

INFLUENCIAS ITALIANAS

en  la

EDUCACIÓN
ESPAÑOLA
e IBEROAMERICANA

José María Hernández Díaz
(coord.)

Colección Studio, n. 1

Serie Educación, n. 1

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse

I.S.B.N. (pdf): 978-84-942675-2-9

I.S.B.N. (impreso): 978-84-942675-1-2

Depósito legal: S. 240-2014

Título de la obra

Influencias italianas en la educación española e iberoamericana

Coordinador de la obra

José María Hernández Díaz

Edición al cuidado de

Sara González Gómez, Francisco José Rebordinos Hernando y Alexia Cachazo Vasallo

Diseño de portada

María del Carmen González Martín

Cómo referenciar esta obra

Hernández Díaz, J. M. (coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de la presente edición: 26-05-2014

Realiza

Gráficas Lope // c/ Laguna Grande, 2. Pol. Ind. El Montalvo II. Salamanca (España). 37008 //
Telfs.: 923 19 41 31 - 923 19 39 77 // www.graficaslope.com

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Italia siempre presente en nuestra educación <i>José María Hernández Díaz</i>	7
I. INFLUENCIAS ITALIANAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO	
La influencia de los salesianos en Salamanca: las prácticas del Colegio «Hijas de María Auxiliadora Salesianas» <i>José Ángel Ayllón Gómez, Álvaro Nieto Ratero</i>	15
El M.I.A. (Movilidad Individual de Alumnos), una experiencia de intercambio educativo y escolar real entre institutos de secundaria de Italia y España <i>Angelo Azzilonna</i>	23
La influencia del libro <i>Corazón</i> del italiano Edmundo de Amicis en la educación española <i>Francisco Canes Garrido</i>	35
Emma Castelnuovo: construyendo las matemáticas en el aula <i>Laura Delgado Martín, María Teresa González Astudillo</i>	53
El Liceo Italiano de Madrid <i>Nicola Florio</i>	67
Presencia italiana en la Universidad de Salamanca durante el franquismo: análisis de datos del periodo 1955/70 <i>Sara González Gómez</i>	77
El <i>Dorado Contador</i> (1594) y su influencia en el comercio de La Corona de Aragón con Flandes Renacentista <i>Ma José Madrid Martín, Carmen López Esteban</i>	91
Teoría y práctica de la pedagogía italiana en España: su introducción a través del BILE (1877-1936) <i>Ana María Montero Pedrera, Carmelo Real Apolo</i>	97

La recepción española de la pedagogía positivista italiana <i>Angel C. Moreu</i>	117
La influencia de los salesianos en Salamanca: la experiencia del Colegio «Salesianos San José» <i>Álvaro Nieto Ratero, José Ángel Ayllón Gómez</i>	137
El modelo de escuela fascista italiana y la reacción institucionista durante la Segunda República: el viaje del grupo «Inquietudes» (1936) <i>Raquel Poy Castro</i>	145
La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España <i>Francisco José Rebordinos Hernando</i>	155
Leonardo Da Vinci. Didáctica de la anatomía humana. Arte, ciencia e investigación aplicada <i>Juan Luis Rubio Mayoral</i>	175
Franco Passatore y su influencia en la pedagogía de la animación teatral en la escuela <i>Galo Sánchez, Valeria Lobina</i>	189
II. INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA	
Prensa pedagógica en Italia versus prensa pedagógica en España <i>Alexia Cachazo Vasallo</i>	201
Influencias italianas en el desarrollo de la sociabilidad adulta durante el franquismo <i>Eva García Redondo</i>	211
Escultismo femenino y Guidismo, movimientos juveniles educativos. Paralelismo histórico entre Italia y España <i>María Luisa García Rodríguez, Valeria Vittoria Aurora Bosna</i>	225
Lorenzo Milani y Paulo Freire. Convergencias y divergencias pedagógicas <i>Víctor González López</i>	239
María Montessori en la Residencia de señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico <i>Ángel Serafín Porto Ucha, Raquel Vázquez Ramil</i>	251
<i>L'occhio se salta il muro</i> : una exposición en el origen de influencias pedagógicas italianas en España <i>R. Clara Revuelta Guerrero</i>	263

III. INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA:**DISCURSOS Y PRÁCTICAS**

- Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos
no sul do Brasil (1870-1940) 281
Vania Regina Boschetti
- A influência da imigração italiana nas escolas rurais de Birigui - São Paulo - Brasil 291
Áurea Esteves Serra
- As contribuições de uma mestra especial italiana para a educação inclusiva brasileira 301
Ive Carolina Fiuza Figueirêdo Milani, Sinaia Lopo Guanaes
- Influencias italianas en la educación colombiana: aproximación
histórico educativa al programa Escuela Nueva 315
Miguel A. Martín Sánchez, Jorge Cáceres Muñoz
- O *perigo italiano* com a expansão das escolas subsidiadas de peninsulares
na cidade de São Paulo (Brasil) no início do século XX 327
Eliane Mimesse Prado
- Los aportes de la Universidad de Bolonia a la Historia de la Educación
y la autonomía universitaria 335
Leonor Mojica Sánchez
- Influência de Armando Petrucci nas pesquisas em História da Educação no Brasil:
breve balanço 349
Kênia Hilda Moreira
- La trascendencia de Emma Castelnuovo en Iberoamérica 363
Abdón Pari Condori
- Pedagogia da Fraternidade: Apontando princípios e orientações metodológicas 375
Eloah Risk
- Influências italianas no desenvolvimento do direito educacional brasileiro.
Da educação como direito à educação como política pública 387
Elizabeth Varjal
- Influências italianas na psicopedagogia brasileira: contribuições da obra
pedagógica de Maria Montessori para a construção do brincar como fonte
de aprendizagem significativa 401
Maria de Jesus Varjal de Melo Mações

**IV. INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA EDUCACIÓN DE ÁFRICA ANTES Y
DESPUÉS DE LA DESCOLONIZACIÓN**

- Los Salesianos en Mozambique: la contribución del sistema preventivo al
desarrollo de la formación profesional 417
Ramón Aguadero Miguel

Influencia de los trabajos de Montessori en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón <i>Marcelle Ibinga, Eugénie Eyeang</i>	435
V. INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA EDUCACIÓN DEL PORTUGAL CONTEMPORÁNEO	
Cataldo sículo introdutor do Humanismo em Portugal <i>Alberto de Jesus Almeida</i>	453
Influência italiana no ensino técnico em Coimbra <i>Aires Antunes Diniz</i>	475
Ettore Gelpi – retalhos da vida e obra de um pedagogo, con ecos em Portugal <i>Evangelina Bonifácio Silva</i>	489
A influência de Montessori no ideário educativo sergiano: o caso do Sistema Educativo Português <i>Maria João de Carvalho</i>	501
Representações da educação italiana no ensino normal primário. Os periódicos das escolas do magistério primário (1944-1974) <i>António Gomes Ferreira, Luís Mota, Carla Vilhena</i>	511
A Educação de Infância Portuguesa e o modelo pedagógico de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação na ESE de Portalegre <i>Helder Henriques, Amélia Marchão</i>	527
A «Iluminação» italiana na «Escuridão» da educação portuguesa <i>José Viegas Brás, Maria Neves Gonçalves</i>	541

Italia siempre presente en nuestra educación

José María Hernández Díaz

e-mail: jmhd@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Puede parecer a quien ahora lee una afirmación gruesa la que subyace al título que encabeza esta presentación. Es decir, sugerimos aceptar que en nuestro ámbito iberoamericano (europeo y americano), y también africano, reconocemos una presencia constante entre nosotros, más o menos influyente en su intensidad, y durante muchos siglos, de algunos productos y valores culturales, educativos y pedagógicos generados o procedentes de lo que pueda considerarse un referente próximo o equivalente a lo que denominamos hoy Italia.

Utilizando la metáfora que Harold Bloom presenta en su sugerente obra *El canon occidental* para la literatura, tal vez podamos preguntarnos por qué tantos elementos de la educación, la pedagogía y la cultura procedentes de Italia han ido formando parte de lo que podríamos denominar de forma un tanto atrevida ese «**canon pedagógico iberoamericano**» que configura nuestro **humus pedagógico** contemporáneo en América Latina, Portugal, España, y en algún sentido también en África. Por qué se ha producido esa permeabilidad e influencia educativa tan fuerte y extensa de lo italiano sobre nuestros sistemas educativos, sobre los saberes que se difunden. Por qué han alcanzado muchos de esos elementos procedentes de la educación y cultura italianas, a veces de tradición secular, un cierto grado de universalidad entre nosotros, y se han convertido en pedagógicamente canónicos e influyentes.

Italia y su contexto histórico y actual, al igual que la mayoría de los países, es el resultado de una construcción histórica y convencional de acuerdos políticos, intereses económicos, pactos, convivencia y convenciones lingüísticas y cultura-

les, que hoy responde en lo fundamental al imaginario político construido y reconocido en la llamada «unificación italiana» (1861), con sus pequeñas variantes. Sin embargo, las frecuentes oscilaciones de pactos y fronteras, desplazamientos de movimientos culturales, dominio o sometimiento políticos, llevan a pensar que no existe una foto fija y única de la rica historia de ese imaginario que llamamos Italia en esta ocasión.

Si nos servimos del factor geográfico para situarnos, sabemos muy bien que la península Itálica se erige desde hace más de 30 siglos en un referente documentado de primer orden en la historia de la cultura y de la educación de Occidente y del mundo. Si trascendemos la historia política contemporánea, hemos de remontarnos varios siglos atrás para comenzar a hablar de otros pobladores y modelos de organización social anteriores al nacimiento de Roma (siglo VIII a.X) que construyeron y expandieron sus modelos culturales, políticos y educativos, algunos de los cuales han alcanzado hasta el mundo contemporáneo.

Si de la imagen plástica geográfica y física de la tradicional bota y balón de la cartografía italiana escolar pasamos a reflexionar en torno a algunos elementos constantes de su proyección histórica, como podemos tomar de reflexiones de A. Toynbee para aplicarlas a nuestro ámbito de interés histórico pedagógico y educativo, bien podemos identificar proyecciones de muy larga duración, en términos braudelianos, sobre presencia cultural y educativa italiana que han llegado hasta nosotros, no sin sobresaltos, y que sin duda nos ha influido, aunque no siempre en una dirección ascendente.

Lo que sabemos de Italia en nuestros contextos culturales y pedagógicos iberoamericanos, y se hace presente principalmente a través de la reflexión pedagógica y los establecimientos de nuestros sistemas educativos, tiene en nuestra opinión tres tipos de raíces y ascendencia.

La primera está vinculada al protagonismo que la Roma Imperial alcanzó en la conformación de una cultura clásica para Occidente, integrando la creatividad intelectual y pedagógica de Grecia y su proyecto helenístico, pero procurando una adaptación práctica al «modus operandi» romano. **Occidente no puede nunca** dejar de lado en su producción e interpretación pedagógica la enorme riqueza cultural y educativa heredada del mundo grecolatino. Por ello, por ejemplo, el derecho romano tendrá acogida y ejemplaridad en el surgimiento de universidades como Bolonia (y ella a su vez sobre otras muchas de nuestro entorno); o que Cicerón, Quintiliano, Séneca continuarán estando presentes en la formación de tantos jóvenes occidentales durante siglos; o que el latín haya sido reconocida durante siglos como expresión de lengua culta y científica, y por ello contenido central del currículum de los sectores sociales eclesiásticos y de la burguesía emergente.

La segunda tiene que ver con el cristianismo, que desde su origen va a considerar la ciudad de Roma como el epicentro del gobierno de la iglesia, de sus referentes míticos y religiosos, y de la elaboración de la doctrina y la educación derivada de la necesidad de difundir su mensaje, su evangelio.

Ello viene significando desde hace siglos que en torno a Roma se vaya elaborando en diferentes momentos históricos una producción que podríamos denominar como la racionalidad pedagógica del cristianismo (más tarde catolicismo). Así se han ido generando corrientes tan influyentes para la historia de la educación y la pedagogía (en buena medida vinculadas a Roma) como el helenismo cristiano, el agustinismo (Agustín de Hipona pasa el filtro de la «ciudad eterna»), el tomismo (Tomás de Aquino se mueve entre Italia y París) y la escolástica, la universalidad pedagógica de la Ratio Studiorum de los jesuitas desde fines del siglo XVI y en el contexto de la contrarreforma católica, o ya en el siglo XIX y XX el fuerte desarrollo de la pedagogía católica en Italia (Romano Guardini, Giovanni Gentile, Mario Casotti, Mazzini, las hermanas Agazzi, entre otros muchos pedagogos italianos católicos).

Pero más allá de la reflexión filosófica pedagógica, con perfil teológico, nos parece que en el caso de Italia se observan otras aportaciones insertas en el plano de la intervención educativa directa, aunque siempre con algún sustrato y referencia de pensamiento pedagógico, claro está. Baste para ello la mención a tres iniciativas educativas de gran proyección institucional en el ámbito iberoamericano y africano, nacidas expresamente en la ciudad de Roma y en otras como Turín o Florencia, con orientación clara hacia la promoción evangelizadora de los niños más desfavorecidos: la creación por San José de Calasanz de las Escuelas Pías en la primera mitad del siglo XVII; la puesta en marcha de los Salesianos y Salesianas por Don Bosco y colaboradores, desde Turín y otras ciudades italianas, para impulsar una pedagogía de ayuda a los más humildes, apoyándose principalmente en el sistema preventivo; la apuesta que hace el sacerdote Lorenzo Milani en la aldea de Barbiana (cerca de Florencia) con un pequeño grupo de niños aparcados y excluidos por el sistema escolar, pero capaces de escribir *Carta a una Maestra*, obra colectiva que va a dar la vuelta al mundo y despertar muchas conciencias.

La tercera gran corriente o procedencia de raíz italiana tiene que ver, para nosotros, en lo que podemos denominar al mundo de la creatividad, la originalidad, la ruptura y la búsqueda de un nuevo orden estético, intelectual y vital, y atraviesa todos los elementos de la cultura, la educación y las ciencias.

A veces esta ascendencia puede situarse en el ámbito de la originalidad y sensibilidad mediterránea (desde expresiones renacentistas como la poesía y la literatura –Dante, Petrarca, Boccaccio–, a invenciones como las de Leonardo da

Vinci, producciones extraordinarias de las bellas artes—arquitectónicas, escultura y pictóricas de rango universal, que seguramente encuentran en una figura como Miguel Ángel uno de sus máximos exponentes. En ocasiones esta originalidad creadora se sitúa en el plano de la propuesta político pedagógica (Maquiavelo es seguramente el nombre más notorio), o en el de la elaboración científico literaria (Nebrija bebe en las universidades italianas), o en las propuestas educativas del gobierno de príncipes y nobles.

Pero más recientemente, entre nosotros, son hartamente difundidas otras propuestas pedagógicas que han penetrado en miles de centros escolares de toda Iberoamérica, y han representado un revulsivo de participación, democracia, de fantasía y creación para niños y maestros, de éxito escolar al fin. Vale mencionar aquí nombres y proyectos pedagógicos como los de Mario Lodi, Francesco Tonucci, Gianni Rodari, o el Movimiento de Cooperación Educativa Italiano, copartícipe de la corriente freinetiana.

En otras ocasiones desde Italia se ha producido una reinterpretación de pautas y corrientes pedagógicas y de pensamiento procedentes de Centroeuropa, que han merecido lecturas particulares desde los perfiles propios del mundo cultural italiano, siempre en diferentes contextos históricos, pero que han trascendido a diferentes ámbitos de Iberoamérica. Así, podría hablarse de un modelo de ser y pensar que interpreta varios flujos procedentes de Centroeuropa como: la resistencia a la Reforma protestante, la implantación de iniciativas próximas a la Escuela Nueva (Maria Montessori es tal vez la identidad más señera de todas), la influencia del movimiento obrero desde países que han iniciado antes la revolución industrial, el marxismo (Antonio Gramsci es seguramente uno de los más innovadores analistas y adaptadores de la obra de Marx al contexto propio y novedoso del siglo XX) y el anarquismo (E. Malatesta), el positivismo científico en las ciencias sociales (de Ardigó, Siciliani y Garófalo), el historicismo de B. Croce, o la indudable influencia del fascismo de Mussolini sobre la cultura y la educación, incluyendo la escuela, servicios sociales para la infancia, y otros de encuadramiento social y sindical para los jóvenes y trabajadores, como se puede advertir especialmente en los casos de España y Portugal.

Finalmente, la influencia del modo de ser y educar de los italianos, de su concepto de familia y de rezar, de su cosmovisión e ideario popular, trasciende por otras vías al mundo iberoamericano. Nos referimos al impacto educativo y cultural que se produce en países como Brasil y Argentina, principalmente, como consecuencia de los profundos y masivos movimientos migratorios que desde el siglo XIX se han ido produciendo, en busca de mejores oportunidades de vida. Todo lo cual ha representado el traslado, y también la integración, de los modelos tradicionales procedentes de Italia dentro de nuevas pautas educativas propias de países emancipados.

Italia ha universalizado la pizza en gastronomía, sin duda, al tiempo que se ha erigido en símbolo de la moda, de inventar elementos bellos para lo cotidiano y en estilo de modo elegante de vida. Pero conviene recordar, para nosotros, que Italia representa uno de los ámbitos más influyentes en todo el mundo a la hora de proponer elementos transformadores de la educación, porque al fin este es un proceso de creatividad e imaginación de todos, y en ello los italianos han aprendido a producir de vez en cuando ofertas, productos y hombres capaces de situar la educación en el corazón de nuevos estilos de ser y vivir.

De todo ello hablan, de forma explícita o indirecta, los trabajos que componen esta obra sobre las influencias italianas en la educación española, iberoamericana y africana. A todos sin distinción agradecemos su generosa y valiosa colaboración.

página intencionadamente en blanco

— I —

INFLUENCIAS ITALIANAS EN
EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL
CONTEMPORÁNEO

página intencionadamente en blanco

La influencia de los salesianos en Salamanca: las prácticas del Colegio «Hijas de María Auxiliadora Salesianas»

José Ángel Ayllón Gómez

e-mail: jayllon@usal.es

Álvaro Nieto Ratero

e-mail: a.nieto@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

Se necesita dedicar atención para comprender la compleja praxis educativa de Don Bosco, sobre todo en lo que cierne a su espiritualidad. No es tarea fácil pero sí necesaria, ya que todo este movimiento no hubiese seguido expandiéndose sin una fuerte religiosidad e inspiración que son la base del trinomio del sistema preventivo: *razón, religión y amor*.

En el caso del movimiento salesiano hay que vivir y modernizar el mensaje para comprenderlo desde dentro. El soporte básico o cimiento del sistema educativo salesiano infiere en el *preventivo* dándole al término un sentido de positividad.

La propia innovación del estilo radica en que el *Sistema Preventivo* es tan antiguo como el movimiento cristiano, o mejor dicho la pedagogía religiosa. Pero su singularidad se ubica en que la tradición se asume en base a un temperamento abierto a la vida, es decir a la propia praxis como epicentro de sus tesis, más que a una conceptualización teórica *per se* entendida. Don Bosco comprendió mejor que

nadie la situación de muchos jóvenes sin trabajo, sin familia, desamparados en las ciudades. La sociedad en sí misma no ayudaba a que los jóvenes mejoraran, pero los jóvenes tampoco podían ayudar a la sociedad si no abandonaban esa situación.

No se atisbaba sencillo el momento social e histórico en el cual desarrolló Don Bosco su obra. Las aceleradas transformaciones sociales, económicas y políticas de la época hacían ver en el difuminado horizonte visos de cambio social en la Europa del siglo XIX y *por ende* en la sociedad italiana. Según Pietro Stella, «Don Bosco desarrolló sus propuestas de solución partiendo de un punto de apoyo local, pero para dar respuesta por su parte a un ambiente socio-religioso que ya no era confesional, sino pluralista y en el entramado de una ciudad y de un mundo que en muchos aspectos había ya superado las distribuciones parroquiales diocesanas y nacionales»¹, lo cual nos lleva a entender que cada contexto social impregnado por la pedagogía salesiana necesitaba una obra determinada con unos ápices concretos.

Se aprecia pues cómo Don Bosco vivía el momento histórico con intensidad y fe, adaptándose progresivamente al movimiento mariano de su época, siempre con la mente puesta en la persona de María y en su función maternal.

2. Las Hijas de María Auxiliadora y su llegada a España

Los comienzos de una nueva congregación suelen ir cargados de dificultades; para Don Bosco no hubo excepción: «Si hubiera sabido con anterioridad que costara tantos dolores, fatigas, oposiciones y contradicciones fundar una Sociedad religiosa, tal vez no hubiera tenido el valor de comenzar». Pero, al mismo tiempo, él, con sincera convicción solía afirmar que «María Santísima es la fundadora y la sustentadora de nuestra congregación. Ella lo ha hecho todo». Suscitado Don Bosco por el Espíritu Santo como Fundador, su espiritualidad personal se convertía en carisma institucional para sus hijos. Su amor por la Virgen Santísima durante toda su vida pasó a formar parte a su vez de la vocación salesiana. Si en el *sueño de los nueve años* no se encuentra una referencia clara a una posible Congregación religiosa futura, si hubo sueños que se referían a la propia persona de Don Bosco y su misión. En este tipo de sueños Don Bosco hizo no pocas premoniciones de muertes y todos ellos tenían que ver con sus muchachos y salesianos tanto aquellos que tenía cerca en Turín, como los sueños misioneros en países extranjeros.

En el caso que nos ocupa, las Hijas de María Auxiliadora comparten con los Salesianos la gloria de tener el mismo fundador. En un pequeño pueblo al norte

¹ CIAN, Luciano: *El Sistema Educativo de D. Bosco: Las líneas magistrales de su estilo*, Madrid, Editorial CCS, 1987, 153-157.

de Italia llamado Mornese, un grupo de jóvenes chicas dirigidas por un sacerdote llamado Domingo Pestarino, constituyeron en 1855 la *Pía Unión de las Hijas de la Inmaculada*, siendo una de las primeras fundadoras una joven de diecisiete años llamada María Dominga Mazzarello. Las susodichas vivían en armonía y espiritualidad, y se dedicaban a hacer el bien a las niñas, con clases de labores, lugares de juego y esparcimiento y la impartición del catecismo.

No fueron pocas las reuniones y encuentros entre Don Bosco y Pestarino, dando a conocer al primero el origen de este entrañable movimiento espiritual de Mornese; el cual hizo comprender a Don Bosco que coincidía con cuanto él mismo estaba realizando en Valdocco con los muchachos. Fue en el año 1864 cuando se acercó a Mornese y habló a las Hijas de la Inmaculada. Desde aquel momento las hermanas fueron perfeccionando su estilo de vida, viviendo en comunidad y dedicándose a la caridad y a oración. Durante los años siguientes esta pequeña semilla fue madurando hasta dar sus frutos, fundándose oficialmente en 1872 el *Instituto de las Hijas de María Auxiliadora*, teniendo como superiora a la joven María D. Mazzarello.

El carisma de este movimiento, unido estrechamente al dinamismo apostólico de Don Bosco, hicieron que aquel Instituto nacido en aquel pequeño pueblo de Mornese se fuera extendiendo rápidamente a Bordiguera, Turín, Nizza, Sicilia; posteriormente cruzaría las fronteras a Francia, a Argentina, al Uruguay... y por fin en el año 1886 llegó a España.

En aquel año Don Bosco había estado en España preparando la fundación de sus hijas junto con la Madre Catalina Daghero, sucesora de Madre Mazzarello. A fecha de 21 de octubre, cuatro Hijas de María Auxiliadora, acompañadas por don Juan Branda, director de los Salesianos de Barcelona-Sarriá, llegaban a la ciudad para comenzar un apostolado con las niñas semejante al de los Salesianos con los muchachos.

3. Las Hijas de María Auxiliadora en la ciudad de Salamanca

La llegada de las primeras hermanas Salesianas a Salamanca data del 15 de septiembre de 1904 cuando S. Sabina Santos, S. Montserrat Blasco, S. Dolores Ramos y S. Marta Tapparo llegan a la ciudad, llamadas por el obispo don Tomás Cámara y Castro. Vienen desde Sarriá (Barcelona), y se instalan en una casa muy antigua que data del siglo XVI, situada en la Ronda Sancti Spiritus y cuya propiedad se atribuye a los señores Rodríguez del Castillo y Cornejo. Tras varias reformas el edificio se adapta para fundar en el espacio donde nació en 1648 una institución llamada «Casa de las Recogidas». El día inmediatamente posterior a su llegada ya abren la inscripción de alumnas para clases y talleres, inaugurándose oficialmente la casa con el nuevo colegio el día 27 de noviembre de 1904.

En 1907 la casa abre sus puertas a una niña huérfana, Esperanza Martín, la cual de momento es una más entre las hermanas, aunque poco después comenzarán a venir más niñas dando origen al internado benéfico.

En 1917 entra a trabajar en la casa, como ayudante de cocina, Eusebia Palomino Yenes, natural de Cantalpino. Ya en sus primeros años de edad se atisba en ella un gran sentido de responsabilidad y, sobre todo, un gran deseo de santidad que ha realidad en el día a día con su humildad. En 1922 Eusebia se traslada a vivir a Barcelona para hacer el noviciado y dos años después, a través de la imagen de María Auxiliadora, le dijo cuando llegó a esta casa: «Aquí es donde te quiero yo».

La casa se va quedando pequeña y en agosto de 1922 se construye un piso más para el dormitorio de las chicas internas, obra que se puede finalizar gracias a la herencia de un bienhechor ese mismo año. Llegado el invierno de 1923 Doña Laura Vega y Doña Rosa Sánchez proponen a las hermanas hacerse cargo de un patronato de niñas necesitadas. La propuesta se acepta con ilusión y el 21 de enero de 1924 se inicia con siete niñas, abriendo un comedor para ellas y para las que vengan después.

Con esta eficaz e imparable expansión de la congregación salesiana en la capital salmantina, y con miras amplias y proyectos de futuro se adquiere una casa contigua a Sancti Spiritus en el Paseo de Canalejas, recibiendo las llaves el 11 de octubre de 1924. Al adquirir esta vivienda, en abril del año siguiente se vende una casa de la calle Estafeta, y con el importe de la misma se aumenta y se da cabida a un mayor número de internas gratuitas. Dos acontecimientos significativos marcarán el año 1929: uno la beatificación en Roma de Don Bosco, con lo que la Iglesia reconoce su condición de santo, y el otro la llegada de S. Esther Colombino como nueva directora.

Llegado el año 1933 se funda la Academia Labor, situada en la Plaza de Anaya, concretamente en el edificio contiguo a la catedral nueva. La institución inicia sus actividades con alumnas de bachiller, residentes universitarias y un floreciente oratorio. Los años posteriores a la Guerra Civil no fueron fáciles. Cuando termina el conflicto armado se decide abrir las puertas a un grupo de huérfanas de militares, y a otro enviado por el Ministerio de Justicia, integrándose muchas de estas jóvenes en los cursos de Bachiller y Magisterio.

Fue en el año 1943 cuando los locales ya no daban cabida a la numerosa demanda de alumnas cuando la Provincial Madre Juana Vicente, con extraordinaria perspectiva de futuro, inició los trámites para la compra de las viviendas situadas en el Paseo de Canalejas, contiguas al patio de la casa de Sancti Spíritus. El día 27 de julio del mismo año se recibe la visita del Ilmo. Sr. Obispo de la ciudad don Francisco Barbado Viejo que, acompañado por su secretario, examinó los

terrenos del Paseo Canalejas y concedió de buen grado el permiso para comenzar las obras. Pasados los años el número de alumnas aumenta de tal modo que los locales de la Academia Labor son insuficientes y en 1944 se traslada el bachillerato al Paseo de Canalejas. En el año 1949, teniendo ya cabida suficiente para todas las obras, se cierra la Academia Labor, quedando unificadas todas las obras y la comunidad en esta nueva casa.

El 11 de febrero de 1965, tras ser nombrado obispo de la Diócesis Don Mauro Rubio Repullés, bendecía la nueva capilla, cuya construcción se debe al arquitecto salmantino D. Fernando Población y su retablo al escultor D. José Luis Núñez Solé, antiguo alumno del colegio María Auxiliadora de la capital salmantina.

Finalmente en 1979 la primera casa, debidamente restaurada y conservando la misma fachada, excepto la espadaña y la campana, vuelve a acoger a un grupo de hermanas que se ocupan de la enseñanza en B.U.P. (antiguo bachillerato). Se avencinan nuevos tiempos y *por ende* nuevas necesidades y estilos de trabajar por y para la juventud, por lo que se funda el Centro Juvenil J.U.P.I. (jóvenes unidos por un ideal), por el que pasan cientos de jóvenes que siempre encuentran una puerta abierta a sus ilusiones y esperanzas. En octubre de 1982 se inaugura la residencia para jóvenes universitarias. Son muchas las generaciones de jóvenes las que se forman en ella, llevando por muchas partes de España, incluso de América todo lo que allí aprendieron.

Al término del curso 2000/2001 la residencia universitaria deja de funcionar. Es en esta etapa cuando las hermanas fundan el albergue, que ofrece a la familia salesiana locales para pernoctar y visitar la ciudad. Durante el año 2002 Salamanca es nombrada Ciudad Europea de la Cultura, por lo que la afluencia de visitas que se suceden al albergue es muy numerosa. A su vez, se crea un Centro intercultural abierto a las necesidades de los inmigrantes en colaboración con Caritas para cubrir y dar cabida a las nuevas demandas de la sociedad.

Llegamos ya al año 2004, cuando se celebran los actos del primer centenario de vida de las Hijas de María Auxiliadora en Salamanca, actos culminados con la Beatificación² de la hermana S. Eusebia Palomino, aquella muchacha de Cantalpino que entró a trabajar en la casa allá por el año 1917, ahora había sido reconocida por el Papa Juan Pablo II.

² Decreto sobre el milagro para la Beatificación de Sor Eusebia Palomino, Hija de María Auxiliadora, el cual cita el milagro y obra de la misma «Se tiene la certeza del milagro obrado por Dios por intercesión de la Venerable Sierva de Dios Eusebia Palomino Yenes, religiosa profesa del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, esto es, del secado rapidísimo, en el breve intervalo de cuatro horas y media, de los colores usados por el pintor Manuel Parreño Rivera en la ejecución de una imagen de la misma sierva de Dios» dado en Roma el 20 de diciembre de 2003 en VV.AA: *Salesianas Salamanca (1904-2004)*, Salamanca, Ed. Edebe, 2004, 52-54.

Conclusión

En numerosas ocasiones se ha mencionado que lo que mejor saben hacer los Salesianos es inculcar e inspirar en sus alumnos la devoción a la figura póstuma de María Auxiliadora. La propia devoción no es solo un mecanismo de formación religiosa para los alumnos Salesianos; es una devoción popular, cargada de sentimientos como la sencillez y la empatía

Hasta ahora hemos hablado de un pasado que tuvo su amanecer y cuyo sol ha ido creciendo día a día con el paso del tiempo. Una rica herencia, en los que se han visto mezclados momentos felices y momentos de dificultad, pero sabiendo hacer frente a las vicisitudes que cada momento histórico han ido marcando a dicha institución en la ciudad de Salamanca.

En la actualidad, el centro dispone de unas modernas instalaciones que dan cabida a la enseñanza desde Educación Infantil hasta Bachillerato, pero siempre bajo la batuta del Sistema Preventivo y del pensamiento de su fundador. Las aulas son diáfanas y las clases fluidas y gratas, resulta fácil la digestión de la enseñanza que alimenta las mentes abiertas al estudio y el aprendizaje.

En pleno siglo XXI y en una sociedad abierta al cambio, dicha institución educativa ha sabido adaptarse y dar cabida a los numerosos problemas sociales, contratiempos personales y formar jóvenes bajo el amparo y apoyo de la fe inspiradora que en las hermanas suscita la figura de María Auxiliadora.

Referencias bibliográficas

- ALFARO, Rafael: *D. Bosco: Cien años en España*, Madrid, Central Catequista Salesiana, 1980.
- BRAIDO, Pietro: *La experiencia pedagógica de Don Bosco*, (Traducción de Feliciano Ugalde y Manuel Bellmunt), Roma, Ed. Las-Roma, 1989.
- CIAN, Luciano: *El Sistema Educativo de D. Bosco: Las líneas magistrales de su estilo*, Madrid, Editorial CCS, 1987.
- GARCÍA MORALES, Juan José: *Apuntes para la historia del Colegio Salesiano De «San Benito» y de su Trabajo al Barrio de los Pizarrales*, Salamanca, 2 de Marzo de 1988. (Texto no publicado).
- GIRAUDO, Aldo & PRELLEZO GARCÍA, José Manuel: *San Juan Bosco: memorias del oratorio*, Madrid, Editorial CCS, 2003.
- ORGAZ RODILLA, Aniceto: «Agapeísmo y Eros Pedagógico en El Sistema Preventivo de D. Bosco», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 12-13 (1993-1994), 401- 414.

RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, María José (coord.): *Salesianos María Auxiliadora: 100 años educando y evangelizando Memoria y Profecía*, Salamanca, Caja Duero, 2009.

VV.AA.: *Salesianas Salamanca (1904-2004)*, Salamanca, Ed. Edebe, 2004.

Webgrafía

D. *Bosco: Portal salesiano de España*. <http://www.donbosco.es/noticias/articulo.asp?id=6509> . Acceso el 24-04-2014.

D. *Bosco.net* en: <http://www.dbosco.net/>. Acceso el 2-05-2014. Religión digital: información religiosa de España y del mundo en <http://www.periodistadigital.com/religion/vida-religiosa/2013/06/24/nueva-configuracion-de-los-salesianos-en-espana-religion-iglesia-espana-pascual-chavez.shtml>. Acceso el 24-04-2014.

Salesianos cooperadores: consulta regional ibérica en: <http://www.cooperadores.org/>. Acceso el 2-05-2014.

VV. AA.: *Salesianas Salamanca (1904-2004)*, Salamanca, Ed. Edebe, 2004.

página intencionadamente en blanco

El M.I.A. (Movilidad Individual de Alumnos), una experiencia de intercambio educativo y escolar real entre institutos de secundaria de Italia y España

Angelo Azzilonna

e-mail: angeloazzilonna@hotmail.com

Gorgonzola. Milán, Italia

1. Introducción

Favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, se ha convertido en una prioridad político-educativa de todos los países europeos, especialmente a partir del consejo de Lisboa de 2000.

Entre los programas de aprendizaje permanente LLP (Lifelong Learning Programme), destaca un proyecto joven, novedoso, interesante, activado a finales del 2009: el M.I.A.

Se trata de una movilidad individual para el alumnado de educación secundaria, que previa elaboración de un plan de estudio, candidatura, y eventual aprobación, por parte de la Agencia nacional APEE, durante un período de entre 3 y 10 meses, puede estudiar en un centro educativo de otro país europeo, viviendo en una familia siempre que dicho centro haya participado ya a una experiencia Comenius bilateral o multilateral.

La acción, constituye una iniciativa europea que favorece la comprensión directa y la valoración de las diversidades culturales, lingüísticas, ofreciendo la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para un desarrollo integral, humano y profesional. Al mismo tiempo, pretende lograr una cooperación

duradera, provechosa y sostenible entre los centros educativos y sus agentes, representando una experiencia pedagógica de nivel internacional también para el profesorado interesado.

2. Síntesis del M.I.A. 2013/14: Motivaciones, objetivos, finalidades

- Título: Movilidad Individual Alumnos
- Promotores: I.T.C.G. «Argentia» de Gorgonzola (Italia) / I.E.S. «San José» de Villanueva de la Serena- Badajoz- (España)
- Destinatarios: Alumnos (n.5) de las clases IV C y 1º de Bachillerato
- Duración: 4 meses
- Período: I cuatrimestre del curso escolar 2013/14 para los alumnos españoles en Italia / II cuadrimestre del curso escolar 2013/14 para alumnos italianos en España.

El M.I.A. se ha revelado un programa altamente formativo; de hecho, una de sus misiones consiste en formar personas responsables, con profesionalidad europea, en una sociedad en constante evolución.

En lo específico, este proyecto, activado entre un instituto italiano de la provincia milanesa (ITCG «Argentia» de Gorgonzola) y un Instituto español de Extremadura (IES «San José» de Villanueva de la Serena) ha permitido realizar una experiencia de vida en el extranjero, brindando la enorme oportunidad de efectuar un segmento didáctico significativo del plan de estudio, de la etapa de secundaria en otro centro, de otro sistema educativo y consecuentemente, ha reforzado la dimensión educativa europeas de los participantes.

Es evidente que de este modo, gracias a la estancia en el extranjero, cada estudiante ha podido consolidar ante todo las competencias lingüísticas, las estructuras sintácticas, las funciones comunicativas, ampliar el léxico del país acogedor aplicándolas a la vida real, cotidiana.

Otro crucial objetivo logrado por el proyecto M.I.A. ha sido la gradual construcción de un bagaje cultural por parte de cada uno de los diez estudiantes involucrados (cinco por cada país) mediante sus vivencias, sus contactos intensos con la nueva realidad (incluso a través de actividades pomeridianas extra-curriculares y de carácter aparentemente lúdico-recreativo) que han favorecido el conocimiento y la comprensión de usos, costumbres y hábitos locales.

Enésimo objetivo transversal que hemos conseguido satisfactoriamente mediante el M.I.A. concierne el desarrollo personal, puesto que, una estancia tan larga, (cuatrimestral) ha activa inevitablemente las capacidades de adaptación e integración de los estudiantes involucrados, en contextos distintos a los de procedencia del alumno.

Por consiguiente, de manera implícita, el M.I.A. ha contribuido a perfeccionar habilidades relacionales, estrategias comunicativas, el nivel de socialización mejorando las relaciones interpersonales. Ha fomentado además, una educación realmente intercultural, el desarrollo de un espíritu crítico y de sentido cívico en óptica europea, omnipresentes finalidades de todos los proyectos continentales de aprendizaje permanente. De hecho, los alumnos, han compartido espacios, ideas, experiencias, emociones con docentes, familias y coetáneos de otro país, y aun considerando momentos de criticidad y confrontación continua, se han podido fortificar los valores universales como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, descubriendo sus propios límites y potencialidades. Se ha estimulado la apertura hacia el «otro» sin mediaciones que, a menudo, generan peligrosos y mendaces prejuicios y estereotipos apriorísticos positivos o negativos.

3. Elementos clave para el éxito del M.I.A.: Selección, Roles y Responsabilidades, Comunicación, Contrato formativo

Selección

Una de las fases más delicadas y decisivas para el éxito de nuestro proyecto ha consistido en una esmerada selección de los participantes. Por tanto, es importante que el mentor o tutor del M.I.A. identifique y elija un buen equipo directivo, con el fin de optimizar la experiencia europea y su gestión. En cuanto a los alumnos, los dos centros han establecido unos criterios de admisión claros y objetivos:

- Rendimiento escolar en la lengua y literatura del país de destino de la movilidad
- Nota media global
- Experiencia y participación activa en otros proyectos educativos europeos
- Disponibilidad receptiva y garantías ofrecidas por las familias
- Actitud responsable, abierta y propositiva con mentalidad europea
- Carta motivacional con detalladas expectativas sobre el proyecto

4. Comunicación, Roles y Responsabilidades

Uno de los puntos cruciales para el éxito del programa educativo, concierne la efectiva implicación y colaboración entre los dos centros con una correcta identificación y repartición de tareas y responsabilidades a desempeñar entre los

mismos. En lo específico, bien el centro de procedencia, bien el centro acogida han debido identificar y nombrar a docentes mentores o tutores para garantizar una selección adecuada de los alumnos y de las familias de acogida y sobre todo elaborar de forma sinérgica con el centro de acogida un contrato formativo con un acuerdo de estudio y unas normas comportamentales.

En cada proyecto europeo que aspira a la cooperación y a la colaboración entre distintos centros y sistemas educativos, parece evidente el papel fundamental del aspecto comunicativo. De ahí, la utilidad de una comunicación tempestiva siguiendo, en todo caso, un calendario de intervención propedéutico a las metas formativas establecidas. Por lo tanto, la comunicación entre los dos tutores ha sido constante y provechosa.

En concreto, dicha comunicación (en lengua inglesa y castellana) ha sido eficaz y continua entre los docentes mentores/tutores de Italia y España y se ha servido de diferentes medios según las exigencias y las específicas necesidades que se han presentado (skype para video-conferencias, teléfono, e-mail, chat).

5. El Contrato Formativo, síntesis y equilibrio entre el sistema educativo italiano y el español

Uno de los elementos con mayor incidencia para la consecución satisfactoria de los objetivos del M.I.A. y que ha conllevado inicialmente tensiones e incomprendiones entre algunos profesores de los centros ha sido el contrato formativo personalizado elaborado, redactado y aprobado finalmente de manera consensuada entre los dos institutos implicados.

Es el documento imprescindible que ilustra, sintetiza y pone de manifiesto las diferencias curriculares entre los dos sistemas educativos para la elaboración de los consecuentes planes de estudios, y los resultados esperados del proyecto, desempeñando funciones centrales. En primer lugar, ha representado el documento oficial con el que el centro de procedencia reconoce el plan de estudio en el centro extranjero para poder facilitar la reinserción escolar y evitar eventuales incongruencias en el reconocimiento/equivalencia entre asignaturas y programas cursados. De este modo, se ha procurado eliminar o por lo menos reducir las cargas académicas ulteriores y suplementares al finalizar el M.I.A.

En segundo lugar, es un instrumento informativo y de coordinación entre los dos sistemas educativos, con el fin de especificar los objetivos de cada estudiante, para que viva una experiencia realmente provechosa.

Así, durante ha sido imprescindible un estudio previo de ambos sistemas educativos (el italiano y el español) para dar validez a la estancia en el extranjero.

Al redactarlo, se ha intentado incluir una parte considerable de los programas curriculares cursados en el centro de proveniencia; sin embargo, el contrato, no ha podido englobar ni interesar todas las disciplinas y/o temáticas y aspectos del aprendizaje potencial contemplado por un sistema educativo extranjero.

Para empezar, la primera gran dificultad se nos ha presentado por la diferente estructuración del sistema educativo español que presenta un desfase potencial de un año entre las enseñanzas medias y superiores. En lo específico, la llamada *scuola superiore secondaria italiana*, que corresponde en parte a la etapa secundaria obligatoria (E.S.O.) y en parte al eventual bachillerato, termina un año más tarde que en España. Esto, ha supuesto importantes y razonadas modificaciones de los objetivos curriculares, reflejadas en nuestro acuerdo de estudio personalizado por cada uno de los alumnos.

Para la elaboración del mismo, se ha preferido dividir una parte con un plan de aprendizaje educativo global, realístico y calibrado a la duración de la estancia en el centro de destino de otra, más estrictamente curricular. De hecho, es preciso subrayar que una parte importante de lo que se aprende en los proyectos de movilidad europeos es de tipo informal, puesto que se adquiere también en ambiente extra-escolar. Dicho aprendizaje resulta decisivo para el desarrollo integral del alumno, aunque huye a todo tipo de monitoraje y evaluación. Consecuentemente, hay elementos del iter y del proceso formativo que no se pueden evaluar según los tradicionales parámetros didácticos y resultan exentos de pruebas y verificaciones formales, pero no por eso menos importantes que los contenidos curriculares. Algunos ejemplos: la interacción cotidiana con la familia de acogida y con los coetáneos; la participación a actividades de enfoque recreativo, el respeto del pluralismo, la educación intercultural derivadas de las vivencias cotidianas y de todas las posibles situaciones y variantes ofrecidas por una realidad distinta a la de origen.

Todos los agentes escolares involucrados en este proyecto educativo también se benefician del intercambio de experiencias pedagógicas, reforzando así nuestra implicación educativa con otro centro educativo español y haciéndonos más conscientes de sistemas de educación diferentes al de procedencia. Por tanto, los objetivos generales establecidos en nuestro contrato formativo general han sido los siguientes:

1. Adquisición por parte de los alumnos de competencias necesarias para su desarrollo personal y académico en un entorno educativo diferente.
2. Impulsar el interés por participar en movilidades educativas en el ámbito de la Unión Europea para que los alumnos sean más conscientes de la diversidad de las lenguas y las culturas europeas.

3. Desarrollar las capacidades administrativas y organizativas del personal docente implicado.
4. Potenciar el papel de las familias de los alumnos como un miembro más activo de la enseñanza en los centros participantes.
5. Asentar las bases de cooperación entre los centros de envío y acogida de manera más estable y eficaz.
6. Intercambiar experiencias tanto pedagógicas como personales que puedan ser aplicadas al marco del aprendizaje permanente.

Aunque la relación que existía anteriormente entre los dos centros era excelente, con el M.I.A. estos objetivos han reforzado aún más los vínculos de cooperación (objetivo 5) mediante un intercambio de alumnos por un tiempo extenso como un cuatrimestre completo. Ha sido también una excelente oportunidad para que los centros buscaran la implicación activa de las familias (objetivo 4), fomentaran este tipo de actividades que demanda tener una mente abierta a nuevas experiencias y tomar contacto con las familias anfitrionas. También hemos asumido este nuevo proyecto como un reto académico (objetivo 3) para todos los implicados, con los valores definidos en los objetivos uno y dos.

En síntesis, el contrato formativo, bien lejos de definir el aprendizaje en ámbito meramente didáctico, es un documento que debe englobar todo progreso del alumno considerando en concreto la vertiente psico-social, interpersonal, afectiva y emocional. En esta perspectiva, son emblemáticas las competencias básicas indicadas en el marco de referencia europeo (Consúltase la siguiente dirección: http://ec.europa.eu/education/lifelong.learning-policy/doc42_en.htm).

En concreto, la necesidad de mejorar la calidad y la relevancia de las destrezas y competencias que los jóvenes europeos tienen al término de su escolarización ha sido reconocida tanto a escala nacional como europea. Además, dada la actual situación que atraviesa Europa, con elevadas tasas de desempleo juvenil y, en algunos casos, graves desajustes en lo que a competencias se refiere, resulta urgente hacer frente a esta cuestión.

La UE ha definido ocho competencias clave que representan una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarias para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo:

- comunicación en la lengua materna;
- comunicación en lenguas extranjeras;
- competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- competencia digital;
- aprender a aprender;

- competencias sociales y cívicas;
- sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor;
- conciencia y expresión culturales.

En definitiva, el contrato formativo ha sido elaborado de forma personalizada, resultando ambicioso pero a la vez adecuado a las exigencias del alumno y a las posibilidades didáctico-curriculares del centro de acogida, ha identificado los contenidos mínimos de las distintas asignaturas objeto de estudio y explicitado la compatibilidad con el currículo del sistema educativo de procedencia.

En esta óptica, analizada y constatada la imposibilidad de pretender que los alumnos cursasen en el extranjero determinadas asignaturas caracterizantes y afrontar de forma exacta los mismos contenidos, los tutores de los dos centros han optado por una idea de contrato formativo flexible, modificable (con tempestividad y aceptación formal de todas las partes involucradas) en cualquier elemento y momento de las movilidades en base a situaciones y contextos cambiantes para nuevas o mejores oportunidades de aprendizaje o sencillamente porque algunos aspectos resultan de difícil actuación.

En todo caso, nuestro acuerdo de estudios se ha estructurado de manera sinérgica con el Instituto extremeño «San José» de Villanueva de la Serena, centrándolo además en la adquisición de las competencias clave del alumno junto con los contenidos curriculares que están establecidos para su nivel. En cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera se ha pretendido que los alumnos adquirieran los conocimientos necesarios de las lenguas con las que han estado en contacto (italiano, castellano e inglés) según los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y que hemos establecido en un A2 para el italiano (ya que el alumno no ha estudiado esta lengua previamente) y en un B1. para el inglés (nivel recomendado para un alumnos que cursan 4º ESO en España). También se ha pretendido conseguir que los alumnos desarrollaran una actitud positiva con el uso de las lenguas extranjeras para apreciar la diversidad cultural y la comunicación intercultural.

Las destrezas académicas también están contempladas según los contenidos curriculares de las asignaturas en las que el alumno ha estado matriculado. Los profesores y el tutor del centro de acogida han recibido por correo electrónico toda la información sobre los contenidos básicos que cada alumno debía estudiar durante un normal cuatrimestre en España, bien considerando que por previsibles razones académicas han debido adaptarse al currículo italiano. En términos generales previa reunión entre tutores y profesores del centro, que ya habían tenido la ocasión de conocerse durante un anterior proyecto europeo (llamado «Comenius»), se han identificados las competencias y los objetivos curriculares fundamentales de los estudiantes, adecuadas a su nivel en las siguientes áreas de

conocimiento puesto que, algunas asignaturas cursadas en el Instituto extremeño no representan objeto de estudio en el correspondiente sistema educativo transalpino, o presentan una carga horaria semanal distinta con una relevancia diferente en el peso global didáctico-curricular:

- Matemáticas, Biología, Física y Química: Ser capaz de aplicar los principios y los procesos matemáticos establecidos por su currículo oficial y el del centro de acogida, así como seguir y evaluar cadenas argumentales. Lograr los conocimientos esenciales científicos que comprenden el conocimiento de los principios básicos de la naturaleza, de los conceptos, principios y métodos científicos fundamentales.
- Educación Física, Educación ético-cívica, Ciencias Sociales: Ante todo se ha pretendido que la alumna obtuviera una experiencia provechosa y vital, para ello hemos querido promover desde estas dos asignaturas eminentemente el bienestar personal y colectivo que exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Mediante unos contenidos que incluyan el ejercicio físico, el deporte en equipo y la disciplina por un lado y por otro haga hincapié en las cuestiones cívicas o éticas de cooperación y democracia que sustentan la sociedad. De ahí la noble pretensión que la alumna valore aspectos tales como la seguridad en uno mismo y en la integridad e interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y estar dispuesta al compromiso.
- Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras. Como se ha apuntado más arriba, las destrezas más importantes que se ha planteado conseguir son la capacidad de comunicarse mejor en cualquier lengua que se domine o aprenda fomentando para ello el enfoque plurilingüe propuesto por el Marco Común de Referencia y haciendo énfasis en las ventajas que supone hablar varias lenguas para comprender mejor la diversidad de culturas que nos rodea y las oportunidades que ello nos ofrece de vista a un mayor desarrollo profesional y personal.

<p>Clase(s) en el centro de acogida</p>	<p>Los alumnos estarán en un grupo de referencia, preferiblemente el de sus respectivos compañeros italianos, aunque por exigencias de currículo pueden cambiar de clase o incluso de nivel.</p> <p>La carga horaria en el centro de acogida viene dada por la equivalencia de contenidos curriculares que los profesores encargados del proyecto han establecido según los planes de estudios nacionales y las optativas de cada alumno.</p> <p>El número de clases presenciales de los alumnos a la semana en el <i>Istituto Argentina</i> será de 18 horas aunque entre trabajos individuales y tiempo de estudio habrán de contabilizarse un total de 32 horas semanales.</p> <p>La asistencia a las actividades o a las clases se hará según la clase de referencia o la disponibilidad del profesor de apoyo, por lo que a la alumna se le entregará su horario en los primeros días de clase.</p>
<p>Asignaturas obligatorias que deberán cursarse en el centro de acogida (en la medida de lo posible, deberá especificarse para cada asignatura el número de clases a la semana)</p>	<p>Horas presenciales con el grupo o grupos de referencia de cada alumno español:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Castellana y Literatura: 3 horas/semana (según criterio del profesor, el alumno puede cumplir funciones de ayudante lingüístico). - Lengua inglesa: 3 horas/semana - Lengua francesa: 2 horas/ semana - Educación Física: 2 horas /semana - Física y Química: 3 horas / semana - Matemáticas: 3 horas / semana - Biología: 2 horas/semana
<p>Exención de clases en el centro de acogida (deberá especificarse la asignatura y la duración de la exención)</p>	<p>Estas asignaturas las realizarán los alumnos como trabajo individual o bien con un profesor de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Italiana y Literatura: 1 hora/día - Ética: 3 horas/semana - Ciencias Sociales: 3 horas / semana. Puede que los alumnos necesiten refuerzo en esta asignatura al no haber una equivalencia de nivel en el centro de acogida. - Trabajo individual o en grupo: 2 horas/semana

Sintetizamos en la siguiente tabla, una parte del largo acuerdo de estudio elaborado conjuntamente al profesorado español sobre asignaturas cursadas, carga horaria, indicaciones, modalidades de realización y evaluación, calibradas oportunamente al sistema y contexto educativo italiano:

6. Evaluación del progreso

	Tipo de evaluación (examen, entrevista, carpeta de trabajos, opinión del profesorado, etc.)	Persona a cargo de la evaluación	Calendario de la evaluación
Durante la estancia (centro de acogida)	<p>1) Los alumnos tendrán que realizar las pruebas que sean obligatorias para sus cursos y nivel, sin embargo estas estarán adaptadas a su circunstancia y nivel.</p> <p>2) Evaluación continua de su progreso e integración y consecución de los objetivos.</p> <p>3) Controles periódicos con el profesorado español para comprobar que realiza las tareas individuales y se mantiene al día con las materias.</p>	<p>1) El profesor de la asignatura junto con el tutor, que decidirán si los alumnos pueden presentarse a un examen en lengua italiana o si por el contrario es mejor presentar un trabajo.</p> <p>2) El profesor tutor mediante entrevistas con los alumnos o cuestionarios y notificándoselo al tutor o encargado en el centro de origen.</p> <p>3) El profesor tutor junto con el profesor encargado en España y el grupo de docentes implicados.</p>	<p>1) El establecido por la programación de cada asignatura.</p> <p>2) Entrevistas semanales o quincenales.</p> <p>3) El tutor y el profesor encargado en el centro de origen.</p>
Al final de la estancia (centro de acogida)	<p>1) Recogida de un Portfolio donde cada alumno incluya sus trabajos, pruebas, notas, etc sobre las asignaturas y su estancia en general.</p> <p>2) Informe final del acuerdo de estudios en el que se detallan los progresos de los alumnos así como otras observaciones sobre el grado de destreza adquirido o su comportamiento o actitud en clase.</p> <p>3) Certificado Europass que demuestra las capacidades trabajadas y su grado de italiano según el Marco Común</p>	<p>1) Profesores de las asignaturas cursadas (tanto presenciales como no) y profesor tutor.</p> <p>2) Profesor tutor en base a las indicaciones de los demás docentes. El equipo directivo también puede verse implicado.</p> <p>3) El profesor tutor y el profesor encargado en el centro de origen</p>	<p>1) Ultima semana de clase en Italia antes de la vuelta.</p> <p>2) Como muy tarde el informe se redactaría antes del 21 de junio de 2014.</p> <p>3) Segundo trimestre del curso escolar.</p>
Tras la finalización de la estancia (centro de origen)¹	<p>1) Evaluación conjunta del informe final del centro de acogida y de la carpeta de proyectos (portfolio) de cada alumno.</p> <p>2) Pruebas específicas para comprobar el grado de nivel obtenido (si fuera necesario).</p> <p>3) Redacción del certificado Europass</p>	<p>1) El profesor encargado con el tutor en España, un miembro del equipo directivo y los profesores de las asignaturas en las que los alumnos están matriculados.</p> <p>2) El profesorado encargado de cada asignatura.</p> <p>3) El profesor encargado del proyecto y el tutor del centro de acogida.</p>	<p>1) Antes de finalizar el primer trimestre de clases.</p> <p>2) Antes de finalizar el primer trimestre de clases o en su caso al empezar el segundo trimestre.</p> <p>3) Segundo trimestre del curso escolar.</p>

Es preciso destacar que los contenidos concretos de las programaciones de cada departamento de las asignaturas en las que se han matriculado los alumnos han integrado nuestro acuerdo de estudio para intentar conseguir y propiciar una equivalencia lo más exacta posible.

En definitiva, se ha pretendido que los alumnos por un lado siguiesen parcialmente (haciendo referencia a los contenidos mínimos previamente establecidos) el currículo de su centro de origen, puesto que esto es muy difícil de conseguir y por otro, que aprovecharan al máximo su período de estancia en el centro de acogida en Italia adquiriendo capacidades y contenidos del sistema educativo italiano para enriquecer su bagaje cultural y formativo. Básicamente, profesores y tutores de Italia y España hemos enfocado el M.I.A. de manera que cada uno de los alumnos pudiera mejorar su propio proceso de aprendizaje, ser consciente de las necesidades de su aprendizaje y determinar las oportunidades disponibles para afrontar satisfactoriamente obstáculos y limitaciones de la nueva etapa formativa sin olvidar los contenidos curriculares que ayuden a los alumnos a superar con éxito una parte del año escolar frecuentado en el extranjero.

Además para facilitar una integración plena a los estudiantes españoles becados en la nueva realidad escolar y cultural italiana y en la dinámica institucional y académica del instituto, hemos propuesto algunas iniciativas potenciales. Por ejemplo, los cinco alumnos extremeños han participado de manera activa en las clases de español sirviendo como apoyo al profesorado italiano que impartía esta asignatura ofreciendo sus perspectivas y sus enfoques a la hora de afrontar determinados aspectos de la gramática, de la cultura y de la literatura en lengua castellana.

Con dicho acuerdo de estudio hemos pretendido que los alumnos M.I.A. pudiesen aprender sus contenidos académicos adaptados al sistema educativo italiano y a la vez adquirir una serie de competencias básicas para un desarrollo personal e intelectual completo.

Finalmente, la parte conclusiva del contrato formativo se ha centrado en aspectos comportamentales, normas y conductas apropiadas. En esta óptica, respetando uno de los objetivos del programa M.I.A. y considerando la «cercanía» ética que caracterizan los dos países y relativos sistemas educativos y hemos decidido respetar «in toto» el Reglamento de Organización y Funcionamiento en vigor en ambos centros.

6. Medidas y actividades especiales para la optimización del intercambio educativo

Como hemos indicado anteriormente, dada la imposibilidad de adaptar todos los contenidos del currículo español al italiano, se ha previsto, siempre

previo acuerdo con el tutor español y se ha considerado necesaria que los alumnos prepararan parte de estos contenidos mediante trabajos individuales o, por lo menos, sin un grupo italiano de referencia. En concreto, se han empleado tres de las cuatro horas de literatura italiana contemplada en el currículo italiano en bachillerato, para que los estudiantes españoles contactasen con sus respectivos profesores del centro de procedencia y realizasen portfolios, investigaciones y ejercicios propedéuticos con el objetivo de compensar y/o subsanar inevitables carencias curriculares y de manera indirecta, facilitar su re-inserción académica. Al mismo tiempo, se han utilizado algunas horas dedicadas a asignaturas no ofertadas en el instituto extremeño de origen y por tanto optativas (como por ejemplo alemán, derecho o económicas, cuya carga lectiva semanal es considerable en el Instituto italiano) para que encajaran con asignaturas troncales y preponderantes según el currículo español (ya que los cinco alumnos extremeños procedían de un Bachillerato, modalidad Ciencias y tecnología). Este mismo criterio ha acompañado las movilidades (todavía no terminadas) de los alumnos italianos a la hora de viajar a Extermadura. Cabe destacar, que excepcionalmente, para los estudiantes españoles en estas horas curricularmente poco proficuas, se ha contratado una profesora italiana experta en la enseñanza de la Lengua Italiana para hispanófonos con el fin de agilizar la inserción humana académica, puesto que el curso semanal intensivo y gratuito de formación lingüística realizado previamente en septiembre en el Instituto extremeño, se ha revelado insuficiente para una comunicación y comprensión efectiva e inmediata de la nueva realidad educativa y de su entorno. Al contrario, este tipo de problema no se ha presentado para los italianos ya que la Lengua y la Literatura castellana forman parte integrante del currículo vigente transalpino. Además para asegurarnos que los alumnos españoles pudieran seguir las clases en lengua materna de manera provechosa, hemos decidido que parte del temario pudiera ser realizado mediante trabajos individuales que demostrasen un cierto nivel de comprensión basado en tareas sencillas, teniendo en cuenta que los alumnos desconcían italiano.

En cuanto al estudio individual, los alumnos, por tanto han podido disponer de varias horas semanales para prepararse todas aquellas asignaturas que no han encontrado una equivalencia en el plan de estudios del instituto italiano. Para un aprovechamiento efectivo, durante las horas de estudios mencionadas, los alumnos, han realizado de forma esmerada tareas específicas que sus profesores españoles le han enviado a lo largo de la estancia desde el centro de origen y que luego se incorporarán a los informe final.

La influencia del libro Corazón del italiano Edmundo de Amicis en la educación española

Francisco Canes Garrido

e-mail: pacanes@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

1. Introducción

Los contenidos de los libros de lectura afectan positiva o negativamente a sus lectores por lo que siempre ha habido un gran interés en controlar su utilización en la educación infantil. A lo largo de la historia las diferentes ideologías dominantes los han intentado utilizar como medio de adoctrinamiento. Durante el siglo XIX, cuando se extendió la escolarización en España, ante la escasez de libros de lectura para las escuelas se tradujeron algunos de autores de países extranjeros para ser utilizados en las escuelas públicas: Tenían que reunir ciertas condiciones y ser aprobados por la legislación. El Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental de 26 de noviembre de 1838 reconocía la escasez de libros de lectura para los niños pobres que aprendían a leer en las escuelas. La Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 recomendaba libros de lectura que formasen el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales. A finales del siglo XIX ya eran abundantes los libros de lectura, algunos de ellos para niños, otros para niñas o para ambos sexos¹.

¹ CANES GARRIDO, F.: «Sobre las características externas de los libros de textos escolares de finales del siglo XIX y comienzos del XX» en IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *El currículo. historia de una mediación social y cultural*, Vol. 2, Granada, Universidad de Granada, 1996, 257-259.

Entre los libros de lectura de autores italianos, más populares en las escuelas españolas de los siglos XIX y XX, tenemos: *Los deberes de los hombres* de Silvio Pellico², *Juanito de Parravicini*³, y *Corazón* de Edmundo de Amicis, ambos fueron muy editados e imitados en nuestro país. No fueron los únicos libros de lectura italianos. A principios del siglo XX, se tradujeron: *Deberes del hombre* de Mazzini⁴, *El Amigo* de Pazzi⁵ y *¡Casa mía! ¡Patria mía!* de Fabiani⁶.

En esta ocasión nos ocuparemos de la presencia de *Corazón* de Amicis en España y de su Influencia en nuestra educación.

2. El autor y su obra

Edmundo de Amicis nació en Oneglia (Liguria, Italia) en 1846. Recibió las primeras enseñanzas en su humilde ambiente familiar y a los seis años fue a la escuela, donde permaneció dos años, pasando los otros cinco siguientes en el Liceo. A los catorce años ingresó en el Colegio Candellero de Turín para preparar el examen de admisión en la Escuela Militar de Módena. Aquí convivió con alumnos de diferentes clases sociales que soñaban con la unificación italiana. En 1863 ingresó en la Escuela Militar de Módena donde conoció jóvenes procedentes de toda Italia y, después de dos años de estudios, consiguió el grado de oficial del ejército italiano. Participó en las luchas contra los austriacos. A pesar de las derrotas sufridas por los italianos frente a los austriacos, en 1866, por el Tratado de Viena éstos abandonaron el Véneto y Florencia se convirtió en la capital italiana. Allí empezó su carrera literaria por medio de sus colaboraciones en el periódico *L'Italia Militare* y publicó su primera obra *La Vita Militare* (1868) cuyo éxito le dio a conocer en el mundo literario. El 20 de septiembre de 1870 formó parte de las tropas que conquistaron Roma, que estaba bajo el dominio del Papa, consiguiendo la unidad italiana. Una vez alcanzado uno de sus máximos deseos, abandonó el ejército y se dedicó a la literatura. Viajó por Europa y América. En 1872 visitó varias ciudades españolas que fueron el origen de su libro *Spagna*

² PELLICO, S.: *Los deberes de los hombres*, Barcelona, Editorial Resurrección, 1941. En 1838 se tradujo al castellano, consiguiendo varias ediciones en los siglos XIX y XX.

³ De *Juanito* de PARRAVICINI se hicieron varias traducciones en español y se editó en diferentes editoriales como: E. F. Hernández, Hernando, Librería de Educación de M. Rosado, y Calleja de Madrid; y Paluzie de Barcelona. Fue uno de los libros extranjeros de lectura para niños que tuvo más imitadores en España y también influyó en los libros de lectura para niñas que llevaban en el título palabras de niñas o incluso la de Juanita. Unamuno recordaba las emociones y sollozos que producía, entre los niños de la escuela, la lectura de la muerte de la madre de Juanito. UNAMUNO, M.: *Recuerdos de niñez y de mocedad*, en *Obras Completas. VIII. Autobiografías y recuerdos personales*, Madrid, Escelicer, 1966, 117-118.

⁴ MANZINI, J.: *Deberes del hombre*, Valencia, F. Sempere y Comp^a, s. a. (Anterior a 1906).

⁵ PAZZI, J.: *El Amigo*, 1ª ed. Barcelona, Ruiz y Feliu, Sucesores de Bastinos, 1908. Se hicieron varias ediciones en pocos años: la 2ª en 1910 y la 5ª en 1914.

⁶ FABIANI, G.: *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, Barcelona, J. Ruiz Romero, Sucesores de Bastinos, 1923. Se reeditó en años sucesivos.

(1873). De esta etapa de viajes fueron apareciendo otras publicaciones: *Olanda* (1874), *Ricordi di Londra* (1874), *Marocco* (1876), *Contantinopoli* (2 vols. 1878-1879), *Ritratti litterari* (1884), *Ricordi di Parigi* (1879). De vuelta a Italia siguió colaborado en varias revistas y escribiendo novelas: *Gli Amici* (2 vols., 1883), *Cuore* (1886), *Il Romanzo di un Maestro* (1890), *Sull'oceano* (1890). En 1898 fue diputado socialista por Turín pero renunció a su cargo alegando problemas familiares, después del suicidio de su hijo Furio. Trató de olvidarlos entregándose a su labor literaria publicando *La Carroza di tutti* (1899), *Nel Regno del Cervino* (1904) y *L'idioma gentile* (1905). Murió en 1908 en Bordighera, localidad a la que se desplazó para librarse del frío invierno de Turín. Su funeral, debido a su popularidad, fue apoteósico⁷.

Desde pequeño vivió un contexto político conflictivo que acrecentó su amor patriótico por la unión e independencia de Italia. Otra de sus preocupaciones fue la de resolver el conflicto social de luchas de clases entre burgueses y proletarios para mejorar la situación de los más necesitados.

El Director General de Instrucción Pública de Italia anunció, en 1924, la construcción de un monumento a Edmundo de Amicis en su pueblo natal con la aportación de diez céntimos de cada niño italiano para que, según palabras del pedagogo italiano Lombardo Radice: «De esta manera la nueva generación italiana expresará en forma modesta y digna, su homenaje de devoción y de reconocimiento hacia el escritor de su *Corazón*»⁸. La *Revista de Escuelas Normales* española publicó la noticia y opinaba que los niños españoles también le debían mucho por lo que apoyaba tal decisión ya que «El y Julio Verne - pese a los que tildan de pseudocientífico a este último - son los autores que más entusiasman y educan a nuestros niños. También nosotros le debemos la exteriorización del monumento, que hemos elevado todos, íntimamente en nuestros corazones»⁹. Era un claro ejemplo de la popularidad que alcanzó *Corazón* durante aquellos años.

Para escribir *Corazón* se inspiró en las experiencias escolares de sus hijos Furio y Hugo, en las de sus compañeros y en el entorno que les rodeaba, mezclándolas con las que él recordaba de su infancia y con sus deseos personales transmitidos a los personajes de la novela¹⁰. En ella nos ofrece la vida real de varios personajes de una ciudad italiana utilizando un lenguaje sencillo y comprensible para todos los públicos, con un fondo moralista y humano que emociona a sus lectores. En el diario escolar del niño intercala nueve cuentos de personajes reales con un fondo

⁷ JOSÉ- FÉLIX: «Edmundo de Amicis» en AMICIS, E. de, *Corazón*, Madrid, Edival- Alfredo Ortells, 1972, 5-9.

⁸ «Monumento a Edmundo de Amicis», *Revista de Escuelas Normales*, Año II, nº 15 (Mayo 1924), 179.

⁹ *Ídem*.

¹⁰ JOSÉ- FÉLIX: *op. cit.*, 8.

patriótico y moralizante que conmueve el corazón de los lectores. Estos cuentos eran muy distintos de los que solían leer los niños cuyos personajes no pertenecían al mundo real. También colaboran en la labor educativa los consejos de los mayores como el director, los maestros y los padres, de distintas clases sociales, y las conductas ejemplarizantes de los niños. Varios sentimientos se desprenden de sus páginas: el amor a los padres, a los maestros, a la escuela, a la patria, a los compañeros, al prójimo en general, el compañerismo, la honradez, la caridad, la generosidad, la humildad, la bondad, la abnegación, etc.

La mayoría de sus obras fueron traducidas al castellano a finales del siglo XIX mientras vivía el autor y siguieron reeditándose después de su muerte. Las obras *Los amigos*, *La novela de un maestro* y *Corazón* pertenecen a la literatura pedagógica. De entre todas ellas es la última la que más éxito tuvo en España ya que alcanzó varias ediciones y todavía se sigue publicando. En 1887 se publicó *Corazón* en Madrid, traducida por Hermenegildo Giner de los Rios de la 44ª edición italiana, con un prólogo de Isidoro Fernández Flores. En Italia alcanzó 44 ediciones en tan solo 10 meses. En la portada aparece la fotografía del autor y la dedicatoria en italiano a los lectores españoles, que está traducida en el interior, fechada en Turín en abril de 1887: «¡Cuán feliz sería si mi pobre libro pudiese en algún modo proporcionar solaz y deleite a los niños españoles: a los niños de esa noble y querida tierra, a la cual me llevan constantemente los recuerdos más gratos de mi juventud!». Lo dedica, especialmente a los chicos de 9 a 13 años de las escuelas elementales «pudiéndose titular historia de un curso académico, escrita por un alumno de tercera, en una escuela municipal de Italia». Según nos cuenta Amicis, el niño anotaba en un cuaderno sus experiencias en la escuela y fuera de ella y al final del año su padre le corrigió el *Diario* sin alterar lo esencial. Cuatro años más tarde, cuando era estudiante en el Gimnasio, volvió a leer el manuscrito realizando algunas correcciones antes de ser publicado¹¹.

La Editorial Hernando también lo publicó, sin el prólogo, pero con numerosos grabados en el interior y en la portada se representa una escena de la obra, en color, que no tenían las ediciones de la Librería de Fernando Fe¹². En 1889 publicó una edición de lujo, encuadernada en tela con numerosos grabados¹³. Ante el gran éxito literario de la edición de lujo y de la económica de *Corazón*, que sobrepasó todas las expectativas, la Editorial Hernando anunciaba, en la revista *La Escuela Moderna*, la nueva edición económica que no desmerecía de las anteriores, en cartón con una lámina de una página para cada cuento mensual y otras imágenes en blanco y negro, figurando en la portada una escena en cromo trico-

¹¹ AMICIS, E. de: *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1887. Es una versión revisada por el autor y exclusivamente autorizada para España y América.

¹² AMICIS, E. de: *Corazón*. Madrid, Hernando, 1887.

¹³ AMICIS, E. de: *Corazón*, Madrid, Hernando, 1898.

lor de un apreciado artista que era la misma que la de la primera edición. Decía que la crítica lo había convertido en un monumento pedagógico literario por lo que debían leerlo todos los niños y estudiarlo todos los maestros. Aconsejaba su lectura a las familias, a los niños y niñas de todas las escuelas porque: «el ejemplo de la escuela graduada cundirá por todas partes y aumentará notoriamente en niños y padres el interés por la enseñanza y el afecto y gratitud al Magisterio»¹⁴. Durante el primer tercio del siglo XX la editorial Hernando tenía en el mercado tres ediciones, con grabados y distintos precios: en tela a 4 pesetas el ejemplar, en cartón a 2 pesetas y en rústica a 1.50 pesetas. Estos precios también ayudaron a aumentar sus ventas y a convertirla en la Editorial más popular de *Corazón* en España. Aunque se hicieron ediciones en los países latinoamericanos, las que salieron de las imprentas españolas también se distribuían en otros países donde se hablaba el español.

3. Opiniones e influencias en autores de españoles

El destacado periodista y cuentista español Isidoro Fernández Flores decía que *Corazón*, por el sentimiento de todas las virtudes y la glorificación de todos los grandes ideales de la humanidad, pertenecía a todas las literaturas. Consideraba al autor como un escritor de temperamento fácil, sencillo, ameno y brillante, y con un corazón de patriota entusiasta. No se cortó en alabar las múltiples cualidades de Amicis tanto en sus acciones de la vida real, como en las que reflejan los contenidos de sus obras. Casi todas ellas eran conocidas en España y destaca *Corazón* como su obra más importante. La historia de un curso escrita por un alumno de una escuela municipal italiana, podría ser la historia de todas las escuelas, de todos los países, de todos los padres y madres y de todos los niños, la historia de la humanidad y de todos los corazones. Un gran libro lleno de hermosas acciones y emociones con cuya lectura uno se identificaba más con el hombre que con el escritor, que le amaba más que le admiraba, que desprendía un mensaje de amor y de paz entre hermanos, un libro para los niños pero que debía ser leído por los hombres. Sus páginas desprendían ternura, amor, fraternidad y respeto a los niños, un compendio de lecturas morales para niños. A pesar de que Amicis era muy leído en España, su vida y su obra no tenían tantos estudiosos como otros autores ingleses y franceses porque la literatura italiana era bastante desconocida en nuestro país¹⁵. Este «Prólogo» motiva la lectura del libro porque reúne las condiciones necesarias para su promoción. Se ha cumplido el pronóstico del prologuista de que el tema tratado por Amicis reaparecería en otros autores y en otros siglos.

¹⁴ «Grandioso éxito literario», *La Escuela Moderna*, nº 478 (Julio de 1931) p. contraportada.

¹⁵ FERNÁNDEZ FLÓREZ, I.: «Prólogo» en AMICIS, E. de: *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1889. VII-XIII. No consta el número de edición, pero ya se publicó dos años antes.

Rufino Blanco fue uno de los pioneros en defender la instauración de las escuelas graduadas en España. La lectura de varias obras sobre la organización de la enseñanza primaria en varios países europeos y americanos le convenció para establecer en España las escuelas graduadas: «Una de las lecturas que más pronto despertaron en mí la afición a las escuelas graduadas y el deseo de procurar para España su instauración oficial fue la del admirable libro de Edmundo de Amicis, titulado *Corazón (Diario de un niño)*, donde su ilustre autor pinta con mucho colorido la vida de la Escuela graduada a que asistía su desgraciado hijo»¹⁶. Participó en el Congreso Pedagógico Internacional, celebrado en Madrid en 1892, con motivo de la celebración del cuarto centenario del descubrimiento de América, al que presentó tres conclusiones: que se crearan grupos escolares para niños y niñas en las poblaciones que tuvieran varias escuelas, que los alumnos se clasificaran por secciones, y que se estableciera la rotación de clases en todas ellas. En abril de 1894 se reunieron en Madrid todos los regentes de escuelas prácticas agregadas a las normales y pidieron al Ministro de Fomento la instauración de la graduación en dichos centros. Años después hubo una fuerte campaña a favor de su creación y el Ministro de Fomento Germán Gamazo le encargó la redacción de un proyecto para reorganizar las Escuelas Normales de Maestros y Maestras que más tarde se convirtió en realidad gracias al Real Decreto de 29 de agosto de 1898 y al Decreto-Ley de 23 de septiembre del mismo año. Con estas disposiciones legislativas se implantó la graduación en las escuelas prácticas agregadas a las normales de maestros y maestras con el fin de que los futuros maestros conocieran las ventajas de dicha organización y la aplicasen cuando fueran directores de escuelas públicas. Para facilitar la reforma e informar sobre la organización de las escuelas, escribió *Escuelas graduadas*, cuya primera edición se publicó en 1899, que fue muy conocida en España y América¹⁷. Durante once años dirigió la Escuela práctica graduada aneja a la Normal Central de Maestros y Maestras de Madrid donde tuvo la oportunidad de llevar a la práctica sus ideas sobre la graduación escolar cumpliendo así una de sus aspiraciones que ya era realidad en otros países extranjeros como la escuela de Turín que aparece en *Corazón*. A comienzos del siglo XX empezaron a construirse varios grupos escolares, en varias ciudades españolas, donde se implantó la graduación escolar de la que se beneficiaron varios niños de las escuelas públicas.

María de Maeztu, maestra de una escuela de Bilbao, participó activamente en el Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Valencia del 12 al 16 de julio de 1909. Se mostró partidaria del intercambio escolar, que fue uno de los temas tratados en una de las sesiones, y en su intervención se mostró partidaria de seguir el ejemplo del relato de una de las obras de Edmundo de Amicis

¹⁶ BLANCO, R.: *Escuelas Graduadas*, 3ª ed., Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, 1911, 6.

¹⁷ *Ibidem*, 5-13.

«donde menciona aquella escuela ideal de Turín en la que los niños salían hechos hombres y pobres y ricos eran amigos entrañables, pudiendo ocurrir luego que al encontrarse dos de ellos en un ferrocarril, yendo uno en un coche de primera y otro en la máquina de fogonero, se estrechen en fraternal abrazo, aunque el que viaje en primera sea un título o un senador del reino»¹⁸.

El pedagogo y periodista José Luis Sastre matiza el desesperanzado humanismo de Amicis y opina que:

El autor del conocido libro *Corazón*, que tan firmemente arraigaría en la escuela primaria española y cuyo influjo duraría hasta hace relativamente pocos años, representa el testimonio de la admiración que siente en España por las más diversas corrientes pedagógicas extranjeras: Pestalozzi, Froebel, Montessori, etc., harán dar un viraje -siempre tímido-, por las dificultades económicas que atraviesa el país en el modo de entender la escuela como algo vivo, la escuela activa, que buscará la participación directa del alumno en las clases como protagonista, y no como espectador¹⁹.

Carmen Bravo-Villasante, cuando se ocupa de la literatura infantil italiana, dedica más páginas a *Corazón*, que al resto de escritores. Lo defiende frente a los que lo atacan por un «exceso de sensiblería», y nos dice que actualmente «a pesar del cambio de gusto y de las modas literarias, *Corazón* tiene vigencia, es un libro que sirve». Tuvo muchos imitadores «algunos con personalidad, otros meros seguidores que convirtieron la huella de *Corazón* en literatura sensiblera»²⁰.

No todas las críticas fueron favorables para *Corazón*: algunos lo acusaron de exceso de sentimentalismo; otros, como el Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, opinaba, en 1945, que tenía numerosos defectos y que en todos sus cuentos, de contenido deprimente, se hacía caso omiso de la religión y el Obispo de Málaga lo prohibió²¹.

4. La legislación escolar española

Atendiendo la solicitud de la Editorial de Perlado Páez y Compañía, por Real Orden de 16 de septiembre de 1916 se declaró *Corazón* de Edmundo de Amicis, traducido de la 44 edición italiana por H. Giner de los Ríos, libro de utilidad en las escuelas de primera enseñanza. La Comisión Permanente del Consejo de Instrucción Pública emitió el siguiente informe:

¹⁸ «Congreso Nacional Pedagógico de Valencia», *El Magisterio Valenciano*, nº 1.593 (17-VII-1909), 183.

¹⁹ SASTRE, J. L.: *El Magisterio Español. Un siglo de periodismo (1867-1967)*, Madrid, Magisterio Español, 1967, 56-57. En las páginas 57 y 58 recoge el artículo de Edmundo de Amicis «Los niños» publicado, en 1905, en la Revista *El Magisterio Español*.

²⁰ BRAVO-VILLASANTE, C.: *Historia y Antología de la Literatura Infantil Universal*, T. II, Valladolid, Miñón, 1968, 142-148.

²¹ CONSEJO SUPERIOR DE MUJERES DE ACCIÓN CATÓLICA. GABINETE DE LECTURA «SANTA TERESA»: *Catálogo crítico de libros para niños*, Madrid, Veritas Vincit, S. A., 1945, 148-149.

Es éste uno de los mejores libros que pueden ponerse en manos de los niños, puesto que en él se rinde culto al desarrollo de las virtudes cívicas, entre las cuales descuellan el santo amor a la patria, como el respeto a las instituciones, el amor al derecho, al orden, al trabajo, a la virtud, a la familia; en suma, a todas y cada una de las cualidades que deben adornar al hombre espejo de ciudadanos; razón por la cual debe declararse de utilidad para la enseñanza en nuestras escuelas primarias²².

Por Real Decreto de 9 de septiembre de 1921 se convocó un Concurso para elegir « El libro de la Patria » que diese a conocer a los niños lo que era y representaba España e inculcar a los niños las virtudes cívicas y el amor a su país. Propone que:

Tal libro deberá hablar más al corazón que al cerebro del niño, habrá de conmover más sus íntimos sentimientos que su inteligencia, porque su finalidad principal es hacer vibrar aquellos y no ésta, ya que el amor a la Patria, como el de los padres, es sentimiento instintivo que no requiere las reflexiones de la razón, y el individuo ama a su Patria, como a su familia, no por ser la mejor sino por ser la suya²³.

Cita, por su belleza literaria y defensa del patriotismo, los libros de Amicis y Mantegaza en Italia y el de Bruno en Francia, y la necesidad de seguir su ejemplo en los libros españoles. Establecía un primer premio de 50.000 pesetas y un accésit de 25.000. El libro que consiguiese el primer premio se declararía de texto y de lectura obligatoria en todas las escuelas nacionales. Se presentaron 63 trabajos pero el jurado nombrado para su calificación no encontró ninguno que reuniese las condiciones exigidas por lo que la Real Orden de 27 de marzo de 1923, declaró desierto dicho Concurso²⁴.

El Consejo de Instrucción Pública nombrado por el primer Gobierno de la Segunda República estimó que uno de los principales deberes de la reforma de la enseñanza primaria era el de «procurar que las obras de estudio y lectura utilizadas en las escuelas públicas reunieran las condiciones pedagógicas, científicas y literarias capaces de ofrecer al niño materiales de cultura interesantes, precisos y bellos». Para llevar a cabo dicha tarea se promulgaron: la Orden de 28 de mayo de 1932, en que se fijaron las bases de la selección; la Orden de 21 de junio del mismo año, por la que se convocaba a Concurso de libros escolares a editores, autores y propietarios; y la Orden de 17 de mayo de 1934 por la que se resolvió el Concurso. El Consejo tuvo en cuenta, para la selección de los libros, el contenido, su valor didáctico y las condiciones materiales. Los libros seleccionados para lectura se clasificaron en tres apartados: 1º Libros para uso de las escuelas, con 100 libros, entre los que se encuentran los italianos *Corazón* de Amicis y *Casa*

²² *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 82 (13-X-1916), 9.

²³ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 74 (16-IX-1921), 1.077-1.078.

²⁴ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 28 (6-IV-1923), 506.

mía! ¡Patria mía! de Guido Fabiani; 2º Libros para uso de las bibliotecas escolares, con 86 libros; y 3º Libros para uso del maestro, con 3 libros²⁵.

La Orden del 5 de febrero de 1936, insiste en que los libros aprobados por Orden de 17 de mayo de 1934 eran los únicos que los maestros nacionales podían elegir para uso escolar debiendo procurar los inspectores de enseñanza primaria que se cumpliese lo legislado. El concurso quedaba abierto y cada año, durante las vacaciones de verano, podían publicarse listas adicionales. En las listas de libros de estudio y lectura para uso de las escuelas públicas nacionales seleccionados en 1936 aumenta el número de libros seleccionados y siguen estando presentes los de los italianos Amicis y Guido Fabiani²⁶.

5. Influencia en los libros de lectura escolares españoles

Algunos de los autores españoles de libros de lectura para las escuelas incluyeron la palabra corazón en el título de su obra²⁷. Del maestro público José Ramón Palmí, se publicó, en 1906, *Flores del Corazón*, que son unas leyendas morales y educativas destinadas a las escuelas de ambos sexos y a las familias. Lo dedica a un destacado estudiante al que quiere más que le admira y que al no poder segar en el campo de la inteligencia se metió «a coger unas cuantas flores en el jardín del corazón». En la «Introducción» nos cuenta la emoción que causaba la lectura de *Corazón* de Amicis en los alumnos de su escuela:

La gloriosa pluma de un autor italiano había escrito *El pequeño escribiente florentino*, *El enfermero del chaleco*, *Sangre romañola*, *Nafragios*, etc., y la lectura de estos episodios, había arrancado, a algunos niños, lágrimas de ternura: Julio, Marcos, Federico, el valeroso Expósito lombardo, etc., habían encarnado en sus corazones, y ¡claro! las maravillas de ciertos cuentos ya solo servían para admirar la labor de los bonitos grabados que contenían²⁸.

Sigue refiriéndose a los contenidos del libro *Corazón* y a la impaciencia de los niños a que llegase el sábado para escuchar los cuentos del maestro, basados en la realidad de acontecimientos ocurridos, cuya preparación le suponía mucha dedicación. Basaba su pedagogía, principalmente, en el corazón y la conciencia y más que instruir lo que se proponía era educar, hacer niños buenos y honrados y para ello era necesario despertar el corazón, recurriendo al ejemplo. Los efectos que causaban estas lecturas eran satisfactorios por el interés que despertaban entre los niños.

²⁵ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 66 (2-VI-1934), 1.003-1.005.

²⁶ ASCARZA, V. F.: *Anuario del Maestro para 1937*, Madrid, Magisterio Español, 1939, 79-89.

²⁷ Tenemos dos ejemplos en: PALMÍ PÉREZ, J. R.: *Flores del Corazón*, Valencia, Doménech y Taroncher, 1906; y MARTÍ ALPERA, F.: *Cabeza y Corazón*, 4ª ed., Madrid, Yagües, 1933.

²⁸ PALMÍ PÉREZ, J. R.: *op. cit.*, 2.

El maestro Palmí perseguía dos fines con su libro: «1º auxiliar al maestro en la ingrata, difícil y complejísima labor pedagógica; 2º ennoblecer el corazón del niño, pulir su conciencia y elevar su alma: terapéutica para el educador y medicamento para el educando»²⁹. Para ello se sirve de varios relatos contados en forma de conferencias de diversos temas que podían basarse en hechos reales donde dominaban el amor y la caridad. A lo largo de las páginas del libro se hace referencia al amor a la patria, a la religión, a la familia, a los maestros, a los amigos, al prójimo, la caridad con los más necesitados, etc. El espíritu religioso está presente a lo largo de los cortos relatos: «El corazón de sus alumnos era la tierra en la que, durante el curso, había ido depositando semillas de amor; muchas de estas semillas habíanse convertido en planta y en ésta se veían ya algunas flores. Faltaba, pues, la maceta en donde colocarla. ¿Cuál? ¿Nuestra religión?»³⁰. En el último relato aconseja al maestro que aumente «la serie de episodios morales que contribuyen a educar el corazón del escolar, tomándolos de la prensa diaria, del libro, de la vida real que es el manantial más fecundo del maestro»³¹.

Otro ejemplo lo encontramos en el libro *Las lecciones del padre*, en el que un padre advierte a su hijo e hija que no compren cuentos imaginarios y fantásticos porque además de ser inverosímiles no contienen ninguna enseñanza y solo sirven para extraviar la imaginación, provocar el miedo, y que sueñen con seres inexistentes. Esos cuentos les cautivaban y seducían por lo extraordinario y sobrenatural pero no interesaban al corazón, no afectaban al sentimiento, no hablaban al alma, no enseñaban ni educaban. Les aconseja que lean libros de viajes, de educación moral y cívica donde encontraran «descripciones de países y costumbres, o hermosos ejemplos de virtud, de abnegación, de heroísmo, de caridad... que lleguen a vuestro corazón y os hagan experimentar ese inexplicable pero gratísimo placer que produce toda acción noble, generosa, y comprender cuánto envilece y rebaja el obrar mal»³². El padre promete regalarles este libro si no compran más cuentos de brujas y todos los domingos, para que no pierdan horas de estudio, les leerá un capítulo antes de la cena. Los capítulos se basan en «escenas tomadas de la vida real, notas del alma que os harán sentir y admirar, llorar y aplaudir y en todas ellas grandes esperanzas»³³. Los títulos de los trece capítulos nos orientan sobre los contenidos: «La bandera», «Un rasgo generoso», «Caridad», «Amistad», «Amor filial», «Vanidad», «El trabajo», «Heroísmo», «Soberbia», «Envidia», «Gratitud», «Honradez», y «Respeto». La portada, en color, representa la escena en la que el padre entrega los libros a su hijo e hija y en el

²⁹ *Ibidem*, 3.

³⁰ *Ibidem*, 198.

³¹ *Ibidem*, 201.

³² RODRÍGUEZ MIGUEL, M.: *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*, 10ª ed., Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a., 4. (Al final aparece Burgos, 22 de diciembre de 1905).

³³ *Ibidem*, 5.

interior se incluyen grabados, en blanco y negro, relacionados con los contenidos. La lectura de las escenas de la vida real hace llorar a los niños, les llega al corazón y les hace vibrar. Espera que los niños no olviden estas enseñanzas y que pongan en práctica sus sabios consejos. En ellos se intenta inculcar virtudes como el amor a la patria, a la bandera, a los padres, a los buenos amigos, al trabajo, la honradez, la humildad, la caridad, la gratitud, la generosidad, la bondad, el respeto a los mayores, etc.; y desterrar los vicios de soberbia, envidia, vanidad, egoísmo, etc. Finalmente les aconseja que tengan presente el libro cuando sean mayores, pues, será uno de sus mejores amigos y les servirá de ayuda en los momentos difíciles³⁴.

Uno de los libros presentados al Concurso de «El Libro de la Patria», que quedó desierto, fue *Una Escuela de la Patria* del maestro público Enrique Martínez Muñoz, que se publicó en 1923³⁵. El autor lo dedicó a los niños españoles y a los de América «los cuales están necesitados de lecturas que los relacionen y los unan para siempre con la Madre Patria». La obra va destinada a la educación del sentimiento patriótico. Los contenidos están basados en hechos reales, ocurridos en una escuela, que han pasado por el cerebro y corazón de un educador. Cada capítulo del libro es una carta escrita por el maestro de una escuela graduada de Madrid, durante el curso 1921-1922, en la que cuenta lo que ocurre en su escuela, a un niño de doce años que tuvo que dejarla antes de terminar la enseñanza primaria para acompañar a su padre. Las cartas fueron leídas en una sección de alumnos, entre diez y doce años, para comprobar que se adaptaban a las condiciones pedagógicas y literarias de los niños de esas edades. En contestación a la primera carta del padre enviada al maestro en la que le dice que desconoce que libros de lectura podría leer su hijo, el maestro, después de meditarlo mucho, pensó en algún libro extranjero «principalmente en *Corazón* de Amicis, que es el más infantil, el que mejor y con mayor interés ha tratado la vida escolar; pero ese libro admirable está sentido desde lo alto de los Apeninos, y necesitamos el libro nuestro, inspirado y escrito en el centro espiritual de España»³⁶. Pensando, precisamente, en ese libro español escribió el maestro Martínez Muñoz su libro de lectura para escolares escrito como si fuera el diario de un curso escolar. El libro contiene 76 cartas de vivencias escolares y de consejos patrióticos, morales y cívicos.

La popularidad alcanzada por *Corazón*, fue aprovechada por algunas editoriales para promocionar sus libros. Magisterio Español, Editorial cuyas publicaciones eran muy solicitadas por los maestros españoles del siglo XX, anunciaba

³⁴ *Ibidem*, 236.

³⁵ MARTÍNEZ MUÑOZ, E.: *Una escuela de la Patria*, Cartagena, Imp. de Bernardino Jiménez, 1923. En la página cuatro advierte que esta publicación es la misma que se presentó al Concurso y que está preparando otra mejorada con numerosos grabados y un diccionario con todas las palabras que presenten dudas a los alumnos.

³⁶ *Ibidem*, 15.

Victoria, libro de lectura para niñas de la maestra pública madrileña María del Pilar Oñate, con la siguiente frase «Puede decirse que este libro es *Corazón de Amicis*, escrito para niñas. Viene pues a llenar un hueco que era muy necesario completar»³⁷. El libro se inspiró en las cartas enviadas por una niña de doce años a su madre, que residía en un pueblo, sobre sus experiencias escolares en Madrid mientras vivía una temporada en la casa de sus tíos. Después de las correcciones realizadas por la madre se publicaron con el fin de que sus consejos fueran útiles a varias generaciones de niños. Escrito como un diario, comienza el 19 de septiembre con su ingreso en un gran grupo escolar de la capital española, que podría ser uno de los modernos edificios para la enseñanza graduada inaugurados a principios del siglo XX, y termina el 30 de junio del año siguiente. Relata las relaciones de la niña en el ambiente escolar y familiar de sus compañeras. El final de cada carta termina con una moraleja. Su lectura nos recuerda *Corazón* pero en diferentes contextos y con una niña de protagonista. El libro alcanzó la 15 edición en 1941³⁸.

6. Presencia en las escuelas españolas

El libro sobrevivió a los cambios políticos que se produjeron en España, continuando su utilización en las escuelas. En la primera década del XX, durante la Restauración borbónica, se usó como libro de lectura en las escuelas públicas de niños de la ciudad de Valencia: en el curso 1901-1902 estaba en una escuela y en el 1907-1908 aumentó su presencia a cuatro³⁹. Se vendía, en 1907, en las librerías de la capital a 4 pesetas ejemplar⁴⁰.

Durante la Segunda República siguió utilizándose en las escuelas. El maestro de la escuela del Arenal de Gijón recomendaba a sus alumnos, en el curso 1934-1935, que leyeran los cuentos de *Corazón*⁴¹.

En los comienzos del franquismo, continuó estando presente en las escuelas⁴² y figuraba entre los preferidos por los maestros e inspectores de primera enseñanza. Después de la Guerra Civil española, el nuevo Gobierno de Franco estuvo muy interesado en controlar los contenidos de los libros escolares que venían arras-

³⁷ *Catálogo general de publicaciones sobre pedagogía*, Madrid, Magisterio Español, 1934, 116.

³⁸ OÑATE, M^a del Pilar: *Victoria*, 15 ed., Madrid, Magisterio Español, 1941. La 1^a ed. pudo ser en 1916. El libro tiene 136 páginas, con varios grabados de diferentes tamaños en blanco y negro, y se vendía a 1 peseta ejemplar en 1934 y a 2,75 en 1941.

³⁹ CANES GARRIDO, F.: *Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos de siglo (1900-1910)*, T. II, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1989, 1392 y 1400.

⁴⁰ *Catálogo de las obras de primera enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros...*, Valencia, Librería de Matías Real, 1907, 44.

⁴¹ MOLERO, A.: *El Diario escolar de Jesús Jorge Chaparro. Crónica apasionada de un maestro*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2007.

⁴² GARCÍA, J. Ll.: «El maestro, los libros, los materiales de enseñanza», en GARCÍA, J. Ll. y MARTÍNEZ, R. (coords.): *La Escuela Católica de Xàtiva 1942-1969*, Xàtiva, Matéu Impresores, 2012.

trando una larga polémica. El Instituto San José de Calasanz de Pedagogía del CSIC se encargó de enviar un cuestionario a maestros, maestras e inspectores de primera enseñanza, que estaban en activo, para conocer sus opiniones sobre cuales eran los libros preferidos de lectura, enciclopedias y de las distintas asignaturas y que indicasen que libro de lectura era el más adecuado «por su valor educativo instructivo o literario». Contestaron 1.453 personas: 50 inspectores de enseñanza primaria, 900 directores y maestros de escuelas graduadas, 241 maestras y 262 maestros de escuelas unitarias y mixtas. Hubo 6.896 opiniones ya que cada informante opinaba sobre varias obras. Al ser el libro de lectura el más utilizado, su bibliografía también era la más abundante por lo que se registraron 272 obras diferentes frente a las 149 de los de distintas asignaturas y 27 de enciclopedias. En la relación de los 67 libros de lectura más elegidos, *Corazón* de Amicis figura en el puesto 19 con 49 electores. Era el único libro de autor extranjero. El primer lugar fue para *Glorias Imperiales* de Ortiz Muñoz con 404 electores y el segundo para *Don Quijote de la Mancha* con 379⁴³.

Corazón también fue fuente de inspiración de los literatos. Algunos de ellos recurrieron a los recuerdos infantiles para escribir sus obras. Un claro ejemplo lo encontramos en *Esa infancia desvalida* (1959) de Francisco Candel, en la que nos da a conocer las vivencias de un niño de ocho años, parte de ellas sobre la escuela. El maestro aconsejaba a los niños que escribieran su diario pero pocos lo hacían y que guardasen las libretas y los trabajos de clase para que cuando fuesen mayores recordaran como eran de pequeños. Dedicó algunas líneas al libro de Amicis: «Ha traído un libro estupendo que se llama *El Corazón* y es el diario de un chico italiano cuando iba al colegio como nosotros. Continuamente lo leemos en la hora de lectura, y es un diario que está muy bien y que da gusto leerlo»⁴⁴. El niño va comparando los personajes italianos con los de su entorno español: protagonista principal, maestro, compañeros de clase, etc. y los ve muy diferentes y difícil de que se comporten como los ejemplarizantes italianos.

En las fotos que se realizaban, cada curso escolar, a los alumnos, durante el franquismo, era normal colocar al niño sentado en la mesa con un libro abierto entre las manos y detrás, como fondo, el mapa de España. En una de esas fotos el libro que tiene el niño es precisamente *Corazón* de la Editorial Hernando, con la misma portada de la edición de finales del siglo XIX⁴⁵.

⁴³ MONTILLA, F.: «Selección de libros escolares», en CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA: *Actas V. Educación Popular*, Madrid, Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, CSIC, 1952, 365-374. El Congreso se celebró del 19 al 26 de julio de 1949 en Santander y San Sebastián. La autora de esta colaboración era inspectora de primera enseñanza de Madrid. En la relación de los libros de lectura figuran dos obras suyas: *María*, en el puesto 29 con 31 electores y *El mensajero de Dios*, en el puesto 36 con 26 electores. Dos años después el CSIC publicó *Selección de libros escolares de lectura*, de esta misma autora.

⁴⁴ CANDEL, J.: *Esa infancia desvalida*, Barcelona, Emiliano Escolar Editor, 1980, 90.

⁴⁵ La foto se incluye en LOMAS, C.: *Erase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la*

Su presencia sobrepasó los límites de la escuela, estando también presente en los hogares familiares. En una escena de la película española *El sol en el espejo* (1962) vemos a un niño leyendo *Corazón* a un anciano militar retirado que está acostado en la cama⁴⁶.

Conclusiones

La traducción de *Corazón* que hizo Hermenegildo Giner de los Rios, que editó la Editorial Hernando de Madrid, fue la más popular en la España de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Fue el libro de lectura italiano más importante siguiendo los pasos de *Juanito* del italiano Parravicini.

La legislación escolar y las opiniones de los pedagogos ayudaron a la implantación del libro en las escuelas. La legislación española recomendó su lectura por sus cualidades cívicas y morales, y lo tomó como modelo de libro de lectura para los aspirantes a los concursos de libros de lectura para las escuelas.

Muchos maestros de las escuelas públicas españolas conocían *Corazón*, porque lo tenían en su escuela, y tuvieron la oportunidad de aplicar la graduación de la enseñanza, durante el primer tercio del siglo XX. Algunos de ellos, escribieron libros de lectura escolares, inspirados en esta famosa obra de Amicis, para niños, para niñas o para ambos sexos y para las familias.

Fue leído por numerosas personas que luego reflejaron sus impresiones en sus obras. Su influencia se extendió desde la divulgación de la escuela graduada a la redacción de diarios de maestros y alumnos, a los libros de lectura escolares escritos por maestros, a las novelas de ambiente escolar, etc.

A dado lugar a películas y serie de la televisión y de alguno de sus cuentos más populares como el «De los Apeninos a los Andes» se ha producido una película y una serie de dibujos animados para la televisión que se sigue transmitiendo en las emisoras españolas.

Todo ello demuestra su permanencia a lo largo del tiempo, con más de un siglo de existencia. Numerosas editoriales lo siguen incluyendo en sus colecciones de libros infantiles y juveniles. Se han hecho diversas adaptaciones incluso con viñetas en forma de cómic. Hoy se le considera un clásico de la literatura infantil y juvenil.

literatura, Barcelona, Graó, 2007, 118-119.

⁴⁶ El director de la película es Antonio Román. El argumento se basa en la obra *Los pobrecitos* de Alfonso Paso. Se ve perfectamente la portada del libro que es el de la popular Editorial Hernando. Alrededor del minuto 50 de la película aparece la escena en que el niño lee el siguiente párrafo: «Adolfo llegó a la escuela y como mostraba singular aplicación el maestro le premió con una preciosa estampita. Entonces fue cuando el niño comprendió las consecuencias de una juventud desordenada».

Referencias bibliográficas

- AMICIS, E. de: «Grandioso éxito literario», *La Escuela Moderna*, nº 478 (Julio de 1931) contraportada.
- AMICIS, E. de: *Corazón*, Madrid, Hernando, 1898.
- AMICIS, E. de: *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1887. Es una versión revisada por el autor y exclusivamente autorizada para España y América.
- ASCARZA, V. F.: *Anuario del Maestro para 1937*, Madrid, Magisterio Español, 1939.
- BLANCO, R.: «Congreso Nacional Pedagógico de Valencia», *El Magisterio Valenciano*, nº 1.593 (17-VII-1909), 183.
- BLANCO, R.: *Escuelas Graduadas*, 3ª ed., Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, 1911, 6.
- Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 28 (6-IV-1923), 506.
- Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 82 (13-X-1916), 9.
- Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 74 (16-IX-1921), 1.077-1.078.
- Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 66 (2-VI-1934), 1.003-1.005.
- BRAVO-VILLASANTE, C.: *Historia y Antología de la Literatura Infantil Universal*, T. II, Valladolid, Miñón, 1968, 142-148.
- CANDEL, J.: *Esa infancia desvalida*, Barcelona, Emiliano Escolar Editor, 1980, 90.
- CANES GARRIDO, F.: «Sobre las características externas de los libros de textos escolares de finales del siglo XIX y comienzos del XX» en IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *El currículo. historia de una mediación social y cultural*, Vol. 2, Granada, Universidad de Granada, 1996, 257-259.
- CANES GARRIDO, F.: *Catálogo de las obras de primera enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros...*, Valencia, Librería de Matías Real, 1907, 44.
- CANES GARRIDO, F.: *Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos de siglo (1900-1910)*, T. II, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1989, 1392 y 1400.

- CONSEJO SUPERIOR DE MUJERES DE ACCIÓN CATÓLICA. GABINETE DE LECTURA «SANTA TERESA»: *Catálogo crítico de libros para niños*, Madrid, Veritas Vincit, S. A., 1945, 148-149.
- UNAMUNO, M.: *Recuerdos de niñez y de mocedad*, en *Obras Completas. VIII. Autobiografías y recuerdos personales*, Madrid, Escelicer, 1966.
- FABIANI, G.: *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, Barcelona, J. Ruiz Romero, Sucesores de Bastinos, 1923. Se reeditó en años sucesivos.
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, I.: «Prólogo» en AMICIS, E. de: *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1889. VII-XIII.
- GARCÍA, J. Ll.: «El maestro, los libros, los materiales de enseñanza», en GARCÍA, J. Ll. y MARTÍNEZ, R. (coords.): *La Escuela Católica de Xátiva 1942-1969*, Xátiva, Matéu Impresores, 2012.
- JOSÉ- FÉLIX: «Edmundo de Amicis» en AMICIS, E. de, *Corazón*, Madrid, Edival- Alfredo Ortells, 1972, 5-9.
- JOSÉ- FÉLIX: «Monumento a Edmundo de Amicis», *Revista de Escuelas Normales*, Año II, nº 15 (Mayo 1924), 179.
- LOMAS, C.: *Erase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Barcelona, Graó, 2007, 118-119.
- MANZINI, J.: *Deberes del hombre*, Valencia, F. Sempere y Comp^a, s. a. (Anterior a 1906).
- MARTÍ ALPERA, F.: *Cabeza y Corazón*, 4^a ed., Madrid, Yagües, 1933.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, E.: *Catálogo general de publicaciones sobre pedagogía*, Madrid, Magisterio Español, 1934, 116.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, E.: *Una escuela de la Patria*, Cartagena, Imp. de Bernardino Jiménez, 1923. En la página cuatro advierte que esta publicación es la misma que se presentó al Concurso y que está preparando otra mejorada con numerosos grabados y un diccionario con todas las palabras que presenten dudas a los alumnos.
- MOLERO, A.: *El Diario escolar de Jesús Jorge Chaparro. Crónica apasionada de un maestro*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2007.
- MONTILLA, F.: «Selección de libros escolares», en CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA: *Actas V. Educación Popular*, Madrid, Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, CSIC, 1952, 365-374.
- OÑATE, M^a del Pilar: *Victoria*, 15 ed., Madrid, Magisterio Español, 1941
- PALMÍ PÉREZ, J. R.: *Flores del Corazón*, Valencia, Doménech y Taroncher, 1906.

- PAZZI, J.: *El Amigo*, 1ª ed. Barcelona, Ruiz y Feliu, Sucesores de Bastinos, 1908.
- PELLICO, S.: *Los deberes de los hombres*, Barcelona, Editorial Resurrección, 1941. En 1838 se tradujo al castellano, consiguiendo varias ediciones en los siglos XIX y XX.
- RODRÍGUEZ MIGUEL, M.: *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*, 10ª ed., Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s. a., 1905.
- SASTRE, J. L.: *El Magisterio Español. Un siglo de periodismo (1867-1967)*, Madrid, Magisterio Español, 1967, 56-57.

página intencionadamente en blanco

Emma Castelnuovo: construyendo las matemáticas en el aula

Laura Delgado Martín

e-mail: laura@usal.es

María Teresa González Astudillo

e-mail: maite@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

En la presente comunicación vamos a analizar la figura de una de las profesoras de matemáticas más relevantes de los últimos tiempos. Su figura, omnipresente en múltiples conferencias por todos los países del mundo donde era requerida, nos recordará la importancia del docente en el aula, siempre y cuando éste sea la guía del trabajo de sus alumnos, y les ceda a ellos el protagonismo en el proceso.

Comenzaremos con el repaso de su biografía, amplísima tanto por su trayecto vital como por sus múltiples aportaciones a la didáctica de la matemática. Seguiremos con sus aportaciones a la enseñanza de las matemáticas, haciendo un somero resumen de su ingente bibliografía. Su presencia en nuestro país, ha sido constante, y a eso dedicaremos el cuarto apartado de esta comunicación, ha participado en numerosísimos congresos, seminarios, reuniones y conferencias, realmente era muy sencillo contar con su colaboración y siempre estaba dispuesta a visitarnos, por lo que la huella que ha dejado en nuestro sistema educativo y en muchos profesores que han tenido la oportunidad de oírla o de colaborar con ella en diferentes proyectos, ha sido muy marcada.

Su reciente fallecimiento, acompaña la última reflexión, a modo de conclusión que queríamos dejar patente en esta comunicación.

2. Biografía

Emma Castelnuovo (Roma, 12 de diciembre de 1913, 13 de abril de 2014), estudió matemáticas en la Universidad de Roma «La Sapienza», donde obtuvo la licenciatura en 1936, con una «Laurea» sobre Geometría Algebraica.

Durante los años 1936 a 1938 trabajó como bibliotecaria en el Instituto de Matemáticas, conocido actualmente como *Dipartimento di Matematica Guido Castelnuovo dell'Università di Roma «La Sapienza»*, llamado así en honor a su padre.

En 1938 se presentó a un concurso oposición para ejercer como profesora de matemáticas en una Escuela de Enseñanza Secundaria, sin embargo, en ese mismo año el gobierno fascista italiano aprobó leyes muy restrictivas por las que se excluían a los judíos de cualquier tipo de trabajo público en el país, así como de cursar estudios universitarios. Por este motivo, tanto ella como su padre, trabajaron desde el año 1939 al 1943 como docentes en la Escuela Israelita de Roma, en la formación clandestina de los jóvenes italianos de religión judía a los que se les impedía cursar enseñanzas oficiales. En los años 1943 y 1944, durante la ocupación nazi de Italia, la situación se volvió muy peligrosa para la familia Castelnuovo y tuvieron que esconderse sin poder desarrollar ninguna actividad laboral.

A partir de junio de 1944, con la liberación de Roma por los aliados, Emma obtuvo una cátedra en una Escuela Estatal de Enseñanza Secundaria de primer ciclo, en la que impartió matemáticas a alumnos desde los 11 a los 14 años. En esta etapa educativa se desarrolló toda su actividad profesional, nunca quiso abandonar la docencia de estos niveles de enseñanza.

Desde el primer momento y hasta la actualidad, ha sido constante su vinculación con diferentes asociaciones de profesores, su participación en congresos, seminarios, reuniones científicas... allí donde se le pidiera participar, allí donde pudiera hacer alguna contribución y aportar sus ideas rompedoras, dinámicas, creativas, relacionadas fundamentalmente con la enseñanza de la geometría, pero sobre todo volcada en la actividad dentro de las aulas, en las metodologías docentes, en la participación de los alumnos, en la construcción del conocimiento y en la utilización de material didáctico.

Estos planteamientos no sólo los ha aplicado a la geometría, también a cualquier otra rama de las matemáticas que tenga que ser impartida en un aula, sin embargo, es en el campo de la geometría, y más exactamente en el campo de la geometría euclídea donde el reconocimiento obtenido ha sido mayor.

En 1950 se creó la «**International Commission for the study and improvement of mathematics teaching**» (CIEAEM), su secretario inicial, Caleb Gattegno,

se puso en contacto con ella para ofrecerle un puesto en la comisión. Desde el año 1954, su participación en los encuentros de la CIEAEM ha sido continua. Emma fue vicepresidenta de la CIEAEM desde 1974 hasta 1978 y presidenta en 1979 y 1980.

Bajo el auspicio de la UNESCO, realiza varios viajes a Níger, entre 1971 y 1982, en los que participa en experiencias didácticas con alumnos nigerianos de educación secundaria. Las imágenes de estas clases, su experiencia con los alumnos, el trabajo en aulas sin paredes, en escuelas sin apenas recursos, marcaron sus conferencias y clases posteriores, a ella como docente y a todos los que la escuchaban.

En los años 1971 y 1974 organizó dos exposiciones consistentes en unos paneles en los que se representaba el trabajo realizado por los alumnos de la Scuola Meadia Tasso de Roma. Para ella, desde su planteamiento docente, el trabajo de sus alumnos era fundamental. Las explicaciones de los mismos corrían a cargo de los propios alumnos. Los temas seleccionados fueron muy variados, desde los más clásicos, como pueden ser el de áreas, perímetros y volúmenes, hasta los más novedosos en ese momento, como la topología y los grafos. El objetivo de unos temas era reproducir el camino realizado por el matemático que le llevó a su descubrimiento. Otras veces, el trabajo consistía en imaginar y construir un camino diferente a partir de lo ya sabido.¹

En 1983 se celebró en Lisboa el XXXV encuentro de la CIEAEM. Allí acudió Emma, junto con grandes especialistas de la Didáctica de la Matemática: Guy Brousseau, Hans Freudenthal, Paolo Boero... En España, aquellos años fueron embrión del asociacionismo entre profesores, sociológicamente, España se adaptaba a marchas forzadas a los nuevos tiempos, en todos los aspectos, incluido el educativo. Muchos de estos profesores, recuerdan la discusión pública entre Brousseau y Emma, desde dos puntos de vista completamente diferente: uno teorizante, estructural, formal, la otra intuitiva, pragmática, «a pie de aula»².

Desde hacía algún tiempo, debido a su avanzada edad, ya no viajaba, sin embargo su voz, su persona y sus enseñanzas permanecen absolutamente vivas entre nosotros. Como muestra de la actualidad que tuvieron siempre sus planteamientos, plasmamos aquí un extracto de su intervención en la CIEAEM de Méjico en 1981, recuperada por su colaboradora Daniela Valenti:

...we can use mathematics as a means of collaboration, by making the students aware of the importance and utility of this science, even in a social perspective. Now

¹ VV. AA.: «Libros de Emma Castelnuovo». *SUMA*, 45, (2004), 121-128.

² MARTÍN, F.: «En esta sección faltaba Emma Castelnuovo». *SUMA*, 41, (2002), 133-136.

–and this is the opinion of several among us- we can realize this direction only by stimulating our students with real problems... (Castelnuovo, 1981a)³



Fig. I Imagen de Emma Castelnuovo⁴

El último gran reconocimiento internacional, justo antes de su reciente fallecimiento, fue con motivo de centenario de Emma en 2013. Entonces, la Comisión Internacional para la Enseñanza de las Matemáticas (ICMI) decidió conceder un premio denominado «**Emma Castelnuovo**», que sería entregado cada cuatro años en el Congreso Internacional de Educación Matemática (ICME) para reconocer la práctica excelente, tanto de profesores, diseñadores de material o modelos pedagógicos, programas de enseñanza, etc. Este premio pretende reconocer los esfuerzos en el campo de la enseñanza de las matemáticas y servir como inspiración para todos aquellos que deseen seguirlas.

3. Su aportación a la enseñanza de las matemáticas

La producción científica en didáctica de la matemática de Emma Castelnuovo es muy amplia y abarca libros, artículos, comunicaciones y conferencias a lo largo de un amplio periodo de tiempo que puede datarse desde 1945 cuando publica un artículo en *La Voce della Scuola* titulado *Lo sviluppo intellettuale del ragazzo e l'insegnamento delle scienze* en el que se percibe ya su preocupación por la adquisi-

³ CASTELNUOVO E.: «Histoire de cette Commission». Allocution d'ouverture; Cloture. In M. Pellerey (Ed.), *Actes CIEAEM 33*, 11-14, 15-17, 355-56. CIEAEM_33_1981a.pdf, 1981a.

⁴ Imagen tomada de <http://www.elmundo.es/elmundo/hemeroteca/2014/04/22/m/ciencia.html>

ción de conocimientos de los niños, hasta 2009 que publica varios artículos sobre la enseñanza de la Geometría. Esta rama de las matemáticas, la Geometría, fue su centro de atención principal a lo largo de toda su carrera profesional. Sólo destacaremos algunas de sus principales contribuciones dado su amplio recorrido y las numerosas publicaciones realizadas. A través de ellas procuraremos ir resaltando los principios básicos en los que se basaba su enseñanza.

De forma paralela a su actividad como docente, comienza a desarrollarse su interés en la didáctica de la Matemática, y de forma más específica, su interés sobre el método intuitivo en la enseñanza de la Geometría. Sus primeros pasos en el ámbito de la educación los dio bajo la estela de su tío Federico Enriques que le enseñó a «saber ver» y de su padre Guido Castelnuovo que fundó la Escuela italiana de Geometría. De ahí surge la pasión de Emma por esta rama de las matemáticas.

Sus primeras ideas sobre la Enseñanza de la Geometría se pueden encontrar ya en un artículo que escribe en 1946 en el *Periodico di Matematiche* titulado *Un metodo attivo nell'insegnamento della geometria* que surge a raíz de una conferencia dada en Roma ese mismo año. Según la propia Emma esas ideas surgen de la lectura de un libro de A.C. Clairaut titulado *Elements de géométrie* en el que se expone lo absurdo de poner a los estudiantes ante el texto de Euclides, por el contrario, los alumnos han de ser motivados presentándoles una geometría experimental relacionada con su nacimiento desde un punto de vista práctico, que fue la medición de terrenos (Castelnuovo, 2004a)⁵. La presentación que se hacía en aquel momento de la Geometría en las escuelas era plantearle al alumnos las definiciones de los objetos geométricos para luego aplicarlas con lo que se presentaban primero los conceptos abstractos y muchos alumnos, sin entenderlos, debían aplicarlas. Para Emma, por tanto, los problemas de la enseñanza de la Geometría eran básicamente dos:

Unos contenidos demasiado abstractos como, por ejemplo, el estudio de la geometría euclídea, que se abordaba incluso en clases de 11-12 años de edad.

Unos métodos poco apropiados, lejos de las posibilidades intelectuales y psicológicas de los estudiantes⁶.

Ya se comienza a notar la influencia de la escuela activa. Hay que tener en cuenta que durante su vida tuvo una relación constante con la Ecole Decroly y con Paul Libois de la Universidad Libre de Bruselas que dirigía la enseñanza de

⁵ CASTELNUOVO, E. Un método activo para la enseñanza de la geometría intuitiva. En MARTÍN, F. y RAMELLINI, G. (eds.) *Ideas de Ematemática Castelnuovo*, Madrid, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2004a, 13-20.

⁶ CASTENUOVO E.: «Enseñanza de las matemáticas: lo que es invariante en un mundo que cambia». *UNO*, 12, (1997), 29-36.

las matemáticas en esa escuela. A raíz de su relación con Paul Libois surge un gran interés por el uso de material escolar en el aula y por la integración de las ideas de Decroly así como el carácter antiformalista, dinámico y unificado de la enseñanza de las matemáticas de F. Enriques.

En esa conferencia Emma Castelnuovo explica cuál debería ser el objetivo fundamental de la enseñanza de la Geometría que luego aplicaría en sus libros:

... el objetivo fundamental de la geometría intuitiva es despertar el interés y la atención de los alumnos sobre hechos que constituirán, para los que continúe, la base para el curso sistemático. Pero el interés por cualquier materia sólo nace si se tiene la sensación de poder contribuir a ella, aunque sea poco, con la propia capacidad de observación⁷.

Posteriormente, en 1948 publica su libro más reconocido internacionalmente y titulado *Geometría intuitiva, per le scueole medie inferiori* y que fue traducido al castellano⁸ por la editorial Labor en el año 1963. En él que plantea ideas sobre la enseñanza, metodologías docentes, perspectivas sobre lo que debe ser enseñado y cómo debe hacerse, que resultaron absolutamente innovadoras y rompedoras con los currícula oficiales vigentes en la época, y podríamos decir que, a pesar de los años transcurridos, siguen siéndolo. Fue un libro revolucionario en su momento puesto que se centraba en la necesidad de mirar los objetos y manipularlos para extraer sus características geométricas. Sus ideas nacen del estudio del método de Arquímedes y de Galileo de los que destaca su forma de estudiar las cosas y hacerse preguntas sobre ellas. La Geometría que se propone es una geometría constructiva pero estática.

El planteamiento básico, es que los alumnos trabajen sobre dibujos geométricos, sobre los que deberán realizar mediciones para posteriormente calcular áreas, que es un problema que los alumnos reconocen fácilmente y progresivamente se irán introduciendo los diferentes conceptos matemáticos: polígonos, líneas, ángulos,... De esta manera, parte de cuestiones prácticas y concretas para ir abordando cuestiones más abstractas, lo que ella considera que es más acorde con el desarrollo psicológico del alumno⁹. Otra característica que hay que resaltar de su método, como hemos visto, es el apoyo en el desarrollo histórico de la Geometría, intentando ponerse en la mente del creador matemático, viendo sus necesidades, dudas y cómo fue resolviendo los problemas hasta llegar a su creación final.

⁷ *Ibidem*

⁸ CASTELNUOVO, E. *Geometría intuitiva destinada a los alumnos de la escuela primaria y de enseñanza media elemental y la orientación metodológica del profesorado*. Barcelona, Editorial Labor S.A., 1963

⁹ CASTELNUOVO, E. «Algunos recuerdos». En MARTÍN, F. y RAMELLINI, G. (eds.) *Ideas de Ematemática Castelnuovo*. Madrid, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2004b, 121-126.

Años más tarde publica una nueva edición de la *Geometría intuitiva* en el que los dibujos geométricos se sustituyeron por las construcciones con materiales: varillas de cartón con agujeros en los extremos que podían ser conectadas entre sí con remaches, cordeles, gomas elásticas, ... que le permitían no sólo construir las figuras geométricas sino transformarlas para estudiar sus propiedades invariantes. Había logrado el paso de una geometría estática a una geometría dinámica. Esto le permitirá abordar con los alumnos diferentes conceptos matemáticos relativos a la idea de transformación como es «el de invariante, el de función, el de caso límite o el de infinito»¹⁰.

En el prólogo de esa nueva edición señala Emma Castelnuovo el cambio que proponía en la enseñanza de la Geometría:

En efecto, los estudios sobre las formas geométricas me han llevado a sacar la conclusión de que el dibujo de una forma geométrica no marca el principio, sino que corresponde a un estadio más desarrollado de la representación concreta. Los orígenes de la Geometría no han de buscarse en el dibujo, sino en las primitivas construcciones y en las primeras técnicas. Así en vez de ofrecer al niño, una regla, una escuadra o un compás guiándolo en la descripción gráfica de esta o aquella figura, nosotros le damos un material para que trabaje: sencillas tiras de cartón o piezas del meccano que puedan unirse entre sí, algún hilo elástico ... y muy poco más. Entonces es el chico el que manipulando con este material y procediendo por tanteos, descubre...¹¹.

El ejemplo más típico de Emma Castelnuovo ligado a este concepto de geometría dinámica, tiene que ver con la relación perímetro-área de las figuras geométricas. Así, como puede verse en la figura II, con un cordel atado, formaba rectángulos usando los dedos de la mano para marcar los vértices:

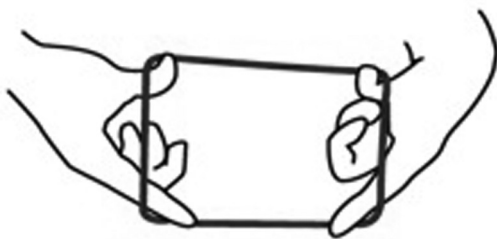


Fig. II. Rectángulos isoperimétricos¹².

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ CASTELNUOVO, E. *Geometría Intuitiva. Destinada a los alumnos de la escuela primaria y de la enseñanza media elemental y la orientación metodológica del profesorado*. Barcelona, Editorial Labor, 1963 (3^o edición).

¹² MARTÍN, F: «Emma Castelnuovo, la matemática se hace tangible». *SUMA*, 45, (2004), 9-12.

Con el mismo cordel se pueden construir diferentes rectángulos, todos del mismo perímetro puesto que siempre es el mismo cordel, pero ¿cambia el área? ¿Qué pasa en los casos límite? Casi todos los niños contestan que el área no varía y por tanto se sorprenden al comprender que la variación del área de esos rectángulos da lugar a una función muy conocida como es la parábola (figura III).

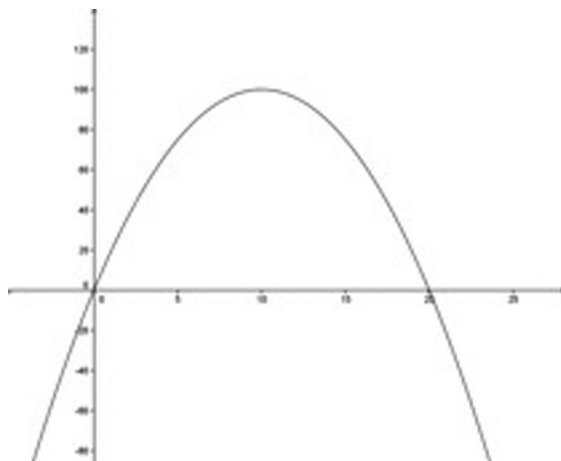


Fig. III. Parábola a partir de las áreas de los rectángulos.

La parábola es una figura geométrica fácilmente reconocible en la realidad: en el recorrido del agua de una fuente, la trayectoria de un proyectil o de un balón. De esta forma ligaba Emma Castelnuovo unos conceptos matemáticos con otros: de los rectángulos y su área, pasaba al concepto de función, concretamente al de parábola para luego introducir la idea de superficie parabólica y la reflexión sobre objetos cotidianos (parabólicos) como los faros de un coche, las antenas parabólicas, las secciones cónicas, los puentes con arcos parabólicos, los arcos romanos y de ahí la historia social y la reflexión sobre otras épocas históricas. Esta forma de hacer, ligaba naturalmente el paso entre dimensiones sin separaciones ni diferencias abismales, entre los elementos geométricos de 2 dimensiones como una parábola y los objetos cotidianos de 3 dimensiones.

Aunque no tan conocido ni tan divulgado como los anteriores, otro libro que sigue esta misma línea de ideas (al enseñanza activa y constructiva, la relación con la historia de la matemática y la historia social, el paso progresivo de lo concreto a lo abstracto, el recurso a materiales cotidianos, la relación con otros objetos,...) y relacionado con otra rama de las matemáticas es la *Aritmética i Numeri* que publica en 1952 y del que también se han realizado numerosas ediciones.

En 1963 apareció la primera edición de su *Didattica della matematica*, traducido a varias lenguas. La primera edición en español es del año 1970, de la editorial Trillas en Méjico D.F., y apareció con el título *Didáctica de la Matemática*

Moderna. El título no deja de ser curioso, ya que el adjetivo «moderna» utilizado en la traducción, podría obedecer por un lado a la corriente de la matemática moderna imperante en los años 70 en nuestro país con la Ley General de Educación, o también a la urgente necesidad de renovación del curriculum de las matemáticas que se enseñaban en educación primaria y en el bachillerato, muchísimo más teóricos y formalistas¹³.

Desde entonces, este libro ha tenido numerosas ediciones y sigue usándose como referencia bibliografía básica en las asignaturas de matemáticas y su didáctica de los Grados de Maestro.

En 1981 publicó un libro básico en el que plasmaba de forma clara y estructurada para llevarlo al aula, todos sus planteamientos respecto a la enseñanza de la geometría. Su título *La matemática/La geometría*. En él, la geometría de Emma se organiza de cara a los alumnos en tres pasos: primero lo que se ve, luego lo que se imagina, y por último lo que se dibuja¹⁴.

Actualmente su influencia sigue vigente a través de sus discípulos que se ocupan de la formación metodológica y puesta al día de los profesores en el Laboratorio Didáctico del Instituto Matemático de Roma.

4. La influencia en España

La relación de Emma Castelnuovo con España ha sido muy intensa a lo largo de todos sus años de labor profesional. Quizás una de las primeras noticias de ella fue su relación con el matemático español Pedro Puig Adam. Ambos compartían la idea de una enseñanza de la matemática activa y experimental acercando al niño mediante materiales manipulables a las propiedades y relaciones matemáticas para ir progresivamente abstrayendo los conceptos y así acercarse al mundo de las ideas matemáticas.

Los dos coincidieron y formaron parte de la CIEAEM. En 1957 la reunión de la XI CIEAEM se celebró en Madrid y el tema principal fue «**Teaching materials**», lo que dio lugar a una rica exhibición de materiales didácticos para la enseñanza de las matemáticas. En aquella ocasión Emma presentó un método para enseñar cónicas a partir de un reloj de arena, y planteó el uso del material didáctico más simple (gomas, cuerdas), contando para ello con la ayuda de los alumnos del Liceo Italiano de Madrid.

En el libro *El material didáctico matemático actual* publicado en 1958 por Puig Adam hay algunas referencias de la participación de Emma Castelnuovo en

¹³ CASTELNUOVO E.: *Didáctica de la matemática moderna*. México, Editorial Trillas, 1980 (5ª edición).

¹⁴ CASTELNUOVO E.: *La matemática/La geometría*. Barcelona: Editorial Ketres, 1981b

dicha reunión. Así se comenta que impartió una clase experimental a un grupo de niños de primer curso del Liceo Italiano realizando dos experiencias. Una de ellas relativa al rectángulo descrita en el apartado anterior y otra, en la que se comprobaba que la suma de los ángulos de un triángulo son 180 grados. Para ello construyó un triángulo isósceles variable (Figura III) con un trozo de goma cuyos extremos se sujetaban a dos clavos situados sobre una barrita de madera que constituía la base fija del triángulo. Los lados se variaban a voluntad, tensando más o menos la goma por su punto medio. Se les preguntaba a los niños por los casos límite y la invarianza de dicha suma.

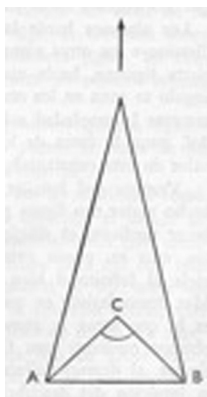


Fig. IV. Noción intuitiva de la suma de los ángulos de un triángulo¹⁵.

El profesor Puig Adam en el libro mencionado, hace una valoración del tercer capítulo del libro *Le matériel pour l'enseignement des mathématiques* escrito por Emma, indicando de ella que:

confirma la reconocida maestría profesional de la autora, y constituye una defensa del método de enseñanza activa, llegando a la conclusión de que solamente el método constructivo, que como tal tiene que partir de una base concreta, es capaz de dejar una huella formativa en el educando matemático¹⁶.

A partir de la necesidad que muchos profesores tenían de estar en contacto, intercambiar ideas, conocer otros modos y formas en la enseñanza, surgieron en España numerosas asociaciones de profesores. Algunas adoptaron nombres de grandes matemáticos de la historia: Thales en Andalucía, Isaac Newton en Canarias... en Madrid, la asociación de profesores decidió llamarse

¹⁵ CASTELNUOVO, E.: «El objeto y la acción en la enseñanza de la Geometría Intuitiva» En GATTEGNO, N. et. al.: *El material para la enseñanza de las matemáticas*. Madrid, Editorial Aguilar, 1964, 32-52.

¹⁶ PUIG, P. *El material didáctico matemático actual*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1958.

Emma Castelnuovo. Su relación con esta Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas ha sido muy intensa y se ha concretado en las sucesivas visitas que realizó a las reuniones periódicas de la Sociedad, en las que impartió charlas y participó en debates sobre temas diversos:

- Cinco encuentros con Emma Castelnuovo en mayo de 1993.
- Tres encuentros con Emma Castelnuovo en mayo de 1996.
- La enseñanza de las matemáticas en la Historia de la Educación en enero de 1999.
- Desarrollo de materiales para la enseñanza de la geometría en secundaria en el curso 1999-2000.

La relación de Emma Castelnuovo con las diferentes sociedades de profesores españolas ha sido continua, habiendo sido invitada en numerosas ocasiones a participar en diferentes encuentros como conferenciante invitada. Tal es el caso de su participación en las II Jornadas Regionales de Didáctica de la Matemática que se celebraron en Zamora en el año 1987 y en las que coordinó una mesa de trabajo sobre Geometría. También participó en los Encuentros Extremeños de Profesores de Matemáticas con una conferencia sobre los fractales. Ha colaborado con la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas impartiendo diferentes conferencias plenarias en la Jornadas sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas con los títulos:

- *Las representaciones gráficas en Matemáticas: un estudio histórico-crítico* en Madrid, en 1997.
- *La Matemática escolar en este siglo* en Lugo en 1999.

Su figura era reclamada de forma continua en todo tipo de foros. En 1997, durante el curso *Una visión actual de la Matemática y su enseñanza* celebrado en Santander por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, impartió una conferencia dedicada a la didáctica de la geometría, orientada a cambiar la visión de los profesores de matemáticas tanto en activo como futuros docentes, dentro de los programas de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación.

Con motivo de la celebración del Año Mundial de las Matemáticas en el 2000, en el seno de la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas, se constituyó un grupo de trabajo de unos veinte profesores con el propósito de elaborar materiales, básicamente manipulativos y organizar una exposición itinerante por diferentes lugares del país. El grupo fue coordinado por Emma Castelnuovo y trabajaron durante dos años para preparar los materiales teniendo como referencia la exposición que hizo Emma en Roma en 1974 y el tipo de trabajos que sus alumnos presentaron en ella.

El colofón de este trabajo fue la inauguración en el año 2000, de la exposición «2000 piezas matemáticas», y de nuevo, Emma acudió a nuestro país para este evento¹⁷.

Emma ha visitado numerosos países por todo el mundo, en España ha sido innumerable la cantidad de veces que nos ha visitado, todo aquel que la ha escuchado alguna vez recuerda su sonoro español, su presencia, aparentemente frágil, sus planteamientos fuertes, reales, sencillos... su maestría en el aula, su seriedad y rigor, sus transparencias, hechas a mano, su capacidad para convertir en material didáctico la más humilde cuerda, goma, linterna...

5. A modo de conclusión

Mientras estábamos escribiendo la comunicación que aquí presentamos, sucedió la triste noticia del fallecimiento de Emma Castelnuovo (13 de abril de 2014). Este hecho suscitó un momento de reflexión, no sólo centrándonos cómo escribir y haceros llegar todo lo que Emma nos quiso enseñar y de qué manera lo hizo, sino también comenzamos a ver la vigencia de sus planteamientos docentes.

Su gran pelea educativa se centró en el campo de la Geometría. Hablaba de la necesidad de conectar a nuestros alumnos con problemas reales, de respetar su propia construcción del conocimiento, su intuición y su creatividad, de despertar su curiosidad y de convertir las matemáticas en el vehículo que les hace pensar y ver el mundo con otros ojos, desarrollar su pensamiento crítico y aprender a pensar.

La Geometría que podemos encontrar en los libros de texto tanto de Primaria como de Secundaria en nuestro país, dista mucho de ser presentada como quería Emma, como sería deseable. La Geometría se sigue presentando como un mero discurso descriptivo, en el que se pasa de la definición formal, al artificio de fórmulas que nos permiten realizar cálculos y donde volvemos a la Aritmética como el campo de trabajo «fundamental» en matemáticas elementales: lo «importante» es no confundirse en las operaciones, sin analizar qué obtenemos y la importancia o no de ese cálculo.

Pero, si nos paramos a analizar lo que ocurre después con ella, en cursos superiores, vemos que pierde completamente su identidad y se funde con una poderosísima herramienta que sí, nos permite resolver complejísimo problemas, pero desprovista de todo su significado: el Álgebra.

Entre uno y otro gigante matemático, hemos perdido una parte esencial, el trabajo geométrico que nos permite analizar elementos y propiedades. Algunas se

¹⁷ MARTÍN, F.: «Emma Castelnuovo, la matemática se hace tangible». *SUMA*, 45, (2004), 9-12.

obtienen de forma espontánea, simplemente aprendiendo a mirar (recordamos el ejemplo de la figura III de la suma de los ángulos de un triángulo). Los planteamientos que Emma nos recordó en sus conferencias, podrían ser llevados ahora mismo a las aulas, no han perdido ni un ápice de su interés didáctico, porque en ellos, el trabajo se centra en el alumno, en su descubrimiento y en el profesor, como guía del mismo.

Luego, a pesar de los años, del tiempo transcurrido, seguimos hablando de las mismas cosas, así que en estos momentos, el recuerdo de Emma sigue y seguirá más presente que nunca.

Referencias bibliográficas

- CASTELNUOVO E.: «Histoire de cette Commission». Allocution d'ouverture; Cloture. In M. Pellerey (Ed.), *Actes CIEAEM 33*, 11-14, 15-17, 355-56. CIEAEM_33_1981a.pdf, 1981a.
- CASTELNUOVO E.: *Didáctica de la matemática moderna*. México, Editorial Trillas, 1980 (5ª edición).
- CASTELNUOVO E.: *La matemática/La geometría*. Barcelona, Editorial Ketres, 1981b.
- CASTELNUOVO, E. «Algunos recuerdos». En MARTÍN, F. y RAMELLINI, G. (eds.) *Ideas de Ematemática Castelnuovo*. Madrid, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2004b, 121-126.
- CASTELNUOVO, E. *Geometría intuitiva destinada a los alumnos de la escuela primaria y de enseñanza media elemental y la orientación metodológica del profesorado*. Barcelona, Editorial Labor S.A., 1963.
- CASTELNUOVO, E. *Geometría Intuitiva. Destinada a los alumnos de la escuela primaria y de la enseñanza media elemental y la orientación metodológica del profesorado*. Barcelona, Editorial Labor, 1963 (3º edición).
- CASTELNUOVO, E. «Un método activo para la enseñanza de la geometría intuitiva» en MARTÍN, F. y RAMELLINI, G. (eds.) *Ideas de Ematemática Castelnuovo*. Madrid, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2004a, 13-20.
- CASTELNUOVO, E.: «El objeto y la acción en la enseñanza de la Geometría Intuitiva» en GATTEGNO, N. et. al.: *El material para la enseñanza de las matemáticas*. Madrid, Editorial Aguilar, 1964, 32-52.
- CASTENUOVO E.: «Enseñanza de las matemáticas: lo que es invariante en un mundo que cambia». *UNO*, 12, (1997), 29-36.
- <http://www.elmundo.es/elmundo/hemeroteca/2014/04/22/m/ciencia.html>

- MARTÍN, F.: «Emma Castelnuovo, la matemática se hace tangible». *SUMA*, 45, (2004), 9-12.
- MARTÍN, F.: «En esta sección faltaba Emma Castelnuovo». *SUMA*, 41, (2002), 133-136.
- PUIG, P. *El material didáctico matemático actual*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1958.
- VV.AA.: «Libros de Emma Castelnuovo». *SUMA*, 45, (2004), 121-128.

El Liceo Italiano de Madrid

Nicola Florio

e-mail: nikoflor@hotmail.com

Universidad de Barcelona. España

1. Introducción

El objetivo principal de nuestro trabajo es presentar la institución educativa del «Liceo Italiano di Madrid», ofreciendo información histórica y organizativa del centro. En primer lugar, aportaremos una visión general del contexto histórico en el que se enmarca la fundación del Liceo Italiano en Madrid (1940), haciendo especial hincapié en el régimen político dictatorial que existía en aquella época en Italia y en el uso de la cultura italiana por parte de Benito Mussolini como propaganda fascista más allá de sus fronteras. Proseguiremos aportando datos relevantes de la historia del Liceo Italiano de Madrid, desde sus orígenes hasta la actualidad, deteniéndonos en los momentos más importantes o críticos de su existencia. Por último, analizaremos la oferta educativa del Liceo Italiano en nuestros días, y la compararemos con el sistema educativo español.

La fundación del Liceo Italiano en Madrid tiene lugar en un periodo histórico convulso tanto en España como en Italia y, en general, en todo el mundo. Nos encontramos en 1940, época de grandes dictaduras y enfrentamientos internacionales, y la Italia de Mussolini entiende la difusión de la cultura del país como una poderosa arma propagandística de los valores y principios fascistas de la época. Blanco de esta campaña es el territorio español que, tras la Guerra Civil que ha dejado asolado el país, está al mando del general Francisco Franco y su régimen de dictadura militar. A pesar de las muchas dificultades a las que el Liceo Italiano se ha enfrentado a lo largo de su historia, esta institución educativa

implantada en España a mediados del siglo XX ha conseguido perdurar y en la actualidad cuenta con un elevado número de alumnos y largas listas de espera.

2. Contexto histórico: el porqué del Liceo Italiano en Madrid

Son los años veinte en Italia, un país sumido en el caos tras la Primera Guerra Mundial y ante la imposibilidad de mantener un gobierno político estable como consecuencia de las continuas presiones por parte de las fuerzas fascistas, que culminan con la «Marcha sobre Roma» de 1922. En un primer momento, Mussolini, por mandato del rey, se pone al frente del gobierno italiano como Presidente del Consejo. Pero en 1925, redacta las llamadas leyes «*fascistissime*» y sienta las bases de la dictadura fascista en Italia, reduciendo libertades, partidos políticos y sindicatos. El «*Duce*», como se hace llamar, tiene claro desde el principio de su gobierno que la lengua y la cultura italianas pueden ser un instrumento muy poderoso de propaganda fascista dentro y fuera del país. Por ello, tras alcanzar la consolidación nacional del régimen, decide dedicar mayores esfuerzos a usar las colonias de emigrantes italianos como agentes propagandísticos fuera de las fronteras.

No obstante, antes de poder valerse de los italianos emigrados era necesario alcanzar el consenso de la comunidad italiana en el exterior. A través de los llamados *fascios* locales, los representantes consulares y diplomáticos, y la *Casa d'Italia*, el régimen de Mussolini pretendía alcanzar tres objetivos fuera de las fronteras: que los emigrantes italianos se convirtieran al fascismo; disolver la emigración política italiana antifascista; y difundir una imagen económica, cultural y política favorable para la Italia fascista de cara al extranjero.

La idea de Mussolini era que los valores italianos se identificaran con los principios fascistas dentro y fuera de las fronteras del país. El régimen dictatorial italiano quería mostrar los logros del nuevo sistema político, en contraposición a la situación de caos que se había vivido en el país en los años previos, y dar a conocer en profundidad la nueva ideología totalitaria. Para ello, se hizo uso de las ya existentes escuelas italianas en el extranjero, se tomó el control de la *Società Nazionale Dante Alighieri* encargada de la lengua, y se crearon los llamados institutos italianos de cultura en el exterior, cuya principal misión era fomentar el contacto entre intelectuales, celebrar actividades culturales y organizar cursos de lengua y cultura. Todos estos organismos y su funcionamiento se establecieron mediante decreto del Ministro de Asuntos Exteriores, y los estatutos y la financiación de dichas instituciones quedaron fijados por el Estado italiano.

Las escuelas italianas en el extranjero se convirtieron en el espacio ideal para el proceso de fascistización, ya que en ellas se iniciaba en los valores del régimen a los hijos de emigrantes y se difundía la imagen positiva de Italia entre los jóvenes.

En este contexto de exportación del modelo fascista entran en contacto Italia y España, especialmente con la caída de la monarquía en el año 1931 y la proclamación de la Segunda República. El nuevo gobierno de España, lejos de ahuyentar a Mussolini, aumentó su deseo de expandir su política exterior y se tradujo en un interés por ofrecer financiación y fundamentos ideológicos a los grupos contrarios a la Segunda República. Haciendo uso nuevamente de la cultura como herramienta propagandística, Italia aumentó el número de organismos educativos en España, creó el Instituto Italiano de Cultura en Barcelona y multiplicó la cifra de lectores italianos en universidades españolas. El principal objetivo de Mussolini en estos años era mejorar la imagen que la sociedad española tenía del fascismo, algo difícil en el contexto ideológico de la Segunda República. Para ello, se llevaron a cabo fundamentalmente dos estrategias: publicitar el movimiento fascista en la prensa española y promover la enseñanza del italiano en las escuelas. Los siguientes pasos en la difusión de la lengua y la cultura italianas en España pasaron por la promoción de asociaciones culturales italo-españolas, encuentros de intelectuales de ambos países, y la creación de algunos acuerdos universitarios para la difusión del español y el italiano.

En julio de 1936, los militares golpistas españoles buscaron apoyo en el extranjero y acudieron a aquellos países con regímenes dictatoriales. Mussolini respondió positivamente a la petición de España y ofreció ayuda durante la Guerra Civil. A cambio, Italia buscaba la penetración ideológica aprovechando las circunstancias y pidió que se volviera a incluir la enseñanza de la lengua italiana en el currículo de las escuelas, que se fomentaran los cursos de italiano y se firmaran acuerdos universitarios bilaterales entre ambos países. Fue durante la posguerra, en 1939, cuando Italia creó el Instituto Italiano de Cultura en Madrid y reforzó su presencia cultural en el país. El IIC de Madrid se convirtió en la sede central e instrumento unificador de la política cultural italiana en el país, y su fundación vino seguida de la posterior inauguración el año siguiente (1940) del Liceo Italiano en Madrid.

3. Trayectoria histórica del Liceo Italiano en Madrid

El 13 de mayo de 1940, el embajador de Italia en España enviaba al profesor Ferruccio Agosti la copia de un comunicado del Ministerio de Asuntos Exteriores con fecha de 8 de mayo de 1940 (Roma) en el que el Ministerio daba luz verde a la Embajada de Italia en España para fundar un centro educativo italiano en Madrid que debería dar cabida no solo a los hijos de ciudadanos italianos, sino también a jóvenes españoles.

El Ministerio dejaba claro el objetivo fundamental de la creación del Liceo Italiano en Madrid, y dejaba en manos del profesor Agosti, encargado

de la organización, la elección del tipo de instituto que se iba a crear: ¿clásico, científico o tecnológico? La decisión dependía del profesor Agosti, y debía tomarse en función de los intereses y deseos de las clases más altas de la sociedad española. El Ministerio exhortaba a los responsables a proceder con cautela en las solicitudes de admisión. No debían aceptar a cualquier alumno, y, por supuesto, no a quienes no tuvieran grandes ambiciones intelectuales. Además, los futuros alumnos debían ajustarse al perfil de éxito y prestigio que quería transmitir la escuela italiana. Asimismo, el comunicado del Ministerio añadía que sería conveniente fijar las tasas escolares de acuerdo con el perfil de alumno deseable en la escuela, sin perder de vista, eso sí, los usos en el resto de centros de la zona.

Por lo que respecta a las cuestiones propiamente didácticas, el Ministerio sugería que las materias que debían enseñarse en lengua italiana fueran, al menos: lengua y literatura italiana, historia y, posiblemente, también latín. El resto de materias se impartirían en lengua española, siguiendo el currículo español. Para ello, se recurriría a buenos docentes locales.

Por otro lado, el Ministerio también ofrecía algunas recomendaciones sobre el emplazamiento del Liceo Italiano de Madrid, ya que debía constituir un organismo distinto del Instituto Italiano de Cultura, aunque estuviesen en el mismo edificio, con un equipo directivo y un equipo docente propios, y con una contabilidad distinta. El objetivo fundamental era obtener, lo más rápidamente posible, el reconocimiento de la escuela por parte de las autoridades españolas competentes.

De hecho, tal reconocimiento no tardaría en llegar, gracias a las excelentes relaciones existentes entre Italia y España. El 27 de junio de 1940, el gobierno español, con una orden del Ministerio de Asuntos Exteriores, autorizaba la inauguración del «Colegio Liceo Italiano», con la idea de que España, a su debido tiempo, pudiese fundar una institución educativa equivalente en Italia.

Al año siguiente, el 24 de mayo de 1941, el Rector de la Universidad Complutense de Madrid respondía a la petición del profesor Agosti, que como director del Liceo Italiano había solicitado el reconocimiento legal de la escuela. Se confirmaba así oficialmente que el día 14 de ese mismo mes el Director General de Enseñanza Superior y Media había autorizado el funcionamiento del Colegio Liceo Italiano como Centro de Enseñanza Media legalmente reconocido de acuerdo con la Ley del 30 de septiembre de 1938 y otras disposiciones complementarias. El Centro para el que se solicitaba la autorización tenía carácter oficial por parte de la Nación italiana, a la cual la Nación española se sentía unida por innumerables vínculos.

La Dirección General aceptaba el reconocimiento del Liceo Italiano como centro educativo, pero con las siguientes condiciones: que se hiciera distinción

de clases por sexo, que el equipo docente se formase en el plazo máximo de un año con profesores licenciados o con el título de doctorado según lo dispuesto en la legislación, y que al menos la mitad de los docentes fueran de nacionalidad española, aunque la dirección de la escuela podía estar a cargo de un docente de nacionalidad italiana.

Tan solo un mes después, el 25 de junio de 1941, la Dirección General de Primera Enseñanza aceptaba también la solicitud de doña Clara Castellano para la creación de una *Scuola elementare* italiana, como centro educativo de preparación para los alumnos del bachillerato oficial italiano y español, en el mismo centro ubicado en la Calle Ríos Rosas, 37.

De este modo, desde el curso escolar 1940-1941 y, como centro legalmente reconocido desde el curso escolar siguiente, comenzaba a funcionar en Madrid el «Liceo Italiano», nombre que hacía referencia a la *Scuola Media inferiore*, el *Liceo Scientifico* y la *Scuola Elementare*, a la que muy pronto se añadiría la *Scuola Materna*.

El 12 de febrero de 1947, un nuevo comunicado ministerial invitaba al director a adecuar la escuela al Decreto nº 1399 del 13 de junio de 1942, y estructuraba la nueva *Scuola Media* según la reforma que ya había tenido lugar en Italia. De este modo, el Liceo Italiano quedaba dividido en los siguientes niveles: *Giardino d'Infanzia* o *Scuola Materna*, *Scuola Elementare*, *Scuola Media* (tres años) y *Liceo Scientifico* (cuatro años).

En lo referente a los títulos de estudio españoles, el Liceo Italiano expedía el de Bachiller. El curso de Bachillerato, según la legislación entonces vigente en España, incluía «Bachillerato Elemental» (cuatro años), «Bachillerato Superior» (dos años) y el «Curso pre-universitario» (un año). El Liceo Italiano estaba configurado de tal modo que, como escuela italo-española, conservaba intacta la estructura esencial de la escuela italiana, pero acogía los principios básicos del plan de estudios español.

La escuela italiana de Madrid funcionaba muy bien y todo hacía presagiar un futuro estable y de prestigio. No obstante, cabe recordar que los primeros años de vida del Liceo estuvieron marcados, lamentablemente, por los trágicos acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y las estrecheces de todo tipo hicieron temer por la supervivencia de la escuela. De hecho, ese habría sido el final precoz del Liceo Italiano si durante aquellos años los padres de los alumnos y algunos representantes de empresas italianas en España, con el apoyo de la diplomacia y el consulado italiano, no hubieran colaborado económicamente con el mantenimiento del centro. Las dificultades económicas del Liceo Italiano comenzaron en 1943-44 y continuaron hasta 1949-50, cuando la escuela retomó nuevamente su ritmo y consiguió situarse entre las mejores escuelas de la capital española.

Lo cierto es que esta institución educativa italiana siempre ha gozado de simpatía y respeto por parte de la sociedad española, no solo en el momento de su fundación (cuando la afinidad de los regímenes políticos del momento ponían de manifiesto los estrechos lazos de amistad y confraternidad existentes entre ambos países), sino también con la posterior adquisición de libertades democráticas en Italia, que nada tenía ya en común con el régimen dictatorial franquista. Y este clima de colaboración y entendimiento no se interrumpió ni siquiera en el momento crucial del cambio de régimen en Italia.

De hecho, la escuela italiana continuó su vida educativa sin que las autoridades españolas interpusiesen ningún tipo de obstáculo burocrático en su actividad cotidiana. Incluso eran los mismos funcionarios del Ministerio de España quienes sugerían, en privado y amistosamente, al director del instituto el modo de evitar la ley que impedía la formación de grupos mixtos por sexo; una ley que, de haberse aplicado estrictamente, habría impedido la continuidad de la escuela italiana.

No obstante, esto no significa que el Liceo Italiano no tuviera que enfrentarse a otros obstáculos. Las dificultades existían, pero vinculadas a Italia y a las terribles consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el periodo de la posguerra; dificultades que, como se ha dicho anteriormente, hacían presagiar el cierre inminente del Liceo.

Afortunadamente, a partir de 1949-50, el Liceo Italiano comenzó a experimentar un progresivo aumento del número de alumnos y la escuela se presentaba oficialmente como italo-española, con doble reconocimiento legal y con dos itinerarios (*Liceo Scientifico* italiano y Bachillerato español), pero en realidad se trataba de una escuela exclusivamente italiana, con los horarios y currículos italianos.

A pesar de los esfuerzos de la escuela por superar las diferencias entre los programas y planes de estudios italianos y españoles, el abismo era cada vez mayor, lo que hizo que en un determinado momento se procediera a la separación absoluta y definitiva de los alumnos italianos y españoles al final del ciclo de la *Scuola Media*, de modo que los alumnos italianos continuaban con el *Liceo Scientifico* y los españoles con el Bachillerato. Por ello, a partir de 1962 la organización del Liceo se hizo cada vez más compleja y el centro perdió ese carácter unitario que hasta ahora había favorecido el encuentro de la cultura italiana y la cultura española. A partir de entonces, el Bachillerato era una escuela típicamente española, con sus propios planes de estudio y sus propios profesores. Solo recibían clase en italiano durante cinco horas a la semana y seguían un plan de estudios completamente ajeno al contexto cultural de la escuela italiana.

Esta segregación, contraria al objetivo principal defendido en la creación del Liceo Italiano en sus orígenes (divulgación de la cultura italiana en la sociedad

española) se prolongó hasta el curso escolar 1969-70, fecha en que el Ministerio de España dispuso la equiparación de los títulos de estudio obtenidos en las escuelas extranjeras en territorio español al Bachillerato. A partir de 1969-70, la separación entre *Liceo* y Bachillerato desapareció y los alumnos españoles fueron progresivamente incorporándose al plan de estudios del *Liceo* y al contexto cultural del centro. Hacia 1972-73, se podría decir que el Bachillerato se había eliminado completamente del Liceo Italiano.

Durante el turbulento curso académico de 1977-78, las cifras de alumnos que aprobaron el examen de selectividad para el acceso a la universidad en España fueron tremendamente negativas para el Liceo italiano, que vio los porcentajes de aprobados reducidos al 50%. No obstante, en los cursos siguientes los resultados fueron mejorando gradualmente hasta alcanzar un 100% de admitidos en la Universidad Complutense y la UNED en los años 90.

4. La oferta educativa del Liceo Italiano en Madrid en el contexto español

La oferta educativa del Liceo Italiano de Madrid (actualmente conocido como *Scuola Statale Italiana di Madrid*) comienza a la edad de tres años y finaliza con el examen de Estado que da acceso a la universidad. Se trata de un largo recorrido que acompaña gradualmente a los alumnos en sus diferentes fases evolutivas, tanto de crecimiento personal como de formación, siguiendo la tradición educativa italiana basada en el equilibrio entre la disciplina y el aprendizaje, con el objetivo último de formar personas cultas, integradas en la sociedad contemporánea, autónomas, críticas, conscientes de sus deberes y derechos, sensibles a los cambios sociales y al pasado histórico, pero también capaces de respetar el medioambiente y al resto de ciudadanos dentro de la diversidad que nos rodea.

La realidad específica del Liceo Italiano de Madrid, una institución bilingüe y bicultural de orientación europea, constituye la premisa fundamental sobre la que se basa la oferta educativa del Liceo, cuya principal finalidad es la promoción y la difusión de la lengua y cultura italianas y su integración con la lengua y cultura españolas.

El Liceo Italiano está organizado de acuerdo con el REAL DECRETO 806/1993 de 28 de mayo, que regula el régimen de centros docentes extranjeros en España. Según la legislación correspondiente, el funcionamiento de los centros que imparten en España enseñanzas de niveles no universitarios correspondientes a sistemas educativos de otros países debe hacer compatible la autonomía de los centros con el principio de reciprocidad que rige las relaciones entre los Estados y con lo dispuesto en los Tratados internacionales, respetando en todos los casos los derechos e intereses de la comunidad educativa.

Dentro del marco legislativo mencionado, los principales objetivos didácticos que se persiguen en el Liceo Italiano de Madrid son los siguientes:

- promover el desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los alumnos (a nivel afectivo y cognitivo);
- alcanzar la alfabetización cultural básica y potenciar las competencias comunicativas y las generales relativas al saber, al saber hacer y al saber aprender;
- dar cabida a los diferentes tipos de aprendizaje, potenciando la motivación, la creatividad, la curiosidad intelectual y la capacidad de actuar con autonomía;
- educar en los valores de la ciudadanía, en la convivencia democrática, en la integración y en la paz;
- atender a los alumnos con necesidades específicas educativas fomentando su integración. Los docentes garantizan itinerarios educativos individualizados que permitan asegurar el derecho común de todos los alumnos a aprender y desarrollarse;
- educar en la interculturalidad, favoreciendo valores como el respeto y la aceptación de la diversidad;
- educar en la salud, entendida como la capacidad de reconocer y adoptar comportamientos sanos y adecuados para el propio bienestar físico y psíquico;
- educar en el respeto y conservación del medioambiente.

Aunque el Liceo Italiano de Madrid mantiene la nomenclatura y la estructura propias del sistema educativo de Italia, su funcionamiento dentro del territorio español ha hecho que su oferta educativa sufra ciertas modificaciones de adaptación al sistema español. Una de las más llamativas es la supresión del quinto año de *Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Mientras que el sistema educativo italiano contempla un último tramo educativo de cinco años de duración (14-19 años), el Liceo Italiano lo ha reducido a cuatro con el fin de equiparar los años de escolarización a los establecidos en España. De ese modo, los alumnos del Liceo pueden finalizar sus estudios preuniversitarios a la edad de 18 años, como el resto de estudiantes de otros centros educativos.

Conclusiones

Como hemos visto, la inauguración del Liceo Italiano en Madrid se enmarca dentro de un periodo histórico crucial tanto para España como para Italia. En plena vorágine de cambios políticos, sociales y económicos, Italia ve en España el

terreno ideal para cultivar y difundir los ideales de un fascismo en pleno auge al otro lado del Mediterráneo. Impulsado por su afán propagandístico, Mussolini comienza a allanar el terreno hasta que en 1940 ve la luz el Liceo Italiano de Madrid con el objetivo último de difundir la lengua y la cultura italianas y estrechar las ya satisfactorias relaciones entre Italia y España.

Desde entonces, el Liceo Italiano ha atravesado momentos de gran reconocimiento y prestigio, pero también ha pasado grandes estrecheces y ha tenido que esforzarse por solventar los que parecían obstáculos insuperables. El resultado de su historia convulsa es, en la actualidad, un centro educativo de referencia en Madrid, con una oferta educativa bilingüe y un enfoque didáctico que persigue la integración de la lengua y la cultura italianas con el idioma y la forma de vida de España.

Referencias bibliográficas

- DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, Rubén. «Dos instrumentos en la propaganda exterior del fascismo: emigración y cultura». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*. Número 10, 2012. <http://hispanianova.rediris.es>
- DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, Rubén: «Note sulla politica culturale del fascismo in Spagna (1922-1945)». *Studi di Storia Contemporanea. Diacronie*. N°12/4/2012. Sulle tracce delle idee.
- FERNÁNDEZ SORIA, J Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-1939)*. Valencia, NAU Llibres, 1984.
- LICEO ITALIANO MADRID. *Cinquantenario Liceo Italiano*. Madrid, 1990.
- NAVARRO SALADRINAS, Ramón. *El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)*. Universidad de Barcelona. Revistas USAL. 07/12/2013.
- REAL DECRETO 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España. BOE núm. 149.
- SCUOLA STATALE ITALIANA DI MADRID. *Piano dell'offerta formativa. Triennio 2012-2015*.
- SCUOLA STATALE ITALIANA. Página web del centro: <http://www.scuolamadrid.org/>

página intencionadamente en blanco

Presencia italiana en la Universidad de Salamanca durante el franquismo: análisis de datos del periodo 1955/70

Sara González Gómez

e-mail: sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears. España

1. Introducción

Las relaciones de una institución con el exterior se miden, entre otras cosas, en términos de intercambio de estudiantes, movilidad de profesorado, organización de actividades de difusión científica e integración de enseñanzas en sus planes de estudio con una perspectiva internacional. Si analizamos este tipo de cuestiones en una determinada universidad obtendremos una visión general sobre las zonas, países e instituciones con las que se mantienen contactos más o menos estrechos, el tipo de relaciones establecidas y las vías a través de las cuales se gestionan los intercambios.

Actualmente, todas las universidades cuentan con servicios de relaciones internacionales a través de los cuales canalizan los contactos con el exterior, organizan y controlan los programas de movilidad y gestionan la proyección internacional de la institución. Sin embargo, este tipo de sistema, tan natural hoy en día en nuestro sistema universitario, tiene una historia muy reciente y basta remontarnos unas décadas atrás para comprobar las graves carencias que tenían las universidades a nivel organizativo en sus contactos con el exterior.

Durante el periodo dictatorial español, el propio modelo universitario imperante, de corte tradicional, centralista y burocrático, limitó notablemente la apertura de vías tendentes a la promoción de las relaciones internacionales. Un

hecho que coincide con la propia política exterior del régimen, supeditada en todo momento a las ambiciones de legitimación del poder del dictador. Un tipo de política que, en palabras de Calduch, podría tildarse como personalista, pasiva o de reacción, continuista y pragmática y carente de un control parlamentario y popular efectivo¹.

Pero como sucede en otros muchos aspectos, la evolución del régimen desde 1939 a 1975 nos obliga a identificar, al menos, dos etapas con rasgos diferentes. Una primera fase de autarquía (1939/59), caracterizada por el aislamiento internacional, y una segunda fase (1959/75) desarrollista y de leve apertura. Durante esta última, el régimen, presionado por organismos internacionales y por la evolución de la sociedad internacional, adoptó algunas medidas que cambiaron ligeramente el panorama de las relaciones con el exterior, aunque en el fondo continuaran encubriéndose los principios y objetivos fundamentales del régimen que son claramente conocidos.

Una de esas medidas consistió en la firma de convenios culturales, procedimiento que se vivificó en los cincuenta y se aceleró especialmente en los años sesenta. Con la rúbrica de dichos acuerdos se pretendía fortalecer el intercambio cultural a nivel científico, literario y artístico: abriendo vías para la movilidad del profesorado; fomentando las visitas de escritores, artistas, intelectuales, grupos teatrales y musicales; o estableciendo diferentes canales para el intercambio de publicaciones, entre otras cosas. Aparentemente, las aspiraciones de estos convenios resultaban alentadoras y optimistas, sin embargo, la efectividad que tuvieron los mismos sobre la universidad debería analizarse de forma pormenorizada para descubrir el alcance real y sus verdaderas repercusiones sobre el sistema; una cuestión interesante susceptible de formar parte de futuras líneas de investigación.

Así pues, retomando nuestro hilo argumental, las características propias del modelo impuesto a las universidades no facilitaron los contactos con el extranjero, pero a partir de los años cincuenta, tanto la puesta en marcha de algunos de esos convenios como la organización de algunos cursos y actividades dirigidas al alumnado extranjero ayudaron a la promoción de la proyección internacional de las universidades. De este modo, algunas instituciones españolas, no sin continuos frenos y frecuentes sinsabores, y al compás de la apertura de España al exterior, iniciada en los años cincuenta una vez demostrada la absoluta ineficacia del modelo autárquico y de cerrazón del país sobre sus propias fronteras, consiguieron mantenerse como lugares de referencia obligada, proyectando su quehacer y alcanzado una mínima internacionalización de sus estudios -por su puesto no comparable con los términos en los que hablaríamos si hiciéramos referencia a la situación actual del sistema universitario español-.

¹ CALDUCH, Rafael: «La política exterior española. (I). Las relaciones exteriores durante el franquismo», CALDUCH, Rafael: *Dinámica de la Sociedad Internacional*, Madrid, Editorial CEURA, 1993.

Sin olvidar ese marco contextual de referencia, y teniendo muy presentes las limitaciones del modelo universitario de la época, en este artículo analizaremos la presencia académica y el estado del contacto universitario establecido entre la Universidad de Salamanca e Italia durante los años 1955 a 1970. Para empezar, apuntaremos brevemente algunas claves diferenciadoras en la proyección de Salamanca hacia al exterior, atendiendo a diferentes áreas geográficas, aspecto que nos permitirá comparar los datos correspondientes a Italia. Seguidamente, rastreadremos las actividades a través de las cuales se recibieron estudiantes de procedencia italiana, la movilidad del cuerpo docente salmantino hacia Italia y los profesores que la visitaron para impartir conferencias y cursos. Finalmente, se apuntarán los nombramientos de doctores *honoris causa* concedidos a personalidades italianas y algunos de los actos académicos que pusieron en contacto a la Universidad de Salamanca con instituciones italianas.

2. Claves diferenciadoras en la proyección universitaria salmantina por áreas geográficas²

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

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

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

² Epígrafe elaborado a partir de las conclusiones extraídas de estudios previos que se encuentran pendientes de publicación: GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Proyección e internacionalización de los estudios en la universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 1 – nº 2 (2014).

Evidentemente, las condiciones y características de ese contacto o de esa relación universitaria varían notablemente en función del momento histórico al que nos remitamos. Lo que en un principio situó a Salamanca como el «modelo institucional de las universidades hispanoamericanas, el denominador común, el hilo conductor y de mutua relación de su historia»³ fue dando paso a otro tipo de vínculos, orientados desde nuevas perspectivas. Poco tuvieron que ver los contactos mantenidos en el siglo XIX y principios del XX, los establecidos durante el franquismo o, sin duda, las extraordinarias relaciones actuales, fomentadas por algunos centros culturales y de estudio vinculados a la institución salmantina⁴.

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

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

Pero las relaciones entre Salamanca y Estados Unidos no se agotaron con la puesta en marcha de cursos o enseñanzas especiales. Se fomentaron también a través de convenios de intercambio de profesorado -mediante los cuales se impartieron en Salamanca conferencias de destacados profesionales norteamericanos o con la participación de profesores salmantinos en actos celebrados en universidades extranjeras-, programas de becas -como por ejemplo las publicadas por la Universidad de Harvard- o con la celebración de actos culturales particulares -Semana Cultural Norteamericana, Ciclo Norteamericano o el Día de los Estados Unidos-.

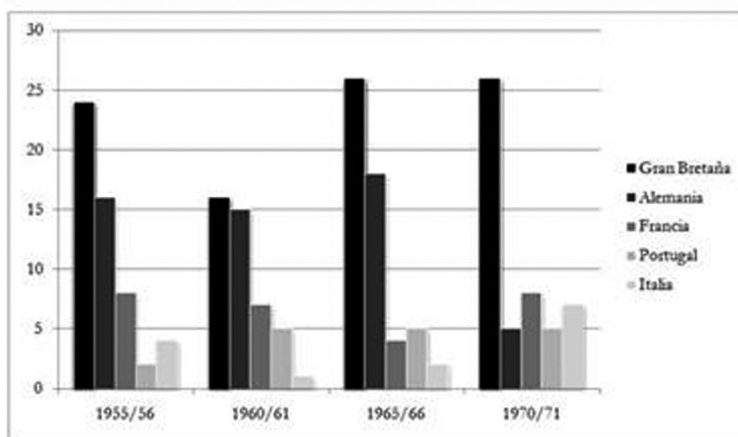
En el caso de Europa, debido al aislamiento al que el dictador sometió al país durante los primeros años y la tensa desconfianza de los organismos europeos respecto al régimen, las relaciones se complicaron notablemente. Hasta la llegada de Ruiz-Giménez al Ministerio de Educación Nacional, Salamanca no fue capaz de poner en marcha una oferta formativa orientada a fraguar nuevos

³ RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda: «La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica», CASADO ARBÓNIES, M. y ALONSO MARAÑÓN, P. M. (coords.): *Temas de Historia de la Educación en América*, Madrid, AEA, 2007, 67.

⁴ V. g.: Centro de Estudios Brasileños o centros culturales de la Universidad de Salamanca en Argentina y Colombia.

vínculos e iniciar una muy leve proyección europeísta. La principal impulsora de este contacto fue la Facultad de Filosofía y Letras, a partir de la creación de su sección de Filología Moderna y los cursos para extranjeros, aspecto que permitió animar unas relaciones hasta entonces adormecidas. Aún así, si realizamos un análisis comparado de los datos de matrícula observamos una enorme disparidad por países. Veamos, de forma sintética a través de los siguientes gráficos, las diferencias entre los países europeos con mayor representación en la institución salmantina:

Gráfico I: Matrícula de estudiantes europeos en la Universidad de Salamanca (Elaboración propia a partir de los datos publicados en las memorias académicas de la institución)



El gráfico I, centrado exclusivamente en los países mayoritariamente representados en la matrícula salmantina, muestra los datos de estudiantes europeos en cuatro cursos académicos del periodo de 1955/56 a 1970/71. Tal y como podemos observar, la procedencia mayoritaria era la británica⁵; le seguía a ésta la alemana⁶ y, en tercer lugar, la francesa⁷. En un porcentaje menor nos encontramos con alumnos de procedencia italiana y portuguesa. En consecuencia, ya sabemos que el estudiante italiano no era de los más representados entre el alumnado europeo de esta universidad.

⁵ Para ampliar este asunto, *vid.*: GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica inglesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (coord.): *V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthema, 2011, 179-189.

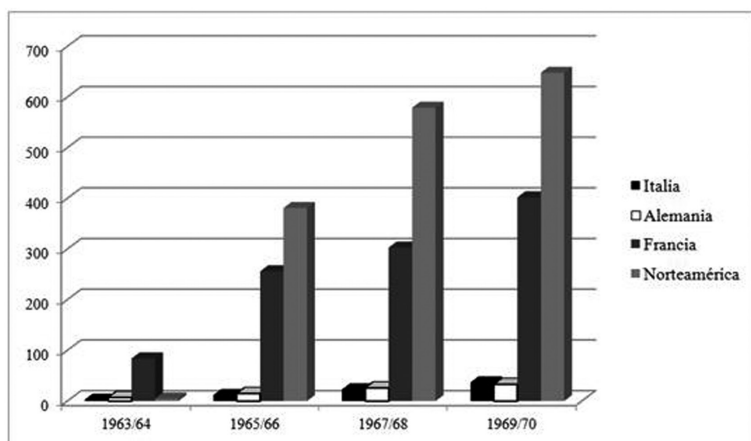
⁶ Para ampliar este asunto, *vid.*: GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a (coord.): *IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana (1809-2009)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, 91-106.

⁷ Para ampliar este asunto, *vid.*: GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (coord.): *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, 51-66.

Pero a partir del año 1964, con la inauguración del curso de verano para extranjeros, actividad que consiguió atraer la atención de un elevado número de estudiantes y que muy pronto situó sus tasas de matrícula en niveles hasta entonces nunca vistos, comenzaron a llegar a Salamanca un mayor número de estudiantes italianos, aunque continuamos hablando de cifras que se sitúan muy por debajo de las del resto de procedencias mayoritariamente representadas entre su estudiantado.

Veamos en el siguiente gráfico los datos de matrícula en el curso de verano correspondientes a los países con mayor presencia (Norteamérica, Francia y Alemania) y comparémoslos con la matrícula de estudiantes italianos:

Gráfico II: Datos de matrícula en el curso de verano para extranjeros de la Universidad de Salamanca (Elaboración propia a partir de los datos publicados en las memorias académicas de la institución)



Tal y como se observa, el número de estudiantes italianos estaba muy por debajo del de norteamericanos y franceses, pero se situaba a la par del de alemanes. Lo significativo es que la matrícula de italianos muestra una tendencia creciente, aspecto que nos indica que la actividad referida resultó un magnífico instrumento para la atracción de estos estudiantes. Veremos todos estos datos de forma pormenorizada en el siguiente apartado.

Pues bien, tras esta breve panorámica sobre las principales claves diferenciadoras en la proyección universitaria salmantina, pasaremos a analizar, de forma pormenorizada, las actividades y vías de contacto entre Salamanca e Italia durante el periodo de 1955 a 1970, pero partiendo de la base de que la representación italiana en Salamanca fue bastante más reducida a la de otros países europeos e ínfima si la comparamos con los datos de estudiantes latinoamericanos y norteamericanos en algunas actividades concretas.

Una primera explicación a estas reducidas tasas de matrícula italiana podría encontrarse en el tipo de relaciones culturales establecidas entre España e Italia durante la época. Disponemos de estudios realizados por especialistas en los que se califican como unas relaciones deficitarias e, incluso en algunos momentos, de desinterés por ambas partes. Como muestra de la situación de esas relaciones tomamos las palabras de Laura Branciforte que resultan especialmente clarificadoras:

Italia en los cincuenta ya no es, aparentemente, un objetivo prioritario de la política exterior española. Desde la derrota del fascismo en Italia a finales de la II Guerra Mundial, España no miraba hacia Italia sino más bien tomaba una distancia de conveniencia. Si miramos rápidamente hacia atrás, si la política mediterraneista de la Dictadura de Primo de Rivera, buscó un acercamiento hispano-italiano –“francamente escueto” – en el tratado de amistad de 1926 y si los intereses hacia el mediterráneo se realimentaron luego en los años de la Guerra Civil– quizás en la vana esperanza que la supremacía ítalo-hispana pudiese privilegiar aquella de Francia o Inglaterra –en los cincuenta no hay causas aparentes para un acercamiento. Italia, en los años cincuenta no parece “necesaria” sino más bien se la considera, frente a sus nuevos intereses dirigidos a Estados Unidos, una realidad menor⁸.

Veremos en este trabajo si estos planteamientos se ven reflejados en la vida universitaria salmantina y si ese «desinterés» alcanzó o no el terreno universitario.

3. Cursos y actividades con presencia de estudiantes italianos

Tal y como hemos visto, la presencia de estudiantes italianos en las aulas salmantinas resultó verdaderamente escasa durante los años analizados. Desde 1955 hasta 1970 se coteja una media de dos estudiantes por curso académico, llegando un total de treinta alumnos durante esos quince años, la mayor parte de ellos inscritos en el Curso Superior de Filología Hispánica -una nueva oferta formativa que se puso en marcha en la Universidad de Salamanca a principios de los cincuenta⁹-. Esta actividad tuvo desde el principio una excelente aceptación por parte del alumnado extranjero, sin embargo, a la luz de los datos, no fue suficiente para captar la atención del estudiante italiano.

Para ver vigorizada la llegada de estos estudiantes habría que esperar hasta el año 1964, momento en el que se creó el curso de verano para extranjeros. Con él, poco a poco, el número de estudiantes italianos comenzó a incrementarse

⁸ BRANCIFORTE, Laura: «Las relaciones culturales entre España e Italia en los años 50», BARRIO ALONSO, Ángeles et al. (eds.): *Nuevos Horizontes del pasado culturas políticas, identidades y formas de representación*, Universidad de Cantabria, PubliCan, 2011.

⁹ El proyecto se elaboró durante el rectorado de Esteban Madruga, siendo en el curso académico 1950/51 cuando se estrenaron sus primeras actividades; no obstante, el reconocimiento oficial no llegaría hasta la promulgación de una Orden con fecha de 11 de septiembre de 1952, bajo el rectorado de Antonio Tovar.

ligeramente, aunque sigamos hablando de cifras bastante reducidas en comparación con el total de matriculados. Durante el primer año de celebración de esta actividad se inscribieron 3 alumnos italianos de un total de 112 matriculados; el segundo año esa cifra ascendió a 7 de un total de 462; tres años después la matrícula creció hasta los 23 estudiantes italianos de un total de 1159 y en el curso 1969/70 se registraron 38 alumnos de 1556. Por tanto, estamos ante una media de 2,5% de italianos respecto al total de la matrícula, un porcentaje mínimo si lo comparamos con los datos de Francia, que en 1964 copaba el 75% de la matrícula, o con los de Norteamérica que durante el resto de cursos de los años sesenta representó aproximadamente el 50% de la matrícula.

Veamos en la siguiente tabla los datos totales de matrícula italiana en la Universidad de Salamanca, desdoblado los relativos a los dos cursos mencionados:

Tabla I: Estudiantes italianos en la Universidad de Salamanca (1955/70) (Elaboración propia a partir de los datos publicados en las memorias académicas de la institución)

	1955/56	1956/57	1957/58	1958/59	1959/60	1960/61	1961/62	1962/63	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70
Total en la universidad (sin incluir curso de verano)	2	1	4	1	1	1	1	2	3	1	2	2	4	4	1
Curso Superior Filología Hispánica	1	1	3	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	4	1
Curso de verano para extranjeros	Años previos a su puesta en marcha								3	7	12	21	23	37	38

Por tanto, la existencia de este curso de verano en Salamanca resultó fundamental para conseguir un importante incremento de estudiantes de procedencia italiana. De los 3 estudiantes del curso 1963/64 a los 38 del curso 1969/70 se produjo un salto cuantitativo importante. Entre otras cosas, el incremento de matriculados curso a curso posibilitó que los propios alumnos procedentes de Italia pudieran organizar, como actividad cultural del curso, el denominado «Día de Italia» con el fin de acercar la cultura y costumbres de su país al resto de compañeros.

Por otra parte, Salamanca contaba también con un lectorado de italiano a través del cual se organizaban conferencias y proyecciones de películas y documentales que ayudaron a transmitir y difundir la cultura italiana entre algunos docentes y estudiantes. Como muestra de estas actividades, durante el curso 1959/60 se impartió un curso sobre «Boccaccio medievale», profesado, durante el mes de octubre de 1959, por el Doctor Giovanni Branca, de la Universidad de Padua. Ese mismo año, el Profesor Sintich, del Instituto Italiano de Cultura de Madrid, pronunció una conferencia sobre el poeta Salvatore Quasimodo y los Profesores Ricci y Sintich presentaron varios documentales cinematográficos.

Durante el curso 1960/61, el lectorado organizó la proyección de 18 cortometrajes sobre la vida, paisaje, ciudades y cultura italianas. Además, por inicia-

tiva del Doctor Beccaria, responsable de estas enseñanzas, se fundó la «Società Dante Alighieri», en un intento por acercar la cultura italiana, dentro y fuera del ámbito universitario, a todo aquel que estuviera interesado. Ese mismo curso se organizaron diversos actos, en colaboración con la Facultad de Filosofía y Letras, en conmemoración del I Centenario de Italia y el milenario de la lengua italiana. El propio Beccaria dio conciertos de piano en el Aula Salinas de la Universidad.

Si seguimos rastreando la actividad de este lectorado, que años más tarde estaría a cargo del Doctor Grabielle, encontramos proyecciones de documentales italianos y organización de conferencias en prácticamente todos los cursos académicos.

Por tanto, tres fueron las actividades a través de la cuales se puede cotejar la presencia y el contacto con Italia: el Curso Superior de Filología Hispánica, el curso de verano para extranjeros, que ayudó a incrementar la venida de italianos a las aulas salmantinas, y el lectorado de italiano, que propició la difusión y el conocimiento de la cultura italiana entre los universitarios salmantinos.

4. Movilidad del profesorado y estudiantes: convenios y acuerdos

El dominio del español comenzó a cobrar fuerza en determinados países europeos durante los años sesenta y la Facultad de Filosofía y Letras salmantina fue la encargada de propiciar el intercambio y el contacto con centros europeos. Italia se convirtió en uno de los objetivos fundamentales, probablemente por el escaso contacto mantenido hasta el momento.

Lo cierto es que Italia y España se habían dirigido hacia un rumbo político muy distinto: uno hacia un régimen dictatorial y el otro hacia la estabilización de un régimen democrático y republicano. Sin embargo, este aspecto no impidió que se produjera el restablecimiento de la bilateralidad de forma rápida durante los años cincuenta a partir de las relaciones culturales. A las puertas de la entrada de ambos países en la ONU, y en un intento por establecer nuevos lazos de conveniencia geopolítica¹⁰, España e Italia rubricaron algunos acuerdos que resultaron fundamentales para la reactivación de la relación mutua.

La principal vía de contacto entre ambos países se fomentó a través del acuerdo cultural hispano-italiano firmado en el año 1955 en Roma y ratificado en 1957¹¹. Años más tarde, el 3 de marzo de 1969, se firmaría un convenio de cooperación científica y técnica entre ambos países.

A partir de la firma de estos convenios, varios profesores salmantinos resultaron invitados a impartir conferencias en distintas universidades y centros

¹⁰ Cfr. BRANCIFORTE, Laura: *Op. cit.*

¹¹ Instrumentos de ratificación del convenio cultural entre España e Italia, *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, nº 51 (20 de febrero de 1957).

italianos; tal es el caso del que sería rector de la Universidad de Salamanca a partir del año 1968, Felipe Lucena Conde, que en el curso 1960/61 impartió en la Facultad Agraria de la Universidad de Bolonia la conferencia «La determinazione del Fabbisogno di Fertilizzanti per mezzo de analisi chimica e problemi che ne derivano»; o del profesor Manuel García Blanco, que en 1963 profesaría lecciones en el Instituto Español de Roma y en el de Nápoles, así como en la Universidad de Nápoles, Roma y Bolonia. Ese mismo año, se puso en conocimiento de las cuatro facultades salmantinas el ofrecimiento del gobierno italiano a satisfacer los gastos de viaje y estancia en España de hasta ocho profesores universitarios, con el fin de que pronunciaran conferencias o realizaran un cursillo de duración aproximada de una semana, previa invitación formulada por aquéllas. De este modo comenzaba a fomentarse lentamente la movilidad de profesorado de las universidades españolas hacia instituciones docentes italianas.

Uno de los docentes salmantinos que mantuvo un contacto más estrecho con Italia fue Manuel García Blanco¹². Sirva como ejemplo el amplio elenco de conferencias dictadas durante el mes de diciembre de 1963: «La Luna y los poetas españoles modernos», en la Universidad de Turín y en el Colegio Español de Santiago, de Nápoles; «Romanceros y romancistas en la poesía española contemporánea», en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Turín, y en la de Pisa; «Italia y Unamuno», en la Facultad de Letras de la Universidad de Turín, en la Casa de Cervantes -aneja al Colegio Español de San Clemente de Bolonia-, en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Florencia, en el Instituto Oriental de la de Nápoles y en la Facultad de Letras de la de Roma; y «Unamuno, Italia y América», en el Instituto Español de Lengua y Literatura de esta última ciudad.

Por otra parte, algunos docentes e investigadores de Salamanca defendieron comunicaciones o ponencias en congresos celebrados en Italia. Como muestra, la ponencia de Manuel Zamorano Sanabra sobre «Hiperplasias y adenomas de la suprarrenal» en el Congreso Internacional de lesiones precursoras del cáncer celebrado en Perugia en junio de 1961; la comunicación sobre «Las distintas formas del azufre en los suelos de la Cuenca Media del rio Tormes», presentada por miembros del Instituto de Orientación y Asistencia Técnica del Oeste, perteneciente a la Universidad de Salamanca y el CSIC, en el Congreso de Agroquímica celebrado en el curso 1963/64 en la ciudad de Palermo; la ponencia del profesor Antonio García-Pérez sobre «Comparison of the clinical and histological effects of 5. Fluouracilo alone and of 5. F.U. preceded by Dymethyl-Sulphoxide

¹² Nacido en Salamanca. Estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Salamanca e ingresó por oposición en Lengua y Literatura españolas (preparatorio de Derecho) el 21 de marzo de 1933. Un año después pasó a ocupar la cátedra de Historia del español, en sustitución del que había sido su maestro, Miguel de Unamuno. La mayor parte de su actividad profesional estuvo consagrada al estudio de la obra y la personalidad de aquél, así como a la conservación y difusión de sus escritos. La ligazón entre ambos hombres es reconocida hoy en día por numerosos especialistas.

(DMSO) on Senile Keratosis» en el XLIX Congresso Nazionale della Società Italiana di Dermatología e Sifiliografía, celebrado en Roma del 15 al 18 de diciembre 1968; o la del profesor Carlos de Miguel y Alonso sobre el tema «Los sistemas sobre la forma de la actividad procesal», impartida en el VIII Congreso Internacional de Derecho comparado, celebrado en Pescara (Italia) del 28 de agosto al 5 de setiembre de 1970.

En Salamanca impartieron conferencias algunos especialistas italianos como el profesor Arnaldo Bascone, Agregado Cultural de la Embajada de Italia, que en el curso 1960/61 estudió el «Arte Italiano en el Renacimiento» y el profesor Giovanni Getto, de la Universidad de Turín, quien habló sobre «Nuove prospettive sulla Letteratura barocca in Italia». Ese mismo curso se celebró la conmemoración de la Unidad de Italia y del milenario de la lengua italiana, acto para el que fue invitado el Profesor Alfredo Sohiaffini, de la Academia dei Lincei y catedrático de la Universidad de Roma, quien desarrolló el tema «I mille anni della lingua italiana».

Asimismo, a través del sistema de pensiones de estudios, algunos graduados resultaron becados para continuar su formación en Italia. Es el caso, por ejemplo, de Francisco Trujillo Marín en el curso 1957/58.

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

5. Nombramientos doctor *honoris causa* y otros actos académicos

Cuatro personalidades italianas fueron nombradas doctor *honoris causa* por la Universidad de Salamanca durante el rectorado de Antonio Tovar Llorente: Lorenzo Mossa, Antonio Cicu, Francesco Carnelutti y Felice Battaglia. Los cuatro, profesionales relacionados con el campo del Derecho, resultaron condecorados el 10 de mayo de 1954.

Lorenzo Mossa (1886 -1957), catedrático de la Universidad de Pisa, se especializó en Derecho mercantil y fue autor de una amplísima producción científica en los campos del Derecho de empresa y Derecho cambiario. Antonio Cicu (1879-1962), catedrático de la Universidad de Bolonia, fue uno de los principales defensores del Derecho de Familia como rama autónoma con respecto al Derecho Civil y Público y dirigió numerosas tesis doctorales, entre ellas las de

algunos profesores de la institución salmantina como es el caso de Diego Espín Cánovas¹³. Francesco Carnelutti (1879-1965) fue uno de los abogados y juristas italianos más eminentes de la época e impartió docencia en la Università Bocconi di Milano (1909-1912), en la Università di Catania (1912/15), en la de Padova (1915/35), en la Statale di Milano (1936/46) y en la Sapienza di Roma (1947/49). En el año 1924 fundó una revista dedicada al estudio del derecho procesal civil. Finalmente, Felice Battaglia (1902-1977), jurista y filósofo italiano, impartió docencia en las universidades de Siena y Bolonia y publicó más de medio centenar de obras de temas filosóficos, culturales y jurídicos.

Por otra parte, son escasos los actos académicos en los que participaron la Universidad de Salamanca y responsables de universidades italianas. El más relevante puede hacerse coincidir con los actos organizados por la Facultad de Filosofía y Letras en conmemoración del I Centenario de Italia y el milenario de la lengua italiana durante el curso 1960/61. Asimismo, la Universidad de Salamanca resultó invitada a los solemnes actos de conmemoración de los centenarios de las universidades italianas de Pavía y Sassari que se celebraron durante el curso 1961/62. El entonces vicerrector de la institución, Felipe Lucena Conde, acudió en representación de la institución salmantina.

Conclusiones

Durante el franquismo, Salamanca posó su mirada con especial atención sobre Latinoamérica, por ser probablemente el lugar donde su prestigio y fama se mantenían prácticamente intactos. La proyección latinoamericana se mantuvo, se cuidó y se fomentó con especial entusiasmo durante estos años, mientras que en el caso de la europea y la norteamericana se observan graves carencias, mitigadas notablemente en el último caso a partir de la iniciativa de los cursos de verano que deben a Cesar Real de la Riva su existencia.

Sin duda, la proyección europeísta de las universidades españolas durante el franquismo resultó verdaderamente limitada. Esto no quiere decir que a Salamanca no llegara alumnado europeo, que sí lo hacía, aunque siempre en un número mucho más reducido que el de procedencia iberoamericana, e incluso norteamericana a partir de la puesta en marcha del curso de verano. Los estudian-

¹³ Nació en Cartagena (Murcia) el día 12 de febrero de 1914. Licenciado en Derecho en la Universidad Central de Madrid (1934); doctor en Jurisprudencia en la Universidad de Bolonia (Italia) en 1935. Ingresó en la Universidad de Salamanca por concurso de traslado por OM de 26 de junio de 1961. Previamente pasó por las universidades de Oviedo, Murcia y Sevilla. Académico de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación; vocal permanente de la Comisión General de Codificación; magistrado del Tribunal Supremo; presidente honorario de la Comisión Internacional de estado civil (Estrasburgo) y presidente de la Comisión Mediadora y Arbitral de la Propiedad Intelectual (Ministerio de Cultura) hasta el mismo momento de su muerte, en septiembre de 2007.

tes europeos que aterrizaron en Salamanca eran mayoritariamente británicos. Le seguían a éstos los alemanes y, en tercer lugar, los franceses. En un porcentaje menor nos encontramos con alumnos de procedencia italiana y portuguesa.

Por tanto, la influencia y presencia de Italia en la Universidad de Salamanca resultó verdaderamente escasa durante estos años y se observa una acusada falta de proyección de la institución hacia Italia. La llegada de alumnos italianos se produjo exclusivamente a través de dos vías: el Curso Superior de Filología Hispánica, con tasas de matrícula italiana reducidísimas, y el Curso de verano para extranjeros, actividad a través de la cual se consiguió animar la presencia de estos estudiantes en las aulas salmantinas durante el periodo estival.

El conocimiento de la cultura y las tradiciones italianas se propició a través del lectorado de italiano mediante la organización de conferencias y la proyección de documentales. Sin embargo, el número de alumnos con los que contaba este seminario era reducidísimo si lo comparamos con los datos de los otros lectorados en funcionamiento -especialmente el francés, a cargo de la profesora Paulette Gabaudan de Cortés, y el de inglés-, motivo por el cual sólo podemos calificar este tipo de actividades como minoritarias y de escasa difusión.

Algunos de los profesores más activos en el campo de la investigación, no demasiados en aquellos momentos, ayudaron a establecer lazos con Italia a través de la asistencia a congresos y la presentación de algunas conferencias en universidades italianas. El escaso cultivo de la investigación por parte del amplio colectivo de docentes universitarios imposibilitó que este tipo de contactos se situaran a unos niveles óptimos. Probablemente, si el número de docentes que acudían a congresos celebrados en el exterior hubiera sido mayor se habrían abierto nuevas vías de colaboración, se habría fomentado el intercambio de alumnos y docentes y se podría haber dado la posibilidad de firmar acuerdos y convenios de interés para ambas partes.

En definitiva, se detectan graves carencias en las relaciones entre la Universidad de Salamanca e Italia durante el franquismo. La apertura del país al exterior iniciada en los años sesenta, y la puesta en marcha de algunas actividades formativas enfocadas al alumnado extranjero, posibilitaron la recepción de un mayor número de estudiantes italianos, pero en número todavía insuficiente. Los contactos entre la institución salmantina y universidades italianas resultan escasos y se observa una falta de iniciativa por mejorar y ampliar este tipo de relaciones. En la Universidad de Salamanca, la figura de Manuel García Blanco, catedrático de Gramática histórica de la lengua española, debe ser reconocida como la principal impulsora del contacto con Italia. Tristemente este docente falleció el 20 de enero de 1966 y con él se esfumó la posibilidad de mejorar las relaciones universitarias con Italia, pues lamentablemente nadie recogió su relevo en aquellos momentos.

Referencias bibliográficas

- BRANCIFORTE, Laura: «Las relaciones culturales entre España e Italia en los años 50», BARRIO ALONSO, Ángeles et al. (eds.): *Nuevos Horizontes del pasado culturas políticas, identidades y formas de representación*, Universidad de Cantabria, PubliCan, 2011.
- CALDUCH, Rafael: «La política exterior española. (I). Las relaciones exteriores durante el franquismo», CALDUCH, Rafael: *Dinámica de la Sociedad Internacional*, Madrid, Editorial CEURA, 1993.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Proyección e internacionalización de los estudios en la universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 1 – nº 2 (2014).
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica inglesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (coord.): *V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthema, 2011, 179-189.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a (coord.): *IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana (1809-2009)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, 91-106.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (coord.): *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, 51-66.
- RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda: «La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica», CASADO ARBONIÉS, M. y ALONSO MARAÑÓN, P. M. (coords.): *Temas de Historia de la Educación en América*, Madrid, AEA, 2007.

El Dorado Contador (1594) y su influencia en el comercio de La Corona de Aragón con Flandes Renacentista

M^a José Madrid Martín

e-mail: mariajosemadrid6@gmail.com

Carmen López Esteban

e-mail: lopezc@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

El Renacimiento italiano se extendió desde finales del siglo XIV hasta finales del siglo XV y fue un período con importantes y numerosos logros y cambios culturales en Italia; en definitiva supuso el decaimiento de la cultura medieval y el gran auge de la cultura moderna europea. Este renacimiento es sobradamente conocido por sus logros culturales: las creaciones literarias, las obras de arte o arquitectura...

También en las matemáticas se produjo un renacimiento que si bien dio comienzo en Italia se extendió también posteriormente por el resto de Europa.

En España los reinados de Carlos I y su hijo Felipe II cubren la mayor parte del siglo XVI. Durante esta época las tendencias literarias y artísticas del Renacimiento Italiano sí entran en España, en gran medida debido al dominio de la Corona Española de buena parte de la península italiana.

La política tanto de Carlos I como de Felipe II está marcada por la subordinación de los intereses de Castilla y Aragón a la política europea, y al objetivo de conseguir la hegemonía allí. Esto provocó un gran desgaste en la economía de Castilla y en menor medida de la de Aragón que pagaban los costes de la guerra.

Sin embargo la conquista y explotación de América continuó durante todo el siglo y de allí llegaban los metales preciosos, fundamentalmente la plata, que sostenían las guerras europeas; y que fomentaban además enormemente el comercio de la época.

A su vez la aparición de la imprenta en el siglo XV favoreció la divulgación de diversos textos matemáticos. Esto impulsó la aparición de distintas publicaciones con fines educativos por ejemplo los manuales de cálculo, los libros de aritmética...

En particular el que se considera el primer libro impreso se trató de una aritmética en italiano publicada en Treviso en 1478. (Gómez, 2011).

A lo largo de este trabajo se estudiarán las posibles influencias italianas en la educación española del siglo XVI. Con este objetivo se analizará si en una famosa aritmética de la época *El Dorado Contador* se pueden encontrar influencias de la cultura italiana, en particular la relativa a las matemáticas de la época.

2. El Dorado Contador

El título completo es: *Libro de arithmetica especulativa, y práctica, intitulado, el dorado contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes.*

Su autor fue Miguel Gerónimo de Santa Cruz.

Son pocos los datos que se conocen sobre él, y solo a través de su propio libro se puede saber que era natural de la ciudad de Valencia y vecino de Sevilla.

Según Picatoste (1891) es probable que ejerciera la profesión de comerciante.

En 1594 publicó en Madrid su aritmética especulativa y práctica conocida como el Dorado Contador. Esta fue reimpressa en 1603, 1625, 1643 y 1794 (Picatoste, 1891).

El texto representa una aritmética comercial que refleja sobre todo la actividad comercial valenciana y sevillana, ciudad donde residía el autor.

Salavert(1990) dice de la aritmética, que está sólidamente confeccionada, y debido a eso fue utilizada como libro de texto en la Casa de Contratación durante mucho tiempo y su aprobación aparece firmada por el director de la Academia de Matemáticas, Pedro Ambrosio de Ondérez—, debido tanto a la utilización de fuentes contemporáneas como a la gran cantidad de temas que abarca, entre los que cabe destacar su estudio sobre la fineza y reglas del oro y la plata, y los aneages en Flandes y Francia.

La edición que se ha estudiado a lo largo de este trabajo es la correspondiente al año 1625 en Madrid, y forma parte de la colección de la biblioteca general de la Universidad de Salamanca.



Portada de *El Dorado Contador* (1625)

3. El Renacimiento Matemático

Siguiendo las palabras de Rey (1926) el renacimiento supuso el paso de la matemática medieval a la moderna, y el algebra fue la principal característica de este renacimiento.

En él se podrían distinguir dos períodos, un primer periodo donde es Italia la que posee la supremacía absoluta en cuando a dominio del algebra, y un segundo periodo en el siglo XVI en el que el algebra pasa a tratarse ya de algo universal, en Alemania, Inglaterra y Francia progresa muy rápidamente.

Sin embargo, incluso en este segundo periodo fue en Italia donde se produjo el mayor avance en cuanto a algebra se refiere, la solución de la ecuación de tercer grado.

Una de las aritméticas que refleja de forma más completa estos nuevos conocimientos es la escrita por Lucas Pacioli, más conocido por Fray Lucas de Burgo. Burgo escribe e imprime en 1494 su famosa *Summa*; en la cual compendia y sistematiza los más notables progresos de la Aritmética, del Algebra y de la Geometría realizados hasta el momento.

En España, fue el alemán Marco Aurel quien dio a conocer en 1522 con su libro *Arithmetica algebratica* estos nuevos conocimientos. En su libro expone durante seis capítulos las propiedades de los enteros, las proporciones, las progresio-

nes y reglas de la Aritmética práctica. Pero es en los capítulos del X a XX donde expone la parte «jamás vista ni declarada, y podrá ser que ni aun entendida, ni imprimida en España», un breve compendio de la parte algebraica contenida en la *Summa*; mejorada en algunos aspectos y empeorada en otros.

A partir de este momento, otros autores siguen a Marco Aurel en lo que a la parte algebraica se refiere, siguiendo por tanto la *Summa* de Burgo.

La pregunta que cabe realizarse ahora es que influencia tuvieron estos nuevos conocimientos en el *Dorado Contador*, en definitiva hasta qué punto se vio este influido por el nuevo algebra italiana.

4. La influencia italiana en el *Dorado Contador*

El *Dorado Contador* es una aritmética comercial, el autor expresa desde el comienzo del libro la importancia en la sociedad española de la época del comercio.

Cabe recordar que el puerto de Sevilla, ciudad en la que reside el autor, se convirtió en el lugar al que llegaban el oro y la plata que se obtenía en América y desde el que se exportaban todos los productos que los colonos necesitaban allí, lo que produjo un gran crecimiento de la ciudad y de su comercio.

Por eso el autor manifiesta que la compra y venta de oro y plata es habitual, y resulta necesario el dominio de la aritmética. Afirma además que saber contar ayudará a los hombres a mejorar sus negocios; por eso la primera intención del libro es que el lector aprenda a numerar, sumar, restar, multiplicar... Aparecen capítulos específicos dedicados exclusivamente a las relaciones comerciales, a las operaciones matemáticas relacionadas con la compra y venta de productos.

No resultan extrañas por tanto las palabras de Salavert (1990) afirmando que el libro se usaba en la casa de Contratación, que se encontraba precisamente en Sevilla, y a través de la cual se comercializaba con las colonias.

Por eso el *Dorado Contador* supone una gran fuente de información sobre la vida de la época, información sobre precios, cambios de monedas, impuestos...

Sin embargo si resulta menos clara su afirmación sobre Miguel Geronimo de Santa Cruz, destacando el alto nivel de conocimientos que el autor valenciano mostró sobre la matemática renacentista.

También Smith afirma en su libro *Rara Arithmetica* (1908) que la obra sigue el plan general de las aritméticas italianas y españolas de la época, afirmando además que se trata de un libro con un contenido más teórico que práctico, y que el autor estaba influenciado por trabajos como los de Tartaglia.

Analizando esta aritmética es posible comprobar que sí es cierto que el autor concede importancia a las definiciones teóricas en las que sigue fundamentalmente los libros de Euclides (citándolos en varias ocasiones) e incluso Arquímedes.

Sin embargo, en *el Dorado Contador* no aparece ni un solo capítulo dedicado al álgebra, no se utiliza más simbología que los números y algunas palabras o rayas para determinadas operaciones. Tampoco forman parte del libro las ecuaciones ni siquiera las de primer grado, por el contrario a la hora de resolverlas utiliza las reglas de tres con el método de la falsa posición.

Podría parecer en un principio que el autor desconoce las obra de Marco Aurel o de Juan Pérez de Moya, sin embargo el propio autor en el libro referencia ambas obras, en definitiva sí conocía sus trabajos y es de suponer por tanto que sí conocía el álgebra italiana.

A pesar de eso, estos conocimientos no se reflejaron en su obra. Esta se centró en una función educativa a nivel de comercial, pensando quizás que esta nueva álgebra no era necesaria a la hora de realizar transacciones comerciales básicas.

Conclusiones

El *Dorado Contador* representa una aritmética comercial cuyo objetivo es el uso para las relaciones comerciales, en las que los nuevos conocimientos italianos no forman parte. Sin embargo si podría decirse que sigue en general el esquema de las aritméticas italianas y españolas anteriores.

En definitiva, la matemática española estaba más en la línea de la medieval de Boecio, de los *calculatores* ingleses de finales del siglo XIV, y sobre todo de la matemática francesa – ya en declive- de finales del siglo XV, que de la renovadora matemática italiana (Peralta, 1999, citado en Rey, 1990).

Referencias bibliográficas

- GÓMEZ, B.: «Marco preliminar para contextualizar la investigación en historia y educación matemática». *Epsilon. Revista de Educación Matemática*. 28(1), (2011), 77, 9-22.
- PICATOSTE, F.: *Apuntes para una biblioteca científica española del siglo XVI; estudios biográficos y bibliográficos de ciencias exactas físicas y naturales y sus inmediatas aplicaciones en dicho siglo*. Madrid, Manuel Tello, 1891.
- REY, J.: *Los matemáticos españoles del siglo XVI*. Biblioteca Scientia, 2, 1926.
- SALAVERT, V.: «Introducción a la historia de la aritmética práctica en la Corona de Aragón en el siglo XVI». *DYNAMIS*. 10, (1990), 63-91.
- DE SANTA CRUZ, M. G.: *Libro de arithmetica especulativa, y práctica, intitulado, el dorado contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes*. Madrid, Viuda de Alfonso Martín, 1625.

página intencionadamente en blanco

Teoría y práctica de la pedagogía italiana en España: su introducción a través del BILE (1877-1936)

Ana María Montero Pedrera

e-mail: pedrera@us.es

Universidad de Sevilla. España

Carmelo Real Apolo

e-mail: apolo@unex.es

Universidad de Extremadura. España

1. Introducción

En la conformación del ideario pedagógico español es innegable la asunción de principios y componentes foráneos de una gran fuerza directriz para la práctica educativa y hemos recibido la saludable influencia de la cultura y filosofía pedagógica de muchos países, tanto europeos como americanos, que han contribuido a generar un modelo de pensamiento educativo observable en las pautas metodológicas sostenidas por el magisterio español. En este trabajo nos detenemos a exponer la recepción de la pedagogía italiana en España a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) entre 1877 y 1936, primer periodo de su publicación. De ello se deduce la importancia que las figuras que formaban la Institución daban a este conocimiento educativo de fuera de nuestras fronteras y cuáles eran los aspectos que más se resaltaban dentro de este panorama.

Para ello hemos realizado un estudio utilizando como fuente documental esta publicación, centrándonos en la búsqueda de todas las referencias que aparecen sobre innovaciones y experiencias pedagógicas, legislación, pensamiento pedagógico... procedentes de Italia. Los artículos seleccionados se han organi-

zado por categorías para poder hacer un análisis coherente, intentando ver la actualidad de los mismos en el momento en que se publican.

Indagando sobre investigaciones referidas al BILE nos encontramos con autores clásicos como Jiménez Landí¹, Cacho Viu², Gómez Molleda³, Molero⁴, Puelles⁵, Turín⁶, Esteban Mateo⁷... de ineludible consulta, que tratan la historia de la Institución Libre de Enseñanza. Pero junto a ellos no podemos soslayar los trabajos más recientes de Mayordomo⁸, Otero⁹, Cáceres y Martín¹⁰, Corts¹¹ o Merino¹², que tratan aspectos más concretos, como la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en distintos lugares de España, o diversos aspectos analizados en el BILE como la educación infantil, la salud o la higiene.

No abundan los trabajos que tomen como fuente documental el BILE para analizar la pedagogía italiana y su influencia en nuestro país, aunque si hay un considerable número de estudios que tratan aspectos concretos, como la pedagogía y el pensamiento de María Montessori¹³, asociaciones educativas¹⁴, biografía

¹ JIMÉNEZ-LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 4 Tomos*. Madrid: MEC, 1996 y *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1998.

² CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Rialp, 1962.

³ GÓMEZ MOLLEDA, D.: *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.

⁴ MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985 y *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

⁵ PUELLES BENITEZ, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991.

⁶ TURÍN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.

⁷ ESTEBAN MATEO, L.: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1978.

⁸ MAYORDOMO, A.: «La institución libre de enseñanza como proyecto socio-educativo y pedagógico» en SUÁREZ CORTINA, M.: *Libertad, armonía y tolerancia: la cultura institucionista en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2011, 213-251.

⁹ OTERO URTAZA, E.: «La educación infantil en la Institución Libre de Enseñanza», en SANCHIDRIAN BLANCO, M.C. y RUIZ BERRIO, J. (coord.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, 153-178.

¹⁰ CÁCERES, J. y MARTÍN, M.A.: «Difusión y participación de Extremadura en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca, Universidad, 2013, 93-104.

¹¹ CORTS GINER, M.I.: «La salud de la infancia y la higiene escolar: su difusión en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza» en NAYA, L.M. y DÁVILA, P. (coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Vol. 1, San Sebastián, Erein, 2005, 517-528.

¹² MIERINO MORALES, J. C.: «El BILE en el siglo XXI», *HAOL*, 27 (2012), 189-202.

¹³ SANCHIDRIAN, C.: «Montessori y la cultura material de la educación en el primer centenario de la Casa de los Niños», en SÁNCHEZ PASCUA, F. y otros: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación*, Vol. 2, Guadalupe (Cáceres), SEDHE, 2007, 343-354. PRELLEZO, J.M.: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIAN BLANCO, M.C. y RUIZ BERRIO, J. (coord.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, 201-224.

¹⁴ BOSNA, V. A. y GARCIA RODRIGUEZ, M. L.: «Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012)», *Aula: Revista de Pedagogía de Universidad de Salamanca*, 18 (2012), 155-180.

de docentes¹⁵ o la enseñanza secundaria¹⁶ lo que pone en evidencia que la filosofía educativa de este país se exporta a España con relativo interés y está circunscrita a un momento histórico determinado, como es el caso de la Italia de Mussolini que servirá de provecho para el paradigma pedagógico franquista que se gestará en la guerra civil y en los primeros años de la dictadura¹⁷.

2. Nacimiento y desarrollo del Boletín

Cuando se funda la ILE en 1876, en sus Estatutos se recogía la edición de un Boletín para la publicación de los documentos oficiales y los trabajos científicos, tanto los producidos en la Institución como de los que se tenía conocimiento. El BILE además de informar sobre la marcha del centro, respondía a la constatada necesidad de una publicación económica donde se diera a conocer el movimiento intelectual contemporáneo. Con este enfoque, pronto se convirtió en una publicación singular en el mundo editorial español por su carácter cosmopolita y multidisciplinar y por la gran calidad de sus colaboradores. Pedagogos, filósofos y literatos escribieron en la revista, ocupándose de temas claves, relativos a la sociedad, la educación, la política, la economía, las ciencias y las artes de su tiempo. La apertura intelectual de sus directores y articulistas transformó lo que podía haber sido un Boletín corporativo en una revista de vanguardia que introdujo en España las nuevas ideas científicas y pedagógicas que se estaban ensayando en Europa, a la vez que difundía las experiencias españolas y, en especial, su ideario.

A través del BILE llega a nuestro país información de los problemas de educación del mundo, debates pedagógicos, propuestas de reforma del sistema educativo, bases de discusión sobre el papel del Estado y la sociedad en la organización de la enseñanza.

En su cabecera se declaraba su independencia política, religiosa, filosófica y proclamando el principio de libertad de indagación científica y su exposición:

La Institución Libre de enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas (Art.15 de los Estatutos)¹⁸.

¹⁵ CAGNOLATI, A.: «La maestra Alda Costa: un mártir antifascista», *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2 (2011), 521-531.

¹⁶ CANALES SERRANO, A.: «El modelo de acceso femenino al Bachillerato de la Europa del sur», en ESPIGADO, G. y otros: *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal / XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz, Universidad, 2013, 589-596.

¹⁷ FERNANDEZ SORIA, J. M.: «Influencias nacionales europeas en la política educativa española», *Revista Historia de la Educación*, 24 (2005), 40.

¹⁸ UREÑA, E.M.: «Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la I.L.E.» en ALVAREZ LAZARO, P. (ed.): *Cien años de educación en España*, Madrid, MEC, 2001, 235.

De esta manera se ponían de manifiesto las bases de libertad de enseñanza y laicidad de la educación en que se cimentaba la Institución y que sería la guía del pensamiento de sus componentes (dirigentes, protagonistas...) y seguidores. Los números del primer año se editaron según las necesidades de la ILE, no siguiendo un patrón periódico fijo. Al final del segundo año de vida, pasó a ser quincenal, hasta 1893 que se convierte en publicación mensual.

Desde que nace hasta 1889, el Boletín recoge artículos de Filosofía, Matemáticas, Física-Química, Geología-Mineralogía, Biología; Física-Historia Natural, Fisiología, Psicología-Antropología, Historia y Geografía, Derecho Natural y positivo; Política, Economía-Agricultura e Industria, Estética y Bellas Artes, Filología y Lingüística, Educación y Enseñanza. Estas secciones se iban alternando de forma irregular y no aparecían en cada número.

Sus contenidos eran muy variados, desde artículos literarios, científicos y pedagógicos, investigaciones originales de los profesores, crítica de libros y trabajos tanto españoles como extranjeros. De la vida de la Institución se anotaban resúmenes de las enseñanzas impartidas, excursiones realizadas por los alumnos, catálogos de los gabinetes y bibliotecas, noticias, ingresos y vida. Las tres secciones que estructurarán todos sus contenidos aparecerán con cierta estabilidad en el año 1889 y se mantendrán hasta su finalización en 1936 y son: *Pedagogía*, *Enciclopedia* e *Institución*. Y a partir de la muerte de su fundador, Giner de los Ríos, en 1915, se añade la sección *In Memoriam*, destinada a recordarlo. Además de estos contenidos, a partir de 1896 se incluyó un apartado denominado *Revista de Revistas* en el que se traducían los artículos que se publicaban en las principales revistas pedagógicas de países europeos y americanos. Lo que hace que Jiménez Landi, afirme: «...lo más importante del BILE es el panorama intelectual que nos ofrece; un panorama abierto al exterior, que llega a sus páginas en la copiosa lista de autores extranjeros, y en los resúmenes de publicaciones asimismo foráneas»¹⁹. Esta sección tuvo gran relevancia por lo que el espacio dedicado a ella se amplió durante los primeros años, siendo numerosas las revistas así como las noticias recogidas en dicha sección, sin embargo en los últimos años del Boletín el número de revistas y de artículos traducidos descendió, algo que hemos constatado también en el tema de estudio.

Los artículos sobre temática educativa forman la mayor parte de sus contenidos, y eran fundamentalmente las novedades que sobre educación se producían en casi todo el mundo. Sirva como ejemplo que, en 1878, Torres Campos trae de París el sistema de excursiones o que en 1880, Cossío viaja a Italia y Francia para conocer sus teorías e instituciones más importantes y acude al Congreso de Bruselas donde valora y aprende los métodos pedagógicos de la escuela modelo.

¹⁹ JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Breve Historia...*o.c., 193.

En los viajes se enriquecen con nuevas experiencias y el contacto con otros profesionales. Tanto estos viajes como la correspondencia que se mantiene con otros pedagogos aparecerán en el BILE, lo que nos muestra el valor de esta publicación como mecanismo transmisor de nuevas corrientes pedagógicas internacionales pero que se cercena a causa de la Guerra Civil española y, aunque la contienda comienza en julio de 1936, aparecerán números hasta diciembre, cuando la ILE también se clausura.

3. Estudio de la pedagogía italiana en el BILE

No son muchas las crónicas halladas sobre la pedagogía italiana en el BILE, pero si nos parece significativo hacer un análisis de las mismas. Los descriptores que hemos recogido han sido fruto de una detenida lectura y repaso de los artículos, incluimos tanto las noticias firmadas por autores italianos, por españoles o de otra nacionalidad refiriéndose o traduciendo a los primeros.

Viéndolo desde una perspectiva general podemos afirmar que no fue la pedagogía italiana la que más interesaba a los institucionistas, ya que de la pedagogía de otros países como, por ejemplo, de Francia se aportan abundantes novedades. No obstante, creemos que es interesante analizarla a través de varios apartados fundamentales:

- Pensamiento educativo.
- Niveles de Enseñanza: Primaria, Secundaria, Superior, Formación del Profesorado, Profesional, de la mujer.
- Congresos.

En esta tríada hemos localizado las crónicas en forma de artículos, de noticias, de crítica bibliográfica y en el apartado *Revistas de revistas*. Las revistas con datos sobre Italia son *L'Enseignement Public*, *Revue Pédagogique* y *Revue Internationale del'Enseignement* de Francia. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, de Alemania; *Educational Review*, *The Journal Educational Psychology* y *The Pedagogical Seminary*, de Estados Unidos; *The Journal of Education* de Inglaterra y *Revista de Educação e Ensino* de Portugal.

Hemos contabilizado 49 referencias con datos sobre cualquier aspecto de la pedagogía italiana, que se observan en la siguiente tabla:

Temas	Referencias	%
Pensamiento educativo	12	24,50
Enseñanza Primaria	15	30,60
Enseñanza Secundaria	6	12.25
Enseñanza Superior	3	6.12

Formación del Profesorado	5	10.20
Escuelas profesionales	1	2.04
Educación de la mujer	1	2.04
Congresos	6	12.25
TOTAL	49	100%

Las áreas sobre Enseñanza Primaria y Pensamiento Educativo son las más numerosas, sin duda, propiciado por el momento: es cuando las innovaciones pedagógicas progresistas se están poniendo en práctica por toda Europa y cada país está asentando su administración educativa. El primer artículo data de 1880 en el que Torres Campos relata la vida de una escuela en Italia y el último es de 1924, escrito por Rodolfo Llopis, haciendo la crítica de una obra de Antonio Patri. A partir de este año, Italia vive los años de más fuerza del fascismo y no hemos encontrado ningún otro dato. Siguiendo el mismo orden de la tabla, vamos a hacer un análisis más pormenorizado, intentando agrupar el contenido por orden temático y cronológico.

Pensamiento educativo

La autora más mencionada es María Montessori. La aparición de sus ideas, a partir del Congreso de Turín de 1898, en Europa y en Estados Unidos dio lugar a numerosas discusiones y controversias, aunque se le atribuye un valor pedagógico incuestionable. Tienen el punto en común que todos los artículos tratan sobre su método. El educador uruguayo Alfredo Samonati²⁰, realiza un detenido estudio del mismo, obtenido de la obra *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*. Las dos cuestiones valoradas son los métodos instructivos-educativos y el material de enseñanza, adaptados a las condiciones del desarrollo de los alumnos, considerados individualmente.

En el siguiente número del BILE es la propia Montessori la que nos ilustra sobre su método de escritura²¹, con los pasos que siguen para escribir niños de 4 años, a los que se acompaña de materiales con distintos colores, movibles, manipulables... lo que hace fijar la imagen más rápidamente por medio de la cooperación de los sentidos.

Para difundir sus ideas impartía cursos, uno de ellos tuvo lugar en Barcelona y será Ricardo Rosa y Alberti²² el que extraiga el mismo. Entre otras ideas destacamos la educación de la voluntad a través de la disciplina, el sistema pedagógico

²⁰ SAMONATI, A.: «El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori», *BILE*, 642 (1913), 262-272 y 643 (1913), 291-302.

²¹ MONTESSORI, M.: «El método de la escritura espontánea». *BILE*, 644 (1913), 327-333.

²² ROSA Y ALBERTI, R.: «El curso internacional de Pedagogía científica de la Doctora Montessori», *BILE*, 716 (1919), 129-140 y 717 (1919), 177-181.

que se desarrolla en la *Case dei Bambini*, los estímulos en la educación y en los sentidos, el uso del material didáctico, la preparación para las distintas materias incluyendo el dibujo y la música, como un elemento esencial.

Las referencias sobre Montessori en el apartado *Revista de Revistas* son abundantes. Jeanne Barrère²³ destaca que su método lo han adoptado en Suiza, Argentina y, obviamente, en Italia. También en Inglaterra descubren su pedagogía a través de Holmes. Pero, teniendo instaurados los Kindergarten por Edimburgo no le ven utilidad a otro sistema que se preocupa únicamente «de la educación de los sentidos, en la cual no solamente no tienen cabida los símbolos religión, pero ni los de la poesía»²⁴. Elisa Jaffé²⁵ tras su visita a una escuela de este sistema en el Sur de Inglaterra, relata su experiencia y vaticina una gran extensión de las mismas. No opina lo mismo Maurice Wolf²⁶, aunque reconoce que este método tiene sus ventajas, no es ni más ni menos que una imitación de la educación fröebeliana.

Por su parte, Ugo Spirito²⁷ de la Escuela Pedagógica de Roma, reflexiona sobre el hecho que después de tanta exaltación por este método pedagógico, también ha aparecido un movimiento de reacción. Una de las particularidades es que la educadora se había dedicado de manera improvisada a los estudios pedagógicos sin una adecuada preparación y sin información histórica del problema de la educación. La libertad que introduce perjudica al aprendizaje, al convertir el maestro en un mero guía y los materiales ocupan un lugar primordial. La eliminación del esfuerzo anula el valor pedagógico del método.

Otros pedagogos conocidos a través del Boletín fueron Patri, Carducci y Rosmini. Rodolfo Llopis²⁸ nos acercan a Antonio Patri, que con sus ideas sobre los derechos del niño se adelantó a las ideas que luego se recogerían en la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* de 1923. El poeta Josué Carducci ejerció una amplia acción educativa «benéfica, sugestiva de virtudes civiles en la juventud culta del siglo XIX»²⁹. A través de sus poemas presenta un gran entusiasmo por la regeneración de Italia y plantea a la juventud unos altos ideales, entre los que la educación tenía un lugar primordial. Por su parte, Antonio Rosmini tiene un concepto de la primera infancia que se asemeja a la de su coetáneo Fröebel. Se ocupa de los principios básicos de toda buena educación desde los primeros años y destaca la importancia de formar igualmente el corazón y la mente.

²³ BARRÈRE, J.: «La obra de educación y el método de la Srta. Montessori», *BILE*, 628 (1912), 217-218.

²⁴ S./A: «El método Montessori. La Casa dei Bambini y un Kindergarten», *BILE*, 635 (1913), 50-52.

²⁵ JAFFÉ, E.: «La escuela de Montessori», *BILE*, 655 (1914), 301.

²⁶ WOLF, M.: «La Casa dei Bambini y el método de la Srta. Montessori», *BILE*, 710 (1919), 150-151.

²⁷ SPIRITO, U.: «El error fundamental del método Montessori», *BILE*, 736 (1921), 193-199.

²⁸ LLOPIS, R.: «Los derechos y la personalidad del niño, según Patri», *BILE*, 774 (1924), 274 y 775 (1924), 301-303.

²⁹ CRISTO, D. de: «Ideas pedagógicas de Josué Carducci», *BILE*, 739 (1921), 289.

Pero además de esto, también encontramos un buen número de sueltos o artículos que hacen un análisis crítico de obras pedagógicas del país italiano como las de Allievo³⁰, extensamente analizada; y otras de crítica más reducida como las de Vidari, Marchesini, Cassotti, Montesano, Eusebietti, Crispolti, Gabelli, Spaventa, Blondel y Carpita³¹ que ponen el acento en textos utilizados en la formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria.

Enseñanza Primaria

Al terminar la centuria decimonónica tenemos noticias, de la mano de German Flórez³², de las reformas escolares emprendidas en Italia, una de las más significativas es la creación de la escuela popular en 1887, pero también, entre otras, la creación de un asilo infantil según el sistema Fröebel en las escuelas prácticas de las Normales o la introducción del dibujo en las escuelas elementales, aunque faltan medios materiales y personales para lograr los resultados esperados. En 1894³³ se planteó el proyecto para introducir la esgrima en las escuelas, basándose en las ventajas físicas, estéticas e intelectuales para la infancia, aunque los detractores pensaban que se abandonaba el aspecto intelectual.

En estas reformas también se abordaron cuestiones de trascendental importancia como el mantenimiento económico de las escuelas italianas, en el BILE aparece reflejado el estudio sobre el reparto territorial de los ingresos y gastos públicos en Italia. El economista Francisco Nitti³⁴ elaboró un balance económico de la educación desde 1861 a 1897. Obviamente todas estas cuestiones, si se desea alguna aplicación práctica, debe recogerse en la legislación pedagógica, en este sentido podemos mencionar a Haguenin³⁵, que hace un comentario histórico sobre la legislación educativa italiana que procede de la Ley Casati de 1859. Se analizan los conceptos de gratuito, laico y obligatorio —que recordemos que también son elementos de enconados debates en España— y que la enseñanza primaria no debe ser la antesala de los estudios clásicos, sino el lugar donde se preparen la vida de ciudadano, es decir, dotar a la educación de una vertiente más actual y práctica. En esta misma línea se manifiesta Dejob³⁶, presenta un informe sobre la instrucción elemental del curso 1897-98. La realidad es que las escuelas son malas, los maestros escasos y mal pagados, una administración anárquica...

³⁰ GERINI, G.B.: «Los escritos filosóficos y pedagógicos de Allievo», *BILE*, 454(1898), 19-21 y (1898),51-53.

³¹ CRAMAUSSEL, E.: «Bibliografía pedagógica italiana y francesa», *BILE*, 760 (1923), 193-198.

³² FLOREZ, G.: «Las reformas escolares en Italia», *BILE*, 242 (1887), 65-66.

³³ RUBIO, R.: «Italia», *BILE*, 442 (1894), 14.

³⁴ NITTI, F.: «Los gastos de instrucción pública», *BILE*, 514 (1903), 14.

³⁵ HAGUENIN, M.E.: «La instrucción obligatoria en Italia», *BILE*, 465 (1898), 368; 466 (1899), 14; 480 (1900), 80-81; 481 (1900), 116 y 485 (1900), 247.

³⁶ DEJOB, C.: «Revista del extranjero. Italia», *BILE*, 470 (1898), 146.

Existe una gran diferencia entre escuelas rurales y urbanas donde el aumento de niños también produce un aumento en los ingresos a las cajas de ahorros. En muchos casos hay que recurrir a maestros clérigos³⁷. Otras disposiciones legales son analizadas por este autor como la nueva ley de instrucción pública de 1910³⁸, que tiende a poner a salvo el maestro y a la escuela de aquellos municipios hostiles a toda enseñanza primaria o laica. Esta ley ha calmado a los maestros representados en la *Unione magistrale nazionale*.

Y a modo de propaganda a favor del gobierno se manifiesta Maurice Pellison³⁹: la instrucción primaria es muy moderna, los jardines de infancia adaptados a las necesidades del país, tienen buenos edificios y buen material en las ciudades, existen colonias escolares alpinas para llevar a los niños pobres y enfermos y las Normales mejoran día a día. Presenta Italia como un lugar utópico que nada tiene que ver con la realidad.

En 1914, el joven inspector Luzuriaga⁴⁰ aporta datos de los presupuestos de instrucción pública italianos para 1914-15, en ellos podemos observar que hay un aumento respecto al año anterior, sobre todo los que corresponden al sostenimiento de la instrucción elemental en la parte ordinaria y extraordinaria del mismo, pero que en la práctica pedagógica cotidiana no se refleja

No solo las circunstancias políticas y económicas facilitaban la precariedad en las escuelas, los fenómenos naturales también contribuían, así en la zona Reggio Messina⁴¹ después de dos años que ocurriera un terremoto de más de 7 grados, las escuelas no han podido terminar de reconstruirse, desaparecieron con todo su material y las memorias de los inspectores dan cuenta de la dificultad de volver a tener la enseñanza algo organizada. Se preparan barracones costeados por el Estado, donde instalar las escuelas y a pesar de la debacle se trabaja con entusiasmo.

Pero no todo es desolador en Italia, hay otros ensayos de escuelas siguiendo el modelo institucionista. Así Torres Campos⁴² se hace eco de una noticia aparecida en la Revista política y literaria, donde describen una escuela en los alrededores de Florencia, cuyos métodos son los mismos que plantearon en la ILE. Se instaló en una población de 250 habitantes, poco alfabetizada y abandonada de la civilización. Allí acudían las muchachas de los alrededores para instruirse, formándolas en hábitos de trabajo, sobriedad y honradez; tantos fueron los que acudieron que no podían atender a todos. Asoció a las primeras discípulas —imbuidas en

³⁷ DEJOB, C.: «La instrucción primaria en Italia», *BILE*, 501 (1901), 376.

³⁸ DEJOB, C.: «La nueva ley de instrucción primaria en Italia», *BILE*, 629 (1912), 254.

³⁹ PELLISSON, M.: «Italia», *BILE*, n° 490 (1901), 17-18.

⁴⁰ LUZURIAGA, L.: «El presupuesto italiano», *BILE*, 652 (1914), 212-213.

⁴¹ HAZARD, P.: «En Reggio y Mesina», *BILE*, 601 (1910), 120.

⁴² TORRES CAMPOS, R.: «Una escuela en Italia», *BILE*, 70 (1880), 1-2.

la mecánica didáctica— para instruir a los nuevos, inaugurando así una escuela mutua que tenía 180 alumnos. Acudían niños y adultos, pastores y jornaleros que asistían a clases nocturnas. Se aplicaba una enseñanza intuitiva, con excursiones escolares a museos, monumentos y al mar con el fin de proporcionar una educación lo más integral posible.

Las reformas de las enseñanzas son temas constantes a lo largo de toda la publicación del Boletín, J. Langlais⁴³, analiza las profundas y atrevidas modificaciones de la Ley Gentili de 1923, en lo que respecta a primaria. Con ella se elimina duplicidad de establecimientos, y el personal oneroso para el estado, limita la ratio a 35 alumnos, estimular la iniciativa privada, fortalecer la cultura grecolatina y las humanidades. Y en el desarrollo de la ley no se puede olvidar el componente patriótico ni el confesional, a pesar de que el ministro es un teórico del laicismo.

A otros aspectos más concretos de la enseñanza primaria, como las cantinas escolares se le dedican tres artículos. Se aportan datos sobre su organización y situación en la ciudad de Padua⁴⁴, de los gastos que ocasionan y cómo se pagan por los ayuntamientos⁴⁵ o cómo comenzó este movimiento por parte de la iniciativa privada con la creación de patronatos escolares, pidiendo ayuda a los municipios y en realidad son ellos los que las sostienen⁴⁶.

Enseñanza Secundaria

De los artículos sobre este nivel de enseñanza dos exponen la situación de la enseñanza media en Italia y tres cuentan la experiencia de instituciones extranjeras de enseñanza secundaria en territorio italiano.

El profesor Paul Hazard⁴⁷ realiza un extracto de su informe presentado al director de segunda enseñanza. En éste argumenta que los procedimientos de acceso a un nivel que tiene dos caminos: el de la cultura clásica a través del gimnasio y el liceo, hasta llegar a la universidad; o el de la preparación práctica, asistiendo a la escuela técnica y en el instituto técnico después. Todas son instituciones independientes, pero en ninguna se ofrece una completa formación. Por ello se pregunta porque el gobierno no ha podido abordar la reforma de la segunda enseñanza, y no han escuchado a los docentes que se han asociado, realizando protestas, a veces violentas. Como conclusión plantea una reforma que vaya por fases que sea tranquila antes que una reforma no admitida por ningún colectivo e impuesta violentamente.

⁴³ LANGLAIS, J.: «La reforma de la enseñanza pública en Italia», *BILE*, 773 (1924), 225.

⁴⁴ TONZIG, D.: «Las cantinas escolares en general y su situación en la ciudad de Padua», *BILE*, 537 (1904), 377.

⁴⁵ S./A.: «Las cantinas escolares en los principales países de Europa: Italia», *BILE*, 625 (1912), 15.

⁴⁶ MARTELL, P.: «Las cantinas escolares en Italia», 656 (1914), 343-344.

⁴⁷ HAZARD, P.: «La segunda enseñanza en Italia», *BILE*, 618 (1911), 273-275.

Otro artículo de H. Joly⁴⁸, profesor de la Universidad de la Sorbona sigue insistiendo, algunos años más tarde, en el mismo problema, existe una enseñanza media, con muchos establecimientos, que no son eficientes, por lo que le hace falta una renovación, fundamentalmente en los programas que son excesivamente extensos y que producen desinterés en los alumnos, porque se centran en las materias y en los exámenes. Es necesaria una reforma que se aprueba en 1905⁴⁹, centrada en el nombramiento de profesores por concurso de méritos.

El Instituto Francés de Florencia y sus actividades acapararon la atención de dos artículos. Su fundador, el Sr. Julián Luchaire⁵⁰, muestra la crónica de su programa del curso 1911-12, haciendo hincapié en lo que diferencia este centro de otros similares en otras ciudades. Cuentan con secciones de historia del arte, de la música, de lengua y literatura francesa, cursos populares de lengua francesa... Continúa describiendo sus actividades, un profesor del mismo Jean Alazard⁵¹, mostrando los beneficios de los viajes anuales de estudio.

Otra experiencia considerada es la del Internado Nacional alemán de Tívoli⁵² en Roma, situado en el campo, donde sus 150 alumnos, la mitad internos, siguen la segunda enseñanza clásica o los estudios técnicos de artes y oficios. Detallan la organización y mobiliario de las dependencias del centro, destacando que se llevan a cabo las prescripciones higiénicas más modernas, lo que le hacen ser uno de los establecimientos más importantes de enseñanza alemana en el extranjero.

Enseñanza superior

Contamos con dos extensos trabajos sobre la política universitaria y una experiencia sobre la universidad comercial Luigi Bocconi en Milán⁵³. El catedrático de Derecho Internacional de la Universidad de Granada, Manuel Torres Campos⁵⁴, hace la recensión de una obra del jurisconsulto Luca-Carnazza en la que recoge sus opiniones personales, las de otros personajes y todos señalan las deficiencias y la tardanza en hacer reformas. Es clarísima la necesidad de introducir la renovación de la legislación universitaria, en las que los partidos deben tener en cuenta que es un asunto nacional del que depende el porvenir intelectual de Italia.

⁴⁸ JOLY, H.: «La enseñanza media en Italia», *BILE*, 686 (1917), 276-277.

⁴⁹ DEJOB, C.: «Dos proyectos de ley del Sr. Orlando, ministro de Instrucción Pública», *BILE*, 540 (1905), 86-87.

⁵⁰ LUCHAIRE, J.: «El instituto francés de Florencia», *BILE*, 618 (1911), 277.

⁵¹ ALAZARD, J.: «Los viajes de estudio del instituto francés de Florencia», *BILE*, 638 (1913), 152.

⁵² KOTELMANN, L.: «El internado nacional de Tívoli», *BILE*, 530 (1904), 149.

⁵³ S./A.: «Una institución de enseñanza superior en Italia», *BILE*, 585 (1908), 377.

⁵⁴ TORRES CAMPOS, M.: «La cuestión universitaria en Italia», *BILE*, 359 (1892), 20-22

El otro extenso artículo hace una pormenorizada descripción del sistema universitario italiano⁵⁵, desde la duración de los cursos, la organización de la enseñanza, la distribución de los cursos, el plan de estudios, el doctorado....

Por último se hacen eco de la tarea de la Universidad Comercial Luigi Bocconi de Milán, creada en 1898, para dotar al país de un centro de enseñanza superior comercial, con un plan de estudios en 4 años, con materias económicas, comerciales e industriales.

Formación Profesorado

Flórez⁵⁶, informa de las reformas de las Escuelas Normales. Algo similar ocurrió en España con el ministro Albareda, cuando se plantearon modificaciones en la formación de maestras. En 1894 se aprueba una ley sobre su reorganización de las Normales⁵⁷. Los estudios durarían 3 años, con una reválida final; una vez aprobada pueden tomar parte en los concursos. El pago de los sueldos es del Estado y el resto de gastos (material, edificios, bibliotecas...) por parte de los municipios. La de Pisa, fundada por Napoleón, a imagen y semejanza de la parisina ha tenido eminentes directores⁵⁸.

A lo largo de los años de nuestro estudio la cuestión de las Escuelas Normales ha sido constante⁵⁹, desde que se estableció la Escuela Superior de Metodología en la Universidad de Turín se imparte una verdadera enseñanza superior de Pedagogía, inspirándose en otros países europeos. Y su formación asegura un buen profesorado.

En 1916 se da cuenta de la *Unione Magistrale Nazionale*⁶⁰, que entre sus funciones estaba concienciar sobre la necesidad de la educación y defender sus derechos corporativos.

Enseñanzas profesionales

La agricultura es la materia que se enseña por medio de cátedras ambulantes⁶¹, que dependen de la provincia. Su fin principal es llevar la enseñanza práctica directa y objetivamente a los agricultores. Es una instrucción de adultos, obreros, directores o propietarios que se traduce en beneficios útiles, además es económica.

⁵⁵ C.: «Notas sobre las universidades italianas», *BILE*, 604 (1910), 200-204.

⁵⁶ FLOREZ, G.: «Las reformas escolares en Italia», *BILE*, 242 (1887), 65-66.

⁵⁷ RUBIO, R.: «Italia», *BILE*, 442 (1894), 13-14.

⁵⁸ BESNIER, M.: «La Escuela Normal Superior de Pisa», *BILE*, 465 (1898), 370.

⁵⁹ TOUTEY, M.: «La cuestión de las escuelas Normales en Italia», *BILE*, 531 (1904), 188.

⁶⁰ BARNÉS, D.: «La Unión nacional de los maestros italianos», *BILE*, 675 (1916), 168-170.

⁶¹ V.M.: «Las escuelas ambulantes de agricultura en Italia», *BILE*, 500 (1901), 333-336.

La metodología empleada para estas enseñanzas combina de forma armónica la teoría con la práctica, conscientes de que unas enseñanzas profesionales teóricas en las que esté ausente el componente práctico conlleva a una merma de la efectividad de las mismas, por ello los modos pedagógicos por los que se instruye es muy heterogéneo y a veces es suficiente con conferencias, debates...

Educación de la mujer

Tan solo un artículo trata la historia y actualidad de la escuela superior de señoritas de Milán⁶², una institución fundada en 1861, costeada por el municipio y que pretende formar señoritas desde 12 a 17 años, instruidas y con una formación amplia, no solo en las labores de su sexo, sino en gimnasia, música política, literatura clásica, historia... Dirigida por una señora de la alta sociedad, con aptitudes personales acordes al cargo. La escuela es externa, porque la influencia de la familia en su formación es decisiva. Indicador palmario de la situación educativa de la mujer en Italia y también en España?

Congresos

La primera referencia es de 1896, relatando el programa del Congreso Internacional para la Infancia que se iba a celebrar en Florencia⁶³, promovido por la *Allianze Universale per l'infanzia*. En ella se describen las secciones en que estará organizado, la duración de cinco días y las lenguas oficiales que serán italiano y francés. Del mismo congreso trata M. Bourrilly⁶⁴, donde se ocuparon de los niños abandonados y delincuentes; de las casas de corrección, rechazando el encarcelamiento de los niños delincuentes, pidiendo el carácter educativo de la reforma.

M.M. Rogers estudia los congresos pedagógicos celebrados con motivo de la Exposición de Milán de 1908⁶⁵. En el *VI Congreso de la Unione Magistrale Italiana* se organizó una muestra didáctica para concienciar sobre la importancia de la psicofisiológica en la pedagogía italiana y los maestros solicitaron que en cada Escuela Normal hubiese un laboratorio para su estudio. En el *Congreso Internacional de las Obras de educación popular* hubo una exposición se mostraron los datos sobre cantinas escolares, baños y duchas cada vez más generalizados en los municipios y en las escuelas de los grandes centros. Se tratan las sociedades de educación: la *Scuola e Famiglia*, la *Società Umanitaria* y la *Unione Femminile*

⁶² SOLER, E.: «La escuela superior de señoritas de Milán», 80 (1880), 81-82.

⁶³ S/A.: «Congreso internacional para la Infancia, en Florencia», *BILE*, 434 (1896), 146.

⁶⁴ BOURRILLY, M.L.: «El Congreso Internacional para la Infancia, celebrado en Florencia en Octubre de 1896». *BILE*, 449 (1897), 237.

⁶⁵ ROGERS, M.M.: «Cuestiones escolares», *BILE*, 582 (1908), 277-279 y 583 (1908), 311-315.

Nacionale, que entre sus fines están extender la escuela elemental, la higiene, la obligatoriedad de la enseñanza, el abandono, la educación de adultos, el apoyo a los obreros, a sus familias, etc.

En el Congreso sobre educación Popular la preocupación era la adecuación de las organizaciones de enseñanza con las exigencias del momento. No basta enseñar a todos los ciudadanos a leer y a escribir, sino que deben desarrollar el amor por los progresos de las ideas. Es necesaria la enseñanza popular de los adultos ante el altísimo índice de analfabetos, poco organizada y menos aún obligatoria.

El mismo autor, Rogers⁶⁶, aporta asiduamente informaciones y noticias de otras reuniones científicas. Reflexiona sobre el hecho de que en Italia se declaró la enseñanza obligatoria en 1877, antes que en otros países europeos y la ley no se cumplió, fundamentalmente por falta de liquidez. Hace un recorrido histórico hasta 1911 en que se publica la ley Daneo y con ese motivo la Federación de maestros inauguraba su XI Congreso en Turín para poner en común sus primeros resultados.

En Congreso de Milán⁶⁷ celebrado en 1916, la voz es unánime para que se formen aprendices que serán útiles en la recuperación industrial, cuando acabe la Guerra Mundial. Incluso era necesario crear los cursos populares para mayores de 14 años, fundamentalmente en los municipios rurales donde abundan los analfabetos, para que aprendiesen para la vida del trabajo y el saber necesario al nuevo ciudadano. En el mismo Congreso⁶⁸ se realizó una exposición sobre la renovación en la escuela.

A modo de reflexiones finales

A lo largo de estas páginas hemos podido comprobar que no son muchas las referencias sobre pedagogía italiana publicadas en el BILE durante el periodo comprendido entre 1877 y 1936, no obstante, esto no quiere decir que los institucionalistas no se preocupen de lo que sucede, en materia pedagógica, en Italia y así, encontramos algunos artículos que dan a conocer la situación real de las novedades, las tendencias pedagógicas, legislativas, metodológicas... que se estaban proponiendo en ese país.

Este conjunto de noticias fueron muy valiosas para entrever el pensamiento pedagógico italiano más progresista y avanzado, el desarrollo de la legislación educativa que, como acaeció en España, sufrió altibajos por los determinantes políticos, la necesidad de una enseñanza secundaria y superior de calidad, la obligación de formar buenos docentes, descubrir ensayos pedagógicos y experiencias

⁶⁶ ROGERS, M.M.: «Informaciones y Congresos italianos», *BILE*, 628, (1912), 216-217.

⁶⁷ PETIT, E.: «El Congreso de Milán», *BILE*, 686 (1917), 150-151.

⁶⁸ ROGERS, M.M.: «La Exposición de Educación Popular de Milán», *BILE*, 686 (1917), 151-154.

didácticas diversas, así como otros temas más actuales como, por ejemplo, la protección a la infancia que ocupó un lugar preeminente en los congresos de principios de siglo.

Somos conscientes de que en esta investigación no hemos podido profundizar en un análisis más riguroso de los contenidos, algo que no descartamos para trabajos futuros, pero lo aquí expuesto sobre la pedagogía italiana resulta una muestra que ilustra la importancia que todas las experiencias y noticias generadas en cualquier país se recogen en el Boletín, otorgándole carácter científico, para que pueda suscitar el interés en los lectores de esta publicación, ávidos de nuevas ideas que introduzcan elementos creativos que lubriquen los oxidados engranajes de la escuela española.

Al ser una publicación con un espíritu reformador e innovador de la enseñanza, tuvo un papel vanguardista en la concepción de la pedagogía en todos sus ámbitos, así como en la aplicación de las nuevas corrientes pedagógicas en su organización. Todo ello creemos que está contenido en las referencias aparecidas sobre la enseñanza y la pedagogía italiana que aquí presentamos.

Referencias bibliográficas

- ALAZARD, J.: «Los viajes de estudio del instituto francés de Florencia», *BILE*, 638 (1913), 152.
- BARNÉS, D.: «La Unión nacional de los maestros italianos», *BILE*, 675 (1916), 168-170.
- BARRÈRE, J.: «La obra de educación y el método de la Srta. Montessori», *BILE*, 628 (1912), 217-218.
- BESNIER, M.: «La Escuela Normal Superior de Pisa», *BILE*, 465 (1898), 370.
- BOSNA, V.A. y GARCIA RODRIGUEZ, M.L.: «Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012)», *Aula: Revista de Pedagogía de Universidad de Salamanca*, 18 (2012), 155-180.
- BOURRILLY, M.L.: «El Congreso Internacional para la Infancia, celebrado en Florencia en Octubre de 1896». *BILE*, 449 (1897), 237.
- C.: «Notas sobre las universidades italianas», *BILE*, 604 (1910), 200-204.
- CÁCERES, J. y MARTÍN, M.A.: «Difusión y participación de Extremadura en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca, Universidad, 2013, 93-104.

- CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Rialp, 1962.
- CAGNOLATI, A.: «La maestra Alda Costa: un mártir antifascista», *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2 (2011), 521-531.
- CANALES SERRANO, A.: «El modelo de acceso femenino al Bachillerato de la Europa del sur», en ESPIGADO, G. y otros: *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal / XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz, Universidad, 2013, 589-596.
- CORTS GINER, M.I.: «La salud de la infancia y la higiene escolar: su difusión en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza» en NAYA, L.M. y DÁVILA, P. (coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Vol. 1*, San Sebastián, Erein, 2005, 517-528.
- CRAMAUSSEL, E.: «Bibliografía pedagógica italiana y francesa», *BILE*, 760 (1923), 193-198.
- CRISTO, D. de: «Ideas pedagógicas de Josué Carducci», *BILE*, 739 (1921), 289.
- DEJOB, C.: «Dos proyectos de ley del Sr. Orlando, ministro de Instrucción Pública», *BILE*, 540 (1905), 86-87.
- DEJOB, C.: «La instrucción primaria en Italia», *BILE*, 501 (1901), 376.
- DEJOB, C.: «La nueva ley de instrucción primaria en Italia», *BILE*, 629 (1912), 254.
- DEJOB, C.: «Revista del extranjero. Italia», *BILE*, 470 (1898), 146.
- ESTEBAN MATEO, L.: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1978.
- FERNANDEZ SORIA, J. M.: «Influencias nacionales europeas en la política educativa española», *Revista Historia de la Educación*, 24 (2005), 40.
- FLOREZ, G.: «Las reformas escolares en Italia», *BILE*, 242 (1887), 65-66.
- GERINI, G.B.: «Los escritos filosóficos y pedagógicos de Allievo», *BILE*, 454(1898), 19-21 y (1898),51-53.
- GÓMEZ MOLLEDA, D.: *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.
- HAGUENIN, M.E.: «La instrucción obligatoria en Italia», *BILE*, 465 (1898), 368; 466 (1899), 14; 480 (1900), 80-81; 481 (1900), 116 y 485 (1900), 247.
- HAZARD, P.: «En Reggio y Mesina», *BILE*, 601 (1910), 120.
- HAZARD, P.: «La segunda enseñanza en Italia», *BILE*, 618 (1911), 273-275.
- JAFFÉ, E.: «La escuela de Montessori», *BILE*, 655 (1914), 301.

- JIMÉNEZ-LANDI, A: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 4 Tomos.* Madrid: MEC, 1996
- JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza,* Sevilla, Junta de Andalucía, 1998.
- JOLY, H.: «La enseñanza media en Italia», *BILE*, 686 (1917), 276-277.
- KOTELMANN, L.: «El internado nacional de Tívoli», *BILE*, 530 (1904), 149.
- LANGLAIS, J.: «La reforma de la enseñanza pública en Italia», *BILE*, 773 (1924), 225.
- LLOPIS, R.:» Los derechos y la personalidad del niño, según Patri», *BILE*, 774 (1924), 274 y 775 (1924), 301-303.
- LUCHAIRE, J.: «El instituto francés de Florencia», *BILE*, 618 (1911), 277.
- LUZURIAGA, L.: «El presupuesto italiano», *BILE*, 652 (1914), 212-213.
- MARTELL, P.: «Las cantinas escolares en Italia», 656 (1914), 343-344.
- MAYORDOMO, A.: «La institución libre de enseñanza como proyecto socio-educativo y pedagógico» en SUÁREZ CORTINA, M.: *Libertad, armonía y tolerancia: la cultura institucionista en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2011, 213-251.
- MIERINO MORALES, J. C.: «El BILE en el siglo XXI», *HAOL*, 27 (2012), 189-202.
- MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985 y *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- MONTESSORI, M.: «El método de la escritura espontánea». *BILE*, 644 (1913), 327-333.
- NITTI, F.: «Los gastos de instrucción pública», *BILE*, 514 (1903), 14.
- OTERO URTAZA, E.: «La educación infantil en la Institución Libre de Enseñanza», en SANCHIDRIAN BLANCO, M.C. y RUIZ BERRIO, J. (coord.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, 153-178.
- PELLISSON, M.: «Italia», *BILE*, nº 490 (1901), 17-18.
- PETIT, E.: «El Congreso de Milán», *BILE*, 686 (1917), 150-151.
- PRELLEZO, J.M.: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIAN BLANCO, M.C. y RUIZ BERRIO, J. (coord.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, 201-224.
- PUELLES BENITEZ, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991.

- ROGERS, M.M.: «Cuestiones escolares», *BILE*, 582 (1908), 277-279 y 583 (1908), 311-315.
- ROGERS, M.M.: «Informaciones y Congresos italianos», *BILE*, 628, (1912), 216-217.
- ROGERS, M.M.: «La Exposición de Educación Popular de Milán», *BILE*, 686 (1917), 151-154.
- ROSA Y ALBERTI, R.: «El curso internacional de Pedagogía científica de la Doctora Montessori», *BILE*, 716 (1919), 129-140 y 717 (1919), 177-181.
- RUBIO, R.: «Italia», *BILE*, 442 (1894), 13-14.
- S./A.: «El método Montessori. La Casa dei Bambini y un Kindergarten», *BILE*, 635 (1913), 50-52.
- S./A.: «Las cantinas escolares en los principales países de Europa: Italia», *BILE*, 625 (1912), 15.
- S./A.: «Una institución de enseñanza superior en Italia», *BILE*, 585 (1908), 377.
- S./A.: «Congreso internacional para la Infancia, en Florencia», *BILE*, 434 (1896), 146.
- SAMONATI, A.: «El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori», *BILE*, 642 (1913), 262-272 y 643 (1913), 291-302.
- SANCHIDRIAN, C.: «Montessori y la cultura material de la educación en el primer centenario de la Casa de los Niños», en SÁNCHEZ PASCUA, F. y otros: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación, Vol. 2*, Guadalupe (Cáceres), SEDHE, 2007, 343-354.
- SOLER, E.: «La escuela superior de señoritas de Milán», 80 (1880), 81-82.
- SPIRITO, U.: «El error fundamental del método Montessori», *BILE*, 736 (1921), 193-199.
- TONZIG, D.: «Las cantinas escolares en general y su situación en la ciudad de Padua», *BILE*, 537 (1904), 377.
- TORRES CAMPOS, M.: «La cuestión universitaria en Italia», *BILE*, 359 (1892), 20-22
- TORRES CAMPOS, R.: «Una escuela en Italia», *BILE*, 70 (1880), 1-2.
- TOUTEY, M.: «La cuestión de las escuelas Normales en Italia», *BILE*, 531 (1904,) 188.
- TURÍN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.

- UREÑA, E.M.: «Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la I.L.E.» en ALVAREZ LAZARO, P. (ed.): *Cien años de educación en España*, Madrid, MEC, 2001, 235.
- V. M.: «Las escuelas ambulantes de agricultura en Italia», *BILE*, 500 (1901), 333-336.
- WOLF, M.: «La Casa dei Bambini y el método de la Srta. Montessori», *BILE*, 710 (1919), 150-151.

página intencionadamente en blanco

La recepción española de la pedagogía positivista italiana

Angel C. Moreu

e-mail: amoreu@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

La posición geoestratégica de Italia a lo largo de los siglos concede a este país un gran protagonismo en el campo del pensamiento, la ciencia y el arte, con referentes universales de la talla de Gregorio Magno, Machiavelli, Bruno, Galileo, Dante o da Vinci. Y en el entorno pedagógico, un extenso elenco de pedagogos, como d'Aquino, da Feltre, Don Bosco, las hermanas Agazzi, Milani o Montessori confieren a la pedagogía italiana un lugar sobresaliente en la historia de la educación occidental. En cuanto a la relación que a lo largo de los siglos se ha establecido entre los pueblos de las actuales Italia y España, viene a cuento recordar que si Hispania fue romana, España formó parte significativamente de la vida italiana durante los siglos de la modernidad¹.

Este trabajo comparte el convencimiento de que la filosofía positiva contribuyó de manera radical a la negación de la que durante siglos había sido la filosofía primera en Occidente. Ciertamente, las formulaciones de los positivismos de los siglos XIX y XX tienen mucho de discurso de época a la luz de la filosofía de la ciencia actual; pero su base doctrinal, que proponía la sacralización del cientifismo (el conocimiento científico presupone la concreción cuantitativa y la verificación experimental de cualquier hipótesis) concediéndole un valor absoluto en detrimento de la metafísica (lo humano se limita al ser natural del hombre), ha dejado una huella indeleble en la educación, la ciencia, la política y el derecho, aún vigente en muchos aspectos. Es desde esta atmósfera presente del naturalismo tecnológico —postergada la espiritualidad al ámbito privado— que

¹ CROCE, Benedetto: *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*, Laterza e Figli, Bari, 1917.

importa concretar el estudio de los orígenes y desarrollo del positivismo en nuestro entorno, para descubrir algunas claves de esta especie de verdad unilateral que guía las políticas educativas en la mayoría de los Estados que se adscriben a la civilización occidental.

Con este objetivo, las informaciones y las reflexiones que recoge esta investigación sobre la recepción española de la pedagogía positivista italiana se organizan en dos bloques o apartados. Tras la introducción, el primer bloque se centra en la presencia e incidencia del positivismo en la pedagogía italiana, y sus efectos en los intentos europeos de definición de una ciencia de la educación experimental y positiva. En el segundo bloque se describe y analiza la influencia del positivismo italiano en el pensamiento pedagógico español durante el período, para concluir incidiendo en esa idea de permanencia del positivismo aun en sus años de declive y posteriores, cuando ha de convivir con viejos paradigmas, como el idealismo, que habían quedado en un segundo plano durante los años de predominio positivista tanto en Italia como en España. Para hablar de todo ello, he acotado un período que va desde la Unificación de Italia, a comienzos de la segunda mitad del ochocientos, hasta la década de los años cuarenta del pasado siglo XX, cuando se instaura la República de Italia. Pero, antes de iniciar el desarrollo de la propuesta, es preciso aclarar algunas cuestiones que justifiquen el planteamiento del discurso.

En primer lugar, el positivismo llegó a ser el paradigma de la ciencia omnipotente en el concierto interparadigmático europeo de la primera contemporaneidad, en ventajoso contraste con otras corrientes, como la de la ciencia de los románticos alemanes o la neoescolástica de las escuelas de Lovaina y Milán. Este predominio positivista explica el entusiasmo de amplios sectores del pensamiento europeo ante la revolución técnica e industrial, pensando que constituía la coronación de la idea ilustrada de progreso. Y es que el positivismo proponía un definitivo abandono de la esperanza en lo sobrenatural, encumbrando la ciencia como referente único de cualquier planteamiento moral, sociopolítico o religioso.

Por otra parte, y dando por sentado que el núcleo del paradigma positivista tiene una raíz franco-anglo-germana, focalizar la atención en Italia y España tiene un gran interés, pero no debe distraer al lector de esa otra realidad más amplia de la que el tema en cuestión forma parte. Así, la valoración de las referencias ha de presuponer que la recepción española del positivismo italiano había de competir con la recepción de esas otras influencias –la inglesa, la alemana y la francesa– sin olvidar la presencia en España también de vientos positivistas procedentes de otras latitudes (Suiza o Rusia) hasta que el protagonismo científico, tecnológico y filosófico se traslada a Norteamérica tras la Segunda Guerra Mundial.

Una tercera cuestión previa tiene que ver con la elección de los referentes personales e institucionales, y con la delimitación de un contexto que, en este caso, buscaba para la educación el respaldo de una ciencia positiva y experimental: la pedagogía científica. La ubicación de las corrientes de pensamiento en aquellos países donde se producen descubre los factores de todo tipo que las caracterizan, las instituciones que las promocionan, los agentes que las publicitan, su radio de influencia y su grado de intensidad, dependiente de la peculiaridad de la tradición filosófica y científica, y de la situación política, religiosa y económica propias de los diferentes países. Como se comprueba más adelante, si se comparan los contextos así descritos de Italia y España durante el período, más allá de coincidencias y paralelismos, la balanza se inclina más favorablemente hacia el lado italiano en lo referente a la implantación del positivismo.

Por último, en la historia de la pedagogía no se puede afirmar que a una primera etapa filosófica le sucediera otra científica; ya que, ni estuvo ausente la aspiración científica en la pretendida etapa filosófica, ni se abandonaron las tesis metafísicas en la llamada etapa científica. Es más bien una cuestión de predominio, de presencia e influencia². De ciencia y experimentación se trata ya en épocas anteriores al período en estudio: Kant es un ejemplo³. También la «ciencia de la educación» se nombra ya en años anteriores a los de predominio positivista, en definiciones más o menos relacionadas con el concepto de ciencia, entendida como sistema de saberes, como arte, o como el conjunto de ambos. Sin embargo, lo que marcará la diferencia en el período tiene que ver con una rigurosa metodología científica, centrada en los hechos y la experimentación⁴.

- I -

Cuando se inicia el proceso de Unificación de Italia (1859-1961), su situación socioeducativa contaba con un 70% de analfabetos de media, más o me-

² Es pertinente citar aquí la descripción kuhniana de las crisis imputables a los cambios de paradigma (cf.: KUHN, Thomas Samuel: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1976) o de la coexistencia interparadigmática (cf.: KUHN, Thomas Samuel: *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid, 1979). Avanzini, por su parte, distingue en historia de la pedagogía una etapa filosófica seguida de otra científica; cf.: AVANZINI, Guy: *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1974.

³ La consideración kantiana de la pedagogía como arte razonado, no mecánico, habla de ciencia (*Wissenschaft*) como conjunto de saberes racionales y prácticos; cf.: «Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. [...] En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia». Y más adelante escribe: «Se cree comúnmente que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación»; cf.: KANT, Immanuel: *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983, 35-36 y 40 respectivamente.

⁴ El método científico positivo, como elemento clave de una nueva fundamentación del discurso pedagógico, vino a alterar el tono pausado de uno de los tópicos clásicos de la pedagogía general; ése que de forma más o menos literaria intentaba señalar el lugar de la educación entre la ciencia y el arte, la teoría y la práctica, la explicación y la prescripción, en las primeras páginas en los manuales del ramo.

nos, dependiendo de las zonas, y con una insuficiente escolarización primaria y secundaria en los distintos Estados de la que se encargaban predominantemente las órdenes religiosas. Los discursos regeneracionistas clamaban contra esta situación de miseria intelectual desde posiciones diferentes que iban desde el tradicionalismo al progresismo, aunque el objetivo que perseguían era el mismo: la regeneración de la educación en la sociedad italiana. Uno de los máximos exponentes de la vía conservadora de la tradición propia del catolicismo fue Vincenzo Gioberti (1801-1852), mientras que el movimiento progresista estuvo liderado por Giuseppe Mazzini (1805-1872), federalista, promotor de la religiosidad laica y uno de los principales ideólogos de la Unificación de Italia. La Unificación iniciada en 1859 cuenta con una decisión política importante: la aprobación, en el Piamonte y en ese mismo año, de una ley de educación promovida por el ministro Gabrio Casati (1798-1873), que llegó a unificar el sistema educativo italiano, ya que se extendía a las regiones de Italia que se iban uniendo a la monarquía. La propuesta unificadora y centralizadora contenida en la Ley Casati dibujaba un sistema educativo basado en la diferenciación entre la educación clásica humanista y la educación técnica profesional, que, con más o menos variaciones, ha seguido vigente hasta la actualidad⁵. La oposición al centralismo y a la doble vía que imponía la ley Casati fueron objeto de críticas ya desde su implantación. Francesco de Sanctis (1817-1883), político e impulsor de reformas educativas que intentaron sin éxito contrarrestar los efectos del centralismo del nuevo sistema educativo, se enfrentó a las políticas educativas que se llevaron a cabo durante el período de Unificación desde la acción política, como ministro de instrucción pública, y también desde la cátedra, como profesor en las universidades de Zurich y Nápoles. Por otra parte, desde la iniciativa educativa religiosa de carácter filantrópico, destaca en el período la labor de la congregación salesiana, fundada por San Juan Bosco en 1859, y dedicada, prioritariamente, a la enseñanza de carácter artesano; un ámbito que apenas era contemplado en la ley Casati.

En este contexto fructifica en Italia, como en el resto de Europa, el interés por el cientifismo y la experimentación, bajo el impulso teórico de las corrientes del positivismo comtiano y evolucionista principalmente. La peripecia política que vive Italia en el período del *Risorgimento* y su tradición filosófica y científica favorecieron el proceso de recepción de la nueva mentalidad científica y experimental. Efectivamente, el naturalismo renacentista, representado por Pomponazzi, Machiavelli, Telesio, Campanella o Galileo, el historicismo de Vico o la tradición ilustrada de Cuoco y Romagnosi, ofrecían un terreno abonado para la fundamentación de un positivismo propio, italiano, por más que –como sucedía en otros países receptores– en un principio el positivismo en Italia no

⁵ GAVARI, Elisa: «Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea», *Educación XXI*, vol. 6, 2003, 247-271.

constituyera sino una referencia cultural, una posición intelectual estratégica, más que una doctrina bien fundamentada. Éste sería el caso de los primeros autores positivistas, precursores⁶ que coinciden con este período de Unificación en la historia de las ideas pedagógicas italianas. Entre este grupo de pioneros del positivismo destaca la personalidad y la obra de Carlo Cattaneo (1801-1869), filósofo y partícipe, como Mazzini, de la idea federalista de una Europa de los pueblos. Cattaneo fue un buen conocedor de la obra de Vico, y autor de *Psicologia delle menti associate*, texto que remite a la física social de Comte. Especial mención merece en este punto su artículo de 1857, titulado «Un invito agli amatori della filosofia», que pasa por ser uno de los textos fundacionales del positivismo italiano. Entre los seguidores de Cattaneo, destaca el que fuera ministro de educación, Pasquale Villari (1826-1917), discípulo de Francesco de Sanctis y profesor en las universidades de Pisa y Florencia. Villari es el primer referente de la historiografía positivista en Italia, y autor de *Scritti pedagogici* (1868) y de *Nuovi scritti pedagogici* (1891), libros en los que trata temas variados como la formación de maestros, las clases de manualidades o cuestiones de la política educativa del momento. Por último, en este grupo de precursores hay que incluir también a Aristide Gabelli (1830-1891), profesor y responsable de los Programas para las Escuelas Elementales de 1888. En el Congreso Pedagógico de 1880, Gabelli había presentado una ponencia titulada *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, en la que abogaba por una metodología objetiva y experimental basada en la observación. Tanto Cattaneo como Villari y Gabelli apostaron por el positivismo en su búsqueda del progreso de la educación y el logro de los cambios estructurales y de mentalidad que la sociedad italiana requería.

Junto a esta consideración de la educación como instrumento de regeneración nacional, durante el período en estudio se fueron articulando en Italia las nuevas corrientes de la psicología experimental, la fundamentación de la psiquiatría infantil, las actuaciones para un tratamiento resocializador de la delincuencia en niños y jóvenes, o el diseño de nuevas metodologías didácticas acompañando a una progresiva generalización de la educación (con el acceso a la misma de niños con deficiencias físicas, sensoriales y psíquicas). Una tal coyuntura descubriría nuevas necesidades en educación que requerían —en opinión de los positivistas— una radical revisión de los presupuestos fundamentales de la pedagogía, llamada con urgencia a constituirse en la ciencia de la educación. Pero los pedagogos —no sabemos si para bien o para mal— no acertaron a vertebrar un discurso claro en este sentido. Acontecimientos como la publicación en 1865 de la *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* de Claude Bernard habían propiciado la proliferación de los calificativos «experimental» o «científico/a» aplicados a dis-

⁶ BERTONI, Dina; TISATO, Renato: *Positivismismo pedagogico italiano. Classici della pedagogia*, 2 vols., Unione Tipografico-Editrice Torinese, Turín, 1973.

ciplinas en algunos casos tradicionalmente dependientes de la especulación filosófica. Incluso se llegaron a poner en marcha actuaciones encaminadas a la descripción de una filosofía científica⁷. En Italia, el exponente más relevante de este tipo de iniciativas lo constituye la fundación, en 1881, de la *Rivista di Filosofia Scientifica*, máximo órgano de expresión del positivismo italiano, que durante diez años publicó desde Milán trabajos sobre psicofisiología, epistemología o pedagogía experimental, firmados por los autores más representativos de la corriente positivista de Italia. Su fundador, el médico psiquiatra, filósofo y antropólogo Enrico Morselli (1852-1929) dejó una obra extensa y poliédrica, relacionada con las temáticas científicas más relevantes de su tiempo. Morselli dirigió instituciones psiquiátricas (entre otras el Istituto Pedagogium para niños deficientes), y se implicó en la introducción de la neurofisiología y el psicoanálisis en Italia.

Como en la pedagogía europea, las abundantes referencias de pedagogos italianos a la ciencia de la educación, la pedagogía experimental o la pedagogía científica corroboran la progresiva incidencia de la propuesta positivista, señalándose, como momento fundacional del proceso, el año 1872, fecha de publicación en Londres del libro de Alexander Bain (1818-1903) *Education as a Science*. Sin embargo, en Italia, las primeras aportaciones para la construcción de la nueva «scienza dell'educazione» comienzan a aparecer antes de esa fecha en autores pertenecientes al que podría denominarse el núcleo duro del positivismo pedagógico italiano. Así, Pietro Siciliani (1835-1885), médico, filósofo, pedagogo y profesor de la Universidad de Bolonia, que ya en 1868 plantea la especificidad del positivismo italiano, publicó en 1869 una obra titulada *Della pedagogia positiva e della scienza dell'educazione in Italia*, y, un año después, otra titulada *Su la scienza dell'educazione*, ambas, pues, anteriores a la publicación del libro de Bain en el Londres de 1872. Siciliani se posicionó en contra de la pedagogía escolástica y de la enseñanza de la religión en las escuelas según puede comprobarse en su obra *La scienza dell'educazione nelle scuole italiane come antitesi alla pedagogia ortodossa*, publicada en 1879, que encierra una enérgica crítica a la enseñanza de la religión en la escuela, precisamente en el mismo año de publicación de la encíclica *Aeterni patris* del papa León XIII (1810-1903). En la misma línea radical se mostró Andrea Angiulli (1833-1890), profesor de pedagogía en Bolonia y Nápoles, con un recorrido intelectual que le había llevado del hegelianismo al neokantismo, para abrazar finalmente las tesis del positivismo. Fundador y director de las revistas *La Critica i la Scienza Positiva* y *Rassegna Critica*, Angiulli publicó en 1888 un libro de gran difusión, titulado *La filosofia e la scuola* (1888). Pero donde se comprueba la auténtica dimensión de su propuesta pedagógica es

⁷ Puede servir de ejemplo la Biblioteca de Filosofía Científica en el Madrid de 1906, homónima de la francesa dirigida por Le Bon. También, la Escuela de Filosofía Científica de Berlín, liderada por Hans Reichenbach, en la que se integraron von Mises y Hempel entre otros.

en una obra anterior, titulada *La pedagogia, lo stato e la famiglia* (1876). El radicalismo de Angiulli se muestra en el rechazo tanto de la enseñanza religiosa como de la corriente humanística en educación. Según él, ha de ser la ciencia la que dispense las normas morales y la que enseñe el camino de la libertad a los jóvenes. Su propuesta incluye la responsabilidad del Estado en la promoción y defensa de un sistema educativo laico y democrático.

Por su parte, Roberto Ardigò (1828-1920) es el filósofo positivista con una mayor repercusión fuera de Italia, quizá porque supo articular un discurso que se apartaba tanto de Comte como de Spencer, buscando la especificidad de su doctrina positivista en la tradición italiana del naturalismo renacentista de Pomponazzi y la ciencia de Galileo. Clérigo secularizado, Ardigò fue profesor de la universidad de Padua y autor de una extensa obra de la que no es ajena ninguna de las ramificaciones del positivismo italiano. Aquí se destaca *La Scienza dell'Educazione*, por su pertinencia en el tema que nos ocupa y por su difusión tanto a nivel nacional (cinco ediciones entre 1893 y 1925) como internacional. Su primera edición apareció en 1893, gracias a la iniciativa de un grupo de alumnos que publicaron los apuntes del curso dictado por Ardigò entre 1889 y 1891⁸. Se denuncian en este libro los sofismas que se generaban al tratar de integrar la nueva metodología científica en la tradicional consideración de la pedagogía como ciencia y arte, y que ponían en entredicho la propia existencia de la ciencia que intentaban definir⁹. A una generación posterior pertenece Saverio Fausto de Dominicis (1846-1930), filósofo, pedagogo y profesor en la universidad de Pavía, desde donde escribió los cuatro volúmenes de su magna obra *Scienza comparata dell'educazione*, publicados entre 1908 y 1913. De Dominicis es considerado como el primer representante de la pedagogía social en Italia¹⁰. Fue colaborador habitual de la *Rivista di Filosofia Scientifica* y director de la *Rivista di Pedagogia*. El interés de la producción positivista de este autor, estudioso tanto de Comte como del positivismo evolucionista, radica en una visión utilitarista de la educación

⁸ Ardigò contó con una extensa nómina de discípulos y seguidores, algunos de gran relevancia en el panorama positivista italiano, como Giovanni Marchesini, Ludovico Limentani, Giuseppe Tarozzi, Rodolfo Mondolfo, Giovanni Dandolo o Alessandro Groppali, entre otros, todos ellos integrantes de la que se da en llamar Escuela de Ardigò; cf.: VALENTÍ, Santiago: *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Minerva, Barcelona, 1922, 15-28. Cf. también en el texto de ALLEGRI, Marco Paolo: *Il realismo positivo di Roberto Ardigò. L'apogeo teoretico del positivismo*, (82-86 «I discepoli»), en <http://www.liceoaselli.it/Allegri/Il%20realismo%20positivo%20di%20Roberto%20Ardigò.pdf> (consulta: 01/04/2014).

⁹ «Los pedagogistas presentan, en general, su ciencia como medio de atender el fin que ellos asignan a la educación. Desde ese momento, la ciencia de la educación y el conocimiento de las reglas pedagógicas forman parte de un mismo conocimiento. [...] La ciencia, en este caso, desaparece ante el arte, pero el arte corre el riesgo entonces de no apoyarse más que en la rutina»; cf.: ARDIGÒ, Roberto: *La Scienza dell'educazione*, 2ª. ed., Brucke, Padua-Verona, 1903, 12-14.

¹⁰ Tanto la sociología científica como la pedagogía social en Italia surgen de las filas del positivismo; cf.: ROSSI, Lino: *Dalla filosofia alla scienze dell'uomo. Riviste scientifiche e origine delle scienze sociali in Italia (1871-1891)*, Franco Angeli Edizioni, Milán, 1988.

formal, en la atención a la educación popular, y en su visión de la universidad como motor de desarrollo científico y social según puede leerse en *L'universita transformata in comune scientifica* (1890).

Junto a de Dominicis, otros pedagogos italianos vieron también en la sociología una vía de fundamentación para la ciencia de la educación¹¹. Eso no significa que la naciente sociología positiva se mantuviera al margen del naturalismo biologista; ya en Ardigò aparece el componente sociológico como vía regia entre la psicología evolutiva y la ciencia de la educación. Desde el primer momento, la interconexión teórica hacía construir paralelismos entre las formas biológicas y las sociales, con el protagonismo indiscutible de médicos, antropólogos y juristas participando en los procesos que buscaron una explicación científica al degeneracionismo, la deficiencia psíquica, las conductas antisociales y la criminalidad. Así, una de las ramas más fructíferas del positivismo italiano, que incluye aspectos sociológicos, antropológicos y jurídicos, está representada por Cesare Lombroso (1835-1909), en el plano de la antropología criminal, la fisiognomía y la teoría racial, y por Enrico Ferri (1856-1929) y Rafeale Garofalo (1851-1934) en el plano sociológico y jurídico¹². Desde comienzos de la década de los ochenta, trabajos de estos autores se publicaron en el *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Bruxelles* y en la *Revue Philosophique* de París. No en vano, de los cuatro congresos de antropología criminal que se celebraron, el primero se reunió en Roma, en 1885. Su repercusión en el estudio de las conductas antisociales y la criminalidad estuvieron presentes hasta bien entrado el siglo XX en la literatura jurídica, psicopatológica, sociológica y pedagógica.

No se mantuvo indiferente la iglesia católica ante la eclosión positivista. Hay que recordar que el papa León XIII, en agosto de 1879, había hecho pública la encíclica *Aeterni patris*, dictando normas para una restauración neotomista en escuelas y universidades, órdenes religiosas, y otros ámbitos dependientes de la autoridad pontificia, ante los cambios que promovía el nuevo cientifismo positivista (no en vano, el texto termina con unos recordatorios bíblicos referentes a Aquél que es llamado Dios de las Ciencias y Padre de las Luces¹³). Aunque la propuesta del pontífice topó con la oposición de positivistas italianos radicales, como Siciliani y Angiulli entre otros, la encíclica parecía abrir vías a las tesis neoescolásticas que, pocos años después, brillarían en el seno de la Universidad Católica

¹¹ Es el caso, entre otros, de Illuminato Dispensa, probablemente uno de los primeros autores en aislar los elementos sociológicos de la educación como base sobre la que construir una pedagogía científica y experimental; cf.: DISPENSA, Illuminato: *La Scienza dell'insegnamento fondata sulla sociologia: primo saggio: genesi, concetto e finalità della scienza dell'insegnamento*, Zamorani e Albertazzi, Bologna, 1902.

¹² Sin olvidar a otros muchos psicólogos, fisiólogos y psiquiatras, como Angelo Mosso (1846-1910), Giuseppe Sergi (1841-1936), Sancte de Sanctis (1862-1935), Alessandro Levi (1881-1953), o Scipio Sighele (1868-1913).

¹³ LEÓN XIII: «Aeterni Patris Filius», en GALINDO, P. (comp): *Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios (Concilio Vaticano II)*, Publicaciones de la Junta Nacional, vol. I, Madrid, 1967, 912-948.

de Lovaina, bajo el liderazgo del cardenal Désiré-Joseph Mercier (1851-1926), y, más tarde, en la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, gracias sobre todo al empuje del controvertido padre franciscano Agostino Gemelli (1878-1959). Médico y filósofo, fundador de revistas e instituciones científicas relacionadas con la psicología, la medicina y la filosofía cristiana, Gemelli fue el máximo exponente de la Escuela de Milán, con sede en la Universidad Católica que él mismo había fundado y de la que fue rector hasta su muerte. En *Il mio contributo alla filosofia neoscolastica* (1926), Gemelli concluye que en la Escuela de Milán no se sacrifica la esencia del tomismo, pero que tampoco cierran los ojos a ninguno de los avances de los siglos siguientes, reivindicando que su filosofía cristiana pertenece al siglo XX, y que abarca toda la ciencia, toda la historia y toda la filosofía¹⁴.

La atmósfera del positivismo estuvo presente también de manera más o menos explícita en corrientes educativas identificables como escuela nueva, escuela activa o nueva educación, entre otros, también en Italia. No se puede decir que las proclamas a favor del cientifismo y la experimentación en las nuevas metodologías psicodidácticas fueran una reivindicación generada exclusivamente desde el positivismo, pero casi. Desde el *Istituto San Vincenzo* per l'Educazione dei Deficienti de Milán, calificaban de «positivo-experimental» el modelo de análisis psicopedagógico que llevaban a cabo en esa institución de pedagogía correctora. En el mismo sentido, María Montessori (1870-1952), identifica su método con la pedagogía científica en un texto de 1913¹⁵. Sirven de ejemplo también, entre otros muchos, la Scuola Normale de Laboro Educativo (trabajos manuales) de Ripatransone, la Scuola Rinnovata de Giuseppina Pizzigoni, el Istituto di Pedagogia Esperimentale de Milán del doctor Ugo Pizzoli (1863-1934) o el Istituto Medico-Pedagogico Emiliano di Bertalia en Bolonia, dirigido por Cesare Ferrari (1867-1932); instituciones, todas ellas, inmersas de una u otra forma en la corriente del cientifismo positivista dominante en el período.

- II -

La realidad de la España contemporánea, caracterizada por períodos alternativos de revolución e involución, constatables en los abundantes textos constitucionales desde 1812, presenta unos índices de analfabetismo similares a los de Italia a mediados del siglo XIX; y la promulgación de la Ley Moyano abre el período en estudio, como en Italia la Ley Casati. Incluso se podría hablar de un

¹⁴ GEMELLI, A.: *Il mio contributo alla filosofia neoscolastica*, Vita e Pensiero, Milán, 1926, 97 y 101.

¹⁵ Cf.: MONTESSORI, Maria: *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, E. Loescher, Roma, 1913; aunque, según confesión de la autora, no es un tratado de pedagogía científica.

nivel de secularización similar en ambas sociedades, que se reduce a una élite minoritaria en contraste con el predominio de una población tradicionalmente religiosa católica¹⁶. Sin embargo, ni la configuración territorial, ni la tradición filosófica y científica son equiparables, a pesar de la influencia del *Risorgimento*, que germinó en algunos demócratas federalistas españoles. La tradición del escolasticismo medieval se mantiene en España más allá de la apertura renacentista, el humanismo crítico, la heterodoxia barroca o el mimetismo francófilo de la Ilustración. Sin entrar en el análisis del tópico reduccionista que identifica al conjunto de la filosofía española con una inmovilista tradición escolástica, lo cierto es que si la recepción del positivismo encontró en Italia un terreno abonado en su tradición filosófica y científica, no fue así en España, donde las pocas iniciativas favorables al desarrollo de la ciencia durante los siglos de la modernidad encontraron dificultades de todo tipo para su consolidación o continuidad, impidiendo la creación de un caldo de cultivo idóneo para enfrentar la pujanza de nuevos paradigmas, como el positivista¹⁷.

En este sentido, la pedagogía española del período padecía los efectos del llamado inmovilismo ultramontano, levemente cuestionado por intelectuales y políticos reformistas que se atrevían a desafiar el filtro inquisitorial de la España ultraconservadora con los ojos puestos prioritariamente en Francia. Por otra parte, las políticas educativas de Carlos IV (1748-1819) con la introducción del método pestalozziano, o la presencia en España de la enseñanza mutua lancasteriana y de las propuestas froebelianas, acabaron siendo iniciativas de carácter elitista. Hoy se puede concluir, pues, que el movimiento renovador ochocentista con mayor repercusión y continuidad en España fue el krausismo. La iniciativa de Julián Sanz del Río (1814-1869) había de propiciar con el tiempo la fundación de la Institución Libre de Enseñanza cuyos integrantes acabarían responsabilizándose de la recepción española del positivismo de procedencia fundamentalmente inglesa, dentro de los límites del krausopositivismo. Sin embargo, el tema no estaba tan claro cuando a comienzos del último cuarto del siglo XIX, en los ateneos y otros círculos culturales y educativos, se analizaban temas relacionados con la entronización del positivismo en España. Es en este contexto desde donde Gumersindo de Azcárate (1840-1917) escribirá en 1876 que el positivismo había de entrar en España de la mano de naturalistas y neokantianos ante la abstención

¹⁶ GARCÍA SANZ, Fernando (ed.): *España e Italia en la Europa contemporánea: desde finales del siglo XIX a las dictaduras*, CSIC, Madrid, 2002. También: *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo: I Coloquio Hispano-Italiano de historiografía contemporánea*, CSIC, Madrid, 1990.

¹⁷ Desde una visión neoescolástica, Latinus aporta datos concluyentes del inmovilismo del pensamiento filosófico español a comienzos del siglo XX; cf.: LATINUS, J.: «Une excursion philosophique en Espagne», *Revue Néo-Scholastique*, vol. 8, nº. 30, 1901, 182-195. También resulta indicativo el caso del joven Unamuno, que en 1886 fracasó como opositor a una cátedra de psicología, al incluir en el temario la definición de la psicología como ciencia experimental, citando a Bain, Stuart Mill y Wundt; cf.: CABRÁN, R.: «Unamuno y la psicología moderna», *Arbor*, vol. CLIX, 1998, 329-331.

de los conservadores¹⁸. No preveía el político leonés la falta de potencial humano y material de los neokantianos y los biólogos. Éste era el poco propicio escenario en el que se han de concretar los términos de la influencia del positivismo italiano en el pensamiento pedagógico y en las instituciones educativas españolas. Y para llevar a buen puerto tal concreción, se especifican a continuación, por un lado, el volumen de traducciones o presencia en bibliotecas españolas de la obra de los pedagogos positivistas italianos, y por el otro, los estudios españoles de los discursos, las instituciones y los protagonistas de la pedagogía positivista italiana.

La influencia del positivismo italiano en la pedagogía española muestra un registro menor si se compara con el influjo de procedencia francoangloalemana; pero más allá de diferencias o equiparaciones ya reseñadas en este trabajo, la influencia italiana en la vida cultural y política de la España del ochocientos muestra momentos del máximo interés. Se ha querido establecer un cierto paralelismo entre los ya citados Gioberti, Mazzini y otros regeneracionistas italianos, con el espiritualismo francés¹⁹, aunque, para el tema que aquí se trata, lo que interesa destacar es su pensamiento politicoeducativo, por la influencia que ejercieron –sobre todo en el caso de Mazzini– sobre un nutrido grupo de republicanistas españoles²⁰ que buscaron la regeneración de la sociedad española y europea a través de nuevas propuestas pedagógicopolíticas. Por su parte, ni Cattaneo ni el grupo de precursores del pensamiento pedagógico positivista italiano incidieron en la pedagogía española, más allá de la presencia en bibliotecas de algunas de sus obras más representativas. Más notoria fue la influencia de Siciliani, quien, desde su cátedra en la Universidad de Bolonia, instruyó a no pocos jóvenes españoles, futuros institucionistas, a la sazón colegiales o pensionados en el Colegio de San Clemente de los Españoles; es el caso de José Madrid Moreno (1863-1936),

¹⁸ Azcárate argumenta la abstención de los conservadores católicos asistentes a uno de estos debates celebrado en el Ateneo de Madrid en 1876, diciendo que «los más de ellos están imbuidos en los principios de una escuela que conforma en la parte crítica con la positivista. En efecto, los tradicionalistas comienzan por declarar la impotencia y la incapacidad de la razón, para deducir luego de aquí la necesidad de la revelación[...]. De aquí que en frente de la crítica del positivismo se encontraban sin medios y sin armas para combatirlo»; cf.: AZCÁRATE, Gumersindo de: «El positivismo y la civilización», *Revista Contemporánea*, tomo IV, vol. 2, 1876, 230-250, (referencias en 232-234).

¹⁹ Para Abbagnano y Visalberghi, la personalidad y la obra de Gioberti participa del tradicionalismo de Bonald y Lamennais, mientras que Mazzini presenta un perfil próximo también al humanismo lamennaisiano, aunque imbuido por el entusiasmo del socialismo utópico de Saint-Simon; cf.: ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la pedagogía*, FCE, Madrid, 1978, 512. Para Vilanou, la influencia del espiritualismo francés encuentra eco no sólo en Italia sino también en España y Portugal; cf.: VILANOU, Conrado: «Laicismo y espiritualismo: dos ejemplos del reformismo pedagógico francés en la España de la Restauración», *Historia de la Educación*, n.º. 4, 1985, 159-168.

²⁰ Mazzini se relacionó o dejó su impronta en José M^a. Orense, Emilio Castelar, Francisco Pi y Margall, Fernando Garrido, Juan Prim o Miguel de Unamuno; cf.: PASCUAL, Isabel María: *La Italia del Risorgimento y la España del Sexenio democrático (1868-1874)*, CSIC, Madrid, 2002, 313-346. Además de en los citados, los rastros de la presencia e influencia de Mazzini pueden seguirse en la obra de no pocos literatos y políticos españoles, como Pérez Galdós, Donoso Cortés o Rafael del Riego; pero su obra no fue traducida.

Pedro Dorado Montero (1861-1919), Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923) o Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) entre otros. Un año después de la muerte de Siciliani, Madrid y Dorado publicaron sendos artículos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*²¹; Cossío, por su parte, asistió también a las clases de Siciliani durante el curso 1879-80 y, aunque no parece que el profesor italiano le causara gran entusiasmo, conservó sus apuntes de clase²². También desde el entorno institucionista se propició, en 1903, la publicación de la obra de Roberto Ardigò *La ciencia de la educación*, traducida por Fernando de los Ríos Urruti (1879-1949) y su hermano José para la editorial barcelonesa Henrich²³. Este libro de Ardigò contribuía a la consolidación de la torsión krausopositivista que se había iniciado en la década de los setenta, cuando Francisco Giner (1839-1915) y Nicolás Salmerón (1838-1908) aconsejaban seguir de cerca la trayectoria de la especulación y la experimentación en psicología fisiológica, aunque, al igual que con Siciliani, a Cossío no convenció tampoco la orientación pedagógica de este libro de Ardigò. Por último, de Andrea Angiulli, otro de los integrantes del que hemos señalado como el núcleo duro de la pedagogía positivista italiana, se tradujeron en 1906 los tres volúmenes que componen *La filosofía y la escuela*, obra que consiguió una gran difusión en España²⁴.

Por su parte, la influencia de Lombroso, Ferri y Garofalo en los ámbitos de la antropología, la naciente sociología científica y la jurisprudencia españolas encontró también amplio eco entre los pedagogos españoles que trabajaban en el entorno de la educación social, la psicopedagogía y el correccionalismo. Las teorías lombrosianas llegaron a España de la mano, entre otros, de Dorado Montero —que como se va viendo aparece como buen conocedor de todas las manifestaciones del positivismo italiano²⁵— y de los médicos Rafael Salillas (1854-

²¹ El escrito de Madrid es una reseña de *La nuova biologia, saggio storico-critico in servizio delle scienze antropologiche e sociali* de Siciliani. El de Dorado, más extenso, trata de la personalidad y la obra del que había sido su profesor en Bolonia. Cf.: MADRID, José: «La Nueva Biología de Pietro Siciliani», *BILE*, Tomo X, 1886, 140-141; DORADO, Pedro: «Pietro Siciliani, profesor y filósofo», *BILE*, Tomo X, 1886, 185-186, 225-227, 280-282.

²² En el fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia, se conservan los apuntes que el joven Cossío tomó en las clases de Siciliani; cf.: OTERO, Eugenio: «La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior», *Revista de Educación*, nº. 332, 2003, 249-263 (referencia 250).

²³ ARDIGÒ, Roberto: *La Ciencia de la Educación*, 2 vols., Henrich y Comp., Barcelona, 1903. No es casual que fuera Hermenegildo Giner de los Ríos, a la sazón teniente de alcalde en el ayuntamiento de Barcelona y catedrático de segunda enseñanza en el instituto de la capital catalana, quien sugiriera la traducción a los hermanos del Río Urruti, recomendando la edición a la editorial barcelonesa. No hay que olvidar que H. Giner conocía bien la obra de los positivistas italianos, ya que había sido comisionado para el estudio de la segunda enseñanza italiana y pensionado en el Colegio San Clemente de los Españoles en Bolonia.

²⁴ ANGIULLI, Andrea: *La filosofía y la escuela*, 3 vols., trad. de Miguel Domenge Mir, Henrich y Comp., Barcelona, 1906. Su interés pedagógico se halla principalmente en los volúmenes 1 y 3.

²⁵ Doctorando en el Colegio Español de Bolonia, el jurista salmantino Dorado Montero estudió la obra de los positivistas italianos; la de Lombroso, de quien llegó a traducir alguno de sus libros, y la de Ferri, Garofalo, Ardigò y Siciliani, vertiendo lo aprendido en DORADO, Pedro: *El positivismo en la ciencia jurídica y social italiana*, 2 vols., Rev. de Legislación, Madrid, 1891. De especial relevancia para el

1923)²⁶ y Federico Olóriz (1855-1912), los tres con una importante aportación al tema de la delincuencia infantil y la pedagogía correccionalista, y los tres también objetores de Lombroso en algunas de las derivaciones más radicales de su obra relacionadas con la degeneración, la fisiognomía, la frenología o la eugenesia. En menor medida se mostró también partidario de las teorías lombrosianas el médico Luis Simarro (1851-1921), positivista español, primer catedrático de psicología experimental en la Universidad Central desde 1902, y uno de los impulsores de la Escuela de Criminología. La bibliografía española sobre las teorías de Lombroso, Ferri y Garofalo es extensa, y no pocos se empeñaron en la traducción de sus obras durante el período en estudio²⁷. La permanencia y manifestaciones de la teoría lombrosiana perduró en España más allá de finales del primer tercio del siglo XX; sin olvidar que el considerado por muchos como reputado psiquiatra, Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971), por ejemplo, defendía la esterilización forzosa de anormales aún en 1930²⁸. Otro ejemplo no menos llamativo lo constituye el proceso de regeneración de la comarca de las Hurdes, bien explicado por el médico José Goyanes (1876-1964) en las Primeras Jornadas Eugénicas Españolas celebradas en el Madrid de 1933²⁹.

tema que aquí se trata es la aportación de Dorado a la doctrina del correccionalismo, diseminada en sus libros y en algunos artículos; cf.: MOREU, Ángel C.: «La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas», *Revista de Educación*, n.º. 340, 2006, 755-785; cf. también HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.: «Pedro Dorado Montero y la educación», *Historia de la Educación*, n.º. 2, 1983, 217-228.

²⁶ SALILLAS, Rafael: *La teoría básica (Bio-sociología)*, 2 vols., Victoriano Suárez, Madrid, 1901. Lombroso conocía bien la teoría básica de este antropólogo, médico y criminalista aragonés, el cual, además de impulsar junto a Simarro la creación de la Escuela de Criminología, fundó la revista *La nueva Ciencia Jurídica (Antropología y Sociología)*, en la que publicaron trabajos Ferri, Lombroso y otros autores españoles y de otros países europeos.

²⁷ De hecho, los autores más traducidos pertenecen a este ámbito del positivismo italiano. Una muestra de las traducciones realizadas por Dorado Montero, Verdes Montenegro, Bernaldo de Quirós y Julián Besteiro: FERRI, Enrico: *Los delincuentes en el arte*, Librería de Victoriano Suarez, Madrid, 1899 (Trad. Constancio Bernaldo de Quirós). FERRI, Enrico: *Socialismo y ciencia positiva. Darwin, Spencer, Marx*, La España Moderna, Madrid, 1895 (Trad. J. Verdes Montenegro). LOMBROSO, Cesare: *El delito. Sus causas y remedios*, Victoriano Suárez, Madrid, 1902 (Trad. Bernaldo de Quirós). SERGI, Giuseppe: *Las emociones*, Daniel Jorro, Madrid, 1906 (Trad. Julián Besteiro). LOMBROSO, Cesare: *Medicina Legal*, 2 vols., La España Moderna, Madrid, 1902 (Trad. Dorado Montero).

²⁸ Cf.: RODRÍGUEZ LAFORA, Gonzalo: *Los niños mentalmente anormales*, Espasa-Calpe, Madrid, 1917. Por su parte, Sánchez Ron cita tres artículos que Lafora publicó en *El Sol* (5, 7 y 12 de junio de 1930) defendiendo la esterilización forzosa de anormales; cf.: SÁNCHEZ RON, José Manuel (ed.): *Ciencia y sociedad en España: de la Ilustración a la Guerra Civil*, El Arquero / CSIC, Madrid, 1988 (referencia en p.186). No hay que olvidar en este punto las connotaciones politicoideológicas de las relaciones entre eugenesia y racismo, y el entorno favorable en la Italia fascista para la influencia e instrumentalización del racismo antropológico entre el régimen dictatorial mussoliniano y el primoriverista; cf.: TUSSELL, Javier; SAZ, Ismael: «Mussolini y Primo de Rivera: Las relaciones políticas y diplomáticas de dos dictaduras mediterráneas», en *Italia y la guerra civil española: simposio celebrado en la Escuela Española de Historia y Arqueología de Roma*, Centro de Estudios Históricos, CSIC, Madrid, 1986.

²⁹ Cf.: GOYANES, José: «Las Hurdes, foco de degeneración redimido», en NOGUERA, E.; HUERTA, L. (dir.): *Genética, Eugenesia y Pedagogía sexual*, Javier Morata, Madrid, 1934, 412-423. El fenómeno de las Hurdes fue durante años el estandarte de un discurso regeneracionista tardío en el que se cruzaron proclamas e iniciativas de carácter político, social, médico y educativo; todas ellas relacionadas con las distintas variantes del eugenismo, que tanto buscaba un mejor nacer y un mejor vivir, como proponía, según se ha visto, la

Si el catolicismo en Italia intentó reaccionar contra los vientos del cientifismo positivista principalmente desde la escuela neoescolástica de Milán, en España no se estuvo por la labor en el tema de la restauración neotomista³⁰, por lo que hay que hablar de individualidades ante la inexistencia de una universidad o escuela aglutinadora de las iniciativas neoescolásticas. Por otra parte, las referencias corroboran que la influencia de la Escuela de Milán fue más bien escasa, y que los católicos españoles que optaron por la renovación neotomista miraron más hacia Lovaina que hacia Milán. Frente al inmóvilismo escolástico, representado en el período por autores como Juan Ortí Lara (1826-1904), destaca la personalidad y la obra del sacerdote **Juan Zaragüeta** (1883-1974), filósofo, pedagogo, profesor en la Escuela Superior del Magisterio y catedrático de Pedagogía en la Universidad de Madrid; y la de Fernando María Palmés (1879-1963) por su trabajo en el Laboratorio Psicotécnico del Colegio de los Jesuitas de Sarriá en Barcelona. Reseñables son también los manuales de Luis María de Eleizalde (?-1897), del capuchino Ramón Janer (1875-1920) –más conocido como Francisco de Barbens– y del agustino Marcelino Arnáiz (1867-1930) amigo personal del cardenal Mercier y miembro de la Sociedad Filosófica de Lovaina³¹. En esa misma esfera de un escolasticismo abierto a contemplar las aportaciones de la nueva ciencia, el jesuita Ramón Ruiz Amado (1861-1934) admite el discurso de la pedagogía experimental como cimiento de la pedagogía racional a la que se adscribe como buen herbartiano³². A la vista de los datos anteriores se puede afirmar que

esterilización de anormales. Junto a unos estudios que descubrían los altos índices de mortalidad infantil y la ausencia de servicios médicos y educativos, otros, basados en las teorías lombrosianas, calificaban a la población de la comarca hurdana de raza inferior y distinta, con una menor capacidad craneal que favorecía la práctica del incesto y la pederastia, consecuencias del cretinismo y de un instinto sexual exacerbado. En 1908 se reunió en Plasencia el Congreso Nacional Hurdanófilo, en el que, junto a la visión lombrosiana del problema, comienzan a aparecer los primeros discursos que denuncian el aislamiento, la miseria y la ausencia total de servicios sanitarios, educativos y sociales de que adolecía ese territorio. Aún había de transcurrir una década para que las denuncias llegaran a las Cortes y se iniciaran las primeras actuaciones para la regeneración de la comarca, que Goyanes daba como hecha en 1933, y cuyos resultados resumió en su ponencia.

³⁰ Según las conclusiones que sacó una expedición de Lovaina que visitó España a comienzos de siglo, la propuesta de restauración neotomista consiguió en España resultados poco relevantes con respecto a lo observable en otros países (Bélgica, Alemania, Francia, Austria-Hungría, Estados Unidos, Suiza o Italia), donde, filósofos y científicos católicos trabajaban ya en torno a universidades libres, escuelas, revistas y sociedades; cf.: LATINUS, J.: «Une excursion philosophique en Espagne», *op. cit.* Hay que tener presente, sin embargo, que este artículo de la *Revue Néo-Scholastique* ofrece una panorámica de la filosofía española en los años finales del ochocientos. Latinus (p. 13) cita también un artículo de 1893 publicado en la *Revue Philosophique* y titulado «La misère Philosophique en Espagne», que ofrece una visión, si cabe, aún más desoladora del pensamiento español de fin de siglo.

³¹ Cf.: ELEIZALDE, Luis María de: *Compendio de Psicología, Lógica y Ética*, Est. Tip. de la G. Yuste, Madrid, 1891. BARBENS, Francisco de: *Curso de psicología escolar para maestros*, Luis Gili, Barcelona, 1916. ARNÁIZ, Marcelino: *Elementos de psicología fundada en la experiencia*, Sáenz de Yuvera, Madrid, 1904.

³² En el prólogo de la versión española del libro de E. Meumann *Abriss der experimentelle Pädagogik*, Ruiz Amado escribía: «No viene al mundo científico [la pedagogía experimental] a substituir la Pedagogía racional, sino a darle una sólida cimentación empírica. Este es el verdadero punto de vista que Meumann defiende y que, por nuestra parte, nos reconcilia con los nuevos estudios»; cf.: RUIZ AMADO, Ramón:

el neoescolasticismo español no se sintió deudor nunca de la Escuela de Milán, por más que varias obras de Gemelli fueran traducidas o publicadas en *Razón y Fe* y a pesar de sus visitas a España. Su proximidad ideológica al fascismo, su apoyo militante al franquismo y su participación activa en la campaña de desprestigio internacional contra Emilio Mira y López (1896-1964), sitúan al padre Gemelli en una posición controvertida en la historia de la filosofía y de la ciencia.

Si al comenzar este escrito se destacaba la importancia histórica de Italia y su influencia en la cultura de Occidente, finalizando ya el recorrido hay que concluir que la recepción española del positivismo italiano y su incidencia en la pedagogía y la educación descubre (*vid. supra*) una intensidad menor que la de los vientos positivistas que simultáneamente llegaban a España procedentes de Inglaterra, Francia o Alemania. Por otra parte, y más allá de corrientes filosóficas, Italia siempre estuvo presente en la cultura y la educación españolas; piénsese, por ejemplo, en *Cuore*, el libro de Edmondo de Amicis (1846-1908) traducido por Hermenegildo Giner de los Ríos, que fue un libro de lectura obligada para generaciones de escolares españoles. Las metodologías didácticas y las instituciones educativas italianas siempre estuvieron en el punto de mira de los renovadores de la educación española. Así, las escuelas de Montessori³³, de las hermanas Agazzi, la Normal de Ripatransone, etc. fueron en las primeras décadas del siglo XX focos de atracción para los renovadores de la educación en España, y lugares de destino para los viajeros becados por la Junta para Ampliación de Estudios u otras instituciones³⁴. Una mayor vocación positivista y una mayor influencia tuvieron las instituciones con presencia de médicos y psicólogos compartiendo espacios con maestros. La configuración progresiva de un entorno médico-pedagógico que se inicia a finales del siglo XIX obtuvo una importante presencia en la bibliografía paidológica del período³⁵, justificando que la psiquiatría infantil de

«Prólogo», en MEUMANN, Ernst: *Compendio de Pedagogía Experimental*, La Educación, Barcelona, 1924, 6.

³³ MONTESSORI, Maria: *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, *op. cit.* La edición española de este texto (Araluce, Barcelona, 1915) estuvo a cargo del filósofo y pedagogo institucionista, fundador del Colegio Mont d'Or, y entusiasta impulsor del método montessoriano Juan Palau Vera.

³⁴ Concepción Sáinz-Amor estudió la renovación pedagógica italiana y habló de la llamada Reforma Gentile de 1923, y de cómo la creciente mentalidad fascista en Italia pervertía el espíritu que la había inspirado; cf.: SÁINZ-AMOR, Concepción: *Las escuelas nuevas italianas*, Revista de Pedagogía, Madrid, 1927. Por otra parte, Antonieta Freixa Torroja, pedagoga y directora de la normal de Maestras de Tarragona, es también un buen ejemplo de las muchas personas del mundo de la educación que o bien viajaron a Italia a conocer *in situ* la renovación pedagógica de aquel país, o bien seguían sus incidencias a través, principalmente, de la revista *L'Educazione Nazionale*.

³⁵ Cf.: MOREU, Ángel C.: *Pedagogía y Medicina*, Publicacions UB, Barcelona, 2009. Es significativa la publicación en la prensa diaria de escritos de divulgación sobre el tema; sirve de ejemplo un artículo del científico español Eugenio Piñerúa Álvarez (1854-1937) que aporta gran cantidad de datos sobre instituciones psicopedagógicas de la época; cf.: PIÑERÚA, Eugenio: «La paidología o pedagogía científica y el movimiento paidológico en Europa y América», *ABC* del 13/04/1910, Madrid, 4-5.

Paolo Amaldi (1865-1956), o que instituciones ya nombradas –como el Istituto di Pedagogia Esperimentale de Milán o el Istituto Medico-Pedagogico Emiliano di Bertalia en Bolonia– influyeran significativamente en la obra escrita y profesional de pedagogos y médicos españoles como Augusto Vidal Perera (1872-1922) o Anastasio Anselmo González (1870-1939?), entre otros muchos.

* * *

Conforme van transcurriendo las primeras décadas del Novecientos, se asiste a una creciente entronización en el debate especulativo y científico de viejas y nuevas propuestas en pie de igualdad con el positivismo, y con un efecto racionalizador y equilibrador del diálogo que mantendrán los positivistas con espiritualistas, idealistas, pragmatistas, fenomenólogos, existencialistas, etc., los cuales, en algunos casos, intentaron y en otros lograron llevar a cabo una revisión más rigurosa de la realidad, hasta mediados del siglo XX en que, gradual pero definitivamente, se produce la renuncia a los postulados que habían servido de fundamento al proyecto positivista de entresiglos. Sin embargo, y como se ha apuntado al inicio, las huellas del positivismo no se borraron del todo.

Durante este período híbrido e interparadigmático que dibuja el declive del pensamiento pedagógico positivista en Europa, se puede seguir hablando de la influencia de la pedagogía italiana en España. Es el caso de Giovanni Gentile (1875-1944), cuyas propuestas teóricas encontraron lugar en las diversas revistas españolas de la especialidad (*Quaderns d'Estudi*, *Revista de Escuelas Normales* y *Revista de Pedagogía* principalmente). La incidencia en los entornos de la educación del discurso neoidealista de Gentile, concretado en las propuestas metodológicas activas de Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), invitaba a no pocos sectores de los renovadores de la enseñanza en España a centrar su mirada en Italia, simultaneando –es el caso de A. Galí (1886-1969)– el estudio del sistema psicopedagógico montessoriano con los métodos activos de Lombardo-Radice. Además, el idealismo de Gentile permitía la torsión de la pedagogía hacia la ciencia de la educación, pero hacia una ciencia de la educación del espíritu; lo que venía a ser una alternativa para los que consideraban la nueva ciencia de la educación positivista como una pseudopedagogía sin filosofía. No muy lejos de los discursos de la pedagogía definida como ciencia del espíritu, y del espíritu activo, se encuentra el pensamiento de Juan Roura-Parella (1897-1983), que reducía el abanico de corrientes educativas presentes en el período a tres: la pedagogía positiva o empíricoexperimental, la pedagogía normativa de los neokantianos y la pedagogía como ciencia del espíritu, armonizadora de las otras dos.

Otra corriente pedagógica que cobró protagonismo en el período, aportando ideas para la ordenación y consolidación del entorno psicopedagógico español,

estuvo impulsada desde el pragmatismo de John Dewey (1859-1952), que venía de Norteamérica, impregnado de cierta aureola de exotismo, de la mano, entre otros, del italiano Angelo Patri (1876-1965), maestro emigrante en New York, que hablaba, como Dewey, de las escuelas del futuro y del *self made man*. Rodolfo Llopis (1895-1983) tradujo para los maestros españoles la obra de Patri *La escuela del porvenir*. Desde los primeros años del siglo XX, las noticias que llegaban a Europa procedentes de los Estados Unidos de América, de sus universidades o de sus experiencias escolares, llamaron la atención en algunos círculos político-educativos, y, en general, en el ámbito de la especulación pedagógicopolítica, entre otras cosas, porque llevaban implícita una apuesta decidida por una educación democrática, liberal y republicana.

La producción filosófica durante estos años llamaba la atención también sobre los dominios de la sensibilidad, con una intencionalidad más o menos pedagógica. El abandono de los ideales de la Ilustración propiciado por la atmósfera positivista, con el consiguiente olvido de la experiencia estética como vía de acceso al conocimiento, inspiró algunos discursos, que, en forma de toque de alerta o de denuncia, tuvieron una presencia nada desdeñable en la obra del filósofo e historiador italiano Benedetto Croce (1866-1952). En las primeras páginas de su *Breviario de Estética*, Croce describía el arte como capaz de elevar nuestra mente a una esfera común de conceptos, camino otro para la construcción de una identidad de sentido posible también desde la estética. Esta vía abierta por el hegelianismo, que había conducido a Croce a su idea de Espíritu universal, el que abarca toda la realidad, fue explorada también por María Zambrano (1904-1991) durante la etapa romana de su largo exilio; una exploración que sin duda contribuyó a la afirmación zambranianiana de que la razón ha de abrirse para acoger el ser personal que nace en el corazón. Las resonancias socráticas de esta función de la razón, mediadora entre el pensar y el sentir, y armonizadora entre lo interior y lo exterior, descubren uno de los atractivos pedagógicos de su razón poética. La idea crociana de la experiencia estética compartida y la definición de la razón poética de Zambrano vinieron a modular también el entusiasmo radical del positivismo durante el período.

Concluye este breve epílogo ahondando en la idea de la pervivencia del rigorismo positivista en la nueva realidad tecnocientífica del siglo XXI, detectable en las diversas manifestaciones del atomismo lógico, el neopositivismo y la filosofía analítica, en un primer momento, y en el radicalismo excluyente en algunos ámbitos de la ciencia después. En este contexto, el neopositivista italiano Ludovico Geymonat (1908-1991), profesor de la Universidad de Milán y autor de *Storia della filosofia* y de *Storia del pensiero filosofico* (la edición española unificó ambas obras en un único volumen titulado *Historia del Pensamiento filosófico y Científico*), se sitúa en posiciones historicistas para proponer una investigación

rigurosa de la realidad mediante un modelo de análisis libre de prejuicios y pre-conceptos que puedan coartar o pervertir tanto la historicidad como la estructura del modelo científico. Si bien es verdad que el neopositivismo buscó la humanización de la ciencia y la concreción de la filosofía, no es menos cierto que lo hizo a través de una razón no dogmática, dejando la puerta abierta a la continuidad de la mentalidad positiva.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la pedagogía*, FCE, Madrid, 1978.
- ALLEGRI, Marco Paolo: *Il realismo positivo di Roberto Ardigò. L'apogeo teoretico del positivismo*, (82-86 «I discepoli»), en <http://www.liceoaselli.it/Allegri/II%20realismo%20positivo%20di%20Roberto%20Ardigò.pdf> (consulta: 01/04/2014).
- ANGIULLI, Andrea: *La filosofía y la escuela*, trad. de Miguel Domenge Mir, Henrich y Comp., Barcelona, 1906.
- ARDIGÒ, Roberto: *La Ciencia de la Educación*, Henrich y Comp., Barcelona, 1903.
- ARDIGÒ, Roberto: *La Scienza dell'educazione*, 2ª. ed., Brucke, Padua-Verona, 1903.
- ARNÁIZ, Marcelino: *Elementos de psicología fundada en la experiencia*, Sáenz de Yuvera, Madrid, 1904.
- AVANZINI, Guy: *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1974.
- AZCÁRATE, Gumersindo de: «El positivismo y la civilización», *Revista Contemporánea*, tomo IV, 1876, 230-250.
- BARBENS, Francisco de: *Curso de psicología escolar para maestros*, Luis Gili, Barcelona, 1916.
- BERTONI, Dina; TISATO, Renato: *Positivismo pedagogico italiano. Classici della pedagogia*, Unione Tipografico-Editrice Torinese, Turín, 1973.
- CABRÁN, R.: «Unamuno y la psicología moderna», *Arbor*, vol. CLIX, 1998, 329-331.
- CROCE, Benedetto: *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*, Laterza e Figli, Bari, 1917.
- DORADO, Pedro: «Pietro Siciliani, profesor y filósofo», *BILE*, Tomo X, 1886, 185-186, 225-227, 280-282.

- DORADO, Pedro: *El positivismo en la ciencia jurídica y social italiana*, 2 vols., Rev. de Legislación, Madrid, 1891.
- ELEIZALDE, Luis María de: *Compendio de Psicología, Lógica y Ética*, Est. Tip. de la G. Yuste, Madrid, 1891.
- GARCÍA SANZ, Fernando (comp.) *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo: I Coloquio Hispano-Italiano de historiografía contemporánea*, CSIC, Madrid, 1990.
- FERRI, Enrico: *Los delincuentes en el arte*, Librería de Victoriano Suarez, Madrid, 1899 (Trad. Constancio Bernaldo de Quirós).
- FERRI, Enrico: *Socialismo y ciencia positiva. Darwin, Spencer, Marx*, La España Moderna, Madrid, 1895 (Trad. J. Verdes Montenegro).
- GARCÍA SANZ, Fernando (ed.): *España e Italia en la Europa contemporánea: desde finales del siglo XIX a las dictaduras*, CSIC, Madrid, 2002.
- GAVARI, Elisa: «Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea», *Educación XXI*, vol. 6, 2003, 247-271.
- GEMELLI, A.: *Il mio contributo alla filosofia neoscolastica*, Vita e Pensiero, Milán, 1926.
- GOYANES, José: «Las Hurdes, foco de degeneración redimido», en NOGUERA, E.; HUERTA, L. (dir.): *Genética, Eugenesia y Pedagogía sexual*, Javier Morata, Madrid, 1934, 412-423.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.: «Pedro Dorado Montero y la educación», *Historia de la Educación*, nº. 2, 1983, 217-228.
- KANT, Immanuel: *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983.
- KUHN, Thomas Samuel: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1976.
- KUHN, Thomas Samuel: *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid, 1979.
- LATINUS, J.: «Une excursion philosophique en Espagne», *Revue Néo-Scholastique*, vol. 8, nº. 30, 1901, 182-195.
- León XIII: «Aeterni Patris Filius», en GALINDO, P. (comp): *Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios (Concilio Vaticano II)*, Publicaciones de la Junta Nacional, vol. I, Madrid, 1967, 912-948.
- LOMBROSO, Cesare: *El delito. Sus causas y remedios*, Victoriano Suárez, Madrid, 1902 (Trad. Bernaldo de Quirós).
- LOMBROSO, Cesare: *Medicina Legal*, La España Moderna, Madrid, 1902 (Trad. Dorado Montero).

- MADRID, José: «La Nueva Biología de Pietro Siciliani», *BILE*, Tomo X, 1886, 140-141.
- MONTESSORI, Maria: *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, E. Loescher, Roma, 1913.
- MOREU, Ángel C.: «La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas», *Revista de Educación*, nº. 340, 2006, 755-785;
- MOREU, Ángel C.: *Pedagogía y Medicina*, Publicacions UB, Barcelona, 2009.
- OTERO, Eugenio: «La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior», *Revista de Educación*, nº. 332, 2003, 249-263.
- PASCUAL, Isabel María: *La Italia del Risorgimento y la España del Sexenio democrático (1868-1874)*, CSIC, Madrid, 2002.
- PIÑERÚA, Eugenio: «La paidología o pedagogía científica y el movimiento paidológico en Europa y América», *ABC* del 13/04/1910, Madrid, 4-5.
- RODRÍGUEZ LAFORA, Gonzalo: *Los niños mentalmente anormales*, Espasa-Calpe, Madrid, 1917.
- ROSSI, Lino: *Dalla filosofia alla scienze dell'uomo. Riviste scientifiche e origine delle scienze sociali in Italia (1871-1891)*, Franco Angeli Edizioni, Milán, 1988.
- Ruiz Amado, Ramón: «Prólogo», en MEUMANN, Ernst: *Compendio de Pedagogía Experimental*, La Educación, Barcelona, 1924, 6.
- SÁINZ-AMOR, Concepción: *Las escuelas nuevas italianas*, Revista de Pedagogía, Madrid, 1927.
- SALILLAS, Rafael: *La teoría básica (Bio-sociología)*, Victoriano Suárez, Madrid, 1901.
- SÁNCHEZ RON, José Manuel (ed.): *Ciencia y sociedad en España: de la Ilustración a la Guerra Civil*, El Arquero / CSIC, Madrid, 1988.
- SERGI, Giuseppe: *Las emociones*, Daniel Jorro, Madrid, 1906 (Trad. Julián Besteiro).
- TUSSELL, Javier; SAZ, Ismael: «Mussolini y Primo de Rivera: Las relaciones políticas y diplomáticas de dos dictaduras mediterráneas», en *Italia y la guerra civil española: simposio celebrado en la Escuela Española de Historia y Arqueología de Roma*, Centro de Estudios Históricos, CSIC, Madrid, 1986.
- VALENTÍ, Santiago: *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Minerva, Barcelona, 1922.
- VILANOU, Conrado: «Laicismo y espiritualismo: dos ejemplos del reformismo pedagógico francés en la España de la Restauración», *Historia de la Educación*, nº. 4, 1985, 159-168.

La influencia de los salesianos en Salamanca: la experiencia del Colegio «Salesianos San José»

Álvaro Nieto Ratero

e-mail: a.nieto@usal.es

José Ángel Ayllón Gómez

e-mail: jayllon@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

La obra pedagógica de D. Bosco es sin lugar dudas una de las más significativas dentro del cristianismo contemporáneo. Una idea que puso en práctica cuando vio las situaciones en las que se encontraban los jóvenes de su querida y amada Torino.

Un hombre virtuoso, en un tiempo complicado, pero con el empeño de amor y cariño a los jóvenes de Italia. Con un modelo basado en la prevención del joven, guiándolo por el camino del bien y de la inserción en la sociedad mediante la herramienta de la formación profesional. Trabajo, esfuerzo, superación personal y su integración, fueron las armas más destacadas para reinsertar al joven.

Se han escrito obras en torno a S. Juan Bosco, entre ellas, destacamos las de Luciano Cian¹ que lleva a término las reflexiones hechas por D. Bosco y da una explicación del método preventivo del fundador de los salesianos, las Aldo Giraudo y José Manuel Prellezo García² que recogen las reflexiones integrales de

¹ CIAN, Luciano: *El Sistema Educativo de D. Bosco: Las líneas magistrales de su estilo*, Madrid, Editorial CCS, 1987.

² GIRAUDO, Aldo & PRELLEZO GARCÍA, José Manuel: *San Juan Bosco: memorias del oratorio*, Madrid, Editorial CCS, 2003.

D. Bosco donde explica la significatividad del *Oratorio*, y el artículo de Aniceto Orgaz Rodilla³ que estudia también los beneficios del *Sistema Preventivo* para los jóvenes del momento y el gran repaso de la influencia salesiana en España a través de la coordinación de Rafael Alfaro que junto otras personas allegadas al movimiento nos relatan los cien primeros años de la orden en España⁴; además de una abundante información en las páginas webs del movimiento salesiano⁵.

Su llegada a España en 1881, y a Salamanca en 1898, fue todo un gran impulso y un acercamiento a este movimiento en ciernes que se empezaba a moverse por Europa y extenderse por Iberoamérica. Un modelo que al margen del componente religioso que lo acompaña fue muy valorado y aceptado por gobiernos liberales que reconocían la labor formativa de esta orden, siempre pendiente de los niños y jóvenes de la calle.

En esta comunicación nos vamos acercar un poco más a la obra salesiana en Salamanca, desde sus inicios en la antigua Iglesia de San Benito hasta su asentamiento en un barrio humilde y obrero como era el Barrio de Pizarrales de la capital salmantina.

2. La obra de D. Bosco en España

San Juan Bosco, nació en Torino (Italia) en 1815 en el seno de una familia muy humilde y sencilla. Perdió a su padre cuando solamente había cumplido dos años, y los dieciséis años se fue a Chieri en 1835. Es ordenado sacerdote el 5 de Junio de 1841.

Su método fue toda una verdadera muestra de amor hacia los jóvenes con quienes el mismo se veía identificado; lo estaban pasando mal y sin aprender un oficio, viviendo en las calles frías de Torino y los pueblos de los alrededores. Enseñaba su famoso *Oratorio*, gracias al cual muchos jóvenes pudieron refugiarse en sus enseñanzas a través de las catequesis, en los juegos en grupo, donde se establecían lazos de unión entre los jóvenes de la región. Puso su base del *Sistema Preventivo* en la Formación Profesional, en lo que se llamarían las Escuelas Profesionales, enseñándoles todo tipo de técnicas, la labranza, la carpintería, la música, la zapatería, entre otras. Enseñaba a las clases más poderosas que debían contar con el proletariado joven y tenían que formarles en sus fábricas, en el plano cultural y técnico.

³ ORGAZ, RODILLA, Aniceto: «Agapeísmo y Eros Pedagógico en El Sistema Preventivo de D. Bosco», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, [Universidad de Salamanca], 12-13 (1993/94), 401-414.

⁴ ALFARO, Rafael: *D. Bosco: Cien años en España*, Madrid, Central Catequista Salesiana, 1980.

⁵ *D.Bosco.es: portal salesiano en España* en: <http://www.donbosco.es/> . Acceso el 2-05-2014. *D.Bosco.net* en: <http://www.dbosco.net/> . Acceso el 2-05-2014. *Salesianos cooperadores: consulta regional ibérica* en: <http://www.cooperadores.org/>. Acceso el 2-05-2014.

«Este sistema se apoya por completo en la razón, en la religión y en el amor», palabras de D. Bosco que resumen lo esencial de su *Sistema Preventivo*. Ese amor, sacó a muchos jóvenes de la calle, de esa pobreza extrema. Muchachos sin identidad, sin familia y sin un rumbo fijo, a quienes sólo la experiencia de sobrevivir les quedaba como aliada para poder algún día tener un futuro mejor.

Impulsor de los Salesianos, Hijas de María Auxiliadora y los Cooperadores, no es de extrañar su influencia en una sociedad tan cambiante como era la de principios del siglo XIX. Don Bosco dejó una huella importante en Italia, que poco más tarde se extendió por Europa y Latinoamérica.

Su propuesta pedagógica llegaría a España el 16 de Febrero de 1881 siguiendo con el modelo implantado en Italia en ayuda a los jóvenes desamparados, en plena etapa de la Restauración borbónica en nuestro país, tras el Sexenio Revolucionario.

Empezarán por Utrera, Málaga y Barcelona hasta extenderse por España. En Barcelona se conserva una instantánea ya del casi moribundo fundador en 1886, de su visita a España, que se filmó en la Finca Martí Codolar, en la que aparece con D. Rua. Por ese tiempo se encontraba la casa central de los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en Barcelona, hasta que en 1891 la casa central y los demás centros pasan por reorganización de la congregación a depender a Sicilia.

En la actualidad, y a partir del 7 de Junio de 2014, las seis inspectorías encargadas de coordinar al movimiento salesiano por España y Andorra se reubican en la congregación de María Auxiliadora que tendrá su sede en la capital sevillana y que se encargará de Baleares, Cataluña, Andorra, Aragón, Comunidad Valenciana, Murcia Andalucía, Extremadura e Islas Canarias. Y la de Santiago el Mayor con la central en Madrid abarcará Asturias, Castilla y León, Madrid, Navarra, Castilla la Mancha, La Rioja, País Vasco, Galicia y Cantabria⁶.

Ofrecen un servicio educativo de un total de 97 centros de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, 92 centros parroquiales, 127 centros juveniles y 89 plataformas sociales⁷.

En cuanto a la fundación de las Escuelas Profesionales podemos decir que la primera se funda en Barcelona en 1884, con la ayuda de Doña Dorotea Chopitea de Serra, tras varios contactos con el fundador de la orden. Destacamos las escuelas de Bilbao, Pamplona, Alcoy, Tarrasa, Jerez, Cádiz, Tenerife, Sevilla, Palencia y la de Salamanca que será objeto de nuestro estudio, entre otras. En la actualidad hay 57 escuelas de Formación Profesional por España⁸.

⁶ D. Bosco: *Portal Salesiano de España* en <http://www.donbosco.es/noticias/articulo.asp?id=6509> . Acceso el 24-04-2014.

⁷ *Religión Digital: información religiosa de España y del Mundo* en <http://www.periodistadigital.com/religion/vida-religiosa/2013/06/24/nueva-configuracion-de-los-salesianos-en-espana-religion-iglesia-espana-pascual-chavez.shtml> . Acceso el 24 de Abril de 2014.

⁸ *Religión Digital...*, *op.cit.*

3. La influencia de los salesianos en el Barrio Obrero de Pizarrales de Salamanca

Para conocer la influencia de los salesianos en el Barrio Obrero de Pizarrales, primero tenemos que remontarnos a las Conferencias de San Vicente de Paúl que se celebraban para inculcar a los jóvenes la importancia de tener una profesión, bajo el amparo del patrono San José.

Llega el 30 de diciembre de 1898 a Salamanca la comunidad salesiana para hacerse cargo del Protectorado de Jóvenes de las Conferencias de San Vicente de Paúl en lo que es el edificio actual de la Pastoral Universitaria en la Calle Compañía.

El edificio de la antigua iglesia de San Benito era pequeño y albergaba a unas 300 personas, por tanto, las condiciones no eran las adecuadas para la enseñanza. D. Modesto Bellido, (ex- alumno del antiguo colegio) señalaba el padecimiento cada vez que visitaba su antiguo colegio, porque parecía una jaula; los locales eran limitados, patio pequeño y al cual no le daba el sol⁹.

Los profesores eran externos y en dicho edificio se llevaba a cabo las enseñanzas de la escuela que eran el taller de carpintería, el musical y el de albañilería.

Se pensó trasladar las Escuelas de Formación Profesional de San Benito al Barrio de Pizarrales y vender los terrenos del antiguo edificio del colegio a la Pontificia de Salamanca para ampliar y tener más espacio para llevar todo tipo de iniciativas. Por eso en 1948 se completaron las gestiones para vender el colegio de San Benito al obispado salmantino, abandonando en 1955 el antiguo Centro.

Fue decisión de la comunidad salesiana dado el alto grado de analfabetismo de aquel barrio periférico de la ciudad y continuando con la labor llevada a cabo en San Benito con el objetivo de formar profesionales que sirvieran a la sociedad, en base al ideario salesiano del sistema preventivo y formativo.

En 1949 el Ministerio de Gobernación Franquista da su venia para que el Ayuntamiento de Salamanca cediese unos terrenos a los salesianos que estaban en el Barrio para construir las escuelas profesionales.

El 27 de Julio de 1955 el que fuera antiguo salesiano de San Benito, y a su vez Obispo Auxiliar de Toledo, vino a Salamanca a bendecir la primera piedra de las que iban a ser las escuelas profesionales de San José, que van a ser edificadas en la Carretera de Ledesma en el mismo barrio de Pizarrales, en terrenos propiedad en parte del Ayuntamiento y en parte de la Congregación Salesiana.

En noviembre de ese mismo año se habilita el sótano con las tres primeras aulas con una capacidad para albergar 70 alumnos. La financiación del nuevo

⁹ Documento no publicado de GARCÍA MORALES, Juan José: *Apuntes para la historia del Colegio Salesiano de «San Benito» y de su traslado al Barrio de los Pizarrales*, Salamanca, 2 de Marzo de 1988, 5. Así como la consulta de archivos en la biblioteca del propio centro.

colegio es resultado de la generosidad de la sociedad salamantina en general y de los vecinos de Pizarrales en particular.

En 1956 se abre el curso con más de 300 alumnos para cursar la Enseñanza Elemental en cinco clases. El 31 de Enero de 1958 se empieza a implantar la Formación Profesional y se inauguran los talleres Pre-aprendizaje industrial y radio-electricidad. En ese mismo año comienza a implantarse los talleres de mecánica, y a impartir los cursos de mecánica.

El curso 1959 se inaugura con 3 clases de enseñanza elemental, 2 cursos de pre-aprendizaje industrial, un 1 curso de aprendizaje industrial en las especialidades de ajustadores, matriceros y radiotécnicos y 1 curso de comercio práctico.

En 1961 se abren nuevos talleres y el Ministerio de Trabajo organiza en las escuelas un curso de albañilería para 60 personas, con el objetivo de que emigrasen a Suiza con cierta preparación en el oficio. Además en ese mismo año un alemán ingeniero, Sr. Woemer, de la empresa Rheinstahl vino a visitar los talleres de la escuela para firmar un convenio para la formación de estudiantes y su inserción profesional en dicha entidad. Como consecuencia de esa firma se dotaría de maquinaria a los talleres de dicha escuela.

El 18 de Febrero de 1963 El *BOE* publica la Orden Ministerial del reconocimiento definitivo de las Escuelas Profesionales de Pizarrales. En 1967 las Escuelas Profesionales Salesianas de Salamanca son reconocidas como de interés social y de gran aporte para el avance del Barrio de Pizarrales en que se hallaban ubicadas. En 1971 se da permiso para impartir las enseñanzas administrativas.

En 1998 se entrega la medalla de oro a la Congregación Salesiana de Salamanca con motivo del primer centenario de la orden y como reconocimiento a su labor, resaltando la acción social en la formación profesional que estaba impartiendo en Salamanca.

En el año 2000 se amplían las escuelas profesionales, y en la actualidad el Colegio Salesiano San José avanza hacia la formación de Formación Profesional de Grado Superior, ya que hasta ese momento solo existía el Grado Medio. Acogerán también ese mismo año El Instituto Técnico de Estudios Comerciales de los Padres Jesuitas del Paseo de San Antonio. Así queda completada la Formación Profesional, símbolo de los salesianos y del pensamiento de San Juan Bosco proponiendo la prevención por medio de un espíritu claramente orientado al trabajo y a su especialización.

En 2002, coincidiendo con la Capitalidad Europea de la Cultura de la ciudad, se alza un obelisco a San Juan Bosco en una plazuela próxima, a la entrada del Barrio de Pizarrales. Es un homenaje llevado a cabo por el Ayuntamiento en agradecimiento de la labor educativa llevada a cabo en más de un siglo. El Monumento se levanta muy cerca de las antiguas escuelas profesionales que son

ahora el Colegio Salesiano San José del Barrio de Pizarrales, que también ofertan educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Según datos que obran en el archivo del centro, en el curso 1979-1980 había una matrícula de 322 alumnos en las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio. En la actualidad, es decir, en el curso 2013-2014 hay un total de 241 alumnos en los ciclos formativos de grado medio, 229 en los alumnos de grado superior y 84 alumnos con Programas de Cualificación Profesional. Es decir, un total de 554 alumnos que cursan enseñanzas profesionales.

Conclusiones

El legado salesiano en Salamanca es destacado, desde que asentaran en 1898 en unos locales en la antigua Iglesia de San Benito hasta su traslado al nuevo edificio de Pizarrales en 1955.

Es un modelo pedagógico basado en la ayuda al otro, al obrero, al que más lo necesitaba. Un modelo, el de D. Bosco, que en los principios costó ponerlo en práctica en la ciudad, hasta lograr su asentamiento. Un mundo educativo, el de los salesianos, del que podemos extraer valores positivos, y que es muy respetado en todo el mundo. Un sistema formativo, el salesiano, que en la ciudad es muy conocido y apreciado, en el que se han formado muchas de las personalidades científicas y políticas del entorno.

El centro de Pizarrales es especial porque sigue la senda del antiguo Colegio de San Benito, manteniendo su apuesta por la gente que no cuenta con los recursos necesarios para aprender un oficio el día de mañana y ser útil a la sociedad. No debemos dejar de decir que gracias a la labor de los salesianos en Pizarrales el barrio es mucho más próspero y más reconocido en la sociedad salmantina. La imposibilidad para muchos jóvenes humildes de concluir su formación académica es lo que lleva a los salesianos a apostar por un método de trabajo en el que todos puedan acceder sin importar la clase o la condición social del individuo.

Les queda mucho por hacer y siguen día tras día con el empeño de seguir formando en base al amor, el esfuerzo, la constancia y la superación personal, para poder así alcanzar el éxito.

Referencias bibliográficas

- ALFARO, Rafael: *D. Bosco: Cien años en España*, Madrid, Central Catequista Salesiana, 1980.
- CIAN, Luciano: *El Sistema Educativo de D. Bosco: Las líneas magistrales de su estilo*, Madrid, Editorial CCS, 1987.

GARCÍA MORALES, Juan José: *Apuntes para la historia del Colegio Salesiano de «San Benito» y de su traslado al Barrio de los Pizarrales*, Salamanca, 2 de Marzo de 1988.

GIRAUDO, Aldo & PRELLEZO GARCÍA, José Manuel: *San Juan Bosco: memorias del oratorio*, Madrid, Editorial CCS, 2003.

ORGAZ, RODILLA, Aniceto: «Agapeísmo y Eros Pedagógico en El Sistema Preventivo de D. Bosco», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, [Universidad de Salamanca], 12-13 (1993/94), 401-414.

página intencionadamente en blanco

El modelo de escuela fascista italiana y la reacción institucionista durante la Segunda República: el viaje del grupo «Inquietudes» (1936)

Raquel Poy Castro
e-mail: rpoyc@unileon.es
Universidad de León. España

1. Introducción: la influencia fascista italiana en España

La relación entre el régimen fascista italiano (1922-1943) y la España de su tiempo ha sido profusamente estudiada en el plano de las relaciones geoestratégicas e internacionales, así como por el apoyo que Mussolini brindó a los sublevados durante la Guerra Civil. La honda influencia que a nivel mundial tuvo la demostración de fuerza paramilitar de la conocida como «marcha sobre Roma» de 1922, por la cual Mussolini y sus partidarios impusieron su régimen fascista en Italia, llegó rápidamente a España y otros países latinoamericanos a través de los medios de comunicación y generadores de opinión¹. Asimismo, el apoyo político, económico y humano que recibieron tanto los sectores fascistas españoles como los sublevados con el bando nacional se ha analizado profusamente en diferentes estudios². El colapso del régimen de Mussolini a raíz de la derrota en la Segunda Guerra Mundial impediría prolongar la colaboración con Franco, si bien la herencia ideológica quedaría profundamente inserta en la

¹ GUTIÉRREZ, Jesús Eloy: «Catolicismo y fascismo en la prensa católica hispanoamericana durante las entreguerras: Venezuela y España», *Procesos Históricos*, 17 (2010).

² Recientemente se han revelado nuevos datos sobre el alcance del apoyo italiano en la interesantísima obra colectiva editada por VIÑAS, Angel: *Los mitos del 18 de julio*, Barcelona, Crítica, 2013.

organización del nuevo Estado y en particular durante la etapa de «Autarquía» (1939-1959)³.

En el plano ideológico, la influencia del fascismo se remonta a la década de 1920, cuando la irrupción de Mussolini en el panorama europeo lo convirtió en un referente para determinados sectores militaristas y ultranacionalistas. Además, el nuevo régimen fascista inmediatamente trató de exportar su modelo mediante el impulso y apoyo económico a los movimientos políticos afines de los países de su entorno, entre los que, como señalaremos se encontraba España.

En el caso español, la afinidad de los sectores católicos, mayoritarios en su presencia social y política respecto a cualquier otro sector moderado o conservador, fue progresiva, una vez que se relajaron las iniciales tensiones que hubo entre Mussolini y el Vaticano.

En el plano de las relaciones internacionales, en la década de 1920 la simpatía mutua entre los regímenes dictatoriales español e italiano fue explícita, dado el apoyo y simpatía entre Mussolini y Primo de Rivera, aunque se enfriaron a raíz de los acercamientos a Francia que se realizaron con el propósito de mantener el control del Marruecos español. Tras la proclamación de la Segunda República, y hasta la sublevación de 1936, la Embajada italiana en Madrid recibió instrucciones para establecer contactos con la oposición al régimen republicano, acompañándose de la oferta de apoyo económico y armamentístico a los conspiradores monárquicos y el apoyo decisivo a la Falange⁴.

2. La difusión del fascismo italiano en España

La influencia del fascismo italiano en el ámbito educativo español se concentraría principalmente en los sectores conservadores no sólo vinculados a los sectores extremistas del movimiento carlista o fascista, sino que se impulsó a través de los medios de comunicación y propaganda que promovían el ideario e imaginaria fascistas. La creciente simpatía del movimiento católico sería clave en facilitar la absorción del modelo fascista, que conseguiría un apoyo inevitablemente unánime a partir de la toma del poder por los militares desde 1936. Es preciso tener en cuenta que el espacio educativo fue el campo prioritario de expansión del primer catolicismo social en España⁵, con una amplia red educativa que sumaba a comienzos del siglo XX 1.206 congregaciones religiosas dedicadas a la educación en España y que controlaba el 90% de los centros de educación secundaria.

³ VIÑAS, Ángel: *Guerra, dinero, dictadura. Ayuda fascista y autarquía en la España de Franco*, Barcelona, Crítica, 1984, 209-210.

⁴ SAZ CAMPOS, Ismael: «Antecedentes y primera ayuda material de la Italia fascista a los sublevados en España en julio de 1936», CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS. CSIC: *Italia y la Guerra Civil española*, Madrid, CSIC-Departamento de Historia Contemporánea, 1986, 155-170.

⁵ ORELLA MARTÍNEZ, José Luis: *El origen del primer catolicismo social español*, Tesis doctoral, Madrid, UNED, 2012.

Entre 1922 y 1936 los intelectuales y simpatizantes del movimiento católico tanto tradicionalista como moderado, los defensores del corporativismo social, los vinculados a la Asociación Nacional Católica de Propagandistas y otros colectivos afines, se aproximaron progresivamente al movimiento fascista. Probablemente a ello contribuyó el proceso de reformas iniciado por los nuevos responsables de la Segunda República que promoverían la secularización de la enseñanza como un elemento central de su acción reformista. La secularización de la enseñanza, la prohibición de las enseñanzas católicas, provocarían la reacción furibunda de un sector con amplia presencia en los sectores sociales y particularmente educativos⁶.

Por un lado, la prensa de inspiración católica encontró en el fascismo una aproximación al modelo de estado en parte defendido por la doctrina del corporativismo social que desde el papado de Pío XI se promovía como alternativa política al auge de los socialismos y el peligro revolucionario que para muchos se les asociaba, más claramente en el caso del anarquismo⁷. Si bien en un primer momento el fascismo italiano había mostrado un claro anticlericalismo, ese progresivo acercamiento comenzó a atraer a las juventudes católicas a dicha ideología. La presencia de tradicionalistas e incluso miembros de la asociación de propagandistas como Onésimo Redondo en la Falange Española, facilitó por el lado fascista el acercamiento, ya que pese al carácter secular que reivindicaba el proyecto fascista español, la identificación con el nacionalismo español y la identificación católica era sin duda un elemento de fuerza fundamental para el movimiento⁸.

En cuanto a la prensa conservadora más radical, representada por los carlistas y falangistas y sus órganos de difusión y creación de opinión principales, los estudios señalan cómo a pesar de la debilidad del fascismo español, carente de medios de masas potentes y bien estructurados a nivel nacional, las ideas profascistas se desplegaron eficazmente. Especialmente eficaz resultó la más amplia y experimentada red de prensa tradicionalista con numerosos medios regionales y una consolidada «Comunión tradicionalista», órgano de fuerte implantación nacional y 30 años de experiencia propagandística⁹.

En tercer lugar, la prensa monárquica, liderada por un diario «ABC» con más de 200.000 ejemplares de tirada, el cual progresiva e incesantemente elogiaba a los regímenes fascistas, aprovechando cualquier excusa para exhibir el militarismo

⁶ ALDEA VAQUERO, Quintín; GARCÍA GRANDA, Joaquín y MARTÍN TEJEDOR, Jesús (eds.): *Iglesia y sociedad en la España del siglo XX: catolicismo social (1909-1940)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, 1987, LXI-LXII.

⁷ AZPIAZU, Joaquín: *El Estado corporativo*, Pamplona, Edit. Navarra, 1938.

⁸ ORELLA, op. cit., 379-381.

⁹ GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo: «La prensa carlista y falangista durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1937)», *El Argonauta español*, 9, 2012 [Disponible en: <http://argonauta.revues.org/819>].

italiano y alemán como un éxito constante, por ejemplo el cumpleaños del rey de Italia para dedicar una portada triunfal a Mussolini y su parafernalia militar¹⁰.

3. Reacciones ante el modelo fascista de escuela en la Segunda República

El rechazo que suscitaba el ideario fascista fue bastante generalizado, no sólo entre los sectores de opinión de la izquierda socialista o anarquista, sino en general entre los intelectuales librepensadores, con el movimiento institucionista a la cabeza, defensores de una escuela nueva y abierta que chocaba profundamente con la escuela de guerreros fascista. Tras medio siglo de existencia, la Institución Libre de Enseñanza no sólo había penetrado en los diferentes espacios progresistas y moderados de la educación española, sino que con la Segunda República había tenido ocasión de participar con mayor decisión que nunca en las esferas de poder.

Y es que también entre los católicos se produjo durante este periodo anterior a la Guerra Civil, un claro rechazo al modelo fascista, representado por la mayoritaria y moderada asociación católica nacional de propagandistas (ACN de P), liderada por el cardenal Ángel Herrera Oria, fundador del diario *El Debate*, su órgano oficial, y que fue uno de los principales difusores del catolicismo social¹¹. Herrera promovía una concepción de la educación como espacio destinado a la realización a la par personal y profesional de las personas, en la aceptación del lugar o posición que se les reserva en la estructura social, pero desde un inicio en orden a imponer una actitud antibelicista y pacífica, por oposición a otras organizaciones católicas más impulsivas como las carlistas¹².

Pero el mayor rechazo del modelo fascista se encontraría entre los principales generadores de opinión educativa, aquellos educados al amparo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El análisis del modelo de escuela italiana que realiza un institucionista de relevancia intelectual como Rafael Álvarez, y que centra nuestro trabajo, tiene interés científico por cuanto contrapone el modelo librepensador que representa la ILE en una etapa en la que la comunión con los postulados republicanos es álgida (1933-1936).

* * *

Rafael Álvarez García (1898-1936) es sin duda la figura más relevante del movimiento de renovación pedagógica en la década de 1930 en León. Está omni-

¹⁰ ABC, 15 de noviembre de 1935 [Disponible en : <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1935/11/15/001.html>]

¹¹ GARCÍA COLORADO, Concepción: «El cardenal don Ángel Herrera Oria y su obra social», en CAMPOS Y FERNÁNDEZ DE SEVILLA, Francisco Javier (coord.): *La Iglesia española y las instituciones de caridad*, Madrid, Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, Ediciones Escorialenses, 2006, 1013-1026.

¹² ORELLA, *ibid.*.

presente en todas las iniciativas educativas y políticas del momento, pero lo más importante es su labor intelectual, por cuanto su impulso a labores formativas y divulgativas de todo tipo se acompaña de una reflexión permanente sobre las necesidades, los objetivos y metodologías a desarrollar en lo que supone el gran proyecto renovador de la pedagogía institucionista, del que bebe y al que engrandece la obra de Rafael Álvarez.

Nuestro autor había estudiado Magisterio en las Escuelas Normales de Maestros de León y posteriormente en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, donde los titulados en Magisterio podían obtener los títulos de Profesor de Magisterio o Inspector, optando por la segunda opción, y en donde se encontraba un feudo dominado por el ideario de la ILE. Profesor Auxiliar de Pedagogía e Historia y Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar, en la Escuela Normal de Maestros de León, perteneciente a la Universidad de Oviedo, sus intervenciones públicas destacan por la reivindicación de una reforma educativa abierta y humanista¹³.

Desde su posición de Inspector Jefe de Primera Enseñanza en León, ejerce simultáneamente la labor inspectora con el liderazgo provincial de las reformas que introduce la Segunda República, manteniendo en todo momento una estrecha colaboración con la Fundación Sierra Pambley, organización benéfico-educativa que los fundadores de la ILE Giner y Cossío junto al marqués de Sierra Pambley habían creado para desarrollar su proyecto en el ámbito de León y Zamora.

En todo momento vinculado a través de esta organización a Cossío y los institucionistas, Álvarez será el autor del «Manual del Inspector de Primera Enseñanza», editado por la Revista de Pedagogía (1934) junto a Juan Comas Camps y Juvenal de la Vega y Relea, y que se convierte en la obra de referencia para la aplicación del proyecto reformista a nivel nacional.

Uno de los grandes éxitos de Álvarez es la puesta en marcha del «Boletín de Educación» provincial, impulsado por el Decreto de 2 de diciembre de 1932¹⁴, y que editaría y dirigiría desde la Inspección leonesa. Se trata de una publicación regulada por el Decreto con vistas a la comunicación y formación del profesorado, tratando aspectos organizativos e informativos sobre las actividades de las autoridades educativas en la provincia, aspectos relacionados con la enseñanza pública, comentarios a las disposiciones educativas, pero sobre todo en la que se recogen numerosos artículos relativos a la pedagogía, la didáctica y reflexiones de carácter pedagógico y teórico. La línea editorial destaca por el tratamiento decidido de los problemas que atraviesa el incipiente desarrollo educativo, sin perder

¹³ POY CASTRO, Raquel: «Educadoras y Educadores en León al filo de la guerra civil», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012) 181-205

¹⁴ CABALLERO CORTÉS, Ángela: «Los Boletines de Educación: Órganos de comunicación de la Inspección con las Escuelas», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1992) 113-123.

de vista la evolución nacional y e internacional de la Educación, tanto en lo que se refiere a movimientos pedagógicos como las reformas escolares en otros países.

Asimismo, Álvarez estará siempre detrás de las Misiones Pedagógicas desarrolladas en la provincia¹⁵, la creación de colonias escolares, asociaciones profesionales y civiles reformistas, incluyendo la constitución de una Logia masónica provincial¹⁶, y la militancia en la Conjunción Republicano-Socialista y la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza.

Otro de esos foros, creado conjuntamente con varios maestros, inspectores y amigos, fue el grupo excursionista 'Inquietudes', cuya evolución se difundía por medio del Boletín de Enseñanza. El grupo organizó diversos viajes, incluyendo uno al norte de África, y asimismo promovía el conocimiento de las zonas más aisladas de su provincia, en el convencimiento de que dicha actividad era esencial a la labor que desarrollaban en educación.

En el detallado artículo publicado por Rafael Álvarez sobre el viaje de estudios a la Italia fascista de 1936¹⁷, comienza señalando la inquietud general ante lo que denomina «el fantasma de una posible guerra mundial». La gravedad de esta amenaza que supera toda preocupación de tipo económico, social, local o nacional, cree que sólo puede ser evitada si se consigue que los maestros tomen conciencia del riesgo y compartan dicha inquietud, para que en el futuro no se convierta en una realidad.

El ambiente prebilibicista en el mundo es desgranado por Álvarez, como intelectual bien informado, y que sirvió en el ejército del norte África, incidiendo en la enorme matanza que representó la Gran Guerra, y su «cortejo de muertos, mutilados y huérfanos» y la miseria económica derivada. También considera el fracaso diplomático de los gobernantes y representantes de los Estados y la falta de apoyo social a los intentos de diálogo, desarme y de pacificación en torno a la malograda Sociedad de Naciones.

Para Álvarez, frente a lo que denomina «instinto guerrero, luchador» ancestral en la humanidad, la escuela es y debe ser el instrumento que canalice tal tendencia hacia actividades más nobles, de modo que se transmitan los «auténticos valores» que han determinado el avance de la sociedad mediante el juego intencionado, los deportes, las «lecturas adecuadas» y una enseñanza de la historia que muestre la importancia de la cooperación y los avances humanos basados en la paz y el trabajo. La mecha de una natural propensión hacia el pacifismo se

¹⁵ Las tres misiones en las que participó incluyeron las comarcas de Babia, Omaña y Cabrera, respectivamente.

¹⁶ FERNÁNDEZ, Pedro Víctor: *Alfredo Nistal, leonés, socialista y masón*, León, Eds. Diputación Provincial de León, 1992.

¹⁷ ÁLVAREZ, Rafael. «Un odio en la escuela», *Boletín de Educación. Inspección de Primera Enseñanza-León*, 23-24 (1936) 45-48.

prende así mediante un desarrollo del espíritu y la personalidad infantil orientada a valores como la verdad y el bien, siendo sólo admisible el odio a la guerra.

Frente al modelo educativo predominante en España, «el ambiente equidistante de posiciones extremas», y orientado a inculcar los valores por la paz, Álvarez revela su horror ante lo descubierto en las escuelas italianas.

La omnipresencia del líder supremo, el «Duce», marca toda actividad ética, política o social. En su opinión la dictadura es fruto de la carencia de conciencia política de las masas, y su desaparición como la de cualquier tipo de caciquismo, sólo es posible mediante la acción educadora de las escuelas y la creación de modelos de ciudadanos libres e independientes.

En las escuelas italianas, aparentemente, los maestros se entregan con rendimiento entusiasmo a la labor de ensalzamiento de la figura promovida por Mussolini, cuyas normas se centran en torno a la preparación premilitar de los niños, desde los niveles preescolares hasta el final de la escolaridad. Una maquinaria escolar severa que centra los exámenes en la superación de ejercicios físicos y premilitares de los jóvenes guerreros denominados «balillas». La frecuente realización de desfiles militares de niños y niñas de ambos sexos en todas las localidades, de riguroso uniforme, junto a sus igualmente uniformados maestros, se acompañan de himnos patrióticos que la población aplaude con fervor por las calles. Campos de entrenamiento complementan las actividades escolares.

Un atento examen de nuestro observador le permite descifrar que la única geografía estudiada se centra en Italia y sus dominios coloniales, pese a las muchas escuelas visitadas, siendo la inculcación del sentimiento nacionalista el segundo principio escolar más importante. El estudio del mitificado imperio romano, cuyos antecesores no supieron conservar, y cuya recuperación debe ser la misión de las nuevas generaciones, se transmite en las lecciones, presididas por la bandera patria, que en patio custodia permanentemente un retén de alumnos armados con fusiles en todo momento. La historia alegórica del fascismo y la alternancia de discursos y desfiles se cuida detalladamente bajo principios propagandísticos.

Así, describe una escuela denominada «Michele Bianchi»¹⁸, 84 secciones escolares con 110 maestros, y donde cada una de las clases lleva el nombre de un personaje histórico y se decora profusamente con episodios de su biografía. Principalmente héroes y personajes militares, como el propio Mussolini, las aulas muestran lemas como «cuando a la patria se le ha dado todo, no se le ha dado bastante», y que para Álvarez representan «la misma peligrosa significación y tendencia». Para él, la escuela italiana es la que ha dado el espíritu a los luchadores italianos de la guerra en Abisinia que en aquel entonces mantenía el país,

¹⁸ Nombre de uno de los cuatro principales dirigentes que acompañaron a Mussolini en la «Marcha sobre Roma».

siguiendo el ejemplo del adoctrinamiento patrioter y beligerante que alemanes y franceses impulsaron en las aulas de sus respectivos países antes de la guerra franco-prusiana y de la Gran Guerra.

El maniqueísmo, el rechazo a todo lo extranjero, y el patrioterismo imperialista, los elementos desencarnados por su preciso análisis, estaban cerca de convertirse en el ideario escolar español apenas unos meses después de escribir estas líneas, bajo lo que el profesor Cámara denomina «nacionalcatolicismo español»¹⁹. Álvarez moriría fusilado por los sublevados apenas producido el Alzamiento.

Referencias bibliográficas

- ABC, 15 de noviembre de 1935 [Disponible en : <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1935/11/15/001.html>]
- ALDEA VAQUERO, Quintín; GARCÍA GRANDA, Joaquín y MARTÍN TEJEDOR, Jesús (eds.): *Iglesia y sociedad en la España del siglo XX: catolicismo social (1909-1940)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, 1987.
- ÁLVAREZ, Rafael. «Un odio en la escuela», *Boletín de Educación. Inspección de Primera Enseñanza-León*, 23-24 (1936) 45-48.
- AZPIAZU, Joaquín: *El Estado corporativo*, Pamplona, Edit. Navarra, 1938.
- CABALLERO CORTÉS, Ángela: «Los Boletines de Educación: Órganos de comunicación de la Inspección con las Escuelas», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1992) 113-123.
- CÁMARA VILLAR, Gregorio: *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia.
- FERNÁNDEZ, Pedro Víctor: *Alfredo Nistal, leonés, socialista y masón*, León, Eds. Diputación Provincial de León, 1992.
- GARCÍA COLORADO, Concepción: «El cardenal don Ángel Herrera Oria y su obra social», en CAMPOS Y FERNÁNDEZ DE SEVILLA, Francisco Javier (coord.): *La Iglesia española y las instituciones de caridad*, Madrid, Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, Ediciones Escorialenses, 2006, 1013-1026.
- GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo: «La prensa carlista y falangista durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1937)», *El Argonauta español*, 9 (2012) [Disponible en: <http://argonauta.revues.org/819>].

¹⁹ CÁMARA VILLAR, Gregorio: *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 245.

- GUTIÉRREZ, Jesús Eloy: «Catolicismo y fascismo en la prensa católica hispanoamericana durante las entreguerras: Venezuela y España», *Procesos Históricos*, 17 (2010).
- ORELLA MARTÍNEZ, José Luis: *El origen del primer catolicismo social español*, Tesis doctoral, Madrid, UNED, 2012.
- POY CASTRO, Raquel: «Educadoras y Educadores en León al filo de la guerra civil», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012) 181-205.
- SAZ CAMPOS, Ismael: «Antecedentes y primera ayuda material de la Italia fascista a los sublevados en España en julio de 1936», en CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS. CSIC: *Italia y la Guerra Civil española*, Madrid, CSIC-Departamento de Historia Contemporánea, 1986, 155-170.
- VIÑAS, Ángel: *Guerra, dinero, dictadura. Ayuda fascista y autarquía en la España de Franco*, Barcelona, Crítica, 1984.

página intencionadamente en blanco

La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España

Francisco José Rebordinos Hernando

e-mail: frh@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Debe de ser el niño quien nos guíe, y no nuestros prejuicios o ideas heredadas. Si se acepta esta tesis, pronto se descubre que, en educación, nosotros no somos los guías del niño, sino que es él quien nos guía a nosotros (María Montessori).

1. El influjo de las corrientes educativas europeas en España: el caso de Italia

España, que a diferencia de otros países como Francia o Alemania, no ha dado a la historia grandes teorías pedagógicas, busca en Europa adelantos o reformas educativas que den soluciones a las inquietudes de la sociedad y orientaciones y fijeza a las mudanzas de la política, sobre todo en épocas de crisis sociales y transformaciones políticas. La política educativa española del siglo XX se muestra permeable a las influencias nacionales hasta la Segunda Guerra Mundial, a partir de entonces, y coincidiendo con el proceso de internacionalización de la política educativa, el influjo de los países cede protagonismo al de los organismos internacionales.

En el caso español las influencias nacionales de la primera mitad de siglo tienen una procedencia variada, que se corresponde fundamentalmente con tres macromodelos: el francés, el alemán y el inglés. Otros países también dejan su

huella en la educación española, como Italia, Bélgica o Austria, pero siempre con una menor presencia, más circunscrita a un determinado momento histórico, como es el caso del fascismo italiano. La influencia en la política educativa española de la Italia de Mussolini será visible durante la Guerra Civil y los primeros años del Régimen franquista.

La crisis finisecular, tras el desastre del noventa y ocho, propició una corriente regeneracionista por todo el país, donde la palabra-fetichismo de *europaización*, propugnada por Joaquín Costa, uno de sus máximos representantes, impregnó toda la sociedad. De este modo se despertaría el interés obsesivo por conocer la situación educativa de otros países, incluso más lejanos como Japón o Turquía¹. Será a partir de 1898 que el contacto con las pedagogías europeas instaurará un programa renovador formal desde distintas iniciativas. De todas ellas, por su trascendencia e importancia, debemos destacar la labor desempeñada por la Junta para la Ampliación de Estudios con su objetivo de poner en contacto al mundo científico y de las humanidades con la realidad europea a través de los pensionados. Varios países serán receptores de muchos maestros, inspectores y pedagogos que viajarán por Europa gracias a la ayuda de esta institución, como Francia, Alemania, Suiza y Bélgica, los cuales aglutinarán el mayor porcentaje de ellos durante el periodo de 1910 a 1934. En el caso de Italia atraería a muy pocos pensionados, puesto que solamente el 8% viajarían a este destino durante el mismo periodo². De esta manera la JAE se convertiría en la plasmación política y táctica de este programa renovador y modernizador, un esfuerzo que se ocasiona paralelamente al crecimiento que experimentan la agricultura, la industria y la demografía en España.

En el caso del magisterio público estaban atravesando su particular crisis finisecular, puesto que los Ayuntamientos no les pagaban, tenían una escasa formación y poca motivación, así como su prestigio social se encontraba en las cotas más bajas. Desde un primer momento, paralelo al regeneracionismo intelectual, existió un movimiento regeneracionista dentro de los docentes públicos donde se recogen muchas ideas pedagógicas de éste como esa necesidad de *europaización*. De este modo, un importante grupo de educadores primarios empezó a viajar al extranjero para ponerse en contacto con el movimiento pedagógico europeo, gracias a las ayudas concedidas por Diputaciones, Ayuntamientos y, en algunos casos, por el Estado. En nuestro caso particular, podemos indicar que viajarían a Italia desde finales del siglo XIX hasta 1904 algunos docentes primarios como Rosa López de Goicoechea, María Cantero, Claudio Herreros, Julián Iturbe, José

¹ POZO ANDRÉS, María del Mar del: *Curriculum e identidad nacional: regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, 59.

² FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «Influencias Nacionales Europeas en la Política Educativa española», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005), 91.

María Andreu, Francisco Ros, Isaac Faro de la Vega, Julián Cuadra, Mariano Martínez, así como el pedagogo madrileño Ezequiel Solana. Para muchos de ellos esta experiencia internacional sería clave para adquirir esa importancia de la *europización*, convirtiéndose de esta manera en fieles defensores de los viajes de estudio por el extranjero³.

En este mismo contexto debemos hacer referencia al movimiento de la Escuela Nueva y su influencia en nuestro país. Para los intelectuales regeneracionistas, el término *nuevo* tendría un significado especial, como símbolo del cambio que era necesario realizar y aspiración última para superar la realidad existente. La Escuela Nueva italiana tendrá un gran influjo en la educación española fundamentalmente a través de la pedagoga María Montessori, objeto de este trabajo, cuyos planteamientos y métodos pedagógicos serán de los más difundidos y valorados durante el primer tercio del siglo XX⁴. Se trataba de ofrecer al magisterio con inquietudes renovadoras un corpus científico con que romper las prácticas educativas tradicionales. La concepción de la persona y de la sociedad implícitas en el método de Montessori estaba en la línea de los ideales de los sectores más dinámicos y reformistas de la burguesía y con los presupuestos de la clase media urbana. Por esta razón encontró una fuerte oposición esta metodología por parte de los sectores más conservadores de la sociedad española.

Barcelona y Madrid se van a configurar como los dos grandes núcleos desde donde los postulados e ideas de la Escuela Nueva se extenderán posteriormente al resto de la nación⁵. Existen varias razones que determinan esta importancia como eje principal en la difusión de esta corriente. En primer lugar podemos apuntar que muchos de los autores y traductores de las grandes obras sobre la Nueva Educación desempeñaban su labor profesional y tenían su residencia en ambas capitales. De igual modo, un número destacado de pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios procedían de escuelas y centros educativos barceloneses y madrileños. Finalmente, una razón fundamental fueron las visitas que personalidades relevantes de este movimiento realizaron casi en exclusividad a Madrid y Barcelona para pronunciar conferencias, despertando una gran expectación entre el colectivo intelectual y la prensa. Entre este elenco de pedagogos cabe destacar a la doctora María Montessori, la cual visitaría nuestro país en varias ocasiones. La recepción de estas figuras representativas sería muy importante, puesto que acercaron sus postulados e ideas pedagógicas a la sociedad española y, en segundo término, observaron y analizaron los proyectos pedagógicos

³ POZO ANDRÉS, María del Mar del: *Currículum e identidad nacional...*, op. cit., 91.

⁴ GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación europea en España», en RUIZ BERRIO, Julio (Coord.): *La educación a examen (1898-1998): Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del Noventa y ocho*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», 1999, vol. II, 208.

⁵ POZO ANDRÉS, María del Mar del: «La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), 323.

de Barcelona y Madrid, lo que serviría para tener un mejor conocimiento de la realidad educativa de estas ciudades en el extranjero.

La influencia italiana de María Montessori en nuestro país adquirió una especial relevancia en el área catalana, donde se empiezan a experimentar las primeras iniciativas escolares con estos postulados a comienzos del siglo XX. Entre las instituciones catalanas más famosas debemos destacar las escuelas *Mont d'Or* de Tarrasa y Barcelona creadas por Juan Palau Vera en 1906 para los hijos de la burguesía intelectual barcelonesa. Este centro inspirado en los internados ingleses de Abbotsholme y Bedales es el que más reprodujo el modelo de escuela nueva desarrollado en el extranjero. Fue pionero en el ensayo de los sistemas de Decroly y Montessori desde 1913. No debemos olvidar que Juan Palau fue el introductor de Montessori en España. Tradujo al castellano en 1915 su *Método de Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia en las Case dei Bambini* publicada en Barcelona por la editorial Araluce⁶. En 1912 viajaría a Italia con el objetivo de conocer sobre el terreno el método montessoriano que aplicaría posteriormente en el colegio de Barcelona. Cuatro años más tarde se invitó a la propia María Montessori para que celebrara su III Curso Internacional en Barcelona sobre la preparación técnica y práctica de los maestros en su método y para que supervisara el funcionamiento de las escuelas montessorianas que allí había⁷.

No obstante, uno de los centros más innovadores que se creó en Barcelona en 1923 fue la Mutua escolar Blanquerna. Se pretendía con ello, hacer una escuela unificada, financiada por una cooperativa de padres, que proporcionase enseñanza desde párvulos, utilizando el método Montessori, hasta la Universidad. Otro modelo institucional inspirado en esta corriente innovadora fueron las *escuelas de ensayo y reforma*, centros de carácter oficial y financiados por los poderes públicos o locales. La generalización del método Montessori en Cataluña desde 1912 se percibió como el más idóneo a la esencia y carácter catalán, perfectamente propicio para edificar en las generaciones jóvenes una verdadera identidad nacional catalana. Por este motivo las autoridades locales y provinciales catalanas impulsaron la creación de los centros montessorianos⁸. Como hemos visto, el sistema Montessori fue empleado casi exclusivamente en las zonas geográficas de influencia catalana. Los administradores de la educación catalana aplicaron estos procedimientos por la importancia concedida al individualismo, así como su relevancia concedida a la libertad, ambos ideales ligados a la tradición catalanista. Fuera del área catalana, apenas hubo experiencias Montessori hasta el advenimiento de la II República. Según Lorenzo Luzuriaga, en 1928, no existían

⁶ GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación...», *op. cit.*, 209.

⁷ POZO ANDRÉS, María del Mar del: «La Escuela Nueva en España...», *op. cit.*, 329.

⁸ MONÉS I PUJOL, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, 187-188.

más de seis escuelas en el resto de la Península que funcionasen con el sistema de la pedagoga italiana⁹.

En la España franquista la influencia que ejercen Alemania e Italia afectan a ámbitos diferentes, siendo visible la influencia nazi en la organización de las juventudes, y la fascista en el pensamiento y en la política propiamente educativa; la reforma de Gentile le sirve de modelo. El sistema educativo franquista toma características propias de regímenes totalitarios –control político e ideológico de manuales escolares, carácter humanista y elitista de la enseñanza, relegación de la mujer a las tareas domésticas, manipulación del currículum, etc.- pero su acción repercute más en ciertos aspectos en los que algunos ideólogos del régimen dicen que se sigue el ejemplo de la Italia de Mussolini, como es el caso de la consideración de la mujer en el modelo italiano. Para algunos autores como Alfonso Iniesta Corredor destaca al fascismo italiano en este punto, mostrándose contrario al uniformismo pedagógico, en el que se consideraba a los niños y niñas como seres de iguales aspiraciones, reservando a la mujer para las tareas propias de su sexo, cuyo avance en España debe mucho a la orientación italiana¹⁰.

2. Las aportaciones pedagógicas de María Montessori

La contribución italiana más notable en el campo de la educación infantil corresponde, sin duda, a la educadora María Montessori, fundadora de la *Casa dei Bambini* –Casa de los niños- en 1907. Oriunda del pueblo de Chiaravalle, en la provincia de Ancona, su infancia y juventud transcurrirían en Roma. En 1896 se convierte en la primera mujer italiana doctora en medicina, y la primera que conseguía ser asistente en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma. De este modo, María Montessori comienza a centrarse en los niños con deficiencias psíquicas, tomando como referencia los métodos de los educadores y médicos franceses Itard y Séguin. Pedagógicamente también se inspiró en los ideales de Rousseau, Pestalozzi y Tolstoi, y materialmente en Froebel. El sistema educativo montessoriano estaría integrado por tres pilares fundamentales: la libertad, la actividad y la individualidad¹¹.

Su bagaje profesional lo completa con diferentes cursos de psicología experimental, visitas a institutos para niños deficientes en Londres y París, así como la colaboración junto a otros investigadores en los estudios antropológicos en las escuelas elementales. Posteriormente comenzaría a aplicar con los niños normales, los métodos que los educadores y médicos franceses habían utilizado con los niños deficientes. La primera *Casa dei Bambini* para niños de tres a siete años

⁹ POZO ANDRÉS, María del Mar del: «La Escuela Nueva en España...», *op. cit.*, 335.

¹⁰ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «Influencias Nacionales Europeas...», *op. cit.*, 90.

¹¹ LÓPEZ GARCÍA, Benito: *Los grandes pedagogos*, Madrid, 1971, 190.

se inauguró el 6 de enero de 1907 en el barrio romano de San Lorenzo¹². Poco después, se abrirían nuevas casas en el mismo barrio y en otras zonas de la ciudad. Esta experiencia despertó un enorme interés y gran admiración, lo que traería como consecuencia que se multiplicasen los cursos para la formación de maestras montessorianas. Sin embargo, con la llegada del fascismo, la reforma de Gentile y la difusión de la filosofía idealista, la situación sería diferente. María Montessori, marginada por el régimen de Mussolini, tuvo que abandonar Italia pasando largos periodos en diferentes países europeos entre los que se encontraba España.

En lo que respecta a su pensamiento pedagógico podemos decir que al crecer en un ambiente marcado por el positivismo, se sintió atraída fuertemente por la antropología y el método científico. Para María Montessori la pedagogía científica es una forma de educación y no un estudio en torno a la educación. Según esto, se entiende la importancia de un método que determine con detalle el camino a seguir. En esta línea, un elemento básico de la concepción montessoriana es que la graduación científica de los medios de desarrollo se sitúe en la línea clave de la liberación de la infancia. La doctora italiana pretendió liberar a la educación de los sentidos de los límites de una finalidad correctiva y asociarla a los requerimientos de formación de una personalidad normal¹³. La diferencia de estructura entre el niño y el adulto es el primer dato importante que debe tener en cuenta la educación. Según María Montessori «el niño, en su desarrollo, atraviesa por ciertas fases. Por eso, en vez de dividir la enseñanza en escuela maternal, primaria, secundaria, superior, etc., debería estar organizada en función de las fases de su desarrollo individual»¹⁴.

En este sentido, dentro de su producción pedagógica emergen varios elementos fundamentales que integran su labor y contribución educativa. En primer lugar podemos hablar de la formación de maestros. Desde sus primeras intervenciones, Montessori sostiene la idea de que es urgente renovar los métodos educativos y didácticos, y, sobre todo, formar nuevos maestros. Docentes no solamente dotados con habilidades técnicas para tomar medidas antropológicas, sino maestros científicos que perciban en el experimento un medio que lleva a indagar las verdades de la vida y por tanto serán los que transformen la escuela y la educación. En segundo término encontramos el descubrimiento del niño, la necesidad de estudiar al niño desconocido para poder educarlo, en contraposición de una práctica educativa y didáctica demasiado generalizada. El centro de

¹² PRELLEZO, José Manuel: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Grao, 2010, 211.

¹³ BARTOLOMEIS, Francesco de: *María Montessori y la pedagogía científica*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1979, 45.

¹⁴ «María Montessori. Las teorías de Montessori, explicadas por ella misma», *Padres y Maestros*, 81 (1981), 14.

toda reforma educativa está en el niño. En consonancia con este aspecto, afirma la concepción del niño como ser activo, la doctora italiana nos dice que estas potencialidades deben ser estimuladas por el ambiente, un entorno apropiado para el desarrollo infantil. El niño valoriza su personalidad, al caer en la cuenta de que puede ser independiente y realizar ciertas cosas por su propio esfuerzo. No obstante, para tener estos resultados el niño debe estar en un entorno libre, donde pueda, por su propia iniciativa, tener contactos sociales. Finalmente estarían los medios de desarrollo en la *Casa de los niños*, donde su método propuesto rompe con las concepciones escolares tradicionales, puesto que hay libertad de espacios, los enseres de la escuela están realizados a la medida del niño y existen materiales específicos para la educación de los diversos sentidos como tablillas con superficies ásperas y lisas, formas geométricas o ejercicios de silencio¹⁵. Este procedimiento utilizado, como hemos indicado anteriormente, es una simple extensión del método que desde hacía mucho tiempo se venía aplicando con los muchachos deficientes¹⁶.

Los postulados y aportaciones pedagógicas de María Montessori tuvieron una notable difusión, no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos, Hispanoamérica y otros países remotos como Nigeria o Japón. Las razones de esta importante difusión residen en la propia personalidad de esta educadora, sus dotes intelectuales y morales, la capacidad organizativa, así como la labor de propaganda llevada a cabo por asociaciones creadas en diferentes países. En el caso de España, los ecos de las iniciativas llevadas a cabo por la pedagoga italiana llegaron con cierto retraso a la península. Fundamentalmente su influencia fue notoria en el área catalana como hemos visto donde varios centros funcionaron de acuerdo a los principios montessorianos.

3. La figura de María Montessori en los manuales de Historia de la Educación empleados en España

Llegados a este punto vamos a pasar a abordar el eje central de nuestro trabajo, que consistirá en el análisis de los diferentes manuales de Historia de la Educación y/o de la Pedagogía, a los que hemos podido acceder, utilizados en España a partir de 1939 hasta el presente, con el objetivo de comprobar la influencia de la obra y el método de María Montessori en la pedagogía española mediante el estudio de estos compendios¹⁷. En este sentido, nos hemos visto con-

¹⁵ PRELLEZO, José Manuel: «María Montessori y otras...», *op. cit.*, 214-215.

¹⁶ BARTOLOMEIS, Francesco de: *María Montessori y la...*, *op. cit.*, 37.

¹⁷ Para la realización de este estudio hemos utilizado las siguientes obras: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Edit.): *Cien años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2010; DAMSEAU, Eugenio: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Magisterio Español, 1931; BALLESTER Y GOZALVO, José: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Editorial Reus, 1931; MESSER, August: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona,

dicionados por varios factores, como son la accesibilidad a las fuentes bibliográficas disponibles, dentro de las existentes, y la necesidad de seleccionar éstas, dadas las limitaciones espaciales y temporales de nuestro trabajo. A través del rastreo en los manuales de esta disciplina existentes en nuestro país, intentamos ofrecer una visión panorámica del tratamiento de la figura de Montessori y su contribución al campo de la educación y la pedagogía. Cómo ésta llegó a través de las páginas de estos textos, cómo evolucionó tal visión y acercamiento a su personalidad y obra, cómo fue valorada, pero también comprobar su ausencia en algunos casos o la insuficiencia de conocimiento sobre la misma en otros.

Aunque el punto de partida para nuestro estudio lo hemos acotado desde 1939 en adelante, existen varias obras anteriores a esta fecha que se ocupan de los postulados de la pedagoga italiana María Montessori. Tal es el caso de **August Messer**¹⁸, autor de *Historia de la Pedagogía*, al abordar la actividad pedagógica en España durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, y en concreto la corriente pedagógica de la denominada *Escuela Nueva*, se detiene brevemente en la obra de María Montessori, dando cuenta de su formación y trabajo experimental, y

Editorial Labor, 1935; HUBERT, René: *Historia de la Pedagogía. Realizaciones y Doctrinas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952; SOLANA, Ezequiel: *Curso completo de Pedagogía. Primera parte: Pedagogía General*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1946; SOLANA, Ezequiel: *Curso completo de Pedagogía. Cuarta parte: Historia de la Pedagogía*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1959; GONZALO CALAVIA, Leónides: *Pedagogía: metodología general y organización escolar*, Madrid, Pantos, 1960; WEIMER, Hermann: *Historia de la Pedagogía*, México, UTEHA, 1961; SCIACCA, Michele Federico: *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico*, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 1962; LUZURIAGA, Lorenzo: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1963; LARROYO, Francisco: *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa, 1964; ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1964; CODIGNOLA, Ernesto: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, El Ateneo, 1964; ATKINSON, Carrol y MALESKA, Eugene T.: *Historia de la Educación*, Barcelona, Martínez Roca, 1966; SANDIN CONEJO, Celestino: *Historia de la Educación*, Alcoy, Marfil, 1967; GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel: *Historia de la Educación*, Madrid, ITER Ediciones, 1968; DILTHEY, Guillermo: *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968; GAL, Roger: *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Paidós, 1968; MORENO GARCÍA, Juan Manuel; POBLADOR DIÉGUEZ, Alfredo y RÍO SADORNIL, Dionisio del: *Historia de la Educación: Edades Antigua, Media y Moderna, Acción Pedagógica Contemporánea*, Madrid, Paraninfo, 1971; SNYDERS, George; LEÓN, Antoine y VIAL, Jean: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974; RUIZ BERRIO, Julio y NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Historia de la Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1974; AVANZINI, Guy: *La Pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea, 1977; HUBERT, René: *Tratado de Pedagogía General*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977; BOYD, William y KING, Edmund James: *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Huemul, 1977; SANTONI RUGIU, Antonio: *Historia Social de la Educación*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981; BOWEN, James: *Historia de la educación occidental. Tomo 3, El occidente moderno Europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX*, Barcelona, Herder, 1985; MANACORDA, Mario Alighiero: *Historia de la Educación*, Barcelona, Siglo XXI, 1987; DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3, Morata, 1994; CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Historia de la Educación en España. II Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994; REDONDO GARCÍA, Emilio (Dir.): *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001 y TIANA FERRER, Alejandro; OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

¹⁸ MESSER, August: *Historia de la...*, op. cit., 396-398. Hemos consultado la tercera edición.

en primer lugar en el campo de la psiquiatría médica y de los principios básicos de la pedagogía montessoriana. Otro tratadista de la educación que elabora un manual de pedagogía en los años de transito de la década de 1920 a 1930 es **José Ballester y Gozalvo**¹⁹, abogado y profesor de la Escuela Normal, el cual en su *Historia de la Pedagogía*, incluye un apartado acerca de María Montessori y su obra dedicado al método montessoriano y la importancia a la educación de los sentidos. Se refiere también a la estancia en España de la doctora que fue invitada por la Diputación de Barcelona, informando de que «en esta ciudad hay escuelas de párvulos donde el método montessoriano se emplea en toda la extensión». Del método Montessori destaca su doble importancia social y pedagógica. Describe a continuación algunos de los logros que le caracterizan: abolición de los castigos corporales, aplicación de disciplina basada en la libertad, ambiente adecuado, lecciones individuales con comisión, simplicidad y objetividad, ejecución de ejercicios de la vida práctica, gimnasia libre y educativa, educación de los sentidos, etc. **Eugenio Damseaux**²⁰, por su parte, en el capítulo cuarto de su obra incluye un apartado al referirse a la implantación en el norte de Italia de los métodos que el Padre Girard había practicado en Friburgo. No realiza en su obra mención de la actividad pedagógica de María Montessori, ya que su breve análisis de la situación educativa en Italia se centra en el siglo XIX, describiendo someramente la organización de los diferentes niveles educativos, la situación profesional de los docentes, etc.

En la década de 1940 destaca la aportación de **Ezequiel Solana**²¹ con su *Curso Completo de Pedagogía*, en el cual hemos localizado la referencia a la pedagoga italiana en la primera parte, publicada como: *Pedagogía General*. En este primer apartado de su obra, concretamente en el epígrafe denominado *Preceptos Pedagógicos respecto a la educación de la imaginación*, en el capítulo XXIV, alude a las inclinaciones que muestra el niño en sus juegos y entretenimientos que deben ser aprovechadas por el educador. «Así lo hizo Froebel con sus dones y cajas de construcciones; así la Montessori en las ocupaciones de los niños puestos a su cuidado». En la cuarta parte de su obra, al analizar en el capítulo XII referido a la *Educación en el siglo XX*, encontramos también el rastro de María Montessori cuando aborda los principios fundamentales de su método: respeto profundo a la vida infantil, a la espontaneidad del alumno, individualidad, disciplina activa, educación sensorial, enseñanza individualizada, etc. A caballo de las décadas de 1950 y 1960 se sitúa la obra de **Leónides Gonzalo Calavia**²²: *Pedagogía*.

¹⁹ BALLESTER Y GOZALVO, José: *Historia de la...*, op. cit., 173-175.

²⁰ DAMSEAU, Eugenio: *Historia de la...*, op. cit., 579. Hemos consultado la segunda edición.

²¹ SOLANA, Ezequiel: *Curso completo de Pedagogía. Primera parte: Pedagogía General*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1946 y *Curso completo de Pedagogía. Cuarta parte: Historia de la Pedagogía*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1959, 518-520.

²² GONZALO CALAVIA, Leónides: *Pedagogía: metodología general...*, op. cit.

Metodología general y Organización Escolar, quien al abordar en el capítulo XIII de la misma las modernas tendencias en educación y la tradición educativa española no incluye apartado específico sobre María Montessori, aunque sí dedica un apartado a la pedagogía científica. En esta misma época, el filósofo y pedagogo francés **René Hubert**²³ al referirse en su obra *Historia de la Pedagogía* a las principales doctrinas modernas y las tendencias de esta ciencia y disciplina educativa en el periodo contemporáneo analiza el origen del movimiento llamado de las *Escuelas Nuevas*. La educación nueva aparece como síntesis de la concepción humanista y la concepción realista de la pedagogía estableciendo sus parentescos con diversas fuentes filosóficas anteriores y vínculos con las aportaciones metodológicas contemporáneas, entre ellas la obra de Montessori y su método de autoeducación. Al analizar la reforma educativa²⁴ nacional-fascista en Italia menciona la primera inspiración que produjeron en este sentido las experiencias de la *educación nueva* y la obra de Montessori, una doctrina pedagógica que no era específicamente de origen nacional, aunque van a ser las reformas educativas del filósofo Giovanni Gentile, convertido en ministro de educación, quienes definirán los distintos niveles educativos entre los que se incluye las escuelas primarias, cuya organización corría a cargo de Lombardo Radice. Señala Hubert al respecto que: En el grado preparatorio la escuela maternal, verdadera *Casa de los Niños*, está organizada según los principios de Montessori. En otra de sus obras René Hubert²⁵, al referirse a los métodos en la enseñanza elemental, alude al método Montessori deteniéndose en sus principios, la originalidad de sus ejercicios, el tratamiento especial de la disciplina a través del juego, las experiencias con los materiales, el papel del maestro como organizador del trabajo, etc. Señala como el pasaje del plano sensoriomotor al intelectual se asegura según los principios del método montessoriano mediante una serie de ejercicios, que permiten completar la percepción directa con representaciones más abstractas, además de la adquisición de la nomenclatura y del lenguaje adaptado al material, aplicación de las sensaciones educadas, la observación del ambiente y la adquisición de conocimientos escolares ordinarios: lectura, escritura y aritmética. Igualmente otro tratadista de la educación, **Herrman Weimer**²⁶ en *Historia de la Pedagogía* al centrarse en la Educación protectora y correctora de párvulos menciona a Montessori como organizadora de la educación autoactiva de los niños pequeños y sus juegos dirigidos a sus particulares funciones anímicas y sensitiva, así como al empleo de los juegos de manera que los niños puedan descubrir su valor didáctico por sí mismos.

²³ HUBERT, René: *Historia de la...*, op. cit., 115-116.

²⁴ *Ibidem.*, 137-142.

²⁵ HUBERT, René: *Tratado de Pedagogía...*, op. cit., 341-344. Hemos consultado la séptima edición.

²⁶ WEIMER, Hermann: *Historia de la...*, op. cit., 195.

Por su parte, **Francisco Larroyo**²⁷ en el apartado dedicado a la Pedagogía contemporánea de su *Historia General de la Pedagogía* al abordar el capítulo de los métodos que individualizan la enseñanza incluye el método de la doctora y pedagoga italiana, señalándolo como el primer ensayo fecundo en este sentido. Describe el principio de autoeducación, donde cada niño en el grado respectivo de su desenvolvimiento experimenta ciertas necesidades interiores que lo impulsan, en circunstancias externas favorables, a una cierta *actividad libre concentrada*. En relación con la psicología pedagógica y concretamente a la pedagogía de anormales Larroyo señala cómo los trabajos de Montessori y otros investigadores, sumados a los estudios de la escuela psicoanalista y los progresos de la psiquiatría, proporcionaron material y elementos a este tipo de estudios y, sobre todo, han permitido provechosas y eficientes aplicaciones prácticas. Otro importante pedagogo, **Lorenzo Luzuriaga**²⁸, autor de *Historia de la Educación y de la Pedagogía* señala en su obra, al analizar la historia de las instituciones educativas y concretamente las escuelas activas de carácter especialmente metodológico, las *Casas para niños* de la doctora Montessori, a las que describe no sólo como lugares de instrucción sino «ante todo de educación y de vida, a la cual se atiende en todas las manifestaciones de la vida práctica como la asistencia recíproca de los niños, con la influencia de la naturaleza, etc., en suma, tratando de realizar la educación integral del niño». El tratadista de la educación **Ernesto Codignola**²⁹ en su compendio *Historia de la Educación y de la Pedagogía* al referirse a la educación contemporánea y concretamente las aportaciones de los pedagogos y educadores italianos se detiene en la obra de María Montessori, de la que ofrece unas informaciones biográficas a la vez que realiza una síntesis de su famoso método y obra educativa. Valora del método Montessori su intención de liberar al niño de los innumerables obstáculos que encuentra en su desarrollo para superar los impedimentos en su actividad, así como la preocupación por organizar de modo análogo el estudio para un desarrollo intelectual.

Otra aportación es la de **Isabel Gutiérrez Zuluaga**³⁰, quien en su obra *Historia de la educación* nos dice de María Montessori que proclama la superioridad del método pedagógico sobre el médico para el tratamiento de niños deficientes, resaltando sus éxitos en la aplicación de los materiales educativos especiales, en su día ideados por Séguin para su aplicación a los niños frenesténicos. **Nicola Abbagnano y Visalberghi**³¹ en su *Historia de la Pedagogía*, en el capítulo dedicado a la Nueva Educación y las reformas escolares en la Europa contemporánea dedican unas páginas al estudio de Montessori. Analizan así su biografía y

²⁷ LARROYO, Francisco: *Historia General de la...*, op. cit.

²⁸ LUZURIAGA, Lorenzo: *Historia de la Educación...*, op. cit.

²⁹ CODIGNOLA, Ernesto: *Historia de la Educación y de la...*, op. cit.

³⁰ GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel: *Historia de la...*, op. cit.

³¹ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la...*, op. cit., 664-667.

obra en la que a su juicio todo está concebido y construido a la media del niño, es decir, nada que suponga esclavitud para el cuerpo infantil, ni premios ni castigos. Destacan el carácter fundamentalmente analítico del pensamiento montessoriano, vinculado por una parte al hecho de utilizar materiales preconstituidos, si bien en sus últimas obras la pedagoga italiana intentó superar este analiticismo definiendo el conocimiento infantil como de «un articularse y diferenciarse sucesivos de apercpciones confusas o nebulosidades».

Por su parte **Carrol Atkinson y Eugene T. Maleska**³² en su estudio hacen una brevísima mención en tono biográfico a la aportación pedagógica de la educadora italiana³³, concretamente al referirse a la evolución de la enseñanza preescolar y a la fundación de guarderías infantiles, indicando que probablemente su mayor contribución fue la importancia que dio a la iniciativa en el desarrollo del niño y la percepción sensorial mediante la libertad de movimientos. Otro autor, **Michele Federico Sciacca**³⁴ en su tratado sobre *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico*, se detiene en los primeros experimentos de la escuela renovada en Italia y de los establecimientos fundados para la educación, destacando las instituciones implantadas por María Montessori. De estas fundaciones montessorianas señala este autor que «aplicaban el principio de una libertad gradual y una educación en la libertad, más que de una concesión de libertad total»³⁵. Ello, hay que decirlo, junto a otras iniciativas pedagógicas habidas en la Italia de las primeras décadas del siglo XX, como la propuesta llevada a cabo por las hermanas Agazzi. Sin embargo, sitúa la obra montessoriana entre las iniciativas más significativas de la pedagogía social.

El pedagogo e inspector de educación **Celestino Sandín Conejo**³⁶ en su compendio, a la hora de abordar el tema de las instituciones escolares y señalar a los creadores de instituciones y sistemas hace mención, como por otra parte era obligado, a María Montessori, de la cual ofrece una semblanza biográfica. Subraya también que «su metodología deja transcurrir una excesiva preocupación biológica con dedicación preferente a la educación de los sentidos y, más concretamente del tacto». Considera este autor que si bien las Escuelas Montessori gozan de gran prestigio en ciertos círculos, habiendo demostrado su relativa importancia, con todo su sistema es fácil a la crítica, observando algunas inconveniencias, como es su atención preferentemente sensorial en perjuicio de la consideración unitaria del niño, el hecho de que se descuiden recursos del juego y de la fantasía, el que se olvide el mundo social haciendo vivir al niño un ambiente marcada-

³² ATKINSON, Carrol y MALESKA, Eugene T.: *Historia de la...*, *op. cit.*

³³ *Ibidem.*, 168.

³⁴ SCIACCA, Michele Federico: *El problema de la Educación...*, *op. cit.*, 865-872.

³⁵ *Ibidem.*, 865.

³⁶ SANDÍN CONEJO, Celestino: *Historia de la...*, *op. cit.*, 101-103.

mente artificial. **Roger Gal**³⁷ –Consejero del Ministerio de Educación Nacional y Jefe del Servicio de la Investigación del Instituto Pedagógico de Francia- en su *Historia de la Educación*, concretamente en el apartado dedicado a la educación sobre los siglos XIX y XX no incluye mención a Montessori. Por su parte, **Guillermo Diltthey**³⁸ en su *Historia de la Pedagogía* –traducida del alemán por Lorenzo Luzuriaga- detiene su análisis y repaso a la historia educativa en el siglo XVIII y la fundamentación de la didáctica pero no traspasa las fronteras de esta centuria y menos aún del siglo XIX, por lo que la pedagogía montessoriana no aparece en sus páginas.

La década de 1970 es prolífica en cuanto a publicaciones de manuales pedagógicos y de historia de la educación se refiere. Una interesante aportación es la de **Juan Manuel Moreno**³⁹, **Alfredo Poblador y Dionisio del Río**, quienes en su obra analizan el Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva y concretamente las nuevas técnicas de enseñanza, entre ellas algunos métodos o iniciativas en el campo de la pedagogía. Respecto a María Montessori reconocen estos autores su importante papel en la renovación pedagógica europea por el impulso constructivo y eficaz que imprimió a la Pedagogía científica. Realizan un repaso a su biografía, obras y los principios fundamentales de la pedagogía montessoriana, así como los procedimientos que preconiza la práctica del sistema. Señalan como punto de partida de toda su didáctica la educación sensorial, así como destacan las críticas a su método, sobre todo algunos puntos negativos del mismo, como son su carácter analítico y atomista de las materias de enseñanza, al igual que su tendencia a aislar las diversas sensaciones en la educación de los sentidos.

Un equipo de tratadistas de la pedagogía formado por **Georges Snyders, Antoine Léon y Jean Vidal**⁴⁰ al exponer en su obra las técnicas nuevas en los métodos educadores, concretamente a principios del siglo XX, se detienen al abordar su estudio en las figuras de Montessori y Decroly. Según estos autores la pedagoga italiana⁴¹ se inspira a la vez en una doctrina orientada por el espiritualismo y por técnicas sensoriomotrices tomadas de Froebel y de médicos franceses. Para ello Montessori quiso instruir al niño, a la vez que respetar su naturaleza, ya que según ella encuentra en su misma naturaleza una verdadera función de autodidactismo. En este sentido y con respecto a ello se ha dicho que, contrariamente a lo que creía su autor, su pedagogía no era científica, y que el asociacionismo psicológico que invocaba no tenía fundamento; pero reconocen que las generosas intuiciones de María Montessori han conducido al fin a «una pedagogía

³⁷ GAL, Roger: *Historia de la...*, *op. cit.*

³⁸ DILTHEY, Guillermo: *Historia de la...*, *op. cit.*

³⁹ MORENO GARCÍA, Juan Manuel; POBLADOR DIÉGUEZ, Alfredo y RÍO SADORNIL, Dionisio del: *Historia de la...*, *op. cit.*, 453-456.

⁴⁰ SNYDERS, George; LEÓN, Antoine y VIAL, Jean: *Historia de la...*, *op. cit.*, 118-120.

⁴¹ *Ibidem.*, 268-273.

beneficiosa para los jóvenes alumnos de los jardines de infancia y de parvularios, tratados al fin, psicológica y pedagógicamente, como niños ricos». **Julio Ruiz Berrio**⁴² en la obra que coordina aborda de una forma muy concisa y didáctica un apartado sobre las aportaciones de la Escuela Nueva y, dentro de ella, la pedagogía científica de Decroly y María Montessori, planteando las semejanzas entre ambos métodos y ofreciendo los datos biográficos básicos de dichos pedagogos, además de los fundamentos de la didáctica montessoriana, el método Montessori en su origen y desarrollo, sus principios básicos. **Guy Avanzini**⁴³, catedrático de la Universidad de Lyon, en su obra *La Pedagogía en el Siglo XX* analiza y comenta la biografía de María Montessori destacando la labor de esta insigne pedagoga, siguiendo desde la óptica francesa su trabajo y enfatizando su influencia particularmente en el país galo, donde las realizaciones de la escuela maternal francesa se inspiraron mayormente en la pedagogía montessoriana⁴⁴. Lleva a cabo un repaso así a las líneas de la concepción educativa del método de la pedagogía científica aplicado en las *casas de los pequeños* y la difusión a través de viajes, conferencias y escritos en la propagación de las ideas de la pedagoga italiana y la prolongación de su obra a través de la Asociación Internacional Montessori.

William Boyd y Edmund James King⁴⁵ en su obra enfocan la función social de la educación, y en particular refiriéndose a Montessori, con los niños mentalmente disminuidos. Señalan estos autores los principios con los que operó Eduardo Séguin y cómo María Montessori aplicó estos mismos para la educación en general. Recogen la experiencia de la educadora italiana y su trabajo en psiquiatría y medicina clínica antes de dirigir una escuela para niños deficientes y más tarde la *Casa dei Bambini*, donde mostró –según estos autores– la relevancia de su comprensión de los problemas de los niños que habitaban en viviendas miserables.

En la década de los años ochenta se publican en España los trabajos de **Antonio Santoni Rugiu**⁴⁶, quien en su estudio recoge únicamente un apartado dedicado al Iluminismo en Italia, obviando cualquier rastro de María Montessori, y de **James Bowen**⁴⁷, que es uno de los autores que más ampliamente analiza y valora la obra y contribución de la doctora y pedagoga italiana en su *Historia de la Educación Occidental*. Este autor reconoce a María Montessori como uno de los más grandes educadores, la cual desarrolló su método a partir de la experiencia real de enseñanza. Se detiene prolijamente en la biografía de la pedagoga italiana, así como la investigación médica y su interés por los desarreglos men-

⁴² RUIZ BERRIO, Julio y NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Historia de la...*, *op. cit.*, 329-337.

⁴³ AVANZINI, Guy: *La Pedagogía...*, *op. cit.*

⁴⁴ *Ibidem.*, 120.

⁴⁵ BOYD, William y KING, Edmund James: *Historia de la...*, *op. cit.*, 326 y 344-345.

⁴⁶ SANTONI RUGIU, Antonio: *Historia Social de la...*, *op. cit.*

⁴⁷ BOWEN, James: *Historia de la Educación...*, *op. cit.*, 497-511.

tales y nerviosos. Reconoce que esta pedagoga ejerció una profunda influencia en la educación del siglo XX, especialmente en Europa, donde presentó una continuación de lo mejor dentro de la tradición burguesa, llevando adelante las ideas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, que eran considerados avances del pensamiento y práctica educativa. Este autor realiza un repaso de las publicaciones principales en las que la educadora, expone sus teorías y plantea su célebre método. Otro tema que aborda Bowen en detalle es el de los materiales montessorianos que describe como objetos que deben ser manejados, pero que no guardan significado místico en sí mismo sino que son sencillamente medios para la comprensión y el compromiso efectivo con el mundo externo. Del mismo modo, analiza también la influencia e implantación del método montessoriano en diversos países, así como la fundación de sociedades y el establecimiento del Congreso Internacional Montessori, que se reunió por todo el mundo. Por su parte, en este mismo periodo, **Mario Alighiero Manacorda**⁴⁸, quien al referirse en su obra, concretamente en el volumen II de la misma, que abarca del 1500 a nuestros días, y precisamente en relación con la psicología y el trabajo, señala cómo se pueden ordenar bajo este binomio las iniciativas de las escuelas nuevas que aparecen por otra parte en «todos los manuales y enciclopedias pedagógicas». Se refiere especialmente por ello a María Montessori, indicando entre los criterios educativos que siguió y puso en práctica el estudio de la psicología infantil, así como el uso de un material educativo deducido no de principios místicos sino científicos. Aprecia también Manacorda momentos de confluencia entre la obra de los médicos-pedagogos Decroly y Montessori en relación a la existencia de dos aspectos que por mucho tiempo estuvieron separados y que han acabado por encontrarse y entrelazarse de manera variada.

En los años noventa del pasado siglo ve la luz la obra coordinada por el profesor **Buenaventura Delgado**⁴⁹, la cual contiene aportaciones de un nutrido grupo de historiadores de la educación. En su tercer volumen aparece la difusión de la obra de Montessori en España través de las páginas del órgano de la ILE, al igual que la de otros pedagogos contemporáneos. A la hora de abordar el apartado dedicado al analfabetismo y la escuela pública en España se analiza su evolución histórica reconociendo la existencia de una inquietud pedagógica en los ambientes educativos del país. Entre los métodos que se conocen en la España de aquel momento se señala el de Montessori. En este sentido, cuando se estudia la educación en Cataluña durante el primer tercio del siglo XX, destaca la aplicación de este método en algunas escuelas, puesto que sería en esta zona geográfica donde tendría una importante y marcada difusión, tal y como hemos

⁴⁸ MANACORDA, Mario Alighiero: *Historia de la...*, op. cit., 481 y 508.

⁴⁹ DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la Educación...*, op. cit., 452, 453, 529, 694, 735, 739, 742 y 750.

visto al comienzo de nuestro trabajo. Va a desempeñar una notable influencia en la pedagogía catalana, al igual que en pedagogos y educadores catalanes como Alexandre Galí y Coll, Artur Martorell i Bisbal, así como Joan Palau Vera, uno de los introductores de María Montessori en nuestro país. Por su parte la obra de **Alfonso Capitán Díaz**⁵⁰, quien podría ser considerado como uno de los últimos grandes autores de manuales clásicos de la Pedagogía e Historia de la Educación en España, hace diversas menciones a la obra de María Montessori en relación con los medios de difusión pedagógicos en España. En 1914 se aprobaba el reglamento de la Escuela Modelo de Párvulos de Madrid *Jardines de Infancia* y, a partir de 1915, aparecían novedades metodológicas y teórico educativas sobre la infancia de la doctora Montessori, como son dos obras claves: *Manual Práctico del método Montessori* y *El método de Pedagogía científica*. En este aspecto de las publicaciones y la difusión de su obra se señala las aportaciones de la pedagoga italiana al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, en el cual publicó alguno de sus artículos como *Fundamentos pedagógicos y psicológicos del Método Montessori*. También la Revista de Pedagogía entre sus contenidos incluye materias de pedagogía general, metodología y didáctica, y entre los estudios y autores a María Montessori.

Para concluir, en la primera década del presente siglo XX se publica la obra de **Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández**⁵¹, quienes en su *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* señalan cómo los métodos de la Escuela Nueva se ensayaron mucho más frecuentemente en los primeros niveles educativos, en los que se extendieron especialmente los procedimientos iniciados por María Montessori. La doctora italiana, basándose en el conocimiento científico del niño, en su desarrollo sensorial y en la idea de autoactividad, ideó toda una serie de actividades de la vida práctica, que permitían a los infantes cuidar de sí mismos y de su entorno desde las edades más tempranas, con el fin de lograr su independencia personal. Ello al mismo tiempo que diseñó un material didáctico pensado para estimular las actividades manipulativas e investigadoras y favorecer así el desarrollo de todas sus capacidades. Al tratar del Internacionalismo de la Escuela Nueva señalan el hecho de que muchas de las primeras fundaciones de esta corriente pedagógica surgieron por influencia directa de otras instituciones creadas con anterioridad, mientras que los métodos ensayados a principios del siglo XX, como los de María Montessori y Decroly, pronto fueron ampliamente divulgados por sus creadores en Europa y América, y se aplicaron en muchas escuelas públicas y privadas.

⁵⁰ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Historia de la Educación...*, op. cit., 271, 490, 491, 627-631, 662-669.

⁵¹ TIANA FERRER, Alejandro; OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Coords.): *Historia de la Educación...*, op. cit., 204, 205, 208, 209, 234 y 248.

Conclusiones

La contribución de María Montessori al progreso de la teoría y la práctica de la educación es ampliamente reconocida en los manuales de Historia de la Educación en general. En España sus teorías y su labor van a ser ampliamente reconocidas en los compendios sobre la materia prácticamente desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad. Nuestro estudio arranca desde 1939, pero en algunos trabajos anteriores a esta fecha constatamos la presencia de la educadora italiana. En la mayor parte de los manuales consultados –algo más de una treintena– encontramos la huella montessoriana. Algunos solamente centran su atención en la biografía de María Montessori, otros en su labor pedagógica y método educativo, y la mayor parte de ellos en ambos aspectos. Sin embargo, varias obras obvian el tratamiento de esta importante pedagoga, como es el caso de Leónides Gonzalo, Guillermo Dilthey, Roger Gal, Antonio Santoni y Emilio Redondo. Salvando esta excepción podemos indicar que la mayoría de los manuales de Historia de la Educación que hemos analizado para este trabajo, no se limitan a ofrecer únicamente un perfil biográfico de la ilustre educadora italiana sino que exponen en buena medida su difundido y afamado método, e incluso son críticos con algunos de los aspectos de los planteamientos montessorianos.

La valoración más importante de las aportaciones de Montessori a la Pedagogía viene dada, en el conjunto de los autores, en el orden práctico y en la experimentación de su método y en los ensayos y la aplicación de éste, así como la expansión que sus seguidores llevaron a cabo de sus teorías y postulados, sobre todo en lo referente a la formación de párvulos o enseñanza de menores. La mayoría de los tratadistas reconocen que esta pedagoga ejerció una profunda influencia en la educación del siglo XX, especialmente en Europa, dentro del movimiento llamado de las *Escuelas Nuevas*. Coinciden los autores de la Historia de la Educación en la capacidad de Montessori para la comprensión de los problemas de los niños, ya que pretendía ante todo instruirlos, a la vez que respetar su naturaleza, procurando por tanto su educación integral y aplicando para este fin el principio de una libertad gradual, así como una educación mediante la percepción sensorial en la libertad de movimientos y aprendizaje para su desarrollo intelectual.

En cuanto a su método aprecian en su mayoría los criterios educativos que siguió, ya que puso en práctica el estudio de la psicología infantil, así como el uso de un material educativo deducido no de principios místicos sino científicos. Resaltan del mismo su valor didáctico tendente a descubrir y potenciar el desarrollo sensorial del niño en la idea de la autoactividad, destacando el carácter fundamentalmente analítico del pensamiento de la doctora italiana, y la utilización de materiales preconstituídos. Precisamente prácticamente todos los autores

coinciden en este último aspecto de su aportación educativa, pues convergen en valorar los materiales didácticos montessorianos como medios sencillos para la comprensión y el compromiso efectivo con el mundo externo con provechosas y eficientes aplicaciones prácticas para favorecer el desarrollo del niño en todas sus capacidades.

Sin embargo, no faltan algunas críticas al sistema reprochando en algunos casos el carácter analítico y atomista de las materias de enseñanza, al igual que su tendencia a aislar las diversas sensaciones en la educación de los sentidos y su atención preferentemente sensorial en perjuicio de la consideración unitaria del niño. Pese a algunas objeciones el método Montessori y su autora alcanzaron una gran difusión y popularidad en todo el mundo, ya que su obra y escritos fueron ampliamente divulgados en Europa y América. En España sus experiencias pedagógicas y su método tendrían una importante y marcada difusión sobre todo en Cataluña. En este aspecto destacan las aportaciones de la pedagoga italiana al BILE y también en la Revista de Pedagogía desde donde se darían a conocer algunos de sus artículos y aportaciones. Como conclusión respecto a la obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación utilizados en España subrayar la coincidencia de éstos en adjudicarla un importante papel en la renovación educativa europea por el impulso constructivo y eficaz que imprimió a la pedagogía científica.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- ATKINSON, Carrol y MALESKA, Eugene T.: *Historia de la Educación*, Barcelona, Martínez Roca, 1966.
- AVANZINI, Guy: *La Pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea, 1977.
- BALLESTER Y GOZALVO, José: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Editorial Reus, 1931.
- BARTOLOMEIS, Francesco de: *María Montessori y la pedagogía científica*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1979.
- BOWEN, James: *Historia de la educación occidental. Tomo 3, El occidente moderno Europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX*, Barcelona, Herder, 1985.
- BOYD, William y KING, Edmund James: *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Huemul, 1977.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Historia de la Educación en España. II Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994.

- CODIGNOLA, Ernesto: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, El Ateneo, 1964.
- DAMSEAUX, Eugenio: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Magisterio Español, 1931.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3, Morata, 1994.
- DILTHEY, Guillermo: *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «Influencias Nacionales Europeas en la Política Educativa española», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005), 39-95.
- GAL, Roger: *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación europea en España», en RUIZ BERRIO, Julio (Coord.): *La educación a examen (1898-1998): Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del Noventa y ocho*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», 1999, vol. II, 203-2012.
- GONZALO CALAVIA, Leónides: *Pedagogía: metodología general y organización escolar*, Madrid, Puntos, 1960.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel: *Historia de la Educación*, Madrid, ITER Ediciones, 1968.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Edit.): *Cien años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2010.
- HUBERT, René: *Historia de la Pedagogía. Realizaciones y Doctrinas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- HUBERT, René: *Tratado de Pedagogía General*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977.
- LARROYO, Francisco: *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa, 1964.
- LÓPEZ GARCÍA, Benito: *Los grandes pedagogos*, Madrid, 1971.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1963.
- «María Montessori. Las teorías de Montessori, explicadas por ella misma», *Padres y Maestros*, 81 (1981), 14-17.
- MANACORDA, Mario Alighiero: *Historia de la Educación*, Barcelona, Siglo XXI, 1987.
- MESSER, August: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor, 1935.

- MONÉS I PUJOL, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977.
- MORENO GARCÍA, Juan Manuel; POBLADOR DIÉGUEZ, Alfredo y RÍO SADORNIL, Dionisio del: *Historia de la Educación: Edades Antigua, Media y Moderna, Acción Pedagógica Contemporánea*, Madrid, Paraninfo, 1971.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del: «La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), 317-346.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del: *Currículum e identidad nacional: regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- PRELLEZO, José Manuel: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Grao, 2010, 201-224.
- REDONDO GARCÍA, Emilio (Dir.): *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001.
- RUIZ BERRIO, Julio y NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Historia de la Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1974.
- SANDIN CONEJO, Celestino: *Historia de la Educación*, Alcoy, Marfil, 1967.
- SANTONI RUGIU, Antonio: *Historia Social de la Educación*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981.
- SCIACCA, Michele Federico: *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico*, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 1962.
- SNYDERS, George; LEÓN, Antoine y VIAL, Jean: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- SOLANA, Ezequiel: *Curso completo de Pedagogía. Cuarta parte: Historia de la Pedagogía*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1959.
- SOLANA, Ezequiel: *Curso completo de Pedagogía. Primera parte: Pedagogía General*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1946.
- TIANA FERRER, Alejandro; OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- WEIMER, Hermmann: *Historia de la Pedagogía*, México, UTEHA, 1961.

Leonardo Da Vinci. Didáctica de la anatomía humana. Arte, ciencia e investigación aplicada

Juan Luis Rubio Mayoral
e-mail: jrubiomayoral@gmail.com
Universidad de Sevilla. España

1. Introducción

El origen de esta investigación parte del interés por comprobar la relación de los esquemas y dibujos empleados en la enseñanza de la anatomía humana con los diseños y notas que conocemos de Leonardo da Vinci [1452-1519]. Entre las innumerables cuestiones que es posible plantearse ante su obra anatómica, en este trabajo buscamos en primer lugar encontrar respuestas a la hipótesis sobre la influencia de su obra en el modo de interpretar la forma y función de la anatomía humana en la enseñanza de esta materia. En segundo lugar, y tomando como base de análisis las directrices señaladas por Leonardo para su tratado de anatomía, analizar sus posibilidades como guía desde la que comprender la evolución de su saber, además de emplearla, en tercer lugar, como estructura hipotética desde la que poder dar unidad a sus trabajos anatómicos. No debe entenderse como un intento de determinar su influjo en el contexto de su época, pues todos los datos indican que, aunque pudieron ser conocidos por académicos y artistas del momento, más tarde, permanecieron ocultos hasta su descubrimiento y difusión. El interrogante para las ciencias, es desvelar el modo en que progresó el conocimiento de Leonardo como artista a partir de su actividad científica. También la relación con el saber de su época junto a las aportaciones para la enseñanza y la didáctica, que sus dibujos y notas contienen. Todo ello es apenas una declaración

de intenciones sobre un tema que debe ser investigado con mayor detalle y extensión, dada la complejidad que presenta el estudio de su obra científica.

En el legado de la cultura del renacimiento subyace la primacía de lo humano. Se convierte en el eje vertebrador del arte y de la creación científica. Los valiosos estudios sobre la anatomía en la obra de Leonardo podemos interpretarlos como una de las mejores muestras de esa realidad. La historia del legado también da cuenta de la limitada difusión del conocimiento que contenía su obra científica. Por otra parte, el material aparecía desorganizado y poco accesible y las densas notas que lo acompañaban estaban redactadas en escritura especular. En esas condiciones apenas se comprendió el trabajo y aunque los dibujos eran mencionados por sus biógrafos, el destino del legado, tras su muerte en 1519, impidió la oportunidad de difundirlo. Pero el saber de Leonardo no es fragmentario o parcial, pues de la observación de la naturaleza surgen sus dibujos como procedimiento de comprensión y estudio de la realidad, algo que los transforma en instrumento de análisis. Leonardo hace uso de los métodos de la ciencia, para comprender un fenómeno, un hecho, para relacionarlos entre sí y con otros sistemas¹. Con el resto de saberes que son una parte orgánica del todo, y por tanto de una ciencia universal, de estructura unitaria heredera del pensamiento de Aristóteles². Los cuadernos que escribió a lo largo de toda su vida desde edad temprana, son la mejor guía para seguir su obra, pues en ellos quedan registradas sus actividades científicas. Legó sus dibujos y escritos a su discípulo Francesco Melzi [1493-1570] y más tarde el escultor Pompeo Leoni [1533-1608] compró los manuscritos a los herederos de Melzi para agruparlos en varias colecciones³. Dada la dispersión de su obra, y la complejidad de su análisis conjunto, parece que «es mucho lo que queda por descubrir. En particular, se ha trabajado aún poco para determinar la forma en que progresó el conocimiento científico de Leonardo y mejoraron sus métodos a lo largo de su vida»⁴.

Parte de sus notas fueron publicadas y entre otras, constituyen el *Tratado sobre la pintura* donde se recoge el conocimiento y su aplicación a las artes, como se comprueba al estudiar sus bocetos y proyectos. Como artista y científico, en ellos reflejaba la complejidad de la vida en cada una de las partes de que está constituida⁵. La pintura era ciencia porque nacía de la naturaleza tomaba de ella

¹ CAPRA, Fritjof: *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del Renacimiento*, Barcelona, Anagrama, 2011, 27.

² Cfr. LAURENZA, Domenico: *De figura humana. Fisiognómica, anatomía e arte in Leonardo*, Florencia, Leo L. Olschki, 2001; NOVA, Alessandro: «Verso la fabbrica del corpo: anatomia e 'bellezza' nella opera di Leonardo e Giorgione». En: BERTELLI, Carlo; MAZZOCCA, Ferdinando; NATALE, Mauro (Ed.): *Lezioni di storia dell'arte, Band II. Dall'Umanesimo all'età barocca*. Milano, Skira, 2002, 155-183.

³ KEMP, Martin: *Leonardo da Vinci. Las maravillosas obras de la naturaleza y del hombre*, Madrid, Akal, 2011, páginas. 351-354; CAPRA, Fritjof: *Opus cit.*, 2008, 377-378.

⁴ CLARK, Kenneth: *Leonardo da Vinci*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, 50.

⁵ KEMP, Martin: «Leonardo Then and Now». En: KEMP, Martin; ROBERTS, Jane (Eds.): *Leonard*

todas las cualidades de sus formas⁶. Siguiendo a Aristóteles, la ciencia verdadera era aquella que a través de los sentidos se adquiría por la experiencia. La que parte «de verdades primeras y principios notorios; paso a paso» de forma continua hasta el fin⁷. Si la pintura es la ciencia basada en la observación sistemática, el ojo se transforma en el órgano esencial para el sentido de la vista. Por ello, investiga la anatomía del ojo humano junto a la fisiología de la visión. Tras sucesivas disecciones anatómicas, describe en una detallada serie de dibujos, las conexiones entre el ojo y el cerebro. Al aplicar a ellas los conocimientos físicos y matemáticos hizo también uso de la perspectiva como «conocimiento riguroso de la función del ojo» para desarrollar la óptica geométrica a través de una extensa serie de esquemas a base de cálculos. Pensemos que Galileo, creador de una ciencia nueva como la física, mantenía que el gran libro de la naturaleza estaba escrito en caracteres geométricos⁸. Leonardo se ocupa de la ciencia de las formas vivas, del movimiento y la transformación, para comprender también las funciones del cuerpo humano en acción. De manera que sus dibujos anatómicos son una muestra del modo en que el sistema nervioso, articular, muscular y óseo, trabajan de forma conjunta para desarrollar el movimiento de las extremidades o las expresiones faciales. Tal capacidad será la que permita también ampliar el análisis de sus valores didácticos, opacos y limitados por el silencio impuesto, de una obra desconocida para la sociedad y oculta, en privado, durante varios siglos⁹.

2. Estudio del ser y la máquina

En 1230, Federico II como emperador alemán, liberalizó la disección, prohibiendo a la vez, ejercer la medicina si no se estudiaba, al menos un año, anatomía sobre cuerpos humanos. En una carta fechada en abril de 1482 dirigida a la Universidad de Tübingen, el papa Sixto IV confirmaba la legitimidad de la anatomía para proceder al estudio y la investigación con la aprobación eclesíástica previa¹⁰. En 1316, Mundini de Luzi redacta el primer manuscrito de anatomía humana, que contiene descripciones a partir del cadáver, y que será editado en 1478 en Venecia. Durante el renacimiento, a partir de las *Vidas* de Giorgio

da Vinci: Artist, Scientist, Inventor. Yale University Press. 1989 [Catálogo de la exposición en la Hayward Galley].

⁶ DA VINCI, Leonardo: *Tratado de la pintura*, Madrid, Akal, 2013. Ver 1 a 6.

⁷ Ibídem, 6. En nota a pie remite a Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, VI, 3-6.

⁸ ZUBIRI, Xavier: *Cinco lecciones de Filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 1988, 2.

⁹ DA VINCI, Leonardo: *Disegni di Leonardo da Vinci restaurati da Pompeo Leoni. Fragments Études anatomiques. I manoscritti di Leonardo da Vinci della Reale Biblioteca di Windsor. Dell' anatomia. Fogli a. Pubblicati de Teodoro Sabachnikoff. Trascritti e annotati da Giovanni Piumati, con Traduzione in lingua francese, preceduti da uno studio di Matias Duval*, Paris, 1898-1900.

¹⁰ SCHULTZ, J. B.: *Art and Anatomy in Renaissance Italy*. Ann Arbor, Michigan, UMI, 1985. 3 y 61-63.

Vasari¹¹, conocemos que artistas como Pollajuolo y Verrochio, practicaron la disección en su interés por la incipiente anatomía. Los estudios de Leonardo, sin embargo, poseen una componente científica que enriquece con sus aportaciones a la fisiología. Tras su muerte, «los dibujos estuvieron expuestos muchos años a consulta pública en la villa de Melzi, período en que pudieron ser consultados por Vesalio [1514-1564]. Pero desde 1570 a 1778 quedaron ocultos en las colecciones de la corona inglesa¹². La obra de Andrea Vesalio, *De humani corporis fabrica*, fue publicada en Basilea por Giovanni Oporino en 1543 siendo reconocida como fundamento de la anatomía moderna. En la portada figura la disposición académica de la enseñanza. En un espacio alegórico semejante a la de un teatro anatómico, en el que Vesalio, situado a la derecha del cuerpo de estudio está diseccionando el cadáver rodeado de estudiantes y discípulos. El teatro anatómico se concibe al final del cuatrocientos, para hacer posible la visualización de un amplio número de asistentes a las lecciones prácticas de anatomía y otras enseñanzas médicas. La obra de Vesalio se redactó sobre el conocimiento extenso pero a la vez crítico de la obra de Galeno. Fue ilustrado partir de un detallado trabajo a partir de la disección humana, empleando grabados en madera realizados con certeza por Ian Stefan Calcar, artista flamenco que trabajaba en Venecia bajo los auspicios de Tiziano. Aquella obra era, lo que podría haber llegado a ser, la colaboración de Leonardo con Marcantonio della Torre [1481-1511] si la epidemia de peste que en 1511 asoló Pavía, no hubiera acabado con su existencia¹³.

3. Difusión e influencia

Los dibujos conservados en el volumen de la biblioteca del castillo de Windsor, proceden de los que fueron legados por Leonardo, tras su muerte, en 1519, a su discípulo Francesco Melzi, y formaban parte del conjunto de manuscritos que había realizado a lo largo de su vida. Estuvieron en posesión de Melzi hasta 1570, quien los llevó hasta su villa en Vaprio, cerca de Milán, donde fueron inspeccionados de cuando en cuando por sus visitantes. Existe constancia de la que realizó entre 1537 y 1545 Antonio Gaddiano, quien dejó una descripción de la colección. Se presume que el físico y matemático Girolamo Cardano [1501-1576], originario de Milán, también llegó a ver esta colección. Sus comentarios son de un interés considerable debido a las influencias posibles de Leonardo hacia Vesalio. En su obra *De subtilitate*, después de comentar que un pintor es a la vez filósofo, arquitecto y disector, observa, «la prueba de ello es que hay una

¹¹ VASARI, Giorgio: *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*, Madrid, Cátedra, 2010.

¹² BORDES, Juan: *Historia de las teorías de la figura humana*, Madrid, Cátedra, 2003, 124-125.

¹³ CLAYTON, Martin: «Leonardo, el anatomista». En: CLAYTON, Martin; PHILO, Ron: *Leonardo da Vinci. Anatomía humana*, Barcelona, Masson – Salvat, 1992.

imitación notable de todo el cuerpo humano, tal como hace muchos años [llegué a ver], de Leonardo de Vinci y en Florencia, que estaba casi completo; pero la tarea requiere un gran maestro e investigador de la naturaleza como Vesalio». En apariencia, Cardano, como médico formado en Padua, reconoció de inmediato el carácter no sistemático de la obra. El tratado de anatomía de Leonardo también es mencionado por Biondo en su *Elogio de la pintura* (1549)¹⁴. Sabemos que Alberto Durero [1471-1528] conoció alguno de los dibujos anatómicos durante sus viajes a Italia. De ellos queda una copia de la extremidad superior en su *Dresden Sketchbook*, la base para el tratado de Durero sobre la proporción humana¹⁵. También es probable que el anatomista Berengario da Capri, contemporáneo de Leonardo, o un artista empleado por Berengario, pudiera haber visto algunos de los dibujos de Da Vinci, ya que tres de los grabados en madera en el *Isagoge Breves* incorporan la innovación de Leonardo de mostrar puntos de vista de las partes anatómicas de diferentes perspectivas¹⁶.

4. Naturaleza e invención

Es notable, a pesar de los errores, la fidelidad con la anatomía real, comparada con los medios que dispuso más tarde la medicina para el estudio del cuerpo humano. Dan cuenta por una parte de la «profundidad, capacidad de elaboración y la curiosidad inagotable de Leonardo». Pero también del «cambio gradual de actitud hacia las realidades que son motivo de curiosidad, Leonardo conservaba siempre una capacidad no común para la autoeducación»¹⁷. La disección humana no estaba prohibida. Una bula papal lo autorizó expresamente a partir de 1482. El problema no se encontrara en la capacidad científica para contradecir los principios anatómicos aceptados en su tiempo, sino en las restricciones a la libertad para expresarlas. Un ejemplo singular de esa capacidad, y de sus autoaprendizajes, es la representación de los ventrículos cerebrales. Leonardo como hemos señalado, admitía que la experiencia era la verdadera maestra del conocimiento. Pero alrededor de 1489, cuando nos muestra su primera concepción del cerebro humano, no parece que hubiera llegado a conocerlo, pues dibuja una estructura imaginaria de los tres ventrículos bulbosos, situados uno a continuación de otro en una línea sagital [RL 12603r]¹⁸. Su apreciación imaginaria, es coherente con las interpretaciones que «desde Aristóteles, pasando por Galeno y los traductores

¹⁴ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Leonardo da Vinci on the human body. The Anatomical, Physiological, and Embriological Drawings of Leonardo da Vinci*. New York: Henry Schumann, 1952, 32-33.

¹⁵ STRAUSS, W. L.: *The Human Figure by Albrecht Dürer. The Complete "Dresden Sketchbook"*, New York, Dover Publications, 1972.

¹⁶ Cfr. SCHULTZ, J. B.: *Art and Anatomy in Renaissance Italy*, Ann Arbor, Michigan, UMI, 1985.

¹⁷ CLARK, Kenneth: *Opus cit.*, 2006, 51.

¹⁸ RL: Numeración de los manuscritos de Windsor en la nomenclatura de la Royal Library.

y comentaristas árabes, hasta los filósofos y anatomistas europeos, habían llevado a finales del siglo XV a la creencia de que el cerebro contenía tres ventrículos bulbosos, situados en línea hacia atrás. Se creía que las facultades mentales se hallaban distribuidas entre estas tres partes»¹⁹. Sin embargo hacia 1508, un arte y técnica e ingenio para conocer la anatomía interna del cerebro humano. El estudio del contenido de los dibujos y notas en RL 129127r, demostró que la inteligencia y capacidad de Leonardo para aplicar las técnicas empleadas en la escultura al estudio de los ventrículos. Haciendo uso de su pericia y conocimiento vertió cera en los espacios del cerebro para obtener un molde de los ventrículos. Es la primera vez de la que se tiene constancia. Como proceso, se trata de inyectar un medio para determinar la forma de una cavidad anatómica humana. Leonardo describió este procedimiento indicando: «Háganse dos orificios de descarga en los cuernos de los ventrículos mayores, e introdúzcase cera fundida con una jeringa, haciendo un agujero en el (cuarto) ventrículo de la memoria; a través de ese orificio llénense los tres ventrículos del cerebro. Luego, cuando la cera haya solidificado, sepárese el cerebro y se tendrá la forma exacta de los ventrículos». Lo más significativo es que los resultados de las investigaciones cerebrales no se emplearon para distribuir las facultades heredadas de la tradición. Un hecho significativo, pues supone que las pruebas no fueron sometidas a la especulación teórica antigua. Aquella teoría no parecía conjugar con la realidad, lo que da idea del rigor, precisión y objetividad analítica que pudo alcanzar Da Vinci.

5. Forma y función

Leonardo no sólo se limita a describir, a esquematizar y dejar constancia de cómo funcionan las cosas, busca también su por qué. El esquema es una representación simplificada de la realidad al efecto de reducir la complejidad y con ello aumentar la comprensión sobre lo que ha de ser explicado. La busca de una explicación causal, transforma al observador, al técnico, en científico. Leonardo deja constancia de ese proceso en sus apuntes. En ellos, presenta primero algunos problemas relativos a la construcción de alguna máquina, haciendo uso de la obra de Arquímedes, formula preguntas sobre los principios elementales de la dinámica, para plantear al final algunas interrogantes no formuladas hasta entonces sobre vientos, nubes, generación, edad de la tierra, o sobre el corazón humano²⁰. Este es el modo en que las preguntas generadas por la curiosidad dan origen a una «auténtica investigación científica, profunda e independiente del interés técnico que la hubiera motivado. En este cambio gradual de actitud hacia las realidades que son motivo de curiosidad, Leonardo conserva siempre una capacidad no

¹⁹ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Opus cit.*, 1952, 26.

²⁰ Cfr. CLARK, Kenneth: *Opus cit.*, 2006, 50-51.

común para la autoeducación»²¹. Por otra parte, la observación de naturaleza es la base de la pintura, que constituye una representación capaz de reconstruir de forma permanente objetos visibles. Para ello, Leonardo la concibe como ciencia de la propia naturaleza, que hace uso de la matemática para hacer del arte una composición armoniosa de partes, haciendo uso de la perspectiva y de las leyes de la proporción. De todo ello da cuenta, en ocasiones de manera reiterada, en el conjunto de sus escritos²² y cuando lo hace aplicando sus concepciones científicas al estudio de la anatomía humana y en ocasiones estudia las funciones y los procesos vitales del ser, haciendo uso de conocimientos físicos y matemáticos, lo que sin duda es parte del conocimiento que más tarde también formará parte del desarrollo de la fisiología humana²³.

6. Tratado de Anatomía

Paolo Giovio en 1527, da cuenta de la intención de Leonardo de publicar un obra de anatomía²⁴. Antes, un informe de Antonio de' Beatis, en un escrito sobre una visita del Cardenal Luigi d' Aragona a Leonardo, en Cloux, Francia, el 10 de octubre de 1517, dos años antes de su muerte, decía que «había escrito un tratado sobre anatomía, con ilustraciones sobre los miembros, músculos, nervios, venas, articulaciones, intestinos y cualquiera otra cosa que sea motivo de investigación del cuerpo del hombre y de la mujer, de modo tal que no ha sido igualado por nadie»²⁵. En sus notas²⁶ Leonardo, da cuenta del orden de la obra anatómica que emprende en torno a 1489. Nos dice que «debe comenzar con la concepción del hombre y describir la forma del abdomen grávido, cómo el niño vive en su interior, hasta qué fase reside en el mismo y de qué modo recibe vida y alimento; así como su crecimiento y qué intervalo existe entre un grado de desarrollo y otro; qué es lo que lo impulsa fuera del cuerpo de la madre, y por qué motivo a veces sale fuera del vientre materno fuera de tiempo debido»²⁷. Es probable que al reordenar sus dibujos tomando como guía la estructura que establece para de su obra, cobre más sentido el conjunto de los que conocemos. El inicio, la concepción de la vida queda en explicado en la página donde esquematiza un

²¹ *Ibidem*, 51.

²² Cfr. DA VINCI, Leonardo: *Tratado de la pintura*, Madrid, Alianza Editorial, 2013.

²³ Es una hipótesis, deducida del objeto y contenido de la fisiología. Cfr. RHOADES, Rodney A.; TANNER, George, A.: *Fisiología médica*, Barcelona, Masson, 1997, 4. En otras obras se indica que a través de «la fisiología humana intentamos explicar las características y mecanismos específicos del cuerpo humano que hacen que sea un ser vivo». HALL, E.: *Tratado de fisiología médica*. Barcelona, Elsevier, 2011, 21

²⁴ RICHTER, J. P.: *The Literary Works of Leonardo da Vinci*, Londres, Oxford University Press. 1939. 3.

²⁵ CLAYTON, Martin; PHILO, Ron: *Leonardo da Vinci. Anatomía humana*. Barcelona, Masson – Salvat, 83.

²⁶ RL 19037v, aprox. 1489.

²⁷ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Opus cit.*, 1952, 25.

coito de un hombre y una mujer hemiseccionados²⁸. Desde Hipócrates, y a través de Avicena, se engendró la idea de que el «espíritu animal» se insufla y transmite desde la médula espinal. Relación que se muestra en el dibujo al conectar el útero con la médula espinal. Incluso un experimento posterior, en el que se atravesó la médula espinal de una rana eviscerada, lo convenció. Es este el único caso documentado de vivisección en sus investigaciones²⁹. En un nota, escribe: «por medio de estas figuras puede demostrarse la causa de muchos riesgos de úlceras y enfermedades», es posible que remita a una epidemia de sífilis que recorrió Italia a mediados de 1493³⁰. Si continuamos el desarrollo de su obra, el estudio del feto y de los revestimientos del útero³¹ se recoge en una lámina elaborada durante un tiempo extenso que es probable comprendiera varios años. En distintos dibujos de este período se tratan las vísceras del feto, haciendo factible la hipótesis de que Leonardo llegara a diseccionar un embrión que no hubiera llegado a término. Son los dibujos complementarios los que muestran el desconocimiento de la anatomía de la placenta humana. Es la información presentada la que muestra que las disecciones de animales forman la base de las apreciaciones de Leonardo sobre el proceso de embarazo y de disección real de un feto. Aunque son claras las imprecisiones, al representar una placenta cotiledónea semejante a la del ganado vacuno, en lugar de la discoidea, propia de los humanos, además de una representación del ovario fuera de su posición, es un dibujo avanzado sobre sus predecesores y coetáneos³². El pensamiento biológico escolástico también influye en la inclusión de la embriología dentro de la anatomía, tal como aparecía en el *De Animalibus*, obra de Alberto Magno³³. Tras el nacimiento, Leonardo continúa el desarrollo de su proyecto, con la intención de describir «cuáles son las partes que crecen más que otras después de nacer el niño, y se dan las medidas de un niño de un año»³⁴. En el *Tratado de pintura* se dan algunas indicaciones de tal desarrollo, y así leemos que en el «tercer año de vida, todo hombre alcanza la mitad de su altura futura». Más adelante se habla «De las diferentes medidas en los niños y en los hombres»³⁵. A continuación, en su tratado, iría el estudio del «hombre y la mujer adultos, sus medidas y la naturaleza de su constitución, color y fisonomía», y desde la anatomía del cuerpo, se pasa al estudio de los sistemas, para describir «cómo están compuestos las venas, nervios, músculos y huesos. Esto se halla al final del libro»³⁶.

²⁸ RL 19097v, aprox. 1492-93.

²⁹ Como muestra el manuscrito RL 12613r.

³⁰ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M. (1952). *Opus cit.*, 38.

³¹ RL 19012r, aprox. 1511-13.

³² O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M. (1952). *Opus cit.*, 125-127.

³³ Cfr. KITCHELL, Kenneth; RESNICK, Irvén M.: «Introducción». En: ALBERTUS MAGNUS: *On animals, a Medieval Summa Zoologica*, Vol. 1. Baltimore-London, John Hopkins University Press, 1999.

³⁴ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M. (1952). *Opus cit.*, 25.

³⁵ DA VINCI, Leonardo: *Opus cit.*, 2013. Ver: 307 H1. 31b y 361 B.N. 2038, 28 b.

³⁶ *Ibidem*, 25.

En la etapa final de su vida, y a lo largo del invierno de 1510-1511, colaboró con Marcantonio della Torre, entonces profesor de anatomía de la Universidad de Pavía. Durante ese tiempo, estudió sobre todo el sistema músculo-esquelético, siendo la osteología, junto a la miología la base de sus investigaciones y análisis de sus funciones mecánicas. Son los que constituyen una de las muestras más destacadas y completas de una obra anatómica que confiaba en completar aquel invierno³⁷. Es notable el estudio de la miología del miembro inferior, por la concepción del dibujo. Constituyen el primer ejemplo conocido del uso de cortes transversales para el estudio de la anatomía macroscópica, además de anticipar una técnica moderna que se empleará centenares de años más tarde. En la figura³⁸ tan sólo utiliza algunas letras para señalar las fibras musculares, lo que simplifica la comprensión y facilita el análisis, haciendo necesario un conocimiento detallado de la anatomía³⁹. Es posible que Leonardo en su concepción de la ciencia también como parte del arte, desarrolle el estudio de la osteología humana, del sistema esquelético, atendiendo a lo escrito por León Batista Alberti, en 1435. En su obra *De pintura* señalaba a los artistas que debían trazar primero el bosquejo de los huesos «ya que, debido a que se doblan muy poco, ocupan siempre una determinada posición. A continuación hay que añadir los tendones y los músculos, y finalmente, revestir los huesos y músculos con carne y la piel»⁴⁰.

Se trata de una más de las diferentes técnicas y conceptos de la anatomía que trasladados a distintas concepciones del diseño, el esbozo, el esquema gráfico, junto a la técnica aplicada al dibujo mantienen una singularidad que contrasta con la que será empleada años más tarde por Vesalio en sus enseñanzas en Padua donde había completado sus estudios y enseñaría anatomía hasta 1544. Es posible comprobarlo a través de su obra *Tabulae Anatomicae Sex*, impresa en Venecia en 1538, compuesta por seis láminas, concebidas con la intención de que pudieran ser de ayuda a quienes asistían a las disecciones⁴¹. El estilo de Kalkar como dibujante, y la concepción didáctica de Vesalio, establecieron un nuevo modelo en la ilustración anatómica y quizás, también en la enseñanza de la anatomía. Los tres primeros dibujos representan esquemas del sistema vascular, en tanto que los

³⁷ Catálogo de la exposición «Leonardo da Vinci: anatomista». Royal Collection Trust, 4 de Mayo a 7 de Octubre, 2012.

³⁸ [Clark 12627r, c. 1487] Ver: CLARK, Kenneth: *A catalogue of the drawings of Leonardo da Vinci in the collection of His Majesty the King at Windsor Castle*, Cambridge, England, 1935. Clark emplea como referencia la signatura de cada uno de los registros de la Colección de Windsor [RL].

³⁹ En esta figura quedan señaladas con las letras: d) el fémur; a) vasto medial; b) aductor mayor, c) aductor largo; e) vasto lateral; e, f) bíceps femoral; g) semimembranoso y semitendinoso. El dibujo se cree que procede del periodo temprano, alrededor de 1487, y hay otra ilustración similar [Clark 13617r] que contiene una sección transversal donde la musculatura está señalada también sólo con letras de referencia. O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Opus cit.*, 1952, 72-73 y 151-152.

⁴⁰ ALBERTI, Leon Battista: *De la pintura y otros escritos sobre arte*, Madrid, Tecnos, 2007.

⁴¹ VESALIO, Andrea: *Tabulae Anatomicae Sex / Imprimebar Venetijs B. Vitalis Velnetus sumptibus/ Ioannis Stephani/ Calcarensis. Pro-Istrant (sic) vero in offi-icina D. Bernardi/A. 1538.*

tres restantes son de esqueletos, cada uno en una perspectiva diferente⁴². Son dos concepciones diferentes, la simplificación, el esquematismo, la fragmentación y el estudio detallado desde diferentes perspectivas de cada pieza anatómica, contrasta con el estilo y la alta concentración informativa que contienen las *Tabulae Anatómica*. Por otra parte, el elevado número de copias y su difusión, dan cuenta de su posible empleo como elemento didáctico en la enseñanza anatómica, siendo éste uno más de los temas a desarrollar.

Leonardo prosigue con el orden de su obra anatómica, indicando que a continuación, «en cuatro dibujos se representan cuatro estados universales del hombre, a saber, el regocijo, con diferentes tipos de risas, y se dibujan las causas de la risa; el llanto, de diferentes modos y sus causas»⁴³. Es posible que los dibujos donde muestra algunos esbozos de fisiognómica o estudio de la forma externa del cuerpo como expresión del carácter, corresponda a esta parte de la obra. La fisiognómica era una ciencia integrada en la enseñanza universitaria desde el siglo XIII, y Leonardo «fue el primero en inventar las imágenes y representaciones visuales» de esa disciplina, dado que los tratados anteriores solo se componían de información en lengua escrita⁴⁴.

A continuación, el tratado anatómico incluiría la dinámica; la representación del cuerpo humano en acción para recrear «la pelea, con los distintos movimientos al matar, y la huida, el miedo, la ferocidad, la audacia, el asesinato y todo lo que se relaciona con éstos hechos». Sin duda la copia de los dibujos y estudios realizados para la *Batalla de Anghiari* entre otros, son una perfecta muestra de estas ideas. En la edición de *Tratado de la pintura*, preparada por Ángel González, comenta que «en 1498 Lucca Pacioli declaraba en su *De Divina Proportione* que el libro de Leonardo sobre los movimientos del cuerpo estaba ya rematado». Todo parece indicar que se trata de las notas que componía el «*Codex Urbinax*, que plantean el común sistema proporcional de pintura y música, y dejan prácticamente a un lado la concreta descripción de esas proporciones en el hombre y sus transformaciones dinámicas»⁴⁵. Leonardo dedica un apartado a describir «las actitudes y el movimiento», y más tarde «la perspectiva a través de la función del ojo; sobre el oído se hablará de la música, y se describen los demás sentidos», para finalizar describiendo la naturaleza de los cinco sentidos»⁴⁶. A continuación, indica Leonardo que en el plan de la obra «se dibuja el trabajo, con las acciones de arrastrar, empujar, acarrear, detener, apoyar y cosas similares».

⁴² Cfr. BARCIA GOYANES, Juan José: *El mito de Vesalio*, Valencia, Real Academia de Medicina de la Comunidad de Valencia – Universidad de Valencia, 1994, 75-82.

⁴³ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Opus cit.*, 1952, 25.

⁴⁴ BORDES, Juan: *Opus cit.*, 2003, 125.

⁴⁵ DA VINCI, Leonardo: *Tratado de la pintura*. Madrid, Akal, 2013, 273.

⁴⁶ O' MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Opus cit.*, 1952, 25.

En 1509, Leonardo remite a los «ciento veinte libros que he compuesto»⁴⁷. Pero es en un manuscrito también fechado ese año, donde se refiere de nuevo al orden de la obra⁴⁸. Ahora trata de la configuración del cuerpo humano, «demostrada como si tuvieras al hombre natural delante de ti. El motivo es que, si deseas conocer a fondo las partes anatómicas del hombre, debes darle la vuelta o girar tu mirada para examinarlo desde diferentes aspectos». Es consciente de la complejidad de la descripción anatómica «debido a la gran confusión que resulta de la mezcla de membranas, con venas, arterias, nervios, tendones, músculos, hueso y sangre, que lo tiñe todo del mismo color... y tampoco podrá conocer lo uno sin alterar y destruir lo otro». Esa experiencia en la idea del cuerpo humano, le conduce al lector para indicarle que «a través de mi plan, llegarás a conocer cada parte y la totalidad, mediante al demostración de tres diferentes aspectos de cada parte (...) de modo que podrás conservar un pleno conocimiento de todo lo que deseas saber acerca de la configuración del hombre»⁴⁹.

A modo de conclusión

El origen de este trabajo, surge tras la observación reiterada de múltiples coincidencias entre las técnicas gráficas y anotaciones de los trabajos anatómicos empleadas por Leonardo con las que se emplean en la enseñanza de la anatomía humana dentro de los estudios de Medicina. Las características de una parte importante de los materiales que en al argot universitario se conocen como esquemas anatómicos, presentaba indudables rasgos comunes con los dibujos elaborados por Leonardo durante el renacimiento. El curso de la investigación abrió nuevos interrogantes que sirvieron para formular hipótesis desde el área de las ciencias de la educación. Dadas las características de la obra, avanzamos la hipótesis, del interés y valor, que el estudio y análisis de la estructura prevista de su obra anatómica tendría como posible guía para ordenar la dispersión de su obra y entender sus progresos en el conocimiento humano⁵⁰. La segunda hipótesis, establecer los rasgos más destacados que sobresalen en los dibujos y notas anatómicas como medio o instrumento de ayuda a la enseñanza de la anatomía humana, en todas sus posibilidades didácticas. También como elemento de motivación, de captación de interés, y de aprendizaje. En las formas de asimilar el conocimiento anatómico, en su análisis, como herramienta para la investigación y como elemento de síntesis⁵¹. En suma, como medio facilitador de

⁴⁷ RL 19070v.

⁴⁸ RL 19061r, aprox. 1510-11.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ WELLS, F.C.; CROWE T.: «Leonardo da Vinci as a paradigm for modern clinical research», *The Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery*, Volume 127, Issue 4, April, 2004, 929-944.

⁵¹ LYON, Philippa; LETSCHKA, Patrick; AINSWORTH, Tom; HAQ, Inam: «An exploratory study of the potential learning benefits for medical students in collaborative drawing: creativity, reflection

la aprehensión de la anatomía humana como objeto de la práctica médica. No es posible eludir la idea de que Leonardo es considerado precursor de lo que puede ser denominado⁵² como estudio anatómico funcional. Por otra parte, aunque la escritura especular que los completa no deja de ser una dificultad para la lectura, y el tiempo ha superado aquel trabajo científico, perdura la belleza y el atractivo de la obra creada por el artista. Era el principal instrumento, por medio del que expresar y desarrollar sus ideas, aunque lo elevó a niveles que rozan lo sublime al generar una sencillez desconocida en su ejecución. Sin duda son parte de las técnicas que algunas escuelas académicas trasladan a sus bosquejos, bocetos, o esbozos, elaborados a propósito para la enseñanza de la anatomía humana. Esos rasgos, fueron parte de los elementos interpretados por Max Auerbach y Gustav Cerceius⁵³ en la creación de su obra *Knochen und Muskeln des Menschen*. El sistema de simplificación empleado por Leonardo Da Vinci en algunos dibujos de miología, consiste en sustituir las masas musculares por la línea que une los puntos de inserción, lo que permite distinguir y favorece visualizar la musculatura superficial y la profunda con sencillez y claridad⁵⁴. Aún mantenemos la necesidad de continuar estudiando los empleos posibles de esta obra⁵⁵. Desde la posición de estudiante, el aprendizaje de la anatomía humana, debe mucho a lo que cada uno de los profesores de la Universidad de Sevilla, han hecho para motivar y facilitar la formación, dentro de la posición central de su conocimiento para la práctica médica, una parte de ella debe algo a la posible inspiración de los dibujos de Leonardo da Vinci. No puedo dejar de recordar, que por encima de las limitaciones temporales impuestas en la Universidad española tras el denominado plan Bolonia, Leonardo defendía que las «abreviaturas perjudican el conocimiento y el amor, porque el amor de una cosa es la manifestación de su conocimiento. El amor es más fervoroso en la misma medida en que el conocimiento es más seguro... ¿De qué puede servirnos quien acorta los detalles de aquellas materias de las que pretende darnos una información auténtica, dejando a un lado la parte principal de las cosas de que se compone el conjunto?»⁵⁶. Es posible que sea necesario emplear el principio de incertidumbre para encontrar las partículas elementales que componen este nuevo nivel de la realidad universitaria.

and 'critical looking?». *BMC Medical Education*, 06/2013, 13 (1), 86 y ss.

⁵² Cfr. LÉPORI, Luis Raúl; KÖHLER, Walter: *Leonardo da Vinci. Anatomía de la vida*, Buenos Aires, EC S.A., (s.n.), 2005.

⁵³ AUERBACH, Max; CRECELIUS, Gustav: *Knochen und Muskeln des Menschen. Anatomische Studien für Künstler in Anlehnung an Leonardo da Vinci*, Heidelberg, Willy Ehrig, 1920.

⁵⁴ BORDES, Juan: *Opus cit.*, 2003, 125 y 193.

⁵⁵ Ver, entre otras: STORY, Lachel; BUTTS, Janie: «Integrating Leonardo da Vinci's principles of demonstration, uncertainty, and cultivation in contemporary nursing education». *Nurse Education Today*, 34, 2013, 287-291; BUTTS, J., Story, L.: «Integrating Leonardo da Vinci's principle of curiosity in contemporary nursing education», *Nurse Education Today*, 33 (4), 2014, 308-311.

⁵⁶ RICHTER, Jean Paul. *The Literary Works of Leonardo da Vinci. Compiled, Introduced and Annotated*. Londres, 1939. 2 Vols. § 1210. del MS.C Anatómico. II, 14, aproximadamente hacia 1513. En: CLARK, Kenneth: *Opus cit.*, 2006, 52.

Referencias bibliográficas

- ALBERTI, Leon Battista: *De la pintura y otros escritos sobre arte*, Madrid, Tecnos, 2007.
- AUERBACH, Max; CRECELIUS, Gustav: *Knochen und Muskeln des Menschen. Anatomische Studien für Künstler in Anlehnung an Leonardo da Vinci*, Heidelberg, Willy Ehrig, 1920.
- BARCIA GOYANES, Juan José: *El mito de Vesalio*, Valencia, Real Academia de Medicina de la Comunidad de Valencia – Universidad de Valencia, 1994.
- BORDES, Juan: *Historia de las teorías de la figura humana*, Madrid, Cátedra, 2003.
- BUTTS, J., Story, L.: «Integrating Leonardo da Vinci's principle of curiosity in contemporary nursing education», *Nurse Education Today*, 33 (4), 2014, 308–311.
- CAPRA, Fritjof: *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del Renacimiento*, Barcelona, Anagrama, 2011.
- Catálogo de la exposición «Leonardo da Vinci: anatomista». Royal Collection Trust, 4 de Mayo a 7 de Octubre, 2012.
- CLARK, Kenneth: *A catalogue of the drawings of Leonardo da Vinci in the collection of His Majesty the King at Windsor Castle*, Cambridge, England, 1935.
- CLARK, Kenneth: *Leonardo da Vinci*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, 50.
- CLAYTON, Martin; PHILO, Ron: *Leonardo da Vinci. Anatomía humana*. Barcelona, Masson – Salvat, 83.
- DA VINCI, Leonardo: *Disegni di Leonardo da Vinci restaurati da Pompeo Leoni. Fragments Études anatomiques. I manoscritti di Leonardo da Vinci della Reale Biblioteca di Windsor. Dell' anatomía. Fogli a. Pubblicati de Teodoro Sabachnikoff. Trascritti e annotati da Giovanni Piumati, con Traduzione in lingua fracese, preceduti da uno studio di Matias Duval*, Paris, 1898-1900.
- DA VINCI, Leonardo: *Tratado de la pintura*, Madrid, Alianza Editorial, 2013.
- HALL, E.: *Tratado de fisiología médica*. Barcelona, Elsevier, 2011, 21.
- KEMP, Martin: «Leonardo Then and Now» en KEMP, Martin; ROBERTS, Jane (Eds.): *Leonard da Vinci: Artist, Scientist, Inventor*. Yale University Press. 1989 [Catálogo de la exposición en la Hayward Galley]
- KEMP, Martin: *Leonardo da Vinci. Las maravillosas obras de la naturaleza y del hombre*, Madrid, Akal, 2011.
- KITCHELL, Kenneth; RESNICK, Irven M.: «Introducción» en ALBERTUS MAGNUS: *On animals, a Medieval Summa Zoologica*, Vol. 1. Baltimore-London, John Hopkins University Press, 1999.

- LAURENZA, Domenico: *De figura humana. Fisiognómica, anatomía e arte in Leonardo*, Florencia, Leo L. Olschki, 2001.
- LÉPORI, Luis Raúl; KÖHLER, Walter: *Leonardo da Vinci. Anatomía de la vida*, Buenos Aires, EC S.A., (s.n.), 2005.
- LYON, Philippa; LETSCHKA, Patrick; AINSWORTH, Tom; HAQ, Inam: «An exploratory study of the potential learning benefits for medical students in collaborative drawing: creativity, reflection and ‘critical looking’». *BMC Medical Education*, 06/2013, 13 (1), 86 y ss.
- NOVA, Alessandro: «Verso la fabbrica del corpo: anatomia e ‘bellezza’ nella opera di Leonardo e Giorgione» en BERTELLI, Carlo; MAZZOCCA, Ferdinando; NATALE, Mauro (Ed.): *Lezioni di storia dell’arte, Band II. Dall’Umanesimo all’età barocca*. Milano, Skira, 2002, 155-183.
- O’ MALLEY, Charles D.; SAUNDERS, J.B. de C.M.: *Leonardo da Vinci on the human body. The Anatomical, Physiological, and Embriological Drawings of Leonardo da Vinci*. New York: Henry Schumann, 1952.
- RHOADES, Rodney A.; TANNER, George, A.: *Fisiología médica*, Barcelona, Masson, 1997.
- RICHTER, J. P.: *The Literary Works of Leonardo da Vinci*, Londres, Oxford University Press. 1939.
- RICHTER, Jean Paul. *The Literary Works of Leonardo da Vinci. Compiled, Introduced and Annotated*. Londres, 1939. 2 Vols. § 1210. del MS.C Anatómico. II, 14, aproximadamente hacia 1513.
- SCHULTZ, J. B.: *Art and Anatomy in Renaissance Italy*, Ann Arbor, Michigan, UMI, 1985.
- STORY, Lachel; BUTTS, Janie: «Integrating Leonardo da Vinci’s principles of demonstration, uncertainty, and cultivation in contemporary nursing education». *Nurse Education Today*, 34, 2013, 287-291.
- STRAUSS, W. L.: *The Human Figure by Albrecht Dürer. The Complete “Dresden Sketchbook”*, New York, Dover Publications, 1972.
- VASARI, Giorgio: *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*, Madrid, Cátedra, 2010.
- VESALIO, Andrea: *Tabulae Anatomicae Sex / Imprimebar Veneltijs B. Vitalis Vel netus sumptibus/Ioannis Stephani/ Calcarensis. Pro-/strant (sic) vero in offi-/cina D. Bernardi/A. 1538*.
- WELLS, F.C.; CROWE T.: «Leonardo da Vinci as a paradigm for modern clinical research», *The Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery*, Volume 127, Issue 4, April, 2004, 929-944.
- ZUBIRI, Xavier: *Cinco lecciones de Filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 1988.

Franco Passatore y su influencia en la pedagogía de la animación teatral en la escuela

Galo Sánchez

e-mail: galo@usal.es

Valeria Lobina

e-mail: valerialobina@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

Franco Passatore es un actor italiano que ha pasado a la historia como promotor de la animación teatral en la escuela. Su tarea artístico-pedagógica fue desarrollada inicialmente en Turín, pero también en Milán y en la escuela de Reggio Emilia con un equipo de actores y maestros participantes de los Movimientos de Renovación pedagógica.

Nos centraremos aquí en el estudio de un período de tiempo que abarca aproximadamente los cuarenta últimos años del siglo XX.

Para el conocimiento de sus aportaciones y su influencia posterior en España, vamos a establecer tres fases de estudio:

1ª fase, 1968-1971

Los acontecimientos de mayo del 68 tienen una influencia directa en la renovación de las relaciones entre cultura y sociedad en el marco europeo. En Italia particularmente se produce un profundo debate social sobre las relaciones que deberían darse entre teatro y escuela. Como consecuencia de ello, se valora con

mayor interés un sistema de aprendizaje que esté más centrado en el conocimiento como transformación que en el conocimiento como mera transmisión. Aparece así la importancia de la innovación y el cambio por encima de la conservación de las viejas tradiciones.

En la ciudad de Turín, Franco Passatore junto con su grupo de colaboradores, Giuliano Scabia, Silvio Destefanis, Mafra Gagliardi, Loredana Peressinotto y Alfredo d'Aloiso, se hacen cargo del programa de actividades de libre expresión promovido por el ayuntamiento. Convencidos de la importancia de salir fuera del teatro para implicarse directamente en la realidad de la escuela, colaboran activamente con dos maestros, Remo Rostagno y Franco Sanfilippo, llevando a cabo múltiples experiencias teatrales con los alumnos. Un programa pedagógico que será denominado «El teatro de los jóvenes», cuyo objetivo es la realización de un teatro libre de prejuicios y de formas preestablecidas.

Se abre así un nuevo marco teatro-escuela y se enfatizan sus ventajas recíprocas: el teatro necesita una mayor apertura a la sociedad y su mayor contacto con la escuela puede alejarle de la rigidez de las representaciones teatrales; por su parte, la escuela necesita recibir influencias externas para mejorar su orientación didáctica y lo hace a través de los laboratorios didácticos teatrales.

Franco Passatore aborda de este modo un análisis comparativo entre el juego escénico, elemento clave de su trabajo, y lo confronta con el máximo experto natural de la actividad lúdica, el niño. Con el paso de los años el programa de actividades de las escuelas de Turín llamará la atención de los Movimientos de Renovación Pedagógica y su potencial educativo será poco a poco reconocido.

En enero de 1969, gracias a la aprobación por parte del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Turín, las experiencias temporales realizadas hasta entonces, se convierten en un programa anual estable de teatro en los centros escolares. Se inicia con escasos recursos en pasillos y aulas con materiales cotidianos y se centra fundamentalmente en la imaginación, en la fantasía y en la improvisación. Un teatro en el que el alumno es el protagonista total.

2ª fase, 1971-1972

Cuando surge la posibilidad de trabajar en Milán de forma más continuada, crean un grupo llamado «Teatro-Juego-Vida», formado por Passatore, Destefanis, Ave Fontana y De Lucis. El objetivo era llevar a cabo actividades durante todo el año escolar y de forma más específica con los profesores, para que ellos pudieran utilizar la metodología de la libre expresión de forma autónoma, algo así como una formación en centros. Se constituyeron dos equipos que trabajaron con distintos objetivos. El primer equipo dirigido por Passatore y Destefanis se

desplazó cada día de clase en clase y de escuela en escuela para proponer actividades destinadas a afrontar la problemática educativa de la libre expresión. El segundo equipo, dirigido por parte de Fontana y De Lucis, apoyándose en las informaciones del primero, se centraba más sobre la realidad cultural de las escuelas, las disponibilidades de los maestros y los intereses de los niños, actuando directamente sobre el interés hacia las actividades de libre expresión, llevando a cabo un trabajo de experimentación expresiva.

Este tipo de trabajo se apoya de manera decisiva en la colaboración de los profesores que junto al animador diseñan una programación relacionada con las exigencias de la clase y buscan la progresiva autonomía del profesorado. De esta forma el grupo Teatro-Juego-Vida forma a los profesores hacia una nueva pedagogía que pueda mantenerse de forma continuada en el tiempo.

Passatore y sus colaboradores continúan dando a conocer sus trabajos por Italia. En la región de la Emilia Romagna, en colaboración con el Movimiento de Renovación Pedagógica, nace una recopilación de 40 juegos expresivos que son utilizados en las escuelas como material de apoyo para crear nuevos juegos, para modificarlos y reinventarlos. Surgen así los talleres de la fantasía, centrados en el desarrollo específico de la creatividad del niño en el terreno de la dramatización.

A consecuencia de la evolución de todo este trabajo colaborativo, el término «teatro de los jóvenes» será sustituido por el término «Animación Teatral», con el que se da un valor absoluto a la creatividad y se rechazan los trabajos formales.

La *animación teatral* se difunde rápidamente en toda Italia encontrando espacios importantes en las actividades extraescolares, que además permiten que se abra una nueva categoría profesional, la del animador/profesor. Una persona que estimula la creatividad en dos direcciones muy precisas. Por una parte busca potenciar las capacidades expresivas a través de la utilización de nuevos medios de comunicación y, por la otra, es la capacidad de análisis crítica de los contenidos, una nueva forma de pedagogía. Entre maestro y alumno se instaura una relación mucho más cercana, es como si los dos estuviesen al mismo nivel y se ayudasen de forma recíproca a través de una relación de amistad y confianza.

Es en 1972 cuando publica en compañía de Silvio Destefanis, Ave Fontana y Flavia De Lucis el libro titulado *Io ero l'albero, tu il cavallo (Yo soy el árbol, tú el caballo)*, un conjunto de apuntes, documentos y propuestas que explican la nueva visión del teatro en la escuela en la que no hay director, ni actor, ni público ni escenario y que dan pie al nacimiento del grupo de renovación pedagógica teatral. En este libro se afirma el carácter global de la libre expresión a nivel didáctico y se rechazan los aprendizajes separados por tener elementos creativos pertenecientes a diferentes sectores, por ejemplo el gesto separado del ritmo, del canto, de la pintura, del lenguaje etc., ya que la creatividad y la fantasía, medios

principales de la libre expresión, permiten que el individuo se relacione e investigue sobre la realidad utilizando varios elementos creativos al mismo tiempo. También se centra la atención sobre el carácter libre que el juego tiene que tener, eliminando los estereotipos y las imposiciones desde arriba y afirmando que el juego es la interpretación personal y libre de la realidad en la que no deben de existir esquemas prefijados.

El valor creativo de la animación teatral va obteniendo gran resonancia entre los colectivos más progresistas de la educación, y el proyecto educativo de Passatore y su grupo de investigación será valorado y admirado por Gianni Rodari y los docentes de Reggio Emilia. Esto dará lugar a una numerosa serie de encuentros, cursos y experiencias en las escuelas con trabajos muy variados y centrados en ritmo, mímica, improvisación, expresión corporal, debates, canto, pintura, collage, y otros recursos comunicativos que se alejan de los clásicos de la escuela del lenguaje escrito y hablado.

En septiembre de 1972 Passatore fue invitado a narrar su experiencia en un encuentro pedagógico en Champorcher, un pequeño pueblo en la montaña del norte de Italia en la región de Valle d'Aosta. Desde entonces esta pequeña ciudad se convirtió en el lugar habitual de encuentros de profesores, animadores teatrales y de libre expresión donde se promovía la dimensión lúdica, creativa y antiautoritaria en las relaciones entre alumnos/profesores, padres/hijos y adultos/niños.

Como consecuencia del curso de formación de Chatillon en 1973, surgirá un libro colectivo de gran interés e influencia en España. Se trata de *A scuola con il corpo* publicado en Italia en 1974 y editado en España como *A la escuela con el cuerpo* en 1979. Una obra que recoge el espíritu del *Movimiento di Cooperazione Educativa*, representado por autores como Andrea Canevaro, Francesco Tonucci, Firenzo Alferi, Alessandra Orlandi y Franco Passatore, con la colaboración de pedagogos franceses como Paule Berger y J.P. Dumont.

El capítulo titulado «El teatro del cuerpo», firmado por Passatore, narra la experiencia realizada con más de setenta docentes en dicho curso.

Hay que reseñar también que entre los años 1971-72, Passatore y Destefanis inician una colaboración con el Teatro Stabile de Milan, para montar actividades teatrales con un alto nivel de experimentación, utilizando las técnicas de la libre expresión e incorporando así una nueva pedagogía al teatro profesional.

3ª fase, 1977-1990

Las experiencias de animación teatral en las escuelas empiezan a ser tan numerosas que en 1977 nace oficialmente «El Nuevo Teatro de los Jóvenes». La creatividad se enfatiza quedándose como elemento principal. Se utilizan

libremente los objetos y los cuerpos de los actores y se considera que la fantasía de los niños debe ser impulsada ya que no se la puede atrapar a través de los esquemas lógicos de los adultos.

Las leyes italianas van dando un impulso paralelo a esta estrategia de animación teatral, con dos normas reguladoras fundamentales: la ley 477/1973 que permite que la escuela se abra a la sociedad sustituyendo la relación autoritaria entre profesor y alumno y aportando una idea más moderna del aprendizaje en la que las actividades extraescolares adquieren un rol fundamental; y la ley 517/1977 que permite que la programación de las asignaturas, las unidades didácticas y los diseños curriculares, se abran hacia el exterior y hacia la realidad socio-económica.

En los años 80 el teatro en las escuelas italianas contempla dos aspectos relacionados entre sí: el teatro vivido y representado en las aulas por parte de alumnos y profesores, y el teatro estudiado y comentado como objeto de cultura. En 1987 Passatore publica *Mi piace fare teatro* junto a Cristina Lastrego y Francesco Testa. Se trata de una amplia recopilación de juegos y representaciones teatrales nutridas con una larga experiencia docente que va a consolidar un sistema de trabajo en los años 90. La animación teatral en las escuelas gozará de un reconocimiento didáctico muy importante que da legitimidad a las diferencias individuales, permite aprender a aprender, facilita las relaciones entre cuerpo y mente y estimula la creatividad. El rol de los animadores teatrales queda plenamente establecido.

Se hace una distinción entre la práctica del teatro en los centros escolares de secundaria media (10-13 años) y media superior (14-18 años). En las primeras se trabaja solo la parte didáctica del teatro para conseguir objetivos pedagógicos, dejando a un lado la representación de espectáculos. En las segundas se practica cuando es elegido por los alumnos y se desarrolla a través de actividades extraescolares que finalizan en la producción de espectáculos.

2. Algunas consideraciones pedagógicas

El fundamento pedagógico se basa en el concepto de *libre expresión*. La libre expresión se aplica a todas las actividades que se realizan durante la clase y que tienen como objetivo el desarrollo de la creatividad y de la fantasía a través de medios que permiten el reconocimiento activo del propio individuo en el ambiente en el que se encuentra. La mayor parte de las técnicas utilizadas tiene que ver con la educación artística y estética, como son el canto, la pintura, el ritmo, el moldeado, el gesto, el lenguaje verbal y el corporal.

El animador estimula la creatividad en los alumnos provocando que nazca la exigencia de comunicar y de expresar algo; motivando a una relación de confianza

entre adulto y niño; haciéndolo a través del juego como herramienta que permite reinterpretar constantemente la realidad.

Las fases para que el animador estimule la libre expresión en una clase son tres:

- *Técnica de acercamiento*: el animador tendrá que ser muy comunicativo y estimulante para que los alumnos lo perciban no como profesor, sino como animador que ejerce su rol de forma natural.
- *Técnica de socialización*: el animador tiene que involucrar a todos los niños en las actividades con una propuesta operativa y no teórica que permita la participación de todos y consecuentemente la socialización entre ellos.
- *Didáctica del espectáculo*: el animador propone los juegos de improvisación para estimular la creatividad de los niños.

Las actividades de Passatore tienen finalidades totalmente educativas y este aspecto se puede verificar en la experiencia de los cantos libres que se desarrollaron durante tres años en varias escuelas de Italia. De estos cantos libres se hizo una recopilación, que se incluyó en un disco sobre las formas de música espontánea y alternativa y que se presentó en el festival nacional de «La unidad» en Turín.

Muchos alumnos, sobre todo los más tímidos, no consiguen expresarse a través del lenguaje verbal estándar y encuentran en el canto una alternativa válida para que las emociones fluyan. Los temas tratados a través de los cantos fueron variados y en muchos casos apoyaban una toma de conciencia social.

3. Sus influencias en España

La renovación pedagógica en España al final del franquismo se materializa de manera fundamental en los movimientos de renovación pedagógica *Rosa Sensat* y las actividades de formación permanente de *Acción Educativa*.

Acción Educativa fue creada en Madrid en 1975 por un grupo de inquietos maestros y profesores al cobijo de las esperanzas progresistas de la ley de Educación de 1970 y articulada principalmente a través de las Escuelas de Verano. Animados por las lecturas de la Institución Libre de Enseñanza, la obra de Celestin Freinet, el Movimiento Cooperativo para la Escuela Popular y muy especialmente por la corriente italiana de renovación educativa de Reggio Emilia, con las aportaciones de Rodari, Tonucci, Alfieri, Lodi, Passatore y tantos otros que marcaron un hito en el pensamiento educativo de occidente.

Precisamente en la España de 1984 marcará un antes y un después la exposición titulada «El ojo se salta el muro» (*L'occhio se salta il muro*), como resultado del trabajo colaborativo de responsables políticos y pedagogos de la escuela de

Reggio Emilia, situada en la región Emilia Romagna italiana. Su director, Loris Malaguzzi la presenta como un modelo de trabajo original e innovador sobre todo en la etapa de la educación infantil. Un proyecto que se explica con todo detalle en el libro de Beresaluce (2009).

Un resumen de sus planteamientos es el siguiente:

1. Las ideas surgen a partir de los acontecimientos, de las experiencias reales.
2. El objetivo es crear una escuela amable con y para los niños, un espacio en el que todos los integrantes de la familia puedan sentirse bien.
3. Se potencia la acción, la imaginación y la comunicación entre todos y cada uno de los integrantes de la escuela.
4. Se promueve la pedagogía relacional y participativa, que pueda reinventarse en todo momento. Esto se traduce en la organización de encuentros con las familias para analizar y definir la finalidad de los proyectos de trabajo y cómo será su organización.
5. Se da espacio a la expresión de sentimientos y al afecto.
6. El aprendizaje de los niños tiene que ver con lo que ellos experimentan, no con lo que se les enseña.
7. Es muy importante la bidireccionalidad entre adulto y niño, básica para que afloren las capacidades del niño para el aprendizaje.

En octubre de 1986 Franco Passatore es invitado a impartir una conferencia en el marco de las Primeras Semanas Internacionales de Teatro para Niños de Madrid, organizadas por *Acción Educativa*. En este sentido se pronunciaban, el autor teatral Luis Matilla y el animador y educador de escuela Carlos Herans: «Era necesario sentar juntos a aquellos profesionales que mantienen posturas más o menos diferentes en lo que respecta a las relaciones teatro-escuela. Deseamos establecer un puente entre ambos campos que redunde en una transformación progresista y creativa del aula y del escenario» (Torres, 1986).

Passatore reflexionó al final de su intervención sobre el futuro del teatro para niños poniendo el acento en la importancia de asegurar un modelo respetuoso con la educación de los niños y alejado de las tentaciones políticas de poder. Subrayó asimismo la vitalidad lograda entre los movimientos de renovación pedagógica y el teatro, con necesidades recíprocas y el objetivo de construir una pedagogía educativa del teatro.

4. La animación teatral en España

A partir de los años 90 del siglo pasado se configura en España un territorio de educación no formal denominado Animación Sociocultural. Han sido ya muchos los autores que han desarrollado el pensamiento y la epistemología de esta disciplina (Trillas, Ander-Egg, Caride, Ventosa, etc).

Dentro de la animación sociocultural la animación teatral se ha hecho un hueco en nuestro país gracias a las influencias recibidas, entre otras y de gran valor, las procedentes de Italia y de los autores de los que venimos hablando.

Para el profesor Víctor Ventosa, actualmente en España la *animación teatral* ha llegado a un punto de madurez en el que se hace necesario plantearse su reconocimiento académico y profesional como una disciplina y una profesión con personalidad propia. Entiende que hay dos razones principales para ello: su presencia generalizada en programas y servicios, y su carácter científico adquirido por la acumulación de experiencias desarrolladas principalmente en su origen en Italia por Passatore y su equipo, así como por otras elaboraciones teórico-metodológicas y aportaciones en torno a los Foros Internacionales convocados sobre el tema en los albores del siglo XXI.

Esto nos permite afirmar que el objeto de nuestra disciplina viene delimitado por el conjunto de modelos, métodos y prácticas socioculturales derivados de la aplicación predominante de las técnicas de expresión dramática y teatral a programas y modelos de Animación sociocultural. Su campo de estudio abarcará, por tanto, la intersección entre la Animación Sociocultural -como modelo formal de intervención- y el teatro -en cuanto recurso material y técnico (Ventosa, 2004).

Nos permitimos cerrar esta aportación subrayando una vez más la importancia que han tenido en España en primer lugar las lecturas de los libros escritos por los miembros del Movimiento de Renovación Pedagógica italiana como Gianni Rodari, las aportaciones esclarecedoras de un autor de gran seguimiento y prestigio como es Francesco Tonucci y las líneas de trabajo orientadas al desarrollo de la creatividad teatral y corporal de Franco Passatore y su equipo de trabajo.

Referencias bibliográficas

AA.VV: *Il lavoro teatrale nella Scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

AA.VV: *Il Teatro dei ragazzi*, Guaraldi, Rimini, 1972.

AA.VV: *Le Botteghe della Fantasia*, Emme Edizioni, Milano, 1973.

BERESALUCE, R.: *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2009.

- BONAVERI F., PASSATORE F.: *I libri Domino*, Mondadori, Milano, 1988.
- LASTREGO C., TESTA F., PASSATORE F.: *Mi piace fare teatro* (vol. I-II), Milano, Mondadori, 1987.
- MOVIMIENTO DE COOPERAZIONE EDUCATIVA: *A la escuela con el cuerpo*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.
- PASSATORE, F., DESTEFANIS, S., FONTANA, A., DE LUCIS, F.: *Io ero l'albero (tu il cavallo)*. Firenze: Guaraldi Editore, 1972.
- PASSATORE, F.: *Animazione/dopo*, Guaraldi, Rimini, 1976.
- PASSATORE, F. et al.: *Yo soy el árbol (Tú, el caballo)*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1985.
- PASSATORE, F.: «A formación do animador teatral», en VIEITES, M.F. (coord.) *Animación Teatral. Teorías, experiencias, materiais*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2000.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.
- TORRES, R.: «Passatore: el teatro y la escuela tienen necesidades recíprocas», *Diario El País*, 1 de noviembre de 1986.
- VENTOSA, V.: «Teatro, educación y comunidad. La animación teatral como modelo de intervención socioeducativa», en *Papeles salmantinos de educación*, nº 3, 2004.

página intencionadamente en blanco

— II —

INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA
EDUCACIÓN POPULAR DE LA
ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

página intencionadamente en blanco

Prensa pedagógica en Italia versus prensa pedagógica en España

Alexia Cachazo Vassallo

e-mail: alexiacava@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción

España e Italia, Italia y España, dos países mediterráneos a los que el mar y la historia les ha concedido el honor o el pesar de resistir o padecer circunstancias históricas parejas que les han marcado en todos los ámbitos de la vida, económicos, políticos, sociales, y cómo no, educativos.

En este estudio se pretende hacer una reflexión sobre las semejanzas presentes en las publicaciones periódicas, calificadas como pedagógicas, existentes en la historia en ambos países, porque este tipo de fuente, no muy estudiadas hasta el momento puede ofrecer una nueva mirada o perspectiva de la sociedad, de la escuela, del sistema educativo y de la Historia.

Para llegar a alcanzar la visión que se pretende respecto de la prensa pedagógica, hay que partir de una realidad, y esa debe ser que el periódico puede y debe ser considerado el único medio de comunicación al que una gran parte de la sociedad tenía acceso, al menos a principios y mediados del siglo XIX, además hay que contar con los altos índices de analfabetismo existentes entre la población y el alto coste de los libros en un mundo en el que saber y tener acceso a la lectura era todo un privilegio. Por ello el punto de partida para llegar a comprender esta perspectiva, se deriva del concepto mismo de prensa periódica, entendiendo ésta, como un instrumento informativo de periodicidad regular cuya trascendencia pasa por ser uno de los primeros medios de comunicación de masas de la historia

y de gran trascendencia para la misma, al ser, a la vez, foro de opinión, transmisor de conocimiento, y un importante instrumento de movilización social. Es conocido por todos que su desarrollo y expansión, principalmente durante el siglo XIX, contribuyó de manera decisiva a la transformación de las relaciones sociales de la población tanto en las provincias italianas como en las españolas.

Gran diversidad de materiales impresos como pueden ser los diarios, semanarios, gacetas, boletines, revistas, almanaques, etc., hicieron su aparición en la escena social, familiar, institucional y personal de la sociedad decimonónica de estos dos países hermanados por el Mediterráneo. Sus promotores los encontramos en academias, colegios, asociaciones, sociedades científicas, agrupaciones estudiantiles, de maestros, personas de referencia del ámbito ilustrado, sectores dentro del mundo eclesiástico, organizaciones obreras, ... quienes con esfuerzo, desplegaron una campaña difusora de la nueva cultura o nueva educación, en consonancia con la necesidad, nítidamente perceptible en estos momentos, de sembrar en los habitantes las esperanzas en el progreso nacional, y con la confianza de que esto se podía lograr de la mano de la educación. En esta aspiración social, como en otras muchas, la prensa fue el vehículo transmisor idóneo puesto que, por sus propias características, podía llegar a un público muy amplio pudiendo sortear algunas de las dificultades existentes en la sociedad que ya se han mencionado, como eran las altas tasas de analfabetos y el alto precio a pagar por del acceso a cualquier elemento que pudiera significar cultura.

2. ¿Qué es la Prensa Pedagógica?

Si el acceso a los libros y a los medios de comunicación no ha sido fácil para la sociedad en general a lo largo de la historia, es fácilmente entendible la importancia que adquieren este tipo de publicaciones puesto que defienden, por norma general, un mayor esfuerzo en materia cultural, una mayor participación ciudadana, una implicación más consciente de las instancias gubernativas, vinculando el progreso de un país y de su población con las características de su sistema educativo y por la reputación de sus maestros, escuelas, métodos de enseñanza, etc.

El concepto como tal, de prensa periódica pedagógica, trata de hacer referencia a todas aquellas publicaciones que teniendo una periodicidad determinada, ya sea semanal, decenal, quincenal, mensual, trimestral, semestral o anual, tienen como foco principal de atención la educación desde un amplio campo visual. Es cierto que se podrían hacer muchas más concreciones sobre la temática que abordan, educación primaria, segunda enseñanza, estudios de magisterio, instrucción de la mujer, o incluso más, puesto que hay publicaciones muy centradas en un área de conocimiento determinada como pueden ser las matemáticas, ciencias, educación física o gimnástica, catequísticas... pero al hacer esto se considera que

se perdería en la mente de quién se quisiera acercar a esta lectura, parte del amplio campo de trabajo e investigación que representa la prensa pedagógica y del maravilloso mapa de publicaciones de este tipo que la historia italiana y española nos ha dado.

Este trabajo parte de la premisa de que la prensa pedagógica ha sido un indudable agente comunicador, el lugar donde se encontraban la expresión de un ideario, los intereses profesionales de los docentes, el ideal de discente, o la repulsa ante las reformas educativas que se sucedían, las ansias por un mejor futuro cultural para la población, arduos debates sobre las finalidades del sistema educativo y de la formación en general,... Se cree firmemente que este tipo de prensa reflejaba la inquietud de un medio especialmente sensible a la dinámica de los acontecimientos, por lo que se defiende que la Historia de la Educación y la Historia nunca deberían verla como algo soslayable. Se busca, en definitiva, introducirse en una clase de material histórico que ha venido siendo testigo de la actividad educativa del hombre en la historia contemporánea española e italiana y que, como tal, puede y debe ser objeto de investigación, tanto por sí misma como por las aportaciones con las que puede contribuir para una más completa interpretación general de los acontecimientos y de la mentalidad social sobre la educación y sobre la sociedad futura que se lucha por construir en cada momento.

Otra premisa de la que se nutre este trabajo es la siguiente: se cree que para que una publicación pueda ser calificada como pedagógica debe, al menos en parte cumplir algunas de las siguientes características: difundir los logros de las instituciones educativas, ser cauce de inquietudes e iniciativas concretas en materia instructiva, además de servir de punto de encuentro, debate y reflexión sobre las diferentes concepciones de la educación, mostrar especial preocupación por los sectores más desasistidos o por los que ven vulnerados sus derechos, promover el interés de la sociedad en general por la educación y apoyar ideas renovadoras siempre y cuando la realidad histórica lo permita. En definitiva, que todas y cada una de sus inspiraciones vayan encaminadas a resaltar el papel fundamental que debe tener la educación, la instrucción y la formación cultural en la sociedad presente y futura.

De forma más concreta, un modo de verlo sería que, en las páginas que componen cada una de estas publicaciones, se puede encontrar un lugar donde se diseña y construye la escuela, la educación y la sociedad del futuro, donde se debate sobre los mejores modelos pedagógicos, la organización de la enseñanza, del sistema educativo, del centro escolar e incluso del aula, la formación que los maestros deben recibir, la disciplina que se precisa en la clase, los mejores libros, etc... y en las que de forma habitual son los propios protagonistas de la historia quiénes escriben, no es personal ajeno al mundo educativo, sino que son los

propios interesados, alumnos, maestros, agrupaciones, colegios y academias,..., los que prestan su voz para presentar al mundo los pros y contras existentes en España y en Italia, en cada caso, en el ámbito escolar, educativo, instructivo.

3. Temáticas presentes en estas publicaciones en ambos países

Las cuestiones que se abordan en la prensa pedagógica de Italia y España, como es lógico, dependen del momento histórico en el que se publican, pero reiterando la idea que se persigue desde este trabajo, se va a tratar de identificar los temas coincidentes en las publicaciones pedagógicas de ambos países sin entrar en mucha concreción, pero dejando constancia, previamente, de que su aparición en la sociedad o palestra informativa es también coincidente, puesto que existen datos que apuntan a que los primeros ejemplares de este tipo de prensa pudieron aparecer a finales del XVIII, multiplicándose su existencia a mediados del XIX en ambos casos y con una presencia de indudable valor a lo largo de todo el siglo XX, tanto por las personas por las que se configuraban estas publicaciones y que eran su salvia, como por las temáticas o contenidos con que se nutrían, una realidad necesitada de atención y cuidado, la EDUCACIÓN.

- Una constante son las demandas por unas mejoras infraestructuras de los centros educativos, una mayor formación y consideración del profesorado, mejoras en la organización de los sistemas educativos, apertura a las corrientes de innovación pedagógica...
- Otras de las temáticas recurrentes en este tipo de prensa es la mejora cultural de la sociedad, que no necesariamente pasa, dependiendo del periodo histórico, por proporcionar una instrucción elemental.
- La situación social y económica de los maestros y por ende de las escuelas tiene un importante hueco en las páginas periódicas pedagógicas, así como el empleo de rígidos manuales de texto.
- Coincidente también es el trasfondo de muchas de estas publicaciones, sobre todo en sus inicios o en periodos de represión, donde se aboga por una formación moral antes que por una formación cultural.
- Si bien es cierto que con el paso del tiempo se ha producido una mayor especialización de este tipo de publicaciones, hay que reconocer de igual modo que se ha ido abandonado a parte del público al que iba destinado. Las primeras publicaciones a las que hacemos referencia tenían una misión moralizadora, formadora de ciudadanos y con altos índices de componentes religiosos e iban destinados a la familia en general, lo que viene a indicar que estas

gacetas, periódicos o revistas tenían en su interior un espacio para cada uno de los miembros de la unidad familiar, o que la información que portaba era básica y entendible para todos, progenitores e hijos.

- Otra temática muy repetida y con diferentes matices son las defensas y críticas a las reformas educativas y cambios en los planes de estudio tanto que se producían como las que se deseaban, y las que se planificaron pero no llegaron a desarrollarse.
- Las publicaciones periódicas pedagógicas se convirtieron en un lugar donde dejar constancia de las necesidades de educación, de las injusticias que se producían en materia educativa, de la solidaridad entre iguales, la preocupación mundial por cuestiones que afectaban a todas las naciones, ...
- Debates sobre la educación de la mujer, el acceso de ésta a la formación y su entrada en los centros educativos de formación superior es también una cuestión frecuente en las publicaciones de estas dos naciones.
- Discusiones sobre los pros y contras de la educación católica y de la educación laica en las escuelas han sido una fuente constante de controversia en las diferentes secciones de las publicaciones cuyo objeto de estudio era la educación.
- Informaciones, positivas y negativas, sobre las nuevas corrientes pedagógicas, nuevos métodos de enseñanza, nuevos modos de aprender y enseñar.
- Beneficios y utilidad del uso de la prensa en la escuela; se sortearon para ello algunos de los sólidos muros de las viejas construcciones escolares y se evitaron los rígidos programas y los cerrados manuales de texto escolares para dejar espacio a algunas iniciativas que aproximaban la realidad al aula, la sociedad al alumnado y profesorado, en definitiva, el mundo a la escuela.
- La prensa pedagógica, como cualquier otro medio de comunicación ha sido fuente de enfrentamientos entre los diversos sectores que componen la sociedad, y por el mismo motivo, los que trataban de ostentar el poder de las naciones han tratado de hacerse con el control del mismo, haciendo de éstos un medio más para lograr sus fines, para *fabricar* el tipo de ciudadanos que se consideraba preciso en cada momentos histórico y en concordancia con la ideología dominante, dónde se enaltecían ciertas características en detrimento de otras, dónde se publicitaban las actividades que se iban a desarrollar y que convenía llegasen al mayor número de personas.

- La prensa como palestra para la defensa de la clase. No sólo del cuerpo de maestros o escolares, sino también para la clase obrera, las tendencias católicas y laicas, etc.... para todos hay espacio entre las columnas de unas u otras publicaciones de este tipo.
- Desde los sectores más progresistas de este tipo de prensa abundan las ideas que tienden a considerar a la educación como la llave que puede permitir regresar a las sendas del progreso y acabar con las injusticias sociales y económicas a la par que contribuir a construir en el hombre una mejor conciencia social crítica que permitiría la mejora de sus condiciones de vida.

Como se ha podido observar, las publicaciones pedagógicas italianas y españolas se han venido ocupando de cualquier cuestión o contenido que tuviese incidencia sobre el mundo educativo, porque desde sus orígenes se ha sido consciente de la importancia y del poder que este tipo de prensa tenía para transformar la sociedad y cualquier cuestión, por ínfima que pudiese parecer tenía su equivalencia en el ámbito instructivo. La educación es un tema sobre el que todo el mundo habla, sobre el que la mayor parte de la población tiene una opinión y sobre la que cómo no, sus propios protagonistas tenían mucho que decir, que aportar y que compartir con el resto del mundo, una información de primera mano, unas experiencias vividas en primera persona y que podían ayudar al resto del mundo para evitar repetir los mismos errores, salir de las espirales de inercia, adaptar los éxitos, etc.

4. Reflexionando...

Las condiciones geográficas así como los sucesos políticos han hecho que Italia y España compartan a lo largo de su Historia más cuestiones de las que en un primer momento se podría llegar a creer, y entre éstas cuestiones que se comparten podemos encontrar la existencia de un tipo de publicaciones periódicas donde la educación, las necesidades de instrucción y de elevación cultural para la sociedad, las denuncias sociales por injusticias, maltrato o cerrazón cultural han tenido un lugar reservado en el día a día de nuestros antepasados. Gracias a la conservación, en los mejores de los casos, de este tipo de prensa, hoy en pleno siglo XXI se puede acceder a conocer las necesidades culturales de la población italiana así como la española de mediados del XIX, siglo XX y siglo XXI, las ansias de mejoras en la instrucción, las muy denunciadas necesidades de reformas educativas y la situación de escuelas, maestros y de un sistema educativo que parecía luchar por adaptarse a una sociedad que avanzaba más rápido de lo que el primero podía soñar. Este tipo de documentos que, puede parecer para muchos que nada tienen que aportar a nuestra historia, guardan en su interior tesoros

que esperan a ser descubiertos, porque en ellos se encuentran en muchos casos las claves de los cambios venideros de los que la historia ha sido testigo, y de los que el paso del tiempo ha borrado las huellas.

El patrimonio interior que tienen estas publicaciones es inmenso, en cada una de sus secciones y apartados se abre la posibilidad de estudios diversos y variados, ricos en todos los sentidos, desde quiénes los firman hasta la situación que describen. Las publicaciones en sí mismas son un caudal de información, por su proceso de producción, las formas en que fueron leídas, los procesos de socialización de esas lecturas y los debates que sugirieron, su relación íntima con la evolución de la teoría educativa y la formación de profesores, el papel de las elites intelectuales dentro y fuera de las páginas de estas publicaciones, la vida académica..., son algunas de las líneas que se vislumbran en el horizonte de la prensa pedagógica italiana y por ende española.

Como se ha tratado de mostrar, la prensa pedagógica en el caso español y en el italiano es una fuente imprescindible para conocer la evolución de la educación, las distintas reformas que ha sufrido el sistema educativo, las cambiantes necesidades de alumnos y maestros... en definitiva, la prensa pedagógica podría ser un instrumento de gran utilidad para estudiar, analizar y comprender la Historia de la Educación de estos dos países desde el momento presente pero también desde el instante en que fueron concebidas.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro F.: *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, Ministerio de Educación, 2001.
- ARANGO GONZÁLEZ, Ma Purificación: *La Prensa Infantil española de 1833 a 1923*, 1989.
- BARAUSSE, Alberto: *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Morlacchi Editore, 2004.
- BELLATALLA, Luciana y MARESCOTTI, Elena: *I sentieri della scienza dell'educazione*. Scritti in onore di Giovanni Genovesi, FrancoAngeli, 2011.
- BOTREL, Jean François: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Madrid, FGSR, 1993.
- CHECA GODOY, Antonio: *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.
- CHIARANDA, M.: *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2010.

- CHIOSSO, Giorgio: *I Periodici scolastici nell'Italia del Secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992.
- CHIOSSO, Giorgio: *La stampa pedagogica e scolastica in Italia: 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997.
- CHIOSSO, Giorgio: *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, 1988.
- CHIVELET, Mercedes: *Historia de la prensa en España: casi tres siglos de periódicos y periodistas*. Madrid, Acento, 2001.
- CIVES, Giacomo: *L'istruzione primaria: com'era, com'é, come sarà: storia, leggi, scienze, tecnologia, con vasta scelta di letture e document*, Edizioni Guiseppo Malipiero, 1960.
- CIVES, Giacomo: *La Scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- D'AMBROSIO, Elena: *A Scuola col Duce*, Como-Trento, 2001.
- DESVOIS, Jean Michel: *La prensa en España (1900-1931)*, Madrid, 1977.
- FAGOAGA, Concha: «Notas sobre los orígenes de la prensa universitaria en España (1851-1936)», *Cuadernos de Realidades Sociales*, Madrid, 1980, 16-17.
- GIUSTI, Francesca y SOMMELLA, Vincenzo: *Povera scuola! Promesse e realtà di una resistibile reforma*, Donzelli Editore, 2001.
- GOMEZ APARICIO, Pedro: *Historia del periodismo español*, Madrid, Editora Nacional, 1967-1974.
- GUEREÑA, Jean Louis: «Prensa y educación popular. La Revista del Fomento de las Artes», *La prensa de los siglos XIX y XX*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1986, 203-219.
- HERNÁNDEZ DIAZ, José María: «Contribución de la prensa a la Historia de la Educación», *Iniciación a la Historia de la educación de Castilla y León*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1984, 67-76.
- HERNÁNDEZ DIAZ, José María: *Prensa Pedagógica y Patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- LABRADOR HERRÁIZ, Carmen: *La educación en los papeles periódicos de la ilustración española*, 1989.
- SÁNCHEZ BLANCO, Rufino: *Bibliografía Pedagógica del siglo XX: 1900-1930*, Madrid, Hernando, 1932.
- SANI, Roberto y TEDDE, Angelino: *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, 2003.

SANTAMAITA, S.: *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema Formativo*, Milano, B. Mondadori, 1999.

SUREDA GARCIA, Bernat: «Periodismo y educación en los inicios de la España contemporánea», *Educació i Cultura*, 3 (1982), 63-72.

TURIN, Yvonne: *La Educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.

página intencionadamente en blanco

Influencias italianas en el desarrollo de la sociabilidad adulta durante el franquismo

Eva García Redondo

e-mail: evagr@usal.es

Universidad de Salamanca. España

1. A modo de introducción

Es bien conocida la similitud que, en el desarrollo político y específicamente en el sociocultural, comparten los *fascios* europeos¹. Alemania, Portugal, Italia y nuestro propio país participan de un tiempo dictatorial en Europa. Aun pudiendo encontrar muchas y variadas influencias de estos países y, al mismo tiempo, interesantes divergencias en la forma de entender sus gobiernos, la relación establecida entre *IlBel Paes* y España es ciertamente paradigmática. Las políticas desarrolladas por sus líderes, Mussolini y Franco respectivamente, denotan un marcado interés por extender un espíritu totalitario asentado en el control ideológico y la falsa estabilidad social. Si a ello unimos la anticipación con la que se

¹ En torno a la cuestión de si el franquismo puede y debe ser considerado como un fascismo al estilo de los europeos (Italia y Alemania, principalmente) se han publicado algunos interesantes trabajos. Para algunos autores, la dictadura española solo adquiere principios fascistas en sus primeros años, pudiendo llegar a aceptar su extensión durante la primera década; para otros, sin embargo, se trata de un régimen totalitario que nunca tuvo visos fascistas, al menos en los términos y extensión de los grandes fascismos. Repaso de todo ello da cuenta Morente en un acertado artículo. Para nosotros, el régimen de Franco debe ser catalogado de fascista o al menos como de «régimen fascistizado» pues incorpora los principios de educar al pueblo en lo militar, lo patriótico y lo político. Aun así, reconocemos que con el paso del tiempo y tras ver la caída mundial de los Aliados, la dictadura evoluciona a tendencias menos radicales, pero siempre dentro de un ideal totalitario favorecido por la presente figura de Falange. MORENTE VALERO, F.: «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005), 179-204.

produce la victoria militar en el país mediterráneo, la precocidad en sus planteamientos legales y doctrinales, y los leídos como óptimos resultados alcanzados a lo largo de sus algo más de 20 años de poder, nos encontramos con que, a priori, sea lógico considerar que la influencia italiana en el desarrollo social español es más que previsible

Como veremos a lo largo de este trabajo, el interés español radica, en sus inicios, en «usar» los ensayos pedagógicos proyectados por el *Duce*. Con esta táctica nuestro gobierno gana en tiempo, inversión y anticipa resultados, considerando que el éxito alcanzado en Italia es, en cualquier caso, extrapolable a España. La obsesión con lograr, e incluso superar, los efectos sociales del gobierno de Mussolini es la tónica general en los primeros años de dictadura nacional. Sin embargo, no son solo estas las fijaciones que dirigen el franquismo. No podemos negar que, junto al influjo europeo, las propuestas republicanas que le anteceden adecúan, progresivamente, un espacio de acción, aun cuando lo que interesa al nuevo régimen es romper, de la manera más aparente y propagandística, con todos aquellos resquicios políticos que puedan recordar al gobierno anterior, salvando, claro está, las reformas socioculturales llevadas a cabo durante su periodo más conservador. Así, consideramos que sendos contextos, el fascista italiano y la II República², proyectan el desarrollo social y cultural de la población adulta especialmente a lo largo de los años 40. Un cambio en la nomenclatura, la ruptura con los principios más progresistas que todavía resuenan con cierto eco, la formulación de objetivos y recursos acordes al nuevo orden político y, por supuesto, la claridad en la manifestación de una España patriótica, cristiana y genuinamente fascista (y falangista), demuestran una concepción ciertamente cercana a la idea que el propio Franco tenía de una nación que recordase al glorioso, y siempre bien considerado por el régimen, gobierno de Primo de Rivera.

Bajo la confluencia de valores políticos poco originales, donde cobra sentido la inclusión, defensa, colaboración y protagonismo de las instituciones falangistas, frente a la proclamación de fundamentos que provienen de los fascismos europeos, como decíamos especialmente del italiano, y ante la imposibilidad de generar ideas propias y originales en esos primeros momentos de recuperación de «su» orden social, España inicia su estrategia pedagógica.

Entre la negación firme a la ideología progresista y la copia de los modelos totalitarios, las políticas educativas franquistas van cobrando a lo largo de su primera década una forma que se ofrece a la inculta sociedad como original y casi redentora³. Es, por eso, por lo que defendemos que existe un modelo educativo

² Sospechosamente las Misiones Culturales establecidas por Franco recuerdan, que nunca alcanzan, a las Misiones Pedagógicas republicanas, las Bibliotecas de Iniciación Cultural a las conocidísimas y ya eliminadas Bibliotecas Circulantes, y los Casinos a las mimadas exposiciones científicas.

³ MORENTE VALERO, F.: «Los fascismos europeos...», *op. cit.*

durante el franquismo y no tanto un modelo franquista, al considerar que lo ofrecido por el Régimen es más la suma de acciones, un «plagio» adaptado y, según el caso, incrementado, que el establecimiento de un conjunto de patrones insólitos.

A esta tesis de cuasi-calco pedagógico descrita, se une que, en estos primeros años de dictadura, nada se reglamenta en cuanto a tiempos, espacios, graduación de las enseñanzas o especialización del profesorado, a excepción de remedios puntuales y poco efectivos que, en forma de Decretos y decisiones precipitadas, van parcheando las grandes contusiones de un tipo naciente de educación adulta herido de guerra.

Avanzando en este planteamiento inicial, entendemos que las políticas educativas, en cualquier momento y espacio histórico, son reflejo de los avances sociales del territorio al que afectan. Así, el desarrollo cultural durante franquismo no puede ser menos. Como abundaremos a continuación, la visibilidad cada vez más manifiesta de la mujer fuera del hogar por su progresiva incorporación laboral, las leves «insurrecciones» obreras, respuesta del malestar social generado por determinadas políticas antipopulares y la perpetuación de los roles atendiendo a las distintas especialidades adaptadas al territorio y al origen sociocultural del beneficiario, son solo algunos de los indicadores que sirven tanto para justificar las iniciativas de sociabilidad llevadas a cabo durante el fascismo italiano como para probar su posterior influencia en su par español.

2. Las iniciativas italianas de enculturación social en España: ideología, acción y transformación

Como bien sabemos la acción educativa a nivel escolar no atrapa al grueso de la población. El colectivo adulto, privado durante siglos de una educación formal lo suficientemente adecuada a sus necesidades, se convierte, en el caso del movimiento fascista italiano, en una de sus prioridades. Gracias a la actuación del «Partido de la Escuela» que lidera Gentile⁴, se establece una base teórica en materia educativa que sirve para desarrollar la totalidad de las apuestas pedagógicas, formales y no formales, extendidas durante los años 20 en este país⁵. Años más tarde, el influjo en España de esta teoría se hace total gracias a la atención que la Revista de Pedagogía le presta. Observamos, de este modo, como en los albores de los 40 el discurso de la autoridad nacional va ampliándose, a la vez que modificándose,

⁴ Sobre esta idea conviene la consulta del artículo GAVARI STARKIE, E.: «Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea», *Educación XXI*, 6 (2003), 247-271, en el que se hace un repaso a toda la historia contemporánea de la educación formal en Italia.

⁵ Destacamos para ampliar esta cuestión el artículo de LÓPEZ GALLEGOS, M.S.: «El control del ocio en Italia y España: de la Opera Nazionale Dopolavoro a la Obra Sindical de Educación y Descanso», *Investigaciones Históricas*, 24 (2004), 215-236.

manteniendo los siempre presentes principios regidores de toda acción totalitaria donde el control ideológico queda, cuanto menos, implícito en cualquiera de sus actividades formativas. El franquismo, alentado por los antecedentes italianos, se empeña en ofrecer políticas de creación de recursos estables que mejoren los objetivos pretendidos en todas y cada una de sus iniciativas y que afecten a la mayoría de su población en orden diverso de acuerdo con su estamento. En buena lógica, el Régimen de Franco es conecedor de que el uso colectivo siempre resulta más económico, rápido y con beneficios, sin lugar a dudas, más extendidos y controlados. Además, observar los ensayos en un país extranjero con rasgos comunes⁶ antes de poner en marcha las propuestas en España ayuda claramente al avance pero, por el contrario, no implica la negación de la excepcionalidad que siempre defiende en sus discursos el propio gobierno franquista. Aún con esta tendencia a la similitud, el Caudillo expresa de manera explícita el rechazo a toda pedagogía extranjera que provenga de países «bárbaros», alentando al trabajo en favor de un modelo español, en el que primen el sacrificio y el dolor⁷, lo que se resume en la extendidísima idea de la «pedagogía del esfuerzo» defendida por García Hoz. En palabras oficiales, lo ideal es combinar « (...) el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar prominente en el orden de la cultura»⁸. Sin embargo, más que elaborar un modelo nuevo de acción pedagógica, se recrean estándares pedagógicos basados en principios fascistas de éxito a los que se modifica la nomenclatura y se les envuelve en un halo de novedad nacional.

Si al frente de la gran revolución educativa del fascismo italiano está Gentile, España cuenta con Maíllo. Este inspector avanzado a su tiempo es quien ratifica en nuestro país los planteamientos definidos por el gobierno italiano. Esta es, al menos, la tesis por la que apuesta Morente para quien

(...) Adolfo Maíllo será incapaz de crear un discurso original, limitándose a recoger algunos elementos propios de la pedagogía fascista, como el énfasis en la formación de la voluntad, para lo cual resulta indispensable el ejercicio físico, la formación premilitar y una educación basada en *la disciplina, el espíritu de servicio y la represión ascética*.

A esta tarea de expansión educativa prevista fuera del ámbito formal, contribuyen instituciones que, próximas al gobierno, le tienden su mano. Nada

⁶ Entre esos mencionados rasgos destacamos aquellos que, de manera más directa, tienen que ver con el desarrollo educativo y que se refieren, principalmente, a características concomitantes al nacionalismo exacerbado que defienden ambos países: imposibilidad de libertad de cátedra, control administrativo e imposibilidad de autonomía, rechazo de lo extranjero y, por ende, defensa acérrima de lo nacional, prohibición de lenguas ajenas a la oficial, oposición a la coeducación, control nacional del profesorado...

⁷ LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A.: «Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar», en MAYORDOMO, A. (Coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat de Valencia, 1999, 42-43.

⁸ Así se recoge de manera textual en la Ley de 20 de septiembre de 1938 de ordenación del bachiller.

es casual, ni tan siquiera generoso, sino que estas relaciones que se llegan a establecer entre el Estado y diversas organizaciones se sustentan en un estudiado beneficio mutuo o, lo que es lo mismo, en particulares intereses.

Italia y España comparten, en este punto, la apertura posibilista de acción a la Iglesia en el marco de la formación católica. Mientras que inicialmente el *fascio* itálico apuesta por mantener un sentido anticlerical en todo lo tocante a la ideologización de la población, rápidamente se da cuenta de la necesaria aportación del clero en los procesos de enculturación adulta. Así queda manifestado en los principios propuestos por la ya mencionada reforma Gentile y en el propio devenir de los años 30, cuando se propaga la idea de mantener la misma fe en Dios que en el fascismo. Esta misma alianza Iglesia-Estado es asumida, posteriormente, en nuestro país que, aun con las fricciones encontradas en los años 50⁹, perdura en el periodo dictatorial.

Igualmente destacable es la determinante formación política y patriótica. La *Opera Nazionale Balilla* (ONB) y el *Gruppi Universitari Fascisti* (GUF) son quizás las dos instituciones que, de manera más evidente, inspiran, respectivamente, al Frente de Juventudes (FJ) y el Sindicato Español Universitario (SEU) en el desarrollo de esta labor de creación de espacios de sociabilidad. Teniendo en cuenta que «el tradicional dominio de ancianos y adultos sobre las diversas manifestaciones sociales está mucho más asentado que en otras partes del continente»¹⁰, el equipo de Mussolini formula la ordenación de una formación paramilitar que, situada en la acción de organizaciones sustitutivas de las escolares, ofrezca un tipo culturización adecuada al adulto. Así, la totalidad de las propuestas socioculturales quedan auspiciadas bajo estas y otras organizaciones de índole similar, siempre permitidas y controladas por el gobierno, que llegan a ser definidas como auténticas, verdaderas y exclusivas «palestras culturales» imposibilitando la expansión de otras alternativas ajenas al control estatal. Esta misma dinámica es la asumida por Franco tan solo una década después, cuando la Falange Tradicionalista Española es nombrada estandarte de las propuestas informales dirigidas a la población adulta en España. Es ahí donde nacen el Frente de Juventudes, la Sección Femenina y el Sindicato Universitario Español.

Como apuntábamos anteriormente el influjo principal italiano es recibido en la península durante los primeros años de la década de los 40. En buena lógica es durante ese tiempo de convivencia con un fascismo fuerte liderado por una figura ciertamente destacada, no solo a nivel nacional sino también a

⁹ Nos referimos especialmente a lo derivado de la celebración del Concilio del Vaticano II en 1959. En dicho encuentro se dejan patentes algunas fisuras Estado – Iglesia, principalmente potenciadas por los últimos actos de apertura económico-social asumidos por el franquismo y no bien recibidos por la cúpula vaticana con quien mantenía inmejorables relaciones desde 1953.

¹⁰ FINCARDI, M.: «Italia: primer caso de disciplinamiento juvenil de masas», *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXVII, 225 (2007), 45.

nivel internacional, cuando España adopta una actitud de mayor observancia. Igualmente, aunque hemos dejado claro que la preocupación de aquel país por la cuestión adulta es general, determinados colectivos ocupan un espacio prioritario en los discursos y prácticas educativas. En este caso reseñamos las actuaciones que afectan a los procesos de sociabilidad de los jóvenes, de la mujer y del obrero, entendiendo que, en los tres casos, la prioridad de preferencia radica en el miedo a estos colectivos como potenciales dinamizadores de cambios poco propicios para el totalitarismo instalado. A ellos dedicaremos las próximas páginas.

2.1. *Las juventudes de la Opera Nazionale Balilla y el Frente de Juventudes*

La sección juvenil del *Partito Nazionale Fascista* (PNF) nace en 1926 con una finalidad ciertamente ejemplar: ofrecer espacios y tiempos de formación moral y física a los niños y jóvenes italianos¹¹ fuera del cerrado establecimiento escolar. Así, garantizar procesos de socialización acordes al movimiento fascista y dar una imagen de futuro son los objetivos prioritarios de todas las acciones generadas al efecto.

Como bien se encarga de narrar el profesor Santoni,

La *Opera Nazionale Balilla* fue la primera gran organización juvenil oficial en el mundo (aparte de las asociaciones juveniles católicas), promovida y gestionada directamente como institución estatal. Mussolini intuyó antes que otros gobernantes la importancia del componente juvenil en la sociedad moderna y trató de hacer de las estructuras destinadas a él un instrumento de control y de consenso¹².

Y no solo eso; la *Opera* logra convertirse en ejemplo para países que, como España, precisan años más tarde de referentes ensayados para la formación paramilitar de sus jóvenes. Así lo apunta Schembs cuando afirma que esta Institución, junto con alguna otra *came to be models for organizing youth in other countries*¹³. Aun conociendo que

(...) la eficacia pedagógica de la *obra balilla* fue bastante deficiente (en) la Segunda Guerra Mundial cuando se palpó que las jóvenes generaciones, crecidas y educadas bajo el fascismo, no mostraron el menor patriotismo ni el mismo espíritu combativo que la generación precedente había tenido en la Primera Guerra Mundial¹⁴,

España mantiene la tendencia reproductora, considerando que estos resultados son achacables a la brevedad de años en la formación patriótica e ideológica.

¹¹ Se distinguen dos colectivos en la propia sección. Por un lado se encuentran los *balilla* y las *piccole Italiane* que incluyen a los niños y niñas, respectivamente, comprendidos entre los 8 y los 14 años. Por otro, los *avanguardisti* y las *giovani italiane*, que se corresponden con jóvenes varones y hembras entre los 14 y los 18 años.

¹² SANTONI RUGIU, A.: *Asociacionismo y educación juvenil*, 2004, s.p.

¹³ SCHEMBS, K.: «Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: Balilla and Gioventù italiana del Littorio all'estero in Argentina (1922-1955)», *Annis*, 12 (2013), 1.

¹⁴ SANTONI RUGIU, A.: *Asociacionismo y educación juvenil*, 2004, s.p.

Junto a esto, no podemos olvidar el recuerdo, siempre presente gracias al papel ejercido por la Falange, dedicado a la Dictadura de Primo de Rivera. Así, podemos afirmar que son muchos los elementos que el franquismo copia a la escenografía del italo-fascismo, pero también del contexto de acción primoriverista, desde los uniformes a la manera en la que se conforman a nivel estructural, pasando por el necesario respeto a la bandera cuando esta es izada, el recuerdo a los caídos en actos en pro de la patria o el saludo con el brazo en alto.

Respecto a los objetivos de socialización, si antes aludimos a los previstos desde Italia, corresponde ahora mencionar la forma en la que estos influyen y se manifiestan en España. Formar a los futuros mandos nacionales y conseguir que toda la población reverencie y comparta los principios básicos del fascismo español se convierten en las señas de identidad de este movimiento «eclectico»¹⁵. Desde su origen se extiende la idea de «salir» a buscar a los jóvenes, estimando que los mejores contextos para encontrarlos son los espacios laborales y, en un orden inferior, los centros de enseñanza. Sin embargo, desarrollar esta tarea precisa de la siempre necesaria y obligada colaboración del Estado. Siguiendo la estela fascista, el ente político supremo español es el encargado de ofrecer los medios imprescindibles para llegar a los centros de enseñanza oficial y privada, a los de trabajo en el ámbito urbano, a los espacios controlados por la Sección Central de Rurales y, por supuesto, a los establecimientos de enseñanza universitaria¹⁶, entornos, todos ellos, en los que se concentra el capital humano que la obra precisa¹⁷. Es así como se promueven las secciones de encuadramiento que desde 1944 apuestan por el adoctrinamiento político de los jóvenes a través de una fórmula específica, organizada y concreta, que se adapta a cada situación vital¹⁸ y que recuerda, fielmente, a las ordenadas propuestas italianas.

2.2. *Los procesos heredados de sociabilidad femenina*

Como segundo colectivo prioritario de la acción social de las dictaduras europeas estudiadas aparecen las mujeres. Partiendo de que la única participación posible en la vida pública del país se podía llevar a cabo a través de las organizaciones fascistas femeninas, consideramos las semejanzas entre un modelo y otro

¹⁵ Usamos este calificativo para denotar el carácter intermedio asumido por el régimen franquista entre las propuestas heredadas de la Dictadura de Primo de Rivera y las recogidas del fascismo italiano.

¹⁶ En este sentido, queremos destacar que es el Sindicato Español Universitario, SEU el que mayores recursos humanos ofrece a la obra.

¹⁷ VICTORIA MORENO, D.: «La escuela como factor de diferenciación social e instrumento de reproducción ideológica. Apuntes para una historia de la Educación en la Cartagena Contemporánea», *Anales de Historia Contemporánea*, 15 (1999), 301-338.

¹⁸ FERNÁNDEZ HEVIA, J.M.: «Fuentes documentales para estudio de la Política de juventud durante el franquismo: las delegaciones provinciales del frente de juventudes», *AABADOM*, Enero-Junio (2002), 29-40.

como bastante fieles. Tanto la escuela como las propias instituciones no formales mantienen una línea clara de actuación en la que se presta especial atención a la formación de la personalidad de las futuras madres y esposas.

En ambos países, superado el primer planteamiento heredado de tiempos anteriores en el que se defendía que las actividades a desarrollar debían estar relacionadas con la caridad, se presenta una nueva visión donde las mujeres comienzan a ganar un progresivo protagonismo a nivel de acción pública. Cada vez es más visible su figura y actuación, no llegando en ningún caso a los alcanzados por los varones. En esta línea encontramos la primera divergencia, y es que mientras que en Italia «el mismo régimen no tenía claro cuál era la función política de las mujeres (...) (y) la mayor parte de los hombres no estaban de acuerdo con el activismo femenino»¹⁹, en España este trance fue algo más leve. Probablemente el recuerdo de los derechos alcanzados durante la II República tuviera algo que ver. Así, incluso los más conservadores, aceptan el desarrollo público de la vertiente femenina de Falange, siempre, lógicamente, defendiendo el respeto a los valores tradicionales. Las danzas, la función docente y el desarrollo teatral, siempre con una alta carga propagandística, son algunas de esas actividades que encarnan a la perfección el papel público permitido a las mujeres.

Solo en el fin del fascismo italiano, coincidente con los inicios del franquismo, «Mussolini reconoció que las mujeres se habían ganado una nueva influencia pública y de esta manera se calmaban los ánimos de las fascistas de *vecchia data* al atribuirles un papel social»²⁰. Aun así, la idea que persiste a nivel social está basada en «una síntesis de prejuicios antiguos, de ideas conservadoras sobre la mujer y la familia influidas por el antifeminismo y la misoginia paolina»²¹ que, hasta tiempo después, no quedaría totalmente desterrada. Sin embargo, el empeño y dispersión de las *FasciFeminili* ofrece la posibilidad de pertenecer a un colectivo que reconoce, a su vez, dos polos opuestos. El primero, que se corresponde con aquellas que se autoperciben como reproductoras de una estirpe, y que, por tanto, deben encarnar los roles tradicionales asentados en el estoicismo, el silencio y la siempre disponibilidad, y el segundo, en el que aparecen como ciudadanas y patriotas, guerreras, modernas, con una suficiente presencia en la esfera pública y siempre preparadas para responder a las peticiones del gobierno. Esta dualidad inspira la actividad de los dos combinados femeninos que actúan, de manera preferente, durante el franquismo. Hablamos de las mujeres de Acción Católica y de la Sección Femenina de Falange, respectivamente.

¹⁹ CORONADO RUIZ, C.: «Mujeres en uniforme. Las organizaciones femeninas en los noticiarios cinematográficos Luce (1928-1943)», *Feminismos*, 16 (2010), 186.

²⁰ CORONADO RUIZ, C.: «Mujeres en uniforme...», *op. cit.*, 190.

²¹ CORONADO RUIZ, C.: «Esposa y madre ejemplar: la maternidad en los noticiarios Luce durante el fascismo (1928-1943)», *Feminismos*, 13 (2008), 10.

Además de este acervo personal y cultural que se crea en las mujeres franquistas gracias a la impronta italiana, creemos interesante reseñar la heredada obsesión por el cuidado del cuerpo. El bienestar físico ocupa en las políticas sociales de Mussolini un papel reseñable que es transcendental en el caso de las mujeres. Por ello se les ofrecen «actividades deportivas o recreativas -pruebas gimnásticas, excursiones, audiciones musicales, espectáculos cinematográficos, conferencias-»²² que ayudan a las féminas a ejercer su papel de madres prolíficas y esposas en el ámbito privado, en clara consonancia con su papel doméstico. Esta misma idea de pureza y sanidad que engloba toda la obra dirigida a la mujer fascista es la que recepciona el franquismo y pone en práctica a lo largo de sus casi 40 años de mandato, siendo más intensa durante las primeras dos décadas cuando el rechazo a la vida pública, política, artística y científica es total. Llegado ese momento, la gimnasia deja de mantener el sentido primordial a nivel de sociabilidad femenina, al ser desde entonces y de manera progresiva, la propia incorporación laboral la que mayor peso adquiere.

2.3. *Adecuando al obrero: preocupación del tiempo libre*

Con toda seguridad, de todas las iniciativas promovidas por la Obra Sindical que mayor peso adquiere en la sociabilidad del adulto es la de «Educación y Descanso», pese a que son muchas las que forman parte de la estrategia franquista²³. El intento por implantar un modelo asistencial siguiendo las pautas iniciadas en otros contextos fascistas, cobra forma a través de la Circular de 14 de Diciembre de 1939. La inicialmente denominada «Obra Sindical de Alegría y Descanso» obtiene una acogida popular que, como explicaremos, supera con creces la de cualquier otra. Como bien sabemos, es esta la iniciativa encargada de dar coherencia formativa y espiritual a los tiempos de entretenimiento y ocio activo de los obreros españoles, sin embargo y pese al sentimiento de novedad alcanzado, debemos reconocer muchas influencias de sus antecedentes europeos, entre los que destacamos los promovidos desde el *KraftdurchFreude* desarrollado en la Alemania nazi y, especialmente, los de la *Opera Nazionale de Dopolavoro* italiana²⁴, considerada la primera propuesta de ocio activo para el obrero en el XX en el continente.

En ese contexto de principios de siglo, la *Opera* proporciona « (...) recursos de ocio y marcos de encuentro a los obreros así como medidas sanitarias, iniciativas culturales o ayudas económicas en un momento en el que ni el Estado ni las

²² CORONADO RUIZ, C.: «Mujeres en uniforme...», op. cit., 187-188.

²³ Aludimos a las Obras Sindicales de Hogar, Artesanía, Previsión Social...

²⁴ SANZ FERNÁNDEZ, F.: «Las otras instituciones educativas en la postguerra española», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), 333-358.

empresas podía satisfacerlas»²⁵. Esa misma situación es la que desde el fin de la guerra civil se percibe en España, partiendo, lógicamente de todos los condicionantes, errores, políticas y propuestas italianas.

Interpretada por unos como un nuevo y original intento del régimen fascista por «controlar a los obreros durante su tiempo libre»²⁶ para «destruir la cultura obrera, borrar la memoria colectiva y evaporar la conciencia de pertenecer a un mismo grupo social»²⁷, y por otros, como una apertura a nuevos horizontes culturales, deportivos, artísticos y de descanso para los necesitados obreros y a sus familias²⁸, para nosotros, «Educación y Descanso» es, en un sentido y en otro, una obra plagiada que supera la propia empresa educativa y tiende hacia cuestiones más ideológicas que culturales. Lo que interesa es mantener el control de la población o lo que es lo mismo, socializar a bajo coste. De ahí que uno de los errores más achacables al *fascio* sea también uno de los que se repita en la apuesta española. La falta de inversión, priorizando la rentabilidad ideológica frente a la inversión económica hace que todas aquellas actividades o centros que no son auto-sostenidos sean cerrados, considerando que la finalidad de «entretenimiento» se justifica, exclusivamente, con los trabajadores que es capaz de atraer, mantener y retener. Aun así, debemos reconocer el papel tan importante que tienen las excursiones y vacaciones a precios reducidos, la prioridad en el acceso a museos y transportes y, por supuesto, ciertas actividades puntuales del ámbito artístico, cultural y físico-deportivo, esencialmente por ser el único formato de ocio permitido.

La crítica que se le puede hacer a esta iniciativa en ambos países es el carácter no democrático de la misma. Dado su necesario pago a cargo de los usuarios, consideramos que excluye a un conjunto de la población obrera que ciertamente pudiera aprovechar de mejor forma las posibilidades ofrecidas, más allá del mero interés socializador propuesto por el gobierno. Sin embargo, el desembolso requerido a los participantes implica una tendencia, cada vez mayor, al abandono de estas actividades a medida que van avanzando las dictaduras. Así nos encontramos con que aunque hasta el fin de los regímenes las propuestas de sociabilidad obrera siguen en marcha, el número de participantes y la cantidad, calidad y variedad de las mismas es cada vez más deficiente²⁹.

²⁵ LÓPEZ GALLEGOS, M.S.: «El control del ocio en Italia y España: de la...», *op. cit.*, 216.

²⁶ LOPEZ GALLEGOS, M. S.: «La política social desarrollada por la Organización Sindical durante el primer franquismo en Zamora (1939-1945): la creación de las Obras Sindicales», *Studia Zamorensia*, 7 (2005), 146.

²⁷ DÍAZ BELLO, M.: «En busca del obrero: la organización del consentimiento en la España Franquista», en RUIZ CARNICER, M.A. Y FRÍAS CORREDOR, C. (Coord.): *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*, Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses - Universidad de Zaragoza - Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2001, 244.

²⁸ IGLESIAS SELGAS, C.: *Los sindicatos en España*, Madrid, Ediciones del Movimiento, 1966.

²⁹ LÓPEZ GALLEGOS, M.S.: «El control del ocio en Italia y España: de la...», *op. cit.*, 215-236.

3. Conclusiones

Pese a ser conscientes de las limitaciones que presenta este texto por la brevedad requerida en la presente comunicación, creemos que quedan claros algunos de los principios socioculturales que dirigen el desarrollo de la sociabilidad adulta durante las respectivas dictaduras analizadas. Así, podemos afirmar que existen una serie de rasgos característicos que nos permiten hablar de una clara influencia italiana en el desarrollo de la social de la población española durante el franquismo.

Entendemos que la anticipación con la que el fascismo surge en Italia ofrece a España un conjunto de posibilidades que no siempre son bien aplicadas pero que, sin embargo, brindan medidas de urgencia y, especialmente, ideas económicas para un franquismo ciertamente necesitado de ello. En este sentido, creemos que España consigue avanzar de manera muy rápida en el establecimiento de los procesos de ideologización de la población gracias a no entretenerse con ensayos. El traslado prácticamente calcado de las propuestas y principios que rigen el desarrollo sociocultural del fascismo italiano es el responsable de ello.

La importancia que adquieren las políticas de socialización denota un marcado acento en el caso de los colectivos prioritarios. Los jóvenes, las mujeres y los obreros son, en todo el discurso dictatorial europeo del siglo XX, los grupos de atención preferentes. En el caso de España e Italia, no lo son menos. Todos ellos cuentan con propuestas específicas que pretenden alcanzar un objetivo común: la sociabilidad en el marco tradicionalista determinado por su régimen de gobierno.

Esta definición nos permite considerar que el trato social de los totalitarismos analizados es diferenciado dependiendo del valor social asignado y también de las posibilidades consideradas para contribuir al engrandecimiento de la Patria. Así, el trabajo con jóvenes y obreros difiere considerablemente del llevado a cabo con mujeres ya que, mientras que el *role* a asumir por los primeros y segundos ha de tender al ensanchamiento de la obra desde el ámbito de lo público, el de las terceras se queda en el ámbito exclusivamente de lo doméstico. Aun así hay actividades compartidas como son aquellas que se refieren a la construcción moral y física. Esta idea tiene, claramente, mucho que ver con una cuestión de prioridad de sexos nunca superada. En ambos casos subyace una cierta tendencia misógina y un antifeminismo patente que, tanto Mussolini como Franco, denotan en el desarrollo de sus políticas. Por poner solo un ejemplo, la principal obligación para con el país es, en el caso de la mujer la maternidad y en el del hombre la guerra y el mando.

Por último, destacamos, frente a todas las influencias comentadas en el texto, la que se manifiesta en la creación de la «Obra Sindical de Educación y Descanso»

a imagen y semejanza de la *Opera Nazionale de Dopolavoro*. Es, sin duda alguna, la mayor interferencia en el planteamiento de la sociabilidad adulta considerando que el disfrute del ocio debe ser controlado y rechazando frontalmente la concepción de tiempo libre en su sentido más pleno. Ello, sin duda, nos devuelve una clara visión no democrática que solo es superada una vez que ambos países consiguen caminar hacia tendencias fielmente democráticas.

Referencias bibliográficas

- CORONADO RUIZ, C.: «Mujeres en uniforme. Las organizaciones femeninas en los noticiarios cinematográficos Luce (1928-1943)», *Feminismos*, 16 (2010), 181-206.
- CORONADO RUIZ, C.: «Esposa y madre ejemplar: la maternidad en los noticiarios Luce durante el fascismo (1928-1943)», *Feminismos*, 13 (2008), 5-31.
- DÍAZ BELLO, M.: «En busca del obrero: la organización del consentimiento en la España Franquista», en RUIZ CARNICER, M.A. Y FRÍAS CORREDOR, C. (Coord.): *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*, Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses - Universidad de Zaragoza - Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2001, 241-254.
- FERNÁNDEZ HEVIA, J.M.: «Fuentes documentales para estudio de la Política de juventud durante el franquismo: las delegaciones provinciales del frente de juventudes», *AABADOM*, Enero-Junio (2002), 29-40.
- FINCARDI, M.: «Italia: primer caso de disciplinamiento juvenil de masas», *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXVII, 225 (2007), 43-72.
- GAVARI STARKIE, E.: «Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea», *Educación XXI*, 6 (2003), 247-271
- IGLESIAS SELGAS, C.: *Los sindicatos en España*, Madrid, Ediciones del Movimiento, 1966.
- LÓPEZ GALLEGOS, M.S.: «El control del ocio en Italia y España: de la Opera Nazionale Dopolavoro a la Obra Sindical de Educación y Descanso», *Investigaciones Históricas*, 24 (2004), 215-236.
- LOPEZ GALLEGOS, M. S.: «La política social desarrollada por la Organización Sindical durante el primer franquismo en Zamora (1939-1945): la creación de las Obras Sindicales», *Studia Zamorensia*, 7 (2005), 133-154.
- LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A.: «Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar», en MAYORDOMO, A. (Coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat de Valencia, 1999, 41-103.

- MORENTE VALERO, F.: «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005), 179-204.
- SANTONI RUGIU, A.: *Asociacionismo y educación juvenil*, 2004, s.p.
- SANZ FERNÁNDEZ, F.: «Las otras instituciones educativas en la postguerra española», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), 333-358.
- SCHEMBS, K.: «Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: *Balilla* and *Gioventù italiana del Littorio all'estero* in Argentina (1922-1955)», *Amnis*, 12 (2013), 1.
- VICTORIA MORENO, D.: «La escuela como factor de diferenciación social e instrumento de reproducción ideológica. Apuntes para una historia de la Educación en la Cartagena Contemporánea», *Anales de Historia Contemporánea*, 15 (1999), 301-338.
- VIUDA-SERRANO, A. y GONZÁLEZ AJA, T.: «Héroes de papel: El deporte y la prensa como herramientas de propaganda política del fascismo y el franquismo. Una perspectiva histórica comparada», *Historia y Comunicación Social*, 17 (2012), 41-68.

página intencionadamente en blanco

Escultismo femenino y Guidismo, movimientos juveniles educativos. Paralelismo histórico entre Italia y España

María Luisa García Rodríguez

e-mail: malugaro@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Valeria Vittoria Aurora Bosna

e-mail: didha@libero.it

Università di Foggia. Italia

1. Diez millones de niñas... una sola voz y cien años cambiando vidas positivamente

La organización educativa femenina de tiempo libre más numerosa del mundo es la Asociación Mundial de las Muchachas Guías y las Guías Scouts (AMGS) también conocida por su sigla en inglés WAGGGS (World Association of the Girl Guides and Girl Scouts). Acoge diez millones de niñas y mujeres jóvenes en ciento cuarenta y cinco países a los que orienta, coordina y ayuda en materia de Guidismo abarcando el mundo entero.

La AMGS ha reforzado su protagonismo al culminarse recientemente con éxito las celebraciones del primer centenario -bajo el lema *cien años cambiando vidas positivamente*- del Escultismo Femenino (Girls Scouts) y del Guidismo (Girl Guides), agrupaciones cuya conceptualización parece conveniente abordar. Se entiende, de forma generalizada, por el término «Guidismo» el movimiento juvenil cuyo estilo de vida es practicado por los integrantes de ciertas asociaciones lideradas por mujeres y cuyo programa educativo se dirige preferentemente al gé-

nero femenino. Fue iniciado en el Reino Unido el año 1909 por el militar Robert Baden-Powell junto a su hermana Agnes Baden-Powell con la pretensión de dar respuesta educativa a las necesidades de niñas y mujeres jóvenes. En 1912 Baden Powell se casó con Olave, que tenía 23 años, y llegó a ser la Jefa Guía Mundial hasta su muerte en 1977.

El lema del Guidismo es *diez millones de niñas... una sola voz* y su finalidad, coherentemente con su compromiso de trabajar por la defensa de la condición femenina, es ayudar a las niñas y jóvenes a desarrollar su máximo potencial de ciudadanas del mundo siendo conscientes de sus responsabilidades. Cada país posee una organización nacional coordinada a nivel internacional por la AMGS. Los países se organizan en cinco regiones: Europa, Árabe, África, Asia y Hemisferio Occidental. En 1988 la Asociación Mundial reconoció a los socios masculinos como miembros de pleno derecho.

A los ojos de la evaluación actual resulta indiscutible que es a la propia iniciativa femenina a la que se debe el hecho de haber alcanzado la emblemática cifra de cien años de Guidismo porque fueron las mujeres quienes se erigieron en protagonistas presentándose ante Baden Powell en el desfile del Palacio de Cristal para reivindicar sus derechos un histórico día del año 1909.

Aunque hay que reconocer que la trayectoria del Guidismo ha sido posible además gracias a la mente abierta de Baden Powell, que rápidamente admitió la posibilidad de un movimiento femenino, pasando de la sorpresa inicial a la facilitación, manifestada incluso en el hecho de escribir un manual específico, *Girl Guiding*, libre de prohibiciones para las chicas, con ideas aperturistas y favorecedor de la perspectiva de género en aquel contexto histórico-cultural particularmente limitador para las mujeres, puesto que a lo largo de los siglos se ha atribuido a la mujer una función exclusivamente doméstica, identificada con una excelente administradora de los recursos del hogar, humilde y piadosa, para lo que se consideraba innecesaria una buena preparación intelectual. Este modelo conducía a un desinterés casi total por la educación de las niñas, lo cual limitaba la necesaria preocupación para que se optimizara la educación femenina y se propiciaran los intercambios entre los dos géneros.

2. Singularidad educativa del Escultismo Femenino y el Guidismo

Apreciar y valorar el impacto educativo y social, así como la fuerza innovadora del Guidismo en el mundo, requiere situarse mentalmente a comienzos del siglo XX para imaginar la situación real de la mujer. Desde sus inicios el Guidismo fue un movimiento juvenil femenino emancipatorio, hecho realidad gracias al coraje de las mujeres que lucharon por su autonomía, comprometidas en la creación y construcción de entidades totalmente femeninas.

El Guidismo se manifiesta históricamente como un espacio de promoción de la mujer y de opciones de trabajo educativo dirigido a conseguir la igualdad de derechos y de oportunidades para todos concretado en dar a las jóvenes una educación que reafirme la confianza y la seguridad en sí mismas como seres independientes, capaces de tomar decisiones favorables para todas las personas de un contexto determinado. Su compromiso es hacer que todas las chicas que pasan por el Guidismo sientan la necesidad de trabajar en la búsqueda de su propia libertad y de su igualdad.

Se diferencia de los movimientos feministas, especialmente en la estrategia de trabajo y en los estilos de reivindicación, al mostrar respeto con la cultura de la época y con las reglas sociales, manteniendo la legítima aspiración de educar mujeres con carácter y socialmente activas, valientes y preparadas que extienden su radio de acción en ámbitos cada vez más amplios y se declaran dispuestas a adquirir responsabilidades hacia toda la humanidad.

Profundizando en la singularidad de su peculiar fórmula educativa puede afirmarse que como movimiento, el Guidismo tiene una serie de características que lo distinguen de las aparentemente similares organizaciones de juventud. Entre ellas, el hecho de subrayar la importancia de emplear instrumentos educativos tales como el desarrollo del liderazgo de compañeras, el aprendizaje por la acción, la organización en equipos y el trabajo al aire libre.

Estos instrumentos pueden usarse uno por uno o varios a la vez, según convenga al logro de los fines del aprendizaje. La forma de abordar la educación del Guidismo se denomina Método Guía. Constituye una realidad educativa presente y activa desde hace cien años que llega a millones de chicas en todo el mundo mostrándose como provechosamente exportable también a otros contextos educativos.

Este método tan singular combina el uso de los diferentes instrumentos educativos para lograr la finalidad educativa del Guidismo: contribuir al desarrollo del potencial pleno y de una identidad personal armonizada de cada persona, fomentando la unidad de propósito y el acuerdo común acerca de los principios fundamentales del Movimiento de las Guías Scouts en el mundo, así como estimular la amistad entre las muchachas de todos los países dentro y fuera de sus fronteras. Mediante la fraternidad internacional pretende contribuir al mantenimiento de la paz entre las naciones.

De acuerdo con las normas de afiliación, las Organizaciones Nacionales se adhieren voluntariamente a los principios fundamentales del movimiento: La Promesa y la Ley, el Lema y la Buena Acción Diaria establecidos por Baden-Powell. Son independientes de cualquier organización de gobierno, y entre sus miembros se evita la distinción de religión, raza, nacionalidad, condición económica, política

o cualquier otra circunstancia. El Guidismo ha sido referente de convivencia pacífica en diversos contextos: geográfico, cultural, político, económico... y valora especialmente su dimensión internacional.

Ya a partir del mismo significado del término *scouting* (arte de la exploración) toda la pedagogía está fundada¹ sobre el estímulo continuo hacia la investigación, por parte del chico y de la chica, de lugares físicos y humanos, para que, autónomamente, puedan descubrir las características y las especificidades del mundo que les rodea².

Entre los elementos que concurren en el proceso educativo el Guidismo ofrece:

- un entorno social estructurado que se concreta en un Equipo, una Unidad, un Grupo...
- un recurso educativo para ser practicado colectivamente: el juego,
- unas pautas de conducta para el desarrollo a la vez personal y colectivo: lema, Ley y Promesa.
- y unas actividades al servicio de la comunidad, orientadas a conocerla mejor, y abiertas a personas externas a la entidad, a otras comunidades, a la inclusión de quienes muestren interés...

Especialmente valiosa es la estructura de equipos. En el equipo la niña, adolescente o joven va a tener ocasión de opinar y ser tenida en cuenta para todo. Las personas que forman el equipo tienen ocasión de vivir y construir libremente su propia historia a través de sus decisiones. Cada una se encuentra en un medio que le permite salir del anonimato y sentirse reconocida porque encuentra un marco socio-político a su nivel que le permite progresar junto a una educadora que le ayuda a ver «el lado bueno de las cosas», a juzgar los acontecimientos con mirada positiva, a ser constructiva en el presente y optimista con respecto al futuro.

El Guidismo, que en tantas ocasiones se ha mostrado avanzado para su época, ha representado también una auténtica escuela de democracia favoreciéndola el hecho de:

- Vivir el fomento de la convivencia, la libertad y la riqueza del pluralismo.
- Potenciar el buen clima, la participación y el respeto a los derechos.
- Encontrar el sentido a estar juntas compartiendo situaciones incómodas.
- Evitar los conflictos, promoviendo el diálogo y el intercambio.

¹ GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Fundamentación Pedagógica del Escultismo Femenino», *Papeles Salmantinos de Educación*, 8 (2007), 291-316.

² BERTOLINI, P. y PRANZINI, V.: *Pedagogía Scout*, Roma, Nuova Fiordaliso, 2003, 45-46.

- Desarrollar hábitos cooperativos y una actitud crítica frente a la cultura bélica.
- Tomar decisiones de forma consensuada pensando en lo que es mejor para el bien común.

3. Influencias italianas en el Guidismo español

Al intentar rastrear influencias italianas en el Guidismo español mas bien se encuentra cierto paralelismo y lo que llama la atención es el hecho de que algunos acontecimientos históricos hayan discurrido de forma similar para Italia y España, si bien en diferentes épocas. Así, ambos países han visto interrumpidas sus trayectorias educativas a causa de conflictos armados en su territorio, prohibidas sus actividades por dictaduras y sustituidas sus entidades educativas por organizaciones juveniles creadas desde los correspondientes regímenes políticos con el fin de apoyar sus principios.

3.1. Precursores de ambos países e ideologías que les inspiraron

Puesto que todos los acontecimientos relevantes son propiciados por mentes privilegiadas, capaces de apreciar los recursos que las diferentes circunstancias ofrecen, o bien de salir a su encuentro, en los dos países cabe destacar a grandes figuras que en su momento tuvieron la valentía de intervenir para cambiar el curso de las cosas.

En el caso de Italia encontramos varios nombres propios que adquirieron el rango de figuras clave. Cronológicamente el primero es Carlo Colombo³ que hizo realidad en 1912 el movimiento de las Exploradoras en Italia -Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (UNGEL)- con intenciones igualitarias respecto a los Exploradores, aunque con independencia organizativa. También el de Inés Zaqueo⁴, comisaria del Primer Grupo de Roma en 1912.

Pero la mujer que dejó mayor huella en la historia de la UNGEL fue Antonietta Giacomelli⁵. En 1920 constituyó el Grupo de Exploradoras de Rovereto y dio un giro decisivo de tipo educativo e ideológico a la entidad para la que con gran ahínco trabajó. Apoyada en fuertes sentimientos de su compromiso con la Patria su *refundación* se concretó en cambiar el nombre de *Exploradoras* por el de *Voluntarias*, solicitar el patrocinio del Gobierno, de la Casa Real y de algunos ministros, cambiar

³ PISA, B.: *Crescere per la patria: i Giovani esploratori e le Giovani esploratrici di Carlo Colombo (1912/1915-1927)*, Milano, Unicopli, 2000.

⁴ BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012), 157.

⁵ MICHIELLI, A. A.: *Una paladina del bene: Antonietta Giacomelli (1857-1959)*, Rovereto, Accademia degli Agiati, 1954.

la condición de laica de la institución por la opción católica, a la vez que facilitaba la participación en su organización de jóvenes de clase social media y cuidaba las relaciones internacionales con las exploradoras de todo el mundo.

Otra importante figura femenina, Giuliana de Carpegna⁶, llegó a ocupar un lugar relevante en el panorama del país. Fue la primera guía italiana y fundadora de la Asociación de Guías de Italia, la AGI, precursora de una entidad a la que pertenecen actualmente más de cien mil personas. Realizó su promesa el 28 de diciembre de 1943, en las catacumbas de Priscilla, durante la ocupación alemana de Roma. Se tiene constancia de que también prestó servicios como enfermera voluntaria. Sin embargo, sobre las situaciones familiares de otras figuras que protagonizaron la historia italiana no hemos hallado dato alguno.

Por parte de Italia, Carlo Colombo se esforzó en diseñar una institución femenina, apolítica y laica para las exploradoras. Estas características fueron modificadas posteriormente por Antonietta Giacomelli al darle una dirección patriótica, nacionalista y muy católica, plasmada en el Manual para las Organizadoras, Dirigentes e Instructoras que por encargo de la princesa Borghese redactó en 1923, en el que se advierte que el proyecto educativo de las voluntarias estaba orientado al servicio de Dios, la Patria, la familia y los hermanos.

El nacimiento de la AGI⁷, inicialmente vanguardista y prestigiosa desde sus comienzos, fue tomado por la Iglesia como una oportunidad de ampliar el número de asociaciones católicas ya existentes en el país y consiguió que fuera oficialmente reconocida como asociación que ofrecía una nueva propuesta educativa a la juventud femenina católica italiana.

En España destaca María Abrisqueta Delgado⁸, donostiarra, como iniciadora del Guidismo en el país, al importarlo desde el Reino Unido en 1929, cuando a sus 18 años su gran vitalidad la condujo a proyectar su compromiso social más allá de su trabajo como enfermera voluntaria. Se casó muy joven. Tuvo tres hijos y una hija. Siempre supo compaginar su vida familiar, que la llevó a trasladarse a Cuba debido al trabajo de su esposo, con la dedicación a las guías.

En relación a la ideología con la que estas personas, de reconocido protagonismo, parecían mostrar más afinidad, cabe asegurar que María Abrisqueta se regía por el *deber ser* señalado por la Asociación Mundial de Guías, de la que llegó a ser Miembro Honorario, entidad que en 1953 editó el Manual de las Muchachas Guías escrito por ella y dirigido a todo el mundo.

⁶ BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Exploradoras y Guías en Italia», *Revista de Ciências da Educação*, 22 (2010), 408.

⁷ *Ibidem.*, 411.

⁸ ECHEBERRIA, A., ALBONIGA-TXINDURZA, B., MARI, P., CORMENZANA, M. T. y ZULUETA, M.: *María Abrisqueta*, San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.

El análisis de 85 años de historia evidencia que San Sebastián y su entorno han sido la cuna de muchas de las personas que más contribuyeron con su esfuerzo al fortalecimiento y difusión del Guidismo, lo que significa que la lista de nombres de figuras relevantes vinculadas al Guidismo donostiarra podría llegar a ser muy larga.

3.2. *Semblanzas*

Podría decirse que en la historia de los dos países Italia es algo así como la hermana mayor, en el sentido de que nació antes a las propuestas surgidas en el Reino Unido a comienzos del siglo XX de la mano de Baden Powell. También en cuanto a la inserción en el Guidismo mundial y a la implantación de la coeducación encontramos situaciones y hechos ya vividos por Italia que acontecen posteriormente en España.

3.2.1. *Italia y España en el Guidismo mundial*

Con respecto a la participación en el Guidismo mundial nuevamente Italia se adelantó en el tiempo, consiguiendo en 1945 constituir la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (FIGE), lo que le permitió llegar a ser admitida en 1948 como país miembro de la Asociación Mundial de Guías. España alcanzaría dicha categoría en 1969 tras diez años de negociaciones entre las distintas asociaciones guías de su territorio para llegar al consenso de constituir el Comité de Enlace del Guidismo en España (CEGE) entidad que incluye las asociaciones catalanas y representa al país ante el resto de países miembros de la Asociación Mundial. Tanto en Italia como en España las Guías forman parte además de la Conferencia Internacional Católica del Guidismo.

3.2.2. *Implantación de la coeducación*

También aventajó Italia a España en la aprobación de la coeducación que fue oficializada para la UNGEI y el CNGEI el 8 de octubre de 1961, dos años antes de que se decretara la pedagogía coeducativa en aulas mixtas para la escuela italiana, mediante la reforma de 1963. España comenzó a vivir experiencias y a plantear las consiguientes reflexiones al comienzo de la década de los años 70, coincidiendo con la promulgación de la Ley General de Educación⁹, que ya la admitía, llegando a generalizarse la realidad coeducativa para la Asociación de Guías de España (AGE) en 1975.

⁹ Cfr. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto).

Tabla 1: Paralelismo histórico entre Italia y España

	ESPAÑA	ITALIA
Primeras iniciativas	1929	1912
Emprendido por	María Abrisqueta Delgado	Carlo Colombo
Interrumpido por	Guerra Civil	Dos Guerras Mundiales
Prohibido por	Dictadura de Franco	Dictadura de Mussolini
Suplantado por	Sección Femenina de FET	Gioventù Italiana del Littorio

3.3. Diversidades

Tras las similitudes expuestas, se exponen las diferencias encontradas en cada uno de los dos países, referidas fundamentalmente al establecimiento de ciertos vínculos por parte de las organizaciones juveniles, como sucedió en Italia, o bien a la ausencia de los mismos. Además, Italia fue distinguida en tres ocasiones con visitas de Olave, la Jefa Guía Mundial.

En el caso de Italia se crearon lazos con miembros de la realeza, con el poder político, con la Iglesia católica y, finalmente, con las entidades scouts masculinas. En efecto, Italia contó en distintas ocasiones con el patronazgo de la familia real, algunos de cuyos miembros jóvenes llegaron a inscribirse en sus entidades.

Como consecuencia de la evidente aprobación del rey, en 1916 se estableció un estatuto que concedía por parte del gobierno italiano el status de Ente Moral conjuntamente a la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (UNGEEI) y a su rama masculina (CNEGEEI).

En España el Guidismo, aunque fue legalizado en 1954, durante la dictadura franquista, mantuvo siempre su independencia y autonomía, autofinanciándose totalmente.

Por otra parte, es un hecho constatable que el atractivo de las entidades femeninas las convirtió, en algún momento de su historia, en *objetos de deseo* a los ojos de ciertas colectividades masculinas.

Sucedió, por ejemplo, cuando el movimiento de las voluntarias de Antonietta Giacomelli se encontró en la situación de tener que rechazar intrusiones del régimen de Mussolini¹⁰ en los programas y en las orientaciones, negándose a admitir dirigentes fascistas en la dirección del nuevo grupo de Turín que en 1925 se estaba constituyendo, lo que originó la clausura de la institución.

¹⁰ BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012), 166.

Volvió a suceder con la Iglesia Católica de Pío XII en la primera etapa de la AGI, cuando el Papa ordenó una investigación de las guías que conduciría, de alguna manera, a *adueñarse* de la entidad consiguiendo finalmente inscribir a la asociación entre las de orientación católica.

Unas décadas más tarde, en los años 70, la preocupación de las entidades femeninas tuvo su origen dentro del propio mundo de la educación en el tiempo libre y del mismo esculatismo. Efectivamente, en ambos países, España e Italia, se planteó la cuestión, por parte de las entidades paralelas, de que al ser dos movimientos con la misma línea era conveniente unir fuerzas, gentes y posibilidades, con intención de mantener las asociaciones masculinas en lugar de que dichas asociaciones se unieran a las femeninas.

La respuesta a este difícil y nuevo reto fue distinta en cada país. Así, el esculatismo laico italiano, masculino y femenino, tomó la decisión de fundirse en una única asociación en 1976, tomando el nombre de la rama masculina¹¹. Sobre el papel se optaba por la coeducación entendida como colaboración entre los dos sexos, conocimiento y respeto recíproco de las diferencias femeninas y masculinas. En la práctica se hicieron desaparecer rápidamente las huellas de la rama femenina, incluidos los uniformes y las indicaciones metodológicas. Para los grupos de edad de los más pequeños se utilizó únicamente la denominación de Lobatos y en la de los mayores la de Rovers.

Por el contrario, la Asociación Guías de España, en 1977, defendió que existían características específicas y esenciales que sólo se daban en dicha asociación. La primera y más importante era tener la responsabilidad de que fuera llevado por mujeres un movimiento de educación con características y métodos específicos. La clarividencia y valentía de las integrantes del equipo general, en aquel momento decisivo, permitió que actualmente siga existiendo Guidismo femenino genuino representado por la Federación Española de Guidismo.

Una diferencia más se encuentra, finalmente, al analizar los destinos de los numerosos viajes que Lady Baden Powell realizó por todo el mundo llegando a rincones insólitos y utilizando los más variados medios de transporte. Italia recibió su visita oficial en tres ocasiones: en 1945 cuando Italia retomó los contactos con la Oficina Mundial del Guidismo, en 1948 al adquirir la condición de país miembro y en 1961 para ser acogida por casi 6700 personas entre Guías AGI y Exploradoras UNGEI. Pero nunca visitó España.

¹¹ *Ibídem.*, 176.

4. Síntesis comparativa

A grandes rasgos la comparación podría ser resumida de la forma siguiente:

- Italia conoció las primeras experiencias del Guidismo en 1912 por iniciativa de Carlo Colombo que promovió una entidad femenina, apolítica y laica, mientras España esperaba a María Abrisqueta que en 1929 lo importó del Reino Unido.
- Italia conoció variaciones en el enfoque ideológico y educativo de sus entidades y recibió las influencias de albergar la sede de la Iglesia Católica.
- España mantuvo fidelidad a las pautas educativas de la Asociación Mundial del Guidismo.
- Italia se adelantó en sufrir las consecuencias de ciertos acontecimientos históricos, en pasar a formar parte oficialmente de la Asociación Mundial como país Miembro y en la implantación de la coeducación.
- España nunca ha contado con patrocinio de la realeza ni ha buscado protección oficial, aunque fue la única entidad legalizada durante la dictadura franquista. Las instituciones italianas estuvieron relacionadas con la familia real y contaron con miembros de la misma.
- Las organizaciones de ambos países sufrieron varias intrusiones masculinas con resultados diversos en cada país.
- Olave, la jefa guía mundial, viajó a Italia tres veces pero nunca a España.

Cronología

- 1909: Agnes Baden Powell funda el Movimiento Guía.
- 1912: Baden Powell se casa con Olave St. Clair Soames, de 23 años.
- 1912: Constitución oficial de la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (UNGEI) en Roma.
- 1915: Existencia de Pioneras en Milán.
- 1916: Estatuto que concede por parte del gobierno italiano el status de Ente Moral conjuntamente a la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (UNGEI) y a su rama masculina (CNEGEI).
- 1919: Olave Baden Powell forma un Consejo Internacional del Guidismo.

- 1920: Constitución oficial del Grupo de Exploradoras en Rovereto.
- 1920: Participación de Italia en el Congreso Mundial de Exploradoras de Oxford.
- 1923: Publicación del Manual par las Organizadoras, Dirigentes e Instructoras.
- 1923: La UNGEI toma el nombre de Unión Nacional de Jóvenes Voluntarias Itlianas (UNGV).
- 1924: Primer Campamento Guía Mundial.
- 1927: Orden de disolución de los movimientos juveniles por el régimen de Mussolini.
- 1929: María Abrisqueta, donostiarra, primera Guía de España da origen a la Asociación de Guías de España.
- 1930: Olave Baden Powell es nombrada Jefa Guía Mundial.
- 1940: Orden de prohibición del Guidismo y el Escultismo en España por el régimen de Franco.
- 1943: Nacimiento de la Asociación de Guías Italianas (A.G.I.).
- 1945: Reconstitución de la original UNGEI.
- 1945: Primera visita de la Jefa Guía Mundial, Lady Olave, a Italia.
- 1945: Constitución de la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (FIGE).
- 1948: Italia país miembro de la Asociación Mundial de Guías.
- 1948: Segunda visita a Italia de la Jefa Guía Mundial, Lady Olave.
- 1953: La Asociación Mundial edita el Manual escrito por María Abrisqueta.
- 1954: Legalizada en España la Asociación de Guías de España (A.G.E.).
- 1957: España país miembro aspirante de la Asociación Guía Mundial (Brasil).
- 1958: Campamento internacional en Burgos para celebrar la acogida de España en la Asociación Mundial.
- 1961: Tercera visita a Italia de la Jefa Guía Mundial, Lady Olave.
- 1961: Iniciación de la coeducación en la UNGEI y en el CNGEI.
- 1964: Primer grupo de la Asociación Guías de España en Salamanca.
- 1969: Constitución del Comité de Enlace del Guidismo en España (C.E.G.E.).

- 1969: España país miembro oficial de la Asociación Guía Mundial (Finlandia).
- 1970: Aprobación y edición del Reglamento Técnico UNGEI.
- 1975: La A.G.E. inicia la coeducación, admitiendo varones.
- 1976: Unificación UNGEI-CNGEI en una sola asociación tomando el nombre de la rama masculina.
- 1977: Muere Olave Baden Powell el 25 de junio.
- 1979: Cincuentenario del Guidismo en España.
- 1984: La A.G.E. se transforma en Federación Española de Guidismo (F.E.G.).
- 1992: Muere María Abrisqueta, el 27 de junio.
- 2009: Ochenta años de Guidismo en España. Bodas de Plata de la F.E.G.
- 2012: Centenario de la boda de Baden Powell y Olave. Diez millones de Guías en el mundo.

Referencias bibliográficas

BADEN POWELL, R.: *Girl Guiding*, London, Pearson, 1938.

BADEN POWELL, R.: *Escultismo para muchachos*, Barcelona (9ª ed.), Oidá, 1976.

BASADONNA, G.: *Un annuncio del Regno di Dio: Il Guidismo*, Milano, Áncora, 1970.

BAZZOCCO, G., BIANCHI, U. B. y MILOVICH, M.: *Scoutismo Malgrado Tutto*, Milano, Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani (AGESCI), 2005.

BERTOLINI, P. y PRANZINI, V.: *Pedagogía Scout*, Roma, Nuova Fiordaliso, 2003.

BOSNA, A.: *Scautismo femminile e Guidismo. Esperienze educative in prospettiva di genere: i casi dell'Italia e della Spagna*, Pisa: ETS, 2012.

BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Exploradoras y Guías en Italia», *Revista de Ciências da Educação*, 22 (2010), 391-445.

BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Propuesta pedagógica de las Exploradoras y las Guías italianas», *Revista de Ciências da Educação*, 24 (2011), 33-80.

BOSNA, V. V. A. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012), 155-180.

- D'ARAGONA, R.: *Le Guide di oggi, le Donne di domani*, Roma, Organizzazione Editoriale Tipografica, 1945.
- DE CASTRO CARDOSO, D. y CABEZAS GONZÁLEZ, M.: «Los educadores en el tiempo libre. Formación y cualificación», *Papeles Salmantinos de Educación*, 11 (2008), 307-330.
- DE CASTRO CARDOSO, D. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: *La formación de animadores. El modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*, Salamanca, Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.
- ECHEBERRIA, A., ALBONIGA-TXINDURZA, B., MARI, P., CORMENZANA, M. T. y ZULUETA, M.: *María Abrisqueta*, San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: *Sobre Escultismo y Guidismo en España. Memoria de licenciatura en Pedagogía*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 1979.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Aproximación esquemática a una Pedagogía del Tiempo Libre», *Monitor-Educador*, 7 (1983), 7-11.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «Fundamentación Pedagógica del Escultismo Femenino», *Papeles Salmantinos de Educación*, 8 (2007), 291-316.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L.: «2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo», *Revista de Ciências da Educação*, 20 (2009), 347-380.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. y BOSNA, V. V. A.: «Claves educativas del Guidismo», *Revista de Ciências da Educação*, 21 (2009), 347-380.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. y BOSNA, V. V. A.: «El Guidismo, movimiento social», *Revista de Ciências da Educação*, 21 (2011), 81-102.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. y BOSNA, V. V. A.: «Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2011), 195-219.
- MICHIELI, A. A.: *Una paladina del bene: Antonietta Giacomelli (1857-1959)*, Rovereto, Accademia degli Agiati, 1954.
- ORTEGA, M. J.: *Manual de la Alita*, Madrid, AGE, 1973.
- PISA, B.: *Crescere per la patria: i Giovani esploratori e le Giovani esploratrici di Carlo Colombo (1912/1915-1927)*, Milano, Unicopli, 2000.
- VV. AA.: *Guidismo, una proposta per la vita*, Roma, Nuova Fiordaliso, 2002.

Normativa

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto).

página intencionadamente en blanco

Lorenzo Milani y Paulo Freire. Convergencias y divergencias pedagógicas

Víctor González López

e-mail: victorgonzalezlopez@gmail.com

Universidad de Salamanca. España

1. Introducción y contexto histórico

No es este un artículo que pretenda ensalzar la figura de un autor sobre otro, ni ofrecer una visión para nada fuera de toda la realidad vivida, pero lo que en verdad intenta es provocar un acercamiento a dos figuras del panorama pedagógico del siglo XX, Lorenzo Milani y Paulo Freire, mediante el estudio de su obra, ofreciendo un marco comparativo a través del cual puedan obtenerse las similitudes y diferencias que ambos autores ofrecen en sus textos, y más si cabe, en esas convergencias encontrar cierto punto de fusión entre ambos estilos, tan alejados geográficamente pero tan cercanos metodológicamente.

Hablando en términos de edad¹, ambos autores pertenecen a una misma generación. Lorenzo Milani y Paulo Freire nacieron alrededor de los años 20 y afrontan sus vidas en unos contextos históricos más bien similares, pero con una diferencia sustancial; mientras que Lorenzo Milani se crió en el seno de una familia burguesa, Freire tuvo que sufrir el hambre y la pobreza en sus carnes. El pedagogo italiano estudió sacerdocio y con posterioridad inició su andadura en el magisterio. Por su parte, Freire, se licenció en Derecho mientras, al tiempo, crecía su interés por la educación. Vivieron la crisis del 29 y la Segunda Guerra Mundial lo que pudo ser marca de su posterior metodología pedagógica.

¹ Lorenzo Milani nació en el año 1923 y murió en 1967. Por su parte, Paulo Freire nació en el año 1921 y murió en el año 1997.

Lorenzo Milani se caracterizó siempre por poseer un fuerte carácter –similar a Paulo Freire- que le hizo ganarse el mismo número de adeptos que de detractores. Su figura, siempre controvertida, inició una lucha de clases en la que su principal objetivo pedagógico, como bien afirma Corzo Toral², podría concretarse en la expresión «dar la palabra a los pobres». Por su parte, Paulo Freire, aun es considerado uno de los referentes pedagógicos del siglo XX, pero esto no lo consiguió si haber tenido que sufrir la dureza de la represión y el exilio en su persona tras el Golpe de Estado de Brasil en 1968. Su obra ensalzó siempre la figura de los oprimidos y la lucha por su liberación.

Puede resultar sorprendente que la obra de estos dos autores se perciba tan similar a nuestros ojos en la actualidad proviniendo de países tan distintos y alejados. Esto tiene una explicación; Tanto Italia como Brasil vivían sumidas en unas condiciones políticas y económicas similares en las que las clases elitistas –según Paulo Freire, los opresores- dominaban desde sus bancadas a las clases obreras y campesinas -denominados los oprimidos por el pedagogo brasileño- creando alrededor de ellas un sistema en bucle que siempre les beneficiaba. La educación era una de estas herramientas de coerción. A través de la educación los hijos de las clases elitistas resultaban favorecidos a través de una formación encaminada a la obtención de una titulación que con posterioridad les permitiría afrontar un cargo profesional en dicha élite. Por el contrario, los hijos de los obreros y campesinos eran denostados, calificados de inútiles e ignorantes y expulsados de la escuela por no poseer las aptitudes y competencias que esta exigía. Era, por tanto, la educación una herramienta de dominación invisible a los ojos del pueblo. Todos optaban a esta educación, tanto pobres como ricos, pero siempre con diferencias. Era muy probable que los hijos de las familias pudientes conformaran una clase en la que el ritmo era similar gracias a la posibilidad formativa que recibían en sus hogares. En cambio, los hijos de los obreros ocupaban otra posición, mucho más difícil para ellos. Esta simple diferenciación ya originaba discriminación, pero incluso el lenguaje y la formación que se transmitía en boca de los educadores y maestros era origen de dicha exclusión. Por medio de esta educación «universal» el pobre u oprimido veía a su hijos en la escuela y creía que las posibilidades eran reales para todos por igual, sin saber que esa educación era la principal fuente de discriminación.

Por estos motivos surgen con fuerza las voces de pedagogos como Lorenzo Milani o Paulo Freire que a través de su metodología pretenden acabar con la discriminación que oprime a la clase obrera y campesina. Para ello, ambos autores, devienen en un punto principal que se erige como principal convergencia entre ambos, «la palabra».

² CORZO TORAL, J.L.: *Lorenzo Milani maestro cristiano. Análisis Espiritual y significación pedagógica*. Salamanca, Bibliotheca Salmanticensis, 1981, 233.

2. Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana

Lorenzo Milani, sacerdote de profesión y maestro de vocación, supuso un frente de sublevación en contra de la Iglesia, entendida esta de forma institucional. Su obra y sus trabajos chocaban con la tradición eclesiástica del momento suponiendo una piedra en el camino hacia la consecución y mantenimiento de los intereses de la Iglesia. Afincado en Calenzano y unido a la parroquia de San Donato, Lorenzo Milani comenzó a reconsiderar la estructura de la escuela nacional, una escuela pensada por y para los ricos. «Lo tenía más que decidido: era precisa una nueva escuela. Una escuela que diese al pueblo la posesión de la lengua, la coherencia de la razón, el sentido y el valor del tiempo, la conciencia de clase oprimida»³. Por este motivo fundó una escuela popular en la que su mayor intención era predicar de forma práctica con su discurso. Estas ideas y prácticas le hicieron ganarse gran cantidad de enemigos⁴ y en 1954, tras la muerte del párroco de San Donato, fue enviado a Sant'Andrea de Barbiana, en el valle del Mugello, pequeña zona instaurada en las montañas de Vechi y alejada de las capitales. Con este traslado se pone fin a la escuela popular del Calenzano, pero se abre, a los ojos de Milani, una nueva etapa abierta a múltiples posibilidades.

Analizando la obra de Milani y la de otros autores⁵ que han trabajado la misma, se puede extraer que la idea principal de Don Lorenzo era dar en posesión a los pobres la palabra, acercarles el lenguaje de los ricos para así, de esta forma, poder igualar un poco las fuerzas, «le preocupa la inferioridad humana que se establece entre las diversas categorías sociales en perjuicio de quien no domine la palabra. Su ideal (...) consiste en la nivelación social por el lenguaje, y no por la escalada de los pobres a las categorías profesionales más elevadas»⁶. Y la única forma que entiende para llegar a la consecución de este objetivo se ve representada en la escuela. Pero no en la escuela nacional, fuertemente criticada. La escuela nacional es una escuela para ricos a la que asisten los pobres. «La escuela nacional no daba una estructura mental dialéctica común a todo el mundo, que sería la base de un verdadero diálogo»⁷. Los pobres tenían su propia estructura dialéctica y el lenguaje se convertía en algo exclusivo de los ricos. Un lenguaje que aun siendo común era entendido exclusivamente por ellos. Esto, unido a la realidad que vivían los alumnos pobres en sus hogares les abocaba indiscutiblemente al fracaso dentro de la escuela. Fiel reflejo de esto es que la escuela nacional suspende a

³ MARTÍ, M. *El maestro de Barbiana*. Barcelona: Hogar del Libro. 1984, 34.

⁴ «Entonces, el eterno descontento, el dirigente católico, los pelotilleros del cardenal y alguna que otra alma cristiana se unieron para sacarse de encima al molesto cura que se había atrevido a rascar en las profundidades sagradas de la fe secular» Ibidem, 37.

⁵ Miquel Martí, José Luis Corzo Toral, Virginia Guichot Reina.

⁶ CORZO TORAL, J.L. 1981, *op. cit.*, 236.

⁷ MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 30.

todos estos jóvenes impidiendo así, que tan siquiera pueda terminar el período obligatorio. Los padres de estos alumnos aceptan dicho fracaso escolar —«Si las cosas no marchan será porque el niño no sirve para los estudios. Lo ha dicho el Maestro. ¡Qué persona tan educada! Me ha hecho sentar, me ha enseñado el archivo, un ejercicio lleno de rayas azules. No nos ha salido inteligente. Paciencia. Irá al campo como hemos ido nosotros⁸- y asumen que el futuro de sus hijos está lejos de la escuela, tal vez en el campo o en las fábricas.

Pero el fracaso escolar de estos alumnos no tenía nada que ver con su incapacidad. Según Miquel Martí⁹, Lorenzo Milani extrajo las causas del fracaso escolar y las clasificó de la siguiente manera:

- Incapacidad de los padres de darles una mano en los deberes y preparación de lecciones
- Falta de libros en casa
- Incorrección en las formas de hablar
- Problemas de espacio (el niño ha de estudiar en la cocina, mientras están discutiendo la madre y la abuela)
- Forma de emplear el tiempo libre (esta era la más determinante)

Si analizamos punto por punto esta clasificación podemos observar como estos problemas que Lorenzo Milani detecta se podrían extrapolar a realidad actual de nuestros tiempos. La incapacidad de los padres se hace latente por dos motivos claros, el primero, una larga jornada laboral, que disminuye su tiempo en el hogar, y segundo, una escasa formación que imposibilita la ayuda en las tareas escolares. Por otro lado, la falta de libros en el hogar denota un nivel cultural, siempre hablando desde el prisma académico, muy bajo. Los niños no tienen materiales de consulta a los que aferrarse para realizar sus tareas escolares en el hogar. Por su parte, las incorrecciones en la forma de hablar alejan a los niños del lenguaje utilizado por la escuela. Esto dificulta la comprensión de los textos y su posterior estudio. El niño aprende a hablar en su hogar, con la gente que le rodea. «La lengua que habla y escribe Gianni¹⁰ es la de su padre. Cuando Gianni era pequeño llamaba «lala» a la radio. Y su padre se ponía serio: -no se dice lala, se dice arradio»¹¹. Los problemas de espacio suponen también un inconveniente. La falta de un espacio concreto para el estudio impide mantener la concentra-

⁸ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona, Hogar del Libro, 1982, 40.

⁹ MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 31-32.

¹⁰ Según «Carta a una maestra», Gianni era un alumno de la Escuela de Barbiana. Tenía 14 años y fue calificado por los profesores como un delincuente. La realidad es que Gianni es un nombre ficticio. Su verdadero nombre es Mauro. Por lo demás, los relatos si pertenecen a la realidad, pero se decidió mantener en el anonimato el nombre real de este joven.

¹¹ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. 1982, *op. cit.*, 26.

ción. La cocina, o el salón de la casa, rodeados de ruidos y voces no son el mejor lugar para el esparcimiento académico. Por último, para Milani el tiempo libre mal empleado supone otro punto de desventaja para estos alumnos. Para Don Lorenzo este tiempo tenía que invertirse en seguir alimentado su formación. En definitiva, el problema sobreviene de la falta de estímulos educativos en su entorno más cercano.

La escuela nueva que el párroco italiano propone debería dar «al pueblo la lengua, la coherencia de la razón y el tiempo, la conciencia de la clase oprimida»¹² y podría sostenerse, y se sostiene, sobre los pilares de sus tres principios fundamentales¹³: «no suspender, escuela con plena dedicación y una finalidad»¹⁴.

El suspenso no es la salvación del que menos sabe o del que más le cuesta aprender. No es la solución hacer que un niño repita. En esa época, el suspenso podía tener consecuencias devastadoras para el chico. Podía desembocar en el abandono total de la escuela acabando con sus huesos en el campo. Y lo que este niño necesita realmente es ayuda, es atención. En la escuela de Barbiana esto no sucede. Los alumnos no suspenden y sienten el respaldo del maestro y de los compañeros. «Quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido. Se le acogía como acogéis vosotros al primero de la escuela. Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban»¹⁵. Este era otro valor fundamental de la pedagogía Milaniana, el hacer comprender a los alumnos que la ayuda era fundamental. Huían de los valores competitivos propuestos por la escuela nacional, donde lo importante era ser el primero, costara lo que costase. Aquí todo era ayuda. Los niños mayores eran maestros de los más pequeños. Todos podían enseñar y todos podían aprender, pero siempre juntos, ese era uno de sus grandes ideales. No importaba que ninguno de estos «chicos maestros» pudiera equivocarse, lo que no se sabía se consultaba. «Si me equivocaba en algo, la cosa no era grave. Era un alivio para los chicos. Buscábamos juntos. Las horas pasaban tranquilamente, sin miedos ni nervios. Usted no sabe hacer escuela como yo»¹⁶.

«En Barbiana la escuela trabajaba 12 horas diarias, durante los 365 días del año»¹⁷. No había recreos, no había vacaciones, ni siquiera domingos. Todo esto motivado por las ganas de mejora, de abandonar la labranza del campo o la

¹² MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 34.

¹³ Estos principios extraídos de la obra «carta a una maestra» (83) y traídos de forma literal serían los siguientes: 1. No hacer repetidores, 2. A los que parecen tontos darles clase a pleno tiempo y 3. A los vagos bata con darles una finalidad.

¹⁴ MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 65.

¹⁵ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. 1982, *op. cit.*, 20.

¹⁶ *Ibidem*, 22.

¹⁷ MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 77.

cuida del ganado, porque «la escuela siempre será mejor que la mierda»¹⁸. Los alumnos pobres, los alumnos del campo, necesitan crear un clima educativo a su alrededor que les permita enriquecerse. Ese clima que no consiguen en su hogar, al contrario que los jóvenes burgueses, se lo ofrece Barbiana. «Para el muchacho pobre, todas las horas que pasa fuera de la escuela son horas de empobrecimiento cultural»¹⁹.

Cuando se habla del término «a todo tiempo» no se está hablando de una jornada de 12 horas dedicada exclusivamente a un periodo lectivo continuado. Se trata de crear ese espacio educativo que permita al alumno poder llevar a cabo su proceso de aprendizaje de la forma lo más correcta y beneficiosa posible.

Se trata de crear un ambiente educativo continuado, en el cual el muchacho se pueda ir desarrollando según su propio ritmo, un ambiente de serenidad que favorezca el trabajo y la reflexión, sin la obsesión del timbre, sin la angustia de acabar un programa el quince de junio, sin el miedo del suspenso; un ambiente en el que la curiosidad del muchacho quede siempre satisfecha, sin prisas, llegando a las últimas consecuencias; un ambiente en el que ir al lavabo o comer un bocado no sea una indisciplina; un ambiente en el que se tengan a mano los instrumentos necesarios para ir buscando todos juntos, maestros y alumnos, sin necesidad que el maestro lo sepa todo antes de comenzar la investigación, sin preocuparse por determinar dónde empieza una asignatura y dónde acaba otra; un ambiente en el que no se considere una pérdida de tiempo ayudar a los compañeros y avanzar todos juntos; un ambiente en el que no hay listos ni tontos, sino tan sólo muchachos con ganas de servir y de aprender²⁰.

Es por esto que los alumnos pobres necesitan de una escuela a tiempo completo. El alumno necesita un ambiente tranquilo, de concentración, sin distracciones que enturbien su aprendizaje, con compañeros que sean un punto de apoyo y principalmente con el deber de sentirse responsables de su propio aprendizaje. Pero este tiempo la escuela nacional no lo ofrecía. «Ofrecéis 185 días de vacación contra 180 de escuela. Cuatro horas de escuela contra doce sin escuela. Un imbécil de director que entra en clase y dice: -El delegado ha dado vacación también el 3 de noviembre-, escucha un grito de alegría y se sonríe complacido. Habéis presentado la escuela como un mal, ¿y los chicos tenían que conseguir amarla?»²¹.

Por último cabe destacar lo que sería el tercer pilar fundamental de los principios pedagógicos de la escuela de Barbiana: la finalidad. Este fin máximo lo vamos desentrañando durante el transcurso de toda su obra, e incluso de este breve compendio de ideas. «La finalidad de la escuela, para Milani, era la de formar

¹⁸ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. 1982, *op. cit.*, 21.

¹⁹ MARTÍ, M. 1984, *op. cit.*, 77-78.

²⁰ *Ibidem*, 79.

²¹ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. 1982, *op. cit.*, 71.

hombres dedicados al prójimo, unos seres humanos que gozaran de autonomía, que fuesen capaces de darse a sí mismos sus propias normas, con criterio propio, auténticos soberanos y no súbditos de nadie»²², y todo esto, a través de dar la palabra a los pobres

«Carta a una maestra», la carta magna de la escuela de Barbiana, escrita por los alumnos que en ella se formaban, nos adentra en la búsqueda de este fin que «tiene que ser honesto. Grande. Que no suponga en el chico otra cosa que el ser un hombre»²³. La finalidad entonces es bastante clara. El objetivo es crear ciudadanos capaces de defenderse de las altas esferas opresoras que no piensan en los intereses de este pobre pero multitudinario sector poblacional. Pero este fin máximo, que se consigue a través de la palabra, si no queremos que sea efímero, tiene que desarrollarse en esferas a través de las cuales estos ciudadanos consigan hacerse oír. La política, los sindicatos e incluso la escuela son lugares para ser escuchados, son espacios para elegir, para luchar contra el hambre, el analfabetismo, en definitiva, contra la desigualdad. Los alumnos de Barbiana recogen estas ideas como un fin último que para poder llegar a ser alcanzado debe regirse bajo el orden de un fin inmediato. «entender a los demás y hacerse entender»²⁴.

Los pobres no son oídos en el Parlamento, no se atiende a sus necesidades y por tanto, son olvidados. Solo a través de su propia voz podrán hacerse oír. Pero la única forma de ser entendidos es a través de la palabra. «Porque solo la lengua nos hace iguales. Igual es quien sabe expresarse y entiende la expresión ajena. Que sea rico o pobre importa menos. Basta con que hable»²⁵.

En definitiva, la pedagogía propuesta por Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana tiene la pretensión de cambiar el sistema educativo como en esa época se conocía. Esta pedagogía crítica y constructivista podría aplicarse si cabe a la actualidad contemporánea en la vivimos. Una pedagogía que aboga por la lucha de clases, por la igualdad, por el apoyo a los alumnos con más deficiencias, por la interdependencia positiva²⁶, en definitiva un pedagogía que entienda «que los chicos son todos diferentes, diferentes los tiempos históricos y cada uno de los momentos de un mismo chico, diferentes los países, los ambientes y las familias»²⁷.

²² GUICHOT REINA, V. «Lorenzo Milani (1923-1967): la amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte». *Cuestiones Pedagógicas*, 2008, 96.

²³ *Ibidem*, 97.

²⁴ *Ibidem*, 97.

²⁵ *Ibidem*, 98.

²⁶ Se usa el término interdependencia positiva para definir aquella situación en que el aprendizaje de los diferentes componentes del grupo depende de las acciones que realice cada uno de los miembros del equipo. Así cada chico, cada chica, es consciente de que su aprendizaje depende del aprendizaje de los demás integrantes y, a la vez, que el aprendizaje del resto de compañeros depende de su propio aprendizaje. (Grau, R, 2006) Extraído de <http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/interdependencia.htm>.

²⁷ ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. 1982, *op. cit.*, 120.

3. Paulo Freire y «la educación como práctica de la libertad»²⁸

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil, pero imprescindible aprendizaje: es la pedagogía del oprimido²⁹.

Los ciudadanos sufren la opresión por la incapacidad de decisión a la que han sido llevados por sus opresores, y sin darse cuenta, han perdido su capacidad para decidir. Sienten miedo a la libertad y se asientan bajo un manto de conformismo que hace tensar más y más las cadenas de la opresión. «Los oprimidos que introyectando la sombra de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la sombra, exigiría de ellos que llenaran el vacío dejado por la expulsión, con contenido diferente: el de su autonomía»³⁰. Este miedo a la libertad, entonces, sería más bien, un miedo a la capacidad de decidir, de ser partícipes de la sociedad como elementos transformadores para el cambio.

La necesidad de que el ciudadano se convierta en un ser crítico es el fruto de la fecunda idea de que el hombre debe abandonar su acomodo para que así, de esta forma, pueda luchar contra las fuerzas sociales que le dirigen. Se genera entonces una necesidad por superar la opresión. «Esto implica, el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más»³¹. No basta con decir que el hombre, por ser hombre, es libre, sino que se tiene que dar dicha libertad. Caer en tal afirmación acomodada es una barbaridad. Y esta búsqueda de la libertad, esta pedagogía del oprimido, no será un camino fácil. El opresor conoce su ventaja, que no es otra que la violencia. La relación opresora está instaurada en la violencia. «No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión»³².

Si afrontamos la influencia pedagógica de Paulo Freire nos encontramos ante la convicción por parte del pedagogo de que «la contribución del educador brasileño³³ a su sociedad (...) habría de ser la de una educación crítica y criticista. De

²⁸ «La educación como práctica de la libertad» es una obra escrita por Paulo Freire en el año 1969.

²⁹ FIORI, E. «Aprender a decir su palabra». La Pedagogía del Oprimido, Madrid: Siglo XXI de España editores. 1970, 26.

³⁰ FREIRE, P. «La pedagogía del oprimido» Madrid: Siglo XXI de España editores. 1970, 43.

³¹ *Ibidem*, 44.

³² *Ibidem*, 54.

³³ Se puede extrapolar a cualquier educador en cualquier región oprimida del mundo.

una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica»³⁴. La educación debería afrontar un cambio drástico que permitiera la libertad del individuo. Se «necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política»³⁵, es decir, una educación que prepare al individuo para afrontar los problemas de su época, que le otorgue la racionalidad y la capacidad de elección, que le de las herramientas y las armas necesarias para la lucha que no son otras que la educación. Una «educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía»³⁶.

El principal problema por el que se está inmerso en este caos sería el analfabetismo. Para poder lograr una educación como acción social, Freire defiende como mecanismo la alfabetización de la sociedad, para que cada ciudadano obtenga el tan preciado don de la palabra. Pero para ello la escuela debería de abandonar sus programas, sus mecanismos y sus metodologías de actuación, superando de esta forma la posición vacía y hueca en la que se encuentra. Estamos ante una escuela que se encuentra «maravillada por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales»³⁷.

La nueva escuela debería generar una conciencia democrática que se centre en el diálogo y en la discusión, siempre bien entendida, con el fin máximo de avanzar, de llegar a consensos y de solucionar los problemas. El problema que surge entonces para Freire, es como se puede generar esta actitud y enseñanza dialogante cuando la escuela solo dicta, no debate e impone. Al alumno no se le muestra el camino para dar a luz sus ideas. En contra se le exige que memorice, que no piense el porqué de las cosas, que sea como una máquina que escupe la información recibida sin antes haberla analizado. «Trabajamos sobre el alumno. No trabajamos con él»³⁸. El educador pretende llenar a los alumnos de contenidos como si de recipientes se tratasen. «Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos»³⁹. Se debe abandonar ese orden prestablecido y superar la contradicción que se genera entre el educando y el educador. Se debe producir una vinculación, una relación simbiótica en la que cada uno se aproveche del otro generando con ello un aprendizaje mutuo.

³⁴ FREIRE, P. 1976, *op. cit.*, 80.

³⁵ *Ibidem*, 83.

³⁶ *Ibidem*, 85.

³⁷ *Ibidem*, 90-91.

³⁸ *Ibidem*, 93.

³⁹ FREIRE, P. 1970. *Op. cit.*, 76.

Para poder evitar todos estos males de la educación, Paulo Freire centra su acción principal en la educación de adultos. Su intención es conseguir la alfabetización de estos hombres y mujeres con el fin de hacerles valedores de la capacidad para romper las cadenas de la opresión. Pero la idea era abandonar el modelo clásico de educación impartido por las escuelas nacionales. Pensaba «en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención y la reivindicación»⁴⁰. Intentaba entonces crear una conciencia crítica⁴¹, pero para ello sería necesario que el individuo tuviera la capacidad de llevar a cabo una organización reflexiva de sus ideas. Es por ello que para lograr esta educación Paulo Freire propone: «1. Un método activo, dialogal., crítico y de espíritu crítico; 2. Una modificación del programa educacional; 3. El uso de técnicas tales como la reducción y la codificación. Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante»⁴². Dicho dialogo se debe dar de forma horizontal, y nunca de forma vertical, de tal manera que fomente el debate entre iguales generando aprendizaje gracias a la consecución de una verdadera comunicación en la que ambos participantes tienen algo que decir, y a su vez, escuchar.

Por ello, Freire, planea un método de trabajo alrededor del diálogo y el debate. Este plan pretende despertar a través del estudio de la «cultura» la actitud crítica de los ciudadanos, es decir, fomentar la aparición del ciudadano como sujeto y no como objeto, del ciudadano participativo y combativo y no del ciudadano pasivo y acomodado en el que se había convertido hasta el momento. «El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje»⁴³. Por lo tanto, mediante este diálogo se pretende la emancipación del oprimido a través de la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural.

En definitiva, la pedagogía de Paulo Freire, consta de un aliciente liberador y a través de él pretende cautivar al pueblo con su aventura. Su intención plena es dotar al individuo de capacidad reflexiva y crítica, de razón y que mediante su alfabetización comprenda el mundo que le rodea sintiéndose partícipe del cambio que se hace necesario en su sociedad. Esta tarea colaborativa debe tener como sujeto activo al analfabeto. «Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador»⁴⁴.

⁴⁰ FREIRE, P. 1976, *op. cit.*, 100.

⁴¹ «Es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales». (Freire, P. 1976, *op. cit.*, 101).

⁴² FREIRE, P. 1976. *Op. cit.*, 103-104.

⁴³ *Ibidem*, 108.

⁴⁴ *Ibidem*, 108.

4. Convergencias y divergencias pedagógicas

El marco comparativo que subyace de este estudio tiene su referencia principal en el intento de analizar como la pedagogía de Lorenzo Milani tiene relación directa con la expuesta en sus obras por Paulo Freire. A través de los aspectos más destacados de la obra de cada autor, y suscitando un diálogo entre ambos se han podido observar diferentes aspectos en común, así como algunas diferencias.

Analizando como primer aspecto los destinatarios, se descubre una primera divergencia. Lorenzo Milani destina su escuela popular a los jóvenes alumnos y niños. Para el párroco florentino el cambio social debe llevarse a cabo desde los estratos iniciales. Son los jóvenes el futuro y por ello se debe actuar sobre su persona. Hay que conseguir que estos alumnos descubran los mecanismos y las herramientas que les permitan iniciar una lucha que favorezca un cambio social. Por el contrario, Paulo Freire diría que la labor de su escuela nueva tiene que centrarse en las clases populares, en los hombres y mujeres oprimidos. Ellos, con un grado de madurez visible deben obtener la palabra para así enfrentarse a sus opresores, el Estado y las clases elitistas, que aprovechan su situación con el fin de obtener su propio beneficio. Por lo tanto, Milani, abogaría por la formación de futuro, mientras que Freire, es más dado al cambio inmediato.

Si se observa su discurso ambos autores plantean unos principios rectores ideológicos muy similares. La piedra angular que sustenta la metodología pedagógica de Lorenzo Milani es dar la palabra a los pobres, mientras que por su parte, Paulo Freire centra su discurso en el ideal de libertad del oprimido. Ambos autores mantienen unas líneas discursivas en común, puesto que ambos pretenden la liberación de los más desfavorecidos y la herramienta que consideran indispensable para ello es la palabra, es el lenguaje. Con el dominio de la palabra, los marginados, los pobres y los desfavorecidos podrán igualarse a las élites. Ya no serán analfabetos ante la información y podrán recuperar su capacidad de decisión. Así mismo obtendrán la capacidad para comunicarse. Comunicación que se realiza de forma horizontal, como un sumatorio de dos partes y nunca de una parte sobre otra.

Otro punto en común que se descubre en sus discursos es la búsqueda del ciudadano crítico. A través de sus estructuras pedagógicas se pretende alimentar la conciencia crítica de los hombres y mujeres, de los niños y niñas. Esta actitud crítica les permitirá discernir sobre toda la información que reciben ya sea a través de los periódicos, la radio o la televisión. Sin esta capacidad crítica, sin este uso de la razón, están a merced de las altas esferas opresoras.

Por último, otro punto que caracteriza la obra de ambos autores es su crítica feroz hacia la escuela nacional. La tildan de competitiva, desigualitaria y discri-

minatoria. Proponen una escuela que genere una conciencia democrática, que favorezca la igualdad entre las diferentes clases sociales. Debe de ser una escuela que permita el progreso del pobre y no su exclusión. Una escuela que se aleje de las metodologías convencionales que fomentan la memorización como práctica educativa. Así mismo, critican la actitud del maestro, cuyo único fin es llenar de contenidos, en muchas ocasiones, inútiles para la vida, a sus alumnos. Para ambos la escuela debería de fomentar un aprendizaje común y colaborativo que forme hombres y mujeres con actitud crítica, a través del trabajo con el alumno y no sobre el alumno. En estos aspectos sí que cabe mencionar que la actitud de Milani adquiere tintes más críticos pues es su escuela popular para jóvenes la que trabaja incansable como alternativa a la escuela nacional.

En definitiva, tras el estudio de la obra de ambos autores, se puede comprobar la existencia de una fuerte correlación entre ellos. Su metodología es común aunque acomodada a los sectores poblacionales que cada uno trabaja. La lucha por la libertad, por el cambio social y por la igualdad hacen de su pedagogía un elemento precursor y transformador. Por todo esto se puede afirmar la existencia de una serie de patrones comunes que otorgan una relación estrecha entre los trabajos de Lorenzo Milani y Paulo Freire.

Referencias bibliográficas

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona, Hogar del Libro, 1982.
- CORZO TORAL, J.L. *Lorenzo Milani maestro cristiano. Análisis Espiritual y significación pedagógica*. Salamanca, Bibliotheca Salmanticensis, 1981.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI editores, 1976.
- FREIRE, P.: *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo veintiuno de España editores, 1970.
- FREIRE, P., FIORI, J. L., FIORI, H.: *Educación Liberadora*. Bilbao, Zero, 1973.
- GUICHOT REINA, V.: «Lorenzo Milani (1923-1967): la amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte». *Cuestiones Pedagógicas*, 2008, 81-103
- IGELMO ZALDIVAR, J.: «Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, (2013), 13-35
- MARTÍ, M.: *El maestro de Barbiana*. Barcelona, Hogar del Libro, 1984.
- MILANI, L.: *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias Pastorales*. Madrid, Marisiega, 1975.

María Montessori en la Residencia de señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico

Ángel Serafín Porto Ucha

e-mail: angelserafin.porto@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Raquel Vázquez Ramil

e-mail: raquel@acett.org

Escuela de Magisterio CEU-Universidad de Vigo. España

Todas las victorias y todo el progreso humano se deben a la fuerza interior
(María Montessori).

1. Introducción

En mayo de 1933 María de Maeztu, directora de la Residencia de Señoritas de Madrid y profesora auxiliar de Pedagogía General en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, invita a María Montessori, entonces residente en Barcelona, a dar un ciclo de conferencias en la antedicha Facultad. Por cuestión de fechas a la doctora italiana no le fue posible atender la invitación, que se renovó en junio de 1934 a instancias del Ministerio de Instrucción Pública. La doctora Montessori se desplazó a Madrid y ofreció tres conferencias públicas con demostraciones prácticas, que tuvieron profunda resonancia en el momento y suscitaron reacciones encontradas. Analizamos a continuación la oportunidad de la visita de María Montessori a Madrid en 1934, el papel de anfitriona que María de Maeztu ejerció en esta ocasión, y los proyectos pedagógicos que la Asociación Montessori pretendía impulsar en Madrid.

2. Presencia y obra de María Montessori en España

María Montessori nació en Chiaravalle (Ancona) el 31 de agosto de 1870¹, hija única de un matrimonio burgués de firmes creencias católicas. Estudió Medicina en la Universidad de Roma y se graduó en 1896. En su formación inicial influyeron el médico y criminólogo Cesare Lombroso, el antropólogo Giuseppe Sergi y, sobre todo, los médicos pioneros de la educación especial: Jean Itard y Edouard Séguin. Trabajó con niños deficientes en la clínica de la Universidad de Roma, y en el Congreso Pedagógico de Turín (1898) defendió el tratamiento pedagógico sobre el médico para atender las necesidades de estos pequeños.

Dirigió la *Scuola Normale Ortofrenica*, en la que se formaban profesores especialistas en niños deficientes. En 1907 abrió la primera *Casa dei Bambini* en el barrio romano de San Lorenzo para acoger a niños menores de siete años cuyas madres trabajaban fuera del hogar. En 1909 publicó su obra esencial, *Il método della pedagogia scientifica applicatto all'educazione infantile nelle case dei bambini*², compendio de su pensamiento pedagógico.

Después de la Primera Guerra Mundial realizó continuos viajes por Europa, América y Asia, destacando su labor como conferenciante y monitoria de cursillos de formación que encontraron favorable acogida y el patrocinio de personalidades importantes.

A partir de 1922 ejerció como inspectora de las escuelas italianas; Mussolini, por recomendación de Giovanni Gentile³, impuso el método Montessori en las escuelas del país hasta 1934, en que fue prohibido. María Montessori se trasladó entonces a Barcelona, donde su obra tenía amplio predicamento.

¹ Es difícil recoger los numerosos estudios biográficos sobre María Montessori, que van desde la hagiografía más extrema a la crítica desde diferentes ángulos. Destacamos, por su validez, la excelente introducción de la profesora Carmen Sanchidrián Blanco al libro de María Montessori *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2003), especialmente 14-28. Referencias útiles son también: BARTOLOMEIS, F. de: *María Montessori y la pedagogía científica*, Madrid, Sociedad de Ediciones Atenas, 1979; FOSCHI, R.: *María Montessori*, Barcelona, Octaedro, 2014; MORALES RUIZ, J. J. y GARCÍA DUEÑAS, L. J.: *María Montessori*, Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2009; SIZAIÉ, A.: *María Montessori: la educación liberadora*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995.

² El libro fue traducido al castellano con el título *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini»* por Joan Palau i Vera y publicado por la casa editora de Ramón Araluce en 1915 en Barcelona. Conocerá varias reediciones. Joan Palau i Vera, muy interesado por los movimientos pedagógicos renovadores, abrió dos centros froebelianos, uno en Pedralbes y otro en Terrassa; tradujo las primeras obras de María Montessori y se dedicó a difundir su método en Cataluña con gran entusiasmo. SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: *Op. cit.*, 24.

³ Gentile, nombrado ministro de Instrucción Pública por Mussolini (1922-1925) al principio de su mandato, manifiesta en sus obras un profundo interés por las cuestiones pedagógicas, con títulos fundamentales como *Sistema di pedagogia como scienza filosofica* (1912), *La riforma dell'educazione* (1920), o *La riforma della scuola in Italia* (1932).

La guerra civil española la obligó a marchar a Holanda, y luego a la India. Murió en Noordwizk (Holanda) el 6 de mayo de 1952, dejando tras de sí una considerable obra escrita y un modelo pedagógico que aún hoy conserva su vigencia en numerosos países.

2.1. La introducción del método Montessori en España. La experiencia de Cataluña

Los planteamientos pedagógicos de María Montessori encajan muy bien con la concepción social del *noucentisme* y, de modo especial, con las ideas de la burguesía que apoyaba a la Lliga Regionalista⁴. Hay una evidente correspondencia cronológica entre el movimiento catalanista y las empresas iniciales de la Escuela Nueva. En el primer tercio del siglo XX abundaron las conferencias y cursillos de y sobre Dewey, Kilpatrick, Parkhurst, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Piaget, Sluys, Ferrière, etc., en España y, de modo especial, en Cataluña. La propia Montessori visitó España en 1915, 1916, entre 1917 y 1923, en 1929 y entre 1932 y 1935. Jordi Monés explica el éxito del sistema Montessori en Cataluña entre los demás de la Escuela Nueva en los siguientes términos:

... aparte de hechos fortuitos, la actitud individualista que revela la concepción montessoriana de la escuela, la importancia que da el método a la actividad sensorial, así como el individualismo espiritualista que lleva implícito el sensualismo, cuadran perfectamente con los esquemas del idealismo burgués de la época de la «Catalunya civil», satisfaciendo también el método por el énfasis puesto en la libertad del niño, los ideales liberales y democráticos pequeño-burgueses de gran tradición en Cataluña desde la Revolución de 1835⁵.

Y así, *Feminal*, el suplemento de *La Il·lustració Catalana*, dirigido por Carme Karr, publica en fecha tan temprana como 1911 un artículo sobre María Montessori y su método que produjo honda impresión⁶. El interés suscitado condujo a la Diputación Provincial y al Ayuntamiento de Barcelona a enviar a una inspectora y cinco maestras pensionadas a Roma para seguir durante tres meses el curso de la doctora Montessori a principios de 1914. Al frente del grupo se hallaba la inspectora Leonor Serrano Pablo⁷ a quien acompañaron las maestras Celestina Vigneaux de Corominas, Mercè Climent de Padilla, María Villuendas i

⁴ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. et al.: *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, 45-46.

⁵ MONÉS, J.: «María Montessori y Cataluña», *Triunfo*, Año XXVI, nº 472 (19 de junio de 1971), 29.

⁶ ALEMANY I BORRÀS, Josep: «Costures modernes», *Feminal*, nº 54, (24 de septiembre de 1911), 2-3.

⁷ Leonor Serrano Pablo, graduada de la Escuela Superior del Magisterio (1909-1912), era desde 1913 inspectora de escuelas en Barcelona. Gran defensora del método Montessori, en 1915 publicó *La Pedagogía Montessori. Estudio informativo y crítico presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al Ayuntamiento de Barcelona*, y en 1928 *El método Montessori*, reeditado varias veces. Se casó con el inspector Josep Xandri, y ambos defendieron la Escuela Única en los años veinte. Véase la introducción de M^a Carmen Agulló Díaz al libro de Leonor Serrano de Xandri, *La educación de la mujer de mañana*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.

Dolcet, Dolors Canals i Ferrer y Josefa Roig i Marqués, todas ellas con experiencia en la enseñanza de párvulos⁸.

En 1915 la Diputación de Barcelona crea una escuela experimental del método Montessori, dirigida por Anna Mascheroni, mano derecha de la doctora. Y en 1916 se organiza en la capital catalana el III Curso Internacional Montessori, al que acuden numerosos maestros de diversos países; en el mismo año la Diputación crea un Seminario-Laboratorio de Pedagogía en el seno del Institut d'Estudis Catalans, cuya dirección se confía a María Montessori a partir de 1918 hasta 1921, cuando renuncia por divergencias con las autoridades. Durante la Dictadura de Primo de Rivera las experiencias montessorianas en Cataluña pasan por un período comprometido, pero volverán a resurgir con la Segunda República, como veremos.

2.2. Defensores y detractores del sistema Montessori en España

El arraigo del método Montessori en Cataluña fue posible gracias al entusiasmo de pedagogos como Joan Palau i Vera y Eladi Homs, secretario y vocal técnico del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació Provincial de Barcelona. Pero tropezó también con obstáculos y corrientes críticas, dentro y fuera de Cataluña. El apoyo de la Lliga Regionalista y la importancia que se concedía a la enseñanza de la religión suscitaron reservas entre ciertos sectores del magisterio y entre grupos contrarios a la catalanización de la enseñanza⁹.

Las críticas llegaron al Congreso de los Diputados; y así, en sesión de 9 de mayo de 1915, Hermenegildo Giner de los Ríos¹⁰ denuncia que María Montessori cobraba en cuatro meses cuarenta y tres mil pesetas con expresivas palabras:

Esta señora ora un tiempo de la extrema izquierda, pasó a los campos socialista, liberal, y hoy figura en el conservador (Risas)... Volvamos a la señora Montessori. Esta

⁸ Celestina Vigneaux i Cibils había sido directora de las Escuelas Nacionales de Párvulos de Madrid, donde fundó la primera cantina escolar en el barrio de Cuatro Camino. Continuó su labor en Barcelona, ejerciendo como directora-tesorera de las cantinas escolares municipales. En 1915 su escuela de la calle Llúria se convirtió en Escuela de Párvulos Montessori, la primera escuela pública que puso en marcha el método en Cataluña. Estaba casada con el político y abogado nacionalista Pere Corominas. Mercè Climent de Padilla fue profesora agregada al kindergarten del Colegio Mont d'Or de Barcelona y directora de la Institució d'Ensenyança Froebel de San Gervasi. María Villuendas i Dolcet, maestra superior, era auxiliar en la Escuela Pública de Párvulos de Badalona. Dolors Canals i Ferrer era maestra agregada en la Escuela de Párvulos del Carrer del Pi de Barcelona, fue directora de la Casa dels Nens de Barcelona desde 1917 hasta su jubilación en 1964 y participó activamente en la Sociedad Montessori de Cataluña. Y Josefa Roig i Marqués había realizado prácticas en las Escuelas Mossen Cinto y en la del Ateneo de Cultura de la Barceloneta. En: «Les Mestres pensionades a Roma», *Feminal*, nº 88 (26 de julio de 1914), 7-8.

⁹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *et al.*: *Op. cit.*, 154. En sentido similar, desde sectores católicos se acusó al método Montessori de falta de originalidad, puesto que los principios de la escuela activa habían sido asentados en España por el Padre Manjón.

¹⁰ Hermano de Francisco Giner de los Ríos, vinculado a la Institución Libre de Enseñanza desde sus inicios, catedrático de Filosofía en el Instituto de Barcelona y diputado por el Partido Republicano Radical.

señora abrió el curso hace cuatro meses y ha explicado en francés, italiano, en castellano, pero nada en español, y eso ni yo ni mi partido lo podemos consentir por lo cual formulamos la más rotunda protesta¹¹.

Junto al esfuerzo económico que para la Diputación Provincial de Barcelona supuso la organización del III Curso Internacional Montessori, Hermenegildo Giner denuncia, aunque en términos equívocos, que la doctora no hablase en español, cosa que no podía tolerar el Partido Republicano Radical. Otras veces se pone en evidencia el marchamo de extranjerismo del método, que deslumbraba a la gente y exigía grandes cantidades de dinero¹².

Naturalmente, también se suscitó el debate en el terreno pedagógico; interesa observarlo porque las reticencias eran de especial dureza fuera de Cataluña, lo cual explica en parte la difícil implantación del método Montessori en el resto de España y su poco airosa llegada a Madrid, frente a otros métodos de honda raigambre (especialmente el de Froebel, defendido por los hombres y mujeres de la Institución Libre de Enseñanza, y en menor medida el del doctor Decroly, contemporáneo de Montessori).

En abril de 1916 se publicó en *La España Moderna* un artículo de Celestina Vigneaux titulado «Infancia dichosa», al que responde Eugenio Bartolomé y Mingo, director de la publicación y regente de los Jardines de la Infancia de Madrid. Celestina Vigneaux elogia, con cálidas palabras, el mobiliario adaptado a las necesidades infantiles que hay en su escuela montessoriana, y los progresos de los párvulos con los instrumentos desarrollados por la doctora Montessori para facilitar el aprendizaje, especialmente el sentido visual y el del tacto, que fomentan la independencia de los pequeños, sin olvidar la agudeza auditiva, el ritmo, el dibujo y, por supuesto, la lectura y la escritura. Celestina Vigneaux defiende el sistema de la doctora italiana ante los detractores, que según ella son muchos, y declara su éxito, pues su escuela comenzó con treinta alumnos y al poco tiempo acogía a ochenta y cinco, quedando otros sin plaza por falta de espacio, una vez vencidas las reticencias de los padres.

Bartolomé y Mingo, a continuación, afirma que existe un debate agrio entre los partidarios del método Montessori y los seguidores de Froebel. Se declara imparcial y sostiene que ha dedicado toda su vida a trabajar con niños aplicando lo aprendido en la práctica tras recoger materiales de Froebel, Pestalozzi, Kant, Balmes, Herbart, Salmerón y Giner de los Ríos. Para Bartolomé y Mingo el sistema Montessori «a pesar de sus intentos científicos, no es más ni otra cosa

¹¹ «En el Congreso», *La Vanguardia* (Barcelona), 10 de junio de 1916, 9.

¹² En la Asamblea de la Mancomunitat de Cataluña de 19 de febrero de 1921, el señor Marqués abogó para que el dinero que se invertía en el centro Montessori se destinase a premiar las escuelas que mejor enseñaban en catalán; la enmienda fue rechazada por 37 votos contra 7 a favor. *La Vanguardia*, 26 de febrero de 1921, 6.

que uno de los aspectos, un detalle circunstancial, un adjetivo que se pone a lo substantivo del pedagogo alemán Federico Froebel»¹³. El sistema froebeliano se seguía en la Escuela modelo de párvulos «Jardines de la Infancia», creada en 1879 en Madrid e instalada en un edificio de la calle Daoíz y Velarde anejo a la Escuela Normal Central de Maestros; Eugenio Bartolomé y Mingo era maestro-regente por oposición desde la creación del centro, que pasó por una serie de vicisitudes, desde la primera euforia en el fomento del sistema Froebel, muy ensalzado por los pedagogos de la ILE en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, hasta que el conservador Pidal suprime el curso especial para maestras en 1889¹⁴. La preferencia de los krausistas y, subsidiariamente, de los institucionistas por Froebel era innegable y se explicaba por la influencia de los postulados de Krause en el propio Froebel. A pesar de sus esfuerzos, el arraigo del modelo froebeliano en España no había alcanzado el éxito esperado, debido a la falta de medios para ponerlo en práctica. Las reticencias ante el «fenómeno» Montessori se explican en ese contexto.

A principios de los años veinte las revistas gráficas más populares del momento, *La Esfera* y *Blanco y Negro*, ambas de Madrid, publicaron artículos bellamente ilustrados en los que se defendía el método Montessori. El título del que firma Martín Ávila en *La Esfera* es harto expresivo, «Petición a los Ayuntamientos, ¡Cread la ‘Casa del Niño!’»¹⁵. Y el firmado por R. de Córdoba en *Blanco y Negro* combina bonitas fotografías de párvulos jugando al aire libre o en el aula con textos agradables¹⁶.

La Escuela Moderna, fiel a su espíritu froebeliano, publicó en los años veinte artículos muy críticos con el sistema de la doctora Montessori. Destaca el titulado «El error fundamental del método Montessori», de Ugo Spirito, profesor de la Escuela Pedagógica de Roma y estrecho colaborador de Giovanni Gentile, que también se reprodujo en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Y el de la pedagoga socialista Abigaille Zanetta, «El llamado ‘método’ Montessori», que se pregunta «¿Las ‘Case dei bambini’ representan un verdadero mérito superior o revelan un simple privilegio?» y tilda el abundante material didáctico de «¡bazar de juguetes!»¹⁷.

Las voces que desde Italia se rebelaban contra María Montessori dejaban llegar su eco a España, pero la experiencia siguió sosteniéndose en Cataluña, a pesar

¹³ BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «Infancia dichosa», *La Escuela Moderna* (Madrid), 1 de abril de 1916, 28.

¹⁴ COLMENAR ORZAES, C.: «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, nº 10 (1991), 100.

¹⁵ ÁVILA, M.: «Petición a los Ayuntamientos ¡Cread la ‘Casa del Niño!’», *La Esfera*, nº 34, 28 de agosto de 1920, 24-25.

¹⁶ CÓRDOBA, R. de: «Las escuelas de párvulos “Montessori”», *Blanco y Negro*, 11 de julio de 1920, 31-35.

¹⁷ ZANETTA, A.: «El llamado ‘método’ Montessori», *La Escuela Moderna*, 1 de abril de 1923, 29.

de los aires contrarios de la Dictadura de Primo de Rivera, y durante la Segunda República cobrará nuevo auge.

3. María Montessori en Madrid, esbozo de un nuevo proyecto pedagógico

En 1929 María Montessori se instala de nuevo en Barcelona: asesora la Casa de Maternidad y el Colegio Mont d'Or y se dedica a escribir. Ya durante la República, la Sociedad Montessori de España, con sede en Barcelona, organiza actividades y de forma destacada el XVII Curso Internacional en 1933. En esa época había trece escuelas Montessori en Barcelona y 21 en otros lugares de Cataluña, Castellón y Valencia.

Es en ese momento cuando desde Madrid, María de Maeztu, directora de la Residencia de Señoritas y profesora auxiliar de Pedagogía en la Universidad de Madrid, dirige una carta a la doctora Montessori invitándola a dar una serie de conferencias en la Facultad de Filosofía y Letras. María de Maeztu se expresa en los siguientes términos:

Mi distinguida amiga: Habrá usted recibido una comunicación de la Universidad de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, invitándola a dar algunas conferencias en esta Universidad. La Facultad de Pedagogía y muy especialmente los que como yo hemos explicado en clase su método y los principios científicos en que se basa, hemos tenido el mayor interés en que se haga esta invitación y por eso nos interesa muchísimo que usted la acepte a fin de que las conferencias puedan ser explicadas antes del día 20 de mayo, pues en esta fecha terminan los alumnos su curso en la Universidad y regresan a sus casas¹⁸.

La pedagoga María de Maeztu, discípula de Ortega, formada en Alemania con Natorp y Hartmann, había comenzado su vida profesional como maestra en una escuela de párvulos de Bilbao, ampliando luego sus conocimientos hasta llegar a la dirección de la Residencia de Señoritas desde 1915 y de la sección preparatoria del Instituto-Escuela desde 1918. Cuando se crea la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid¹⁹, María de Maeztu se incorpora como profesora auxiliar de Pedagogía e Historia de la Pedagogía, en sustitución del titular Luis de Zulueta, en ese momento ministro de Estado. En nombre de la Sección de Pedagogía²⁰ invita a la doctora Montessori, ofreciéndole además la posibilidad de alojarse en la Residencia de Señoritas.

¹⁸ Archivo de la Residencia de Señoritas de Madrid (ARSM): Minuta de carta de María de Maeztu a la Sra. Dra. María Montessori, Madrid, 11 de mayo de 1933. Caja: Correspondencia de la Dirección.

¹⁹ Decreto de 27 de enero de 1932, firmado por el ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos.

²⁰ Por Orden Ministerial de 1 de marzo de 1932 se nombró a los siguientes profesores titulares: Domingo Barnés Salinas (Paidología), Luis de Hoyos Sainz (Fisiología Humana e Higiene Escolar), Enrique Rioja LoBianco (Biología aplicada a la Educación), Juan Zaragüeta Bengoechea (Metodología de las Ciencias Sociales y Económicas) y Luis de Zulueta y Escolano (Pedagogía).

La invitación se hizo con escaso margen de tiempo, considerando los compromisos de María Montessori, y quedó sin respuesta hasta el 2 de junio, cuando Mario M. Montessori²¹ escribe a María de Maeztu lamentando no haber podido cumplir sus deseos. Precisa Mario Montessori que sería más útil «montar una escuela o una simple clase con el Método Montessori» que dar charlas en italiano, difíciles de seguir por el público. Insta a María de Maeztu a que busque el modo de establecer en Madrid «alguna clase Montessori» patrocinada por el Ministerio, el Municipio o una entidad particular; y ofrece la colaboración de excelentes profesoras formadas en el Curso de Barcelona. Mario Montessori comenta también la posibilidad de dar un curso en la Universidad de Verano de Santander y solicita ayuda en la gestión a María de Maeztu. La carta concluye con un expresivo párrafo:

Ya podrá darse cuenta, señorita Maeztu, de que el Método Montessori está en vías de gran arraigo en Cataluña, a pesar de la falta de interés de algunos elementos oficiales. No solo los maestros lo comprenden en su esencia renovadora, sino que son principalmente los padres quienes solicitan que sea implantado en provecho de la educación de sus hijos. ¿Cuándo podremos lograr un interés semejante en Madrid? Pasado el curso actual, la Asociación Montessori de Barcelona se propone sistematizar e intensificar su actuación. ¿No habrá llegado entonces el momento de constituir el grupo de Madrid y de organizar esos buenos elementos que ahí existen?²²

La respuesta de María de Maeztu fue muy poco entusiasta, por no decir cortante, debido al rechazo de una invitación que solo se cursaba a «egregias personalidades». En cuanto a la oferta de Mario Montessori de establecer un centro en Madrid, María de Maeztu responde de forma evasiva afirmando que le gustaría mucho y que incluso se podría hacer en la misma Facultad de Pedagogía²³ cuando cuente con una escuela aneja de prácticas, pero es un «proyecto un poco lejano y nada hay concreto»²⁴. Y con respecto a la Universidad de Verano de Santander, explica que el responsable es Pedro Salinas y nada puede hacer ella.

En diciembre de 1933 renace la idea de una visita de María Montessori a Madrid; en esa ocasión es Augusto Pi i Sunyer²⁵, presidente del comité ejecutivo de la Sociedad Montessori de Barcelona el que se dirige a María de Maeztu comentándole los planes de organizar un Congreso para estudiantes iberoamericana-

²¹ Mario Montessori, hijo de María Montessori, nació en 1898. Su padre era Giuseppe Montesano, neuropsiquiatra y profesor de María Montessori en Roma. Durante muchos años la doctora ocultó su maternidad, presentado a Mario como su sobrino; y de hecho, María de Maeztu se refiere a él como sobrino en 1933.

²² ARSM: Carta de Mario M. Montessori a María de Maeztu, Barcelona, 2 de junio de 1933. Cajas: Correspondencia General.

²³ María de Maeztu insiste en llamar así a la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

²⁴ ARSM: Minuta de carta de María de Maeztu a Don Mario M. Montessori, Madrid, 5 de junio de 1933. Caja: Correspondencia de la Dirección.

²⁵ Médico, director del Instituto de Fisiología de Barcelona y vocal de la Junta para Ampliación de Estudios desde 1916.

nos en Madrid en la primavera de 1934, contando con el apoyo oficial «si como esperamos con el cambio de orientación política, las altas esferas ministeriales de Instrucción Pública no nos son tan adversas ni se nos combate con tanta fuerza como hasta ahora»²⁶. Y en efecto, en las elecciones de 19 de noviembre de 1933 ganó la CEDA, encargándose del Ministerio de Instrucción Pública José Pareja Yébenes en sustitución de Domingo Barnés.

En junio de 1934 María de Maeztu escribe a la doctora Montessori invitándola a residir en la Residencia de Señoritas, puesto que según le ha comunicado el Ministerio de Instrucción Pública la doctora va a dar cuatro conferencias públicas en Madrid entre el 19 y el 23 de junio en el paraninfo de la Residencia de Señoritas sito en la calle de Miguel Ángel 8. Es de destacar que la Residencia de Señoritas se limita a ofrecer el paraninfo, a solicitud del Ministerio, y a invitar a la doctora Montessori a alojarse en sus dependencias. No organiza directamente el evento, como en otros casos. Por ejemplo, y de forma significativa, entre el 28 de noviembre y el 3 de diciembre de 1932 Julia Degand, discípula del doctor Decroly, dio en la Residencia seis conferencias sobre «La escuela activa y el método de los centros de interés asociados del Dr. Décroly»; el ciclo fue organizado por la propia Residencia, que se hizo cargo de todos los gastos, dándose las clases prácticas en el Instituto-Escuela por sugerencia directa de María de Maeztu. Julia Degand fue, además, agasajada con un té al que se invitó a reconocidas personalidades de la vida social y cultural de Madrid²⁷.

Las conferencias de María Montessori se anunciaron en los periódicos de mayor circulación de la capital, como era costumbre: *ABC*, *Heraldo de Madrid*, *El Sol*. Según comunica la Inspección de Primera Enseñanza de Madrid, María Montessori da tres conferencias el 19, 21 y 23 de junio en el paraninfo de Miguel 8, a las siete de la tarde, para explicar su método; los días 20 y 22 de junio, a las diez de la mañana, se hacen demostraciones prácticas en el grupo escolar Menéndez Pelayo, calle de Méndez Álvaro-14. Siguiendo órdenes de la Dirección General de Enseñanza Primaria, la Inspección participa al magisterio de Madrid la celebración de las conferencias, que son públicas, sin más límite de asistencia que la capacidad del local, pero a las demostraciones se invita solo a los más interesados, a saber, maestras de párvulos y quienes desempeñan grados de iniciación²⁸.

La conferencia del día 21 versó sobre «Los medios materiales de la autoeducación. El problema de la pubertad», la del día 23 sobre «La nueva función de

²⁶ ARSM: Carta de A. Pi i Sunyer a María de Maeztu, Barcelona, 14 de diciembre de 1933. Caja: Correspondencia general.

²⁷ VÁZQUEZ RAMIL, R.: *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, Akal, 2012, 259-260.

²⁸ *La Libertad* (Madrid), 17 de junio de 1934, 6.

los maestros», ambas en francés «a petición del público». El día 26 habló en la Diputación Provincial de Madrid ante un auditorio integrado por profesionales del magisterio y alumnos del Colegio Pablo Iglesias y del Colegio de las Mercedes, que le tributaron un caluroso homenaje, el tema tratado fue «El mundo del niño».

Su breve estancia en Madrid, patrocinada por el Ministerio de Instrucción Pública, en ese momento representado por Filiberto Villalobos, suscitó tibias reacciones. La prensa de la época recoge las conferencias con corrección. *España Médica* le dedica un artículo recopilatorio el 1 de julio de 1934. Y hay simpáticas iniciativas como la entrevista de la periodista Josefina Carabias en el diario madrileño *La Voz* el 20 de junio, o críticas acervas como la de Julio Sánchez, director del Grupo Escolar Beatriz Galindo, en la revista *Escuelas de España*. Julio Sánchez ataca a la doctora Montessori diciendo que «el primer día habló en italiano ante un numeroso público que se apiñaba en el patio de butacas y galerías. El segundo día se expresó en francés y la concurrencia resultó muy escasa. En la última conferencia se valió del castellano y apenas tenía oyentes»²⁹. Denuncia el instinto comercial de Montessori y afirma que «a ningún país consciente de los ideales de la legítima educación activa se le ocurrirá nunca transformar sus escuelas en centros montessorianos».

Fue la Diputación provincial de Madrid la que manifestó el mayor interés por el método Montessori, y en el verano de 1934 envía a cuatro maestras del Colegio de las Mercedes³⁰ al curso Montessori de Niza, comprometiéndose luego a buscarles colocación. No obstante, la idea de abrir escuelas Montessori en Madrid no prosperó en ese momento y el corte de la guerra civil dilatará todo tipo de iniciativas.

En Cataluña existía una Sociedad afiliada a la Asociación Montessori Internacional, que contó con un órgano periódico desde 1935, la revista *Montessori*, editada por Araluce. En el Comité de Honor de la Sociedad Montessori figuraban las más altas autoridades de Cataluña, comenzando por el Presidente de la Generalitat. Integraban el Comité Consultivo Julio Barberá, Rosa Bohigas, Francesca Bonnemaïson, María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, Rosa Sensat, Leonor Serrano, entre otros. Y el Comité Ejecutivo Augusto Pi i Sunyer, el editor Ramón Araluce, Eladi Homs, Dolors Canals, etc. De la solvencia de los nombres que auspiciaban la Sociedad Montessori no cabe duda, pero la implantación del método fuera de Cataluña tendrá que esperar.

²⁹ SÁNCHEZ, J.: «La educadora de Chiaravalle», *Escuelas de España*, julio de 1934, 43.

³⁰ El Colegio de Nuestra Señora de las Mercedes acogía a niñas huérfanas; había sido construido en 1887 para sustituir a la antigua Casa de Desamparados y lo regían Hermanas de la Caridad.

Conclusiones

El arraigo de las ideas pedagógicas y del método Montessori en España comenzó, como otros movimientos renovadores, en Cataluña, donde contó con el respaldo de las autoridades y de una burguesía abierta a los postulados de la Escuela Nueva. María Montessori visitó Barcelona en varias ocasiones y se instaló en la ciudad entre 1917 y 1923 y entre 1932 y 1935, desarrollando una rica labor de asesoramiento pedagógico, de impartición de cursos y de redacción de trabajos. Desde el principio contó con partidarios y con detractores, lo cual no resta valor a su método, sino que al contrario, lo sitúa en una actualidad siempre candente. El salto del método a Madrid no llegó a cuajar. En 1933 María de Maeztu, directora de la Residencia de Señoritas, invitó a María Montessori a dar un ciclo de conferencias en nombre de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid; no fue posible; en 1934 María Montessori acudió a Madrid invitada por el Ministerio de Instrucción Pública y se alojó en la Residencia. En el ambiente refinado y culto de la Residencia de Estudiantes, Grupo de Señoritas, y en los círculos académicos de la Facultad de Filosofía y Letras la visita de María Montessori no suscitó tanto interés como en la Diputación Provincial de Madrid, aunque no llegó a crearse ningún centro montessoriano.

Referencias bibliográficas

- ALEMANY I BORRÀS, Josep: «Costures modernes», *Feminal*, nº 54, (24 de septiembre de 1911).
- ÁVILA, M.: «Petición a los Ayuntamientos ¡Cread la ‘Casa del Niño!’», *La Esfera*, nº 34, 28 de agosto de 1920.
- BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «Infancia dichosa», *La Escuela Moderna* (Madrid), 1 de abril de 1916.
- BARTOLOMEIS, F. de: *María Montessori y la pedagogía científica*, Madrid, Sociedad de Ediciones Atenas, 1979.
- COLMENAR ORZAES, C.: «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, nº 10 (1991), 100.
- CÓRDOBA, R. de: «Las escuelas de párvulos “Montessori”», *Blanco y Negro*, 11 de julio de 1920.
- FOSCHI, R.: *María Montessori*, Barcelona, Octaedro, 2014.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. et al.: *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

- MONÉS, J.: «María Montessori y Cataluña», *Triunfo*, Año XXVI, nº 472 (19 de junio de 1971).
- MORALES RUIZ, J. J. y GARCÍA DUEÑAS, L. J.: *María Montessori*, Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2009.
- SÁNCHEZ, J.: «La educadora de Chiaravalle», *Escuelas de España*, julio de 1934.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (ed.); MONTESSORI, María: *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- SIZAIRE, A.: *María Montessori: la educación liberadora*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995.
- VÁZQUEZ RAMIL, R.: *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, Akal, 2012.
- ZANETTA, A.: «El llamado ‘método’ Montessori», *La Escuela Moderna*, 1 de abril de 1923.

L'occhio se salta il muro: una exposición en el origen de influencias pedagógicas italianas en España

R. Clara Revuelta Guerrero
e-mail: rcrevuelta@gmail.com
Universidad de Valladolid. España

1. Introducción

El lexema «influencia» cabe entenderlo como «acción o proceso», y como «efecto o resultado». En el programa de estas VI Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, que tienen por objeto de estudio las «influencias italianas en...», esa simple preposición –«en»- parece sugerir que se nos pide poner nuestra atención en los efectos o resultados más que en los procesos. Considerando también importantes estos últimos vamos a centrarnos en un hecho que contribuyó a dar a conocer al magisterio español, y con él a todos los ciudadanos, la experiencia educativa que, teniendo sus primeros pasos después de la segunda guerra mundial, se venía desarrollando en Italia, en la comuna de Reggio Emilia. Me estoy refiriendo a la exposición o, mejor, exposiciones¹ que, bajo el título *L'occhio se salta il muro*², tuvieron lugar en Barcelona (1984), Palma de Mallorca (1985) y Madrid (Centro Cultural de la Villa de Madrid, del 28 de febrero al 22 de marzo, de 1985). 2014 marca el 20 aniversario de la exposición de Barcelona. 2015

¹ Nos referimos a las exposiciones realizadas fuera de Italia. Decimos «exposición o exposiciones», porque siendo una en su entidad fue diversa en sus ubicaciones por todo el mundo.

² 1981 es un año fundamental en la experiencia reggiana y para Loris Malaguzzi. En él se realiza en Reggio la que sería la primera versión de la exposición denominada *L'occhio se salta il muro*. Posteriormente a su presentación en España, decidirá titularla: «I cento linguaggi dei bambini».

lo marcará para Palma de Mallorca y Madrid. Es momento propicio para que, considerando los efectos que produjo, evoquemos cómo se presentó.

Antes de dar cumplimiento a nuestro propósito y con el objetivo de justificar la elección de nuestro objeto de estudio, interesa resaltar que si la Historia de la Educación tiene como objetos de estudio predominante las realizaciones concretas, relacionadas con el hecho educativo, bien de tipo intelectual (teorías, sistemas, modelos, etc.), bien de tipo institucional que se plasman en entidades educativas concretas, en algunas ocasiones centra también su atención en objetos de entidad efímera, cuya influencia en la sociedad del momento puede considerarse *difusa*. Un ejemplo de estudio de esa «influencia difusa», en el ámbito educativo, nos lo ofrece Ivonne Turin cuando en el capítulo I, punto IV-C, de la Parte III de su obra, nos habla de «la importancia de la influencia difusa de la Institución (se refiere a la Institución Libre de Enseñanza)»³, a la que valora muy positivamente. Desgranando, en rápida visión, los elementos que incidieron en esa «influencia difusa» va señalando diversos factores, tales como las «numerosas conferencias que se daban en el Paseo del Obelisco [...], la corporación de los «Antiguos Alumnos, fundada en 1892», etc. Formas de actuar, cuya influencia –en el decir de Altamira– «no hay posibilidad de trazar sus contornos [...]. Tal es la Institución difusa, Iglesia dispersa. Ningún estatuto la une, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga»⁴. Desde esa perspectiva, es decir, desde la concepción que Altamira da a la «I.L.E. difusa», nos aproximamos al análisis de nuestro objeto, la exposición *L'occhio se salta il muro*, con el convencimiento de que su influencia en la sociedad española en general, y básicamente en los docentes españoles que la visitaron, fue una realidad que les impactó y despertó el deseo de plasmarla en instituciones concretas y en tendencias pedagógicas, algunas difícilmente mensurables, pero no por ello menos reales.

2. La exposición «L'occhio se salta il muro» en España

Visitamos la exposición en su sede de Madrid. De entrada tenemos que decir que la primera impresión que el visitante recibía al llegar a la gran sala era de impacto, al contemplar toda una serie de objetos con valor artístico, realizados por niños, menores de seis años⁵, con materiales reciclados. Al mismo tiempo,

³ TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, 224-225.

⁴ *Ibidem*. Cita tomada por Ivonne Turin de: *El Boletín de la I.L.E.*, 1915, 61.

⁵ No olvidemos que se trata de escuelas infantiles que recogían niños de 0 a 6 años. Remitimos al lector a la tesis doctoral de Juan J. Jovè Peres, *Modos de producción figural y educación artística. Los primeros pasos de un modelo Didáctico* (Departamento de Pedagogía i Psicología, UdL, 20/09/1997), p. 338, donde el autor valora la exposición. He aquí alguna de sus impresiones: «Nada más iniciar el recorrido por la exposición recibí el impacto de unos dibujos que eran atribuidos a niños de cinco años. Incrédulo pensé que se trataba de un error de etiquetaje. Lo comenté con otros compañeros. Todos pensamos que aquellos

se podían visualizar en dos vídeos algunas escenas vividas por los niños en las escuelas de Reggio. Toda una pedagogía sustentaba y alimentaba aquello. Una pedagogía que se ofrecía al maestro español sintetizada en un estuche-carpeta doble de cartulina. En él se recogían diversos fascículos; el primero explicaba la historia y pedagogía del objeto de la exposición; los demás recogían ejemplos concretos de las actividades realizadas por los niños –en los diversos proyectos en que se enmarcaban-, en las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

No podemos olvidar que el objetivo de una exposición es el de divulgar, difundir, dar a conocer –en este caso, una experiencia de educación infantil italiana-. Los visitantes fueron miles. Tampoco fuimos la única que incorporamos su análisis y estudio al programa de Historia de la Educación Infantil –materia que por entonces impartíamos-. La pedagogía de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, tenía cabida en otras materias de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Infantil, para su consideración y análisis. Otras escuelas universitarias y otras facultades de educación contaron también con conferencias del impulsor de las experiencias italianas, Loris Malaguzzi. Como veremos más adelante, todo ello dio sus frutos.

¿Qué características definían al objeto de la exposición? ¿Hasta qué punto su influencia llegó a ser una realidad? Dar respuesta a la primera de estas cuestiones es básico para identificar o descubrir las manifestaciones, hechos, experiencias, obras, que buscamos en la segunda. Es decir, para localizar instituciones educativas y textos u obras que nacieron de la reflexión que suscitó el conocimiento de la realidad educativa desarrollada por la comuna de Reggio Emilia en sus escuelas infantiles. La base documental de nuestro trabajo no es otra que las informaciones que han emitido personas que se aproximaron a la exposición, expresión de la experiencia de Reggio. Evidentemente, anejo a las instituciones educativas que buscamos, a las obras y textos que difundieron la pedagogía reggiana, van las personas que las impulsaron o las que fueron sus autores. Algunas de esas personas aparecen relacionadas con realidades institucionales concretas, que reflejaron la influencia de la experiencia italiana, y con el *material relativo a la pedagogía y práctica educativa* desarrollada por las escuelas infantiles de la comuna de Reggio Emilia, expuesto y difundido en la misma exposición.

dibujos habían sido hechos por niños de siete u ocho años. A rato, después de observar detenidamente diversos e interesantísimos paneles, me planté ante la pantalla de televisión, justamente en el momento en que se veía que un grupo de niños estaban realizando los dibujos que creí, [...], tenían error de etiquetaje. En verdad, tenían cinco años». «Evidentemente el ojo había saltado el muro. La mirada de los niños había escapado al enclaustramiento en las habitualmente descontextualizadas aulas...».

3. Características que definían el objeto de la exposición, o los referentes que justificaban su valor

Recordaremos brevemente sus principales características, a fin de situar al lector, histórica y pedagógicamente, en relación con el objeto que tratamos.

Las Escuelas Infantiles de la comuna de Reggio Emilia constituyen una red de instituciones escolares para niños de 0 a 6 años que, a impulsos de una vocación profunda por la educación del niño, fundamentada en el respeto fiel al mismo, desarrolló Loris Malaguzzi, en continuo perfeccionamiento y firme respeto a su ser y a sus derechos. Nota fundamental de la misma ha sido y es el ensamblaje de la acción educativa (actividad de los educadores y de los niños) con la participación del medio social en su conjunto. Es difícil resumir en pocas palabras una entidad tan grande, tan completa, que presenta tantos matices, tan acomodada a lo que demanda el devenir de los tiempos, que el espacio-tiempo de que disponemos es excesivamente reducido. Aún así, pondremos de relieve las notas que, a nuestro entender, definen con mayor fuerza las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Notas que se convierten en referentes que justifican el valor alcanzado por la exposición *L'occhio se salta el muro*. Dos son los referentes básicos que justifican ese valor. Por una parte los objetivos perseguidos en las escuelas infantiles de Reggio; por otra, los protagonistas de la experiencia.

Sus objetivos se centran en «la promoción del bienestar y de la autonomía del niño, la confianza en sus recursos y la atención al tratamiento integral de la experiencia infantil»⁶. Tres objetivos que alcanzan su verdadero significado en su interconexión; no siendo factible entenderlos por separado. La razón que lo justifica no es otra que la de entender que esos tres factores «marcan una estrecha conexión de finalidades entre la temática pedagógica» (en torno a la cual gira la exposición) y «el proyecto político que la ciudad de Reggio tiende a llevar a cabo con el concurso de voces diferentes». Considerar «el bienestar y la autonomía del niño, la confianza en sus recursos y la atención al tratamiento integral de la experiencia infantil» como objetivos básicos de las escuelas infantiles de Reggio, nos trae evocaciones de otra experiencia que teniendo sus principios en tiempos más lejanos –primer tercio del siglo XX–, coincide en los años setenta del pasado siglo con ellas. Nos referimos a la experiencia desarrollada por Alexander Sutherland Neill en Summerhill (orientada a niños mayores de seis años, adolescentes y jóvenes). En nota final justificamos los puntos de encuentro con Loris Malaguzzi⁷.

⁶ BENASSI, U. y BORGHI, E.: «Las razones de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro. La narrativa de lo posible. Sugerencias de los niños de las escuelas infantiles del municipio de Reggio Emilia*, Región Emilia Romana, Ayuntamiento de Reggio Emilia, Asesoría de escuelas y servicios, 1984, 11.

⁷ Entra las dos experiencias se da cierta afinidad de objetivos, por cuanto Summerhill puso la felicidad del niño, junto a su libertad, como objetivos básicos de su acción terapéutica, convirtiéndose en principios rectores de su pedagogía. No estamos diciendo que se identifiquen

De acuerdo con los objetivos señalados más arriba, es evidente que los protagonistas de la experiencia no son, pues, únicamente niños y maestros, sino «toda una pluralidad de sujetos». Por supuesto que a los niños hay que nombrar en primer lugar, pero con ellos también al personal educativo de todos los niveles coordinado por Loris Malaguzzi; los padres, los ciudadanos en su conjunto «a través de la gestión social», sin olvidar «el continuo contraste de experiencias e investigaciones paralelas» que eran llevadas a cabo por ayuntamientos que se unieron al de Reggio Emilia «en recíproco reciclaje»⁸.

Algo igualmente fundamental, que no hay que dejar de recordar, es la continua interacción con «investigadores extranjeros» y los «intercambios de estudios» que se producían en Reggio Emilia impulsados por la serie de delegaciones extranjeras que llegaban a la ciudad⁹.

Entre los principios básicos que fundamentaban la experiencia se encontraba: a) la negación de la existencia de barreras sustanciales entre la cultura del adulto y la del niño. Indudablemente, el nivel de desarrollo cognitivo del niño determina la selección de las informaciones y la calidad de la exploración perceptiva, pero no podemos olvidar la interrelación o, mejor, la interconexión que se da entre ambos fenómenos, por lo que también es necesario considerar que: b) la calidad de la exploración perceptiva suministra, a su vez, los elementos de desarrollo de la actividad cognitiva¹⁰. Ahora bien, lo que en un principio tiene como base de las experiencias la percepción visual, amplía su campo hacia la «plurisensorialidad». Como «la percepción se convierte inmediatamente en una relación» «la capacidad de retener una imagen es al mismo tiempo la capacidad de tener presente una red de relaciones»¹¹. Consecuentemente, el campo de actividad cognitiva se multiplica igualmente. Ello cambia el carácter de la escuela que va a presentar

Reggio y Summerhill. Pero si a un niño se le crean situaciones que estimulan su actividad, y esa actividad le permite expresarse en las diversas formas y maneras (los diversos «lenguajes») en que lo puede hacer un ser humano, será feliz. Malaguzzi afirma: «La experiencia confirma una vez más la *necesidad de libertad que los niños tienen*: libertad de averiguar, de probar, de equivocarse, de corregir, de elegir dónde y con quién invertir curiosidad, inteligencia, emociones: de apreciar los recursos infinitos de sus manos, de su vista y de su oído, de las formas, de los materiales, de los sonidos y de los colores; libertad de advertir cómo la razón, el pensamiento, la imaginación crean una trama ininterrumpida entre las cosas y mueven y sacuden el mundo». MALAGUZZI, Loris: «Comentarios para un código de lectura de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro. La narrativa de lo posible...*, 24-25 (Cita en p. 24).

⁸ BENASSI, U., ETTORE, B.: *Op. cit.*, 11.

⁹ TURCI, L., y BERSANI, P.: «Datos históricos y culturales de la experiencia de Reggio», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro / Una experiencia de educación infantil*. Comune Reggio Emilia – Romana. Centro Cultural de la Villa de Madrid. 28 febrero – 22 marzo. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia – Dirn. G. de Educación Básica. Comunidad de Madrid – Consejería de Educación y Juventud, Dir. G. de Educación. (S.a.), p. 2. (Textos del: *L'occhio se salta il muro*. Ed. «Comune di Reggio Emilia» 1984).

¹⁰ ARGÉN, Julio Carlo: «Apuntes para una teoría pedagógica de la visión», en *L'occhio se salta il muro / una experiencia...*, 5-6.

¹¹ *Ibidem*.

un matiz de «taller de arte» que ofrecerá a los niños la posibilidad de trabajar con materiales muy diversos.

No está dentro del objetivo de este trabajo detenernos en la consideración de la pedagogía reggiana. Tampoco tenemos espacio para ello. Creemos que lo dicho hasta aquí es suficiente para evocar aquella realidad a los que ya la conocen; y para dar, a los que no la conocen aún, unas bases que les ayuden a comprender la magnitud de la experiencia.

4. Una exposición organizada con el respaldo de organismos educativos oficiales

Realmente la exposición *L'occhio se salta il muro*, celebrada en el Centro Cultural de la Villa de Madrid, del 28 de febrero al 22 de marzo de 1985 (tercera de las celebradas en España), no es más que una de las múltiples exposiciones a través de las cuales una realidad educativa –las escuelas infantiles de la comuna de Reggio Emilia Romagna, Italia- se ha hecho presente no sólo en Europa sino también en otras partes del mundo (Japón, Estados Unidos, Australia, Cuba, Noruega, Suecia, Francia...). Por ello, interesa recordar aquí los hechos que impulsaron la exposición, o mejor, las exposiciones, sobre la experiencia educativa de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. No podemos remontarnos al inicio de su historia. Tampoco es necesario que lo hagamos ahora; pero sí cabe evocar la constitución, en 1980, en Reggio Emilia, del «Grupo Nacional de Estudio y Trabajo sobre las Guarderías», que para 1984 ya había realizado tres reuniones nacionales «con una rica participación de estudiosos extranjeros»¹². El interés que estas escuelas despertaron en otros países se inicia con visitas a las mismas, de delegaciones de esos diversos países. Entre los primeros países que envían delegaciones a visitar dichas escuelas se encuentra España, junto con Cuba, Japón, Suiza y Francia.

La exposición *L'occhio se salta il muro* hay que entenderla como expresión de un deseo de la Administración Municipal de Reggio Emilia, es decir, «en su dimensión de futuro, señalando un horizonte bajo el que todavía queda mucho por hacer y comprender», como afirmaba Ugo Benassi, Alcalde del Ayuntamiento de Reggio Emilia, en el fascículo que presentaba la exposición en España¹³. El análisis de esa experiencia, la realidad de las palabras de Ugo Benassi, nos lleva a pensar que aún estamos dentro de ese futuro y en la actualidad de su pedagogía. Justificamos la anterior afirmación en el hecho de que, las posibilidades de me-

¹² TURCI, L., y BERSANI, P.: «Datos históricos y culturales de la experiencia de Reggio», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro / Una experiencia de educación infantil. Comune Reggio Emilia...*, 2.

¹³ BENASSI, U., y BORGHI, E.: «Las razones de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro. Una experiencia de educación infantil. Comune Reggio Emilia...*, 4.

jora de las escuelas infantiles que ofrecía la comuna de Reggio Emilia, respecto de las mismas, no sólo fueron en su momento una realidad, sino que aún hoy es posible que «una gestión democrática (...) de las tareas administrativas puede coincidir con un diseño pedagógico hasta la plena identificación»¹⁴. Ello pone de relieve que no estamos hablando aquí de un método de enseñanza o, si se quiere llegar más lejos, de educación. Esto lo recalcan sus promotores (Ugo Benassi –alcalde del Ayuntamiento de Reggio Emilia- y Ettore Borghi –Primer Teniente de Alcalde-) y es fiel a la realidad.

El valor que la exposición tenía para los docentes y la escuela española, venía avalado por el apoyo que le prestaron dos organismos oficiales: por un lado el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, a través de su Dirección General de Educación Básica; por otro, la Comunidad de Madrid, a través de dos organismos de la misma: la Consejería de Educación y Juventud y la Dirección General de Educación. Conviene recordar que dos años después de la constitución, en Reggio Emilia, del «Grupo Nacional de Estudio y Trabajo sobre las Guarderías» (1980), ya gobernaba en España Felipe González (1982-1996), con un gobierno de orientación socialista, orientación política protagonista (1978-1985) del impulso a las experiencias italianas de Reggio Emilia, lo que explica que España se encontrara entre las primeras naciones que se interesaron por la innovación educativa de las escuelas infantiles de la comuna italiana. La misma razón avala la participación de estudiosos españoles en las tres reuniones nacionales que el «Grupo Nacional de Estudio y Trabajo sobre las Guarderías» de Reggio -creado, como ya señalamos, en 1980-, ya había realizado para 1984. Reuniones en las que destaca «una rica participación» de los mismos.

Fue pues una conjunción de circunstancias las que posibilitaron el conocimiento de la experiencia italiana en nuestro país. Otras contribuyeron a su difusión. Las publicaciones nos aproximaban al «espíritu» de la experiencia de Reggio, y la exposición nos hacía más tangible su realidad a través de las imágenes de sus escuelas infantiles, y a través de los materiales elaborados por los propios niños que formaban parte importante de aquella exposición y que destacaban por su carácter «artístico».

5. La información escrita paralela a la exposición

Hacíamos referencia más arriba a la carpeta-doble cuya adquisición era posible en la exposición al tiempo de realizar su visita, y al material que en él se difundía: toda una visión sucinta y rápida acerca de una experiencia educativa inmensa. El texto básico (*L'occhio se salta il muro / Una experiencia de educación in-*

¹⁴ *Ibidem.*

fantil. Comune Reggio Emilia – Romana. Centro Cultural de la Villa de Madrid. 28 febrero – 22 marzo) nos aporta una información densa e importante.

El primer fascículo, cuyo título coincide con el de la carpeta, aporta todo un abanico de informaciones cuya brevedad no disminuye la importancia del texto que facilita. Comienza con la presentación de la experiencia por parte de Lanfranco Turci (Presidente de la Región de Emilia-Romagna) y Pier Luigi Bernasi (Asesor Regional de Formación) quienes se detienen en los «datos históricos y culturales» de la misma, así como en la experiencia cooperativa de la Región y la política desarrollada en ella en dicho campo. Ugo Bernassi (Alcalde del Ayuntamiento de Reggio Emilia) y Ettore Borghi (Primer Teniente de Alcalde) precisarán las razones de la exposición. Giulio Carlo Argan (Catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Roma) facilitará unos «apuntes para una teoría pedagógica de la visión» que ilustrará con una «discusión entre niños de 4 años» a la que da como título «Los ojos de Galileo», cerrando su colaboración con una reflexión sobre las causas que inciden en la «incurable lesión de la imaginación» que sufren los niños debido al «consumo masivo de imágenes infectadas y venenosas». Carlo Bernardini (catedrático de «Métodos matemáticos de la física», de la Universidad de Roma, desde el recuerdo de imágenes de su infancia se cuestiona si llegaremos algún día a comprender al niño. A estos cuatro primeros textos sigue toda una serie de «Comentarios para un código de lectura de la exposición» debidos a la pluma de Loris Malaguzzi (coordinador pedagógico de las guarderías y escuelas infantiles del municipio de Reggio Emilia, director de la revista *Zerosei*) y a la de una serie de colaboradores). El conjunto de los 16 breves textos nos da las bases de una exposición orientada a la «busca de una didáctica y de una educación», que se convierte en una exposición experimental de didácticas educativas, que «ensaya e inventa caminos» y, entre tanto, «acredita descubrimientos e hipótesis», «todo ello en un contexto de una interacción explícita (...) entre los modos e inquietudes de la investigación del adulto y los modos e inquietudes de la investigación del niño»¹⁵.

6. La proyección de la pedagogía reggiana en España

Como resultado de nuestro interés por encontrar vestigios que prueben la dimensión que alcanzó la influencia de la experiencia educativa de Reggio Emilia en España, hemos localizado algunas figuras con respuesta positiva al conocimiento directo de la experiencia italiana. Como las formas de responder son varias, se puede decir que se dan diversas categorías de incidencia, que pueden suponer grados distintos de penetración, y que van desde un marcado interés de

¹⁵ MALAGUZZI, Loris: «Comentarios para un código de lectura de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta el muro. Una experiencia de educación infantil...*, 9-10.

plasmarse en la realidad educativa española el modelo reggiano, a su difusión desde la cátedra o el texto impreso, pasando por el estudio en profundidad de la obra de Malaguzzi y la adaptación de sus prácticas educativas a la realidad española. Ahora bien, esas categorías y grados no hay que considerarlos excluyentes unos de otros sino que pueden coincidir algunos en un mismo sujeto. La primera categoría se da en aquellas personas que fueron impactadas en el conocimiento y relación directa con el impulsor de las Escuelas Infantiles de la Comuna de Reggio Emilia (Italia), es decir, con Loris Malaguzzi y se convirtieron en promotoras de la implantación en España del modelo italiano. El gran pedagogo italiano visitó España en 1984, llevando la exposición *l'occhio se salta il muro* a Barcelona, manteniendo «varios encuentros con profesionales y amistades, con la Asociación de Maestros Rosa Sensat, con la Escuela de Verano y con la Escuela de Expresión»¹⁶. A ello se sumaron los contactos con «personas importantes de la pedagogía catalana, Marta Mata, Irene Balaguer y Pepa Ódena»¹⁷. Después de Barcelona la exposición viajó a Palma de Mallorca, para hacerlo a continuación a Madrid donde estuvo ubicada en el «Centro Cultural de la Villa de Madrid», del 28 de febrero al 22 de marzo de 1985. La capital de España acogió a miles de visitantes de la exposición procedentes de otros puntos de la geografía nacional. Algunos de esos visitantes, docentes de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (o Formación del Profesorado de E.G.B.), establecieron lazos de amistad significativos con Malaguzzi y consiguieron que promotores de la pedagogía reggiana (el propio Malaguzzi en Pamplona, Barcelona, Palma de Mallorca, ...; Carla Rinaldi en Vic, ...) visitaran centros españoles dando conferencias sobre el tema, afirmando el interés por vivir aquella experiencia como procedimiento importante para llevarla a la práctica. Fue el caso de Ana Araujo y tres compañeras más de Pamplona, Alfredo Hoyuelos también de Pamplona, David Altimir Sans de Vic, etc.

Malaguzzi estuvo en Pamplona del 8 al 11 de abril de 1985, es decir 17 días después de la clausura de la exposición en Madrid, y posteriormente en otras ocasiones. Su estancia dio frutos, en principio prometedores, por cuanto «sus conferencias estaban incluidas en el plan de formación del personal de las escuelas infantiles»¹⁸. Algunas de las maestras integrantes de ese personal (Ana Araujo y las otras tres compañeras) fueron a Reggio a visitar las escuelas. David Altimir permaneció en Reggio «dos años en sus centros para niños y niñas de 0 a 6 años, y otros dos años colaborando con ellos en otros proyectos»¹⁹.

¹⁶ Véase : «Loris Malaguzzi (Escuelas Reggianas)», en: <http://www.educadorasdeinfantil.es/?p=86>

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ ARAUJO, Ana: «Ciclo 0-3. Saber dar tiempo», en «Reggio fuera de Reggio», en *Cuadernos de Pedagogía*. 307 (noviembre, 2001) Pp.74-85. Cita en pp. 80-81.

¹⁹ ALTIMIR, David: «Ciclo 3-6: Regresar de reggio sin recetas», en «Reggio fuera de Reggio», en *Cuadernos de Pedagogía*. Cita en pp. 81-82.

Respecto de aquellos a los que su interés por la obra de Malaguzzi en Italia, les llevó a estudiarla en profundidad, tenemos que volver a nombrar a Alfredo Hoyuelos Planillo, quien permaneció en Reggio un año tomando contacto y documentándose bien, como base para su tesis doctoral²⁰. Sin embargo, el Dr. Hoyuelos Planillo no aplacó su interés en el mero conocimiento, sino que se convirtió en activo practicante de la pedagogía reggiana, impulsando las escuelas infantiles municipales de Pamplona en las que trabajó como *atelierista*²¹. Se trata de un conjunto de «nueve centros para niños y niñas de 0 a 3 años», en los que trató de «traducir la experiencia reggiana en otro contexto -el contexto español-». A estos nueve centros hay que añadir la escuela infantil Ama Lur de Villada²². Posteriormente Hoyuelos (a quien podemos considerar perteneciente a las dos categorías mencionadas hasta ahora) ha contribuido a la difusión del pensamiento de Loris Malaguzzi escribiendo artículos sobre el autor y su obra, en la «*Revista Aula de infantil. Ámbito 0-6 años*»²³.

También cabe nombrar a Beatriz Trueba Marcano, quien trata de adaptar la pedagogía reggiana a la realidad educativa infantil española, como se pone de relieve en su obra: *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. En ella la autora hace referencia a una serie de «experiencias renovadoras»²⁴ nominadas por sus impulsores como «talleres integrales», cuyo aspecto básico:

es haber surgido espontáneamente como alternativa de reforma del entorno escolar en puntos muy distantes de la geografía nacional. Comparten unos puntos de vista muy abiertos en sus concepciones y por ello no se pueden ajustar a patrones previos ni a moldes estándar. Surgen y se desarrollan con una diversidad enriquecedora, pues no son hijas únicamente de la teoría, sino de una imaginativa adaptación al medio concreto en que surgen para resolver de un modo eficaz muy variados problemas²⁵.

²⁰ Alfredo Hoyuelos defendió su tesis doctoral («El pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil») en el año 2001.

²¹ Según Hoyuelos «figura proveniente del mundo del arte que creó Malaguzzi», siendo el «atelier» «un espacio en el cual los niños pueden expresarse a través de la música, la pintura y sus múltiples lenguajes». Véase: *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi*. «Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos», en www.redsolare.com Consulta: 26-IV-2014.

²² *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi*. Fragmentos de una entrevista..., y «Un profesor pamplonés recopila, por vez primera, el pensamiento del pedagogo italiano, Loris Malaguzzi», disponible en <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2002/01/28/638563/profesor-pamplones-recopila-vez-primera-pensamiento-pedagogico-loris-malaguzzi.html>. Consulta: 27-IV-2014.

²³ Artículos localizados en dicha revista: «Loris Malaguzzi y las nuevas tecnologías: Una propuesta para 0-3 años». N° 006, marzo-abril 2002. «Los placeres, Malaguzzi y el dibujo infantil», n° 008, julio-agosto 2002. «Algunas preguntas de Loris Malaguzzi», n° 017, enero-febrero 2004. «Encuentros», n° 059, enero-febrero, 2011. «Loris Malaguzzi 2014», n° 074, marzo-abril 2014.

²⁴ TRUEBA MARCANO, B.: *Talleres integrales de educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*, Madrid, Ed. La Torre (Proyecto Didáctico Quirón. Educación Infantil, n° 1), 1989. En el capítulo 5, apartado 4.3 (p. 209) de su obra, la autora hace referencia a las «experiencias sonda» de Reggio Emilia (Italia).

²⁵ *Ibidem*, 11.

Más adelante, Trueba Marcano hace referencia a una característica que define las experiencias de los talleres integrales y que interesa destacar por lo que tiene de afín o común con las experiencias de las escuelas infantiles de la comuna de Reggio Emilia:

Todas ellas parten básicamente de la pérdida de la idea de «aula» como base puntual de la educación. Y ahí radica precisamente su gran novedad: abandonar el aula como espacio privado supone indudablemente un gran reto. Porque el aula tradicional es un entorno artificial y reducido desde el que se proyecta al niño a una falsa e incompleta visión del mundo²⁶.

Es ahí, en ese abandono del aula, en ese rompimiento del esquema de aulas tradicionales a que Trueba Marcano hace referencia, constituye e hecho en el que la exposición *L'occhio se salta il muro*, de Barcelona (1984), Palma de Mallorca (1985) y Madrid (1985), ponía el acento y expresaba a través de la metáfora de su título. Los «talleres integrales», experiencias a las que Trueba Marcano dedica su obra, son pues una proyección de la influencia italiana en la educación española.

Desde el ámbito del profesorado universitario que trabaja en la formación de futuros educadores, podemos nombrar a Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez y Javier Abad Molina, quienes desde el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM), ubicado en Madrid, han contribuido a la difusión de la pedagogía reggiana entre sus alumnos, al fundamentar en ella su actividad docente en dos de los cinco temas de la asignatura de *Dramatización*. Nos referimos a los temas 2 y 4²⁷, para los cuales, entre la bibliografía propuesta se encuentran textos importantes sobre la pedagogía reggiana²⁸.

7. Una cuestión con interrogante abierto

Los datos hasta aquí presentados no son suficientes como para concluir en un juicio firme sobre la incidencia de la experiencia reggiana en España. De que se produjo cierta influencia no cabe duda. Que se implantaran en nuestro país modelos fieles de las escuelas infantiles regiones es cuestión diferente. Por

²⁶ *Ibidem*, 11-12.

²⁷ Véase: RUIZ DE VELASCO, y ABAD MOLINA: «Propuesta metodológica para la asignatura *Dramatización* del plan de estudios del Magisterio», en Revista *Pulso*, nº 30 (2007), pp. 143-170.

²⁸ Textos citados: VV.AA. (2004): *Consejos. Las niñas y los niños de 5-6 años explican a los de 3 la escuela que los acogerá*. Asociación de Maestros Rosa Sensat – Reggio Children. (Ruiz de Velasco y Abad Molina: 2007: 154). (VVAA) (1984 [sic]): *L'occhio se salta il muro. Una experiencia de educación infantil*. Comuna Reggio Emilia – Emilia Romana. Catálogo de la exposición. Centro cultural de la Villa de Madrid. 28 febrero – 22 marzo. (Ruiz de Velasco...: 159 / 162). VVAA: *Los cien lenguajes de la infancia*. Catálogo de la exposición. Reggio Children. MEC. Asociación de Mestres Rosa Sensat. VV.AA. (1990/1999): *Tutto ha un'ombra menole le formiche*. Reggio Children. Reggio Emilia. (*Ibidem*: 159). Todos estos títulos y algunos más vuelven a aparecer en la «Bibliografía» final del artículo (p. 170).

su significatividad recogemos las manifestaciones que realiza Irene Balaguer²⁹ al respecto:

Desde el año 1974 se ha dado una continuada presencia y participación en España de la experiencia de Reggio Emilia, en múltiples lugares y diversos foros: en Barcelona primero, en las Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, y, más adelante, en la Escola Municipal d'Expressió; en Palma de Mallorca, Madrid y Barcelona con la exposición «L'occhio se salta il muro», sus planteamientos y toda la actividad desarrollada en torno a ella. [...]

Hoy en día todos sabemos que aquellas expectativas no se han cumplido y una primera afirmación que me atrevería a hacer es que el pensamiento y la obra de Malaguzzi, la pedagogía de Reggio, ha tenido una repercusión relativamente pequeña en nuestro país [...]

Existe un referente claro de la pedagogía de Reggio en Pamplona, sobre todo en el trabajo que se lleva a cabo en las Escuelas Infantiles de su Patronato Municipal, y con esta misma orientación podemos encontrar algunos profesores de escuelas de magisterio y facultades de Pedagogía, así como grupos profesionales que explican y aplican el pensamiento pedagógico de Reggio. Algunos movimientos de renovación pedagógica, y concretamente Rosa Sensat, han hecho suyos los planteamientos de Reggio. Pero estos planteamientos no han adquirido carta de ciudadanía [...].

Igualmente significativas son las palabras de Ana Araujo (educadora de la escuela infantil municipal «Egunsenti» de Pamplona y que tuvo una estancia en Reggio a principios de los noventa del pasado siglo), que nos hacen pensar en la incidencia del cambio de orientación política en el gobierno de España (1996-2004), como causa de ralentización de la mayor parte de las iniciativas de renovación pedagógica, que se implantaban en aquel momento: «[...] la falta de respuesta de la administración española, la situación en un estado de frustración ante lo que deseaba y se debería hacer si de verdad se quisiera a los niños, y si España se hubiera hecho eco de Reggio, y lo que se le posibilitaba hacer»³⁰.

Pese a todo, la fe en el proyecto reggiano se imponía a las dificultades que ofrecía la nueva orientación política del Gobierno de España. Las palabras de Altimir Sans³¹ nos ilustran sobre cómo se trataba de adaptar a una situación en que «las administraciones municipales siguen sin asumir el reto de la Educación Infantil de calidad»: «Para regresar de Reggio no es preciso encontrar recetas, y ni

²⁹ BALAGUER, Irene: «Repercusión de la experiencia en España», en «Reggio fuera de Reggio». *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 74-85. Citas en pp. 78-80. «Reggio fuera de Reggio» recoge, a modo de pequeños capítulos, diversos testimonios, entre ellos los de Ana Araujo: «Ciclo 0-3 años: Saber dar tiempo», David Altimir Sans: «Ciclo 3-6: regresar de Reggio sin recetas», Isabel Cabanellas: «Un desconocido en la Universidad», Autoría compartida (Teresa Godall, Alfredo Hoyuelos, Silvia Palos, Pusi Riera, Beatriz Trueba): «Un mercado de ideas». Disponible en: <http://www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf>

³⁰ ARAUJO, Ana: «Ciclo 0-3 años: Saber dar tiempo», en «Reggio fuera de Reggio»... Cita en pp. 80-81.

³¹ ALTIMIR SANS, D.: «Ciclo 3-6. Regresar de Reggio sin recetas», en «Reggio fuera de Reggio»... Cita en pp. 81-82.

tan siquiera recorrer kilómetros: basta con querer escuchar a los niños y niñas y creer en sus capacidades». En definitiva se trata de «saber estar a la altura de sus potencialidades y proponerles situaciones de aprendizaje donde sus inteligencias puedan desarrollarse en el modo más complejo posible». La fe en los niños, el respeto a sus personas, base de la pedagogía de Malaguzzi, permanece en los docentes españoles que en él creyeron.

Hoyuelos Planillo da una pincelada de la situación al año 2009. Partiendo de la idea de que «Reggio sólo existe en Reggio», constata una serie de «cambios profundos», introducidos «a nivel individual o en pequeños grupos de trabajo» en la educación infantil en España. Los cambios a que alude tienen que ver con «la reivindicación de lo lúdico», la «eliminación de fichas (editadas o fotocopiadas), libros de texto y ejercicios de lectoescritura», mantener abierta «la puerta del aula», el «cuidado estético del espacio-ambiente», optar por el valor formativo de la «investigación, observación y documentación interpretativa», introducir las «parejas educativas» en el aula³². Constata asimismo que existen proyectos de equipo muy interesantes en el Estado Español, y recuerda las experiencias que «se realizan en Barcelona, de la Cooperativa de *Piccolo Mondo* y el colegio público *El Martinet*, la escuela pública *Nuestra Señora de Gracia* en Málaga y diversos proyectos de Escuelas Infantiles Públicas Municipales de Pamplona y de otras localidades navarras»³³. Entre las últimas se encuentran dos Escuelas Públicas Municipales de Berriozar (localidad próxima a Pamplona) en las que Hoyuelos es codirector³⁴.

¿Cabe quedarse en las «medias tintas»? Rosario Beresaluce Díez nos da la respuesta en un texto que publicó en 2009, y que consideramos motor para la esperanza³⁵, por cuanto en él hace la siguiente propuesta: «En el presente libro proponemos los principios educativos postulados por las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia (norte de Italia) como modelo pedagógico innovador y de calidad para la etapa de Educación Infantil en las escuelas españolas. El objetivo principal del presente trabajo es, por consiguiente, aprovechar las oportunidades que brinda el Plan de Bolonia para el conocimiento de la magnífica labor pedagógica llevada a cabo en las mencionadas escuelas, que gozan de reconocimiento mundial».

En definitiva, hechos próximos a nosotros en el tiempo nos impulsan a concluir este trabajo con una breve frase: *En el futuro está la esperanza*.

³² HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: «Ir y descender a y desde Reggio Emilia», en *CEE Participación Educativa*, 12 (noviembre 2009), 171-181. Citas en pp. 175-177. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf>

³³ *Ibidem*, 178.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ BERESALUCE DÍEZ, Rosario: *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2009, 10.

Referencias bibliográficas

- ALTIMIR SANS, D.: «Ciclo 3-6. Regresar de Reggio sin recetas», en «Reggio fuera de Reggio», *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 74-85.
- ARAUJO, Ana: «Ciclo 0-3 años: Saber dar tiempo», en «Reggio fuera de Reggio», *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 74-85.
- ARGÉN, Julio Carlo: «Apuntes para una teoría pedagógica de la visión», en *L'occhio se salta il muro / Una experiencia de educación infantil*. Comune Reggio Emilia – Romana. Centro Cultural de la Villa de Madrid. 28 febrero – 22 marzo. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia – Dirn. G. de Educación Básica. Comunidad de Madrid –Consejería de Educación y Juventud, Dir. G. de Educación. (S.a.), (Textos del: *L'occhio se salta il muro*. Ed. «Comune di Reggio Emilia» 1984).
- BALAGUER, Irene: «Repercusión de la experiencia en España», en «Reggio fuera de Reggio». *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (noviembre, 2001), 74-85.
- BENASSI, U. y BORGHI, E.: «Las razones de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro. La narrativa de lo posible. Sugerencias de los niños de las escuelas infantiles del municipio de Reggio Emilia*, Región Emilia Romana, Ayuntamiento de Reggio Emilia, Asesoría de escuelas y servicios, 1984.
- BERESALUCE DÍEZ, Rosario: *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2009.
- HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: «Ir y descender a y desde Reggio Emilia», en *CEE Participación Educativa*, 12 (noviembre 2009), 171-181. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf/>
- MALAGUZZI, Loris: «Comentarios para un código de lectura de la exposición», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro. La narrativa de lo posible. Sugerencias de los niños de las escuelas infantiles del municipio de Reggio Emilia*, Región Emilia Romana, Ayuntamiento de Reggio Emilia, Asesoría de escuelas y servicios, 1984.
- RUIZ DE VELASCO, y ABAD MOLINA: «Propuesta metodológica para la asignatura *Dramatización* del plan de estudios del Magisterio», en *Revista Pulso*, nº 30 (2007), pp. 143-170.
- TRUEBA MARCANO, B.: *Talleres integrales de educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*, Madrid, Ed. La Torre (Proyecto Didáctico Quirón. Educación Infantil, nº 1), 1989.
- TURCI, L., y BERSANI, P.: «Datos históricos y culturales de la experiencia de Reggio», en AA.VV.: *L'occhio se salta il muro / Una experiencia de educación*

infantil. Comune Reggio Emilia – Romana. Centro Cultural de la Villa de Madrid. 28 febrero – 22 marzo. Ed.: Ministerio de Educación y Ciencia – Dirn. G. de Educación Básica. Comunidad de Madrid –Consejería de Educación y Juventud, Dir. G. de Educación. (S.a.), (Textos del: *L'occhio se salta il muro*. Ed. «Comune di Reggio Emilia» 1984).

TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid. Aguilar, 1967.

página intencionadamente en blanco

– III –

INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA
EDUCACIÓN IBEROAMERICANA:
DISCURSOS Y PRÁCTICAS

página intencionadamente en blanco

Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940)

Vania Regina Boschetti

e-mail: Vania.boschetti@prof.uniso.br

Valdelice Borghi Ferreira (Universidade de Sorocaba). Brasil

1. Introdução

A chegada dos imigrantes italianos se deu a partir de 1875. A saída da terra natal foi decorrência de vários motivos: medo da *pelegra* (enfermidade que se alastrava pela população do país), a perda das terras, a decadência das atividades artesanais pelo advento das máquinas, a prole numerosa passando necessidades e ameaçada de fome. A propaganda de imigração fez milhares de italianos deixarem a península e se dirigirem para a América.

O Brasil, um dos países por eles aportado, recebeu imigrantes nas áreas com maior potencialidade econômica e de maior necessidade de mão-de-obra em suas frentes de trabalho. Os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul receberam levas consideráveis de imigração. Neste último chegaram mais de cem mil imigrantes, de acordo com o Boletim de Negócios Externos da Itália/1898, ocupando as 32 léguas de terras devolutas a eles destinadas pelo governo brasileiro.

Começo árido e exaustivo para quem teve de chegar à região acidentada e de difícil acesso. A primeira grande empreitada era chegar à colônia – caminho aberto por dias golpes de facão. Uma vez na colônia, ficavam alojados em barracões de madeira, enquanto, durante o dia construíam moradias de pequeno porte nos lotes que lhes eram destinados. Assim foi que regiões da serra gaúcha foram

ocupadas surgindo as primeiras colônias como a de Dona Isabel, Conde D'Eu e Caxias, hoje Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha e Caxias do Sul.

No interior das colônias, algumas atividades produtivas se fizeram sentir. De acordo com o exigido foram iniciadas práticas agrícolas, em consonância com os recursos locais e as características da terra: cultivo de grãos como milho, trigo, centeio e cevada, que forneciam também a palha para uso doméstico e artesanato específico; a formação de pomares; a exploração da madeira que resultou em várias atividades correlatas; produção de doces, vinho e embutidos para consumo e comércio.

A vida comunitária estava regrada pela atividade religiosa confessional católica. Os primeiros pedidos e prioridades eram de padre e capela - elementos vitais na aglutinação dos colonos e na formação das cidades e vilas.

2. Escolas comunitárias

Oriundos do norte da Itália, os imigrantes em sua maioria chegavam ao Brasil alfabetizados, pois eram procedentes de regiões que já aplicavam políticas públicas de escolarização, algumas delas em vigor desde o século XVIII, como afirma Grosselli¹. A mesma ventura não tiveram aqui as crianças italianas que chegaram com seus pais e aquelas nascidas em terras brasileiras, para as quais não havia escolas ou escolarização. Importante destacar que entre os imigrantes italianos, principalmente em relação aos primeiros grupos chegados ao Brasil, havia como objetivo prioritário a preservação do patrimônio cultural. A aprendizagem das crianças instalava-se numa esfera de menor interesse, pois, era em torno da Igreja e da religião católica que a vida dos colonos gravitacionava.

Somente com o século XIX em avanço é que se estabeleceu um elemento normalizador, o Regulamento de 1867 que determinava como responsabilidade pública, a criação de escolas nos núcleos coloniais², o que originou as escolas étnicas italianas.

A pesquisa sobre instituições escolares étnicas a apresenta as experiências desenvolvidas pelos imigrantes europeus, embora aconteçam, de forma mais esporádica, também trabalhos sobre escolas norte americanas e japonesas. Das escolas de origem europeia ganharam destaque, em primeiro lugar as alemãs, e, em seguida as italianas, holandesas e polonesas que, segundo Schelbauer³, apresenta-

¹ GROSSELLI, Renzo M.: *Noi tirolesi, sudditi felici di Don Pedro II*, Porto Alegre, EST edições, 1999, 53.

² LUCHESE, Tarciane A.: *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. 28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1138--Int.rtf. Acesso em 20/04/2014.

³ SCHELBAUER, Anaete R.: *Etnia e Educação Escolar: um breve balanço sobre o método de ensino no*

vam aspectos metodológicos comuns baseados nos métodos praticados nos países de origem e foram bastante frequentes nas zonas rurais do país. O Brasil foi o país que apresentou o maior número de escolas étnicas da América, se pensado relativamente ao fluxo de imigrantes. Para Lucio Kreutz⁴

A tradição escolar era bastante diferenciada entre as diversas etnias de imigrantes. A Secretaria da Agricultura de São Paulo, ao registrar os que entraram pelo Porto de Santos entre 1908 e 1932, constatou que o índice de alfabetização era de 91,1% entre os alemães, 89,9% entre os japoneses, 71,3% entre os italianos, 51,7% entre os portugueses e 46,3% entre os espanhóis⁵.

Em sua gênese, as escolas étnicas estavam ligadas ao sistema de aulas particulares, incentivadas em sua realização pelo governo por meio da Inspeção Especial de Terras e Colonização. Para o exercício das aulas, de total responsabilidade dos particulares, havia subsídios públicos variáveis. Dados de Luchese, demonstram que as escolas para até 15 alunos eram subvencionadas com 25\$000 mensais e, mais 1\$000 para cada aluno adicional, desde que não excedesse a importância com que eram abonados os professores nomeados. Delegava-se também a responsabilidade de construção da unidade escolar à iniciativa particular, no caso famílias e comunidades. Lembra a autora:

Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção de escolas, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos estas aulas terem funcionando na casa do professor ou na casa das crianças⁶.

Apesar dos esforços conjugados, o processo de escolarização enfrentava sérias e constantes dificuldades. O país não apresentava organicidade e estruturação que garantissem o acesso à escola da própria população brasileira. Não dispunha de escolas, vagas, professores em número suficiente para fazer frente à população urbana demograficamente pouco expressiva ou, à grande concentração populacional das áreas rurais. Tanto que, não raro, crianças brasileiras usufruíam das escolas étnicas como espaço educativo. A dimensão territorial, o isolamento das áreas de produção do campo, aliada à ausência de uma política central de disseminação da escolaridade básica, foram, historicamente, um grande obstáculo à

processo de institucionalização das escolas primárias no Brasil. In, NASCIMENTO, M.I.M. e outros (orgs) Instituições Escolares no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, 238.

⁴ KREUTZ, Lucio: «Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio», *Revista Brasileira de Educação* (Set/Out/ Nov/Dez, 2000), 159-176.

⁵ DEMARTINI, Zeila B. F. e ESPOSITO, Yara L.: «São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas», *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.41 – nº 10, 981-995.

⁶ LUCHESE, Terciane A.: *As escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul.* www.comunitarias.org.br/docs/.../escolas_comunitarias_imigrantes.pdf, 3/4. Acesso em 19/04/2014.

instalação das escolas. Aliava-se a isso, o desinteresse natural das famílias rurais brasileiras quanto à escolarização dos filhos, imbuídos que estavam de raciocínio equivocados que pensava a educação como privilégio de classe social. Por esse raciocínio não entendiam educação como direito ou necessidade, já que seus filhos deveriam seguir por costume e herança, a lida de trabalho braçal, função dos ignorantes e iletrados.

Trazendo essas observações para as comunidades imigrantes, é possível identificar os elementos agravantes às dificuldades já conhecidas. Suas escolas não poderiam ser reguladas pelas mesmas normas das escolas da província, inclusive por conta da questão linguística, considerada a diversidade de dialetos das regiões de procedência imigratória. A existência dos dialetos, o custo de manutenção e o reduzido número de escolas públicas disponível agregavam obstáculos de acesso ao ambiente escolar, como afirma Schneider⁷:

(...) ao contexto de constituição de escolas étnicas inseridas na realidade encontrada em terras brasileiras, em que não havia uma rede de escolas que desse conta de atender à forte tradição cultural dos imigrantes por educação escolar, uma vez que o poder público nem sequer atendia às crianças brasileiras que viviam nas regiões urbanas, sendo difícil a existência de escolas na zona rural.

Pode ser considerado também o incentivo das autoridades italianas por meio dos consulados, permanentemente preocupados com a instrução dos imigrantes. Essa colaboração, entretanto, como afirma Kreutz⁸, se fazia presente com maior representação nas escolas urbanas e nas sedes das colônias, em forma de apoio financeiro para manter o professor, doação de material escolar, notadamente livros didáticos e, apoio moral manifestado pelos cônsules. Às vezes, o governo italiano enviava também professores. As escolas rurais recebiam com maior frequência, material didático.

O quadro de dificuldades levou à busca de alternativas. Foi assim que se instalaram as Sociedades de Mútuo Socorro, entidades com finalidades assistenciais e filantrópicas que passaram a atuar na vida das comunidades. De caráter não lucrativo, organizaram-se para provisionar os membros com múltiplas modalidades de assistência: saúde, orientação jurídica, apoio financeiro, encaminhamento para o trabalho, atendimento a óbitos e sinistros.

Nesse movimento, estavam as associações italianas, promotoras da italianidade e de auxílio-mútuo: em Nova Veneza, a Sociedade Pátria e Trabalho; em Florianópolis, a Fraternidade Italiana e a Federação das Colônias Italianas do Sul do Estado de Santa

⁷ SCHNEIDER, Regina P.: *A instrução pública no Rio Grande do Sul. (1770-1889)*, Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS/EST edições, 1993, 356.

⁸ KREUTZ, Lucio: «Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio», *Revista Brasileira de Educação*, (Set/Out/ Nov/Dez, 2000), 159-176.

Catarina [...] em Nova Treviso, a Sociedade Regina Margherita; em Urussanga e em Acurra, a Sociedade Dante Alighieri⁹.

Funcionavam como elemento articulador entre os seus associados, que poderiam tê-lo a partir dos 10 anos de idade, desde que não fossem portadores de doenças incuráveis e fossem, comprovadamente, cidadãos de idoneidade moral, sem ficha criminal. Esses associados contribuíam com taxa inicial de inscrição e com mensalidades, variáveis de uma Sociedade para outra, o que permitia a composição de um caixa para atendimento.

As Sociedades de Mútuo Socorro, gerenciadas por diretoria eleita exclusivamente pelos sócios masculinos, recebiam nomes de autoridades ou heróis italianos e, sinteticamente, exerciam função protetora para seus integrantes. Algumas foram particularmente bem sucedidas e tinham sede em mais de uma comunidade. O espaço físico dessas sociedades era ocupado por vários tipos de eventos comunitários e, em muitas, parte do espaço era permanentemente ocupado pelo funcionamento de escola.

A instrução estava entre os principais objetivos das Sociedades. Cuidavam elas da instalação das escolas, criando ou compartilhando o local; providenciavam, quando necessário, o material didático. Umhas tinham os professores na folha de pagamento outras não, e, nesse caso, os professores deveriam contar apenas com as mensalidades dos alunos para os honorários. Crianças de famílias associadas pagavam valor menor pelo acesso aos estudos. Assem vínculo associativo frequentavam a escola mediante pagamento de mensalidades maiores.

As Sociedades ainda publicavam notícias referentes às escolas: funcionamento de uma nova unidade, a quem se destinava, masculina, mista, a composição curricular, valores praticados, graus de ensino, o ensino noturno para adultos. Iniciativas inovadoras também fizeram parte do quadro, como o caso do ensino noturno, com investimentos posteriores por parte da Intendência de Caxias, que passou a compreender a importância de gerar oportunidades de estudo àqueles que não haviam frequentado aulas em idade regular.

O fato de existirem recursos mais disponíveis para a escolarização não levou as comunidades rurais a aceitar as escolas particulares instaladas como solução definitiva. Eram frequentes as reivindicações junto ao poder público por ajuda financeira para a manutenção das escolas ou pagamento aos professores. Assim, «à medida que surgia uma escola pública, a escola particular italiana não se fazia mais necessária», como afirma Moretto¹⁰.

⁹ OTTO, Claricia: *Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011, 4.

¹⁰ MORETTO, Liane Ribeiro: «Escolas Italianas em zona rural do Rio Grande do Sul». In KREUTZ, Lucio: «Escolas Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação de apoio», *Revista Brasileira de Educação*, (Set/Out/Nov/Dez, 2000), 159-176.

O processo de escolarização apresentou características mais singulares na organização das instituições escolares. Clarícia Otto¹¹ identifica além da rede de escolas públicas, redes escolares distintas das colônias italianas, que Kreutz¹² assim explica:

- Escolas italianas apoiadas pelo governo italiano: recebiam ajuda financeira, material e humana para desenvolvimento educativo e tinham ainda por objetivo, manter o amor pátrio e o espírito de italianidade entre os imigrantes, usando muitas vezes para isso, material didático padronizado – uma forma de fazer da escola um retorno contínuo à cultura italiana;
- Escolas italianas particulares: instaladas em lugares isolados, sem vínculo com o governo italiano ou com associações; a comunidade rural absorvia os custos com o professor e o funcionamento se dava numa casa (notadamente a do professor) até a construção (simples) do espaço escolar;
- Escolas paroquiais: eram confessionais e estavam sob a orientação de padres franciscanos, principalmente.

Clarícia Otto, em suas reflexões, afirma que as escolas italianas Dante Alighieri, que contavam com o auxílio da associação homônima, estavam entre as entidades que contribuiriam nesse processo educativo, com firme objetivo de preservação da língua e da cultura italianas para além da pátria-mãe. A partir da década de 1920, o material recebido da Itália foi sendo incorporado massivamente pela propaganda fascista, pois, através da criança e dos jovens seria possível entrar na vida privada e pública da população italiana.

Por isso era encaminhado às escolas italianas no exterior, um material didático adaptado para as crianças ítalo-brasileiras. O material era de diversidade informativa: boas maneiras, regras de convivência social, amor ao trabalho, referências às características físicas e históricas da Itália, valores morais a serem vivenciados.

As condições do trabalho docente nessas escolas também carregavam características próprias: os que vieram com formação da terra natal; os que exerciam a função de ensinar por possuírem conhecimentos, alguns enviados pelo governo italiano ou subvencionado por ele. Em qualquer um dos casos, não atendiam à demanda por serem em número insuficiente, passavam por dificuldades, ganhavam pouco, às vezes renunciavam ao trabalho ou, acumulavam algumas funções paralelas (agente consular, agente postal...).

¹¹ OTTO, Clarícia: *Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011, 7.

¹² KREUTZ, Lucio: «Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio», *Revista Brasileira de Educação*, (Set/Out/ Nov/Dez, 2000), 159-176.

As dificuldades para preservação das escolas étnicas foram de diversas ordens. Algumas delas, como já abordado, se referiram aos limites dos pais em manterem os filhos estudando, particularmente quando possuidores de prole numerosa. Outros, pela existência de escolas públicas, que a partir da Proclamação da República (1889) foram recebendo mais investimentos e atraíam os filhos dos imigrantes. Há quem se considere o fato de professores, por razões variadas (como os baixos rendimentos), desistirem do trabalho docente, encerrando as atividades que, muitas vezes desempenhavam sozinhos em situação restrita. Outras vezes, os problemas eram mais estruturais: dificuldades de organização, distância entre a escola e o local de moradia das crianças, falta de transporte e locomoção.

Nada, porém, foi tão decisivo para o desaparecimento dessas escolas quanto o movimento de nacionalização no começo do século XX. O movimento em seu início, refletia um certo desconforto para alguns segmentos sociais que entendiam a existência de escolas atuando em língua estrangeira, sobre culturas estrangeiras, como um procedimento inadequado e, num âmbito mais restrito, um processo de «desnacionalização da infância», nos argumentos de Renk¹³. Paulatinamente à condição de desconforto, foram agregadas ações mais efetivas expressas por medidas governamentais, leis, repressão aos imigrantes. Foi assim que no Paraná, logo no início do século XX, precisamente de 1900 a 1938, a legislação enfatizava a «necessidade de ensino da língua nacional em todas as escolas»¹⁴. Escreve a autora na continuidade da sua argumentação:

Até a década de 20, o controle estatal sobre estas escolas era precário, mas, intensificava-se após a Primeira Guerra Mundial, quando clamores populares pela nacionalização destas escolas se intensificam, refletindo no endurecimento da legislação sobre o ensino a ser ministrado em língua nacional, aulas e atividades escolares de caráter cívico e patriótico, adoção de um programa curricular oficial e a adoção de livros didáticos adotados pelo governo.

A 1ª Guerra Mundial intensificou as animosidades a respeito, particularmente no que se referia à comunidade alemã, mas atingindo outros segmentos como os dos italianos, poloneses, ucranianos, japoneses. No caso das escolas italianas, o fator agravante e intensificador das oposições foi a propaganda fascista, tão presente nas escolas por meio de professores agentes e do próprio material didático.

Como programa de governo, o Estado Novo sob o comando de Vargas, propagou notadamente nos estados do sul, a ideia de erradicação da influência estrangeira presente no cotidiano escolar das comunidades de imigrantes.

¹³ RENK, Valquiria E.: *Nacionalização Compulsória das Escolas Étnicas e Resistências, no governo Vargas*. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educer2008/anais/pdf/620_436pdf. Acesso em 27/04/2014.

¹⁴ Idem., 4287.

A política de nacionalização de ensino oficializada pela Constituição de 1937, elencava o que deveria ser da competência do poder público nesse mister: diretrizes para a formação cívica, moral e intelectual das crianças e dos jovens; promoção da disciplina moral em defesa da nação brasileira. A partir de então, a nacionalização se tornou compulsória. O Decreto Federal nº406, de 04 de maio de 1938 oficializou a extinção das escolas estrangeiras.

Em alguns momentos o ímpeto de aplicabilidade resultou em medidas extremadas: queima de livros, ocupação de entidades étnicas, apreensão de material, censura, demissão de professores estrangeiros, vigilância contínua para garantir o cumprimento dos preceitos legais. Mesmo procurando burlar as restrições para não interromper as atividades, as escolas étnicas não puderam resistir por muito tempo e foram fechadas. Como consequência de relevância houve a construção de escolas públicas nas áreas de colonização imigrante, edificadas com os recursos do governo central.

Concluindo, é possível afirmar que as escolas étnicas foram fruto do empenho dos imigrantes que, apesar das dificuldades no processo de adaptação e fixação à terra, não se descuidaram das preocupações com escolarização das suas crianças. Nesse contexto revelou-se de forma simples, mas objetiva e direta, o papel desempenhado pelas famílias na construção do espaço escolar, no pagamento dos professores, no associativismo para tornar concreta a possibilidade de estudos. Ressalta-se ainda que o movimento de nacionalização provocou, mesmo que de forma indireta, a implantação mais extensiva das escolas públicas no país. Não se pode deixar de observar, com certa ironia, que o aumento das escolas públicas no Brasil tenha se dado, em parte, pela desarticulação de um «sistema paralelo de educação» que a seu modo era eficiente, considerando a equivalência de valor formativo. Ideologias à parte, os imigrantes mostraram uma preocupação pela instrução das crianças, fato pouco considerado pelas autoridades nacionais e quase desconhecido pela maioria da população.

Referencias bibliográficas

- DEMARTINI, Zeila B. F. e ESPOSITO, Yara L.: «São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas», *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.41 – nº 10, 981-995.
- GROSSELLI, Renzo M.: *Noi tirolesi, sudditi felici di Don Pedro II*, Porto Alegre, EST edições, 1999.
- KREUTZ, Lucio: «Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio», *Revista Brasileira de Educação* (Set/Out/Nov/Dez, 2000), 159-176.

- LUCHESE, Tarciane A.: *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. 28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1138--Int.rtf. Acesso em 20/04/2014.
- LUCHESE, Terciane A.: *As escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul*. www.comunitarias.org.br/docs/.../escolas_comunitarias_imigrantes.pdf, 3/4. Acesso em 19/04/2014.
- MORETTO, Liane Ribeiro: «Escolas Italianas em zona rural do Rio Grande do Sul». In KREUTZ, Lucio: «Escolas Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação de apoio», *Revista Brasileira de Educação*, (Set/Out/Nov/Dez, 2000), 159-176.
- OTTO, Clarícia: *Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.
- RENK, Valquíria E.: *Nacionalização Compulsória das Escolas Étnicas e Resistências, no governo Vargas*. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educer2008/anais/pdf/620_436pdf. Acesso em 27/04/2014.
- SCHELBAUER, Analete R.: *Etnia e Educação Escolar: um breve balanço sobre o método de ensino no processo de institucionalização das escolas primárias no Brasil*. In, NASCIMENTO, M.I.M. e outros (orgs) *Instituições Escolares no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007.
- SCHNEIDER, Regina P.: *A instrução pública no Rio Grande do Sul. (1770-1889)*, Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGSEST edições, 1993.

página intencionadamente en blanco

A influência da imigração italiana nas escolas rurais de Birigui - São Paulo - Brasil

Áurea Esteves Serra

e-mail: áurea_esteves@uol.com.br

Fundação Municipal de Ensino de Birigui / UNESP. São Paulo. Brasil

1. Introdução

Este texto apresenta uma visão de conjunto sobre a história da imigração italiana em Birigui, não deixando de apresentar a principal marca para a compreensão dessa história, a saber: a produção cafeeira em Birigui¹, assim como a influência italiana na educação.

2. A imigração italiana e o café em Birigui

De acordo com Freitas, «o Brasil é tradicionalmente um país de imigração. Desde o descobrimento, foi ocupado, colonizado e povoado por diferentes grupos étnicos e raciais»². Ainda segundo a referida autora, «o Brasil recebeu o terceiro maior contingente de imigrantes»³, entrando no país até 1900 «cerca de 1 milhão de estrangeiros»⁴. Vale lembrar que durante algum tempo, a mão-de-obra

¹ Birigui está localizada no Noroeste do Estado de São Paulo, distante em 521 Km da capital do estado, São Paulo, e, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE) – 2010, conta com 110 mil habitantes. A cidade de Birigui está inserida na 9ª região administrativa do Estado de São Paulo – Araçatuba, localizada na porção oeste do Estado, região essa de menor dimensão física.

² FREITAS, Sônia Maria de: *E chegaram os imigrantes... (o café e a imigração em São Paulo)* [2ª ed.], São Paulo, edição da autora, 1999, 33.

³ *Idem, Ibidem.*

⁴ *Idem, Op. Cit.*, 79.

escrava sustentou a expansão das lavouras de café. Entretanto, com a proibição do tráfico, a própria escravidão aparecia como um regime de trabalho incompatível com a estrutura capitalista que começa a despontar no século XIX. Em vista disso, os cafeicultores paulistas deram início à experiência de emprego de mão de obra livre e estrangeira.

Com isso, segundo Freitas,

Os fazendeiros do «Novo Oeste» paulista, principalmente, visando solucionar o problema da mão-de-obra e interessados na introdução do trabalho remunerado, passaram a organizar a imigração. Na implantação da política imigratória obtiveram apoio do governo da província e dos políticos que aprovaram a liberação de verbas para concretizá-la⁵.

Ainda segundo Freitas, «[...] o imigrante não pagava a passagem de navio e nem o transporte ferroviário até as fazendas de café»⁶. Os imigrantes tinham a viagem paga, além de dinheiro e mantimentos necessários, até se estabelecerem e iniciar o trabalho. Esse regime de trabalho no final do século XIX e ainda início do século XX consistia em cada família cuidar de uma parte do cafezal, comprometendo-se a cultivar e colher o produto. Após a venda do café, metade do lucro ficava com o imigrante. Esse regime de trabalho ficou conhecido como sistema de parcerias e, à primeira vista parecia vantajoso para o imigrante, porém na verdade acabava por escravizá-lo porque a metade do lucro nunca chegava às mãos do trabalhador em virtude das despesas que o fazendeiro assumia na contratação e aos produtos adquiridos nos armazéns dos próprios fazendeiros, cujos preços eram muito mais caros do que o normal.

Segundo Cavalcante,

Antes da promulgação da Lei de Terras, os lotes eram cedidos gratuitamente aos colonos, que se instalavam por conta própria, por conta do governo ou por conta das companhias de colonização. Após essa lei, em regra, o governo cedia gratuitamente as terras às companhias que, por sua vez revendiam aos imigrantes em condições lucrativas⁷.

Moreira afirma que, «entre 1880 e 1900, desembarcaram no Brasil 1.129.000 europeus – dos quais, 680.000 eram italianos»⁸.

De acordo com Magalhães,

⁵ *Idem, Op. Cit.*, 35.

⁶ *Idem, Ibidem.*

⁷ CAVALCANTE, José Luiz: «A lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra», *Revista de História*, edição nº 2 (junho de 2005), 5.

⁸ MOREIRA, Antônio Carlos: *História do café no Brasil* [1ª Ed.], São Paulo, Magna Editora Cultural, 2008, 64.

Após fechado o contrato, as famílias seguiam de trem à sua nova «terra prometida». Ao saqueio dos vagões subindo a serra e sertão adentro, seguiam, juntos, centenas de portugueses, alemães, espanhóis, sírios, turcos, japoneses e, claro, italianos – dos quais se ouviam entoar uma canção de esperança. *Andiamo in' Merica! Andiamo a raccogliere caffè!*

Dessa leva de imigrantes que chegam a Birigui, 50% são de procedência italiana. De acordo com Pisani sobre a colônia italiana em Birigui, este afirma: «La collettività italiana residente in questo Municipio si caleola composta di circa 4.000 persone; i figli d'italiani si fanno ascendere a circa 8.500 dedicano all'agricoltura, in piccolo numero alle industrie, al commercio e al mestieri»⁹.

São principalmente esses italianos que vão cuidar da produção de café em suas pequenas propriedades nos patrimônios e bairros rurais. Ainda de acordo com Pisani, são 492 os nomes de famílias italianas em Birigui. Mas, quando se confronta essa informação com a na *Relação dos Contribuintes do Imposto Cafeeiro*, encontram-se muitos outros nomes de italianos que vieram para Birigui e cujos descendentes estão no município até hoje, 2014.

Vale lembrar que dentre os imigrantes há também: os espanhóis, os portugueses e os japoneses.

Assim, o café proliferou em Birigui nas três primeiras décadas do século XX, para onde mudaram imigrantes advindos principalmente da Itália, primeiramente instalados na região de Ribeirão Preto e em seguida em Birigui. Na corrida para esse surto agrícola, investiram-se cerca de muitos contos de réis nos estabelecimentos, máquinas de café, a maioria dessas sociedades eram anônimas. Foram muitas as máquinas instaladas de beneficiar café. Enfim, foram muitas as máquinas porque a Zona Noroeste no ano de 1927 plantou cerca de 100 milhões de pé de café e muito algodão, aliás, nessas terras se produzia de tudo. Porém, o café imperou na primeira terça parte do século XX.

Essa estabilização da monocultura cafeeira em Birigui nos anos de 1920 e o fantasmagórico surto de enriquecimento produzido pelo café contribuíram para o desenvolvimento muito rápido da cidade. Milhares de homens chegaram à cidade pela esperança de um enriquecimento rápido e fácil, sendo que a maior parte não retornou às origens, formando assim a cidade de Birigui.

A evidência dessa imigração pode ser constatada nas estatísticas de 1929, segundo as quais Birigui conta com 30 mil habitantes, dos quais somente 4.500 estavam na cidade e os outros 25.500 estavam na zona rural. Com isso a economia biriguiense foi essencialmente agrária; a população de origem principalmente italiana estava em sua maioria instalada na zona rural, no trabalho com a terra

⁹ PISANI, Salvatore: *Lo Stato di San Paolo nell Cinquantenario dell'Immigrarione*, São Paulo, 1937, 521-522.

e a cidade era composta neste momento somente pelos patrimônios do Silvares, Santo Antonio e Walter. É essa população que começa a reivindicar escola para os filhos, uma vez que quase todo imigrante que chegava a região era alfabetizado.

A grande marca aferida pela morte da economia cafeeira biriguiense se deu primeiramente ao fato apontado por Freitas (1999) o colapso do café em 1928 e a queda da Bolsa de Nova Iorque no ano de 1929.

De acordo com Priore e Venâncio, o «início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego, e super produção do café»¹⁰. Essa situação, estava aliada à concentração de terras.

De acordo com as informações publicadas na revista *Os Municípios* (1939), em 1939, Birigui contava com uma população de 54.500 habitantes, sendo que 39.800 estavam na zona rural e 5.200 nos distritos. Existiam, no município, 20.221.763 cafeeiros em produção e, das 2.089 propriedades agrícolas, 1.191 eram de lavouras cafeeiras.

Quanto ao aspecto colonização, propriedades e nacionalidades encontram-se, mencionada revista, vários dados contidos numa tabela. A seguir apresentam-se alguns dos dados para se compreender a questão da colonização, o retalhamento da terra, vendas dos lotes e a questão da imigração.

N. de propriedades	Alqueires	Nacionalidades
431	9.699	Italianos
414	10.642	Brasileiros
246	3.305	Japoneses
216	3.248	Espanhóis
104	2.642	Portugueses
8	292	Sírios
5	98	Diversos
4	77	Alemães
2	174	Ingleses
1.430	29.969	

A partir das informações contidas na tabela acima, é possível por meio dos dados concluir que: os italianos foram os que mais adquiriram lotes de terra da Companhia de Terras, Madeiras e Colonização de São Paulo¹¹, ultrapassam

¹⁰ PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato: *Uma breve história do Brasil*, São Paulo, Editora Planeta do Brasil, 2010, 219.

¹¹ De posse dessas terras, o Coronel Manoel Bento da Cruz e alguns amigos com o propósito de colonizar a vasta extensão de terras localizadas na região Oeste do Estado de São Paulo registram a Ata de constituição da «The San Paulo Land, Lumber & Colonization Company» no Segundo Tabelião de São Paulo, Capital em 16 de outubro de 1912 com sede em São Paulo. De acordo com Ércilla e Pinheiro (1928) e Soares (2003), a Companhia de Terras, Madeiras e Colonização de São Paulo foi fundada com os seguintes sócios: James Mellor (1.760 ações), diretor gerente; Roberto Clark (1.730 ações), ocupando o cargo de diretor técnico; Presciliano Pinto de Oliveira Clark (1.730 ações); Manoel Bento da Cruz (1.730 ações),

os nacionais, porém em questão do número de pessoas estes se apresentam um pouco menor do que os brasileiros, uma porcentagem ínfima. Cabe ressaltar que também havia as famílias de estrangeiros e nacionais que não compraram terras, mas viviam nas terras dos grandes fazendeiros prestando serviço de meeiros-pessoas que cuidavam da plantação e recebiam do proprietário com a metade da colheita. O nome dado a esses indivíduos foi colonos, daí toda grande fazenda ter uma colônia.

Nos documentos se encontram informações de que os sitiantes pagam impostos sobre a terra e sobre os produtos dela extraídos e de que esses tributos sustentavam a companhia e a prefeitura, uma vez que os donos da companhia eram os membros políticos. Para Rémond, «nas sociedades contemporâneas, a política organiza-se em torno do Estado e estrutura-se em função dele: o poder do Estado representa o grau supremo da organização política; é também o principal objeto de competição»¹².

Como muitos autores afirmaram a região desenvolve-se rápido, há um crescimento em todas as áreas, podendo considerar-se ser em virtude dos administradores apresentarem-se como homens inteligentes, estudados e conhecedores da «boa vida», mas ao homem que fica na zona rural, ao pequeno agricultor as coisas nada foram facilitadas, e estes é que fizeram a Birigui dos primeiros 50 anos, igualmente aponta Rémond «[...] não foram os 40 reis que primeiro fizeram a França, mas gerações de camponeses [...]»¹³, lamentável, pois, que esses agricultores tivessem ficado no anonimato.

3. As escolas da região de Birigui

Foi instalada a primeira escola para os filhos das pessoas que vieram morar em Birigui, em 1912, organizada por aqueles que sabiam ler e escrever: «[...] reuniram-se as crianças da povoação; meninos e meninas para dar-lhes algumas instruções»¹⁴.

Segundo Ramos e Martins (1961), o ensino, tanto em Birigui como em toda a região Noroeste, foi primário e municipal desde a sua organização nas vilas e cidades, até a criação das escolas reunidas e dos grupos escolares estaduais. Para esse

diretor secretário; Edward Hamer (300 ações), ocupando o cargo de engenheiro e membro do conselho fiscal; Arlindo Lima (150 ações), ocupando o cargo de presidente; Francisco de Marchi (150 ações); José Bento Sampaio (150 ações); Franklin Keffer (150 ações), membro do conselho fiscal; e Augusto Elísio de C. Fonseca (150 ações), membro do conselho fiscal. E de acordo com Soares (2003), a referida companhia possuía escritório em São Paulo, inicialmente na Rua Hyppodromo, 219, e mais tarde na Rua São Bento, 57, e ainda escritórios em Bauru e em Birigui.

¹² RÉMOND, René (org.). *Por uma história política* [2ª ed.], Rio de Janeiro, FGV, 2003, 20.

¹³ *Idem*, *Op. cit.*, 19.

¹⁴ ERCILLA, A. M.; PINHEIRO, Brenno (orgs.): *O estado de São Paulo: zona noroeste*, São Paulo, Propaganda Pan-americana, 1928, 492.

autor o início do combate ao analfabetismo foi dos mais difíceis, numa época em que os recursos eram escassos e quase só se podia contar com a boa vontade da população. Apenas com o aparecimento dos grandes núcleos urbanos, e, conseqüentemente, a concentração de alunos, é que o governo estadual iniciou construções de prédios para as escolas reunidas¹⁵ e, depois, para os grupos escolares¹⁶.

Ainda segundo esse autor o período de aulas sempre atendia às necessidades das crianças. Por exemplo, nas épocas de colheitas de café, de algodão ou de cereais, havia certa tolerância por parte dos professores quanto à freqüência dos alunos às aulas.

Outra dificuldade para o desenvolvimento do ensino na cidade era a presença dos índios. Ainda no começo do século XX, os mapas escolares traziam a legenda: «Região da Noroeste – Zona Desconhecida, habitada por Índios Ferozes». Esse dístico serviu durante muitos anos de propaganda contrária à formação das povoações nessa região geográfica, havendo muita falta de professores, apesar de estes, na década de 1910, serem regularmente remunerados.

Não havia Curso Normal na cidade, assim os professores vinham de fora, já diplomados, para lecionar no município. Exemplo dessa situação é a professora Esmeralda Milano Maroni, que se diplomou pela Escola Normal «Caetano de Campos», em São Paulo, e veio para Birigüi em 1918 para lecionar na Escola da Fazenda Baixotes, de propriedade do Sr. Batista. Segundo o depoimento de seu filho caçula¹⁷, o Sr. Vasco Maroni, essa professora residia em São Paulo, era filha única de pai italiano artista que abandonou a família para se dedicar as Artes retornando a Itália. Mas seu tio, o professor Miguel Milano¹⁸, dedicava-se muito ao ensino e ela seguia o seu exemplo. A professora Esmeralda veio para Birigüi acompanhada de sua mãe e se tornou uma professora de respeito e destaque na

¹⁵ «Escolas Reunidas» era a reunião de escolas primárias em um mesmo edifício. A esse respeito, ver, especialmente, Tanuri (1979).

¹⁶ «Grupos Escolares» eram estabelecimentos em que se reuniam várias séries escolares, com os alunos divididos em classes e cada classe sob a regência de um professor. A esse respeito, ver, especialmente, Souza (1998).

¹⁷ Depoimento concedido a Áurea Esteves Serra, pelo Sr. Vasco Maroni, em 5 de junho de 2002.

¹⁸ Miguel Milano, filho de italianos, nasceu na cidade de São Paulo a 27 de julho de 1885. Concluiu o curso primário no Grupo Escolar do Sul da Sé, em 1900, matriculou-se no Ginásio do Estado, que cursou até o 3º ano. Abandonou o curso ginásial e seguiu com uma companhia dramática para o interior do Estado, de onde voltou em 1904, ingressando na Escola Normal Secundária da Praça da República. Diplomado em 1907 atuou em todos os níveis de ensino público primário, desde professor de escola isolada até inspetor escolar da Capital. Em 1917 entrou para o corpo docente do Liceu Sagrado Coração de Jesus. Foi um dos percussores da cinematografia nacional em S. Paulo, tendo produzido os filmes *Faroleiros*, *Rio do Quarto*, *Parasitas* e *Tristezas à beira mar*. Dedicou-se à literatura, de modo particular à didática, publicando contos em jornais e revistas da Capital e do Interior do Estado. Em 1925, classificado num concurso de novelas instituído em Paris pelo jornal *L'Amérique Latine*, desistiu do prêmio que lhe coube, em favor dos órfãos da grande guerra. Foi contista, novelista, poeta, historiador, biógrafo, didata etc. O professor Miguel Milano escreveu mais de 30 livros e dentre eles o *Manual do Ensino Primário*, publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1939 (MELO, 1954).

cidade, sendo uma das primeiras diretoras de escola do Estado de São Paulo, a primeira diretora de escola da cidade de Birigüi e também a primeira vereadora da Câmara Municipal de Birigüi.

Segundo Ramos e Martins (1961) foi pela Lei nº 48, de 7 de dezembro de 1916, que estabeleceram-se as cadeiras do ensino primário nas escolas municipais: leitura, escrita e caligrafia; moral prática e educação cívica; noções de geografia geral; noções de história natural; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens mundiais; exercícios ginásticos, militares, trabalhos manuais e apropriados à idade e sexo; e cânticos.

O ensino na cidade de Birigui aconteceu de acordo com a ênfase que se deu à expansão da escolarização no Brasil em torno das décadas de 1920 e 1930 como o movimento da Escola Nova. E a partir da década de 1950, em nosso país se inicia um processo desenvolvimentista, que explica, em particular no Estado de São Paulo, a expansão dos grupos escolares, das escolas isoladas, dos ginásios, dos colégios e dos institutos de educação pelo capital, litoral e interior, o mesmo acontecendo no município de Birigui com a criação de várias escolas e de um instituto de educação. O município chegou a ter nas décadas de 1950, 1960 e 1970 mais de 40 escolas rurais entre comum isoladas e de emergência.

Para melhor visualização e comparação, apresento, no quadro abaixo, o número das escolas urbanas e rurais e o respectivo número de alunos (quando encontrado) entre 1928 e 1985.

Anos	Número de escolas		Número de alunos	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1928	6	2		
1940	6	21		
1957	9	48	1250	840
1973	11	43		
1985	23	27	11.558	353

Fonte: SERRA, Áurea Esteves. *A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961-1976)*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2007.

4. A influência da língua italiana na educação rural em Birigui: a Escola do bairro rural do Baixotes

Como já mencionado anteriormente a primeira professora da Escola rural do bairro Baixotes era filha de italianos. Porém o que vale ser destacado é que as famílias que vão compor o referido bairro são em 99% procedentes da Itália, assim a influência dos dialetos italianos vão estar muito presentes no dia a dia das escolas. A educação depara-se assim segundo os professores com um proble-

ma, os alunos falam errado. Recordo-me que quando fui para esta escola no ano de 1970 para cursar o 1º ano do ensino primário, não somente neste ano, mas no 2º e 3º anos os professores que nesta época, sentiam-se os donos do saber, ridicularizavam os alunos dizendo que falávamos muito errado e assim quando chegávamos a casa criticávamos nossos pais por nos ensinarem errado. Somente em 2003 participando de um curso de especialização *lato sensu* ao estudar o livro *Preconceitos lingüísticos*¹⁹, de Marcos Bagno foi que descobri que muitas das palavras utilizadas não estavam erradas, mas sim faziam parte da língua italiana, como, por exemplo, «feta» para fatia, «barrer» para varrer, entre outras. Além das palavras a terminação do som também tinha muita influência do italiano.

Algumas considerações

Na região Noroeste, precisamente em Birigui, não se pode esquecer, segundo Castro, das «milhares de pessoas, deslocadas para a região da Noroeste, voluntária ou involuntariamente, que acabaram sendo devoradas por uma potente e impiedosa engrenagem, para qual serviram de combustível»²⁰, principalmente durante a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil²¹. Quanto à colonização, os imigrantes eram, em sua maioria, italianos que buscavam melhores oportunidades de vida e de trabalho, fugindo da situação de guerra e fome da Europa.

Esses imigrantes italianos que vão compor a região rural da cidade de Birigui influenciam na educação e na cultura local, em virtude dessa influência o município de Birigui comemora desde o ano 2000, anualmente em 02 de junho, o Dia da Comunidade Italiana²².

Quanto à educação as marcas deixadas estão presentes particularmente na língua falada, os sons/pronúncias de determinadas palavras, assim como nas palavras próprias da língua italiana, estes, presentes ainda hoje, pleno limiar do século XXI.

¹⁹ BAGNO, Marcos: *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*, São Paulo, Loyola, 2007.

²⁰ CASTRO, Maria Inês Malta: *O preço do progresso: a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1905-1914)*, Campinas, 1993, 178.

²¹ A Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (CEFNOB) foi fundada em 1904 com concessão do governo federal, de capitais mistos, - brasileiro e franco-belga. O trecho da ferrovia que passa por Birigui foi inaugurado em 2 de dezembro de 1908. Eram 79 quilômetros entre Miguel Calmon (atual Avanhandava/SP) e Araçatuba/SP. Também conhecida pela sigla NOB, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil com extensão de 1622 km partindo de Bauru até a divisa com a Bolívia em Corumbá, MS, fazendo a integração com a rede ferroviária boliviana até Sana Cruz de La Sierra, foi construída na primeira metade do século XX, era uma ferrovia brasileira de bitola métrica. Passou a ser da iniciativa privada antes de ser completada em 1917 e em 1957 foi incorporada à Rede Ferroviária Federal S.A. como uma de suas regionais e quando desativada a RFFSA, a ferrovia foi doada como Malha Oeste à Ferrovia Novoeste S.A. E a partir de 2006 após a fusão da Novoeste S.A. e a Brasil Ferrovias, pertence à América Latina Logística S.A..

²² Lei N. 3.791, de 29 de maio de 2000 institui o *Dia da Comunidade Italiana* no município de Birigui. Eng. José Roberto dos Santos, prefeito municipal.

Referências

- CASTRO, Maria Inês Malta: *O preço do progresso: a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1905-1914)*, Campinas, 1993. 288 pp. [Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).]
- CAVALCANTE, José Luiz: «A lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra», *Revista de História*, Edição nº 2 (junho de 2005).
- ERCILLA, A. M.; PINHEIRO, Brenno (org.): *O estado de São Paulo: zona noroeste*, São Paulo, Propaganda Pan-americana, 1928.
- FREITAS, Sônia Maria de: *E chegaram os imigrantes... (o café e a imigração em São Paulo)*, [2ª ed.], São Paulo, Edição da autora, 1999.
- MOREIRA, Antônio Carlos: *História do café no Brasil* [1ª ed.], São Paulo, Magna Editora Cultural, 2008.
- OS MUNICÍPIOS: *A revista que o Brasil lê*, São Paulo, dezembro de 1939.
- PISANI, Salvatore: *Lo Stato di San Paolo nell Cinquantenario dell Immigrarione*, São Paulo, 1937.
- PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato: *Uma breve história do Brasil*, São Paulo, Editora Planeta do Brasil, 2010.
- RÉMOND, René (org.): *Por uma história política* [2ª ed.], Rio de Janeiro, FGV, 2003.
- SERRA, Áurea Esteves: *A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961-1976)*, Araraquara, SP, Junqueira & Marin; São Paulo, FAPESP, 2007.

página intencionadamente en blanco

As contribuições de uma mestra especial italiana para a educação inclusiva brasileira

Ive Carolina Fiuza Figueirêdo Milani

e-mail: ivemilani@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação. Salvador de Bahia. Brasil

Sinaia Lopo Guanaes

e-mail: sinaiajuanaes@hotmail.com

Universidad de Salamanca. España

1. Introdução

O presente artigo tem caráter bibliográfico, apresenta o marco histórico da educação especial em parâmetros mundiais e brasileiros. Traça a cronologia da educação especial, os primeiros estudos de casos e criação de instituições voltadas para a educação de crianças com necessidades especiais. Destacando o trabalho desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori as características peculiares de seu método como: a organização das classes, o material científico, o currículo, o processo de avaliação, o papel do educador e principalmente os «princípios fundamentais» que o norteavam e os pressupostos teóricos inovadores que contribuiriam para a educação especial, analisando sua contribuição para a educação inclusiva brasileira. Concluímos que as ideias de Montessori embasam fortemente a educação ofertada a alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva por meio do respeito à individualidade, favorecimento da autonomia e acompanhamento diário do processo de aprendizagem.

2. Breve história da educação especial

Ao longo da história da humanidade, constatamos que as pessoas diferentes no modo de agir ou de pensar eram muitas vezes consideradas deficientes¹ e a falta de conhecimento a respeito das causas e o medo ou estranhamento do «diferente» provocavam várias formas de exclusões da sociedade. Segundo Kirk e Gallagher², podem ser presumidas quatro fases de desdobramentos em relação a maneira de relacionar-se com a deficiência: era *Pré-Cristã*, afeito a negligenciar e maltratar os deficientes; na *Antiguidade*, por não corresponderem aos padrões estéticos, muitos deficientes eram abandonados ou eliminados; na *Idade Média*, com a difusão do cristianismo, por «possuírem alma», os deficientes passaram a ser considerados criaturas divinas, portanto não poderiam ser desprezadas ou abandonadas. Entretanto, existem relatos, a exemplo de Esparta onde, todavia ocorria o culto à perfeição do corpo e, por isso, as crianças que apresentassem alguma deficiência física ou mental não eram consideradas humanas e isso justificava o seu sacrifício.

No século XVI houve um redimensionamento da visão com relação à deficiência, passando da abordagem moral para a abordagem médica, sendo adaptadas práticas de isolamento e/ou abrigando em leprosários ou hospitais para toda pessoa diferente da norma, «O isolamento era visto como uma forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interferiam na nova ordem social [...] e, adentravam seus muros, mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos»³.

Entre os séculos XVIII e XIX, na Europa ocorrem os primeiros movimentos para o atendimento aos deficientes, concomitante, surgem importantes estudos, que se expandem para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil. Em Paris, surgem as primeiras instituições especializadas voltadas para a educação de «surdos-mudos» e em 1770, sobre a responsabilidade de Charles M. Eppée que inventa o método dos sinais⁴. Para atender aos indivíduos com deficiência visual, destaca-se o papel de Valentin Haüy que no ano 1784, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos (Institute Nationale dès Jeunes Aveugles) onde posteriormente, Louis Braille adapta esse código onde até a atualidade não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para uso das pessoas cegas. O atendimento escolar de pessoas com deficiên-

¹ Utilizado para as pessoas que apresentam limitações mentais, físicas ou sensoriais.

² KIRK, S. A. GALLAGHER, J. J.: *Educação da criança excepcional*, São Paulo, Martins Fontes, 1987, 4-10.

³ BUENO, J. G.: *A produção social da identidade do anormal*. In: FREITAS, M. C.(Org.): *História social da infância no Brasil*, São Paulo, Cortez, USF, 1997,165.

⁴ MAZZOTA, M. J.: *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*, São Paulo, Cortez, 1996, 208.

cia física tardou, apenas em 1832 surgiu na Alemanha, uma instituição voltada ao atendimento do deficiente físico⁵.

Destacamos a necessidade de oferecer ambientes educacionais para as pessoas com deficiência. As instituições mencionadas são os primórdios das atividades educativas especiais, ou seja, o nascimento dos conceitos de Educação Especial devido iniciativas médicas com alternativa educacional.

No começo do século XIX, inicia-se o atendimento educacional aos deficientes mentais e surgem os primeiros estudos de casos como o mundialmente conhecido caso do «Selvagem de Aveyron», do médico francês Itard⁶. Que após muitos anos dedicados a educar e a ensinar a falar um indivíduo com deficiência mental, mesmo sem obter os resultados esperados representou uma importante contribuição para visualizar o deficiente mental. Este é considerado o primeiro programa sistemático de educação especial-apesar de revestido de caráter assistencial e resultado de práticas clínicas seu trabalho foi estudado e admirado por muitos pesquisadores como, Séguin⁷, que previa o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, através da sistematização de uma proposta educacional que atendesse às suas particularidades.

Neste processo de mudança educacional para o atendimento das particularidades da criança, surge a *Escola Nova*⁸ que foi um movimento de renovação do ensino sendo especialmente forte na Europa. Influenciado por este panorama mundial essas ideias foram inseridas no Brasil, em 1882, por Rui Barbosa (1849-1923) e amplamente divulgado por, Lourenço Filho e impulsionadas, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932) que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita - aportava a educação como exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito.

Ganhando espaço privilegiado da Educação Especial, vindo a nortear as práticas educacionais particularmente, por meio das experiências desenvolvidas

⁵ *Idem*, 202.

⁶ Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) médico cirurgião, pedagogo e psiquiatra e pioneiro da educação especial, creia que a educação podia tudo. Aos 26 anos era chefe médico e em 1800 foi enviado para a escola para crianças surda-muda sob a responsabilidade de caso Victor- menino de hábitos selvagens encontrado na virada do século XVIII para o XIX nas florestas do Sul da França, com idade estimada em torno dos 12 – 15 anos de idade- Posteriormente se dedicou a educação de surdos e cegos e estabeleceu as bases do método Braille.

⁷ Édouard Séguin (1812 – 1880) médico francês, seguidor Itard, se ocupou da educação de crianças com deficiência mental, fazia uso de brinquedos, materiais concretos e atividades manuais, com vistas ao desenvolvimento da capacidade imaginativa e de análise dessas crianças. Também se preocupou com a formação de professores para a educação desse alunado.

⁸ O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova- Educação, é uma necessidade social- Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirmem no prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos.

por médicos e educadores europeus, que trabalhavam com deficientes dentre os quais destacamos: Decroly, Descoeurdes e Montessori e em consonância com esse movimento de renovação pedagógica inicia-se o processo de substituição do enfoque médico-pedagógico, que caracterizava a educação por o enfoque psicopedagógico buscando reduzir as desigualdades sociais incorporando novas metodologias, que defendia o ensino centrado no aluno, influenciando os novos rumos da educação como um todo.

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...] Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].⁹

No contexto brasileiro a educação voltada para o atendimento das pessoas com deficiência está dividida da seguinte forma:

- 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado - várias instituições bastante significativas foram fundadas para o atendimento às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais tais como: Instituto dos Meninos Cegos (1854)- com seu nome alterado desde 1891 Instituto Benjamin Constant (IBC)-segue sendo referência nacional para o atendimento de pessoas com deficiência visual; Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES (1857) Foi criada em 1954, a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro.
- 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional- a educação especial é assumida pelo poder público-motivo pelo qual historiadores fixam a década de 70 como o período da institucionalização da educação especial brasileira devido à criação de instituições estatais e surgimento de legislações específicas- Criação das «campanhas nacionais» onde destacamos: Educação do Surdo Brasileiro-CESB (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e outras campanhas similares continuaram sendo criadas, para atender a outras deficiências. Em 1973, surge a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP que surge como um órgão central com a finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial a nível nacional. Atualmente o MEC mantém a Secretaria de Educação Especial - SEESP basicamente com as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor. Destacamos um dos marcos

⁹ JANNUZZI, G. M. A.: *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 1992, 59.

nacionais mais importantes desse período a Constituição Federal de 1988 que traçou as linhas mestras¹⁰ visando a democratização da educação brasileira - Assegurando a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e assegurava ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

- 1993... - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Nos últimos 20 anos, nosso sistema escolar se modificou a para a proposta inclusiva onde a escola é para todos regular acolhe todos os alunos, buscando meios e recursos adequados, oferecendo apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem. Favorecendo a diversidade

3. Contexto e contribuições de Maria Montessori a educação

Buscando compreender o importante papel dessa pesquisadora na história da educação faremos uma breve abordagem a respeito de sua vida. Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, Itália 1870 e morreu na Holanda 1952 (médica, psicóloga, antropóloga e filósofa), pessoa a frente de seu tempo, primeira mulher a estudar e se formar em medicina (1884) pela Universidade de Roma. Logo depois de formada em medicina, em 1896, é nomeada Assistente da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, experiência essa que resultou em seu empenho no tratamento de crianças deficientes, seu trabalho sofre grande influencia de outros estudiosos da época.

Apoiando-se nas ideias de Séguin como ponto de partida para o seu trabalho, elabora e desenvolve seu próprio método, mundialmente conhecido como Método Montessori. Alicerçada em observações científicas, cria um modelo pedagógico embasado em um atendimento diferenciado, dirigido às crianças, visando seu desenvolvimento integral como sujeito, respeitando o seu ritmo concebendo a aprendizagem mediante a solução de problemas através da aplicação de atividades motoras e sensoriais, com a manipulação de materiais didáticos (desenvolvidos pela própria Montessori), com a utilização de um mobiliário específico, adaptado ao tamanho dos alunos e ademais, adotava o principio da autoeducação- entendido como um processo interior espontâneo que ocorria em um ambiente livre de obstáculos e com a oferta dos materiais acima mencionados.

O professor era visto como um facilitador deste processo. Dessa maneira contribuiu de maneira grandiosa para a evolução da educação. Sendo conside-

¹⁰ Dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

rado um método revolucionário por afirmar que a questão dos deficientes era antes de tudo uma questão pedagógica mais do que médica, em um momento que muitos ainda acreditavam que as crianças excepcionais não necessitarem de educação.

Assim, em 1898, no Congresso Pedagógico em Turim, Montessori apresenta sua proposta metodológica de educação moral, defendia a ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias por professores com formação específica para essa função. Seu discurso agradou tanto que o governo fundou a Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes, «que teria a função de organizar institutos para a assistência dessas crianças».

Inicialmente aplicou o método Montessoriano na clínica onde trabalhava, com crianças com deficiência e, como foi bem-sucedido, conclui que poderia ser aplicadas às demais crianças. Para constatar a eficácia dessa pedagogia também para os «normais», realizou a primeira experiência, em 1907, num bairro pobre de San Lourenço, com crianças de 03 a 06 anos, criando assim a primeira «Case dei Bambini» (casa da criança), para atender filhos de operários. Todas as outras que foram sendo implantadas na Europa recebiam esse mesmo nome, não eram apenas lugares de instrução, essas instituições eram de educação e vida tornando-se referências para muitos educadores que se rendiam em peregrinação; se constituindo como modelos, mostrando como resolver os problemas pedagógicos.

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior¹¹.

Em meados de 1909, ocorre o primeiro curso de «guias» Montessori, após sua conclusão escreve seu primeiro livro «O método da Pedagogia Científica», estabelecendo o desenvolvimento dos materiais e a fundamentação teórica de seu método, decorrente de tudo que havia observado; os recursos disponíveis e a filosofia subjacente.

4. A Pedagogia científica

O princípio fundamental que sustentava sua obra pedagógica é que as crianças necessitavam de um ambiente apropriado onde pudesse viver e aprender. Sua abordagem consistiu em instaurar a «ciência da observação» [...] imaginou um «novo tipo de educador»: «No lugar da palavra [ele deve] aprender o silêncio;

¹¹ MONTESSORI, M.: *A Criança*. (tradução de Luiz Horácio da Mata), São Paulo, Nórdica, 1988, 137.

no lugar de ensinar, ele deve observar; no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade»¹². Para que a educação possa cumprir sua função social, deve começar por conhecer e cultivar as potencialidades da criança, sua psicologia, sua inteligência. A nova educação começa por conhecer o desenvolvimento evolutivo onde estabeleceu os seguintes períodos:

- O primeiro período se dá do nascimento aos 06 anos se subdivide em mente absorvente inconsciente¹³ (de zero a três anos), e mente absorvente consciente¹⁴ (de três a seis anos).
- O segundo período, que é denominado de período intermediário, dos 06 aos 12 anos é marcado por mudanças psicológicas e físicas. Nessa fase também desenvolve a consciência moral.
- O terceiro período é subdividido em dois: de 12 aos 15 anos, marcado pela puberdade e de 15 a 18 anos a adolescência nessa fase o indivíduo sente mais a necessidade de fazer parte de grupos por afinidade.

A Association Montessori Internationale (AMI)¹⁵ cita os seguintes elementos como essenciais a uma escola montessoriana:

- Sala de aula com crianças de idade variadas entre 3 e 6 anos de idade;
- Liberdade de escolha para o aluno escolher entre as atividades propostas;
- Blocos ininterruptos de trabalho, normalmente 3 horas;
- Um modelo «construtivista», onde as crianças aprendem trabalhando com materiais ao invés de instruções diretas;
- Materiais educacionais especializados, desenvolvidos por Maria Montessori e seus colaboradores como o alfabeto móvel e o material dourado (matemática).
- Liberdade para movimentar-se dentro da sala de aula;
- Um professor treinado no Método Montessori.

Com este método, a educação se constitui num currículo interdisciplinar amparado pelo uso de materiais concretos, experiências científicas e histórias que desenvolvem a imaginação. Assim a escola não é um lugar em que o professor transmite conhecimento, mas um lugar onde a inteligência, a parte psíquica do aluno se desenvolve através de um trabalho livre e com a utilização de material

¹² MONTESSORI, M.: *Schule des Kindes. Fribourg*, 1976, 123-124.

¹³ Fase em que a criança absorve inconscientemente tudo o que está no ambiente.

¹⁴ Fase em que a criança age sobre o ambiente para desenvolver-se e construir novas aprendizagens.

¹⁵ Association Montessori Internationale (AMI): Disponível em: <http://ami-global.org/>

didático especializado.¹⁶ Os materiais Montessoriano estão relacionados a cinco áreas:

- Educação Cósmica, que se refere ao conhecimento das Ciências Sócio- históricas e Ciências Naturais;
- Linguagem, onde, principalmente na Educação Infantil, se encontra materiais de preparação para a escrita, de alfabetização (ênfatizando a fonética), de leitura, e de produção textual;
- Vida Prática é um ambiente onde as crianças desenvolvem a motricidade através de atividades do dia-a-dia, tais como: lavar e secar a louça, manusear líquidos, pinçar, desenhar, pintar, recortar, colar, cuidados com o ambiente e consigo (regar plantas, lavar as mãos, lavar a roupa, etc.);
- Educação Matemática, onde se encontra materiais que desenvolvam a noção de número, de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros;

Orientam sua pedagogia muitos *princípios*¹⁷ que através de um sentido vivo e ativo à educação muda os rumos da educação tradicional que priorizava a formação intelectual.

Os *materiais pedagógicos* servem de instrumento para a educação, sendo um instrumento de ligação entre a criança e o currículo. O maior propósito não está no material nem no currículo, mas sim na criança como pessoa, desenvolvendo as suas potencialidades. Assim o adulto e os materiais pedagógicos têm a função de favorecer o desenvolvimento infantil possibilitando a construção de novas perspectivas por parte da criança.

O *tempo*, ritmo e o interesse da criança devem ser respeitados ela deve ter seu próprio tempo. O ambiente oferece os estímulos à criança, que é livre para escolher o que deseja.

A *ordem* e a *disciplina* estão estreitamente ligadas à espontaneidade. O *ambiente* é um preparado para que se possa construir o conhecimento sendo organizado com base nas necessidades do educando, determinam-se lugares específicos dos objetos, que são agrupados por similaridades específicas. Toda essa «ordem» tem como princípio o *respeito*, respeitar as atividades do grupo significa preservar a sua individualidade. O respeito é compreendido sempre como algo recíproco.

¹⁶ Material científico adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial, e de meios – como os sólidos articulados – que permitem uma análise e um aperfeiçoamento dos movimentos, bem como a concentração da atenção, inexequíveis quando o ensinamento feito de viva voz pretende despertar as energias por meio de solicitações exteriores MONTESSORI, M. *A Criança*. (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo: Nórdica, 1988.

¹⁷ RÖHRS, H.: *Maria Montessori*. – (Org. e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves), Coleção Educadores – MEC, Brasília - D. F. 2010. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/maria_montessori.pdf Acesso em: 12 de abril de 2014.

A *autoeducação* que é a capacidade inata da criança para aprender, onde ela explora, investiga e pesquisa. Segundo Márcia Righetti¹⁸ «Tanto Maria Montessori como Piaget e Ferreiro têm como foco de trabalho a criança, o sujeito que aprende, que constrói o seu próprio conhecimento a partir da forma como interage e absorve do ambiente os estímulos que dão consistência a este processo, transformando- os em aprendizagens».

O trabalho é desenvolvido em um ambiente heterogêneo, de faixas etárias diversas, agrupam-se crianças de 3 meses a 3 anos, de 3 a 6 anos, de 6 a 9 anos, surge assim outro princípio desse método a *cooperação*, que emana da convivência e respeito recíprocos. Nesse contexto, a criança percebe claramente as diferenças individuais, e não se compara ou compete. O educador Montessoriano deve fazer um registro sobre cada criança: o que está aprendendo, onde tem maior dificuldade, que atividade lhe chama mais a atenção, e com qual menos trabalha. Desta forma a avaliação é processual e tem cada indivíduo como parâmetro de si mesmo.

Um dos princípios básicos do Sistema Montessoriano, que gerou muita polêmica sendo controvertido e incompreendido foi à *liberdade*. A responsabilidade é gerada pela *liberdade*, de modo consciente. *Liberdade e limites* são conceitos suplementares, um não podia ser conquistado sem a outro. Montessori escrevia a respeito disso: «Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida»¹⁹. Por fim concluímos que o processo somente pode ser bem sucedido se desenvolvido na *liberdade*, a qual se entende, subjacente a disciplina e a responsabilidade.

5. Montessori no Brasil

As informações históricas sobre a inserção do método de Maria Montessori no Brasil são limitadas. O Método Montessori chegou ao Brasil a mais de meio século se espalhando por todos muitos estados brasileiros e mantém sua concentração Rio de Janeiro e São Paulo, região centro oeste do país. A primeira escola Montessoriana brasileira foi fundada em 1935, em São Paulo, tendo D. Carolina Grossamann como sua fundadora.

Infelizmente, devido à demanda de material especializado, formação específica de professores, espaço amplo e adequado para as atividades propostas, converteu-se em barreiras para a implantação deste método nas escolas públicas. Encontrando condições de inserção, quase favoráveis prioritariamente nas escolas particulares destinadas às classes mais favorecidas da sociedade brasileira.

¹⁸ RIGHETTI, M.: «O ingresso à cultura letrada: seu processo no ensino Montessoriano». Disponível em: <http://aldeiamontessori.com.br/index.php/author/marciaaldeiamontessori-com-br/> Acesso em: 04 maio de 2014.

¹⁹ MONTESSORI, M.: *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. – (Tradução de Aury Azelio Brunetti. São Paulo) – Flamboyant, 1965, 57.

Segundo a OMB e ABEM²⁰ atualmente existem mais de cinquenta escolas cadastradas na organização que realizam formações contínuas no método Montessoriano. Visto que formação da práxis é uma condição básica para que se mantenha a fidelidade aos princípios originais. Sem o conhecimento profundo dessa «práxis» é temerário executar um trabalho genuinamente Montessoriano.

As escolas estão distribuídas da seguinte forma no Brasil: Pará (1), Maranhão (3), Piauí (1), Pernambuco (1), Alagoas (1), Bahia (9), Minas Gerais (3), Mato Grosso do Sul (2), São Paulo (8), Rio de Janeiro (9), Paraná (1), Santa Catarina (4), Rio Grande do Sul (3) e Distrito Federal (3).

Atualmente algumas obras de Maria Montessori estão publicadas em língua portuguesa²¹ e mais umas dezenas de publicações sobre a educadora italiana e sua metodologia. É imprescindível destacar a importância além da leitura sobre sua obra à formação específica para os educadores, que querem se tornar seguidores de sua metodologia, pois é necessário um aprendizado prático. No Brasil essa formação é oferecida no Instituto Pedagógico Maria Montessori, na Escola Experimental Irmã Catarina e em algumas organizações Montessorianas autorizadas para tal.

6. Método Montessori e a inclusão escolar uma articulação possível

O princípio da educação inclusiva foi adotado por primeira vez a nível internacional na Conferência Mundial sobre Educação e necessidades educativas especiais: acesso e qualidade (Salamanca, 1994) e converte-se em um potencial transformador do conjunto da escola. Seguindo com a ideia proposta pela referida Declaração que reconhece a escola como uma instituição fundamental na vida de um indivíduo, onde esta deve oferecer os instrumentos essenciais a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, pois é através da educação que alguém pode modificar sua vida e seu meio.

O termo inclusão educativa ratifica o conceito clássico de igualdade educativa, construindo uma escola com respeito à diversidade, que se opõe a qualquer forma de segregação dando uma resposta educativa congruente as necessidades de seu alunado com propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação de todos os alunos. Convertendo-se assim em agentes de transformação social para mostrar o valor da diversidade dos programas educativos, do currículo

²⁰ OMB (Organização Montessoriana do Brasil). Disponível em: <http://omb.org.br/> e ABEM – (Associação Brasileira de Educação Montessoriana) Disponível em: <http://www.montessoribrasil.org/lojavirtual.htm>

²¹ A educação e a paz (2004); *Mente Absorvente* (1987); *A criança, Formação do Homem*; *Montessori em Família* (1987); *O que você precisa saber sobre seu Filho*; *Maria Montessori: Uma História no Tempo e no Espaço*; *Educação para Desenvolvimento Humano*.

lo, das estratégias de ensino-aprendizagem. Buscando alcançar o êxito educativo desde uma perspectiva integral, que responda as circunstâncias de cada pessoa aplicando os princípios básicos e fundamentais: a liberdade, a atividade e a individualidade.

Apesar de ter vivido em uma época que essa discussão da não fazia parte do panorama educacional buscamos identificar nas propostas de Montessori fatores favorecedores da inclusão. Porém, antes é importante ressaltar que cada escola possui autonomia para a organização, mas, por seguirem a mesma proposta metodológica, alguns aspectos devem se assemelhar entre elas, por fazerem parte dos princípios característicos desta pedagogia. Se quisermos oferecer uma educação na perspectiva inclusiva, baseadas em uma educação integral, participativa, inovadora, mas fundamentalmente de qualidade deveríamos considerar algumas propostas sugeridas por Montessori.

Partindo da perspectiva física e arquitetônica as mesmas devem ser pensadas, com salas de aulas amplias, iluminadas e sem a presença de barreiras arquitetônicas que impeçam o acesso, os mobiliários projetados para a altura dos alunos com os materiais distribuídos por disciplinas e por níveis de dificuldades e «pensado» para os alunos desta sala.

Os grupos da sala de aula, como demonstrado anteriormente, são organizados com idades diferentes, assemelhando-se ao contexto familiar, estimulando a solidariedade. Essa «organização» respeita o desenvolvimento variado e desigual das crianças, respeita a diversidade. Apesar de parecer inabitual para os padrões de hoje, esse tipo de agrupamento, por idade, estão amparados legalmente pela LDB 9.394/96²².

Atualmente, ouvimos falar da importância da estimulação oportuna (temprana) e percepção sensorio-motora, principalmente para as crianças com necessidades especiais mas, ao estudarmos o método Montessori descobrimos que essa era uma das pedras fundamentais do seu trabalho, quando fomentava a percepção mediante os jogos sensoriais e exploratórios, jogo do silêncio ou caixas de sons - educa os sentidos mas, baseando-se fundamentalmente na capacidade de autonomia do aluno. Devemos valorizar as capacidades e não as limitações que a criança apresenta, a escola tem o dever de dar-lhe maiores possibilidades e ampliar o campo perceptivo e criativo.

Se valendo do respeito à diversidade. O trabalho com a criança respeita seu tempo, sua história, seu ritmo. Para que haja inclusão é essencial o agente me-

²² Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que no Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 23 diz que: «A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar».

diador entre o saber e o discente - o professor. Segundo Montessori «A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir».

Sendo assim um ponto concordante com a proposta inclusiva, pois respeita o ritmo de cada aluno, trata a diferença como algo positivo e possibilita um atendimento pedagógico personalizado por parte de educador. Todos aprendem e ensinam, todos avaliam e são avaliados, todos vivem e ajudam a viver, para que não haja aquele que dá e o que recebe, o que dirige e o que é dirigido.

O outro ponto importante é a avaliação vista como processual e está presente em todos os momentos da aula e não em um momento estanque através de um acompanhamento e registro de observações diárias do processo de aprendizagem dos alunos. E o *planejamento das aulas* é realizado com base nesses registros tendo em vista as necessidades dos educandos.

Deixando-nos as pistas para o caminho de uma educação com a perspectiva inclusiva, uma vez que a metodologia Montessoriana trazia como pedras fundamentais o respeito à individualidade dos alunos; o desenvolvimento da autonomia, respeito aos diferentes ritmos, valorização das potencialidades e das necessidades de cada aluno, um currículo e avaliação flexíveis-, o mestre como mediador do conhecimento e não centralizador do processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos que estes aspectos presentes no trabalho de Montessori desde sua apresentação até os dias atuais estão em sintonia com a perspectiva educacional inclusiva, uma vez que nos advertiu para a imprescindibilidade de um novo homem e nos presenteou com a crença de que na escola possam ser vividos novos paradigmas através de método avançado para época e com características para a contemporaneidade. Destacamos a existência de trabalhos científico brasileiros atuais que através de pesquisa de campo, comprovação empiricamente, relatam a inclusão escolar com a utilização o método Montessoriano.

Acreditava na descentralização, a conexão, cooperação... Para qualquer pessoa que pense que a inclusão é uma utopia, compartilhamos o pensamento de Eduardo Galeano que disse: «Utopia está ali no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se aparta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se corre dez passos. Quanto mais avance, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para no deixar de caminhar».

Acreditamos que Montessori através de suas experiências nos deixou um legado, um conhecimento indispensável para qualquer educador sem se preocupar com sua especialidade e como pudemos observar legados universais para a educação, mas precisamos ressaltar seu trabalho no âmbito da educação especial e como não dizer para a INCLUSÃO.

Referencias bibliográficas

- BUENO, J. G.: *A produção social da identidade do anormal*. In: FREITAS, M. C.(Org.): *História social da infância no Brasil*, São Paulo, Cortez, USF, 1997.
- JANNUZZI, G. M. A.: *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 1992.
- KIRK, S. A., GALLAGHER, J. J.: *Educação da criança excepcional*, São Paulo, Martins Fontes, 1987, 4-10.
- MAZZOTA, M. J.: *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*, São Paulo, Cortez, 1996.
- MONTESSORI, M.: *A Criança*. (tradução de Luiz Horácio da Mata), São Paulo, Nórdica, 1988.
- MONTESSORI, M.: *Schule des Kindes*. Fribourg, 1976.
- MONTESSORI, M.: *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. – (Tradução de Aury Azelio Brunetti. São Paulo) – Flamboyant, 1965, 57.
- RIGHETTI, M.: «O ingresso à cultura letrada: seu processo no ensino Montessoriano». Disponível em: <http://aldeiamontessori.com.br/index.php/author/marciaaldeiamontessori-com-br/> Acesso em: 04 maio de 2014.
- RÖHRS, H.: *Maria Montessori*. – (Org. e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves), Coleção Educadores – MEC, Brasília - D. F, 2010. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/maria_montessori.pdf Acesso em: 12 de abril de 2014.

página intencionadamente en blanco

Influencias italianas en la educación colombiana: aproximación histórico educativa al programa Escuela Nueva

Miguel A. Martín Sánchez

e-mail: miguelmartin@unex.es

Jorge Cáceres Muñoz

e-mail: jcaceresm@alumnos.unex.es

Universidad de Extremadura. España

1. La Escuela Nueva y la identidad pedagógica italiana

El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva tiene un carácter indiscutiblemente heterogéneo, fruto de las distintas aportaciones de quienes -en distintos puntos de Europa y Estados Unidos- veían necesario un giro en la manera de entender la teoría y práctica de la educación. Este movimiento, a día de hoy y con la perspectiva que nos ofrece la lejanía del tiempo, fue sin ninguna duda un gran paso hacia el progreso. Este tiene su antecedente en las ideas de las grandes figuras de la Ilustración y el naturalismo pedagógico. Indudablemente nos estamos refiriendo a personalidades como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Herbart¹. Ellos plantearon las bases para que posteriormente tuviera lugar la eclosión de teorías y prácticas educativas, cuyos resultados -aún hoy día- son ingredientes básicos de nuestra forma de entender y practicar la educación. Con ellos se asentará y se hará común la idea de que la educación es una vía de perfeccionamiento para el ser humano, rompiendo así con el enraizado racionalismo y visión tradicional. Gracias a la efervescencia y dimensión de este pensamiento que surge a finales

¹ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia: «El experimentalismo y cientifismo de Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva», en COLOM, Antoni J. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel Educación, 2008, 71-81.

del s. XVIII, se producirá el culmen de esta ola de progreso; poniendo además en el centro de la educación al alumno. Por tanto se superan grandes barreras que darán lugar a importantes resultados. No se trata sino de dar importancia al gen educativo, colocar al alumno como centro de ese gen y generar a su alrededor todo un fértil campo de estudio que dará lugar a distintos métodos y formas de enseñanza. Todo ello fruto de la reflexión individual pero también colectiva, pues los influjos de los pensamientos, teorías y métodos se repartirán por toda la geografía europea y transoceánica; produciéndose de este modo el aumento exponencial de conocimiento compartido. Sin duda, serán unas décadas de revolución pedagógica y modernidad educativa asombrosas en clave de perspectiva teórica e histórica.

El contexto en el que nace y evoluciona la Escuela Nueva está lleno de matices y pluralidades que revierten en el mismo, y que incluso llegan a cuestionar, como señalan algunos autores, su concepción de movimiento². Digamos que surge en un contexto lleno de circunstancias múltiples y que genera una respuesta muy diversificada. Sin embargo, hay algo que une fuertemente a este movimiento y que responde de manera clave al momento histórico de su génesis. Nos estamos refiriendo a la ruptura con lo tradicional. La escena se compone de un nuevo paradigma político en donde ideales como la fraternidad, libertad e igualdad aparecen en el horizonte. Esto en primer lugar va generando la necesidad de una ciudadanía bien formada. Pasan los años y la sociedad cambia y a estos conceptos se les van uniendo otros que desembocan en la exigencia de identidad y unidad nacional. Por tanto la educación se plantea como factor clave en la socialización política, de cara a generar una sociedad controlada y en la misma dirección que el diseño político establecido. Así mismo, se le une el auge de la industrialización, que demanda trabajadores más cualificados, y la evolución que esto conlleva en las estructuras familiares. Sería interesante señalar que la necesidad de cohesión social y unidad nacional se verá acentuada por circunstancias históricas en países como Alemania e Italia, poniendo el foco en la educación³. En Italia nos situamos en los años de la unificación del país, ante esto, las últimas décadas del siglo XIX transcurren en un clima de cambio social y económico fulgurante, el congreso pedagógico celebrado en Turín en 1898 sería un lugar de un intercambio de ideas educativas, nuevos métodos y búsqueda de respuestas ante estas situaciones⁴.

² GUICHOT, Virginia: «Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey», en SANCHIDRIÁN, Carmen y RUÍZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, 180-200.

³ NARVÁEZ, Eleazar: «Una mirada a la Escuela Nueva», *EDUCERE*, 35 (2006), 629-636.

⁴ PRELLEZO, José M.: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIÁN, Carmen y RUÍZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, 201-224.

La educación protagonista, la educación como solución y llave para el cambio, se presenta como razonamiento de que para ese cambio también es necesario una transformación propia en la educación; por ello surge una ruptura con los planteamientos tradicionales, -como ya habíamos apuntado en líneas anteriores-. Hay que cambiar los métodos, y las formas de enseñar y se ha de poner al alumno en el centro de la educación; él es el protagonista. En sintonía con este pensamiento, surgen multitud de disciplinas y avances en las ciencias que tienen que ver con este desarrollo, como la psicología y biología infantil, la psicología, la antropología pedagógica, la psicología evolutiva, del aprendizaje, y de la personalidad, etc. Es decir, un experimentalismo de la pedagogía y didáctica⁵.

Volvamos al concepto principal, donde se pone el acento y que da nombre a este movimiento: “Nueva”. Si se realiza una comparativa entre la Escuela tradicional y la Escuela Nueva⁶, se verán transformaciones que tienen que ver con el cambio en los intereses y propósitos de la educación. Un cambio en el que la socialización y la felicidad del niño son fundamentales, cuya función es preparar al individuo para la vida, y en consecuencia, los contenidos que se dan en la enseñanza, no deben distar de la realidad en la que estos se encuentran. En este sentido, estableciendo un marco teórico común a la heterogeneidad del movimiento⁷ pero que por su marcada importancia es muy adaptable y a día de hoy muy presente en la escuela actual; definimos como características esenciales que debe de estar situada en la vida, debe girar en torno a los intereses del niño, cumplir con el principio de actividad, convertirse en una comunidad vital en el que todas las piezas cumplen un papel y sean necesarias, y por último, revalorizar el papel del maestro. Respecto a este último principio⁸, el protagonismo que se le otorga al alumno y a la práctica de su libertad y espontaneidad, ponen al maestro en un nuevo enfoque. Se le presupone que su función ahora permute, siendo más un guía y orientador que un instructor. Se prevé que con esta praxis, la transmisión -no sólo de conocimientos- sino también de valores, sea más efectiva. Desde esta perspectiva, la solidaridad, cooperación y autogobierno de los niños es algo muy valorado.

Todo lo enumerado se traduce en cuatro principios fundamentales: individualización, socialización, globalización de la enseñanza y autoeducación⁹. Principios que serán marco referencial de los métodos y experiencias directas que autores como Montessori, Decroly, Dewey, Cousinet, y Freinet¹⁰ entre otros, rea-

⁵ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia: «El experimentalismo y cientifismo...», *op. cit.*

⁶ JIMÉNEZ AVILÉS, Ángela M.: «La escuela nueva y los espacios para educar», *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, 54 (2009), 105-125.

⁷ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia: «El experimentalismo y cientifismo...», *op. cit.*

⁸ PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial LAIA, 1984.

⁹ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia: «El experimentalismo y cientifismo...», *op. cit.*

¹⁰ NARVÁEZ, Eleazar: «Una mirada a la...», *op. cit.*

lizaron y que componen ese entramado particular de ideas sobre la nueva forma de enseñar.

2. Aportaciones e influencias italianas

En las siguientes líneas, vamos a hablar sobre la aportación desde Italia a esa transformación en las formas de enseñar y entender el hecho educativo. Junto a la figura de María Montessori, -exponente italiano más representativo- colocaremos a otros que también generaron ideas y experiencias que sirvieron de sustento a ese compendio general de métodos. Al principio hemos hablado de los grandes pedagogos que realizaron una labor de puesta en marcha de esas nuevas ideas renovadoras de enseñanza. Si ponemos el punto de mira en el país italiano, se nos presenta una figura que quizás pueda -a menor escala por supuesto- ejercer esta función para el resto de figuras italianas que continuaron esta corriente. Hablamos del Abad Ferrante Aporti (1791-1858), cuyos métodos, aunque no alcanzaron la brillantez de sus sucesores, sirvieron de una suave iniciación al cambio. Propone ciertas modificaciones en las escuelas infantiles, orientadas hacia el interés educativo-didáctico. Esto se traduce en cuestiones como la relativa al concepto que tiene dicho autor de la educación intelectual, en donde sustituye el gran peso dedicado al cultivo de la memoria por la iniciación a la observación directa de las cosas, por parte de los niños; y en la reflexión mediante el método intuitivo, el cual, el autor prefiere denominar demostrativo. Aunque se ve muy influenciado por las *infant school* anglosajonas, difiere totalmente de ellas en los castigos corporales, negándolos y sustituyéndolos por otras prácticas¹¹. Para concluir con esta figura, podemos terminar señalando que, su labor no fue otra que la de atender educativamente a los menores en edad escolar, cuyas familias desempeñaban trabajos en un nuevo contexto industrial, y que esa atención educativa, -aunque todavía imperfecta comparada con lo que posteriormente llegaría- configura una base sobre la que posteriores personalidades del panorama pedagógico italiano tendrán como referencia.

Anteriormente mencionábamos que en 1898 se celebró en Turín un congreso pedagógico, pues bien, en él coincidirían un considerable número de figuras entre las que se encuentran Rosa Agazzi y María Montessori. De ellas hablaremos a continuación. En primera instancia tomaremos a consideración a Rosa Agazzi (1866-1951) de la que no podemos separar de su hermana Carolina Agazzi (1870-1945). El pensamiento educativo de las hermanas Agazzi -que luego se verá concretado con la exposición de su método de enseñanza-, está influenciado por distintas figuras que de una manera u otra dejaron huella en su periodo de formación. Es el caso de Pietro Pasquali (1847-1921) director didáctico muy

¹¹ PRELLEZO, José M.: «María Montessori y...», *op. cit.*

comprometido con la renovación educativa y didáctica de los asilos infantiles. Del propio Aporti, de quién Rosa Agazzi reconocerá los méritos realizados; y su afinidad a las ideas de Fröebel de quién no dejó de realizar cierta crítica en sus observaciones para una mejor práctica educativa¹². Si queremos realizar una breve exposición del método de las hermanas Agazzi, hemos de situarnos en el encuadre rural del pueblo de Mompiano, donde en el asilo infantil de este pueblo agrícola, las Agazzi realizarían sus experiencias. De un modo sintético, el método que estas hermanas realizaron alrededor del año 1895 se especifica en las siguientes características¹³: en primer lugar, el asilo se constituía en una verdadera y propia casa de los niños en la que las acciones que se llevaban a cabo cumplían con una identidad general de cotidianeidad. Esto se veía complementado con material de uso común y general como cajitas, cestos, material de aseo, cepillos, peines, materiales de uso individual como zapatos, baberos, toallas o delantales. Otra característica es el trabajo educativo de fabricación –lo que hoy conocemos como manualidades– con materiales y útiles sencillos con cartoncitos, semillas, conchitas, etc. También se realiza la educación del canto y el trabajo con la naturaleza, concretado en el mantenimiento de un huerto-jardín. En líneas generales, el método se basa en la realización de unas actividades eminentemente prácticas, con objetos y acciones asociadas a la vida común y contextualizada, donde se trata de huir de la abundancia de lo científico y de las teorías más radicales de la enseñanza tradicional. Esta metodología se podría sintetizar en tres orientaciones teórico-prácticas: la de poner en el lugar central al niño, concibiéndolo como un ser activo, el cuál va descubriendo la utilidad de los materiales de uso cotidiano. En segundo lugar, tener como punto de partida el ejercicio físico, realizado con la práctica cercana a la naturaleza. Y por último, la relevancia del ambiente familiar, erigiéndose en un lugar donde se realicen las primeras experiencias de aprendizaje por parte de los niños de una manera cálida, y donde se promuevan valores de orden, tolerancia, generosidad y respeto recíproco¹⁴.

Por último, para terminar con el recorrido sobre la Escuela Nueva y los representantes italianos afines a sus características, traemos a colación a la figura más representativa en este sentido, María Montessori (1870-1952). En las siguientes líneas, expondremos ciertos datos de la italiana centrándonos sobre todo en su pensamiento pedagógico y su método de enseñanza. En el ámbito de la historia de la educación, y más en concreto de la educación infantil, María Montessori se erige como una figura innovadora y adalid del cambio, cuyo pensamiento y legado pedagógico a día de hoy se tienen muy en cuenta en las facultades de

¹² *Ibidem*.

¹³ BARBERA, P. J.: «El Método Agazzi». *El monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1935, 50-54.

¹⁴ PRELLEZO, José M.: «María Montessori y...», *op. cit.*

educación y formación de docentes, llegando todavía de este modo a la escuela de hoy. Como veremos a continuación y como caracteriza también a los demás autores italianos mencionados, la teoría de la autoeducación y de la actividad por parte del niño es la piedra angular de su método, así como la incorporación de un rasgo minucioso de gen observador por parte del docente. Todo ello configura un método pedagógico científico, nombre por el que se le conoce a su método. Pero en la creación de éste, se vio influenciada por otros autores anteriores y coetáneos tales como Rousseau de quien toma el individualismo, Herbart del que toma su idea de la autoeducación del niño a través de la manipulación y experimentación con materiales, de Pestalozzi, de quién toma la idea de educación sensorial, y por supuesto de Fröebel y su ideal de adaptación al niño y su naturaleza. Además, también toma a consideración a los científicos Cesare Lambroso, Achille De Giovanni y Guiuseppe Sergi, y los doctores Itard, y Séguin, de quién recoge el respeto por la individualización del niño¹⁵. Completarán el marco de influencias las ideas de otros métodos mencionados anteriormente como el de las hermanas Agazzi con ejercicios de la vida cotidiana, gimnasia, o juegos al aire libre¹⁶.

Si establecemos un esquema general del método montessoriano, en primer lugar hemos de apuntar a una serie de premisas tales como la de preparar al niño para que se enfrente al ambiente, reconociendo de él su individualidad y su ritmo de aprendizaje; favoreciendo la actividad libre y espontánea gracias al ofrecimiento de estímulos en un marco de desarrollo libre y autónomo¹⁷. Ante esto, el método se fundamenta en tres pilares fundamentales: maestra humilde, ambiente adaptado y material científico¹⁸. Con respecto al papel del docente, la actitud paciente y el respeto a las etapas del desarrollo del niño son fundamentales. Por otro lado, el docente debe ejercer un rol en el que el espíritu científico sea protagonista en la medida de que la observación del niño mientras trabaja, aprende y juega en el aula, reporte información que sea criticada para ajustar mejor su labor de guía y orientación a su desarrollo natural. Desarrollo natural que va unido al respeto y valoración que la maestra/o debe de ofrecer a la espontaneidad del niño; interfiriendo lo menos posible en sus esfuerzos y su propio aprendizaje. En segundo término, el método prima la necesidad de facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula. El mismo se caracterizará por ser atractivo, estético y cálido, y por otro lado ordenado. El orden es una característica fundamental de la pedagogía científica de la italiana y de las casas de los niños donde desarrolló su

¹⁵ PLA MOLINS, María, CANO GARCÍA, Elena y LORENZO RAMÍREZ, Nuria: «María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica», en TRILLA, Jaume (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2001, 69-94.

¹⁶ PRELLEZO, José M.: «María Montessori y...», *op. cit.*

¹⁷ PLA MOLINS, María, CANO GARCÍA, Elena y LORENZO RAMÍREZ, Nuria: «María Montessori: el Método...», *op. cit.*

¹⁸ SANTERINI, Milena: «María Montessori», *Padres y Maestros*, 349 (2013), 1-4.

experiencia. En ese ambiente de orden, la adaptación del material de uso diario es real con los bancos, sillas e instrumentos hechos a la medida de los niños y niñas de la casa. Esto provee de un marco libre y relacionado con lo cotidiano, de acceso a materiales —adaptados— de trabajo individual y colectivo, que dan ventaja al desarrollo del movimiento y descubrimiento libres.

En último lugar, haremos referencia a la utilización de material científico. El método advierte que la proporción de materiales sensoriales que ejerciten los sentidos y desarrollen la voluntad, es un vehículo primordial para impulsar el potencial del niño. Estos están creados para atraer la atención de los niños con colores, formas y tamaños diversos y llamativos; para favorecer la motricidad mediante su manejo con las manos. Los alumnos con el material buscan soluciones, autocorrigen errores y estimulan el razonamiento y la crítica.

Finalizando este apartado con la eminente pedagoga italiana María Montessori, terminamos este recorrido sobre las características propias de la Escuela Nueva como movimiento pedagógico. Hemos expuesto el germen de su nacimiento y desarrollo en un contexto cambiante que demandaba modificaciones en las formas educativas del momento. Desde Italia como en otros puntos de Europa y América, ocurren sucesos históricos que revierten en trascendentales cambios políticos y sociales, que la educación debe responder. En estas líneas hemos expresado nuestra intención de hablar de algunos de esos representantes italianos que en mayor o menor medida y de una forma más identificadora o fiel a la Escuela Nueva, contribuyeron con su pensamiento y acciones al cambio y ruptura con la educación tradicional. Todo ello con el fin de dar respuestas a ciertas necesidades de aquel momento histórico educativo y social, -y que sin embargo-, siguen sirviéndonos de base para la Escuela del siglo XXI.

3. Aproximación histórica a las propuestas de Escuela Nueva en Colombia

En las páginas precedentes hemos hecho una brevísima referencia a las principales características de la Escuela Nueva en perspectiva italiana. Es momento ahora de aproximarnos a las propuestas e influencias del pensamiento pedagógico italiano en Colombia.

Tal y como hemos comentado, las corrientes renovadoras en la educación toman impulso a mediados del siglo XVIII a partir de exponentes como Rousseau y Pestalozzi (la escuela utópica o romántica) cuyos planteamientos primordiales son el acatamiento natural de la buena disposición individual del ser con la naturaleza y la renovación moral de la sociedad antes que la escuela; entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX toman auge las corrientes pedagógicas con Dewey, Claperade, Montessori, Decroly, a través de la Escuela Nueva y progresista, cuya preocupación fundamental son las formas, métodos, contenidos y

didáctica de los actos pedagógicos, en los cuales el niño es el centro del propósito educativo y el maestro se convierte en el facilitador de las experiencias de aprendizaje, recalcándose en los objetivos psicológicos (del desarrollo), y sociales (conservadores) de la escuela.

También se presentan en la misma época renovaciones como las de Neille, Ferreire, Reich, Mendel, por medio de la escuela antiautoritaria, haciendo énfasis en la libertad del alumno y reubicando socialmente la autoridad.

Por otra parte Freire, Makarenko, Wallon, plantean la escuela integrada al medio social concibiendo la escuela como cumplidora de funciones más sociales y políticas, casi que transformadoras de la sociedad, la cual no es posible concebir sin preguntarse por el espacio donde se desarrolla como institución.

En Colombia estas ideas liberales en educación se impulsaron a comienzos del siglo XX, especialmente con los trabajos de Agustín Nieto Caballero, en el *Gimnasio Moderno de Bogotá*, basado también en una crítica al desorden social y opresión de sectores populares fruto de la dependencia económica y cultural del país.

El programa Escuela Nueva en el escenario colombiano, encierra el proyecto de renovación académica y curricular de la escuela homogénea oficial en el país por más de ciento cincuenta años, la cual parte del Estado colombiano como proyecto de ampliar y cualificar la educación básica primaria rural en el país. Este enfoque es construido con la participación de maestros especialmente y técnicos investigadores del Ministerio de Educación, a través de escuelas experimentales del departamento del Norte de Santander y posteriormente difundido a nivel nacional.

La Escuela Nueva como estrategia para ampliar y cualificar la Educación Básica Primaria en las zonas rurales campesinas de Colombia, se orientó estratégicamente como una modalidad para modernizar las estructuras del sistema educativo colombiano, partiendo de los criterios de no escolaridad y por tanto no conocimiento en estas comunidades, de las orientaciones oficiales de la educación colombiana. Se centró en problemas pedagógicos y no en realidades culturales, debido a que la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social estaba totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país y aunque la misma modalidad permitía incorporar adaptaciones didácticas del material (guías), cambiar ciertas actividades, planear conjuntamente padres, maestros y niños, el programa seguía siendo un modelo curricular dirigido, diseñado desde afuera (el Estado), con significativas diferencias de concepción acerca de la educación y la escuela de los grupos sociales.

Aunque en los últimos años por el mismo desarrollo del Movimiento Indígena y la especialización de sus propuestas y concertaciones con el Estado, la educación ha dado el giro académico curricular de una propuesta pedagógica que busca desarrollar el conocimiento cultural, no se pierde en esencia su principio marcadamente político, logrando avanzar en la búsqueda de lo de adentro, de lo propio, para proyectarse a lo externo como proyecto de resistencia y desarrollo cultural antes que académico.

Aunque a estas alturas del análisis podríamos asumir con desconcierto las dos intenciones que subyacen en el primer momento, es importante que ubiquemos de una forma más crítica e histórica la filosofía y finalidades de lo que encierra la escolarización en determinados contextos, con el fin de complejizar y enriquecer las apreciaciones.

La educación como planteamiento teórico-práctico está ligada fundamentalmente al proyecto político de la sociedad, en nuestro caso de estudio, al proyecto de una sociedad hegemónica nacional, así como el del grupo étnico y social particular y sus organizaciones propias, con la doble posibilidad de convertirse en una agencia específica de función adaptativa/conservadora o transformadora/liberal. Visto así, el enfoque educativo que se aplique para/por cada grupo, encierra en sí mismo (manifiesto o no) un dispositivo sociológico, agenciador de conductas sociales y culturales cultivadas por él mismo, y que problematizan la relación entre el conocimiento y su transmisión, bien sea en el espacio socializante (familia-comunidad), o escolarizado, ya que trasciende la función de instruir en el conocimiento a formar, moldear con el conocimiento.

La educación y el discurso pedagógico se caracterizan por el impacto en la reproducción de las relaciones dominantes/dominados o la transformación de tal relación en la sociedad. La fuerza de tales significados puede estar tácita en el mismo discurso pedagógico pero de ninguna manera ausente en las relaciones sociales que establecen los educandos.

Escuela Nueva es una modalidad educativa que incorpora el modelo pedagógico de la instrucción programada para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje y que con los límites del mismo modelo se ocupa principalmente de la didáctica y metodología de la enseñanza, de acuerdo con el patrón de currículum que tradicionalmente se ha tenido para la Educación Básica Primaria en el país por áreas, contenidos y niveles (que necesariamente no son los mismos de los grupos indígenas y las minorías sociales) avanzando en la organización de los contenidos, la claridad del planteamiento instruccional de los objetivos y las recomendaciones metodológicas.

La educación como tal, rebasa el concepto de instrucción al entenderla como un proceso social con base en unos patrones y claves de su sociedad y su cultura.

Por esto mismo, las influencias educativas significativas no son precisamente las escolares, sino las de socialización comunitaria; y que nos obligan a repensar críticamente el papel de la escuela y el currículum en relación con el medio sociocultural.

Podemos hablar de influencias positivas en la educación colombiana, pero también debemos ser críticos con la realidad y reconocer que, todavía hoy, se observa que los distintos ataques que por años se le hicieron a la escuela tradicional desde las teorías de la nueva educación siguen vigentes en muchos aspectos dentro del programa Escuela Nueva para muchas zonas rurales colombianas, especialmente en zonas indígenas, tales como: El saber que se enseña es libresco, pues reproduce un currículum que en sus contenidos presenta contextos y situaciones no vivenciales de las comunidades rurales e indígenas. La adaptación del material no es la solución para la comprensión de este problema, ya que para adaptar se parte de algo, se adopta algo. La cultura que se entrega y transmite en la escuela no resulta vivencial, referenciada al individuo, pues su entorno, condiciones, historia y lengua no se reconocen en los currículos. La memoria como mecanismo de adquisición del conocimiento es un problema que en Escuela Nueva se trata de solucionar, al incorporar dinamismo y aplicabilidad del conocimiento en experiencias concretas. La Escuela Nueva promueve la competencia y el individualismo, dependiendo del maestro que orienta la metodología, ya que también puede reforzar el compañerismo. Promueve el adiestramiento, pues su modelo de instrucción es precisamente la preparación de la conducta en el sentido de cumplir procesos sistémicos de orientación que procuran objetivos previamente establecidos.

4. Últimas reflexiones para concluir

Todo lo planteado hasta el momento pretende servir para realizar una breve aproximación a la realidad cultural educativa de Colombia desde una perspectiva crítica, analizando las principales aportaciones y controversias de la Escuela Nueva y de las influencias italianas ejercidas.

Una de las primeras reacciones sociales que encontró la Escuela Nueva en Colombia, no fue magisterial sino comunitaria, ya que la estrategia renovadora, dirigida al sector rural colombiano, no diferenciaba en primera instancia la composición rural entre campesinos e indígenas, quienes participan de concepciones y cosmovisiones culturales propias y distintas frente a su relación con el mundo, incluyendo el fenómeno educativo; además que desde hacía muchos años se investigaban y gestionaban en esta como en otras regiones del país programas educativos propios, con metodologías y concepciones pedagógicas culturalmente distintas, basadas en el decreto 1142 de 1978 que permitía tales derechos e im-

pulsadas por las organizaciones indígenas.

La etnoeducación y la Educación Indígena son a la fecha un gran sesgo de la política de Escuela Nueva como modalidad educativa para la zona rural colombiana, la cual ha logrado mantenerse e impactar significativamente a pesar de las contrastantes desigualdades.

El amplio movimiento social rural e indígena y su fuerza cultural hoy por hoy contradicen el intento de generalización y conservación, y demuestran sus avances, logros y éxitos. Aparecen nuevas experiencias educativas cuyos modelos pedagógicos no son ni en sus fundamentos, concepciones, estrategias y currículum parecidos al de Escuela Nueva. Tal y como se hemos ido anotando, los planteamientos educativos gubernamentales de la Escuela Nueva no responden a la realidad social y cultural de las comunidades rurales e indígenas. Todavía queda mucho por avanzar en la creación de interpretaciones, conocimientos y puntos de vista que sean más apropiados para la realidad cultural y social colombiana.

Referencias bibliográficas

- BARBERA, P. J.: «El Método Agazzi». *El monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1935, 50-54.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia: «El experimentalismo y cientifismo de Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva», en COLOM, Antoni J. (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel Educación, 2008, 71-81.
- GUICHOT, Virginia: «Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey», en SANCHIDRIÁN, Carmen y RUÍZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, 180-200.
- JIMÉNEZ AVILÉS, Ángela M.: «La escuela nueva y los espacios para educar», *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, 54 (2009), 105-125.
- NARVÁEZ, Eleazar: «Una mirada a la Escuela Nueva», *EDUCERE*, 35 (2006), 629-636.
- PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial LAIA, 1984.
- PLA MOLINS, María, CANO GARCÍA, Elena y LORENZO RAMÍREZ, Nuria: «María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica», en TRILLA, Jaume (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2001, 69-94.

PRELLEZO, José M.: «María Montessori y otras aportaciones italianas», en SANCHIDRIÁN, Carmen y RUÍZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, 201-224.

SANTERINI, Milena: «María Montessori», *Padres y Maestros*, 349 (2013), 1-4.

O perigo italiano com a expansão das escolas subsidiadas de peninsulares na cidade de São Paulo (Brasil) no início do século XX

Eliane Mimesse Prado

e-mail: emimesse@yahoo.com.br

Centro Universitário Internacional. Brasil

1. Introdução

Foram vários os imigrantes vindos para o Brasil nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Esses imigrantes desembarcaram no porto de Santos, no estado de São Paulo e rumaram de trem para a Capital, a cidade de São Paulo. A população da cidade cresceu muito nos primeiros anos do século XX, em função da cidade tornar-se um centro comercial e industrial, pela expansão, produção e exportação do café. O número de imigrantes peninsulares era maior do que os de outras etnias, esses peninsulares passaram a fixar residência nos bairros localizados no entorno da área central. Nesses bairros os moradores identificavam-se pela região de procedência: Vêneto, Calábria, Campânia, mas não se identificavam como italianos. Apenas os brasileiros reconheciam os peninsulares como italianos.

Com o crescimento da população urbana, o governo não conseguia suprir as reivindicações dos novos moradores. Deste modo, foi necessário que os próprios estrangeiros se organizassem. Essa é uma das hipóteses para a existência das inúmeras escolas privadas italianas paulistanas, nesse período.

A cidade de São Paulo se inseriu em um contexto singular, transformou-se, «durante o século XX, na metrópole com o maior número de descendentes de italianos no mundo, caracterizando-se, no início de sua expansão, como a cidade industrial do Brasil, na qual a componente italiana era majoritária em todos os setores de trabalho»¹.

As escolas privadas subsidiadas pelo governo italiano na cidade de São Paulo chegaram a atender seis mil alunos nos primeiros anos do século XX, conforme os dados constantes nos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo*². A análise desses documentos proporcionou a identificação da dimensão educacional paulistana no começo do novo século. Entende-se que todos os alunos que frequentavam as escolas elementares na cidade de São Paulo eram moradores da cidade, e certamente, muitas dessas crianças eram provenientes de outros países, ou eram filhas de estrangeiros, nascidas no Brasil. Não se pode deixar de crer, que foram vários os peninsulares que enviaram seus filhos para as escolas públicas paulistanas, como já pode ser constatado na análise das listas de chamada das escolas elementares públicas. Assim, algumas das crianças estrangeiras e filhas de estrangeiros frequentavam as escolas públicas existentes na cidade de São Paulo; e muitas delas cursavam as escolas privadas subsidiadas pelo governo italiano.

2. O perigo das escolas privadas subsidiadas italianas

Os documentos pesquisados apresentam algumas das dificuldades do governo paulistano em lidar com o número excessivo de escolas estrangeiras. O ponto crucial dos debates dos inspetores escolares era o da precariedade das escolas públicas de ensino primário, contribuindo com o crescimento das escolas privadas. «A escola italiana de São Paulo favoreceu a constituição de uma identidade ítalo-brasileira através do ensino da língua italiana, pouco utilizada pelos diferentes grupos regionais italianos»³. A criação das escolas privadas italianas supria a defasagem de escolas elementares públicas e ainda reforçava a difusão do idioma instituído como oficial após a unificação territorial.

Com a chegada dos imigrantes, acompanhados de seus filhos em idade escolar, as vagas nas escolas públicas não comportavam tamanho contingente. Uma das soluções encontradas pelas famílias imigrantes mais abastadas foi a procura de escolas particulares brasileiras, que do mesmo modo não ofereciam vagas suficientes, o que deu margem à criação de novas escolas italianas elementares privadas, mantidas pelo governo italiano ou pela iniciativa da coletividade.

¹ BIONDI, Luigi: «Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico». In: CARNEIRO, Maria Luiza T.; CROCI, Federico & FRANZINA, Emilio. (Org.s): *História do trabalho e História da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*, São Paulo, Edusp, Fapesp, 2010, 24.

² SÃO PAULO: *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, Typ. Siqueira &C., 1909, 45.

³ FAUSTO, Boris: *Historiografia da imigração para São Paulo*, São Paulo, Sumaré, Fapesp, 1991, 40.

A abertura de estabelecimentos de ensino particulares pelos próprios conterrâneos, nos moldes das escolas italianas, foi uma solução muito bem aceita pelos peninsulares, sendo que essas escolas visavam a alfabetização das crianças na língua pátria de seu país de origem. As escolas, mantinham «um curso elementar completo, uma ou duas com curso complementar e uma tentativa de ensino clássico inicial, a maior parte eram compostas por apenas uma sala»⁴.

Mas, essas escolas representavam um risco à nação brasileira, porque formavam crianças brasileiras natas em cidadãos italianos, sendo que seus alunos frequentes eram todos italianos ou filhos de italianos, e seus professores e diretores, também eram peninsulares. Uma das soluções apontadas pelos inspetores escolares para reduzir a ameaça dessas escolas era a possibilidade de o governo tornar todas as escolas estrangeiras italianas em «auxiliares na instrução do ensino, sujeitando-as, porém, a um regime uniforme de organização, e fiscalizando-as assiduamente em seu funcionamento»⁵.

A periculosidade das escolas italianas residia no fato de que ensinavam as crianças a amar outro país, de modo que o baixo número de inspetores escolares impossibilitava a efetiva fiscalização. O recurso encontrado por um dos inspetores era de que o governo fizesse a doação de materiais para o ensino, como livros de História e de Geografia do Brasil, e deste modo, instituiu-se que essas escolas tivessem professores brasileiros para o ensino de Língua Portuguesa, de História e Geografia do Brasil. Cogitando-se a possibilidade de o governo encerrar as atividades das escolas italianas de ensino primário, que não cumprissem com essas determinações. «Só na Capital funcionam presentemente cerca de cem estabelecimentos dessa natureza, com matrícula superior a seis mil crianças. Resta saber si tais estabelecimentos, em que o português não é língua oficial, podem oferecer ao Estado reais vantagens como auxiliares do Governo ao ensino»⁶.

O argumento apresentado por um dos inspetores sugerindo o encerramento das atividades dessas escolas, não condizia com a realidade escolar da cidade de São Paulo naquele momento. O governo não possuía verbas suficientes para criar novas escolas, em um número suficiente que pudessem suprir a demanda das crianças italianas e filhas de italianos. O ponto central da questão ainda permanecia o mesmo desde o início das discussões, a insuficiente verba pública disponível para o ensino. Portanto, os peninsulares, passaram a abrir escolas elementares privadas. E, na medida em que essas iniciativas foram bem recebidas pela comunidade, abriram-se escolas maiores e mais organizadas.

⁴ FANFULLA: *Il Brasile e gliitaliani*. Firenze: R. Bemporad&figlio, 1906, 797.

⁵ SÃO PAULO: *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, Typ. Siqueira & C., 1907, 396.

⁶ *Idem, ibidem*, 43.

Uma das escolas privadas subsidiadas existentes na cidade de São Paulo era o *Istituto Elena Cairoli*, dirigido pelo professor Secondo Cazzuola e sua esposa Domenichina Cazzuola. Essa escola oferecia o curso elementar completo diurno, separado em seções feminina e masculina; o curso noturno para adultos; e uma seção especial do preparatório para o exame de ingresso no curso ginasial do governo. A escola estava instalada em uma casa assobradada, situação que era ideal na separação física dos alunos de acordo com o sexo. O diretor e professor Cazzuola era o responsável pela escola masculina e sua esposa pela escola feminina.

3. Concomitância das escolas públicas isoladas e das subsidiadas italianas

As escolas isoladas masculinas ou femininas eram mantidas pelo governo, as que existiam na Capital no início do século XX, apresentavam deficiências no seu funcionamento. Essas escolas eram compostas por uma única sala, com alunos de idades e níveis diferentes de aprendizagem. Podem-se listar os problemas por elas encontrados no seu desenvolvimento, quanto ao espaço físico, aos materiais didáticos, a formação dos professores e a diversidade de métodos de ensino aplicados.

Normalmente, o espaço físico destinado à escola era um cômodo qualquer ou uma das salas de uma residência de família, neste caso, a família do professor. Outro detalhe era à inexistência de móveis destinados às escolas, usavam-se bancos, caixotes de madeira, mesas improvisadas e cadeiras dos mais diversos tipos, muitas vezes cedidos pelos pais dos alunos. Fato este explicitado por Mimesse⁷ quando da pesquisa com escolas isoladas femininas e masculinas criadas em um núcleo colonial vêneto no final do século XIX nos arredores da Capital.

Os materiais escolares solicitados pelo professor no início do ano letivo, nem sempre chegavam até as escolas e, muitas vezes eram falhos, sendo que a remessa de livros e cadernos contemplava o que existia nos depósitos da Secretaria do Interior, na maioria das vezes o material distribuído não era – exatamente, o mesmo que o solicitado.

No *Annuario do Ensino* datado de 1907 a comissão redatora, formada por inspetores escolares, apresentou algumas considerações sobre as escolas isoladas, criticando sua desagregação, porque «não formam partes integrantes de um todo harmônico, não podem ser consideradas como órgãos conexos de um aparelho, tendo uma função geral que seja como que a integração final de muitas funções especializadas»⁸. Ainda no mesmo *Annuario* um dos inspetores escolares discor-

⁷ MIMESSE, Eliane: *A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2, Ed. São Paulo, Iglu, 2010.

⁸ SÃO PAULO: *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, Typ. Siqueira & C., 1907, 15.

reu sobre a falta de materiais para as escolas isoladas, explicando o modo desigual como era distribuído. Seria necessária a distribuição uniforme em todas as escolas isoladas dos materiais para o ensino. A fim de que a opção dos pais em matricularem seus filhos nas escolas italianas fosse paulatinamente reduzida, este quadro persistia em função do contraponto com as escolas públicas, o inspetor explicou que «sobretudo as escolas italianas, são preferidas pelos pais. O governo italiano protege e auxilia as escolas que a colônia aqui mantem, ao passo que, o Estado as abandona completamente»⁹.

Existiam ainda os professores, que na maioria das vezes, não haviam concluído o curso secundário para professores da *Escola Normal*. Mas, na falta de professores formados os leigos eram contratados e, por conseguinte os métodos de ensino eram os mais difusos possíveis, criando obstáculos na aprendizagem, pois o método de ensino colocado em prática era o que o professor conhecesse.

Os inspetores escolares reconheciam as dificuldades dos professores ministrarem suas aulas nas escolas elementares isoladas. A formação acadêmica do professor deveria ser ampla e sólida, por que «na escola isolada terá de lecionar alunos de diferentes graus de adiantamento, e de empregar, a um tempo, sua atividade por interminável número de series e classes de crianças, em obediência ao atual programa que divide o curso em quatro anos, tendo cada uma duas series, e podendo comportar cada uma dessas duas ou mais secções»¹⁰.

Os debates sobre as escolas isoladas assumiram o foco das discussões dos inspetores escolares, quando o número de crianças em idade escolar tornou-se muito maior que o número de vagas disponíveis nas escolas. O governo tinha a pretensão de unir as escolas isoladas em um mesmo espaço físico, passando a denominá-las de *Escolas Reunidas*, para após a efetivação desta reorganização, levá-las à categoria dos *Grupos Escolares*.

Os inspetores escolares reconheciam a defasagem do governo em oferecer vagas para todas as crianças, brasileiras ou estrangeiras. Criticavam o aprendizado da História e da Geografia da Itália, e a consequência desse tipo de ensino, que as crianças aprendiam a *amar a Itália*. O governo italiano pretendia contribuir com a instrução da criança italiana, ou filha de italianos, que vivia fora da Itália. Com o envio de subsídios aos materiais didáticos e a manutenção das escolas privadas italianas. Esse incentivo era enviado a partir da *Società Dante Alighieri*, que em seus congressos debatia sobre a necessidade da manutenção da italianidade. Na cidade de São Paulo o comitê da *Dante Alighieri* foi criado em 1899.

A pouca fiscalização dos inspetores escolares e a proteção por parte do Governo italiano era o caminho para que as escolas italianas se afastassem da

⁹ *Idem, ibidem*, 396.

¹⁰ *Idem, ibidem*, 13.

legislação brasileira, dando margens ao perigo de *italianisar o ensino*. Nessa época até o ano de 1915, a imigração italiana ainda estava em franco progresso na cidade e no estado de São Paulo, situação que gerava temores sobre a influência e o domínio dos italianos no ensino elementar da cidade.

Verificou-se quais eram as incumbências profissionais dos professores recém-formados, eles deveriam contribuir com a nacionalização do ensino primário. Era de extrema importância que a Língua Portuguesa fosse ensinada para adultos e crianças, a fim de evitar a proliferação de outro idioma no cotidiano dos estabelecimentos escolares. Como também deveria se efetivar, a cargo destes novos professores, o ensino de História e de Geografia do Brasil, visando o enaltecimento da Pátria brasileira. Portanto, «a necessidade de nacionalizar, abrasileirar o imigrante adulto, assim como seus filhos, quer nascidos aqui, quer fora, é, o magno problema da atualidade»¹¹.

A nacionalização do ensino tornou-se eminente em função do crescimento no número das escolas italianas na Capital. Para que essas escolas não ameaçassem a formação dos cidadãos brasileiros as medidas governamentais deveriam se voltar para a incorporação de todas as escolas estrangeiras ao ensino público.

Por vezes, as escolas estrangeiras tem constituído um verdadeiro perigo e, como tal, estabeleceu-se contra elas uma verdadeira campanha de extermínio. [...] Entre nós as escolas italianas oferecem perigo, com o abandono da língua, da história e da geografia nacional. [...] Precisamos incorporar as escolas italianas ao nosso aparelho escolar, aproveitando-as como elementos indiretos na ministração do ensino¹².

Essa solução proposta foi amplamente discutida e verificou-se que esse mesmo assunto retornou à pauta dos debates várias vezes. O ponto da questão ainda permanecia o mesmo desde o início das discussões, a pouca verba pública disponível para o ensino.

No ano de 1913 retomou-se a discussão sobre as escolas estrangeiras, e a persistência na ausência do ensino de História, Geografia e Língua Portuguesa. O texto alertava os educadores sobre quais as medidas que deveriam ser tomadas rapidamente para que o perigo da *italianização* na educação não se enraizasse definitivamente na sociedade paulistana. A influência italiana era ampla na cidade de São Paulo na linguagem cotidiana e nos periódicos em língua italiana que circulavam diariamente na cidade.

[...] imagine-se um tal sistema de escolas, alastrada por todos os estados do país, e em futuro não muito remoto e fatal a obliteração do sentimento patriótico, que mina e promove a grandeza das nações. Não se compreende uma lacuna dessas em escolas, cujos alunos, não obstante serem, na sua quase totalidade, filhos de estrangeiros¹³.

¹¹ *Idem, ibidem*, 45.

¹² *Idem, ibidem*, 1909, 121.

¹³ *Idem, ibidem*, 1913, XXIII.

Era necessário um ensino que aprofundasse os assuntos sobre o Brasil. A História e a Geografia brasileiras deveriam ser envaidecidas pelos professores, principalmente os das escolas primárias, que conviviam com as crianças, que por várias razões não tendiam a frequentar outros cursos após a conclusão do primário. Sendo assim, o professor teria o dever cívico de ensinar aos seus alunos - estrangeiros ou filhos de estrangeiros nascidos no Brasil, sobre as grandezas do território brasileiro, para assim poderem ser nacionalizados. Era imprescindível a instituição de um regulamento que obrigasse o ensino da História, da Geografia e da Língua Portuguesa nas escolas italianas. Porque era dever do governo brasileiro «amparar e proteger a infância contra os males que lhe podem advir da ausência de um ensino a que ela tem direito»¹⁴.

O ensino teria de se relacionar ao meio social em que a criança vivia, para que ela fosse formada com os conhecimentos acerca de sua localidade, de sua cidade e conseqüentemente de seu país de nascimento. Os pais imigrantes eram culpados tanto quanto os professores das escolas estrangeiras por «imporem uma educação estrangeira» às crianças, privando-as do conhecimento sobre o seu país de nascimento. Desta forma, essas crianças acabariam por receber uma «instrução alheia a tudo quanto se relaciona com o seu país, lhe apaga do coração todo o sentimento patriótico, lhe rouba o sacrossanto direito de amar a Pátria, porque ela não poderá amar o que lhe é totalmente desconhecido»¹⁵.

Em 1914 os inspetores escolares tratavam sobre os professores estrangeiros que ministravam as matérias de História, Geografia e Língua Portuguesa nas escolas italianas, e por sua condição de estrangeiros, não dominavam os conteúdos para ensiná-los. Defendiam a regulamentação da lei que tornou obrigatório o ensino dessas matérias, mas ainda não havia sido colocada em prática.

Ministrado, no geral, por estrangeiros desconhecedores da nossa língua, é esta adulterada, deturpada em sua terminologia e sintaxe, de modo que pode ser tudo, menos português. Ha aqui na Capital, muitos, inúmeras escolas, onde não se fala uma palavra de português na transmissão do ensino, e não se trata de escolas de línguas, mas de escolas primárias, destinadas ao ensino da infância, parte integrante de nossa nacionalidade, pelo nascimento ou pela nacionalização, e que amanhã vai influir nos nossos destinos como cidadãos brasileiros¹⁶.

No *Annuario* de 1915 foram tecidas críticas aos indivíduos estrangeiros que simplesmente criaram escolas, sem as condições físicas e morais mínimas para tanto, visando apenas o ensino do idioma do outro país. A persistência nos relatórios anuais no debate sobre as escolas estrangeiras justificou-se com o término

¹⁴ *Idem, ibidem*, XXIII.

¹⁵ *Idem, ibidem*, XXIII.

¹⁶ *Idem, ibidem*, 1914, 20.

da Primeira Guerra Mundial, por tornar-se imperativo nacionalizar as escolas estrangeiras.

Considerações Finais

O perigo da expansão das escolas elementares subsidiadas italianas na cidade de São Paulo não perdurou por muitos anos. Após a Primeira Guerra Mundial o número de imigrantes peninsulares que vinham para o Brasil foi reduzido. Em contraponto o número de escolas públicas foi crescendo. As escolas isoladas masculinas e femininas eram criadas pelo governo, nos bairros da cidade, com o intuito de alfabetizar a população em idade escolar. A situação concomitante era a de o governo italiano incentivava a instituição de escolas elementares privadas, enviando subsídios para seu funcionamento. As escolas elementares públicas na cidade de São Paulo eram em mesmo número que as privadas italianas, mas tinham em seus bancos muitos estrangeiros e filhos de estrangeiros.

Nas escolas privadas subsidiadas todos falavam o italiano, ou o idioma regional da localidade na qual residiam. A criação das escolas privadas foi baseada no alto número de crianças peninsulares e descendentes em idade escolar, que não frequentavam nenhuma instituição de ensino e que deveriam aprender o idioma italiano. O perigo da influência italiana no ensino da língua nas escolas elementares na cidade de São Paulo existiu somente nos anos iniciais do século XX, até os anos do final da Primeira Guerra Mundial.

Referências bibliográficas

- BIONDI, Luigi: «Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico». In: CARNEIRO, Maria Luiza T.; CROCI, Federico & FRANZINA, Emilio. (Org.s): *História do trabalho e História da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*, São Paulo, Edusp, Fapesp, 2010.
- FANFULLA: *Il Brasile e gliitaliani*. Firenze: R. Bemporad&figlio, 1906.
- FAUSTO, Boris: *Historiografia da imigração para São Paulo*, São Paulo, Sumaré, Fapesp, 1991.
- MIMESSE, Eliane: *A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2, Ed. São Paulo, Iglu, 2010.
- SÃO PAULO: *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, Typ. Siqueira &C., 1909.

Los aportes de la Universidad de Bolonia a la Historia de la Educación y la autonomía universitaria

Leonor Mojica Sánchez

e-mail: leomojica25@hotmail.com

Corporación Universitaria del Meta. Colombia

1. Origen

La autonomía universitaria nace con la primera universidad europea, la Universidad de Bolonia. Su proceso de autoformación es resultado de un hecho consuetudinario, que se estructuró como un derecho reconocido ante la sociedad. Bolonia fue creada y funcionó, por decisión libre, pues no fue instituida por decisión real o papal, sino por la autonomía del espíritu, el amor al saber y la curiosidad de la ciencia. Es claro que la consolidación de esos sentimientos que agitaban las mentes de la Edad Media, condujo a crear la primera manifestación de autonomía universitaria en la historia de la educación superior.

Desde su origen, la universidad vivió y exhibió con dignidad y convicción sus notas de entidad corporativa, universal y científica. Y por misión emanada de su propio ser, emprendió con responsabilidad y ahínco las funciones destinadas al acierto en la formación de la persona, y en el ejercicio de la ciencia y el servicio a la sociedad, como entonces se les entendía. De donde el mérito de su connaturalidad autónoma¹.

La autonomía, al ser una de las notas distintivas que hacen propios la existencia y funcionamiento de la universidad, -como mencionaba el padre Alfonso

¹ BORRERO, A.: «La universidad alemana desde 1800 hasta 1945», en *Simposio Permanente Sobre la Universidad. Segundo seminario General*, 1983, 13.

Borrero Cabal²- se convierte en un elemento insustituible, que transmite el derecho de gestionar la visión y desarrollo de esta. El origen de las universidades en la época medieval europea se produjo a partir del siglo XI y alcanzó hasta finales del siglo XV, dando lugar a la creación de casi ochenta universidades en total. Nacieron posteriores a la universidad de Bolonia; La Universidad de París, Universidad de Oxford y universidad de Módena, en el siglo XII. Y en la mitad del siglo XIII Cambridge, Salerno, Palencia, Salamanca, Padua, Nápoles, Coímbra y muchas más. Con el avanzar de los años, y debido a su enorme prestigio y nivel de reconocimiento histórico, destacarán de gran manera las universidades Bolonia, París, Oxford y Salamanca.

A finales del siglo XIII Bolonia como París, era una universidad bien asentada con una estructura corporativa y programa de estudios en pleno auge. Tanto uno como el otro de estos dos *studia generalia* sentaron las bases de un sólido medio institucional que contribuyó a una más amplia difusión del saber. Su ejemplo fue imitado en muchos lugares de Europa y en el año 1300 había ya hasta 23 universidades funcionando: once en Italia, cuatro en Francia, cuatro en España, dos en Inglaterra y una en Portugal. Un siglo más tarde otras siete fueron fundadas en Italia, cuatro en Francia, tres en España y Portugal; y en los países germánicos y eslavos que habían empezado con más retraso, funcionaban ya ocho la educación estaba destinada a ser la institución educativa más importante de occidente y a dominar en los siglos venideros la educación en todos sus niveles³.

El concepto de universidad, se utilizaba en la Edad Media como sinónimo de agrupación o corporación e incluso agremiación, es decir, que se hablaba universidades de panaderos, carpinteros u otros gremios. Entre el siglo XI y XII se le da el nombre de universidad a la agrupación de maestros y estudiantes, guardando exclusividad del término desde entonces. El concepto de autonomía universitaria se materializó en el derecho positivo en España a través de las siete partidas de Alfonso X el Sabio.

2. Elementos que dieron origen a la universidad

La expresión «universidad» gira en torno a los elementos corporatividad, autonomía y universalidad que desde el siglo XII se plantearon como necesarios e imprescindibles para la conformación de las universidades, si faltase alguno de los tres elementos, no se estructuraría como universidad, debido a que sin corpo-

² Alfonso Borrero nació el 28 de Noviembre de 1923 en la ciudad de Cali, Colombia, fallecido el 3 de mayo de 2007. Filósofo, teólogo y religioso, fue rector de la Universidad Javeriana de Colombia desde el año 1970 a 1977. Reconocido internacionalmente como experto en la educación superior. Autor e investigador de la autonomía universitaria en Colombia.

³ BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental. La civilización de Europa, Siglos VI a XVI*, Barcelona, Editorial Herder, 1986, Tomo II, 196.

ratividad, autonomía y universalidad, la institución perdería la esencia de su ser, un todo indivisible.

- **Corporatividad:** Existen de dos clases: vertical, formada por profesores y alumnos como fue el caso de la Universidad de París y horizontal como fue el caso de la Universidad de Bolonia, donde se consolidó una corporación de alumnos. «La totalidad de las personas cautivadas por el saber; y la suma de las disciplinas científicas por las cuales esas personas eran atraídas»⁴.
- **Autonomía:** Tiene origen griego, *autós*, que significa sí mismo, y *nómos*, ley; gracias a su raíz etimológica, desde la antigüedad la palabra autonomía ha sido usada bajo el concepto; «ente que vive de acuerdo a su propia ley» o que «se gobierna a sí mismo» denotando algo propio. La autonomía constituye un aspecto fundamental para las universidades que, a pesar de depender directamente del Papa para el otorgamiento de algunos privilegios, de la jurisdicción religiosa o civil, tenían plena autonomía en el ámbito académico, financiero y administrativo.
- **Universalidad:** La religión y la intelectualidad se desarrollaban como misión de la Iglesia, por lo que se podría decir que políticamente era casi uno sólo. Esto conllevó a que los elementos que conformaban la esencia de la universidad fueran de carácter universal. Así el concepto de universalidad del saber, los estudiantes que se trasladaban de universidad en universidad, la unidad de lengua que era el latín, el intercambio de profesores entre universidades y la validez de los títulos en todos los países y en todas las universidades, daban al significado al elemento universalidad. «En virtud de su universalidad, las primeras universidades buscaron y atrajeron maestros y estudiantes de toda Europa. Se orientaron como les plugo hacia unos u otros campos de conocimiento»⁵.

La autonomía institucional universitaria, emanada de la autonomía de la ciencia y el saber, y esta, a su vez alentada por la autonomía del espíritu, fue perfilándose como nota distintiva de la *universitas* e, inversamente, el ejercicio autónomo del saber se erigió como principio configurador del ser universitario primitivo. Diríamos que la autonomía universitaria presidió y precedió el proceso de condensación corporativa. En el discutir de la historia la autonomía del espíritu pensante se expresará como la libertad académica de enseñar y aprender⁶.

⁴ RODRÍGUEZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, Tomo I, 41.

⁵ *Ibidem.*, 129.

⁶ BORRERO, A.: «Idea de la Universidad Medieval», en *Simposio permanente sobre la universidad*.

3. Nacimiento de las universidades europeas

En el análisis del contexto histórico de la autonomía universitaria se debe hacer referencia al origen de las universidades en occidente. El nacimiento de las universidades europeas tiene su inspiración en oriente desde la lejana antigüedad. Más tarde en los siglos X y XI, recibe influencia del Islam cuando la cultura árabe se encontraba en su máxima expresión y en el florecimiento de sus primeros «madrasas» ubicados en Bagdad, Basora y El Cairo. En estos centros se cultivó la investigación científica, la Física, la Filosofía y la Medicina. En occidente no existía este tipo de centros basados en la universalidad del saber, lo que conllevó a que maestros y estudiantes se acercaran a estas instituciones islámicas para buscar un camino hacia el saber.

Las universidades europeas hunden sus raíces en el oriente musulmán, que habría fundado establecimientos muy parecidos en época de decadencia del saber, para estimular con el corporativismo institucional la falta de iniciativa privada en el cultivo de la ciencias y favorecer la defensa de la teología, *kalam*. Tres fenómenos principales abonarían esta opinión: 1. La rapidez con la que se propaga entre los cristianos las universidades, sin lenta y gradual transformación del régimen de los estudios. 2. El contraste que a primera vista se nota en las exenciones privilegios y fueros y cosmopolitismo y la democracia que en las costumbres y organización reinan en las mismas, especialmente en la de Bolonia, que es quizá la que más denuncia la fusión. 3. La costumbre de expedir certificados o títulos sin precedentes en la edad media cristiana, ni en Roma ni en Grecia, cuando los maestros musulmanes hacía ya tres o cuatro siglos los expedían en la misma forma en que al principio los expedían⁷.

En occidente, las escuelas abaciales, monásticas y catedralicias son las que se ocupan de transmitir este saber universal. Entre los siglos X al XII las escuelas catedralicias se organizaron para cubrir las necesidades de la actividad intelectual y el saber que surgía concomitante al desarrollo económico de Europa en dicha época.

En esta época algunas de dichas escuelas comenzaron a adoptar un carácter más corporativo, y en el periodo relativamente breve de un siglo dieron origen a una nueva institución: la universidad o *studium generale*, como se la llamó al principio. Su aparición se debió a la imperiosa necesidad de dar una formación adecuada a los juristas, maestros, y clérigos que pululaban en las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado⁸.

La necesidad de saber generaba deseos de cultura y expectativa entre los jóvenes europeos, estas escuelas resultan insuficientes para atender a un número tan

Sexto seminario General, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 1992, 77.

⁷ GALINO, M.: *Historia de la educación. Edades, antigua y media*, Madrid, Editorial Gredos, 1982, 463.

⁸ BOWEN, J.: *Historia de la...*, *op. cit.*

elevado de alumnos. «En los siglos XII Y XIII, cuando no habían muchas universidades y no estaban equitativamente distribuidas por toda Europa, los «elegidos» que aspiraban a una educación superior, tenían que abandonar sus casas y viajar largas distancias hasta el *studium* de su elección (Bastante limitada)»⁹. Muchas de ellas se transformaron en otro tipo de instituciones que posteriormente fueron denominadas «universidades» y que en un primer momento recibieron el nombre de «*studium générale*» Esta última denominación; «universidad» no significó en ese momento, la universalidad del saber, pues tan sólo, hacía referencia a uno de los componentes del saber que se ofrecía. «Se ha dicho recientemente que las universidades en el sentido del significado que hoy todavía entendemos esta palabra, son una creación original - una de las más originales - de la Edad Media occidental»¹⁰.

En cuanto a la constitución legal de las universidades, se dirá que esta variaba en su fundación dependiendo de la autoridad que las reconociera y creara. Existen las creadas por carta de fundación papal o por privilegio papal, como fue el caso de la Universidad de Roma en el año (1551) por el papa Gregorio XII. Otras son creadas por carta de fundación real o privilegio imperial, como es el caso de la Universidad de Salamanca en el año (1218) por el rey Alfonso IX. También existieron las universidades creadas por doble carta, es decir, por privilegio papal y real, como el caso de la Universidad de Viena en el año de (1365) por el duque Rudolph IV y el papa Benedicto XII. Y las creadas por carta de fundación de derecho consuetudinario o de costumbre, como ocurrió en la Universidad de Oxford y la Universidad de Bolonia en el año (1088).

Los sucesos más representativos en la historia de la humanidad se han producido por diversos antecedentes en su entorno, ya sean de carácter social, político, económico, religioso, cultural etc. En el origen de las universidades es necesario destacar como causa principal, el profundo interés e inquietud que se tenía en esta época por el conocimiento, la cultura y la ciencia en la sociedad europea del medioevo y especialmente en algunos países como: Italia, Francia, Inglaterra y España. Dentro de los antecedentes que dan origen a la creación de las universidades destacaron hechos como: el resurgimiento de la ciudad y el comercio y la promoción de la cultura; el furor de la Escolástica como método educativo; el surgimiento del Renacimiento como movimiento cultural, entre otros.

El papel social de la universidad medieval consistió principalmente en la preparación para formas más racionales del ejercicio de la autoridad de la Iglesia, el gobierno

⁹ De RIDDER, H.: «La afición medieval al viaje», en RÜEGG, W. (Ed.): *Historia de la universidad europea. Las Universidades en la edad media*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1994, Volumen I, 322.

¹⁰ AGUADÉ, S.: *Universidad cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1994, 12.

y la sociedad. Esto parece contradecir el hecho de que los programas de estudios, los exámenes y los títulos no estaban orientados a proporcionar otra preparación que la de profesor de universidad. El grado de bachiller como culminación de la primera etapa de preparación académica no certificaba nada más que la capacidad y el derecho de servir como aprendiz en el arte de la enseñanza e un campo en particular bajo la supervisión de un magister. Los grados de maestro y doctor daban testimonio de la capacidad y como implicaba la *licentia ubique docendi*, el derecho informal a impartir clases académicas independientes, así como, en muchas universidades, la obligación de impartir tales clases en la propia facultad por un periodo de al menos 2 años¹¹.

En la época medieval destacaron sobre las demás algunas de estas universidades, como la Universidad de Bolonia, Universidad de Oxford, Universidad de París, Universidad de Salamanca. Estas instituciones se convierten en modelos históricos que conllevaron al esplendor del primer momento de la universidad clásica y más tarde se erigen en una referencia importante, por su prestigio y calidad en el ambiente europeo.

4. Punto de partida. Universidad de Bolonia

En el año 1088 se considera la fundación de la Universidad de Bolonia, algunos autores sostienen que es más antigua a esta fecha. Se funda sin autorización papal o imperial por un proceso consuetudinario arraigado en el funcionamiento de otras instituciones educativas, como lo fueron las escuelas monásticas, donde se impartía la enseñanza del derecho canónico, las escuelas municipales, donde se estudiaba los temas jurídicos y se enseñaba el derecho civil y las escuelas catedralicias de Bolonia, donde se enseñaba artes, como se mencionó anteriormente. Su origen también se fundamenta en la prosperidad económica y comercial que se disfrutaba en la ciudad en el siglo XI. Su localización geográfica la convertía en una ubicación estratégica para la movilización de los estudiantes que en esa época provenían de otros lugares. «La situación de Bolonia en la llanura de Lombardía es, desde luego, muy favorable; se encuentra en la encrucijada de los caminos que vienen de Nápoles, Roma y Florencia por el sur, Venecia por el este, Milán y otros territorios de Francia y España por el oeste»¹² Las presiones del municipio hacia maestros y estudiantes se consideró tiránica. El grupo de estudiantes buscaron agruparse y se asociaron para obtener algunos privilegios como estudiantes establecidos en Bolonia evitando la intervención de la municipalidad que sufrían sus propios maestros. En el año 1158 el emperador Federico Barbarroja dispuso una jurisdicción especial, escolar y eclesiástica, a los estudiantes y maestros de derecho residentes en la ciudad, llamada «Auténtica Habita» Buscando neutralizar un poco la presión de la municipalidad sobre la universidad.

¹¹ RÜEGG, W.: *Historia de la universidad europea*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1994, Volumen I, 23.

¹² BOWEN, J.: *Historia de la... , op. cit.*, 181.

Por último recurre a renovar el derecho Romano, derecho imperial por excelencia, y para ello favoreció a la escuela de Bolonia, que era su centro. Hizo insertar en el *Corpus Iuris* el privilegio que por constitución imperial *Authentica Habita* otorgó en 1154 a los maestros y estudiantes de Bolonia, privilegio que sería después la «carta» de los privilegios universitarios medievales¹³.

A pesar de la lucha generada por ostentaciones de poderes; municipales e imperiales entra la Iglesia apoyar la situación de los universitarios, cuando «la ciudad se pasase en 1278 al partido güelfo, con lo que el Papa quedo constituido su señor natural»¹⁴. Equilibrando la tensión existente de poderes y contribuyendo a la libertad que maestros y alumnos pretendían.

La ciencia del derecho volvió a surgir fuertemente en este siglo gracias a esta institución. El derecho canónico y civil gozaba del más alto grado de reconocimiento. «Los primeros profesores de Bolonia de quienes se tiene noticia fue Pepo, que enseñó de (1070-1100)»¹⁵. Y entre otros, destaca sobre todo Irnerio (1055-1130) Juntos realizaron las sumas o glosas, que eran síntesis de los compendios existentes del *Corpus Iuris Civilis* creado por Justiniano en el siglo VI. Para mediados del siglo XII, además de las ciencias jurídicas se enseñaba Medicina, Artes, Filosofía, Matemática, Gramática, todas en un alto nivel y prestigio. En el año 1122 la comunidad local pagaba los salarios de los profesores de leyes, pues se reconoció que la universidad representaba una ventaja para la ciudad, dándole un gran prestigio y traía beneficio a los distintos sectores de la ciudad (comerciantes, terratenientes, sirvientes, etc.). En el año (1350) la Universidad de Bolonia era financiada en su totalidad por la ciudad.

5. La autonomía universitaria y sus ámbitos. Contexto en la época medieval

La evolución propia de la universidad como institución ha permitido que se clasifique su funcionamiento en ámbitos, esferas o dimensiones. El escenario del quehacer universitario se dirime en los ámbitos administrativos, académicos y financieros, desde los cuales la universidad gestiona, administra, crea, entre otros. En estos mismos aspectos se dinamiza la autonomía universitaria, decantándose como autonomía académica, autonomía administrativa y autonomía financiera.

La autonomía universitaria tiene tres aspectos: el de su propio gobierno, el académico y el financiero. El primer punto permite que la universidad legisle sobre sus propios asuntos, se organice como le parezca mejor, elija a sus autoridades y al rector, según los requisitos que ellos mismos señalan. La parte académica de la autonomía

¹³ LE GOFF, J.: *La baja edad media*, España, Siglo XXI, 2002, Vol. 11, 87.

¹⁴ GALINO, M.: *Historia de la...*, *op. cit.*

¹⁵ VERGER, J.: «Esquemas», en RÜEGG, W. (Ed.): *Historia de la Universidad en Europa*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1992, 54.

universitaria implica que la universidad puede nombrar y remover su personal académico según los procedimientos convenidos, seleccionar a los alumnos según los exámenes que ella misma implanta, elaborar sus planes de estudio, expedir certificados, títulos etc. También garantiza la libertad de cátedra que no se debe confundir con la autonomía misma. El aspecto financiero permite la libre disposición que de su patrimonio tiene la universidad y la elaboración y el control de su propio presupuesto¹⁶.

En cuanto al ámbito administrativo se puede considerar como aquel escenario donde la gestión universitaria tiene la posibilidad de administrarse teniendo la capacidad para darse su organización y gobierno. Este ámbito, al igual que el académico y financiero tiene su antecedente, en la organización que estructuraron las primeras universidades medievales en el mismo contexto clásico en el que se configuró la autonomía universitaria.

Estas universidades medievales crearon el *legem sibi dixerunt* donde se consignó su cuadro administrativo de dirección para su gobierno propio. En la Universidad de Bolonia La figura del Rector, tomada del latín para atribuir el nombre del jefe de la corporatividad de estudiantes clasificados por naciones quienes lo elegían. En algunas universidades de Europa de manera diferente, aunque con el mismo significado debido a su contexto regional, como el caso de Oxford: Canciller y en el de París: Procuradores. La dignidad del Rector fue objeto de interés en las Siete Partidas de Alfonso X El Sabio, pues designa su elección por los estudiantes y dándole la obligación de juzgar a los estudiantes en un orden civil y político.

Todas las figuras que aparecen en las partidas, fueron consideradas parte de la organización administrativa propia que se dio así mismo la Universidad de Salamanca a través de su régimen autonómico, decanos, profesores, bibliotecarios entre otros. De allí fueron tomadas más tarde como referente para la organización administrativa en las universidades de las colonias del nuevo mundo. Se puede relacionar con el elemento originario de la corporatividad.

Este ámbito académico fue donde se desarrolló la principal misión constituida en uno de sus elementos originarios como es la universalidad de pensamiento, y el ámbito académico es el que da libertad al desarrollo de la pedagogía, la didáctica, desarrollo de curricula etc.

Las universidades medievales organizaron su gestión académica por academias, denominadas facultades, que etimológicamente viene del latín *facere*, (*facultas*), capacidad o fuerza de cualquier naturaleza. Estas primeras universidades se iniciaron con cuatro facultades: la de Artes o Filosofía, Teología, Derecho y Medicina. El desarrollo de este ámbito tuvo gran importancia y más adelante en

¹⁶ MARSISKE, R.: «Historia de la autonomía universitaria de América Latina», *Perfiles educativos*, 26 (2004), 105-106.

el modelo alemán de universidad. Se podría decir que el primer reconocimiento del ámbito administrativo se procede en el año 1231, cuando el papa Gregorio IX otorgó la bula *Parens Scientiarum* a los maestros y profesores como reconocimiento oficial de la autonomía académica.

El ámbito financiero se relaciona con la libertad y propiedad con el que se administra, invierte y obtiene los recursos que permiten sostener la funcionalidad de la universidad. Cabe recordar que las primeras universidades fueron de carácter privado, pertenecían al manejo exclusivo de la Iglesia y el uso de los recursos era autónomo y propio, de allí se relacionaría el elemento de la autonomía, al menos en algún grado. Las modificaciones de este ámbito actualmente son muy complejas, después de la influencia del modelo de las universidades napoleónicas o las universidades - Estado, en especial en América Latina las universidades pasaron a ser parte del Estado, liberándolas del monopolio religioso que era la educación.

6. Perspectiva sobre la época moderna

Recapitulando; el modelo clásico de universidad fue el que se consolidó en el nacimiento de las primeras universidades europeas, como se ha mencionado el punto de partida fue Universidad de Bolonia. Con el paso del tiempo la universidad amplía más sus ámbitos dando origen a diferentes modelos universitarios que se convirtieron en ejemplo del desarrollo de la educación superior. Algunos como respuesta a una necesidad social y al deseo de satisfacer la curiosidad del saber. Con estos modelos, de forma concomitante, varían el concepto como en el contexto de la autonomía universitaria. En referencia a los movimientos pedagógicos que dieron paso a las diferentes transformaciones de los modelos universitarios, se podría considerar que la edad media representó la época en que se estableció la Escolástica. En el siglo XVI se afianzó la época moderna, grandes cambios culturales e ideológicos basados en el renacimiento y el humanismo destacaron en la historia, principalmente en la educación. Posteriormente la Ilustración consolidaría la esta época y daría inicio a la época contemporánea.

Históricamente el humanismo es antes que nada una reacción violenta contra la forma de pensar, educar, expresarse y, hasta un cierto modo, de vivir de la edad Media en su decadencia, a la vez que un retorno al hombre, a lo humano (...) El libro es el preceptor por excelencia. Para formarse, se trata de agudizar el espíritu en contacto con las obras de la antigüedad. Y las publicaciones de los humanistas son un intermediario, un camino de acceso hacia el pensamiento antiguo. Son «ensayos», que representan una experiencia siempre en continuo hacer hacia la *humanitas*, en la que se conjuga a la vez lo humano y la humanidad del hombre. Más que la resurrección de la cultura antigua, el humanismo es según Michelet: el descubrimiento del hombre y del mundo¹⁷.

¹⁷ DEBESSE, M.: «La edad Media», en MIALARET, G.: *Historia de la pedagogía. Antigüedad- Edad Media- Renacimiento*, Barcelona, Oikos-taus, 1973, 220.

A partir del siglo XV se hizo evidente la caída del pensamiento medieval, es indiscutible que el contexto político y social a travesara por cambios propios que hicieron parte de la evolución de la historia permitiéndole dar paso a una nueva época. «La idea de unidad imperial palidece desaparecerá con el impero bizantino en 1453. La Iglesia se desgaja con el gran cisma entre 1378 y 1418. Las naciones nacen a través de la convulsiones de las guerras y después sobre las ruinas de los señores feudales entre sí»¹⁸ grandes descubrimientos amplían los horizontes geográficos y comerciales en especial los marítimos que afianzan la economía progresista de la época. Quizás uno de los descubrimientos que más nutrieron la cultura y permitieron fundamentar la educación y fortalecer los grupos de intelectuales fue la imprenta al igual que la producción de papel. Que permitió difundir el conocimiento de manera escrita, llevando a cultivar nuevos pensamientos y creando cambios coyunturales en especial en las instituciones políticas.

Entre los siglos XV-XVIII se estableció la época considerada moderna. Consecuencia sin duda alguna de la evolución del pensamiento humano. La necesidad de ver y entender el mundo de diferente manera, el querer explorar la universalidad de las cosas y las explicaciones que las diferentes ciencias ofrecen para mejorar las experiencias en asuntos sociales, económicos, políticos y religiosos a través de movimientos ideológicos. El contexto de esta época, inicia con las desigualdades en la jerarquía de la sociedad europea al estar subyugada por la monarquía absoluta. La nobleza y la Iglesia enriquecían sus arcas a costa de los campesinos, burgueses y artesanos que debían responder con impuestos reales, señoriales y eclesiásticos. La presión y explotación económica en esta pirámide social aportó un malestar general que contribuyó a crear una fuerte crítica referente a las instituciones vigentes pertenecientes a la monarquía absoluta que desencadenaron la formación de movimientos seculares que le restaron importancia al poder eclesiástico. El planteamiento de un progreso para el futuro estuvo basado en la defensa de la libertad de pensamiento y en la educación. La necesidad de la universalidad no sólo en el pensamiento, sino también cómo identidad de la condición humana de manera igualitaria y equitativa reconocida como derecho de los hombres toda esta revolución se agitaba en la mente de aquellos hombres como Montesquieu, Voltaire, Rousseau. Entre otros, que reafirmaron la Ilustración como pensamiento crítico sobre el antiguo régimen y la confianza en la razón humana para un cambio positivo, que estableció los sucesos históricos transcurridos en la Revolución Francesa en el año 1789, con grandes aportes como la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, posteriormente en el año 1791 La declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana y en el año 1948 la declaración universal de los Derechos Humanos. Tanto la emancipa-

¹⁸ *Ibidem.*, 216.

ción y el establecimiento de la República francesa originaron un efecto en masa en Europa y América latina, con esta revolución se da inicio a la época moderna. Igualmente Alemania atravesaba un proceso de reformismo en los movimientos culturales e ideológicos seguidos de las corrientes francesas, la pasión que generaba el término libertad no sólo se encontraba dentro de las percepciones políticas y la filosofía Ilustrada de la época. En el ambiente Alemán estarían muy presentes en las reformas educativas que marcarían la trayectoria de estas universidades aportando otro tipo de revolución, la de la libertad académica.

El aporte de la Universidad de Bolonia desde su aparición y el desarrollo y evolución de la misma durante la época medieval impregno con sus aportaciones a los diferentes *studium*, *universitas* y universidades. Sin duda la universidad de Bolonia siempre será el punto de referencia que establece el origen de las universidades y la autonomía universitaria. Marca en la historia occidental medieval uno de los aportes más referidos en la historia de la educación, como influencia y herencia de las universidades. Es uno de los mayores aportes de occidente a la humanidad.

Dentro de sus aportes más importantes se destaca la formación de glosadores. Quienes se encargaban de las glosas que dividían el «digesto» del emperador Justiniano, donde recopiló la jurisprudencia romana, posteriormente conocida como el «*Corpus Iuris Civilis*» reconociéndoseles como pioneros en esta materia y dando un gran aporte al derecho civil y romano. Estos primeros aportes refieren el año de fundación de la universidad.

Otro gran aporte que se considera pionero la universidad de Bolonia, desde su condición de estudio general, es el privilegio «*Ius ubique docendi*» otorgado por el Papa y el Emperador, lo que llegó a establecer la calidad de los estudios generales y posteriormente las *universitas* entre los siglos XIII -XV. Este privilegio permitía otorgar al alumno de doctorado con su grado la «*Licentia docendi*» autorización para enseñar en cualquier escuela o estudio. «En lo que respecta a los Maestros el *ius ubique docendi* supuso un auge en el aspecto docente de sus actividades; por lo que toca a los estudiantes, proporcionó un incentivo no meramente para aprender sino también para adquirir el prestigio social derivado de ser graduado (el derecho de utilizar el título de maestro)»¹⁹.

Dentro de los numerosos aportes se resaltarán por último, los salarios de los maestros. Inicialmente en el funcionamiento de las escuelas catedráticas, no se pagaban salarios a los maestros, pues el conocimiento era considerado un don de Dios que debía ser compartido por ello los estudiantes no deberían pagar. Posteriormente en el *studium generale*, como el caso de Bolonia se creaba un

¹⁹ MURIETE, R.: *El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007, 44.

acuerdo entre los alumnos y sus maestros y eran estos quienes pagaban por recibir y compartir dicho conocimiento, posteriormente se estableció que fuera el Estado quien pagara a los maestros por su labor, dándole un mayor estatus a la profesión.

Las aportaciones de la Universidad de Bolonia marcan la historia de la educación y sin duda los privilegios y logros que obtuvieron desde su consolidación y en su evolución como universidad permiten comprender los criterios originales que fundamentan la autonomía universitaria y la importancia de sus ámbitos de aplicación.

Referencias bibliográficas

- AGUADÉ, S.: *Universidad cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1994.
- BONVECCHIO, C.: *El mito de la universidad. Introducción, selección y notas de Claudio Bonvecchio*, México, Siglo XX I, 2002.
- BORRERO, A.: «Idea de la Universidad Medieval», en *Simposio permanente sobre la universidad. Sexto seminario General*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 1992.
- BORRERO, A.: «La autonomía de la ciencia y el saber y la autonomía de la universidad primitiva», en *La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2007, Tomo I.
- BORRERO, A.: «La universidad alemana desde 1800 hasta 1945», en *Simposio Permanente Sobre la Universidad. Segundo seminario General*, 1983.
- BORRERO, A.: *La Autonomía Universitaria Breve Ensayo Histórico y Teórico*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2005, Volumen 5, N°1.
- BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental. La civilización de Europa, Siglos VI a XVI*, Barcelona, Editorial Herder, 1986, Tomo I y II.
- De RIDDER, H.: «La afición medieval al viaje», en RÜEGG, W. (Ed.): *Historia de la universidad europea. Las Universidades en la edad media*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1994, Volumen I.
- DEBESSE. M.: «La edad Media», en MIALARET, G.: *Historia de la pedagogía. Antigüedad- Edad Media- Renacimiento*, Barcelona, Oikos-taus, 1973.
- ESPEJO, B.: «La proyección de la Ilustración francesa en la formación profesional Española», en HERNÁNDEZ, J. M. (Ed.): *Francia en la Educación de la España Contemporánea 1808-2008*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.

- GALINO, M.: *Historia de la educación. Edades, antigua y media*, Madrid, Editorial Gredos, 1982.
- GARCÍA, A.: «Génesis de la universidad», en RODRÍGUEZ, L. (Coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Saberes y confluencias*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, Volumen I, II y III.
- GÓMEZ, G.: *La Universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- HERNÁNDEZ, J. M.: «Formación de élites y Educación Superior. Notas para una lectura histórica de sus relaciones», en HERNÁNDEZ, J. M. (Coord.): *Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica. (SS.XVI-XXI)*, Salamanca, Ediciones Antema, 2012.
- HERNÁNDEZ, J. M.: «Francia en la universidad de la España contemporánea», en HERNÁNDEZ, J. M. (Ed.): *Francia en la Educación de la España Contemporánea 1808-2008*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- LE GOFF, J.: *La baja edad media*, España, Siglo XXI, 2002, Vol. 11.
- LEÓN, A.: «La edad Media», en DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la pedagogía. De la Revolución Francesa a la Tercera República. Época contemporánea*, Barcelona, Oikos-taus, 1973.
- MARSISKE, R.: «Historia de la autonomía universitaria de América Latina», *Perfiles educativos*, 26 (2004), 105-106.
- MOJICA, R.: «Autonomía universitaria», en *Palabras del señor rector*, Villavicencio, Colombia, Corporación Universitaria del Meta, 2010, Tomo I. Volumen 132.
- MURIETE, R.: *El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.
- NARDI, P.: «Relaciones con la autoridad», en RÜEGG, W. (Ed.): *Historia de la universidad europea. Las Universidades en la edad media*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1994, Volumen I.
- RODRÍGUEZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, Tomo I.
- ROTHBLATT, S.: «Las universidades y la educación superior», en WITTROCK, J (Comp.): *La Universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares, 1996.
- RÜEGG, W.: *Historia de la universidad europea*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1994, Volumen I.

VERGER. J.: «Esquemas», en RÜEGG, W. (Ed.): *Historia de la Universidad en Europa*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1992.

Influência de Armando Petrucci nas pesquisas em História da Educação no Brasil: breve balanço

Kênia Hilda Moreira

e-mail: keniahilda@usal.es

Universidade de Dourados. Mato Grosso do Sul. Brasil

1. Introdução

Nosso objetivo neste texto é analisar a influência das obras do italiano Armando Petrucci¹ filólogo, paleógrafo e medievalista, nas pesquisas em história da educação no Brasil. Para tanto, apresentamos um balanço da produção acadêmica publicada no Brasil com referências a Armando Petrucci.

Além das obras publicadas em italiano, Armando Petrucci possui reconhecidos trabalhos publicados em diferentes idiomas, como o inglês (*Writers and readers in medieval Italy: Studies in the history of written culture*), o espanhol (*Historia de la escritura e historia de la sociedad; Alfabetismo, escritura, sociedad; La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*), e o português (*Ler por ler: um futuro para a leitura*). A única obra de Petrucci traduzida para o português no Brasil, no entanto, diz respeito a um capítulo no livro de Cavallo e Chartier².

Para apresentar o autor italiano Armando Petrucci partiremos da perspectiva de autores bastante citados nas pesquisas em história da educação no Brasil,

¹ Nascido em Roma em 1 de maio de 1932.

² CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (Org.): *História da leitura no mundo ocidental*, São Paulo, Ática, 1999.

a saber: Roger Chartier³, Chartier citado por Darnton⁴, Dominique Julia⁵, e Antonio Castillo Gómes⁶.

O texto do espanhol Antonio Castillo Gómes *Historia de la cultura escrita ideas para el debate* publicado na Revista Brasileira de História da Educação contribui para situar Armando Petrucci na produção dos estudos sobre a cultura escrita. Ao referir-se às correntes da história da cultura escrita, Gómez (2003) afirma que o italiano Armando Petrucci encabeça a corrente que analisa a história social da escrita. A outra corrente de produção da história da cultura escrita refere-se à história do livro e da leitura, com maior ênfase no mundo anglo-saxão, francês e alemão.

De acordo com a corrente liderada por Armando Petrucci é impossível pensar que a escrita tenha evoluído por si mesma, uma vez que, «a escrita, assim como as outras formas de civilização, nasce do conjunto da sociedade, seu porvir depende do caráter sistemático da sua penetração na sociedade» (PETRUCCI, 1999, apud GÓMEZ, 2003, p. 99). Tal perspectiva, apresentada por Petrucci, propicia uma revolução no conceito e método da Paleografia no final dos anos 1960, ao afirmar que o pesquisador da cultura escrita deve-se ocupar, além da escrita e do seu uso, da história do conhecimento da escrita e do *corpus* de pressupostos implicados, ou seja, do papel social da escrita.

Como afirma Gómez⁷:

Hasta entonces, conforme apuntó Armando Petrucci, la paleografía se había mostrado muy experta al distinguir las tipologías gráficas y al tratar de situarlas en el tiempo y en el espacio; mientras que prácticamente había renunciado a otras dos preguntas no menos fundamentales, el quién y el por qué de los testimonios escritos. Puede decirse que, como resultado de esto, emergió entonces una nueva forma de hacer paleografía cuyo discurso estaba bien claro: «poner de relieve y convertir en objeto de estudio las relaciones que se establecen, en diversas situaciones históricas, entre los sistemas de escritura, las formas gráficas y los procesos de producción de los testimonios escritos, por un lado, y las estructuras socioeconómicas de las sociedades que elaboran, utilizan y manipulan estos productos culturales, por otro». Su trayectoria posterior ha conducido a una concepción de la paleografía cual historia global de la cultura escrita; esto es, según Petrucci, como una «historia de la producción, de las características formales y de los usos sociales de la escritura y de los testimonios escritos en una sociedad determinada, independientemente de las técnicas y de los materiales empleados».

³ CHARTIER, Roger: «Escutar os mortos com os olhos», *Estudos avançados*, 24 (69), 2010, 7-27.

⁴ DARNTON, Robert: «Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton», *Matrizes*, 2 (jan/jun 2012), 159-177.

⁵ JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 1 (jan/jun 2001), 9-43.

⁶ GÓMEZ, Antonio Castillo: «Historia de la cultura escrita ideas para el debate», *Revista Brasileira de História da Educação*, 5, (jan/jun 2003), 93-124.

⁷ *Ibidem.*, 100.

Tal afirmação deixa evidente a importância de Armando Petrucci para os estudos que envolvem a Paleografia no Brasil, contribuindo para as produções em torno da paleografia e da história da cultura escrita.

Na introdução da entrevista de Roger Chartier a Robert Darnton (2012), Darnton afirma que:

De Armando Petrucci [...] a lição que Roger Chartier afirma ter retido foi a de «sempre associar, numa mesma análise, os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler».

Segundo Roger Chartier, antecessores e contemporâneos como estes e o conjunto de conhecimentos por eles legado e partilhado possibilitam que hoje um pesquisador possa, como ele faz agora, se dedicar a «compreender qual foi o lugar do escrito na produção dos saberes, na troca das emoções e sentimentos, nas relações que os homens mantiveram uns com os outros, consigo mesmos ou com o sagrado».

A afirmação de Darnton (2012) se refere à exposição de Chartier na abertura de sua cátedra *Escritas e Culturas na Europa Moderna*, em 11 de outubro de 2007, intitulada *Écouter les morts avec les yeux* [Escutar os mortos com os olhos]. Nessa exposição, traduzida no Brasil, Chartier (2010) afirma que

[Armando Petrucci, infelizmente retido hoje em Pisa] Ao prestar atenção às práticas que produzem ou mobilizam o escrito, ao atropelar as compartimentações clássicas – entre o manuscrito e o impresso, a pedra e a página, os escritos comuns e as escritas literárias –, seu trabalho transformou nossa compreensão das culturas escritas que se sucederam na muito longa duração da história ocidental. Descobrimo a desigualdade no domínio do escrito e as múltiplas possibilidades oferecidas pela «cultura gráfica» de determinado tempo, o trabalho de Armando Petrucci é um exemplo magnífico da ligação necessária entre uma erudição escrupulosa e a mais inventiva das histórias sociais. Gostaríamos aqui de reter a lição fundamental que ele nos dá, a de sempre associar, numa mesma análise, os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler. (CHARTIER, 2010, p. 160)

A lição deixada por Petrucci, como afirma Chartier, diz respeito à revolução que Petrucci provoca na paleografia ao considerar, além da escrita e do seu uso, todos os pressupostos implicados. Trata-se, portanto, de considerar o papel social da escrita.

Outro autor, bastante citado nas pesquisas em história da educação no Brasil, que também faz referência a Armando Petrucci é Dominique Julia. Ao escrever sobre *A cultura escolar como objeto histórico*, referindo-se à escassez de documentos de períodos antigos e a tenacidade na procura dessas fontes, Julia (2001) afirma que:

Se é verdade, no entanto, que os documentos não são abundantes para os períodos antigos, é certo que os historiadores os procuraram com a tenacidade demonstrada

por Armando Petrucci na Itália, reconstituindo, a partir da análise paleográfica do registro de contas de uma salsicharia do bairro do *Trastevere*, em Roma, as práticas de escrita utilizadas nos meios da Cidade Eterna no século XVI: com efeito, os próprios clientes escreviam o reconhecimento de suas dívidas nesse registro⁸.

A citação de Julia (2001), por sua vez, coloca em relevo a importância de Petrucci no que diz respeito aos procedimentos de acesso, localização e análise de documentos históricos sobre a cultura escrita.

As afirmações transcritas acima sobre Armando Petrucci evidenciam a importância deste autor italiano para as pesquisas que envolvem a paleografia e a história da escrita. Como veremos, além das contribuições que buscávamos de Petrucci para a produção da história da educação, muito se encontra de citações do autor nos trabalhos da grande área de letras e de história, como veremos no tópico seguinte.

2. Presença de Armando Petrucci nas pesquisas brasileiras

Sobre os procedimentos de busca, localização e acesso do *corpus* deste balanço, a saber: a produção acadêmica em história da educação com referências ao italiano Armando Petrucci, utilizamos o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁹ e o site de busca do GOOGLE¹⁰. Para esta busca utilizados os descritores: «Petrucci»; «Petrucci e história da escrita»; «Petrucci e educação».

No entanto, nenhum dos trabalhos foi localizado pelo Banco de Teses da CAPES. Isso acontece porque, apesar de os trabalhos utilizarem a obra de Armando Petrucci como referência bibliográfica, tal informação não aparece no título, nem no resumo, nem nas palavras-chave, não sendo, portanto, possível de ser localizado no referido banco de dados.

Tendo em vista que os procedimentos de localização referiram-se a meios virtuais, o acesso às obras localizadas também ocorreu de modo virtual. Todos os trabalhos localizados estão disponibilizados na íntegra.

Tais procedimentos nos permitiram localizar e acessar 14 trabalhos, sendo 11 artigos, duas teses e um capítulo.

⁸ Cfr. PETRUCCI, Armando: «Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento: da un libretto di conti di Maddalena pizzicolaro in Trastevere», *Scrittura e Civiltà*, 2 (1978), 167-188.

⁹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2014. O referido site de busca apresenta o título, resumo e palavras-chave das produções de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no país desde 1987 até hoje.

¹⁰ Disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 05 fev. 2014.

Entre as teses, ambas são da área de educação, ambas foram defendidas no ano de 2009, sendo uma pela Universidade de São Paulo e a outra pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quanto aos artigos, quatro foram publicadas em periódicos e sete foram publicados em anais de eventos.

Entre as revistas estão a revista *Educação* de Porto Alegre, a revista de História *Topoi*, do Rio de Janeiro, a revista *História Unisinos*, em São Leopoldo-RS, e a revista *Pandora Brasil*, de humanidades e criatividade filosófica e literária, da universidade Mackenzie em São Paulo. Destaca-se por esta observação, a ênfase nas revistas de História, além de uma de educação e outra de filosofia e literatura.

Quanto aos artigos em anais, foram evidenciados os seguintes eventos: o Simpósio Nacional de História, o Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom (Portal de Livre Acesso à produção em Ciências da Comunicação), o Congresso Nacional de Linguística e Filologia, a Jornada de didática e fórum de professores de didática do estado do Paraná, o Colóquio Nacional Leitura e Cognição, o Congresso Brasileiro de História da Educação e o Encontro da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Destaca-se por esta exposição, eventos na área de letras, com suas especificidades (3), na área da educação (3) sendo um específico da história da educação, e um na área de história (1).

O capítulo de livro localizado é da grande área de letras, intitulado: *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*, de Oliveira, Cunha e Souza e Soledade¹¹.

No que diz respeito a temporalidade em que as produções localizadas foram produzidas, percebe-se que todos os trabalhos são publicados no século XXI, mais precisamente, a partir de 2004, com a primeira ocorrência.

Apresentamos abaixo uma tabela com os índices de temporalidade dessas produções:

Tabela 1 – Temporalidade das produções

Ano	Quantidade
2004	1
2005	1
2007	2
2008	2
2009	3
2011	1

¹¹ OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, HE, SOLEDADE, J., orgs. *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 305-327. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3fz/pdf/oliveira-9788523208714-16.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.

2012	2
2013	2
TOTAL	14

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se pela tabela acima um relativo crescimento da produção até os dias atuais, com destaque para o ano 2009, com três trabalhos, incluindo as duas teses de doutorado em Educação.

Sobre as obras de Petrucci mais citadas como referências nos trabalhos localizados, temos: *Alfabetismo, escritura, sociedad* publicada em Barcelona, em 1999 e *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*, publicada em Buenos Aires, em 2002. Cinco ocorrências foram registradas para cada obra. O que nos permite observar que a leitura no Brasil de Armando Petrucci é feita a partir de obras traduzidas para o espanhol, sendo uma publicada na Espanha e outra na Argentina. Relembramos que a única obra de Petrucci traduzida no Brasil é o capítulo intitulado *Ler por ler: um futuro para a leitura*, publicado no livro de Cavallo e Chartier em 1999. Para esta referência registramos três ocorrências entre as obras localizadas.

Apresentamos a seguir, de forma breve, os trabalhos localizados a partir de nossos procedimentos de busca, que não se referem à educação ou a história da educação. No tópico seguinte, nos ateremos aos trabalhos sobre educação.

Os artigos *A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII* e *A lança e as cartas: escrita indígena e conflito nas reduções do Paraguai – século XVIII*, ambos de Eduardo Neumann¹², fazem referência, em nota de rodapé, a dois trabalhos de Petrucci (1999 e 2002), ao tratar da aproximação entre escrita e sociedade.

O artigo *Retórica Tipográfica e Leitura* de Ana Gruszynski (2004) utiliza-se da citação de Petrucci (1986) em Chartier (2002) ao afirmar que «o conjunto dos objetos escritos e das práticas de que são provenientes em um determinado tempo e lugar são denominados, segundo Armando Petrucci (apud CHARTIER, 2002, p. 78), de cultura gráfica».

Fabiana Inês Beber e Flávia Brocchetto Ramos (2005), no artigo *Leitura: um exercício de ubiqüidade?* referem-se a Petrucci para tratar das posturas de leitura: «De acordo com Armando Petrucci, ‘deve-se ler sentado [...] com os braços

¹² NEUMANN, Eduardo: *A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII*. Topoi, v. 8, n. 15, p. 49-79, jul.-dez. 2007. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi15/topoi%2015%20-%20artigo3.pdf Acesso em: 05 fev. 2014. NEUMANN, Eduardo: *A lança e as cartas: escrita indígena e conflito nas reduções do Paraguai – século XVIII*. História Unisinos, 11(2), p.160-172, Maio/Agosto 2007. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/HS18-11textos/NeumannLancaHU.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.

apoiados na mesa, com o livro diante de si [...]’, como aparece na imagem». Para tal, utilizam-se da obra de Petrucci e Cavallo (1999) traduzida no Brasil.

Huda da Silva Santiago (2013), no artigo *O estudo do português popular brasileiro: sobre algumas fontes*, utiliza-se das reflexões do paleógrafo italiano Armando Petrucci (1999), para tratar de fontes. Mais especificamente, dos obstáculos apontados pelo autor, sobre a raridade, a dispersão arquivística e o mínimo quociente de durabilidade das fontes.

O artigo de Tânia Conceição Freire Lobo (2009), *Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro*, menciona a necessidade do diálogo do lingüista-filólogo com os historiadores da cultura escrita. E é nesse quesito que se apropria de Armando Petrucci (2003, p.7-8) e reproduz os questionamentos do autor, considerados imprescindíveis, para os que se ocupam em produzir uma história da cultura escrita:

Qué? En qué consiste el texto escrito, qué hace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción. Cuándo? Época en que el texto en sí fue escrito en el testimonio que estamos estudiando. Dónde? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción. Cómo? Con qué técnicas, con qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto.

Fazendo uso da mesma referência, o artigo *Fontes para o estudo de práticas de escrita na Bahia setecentista e oitocentista: o caso do «livro do gado» da fazenda campo seco*, de Adilson Silva de Jesus e Mariana Fagundes de Oliveira (2012), levanta os mesmos questionamentos transcritos acima, afirmando, conforme Petrucci (2003), a necessidade de ocupar-se da história da produção e dos testemunhos escritos em uma sociedade determinada.

São textos que, apesar de não serem da área da educação, apresentam questionamentos significativos para a história da educação ao tratar da importância da interdisciplinaridade e da dificuldade de localização e acesso das fontes pela sua raridade, dispersão e durabilidade.

3. Contribuições de Armando Petrucci nas pesquisas em Educação e História da Educação no Brasil

Iniciamos com o texto do espanhol Antonio Castillo Gómez (2012), intitulado *Educación e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares* traduzido para o português e publicado na revista *Educación* (Porto Alegre)¹³.

¹³ Apesar de não se tratar de um autor português, consideramos a produção como parte de nosso *corpus*, por tratar-se de uma publicação em língua portuguesa e publicado em periódico brasileiro.

Nesse artigo o autor evidencia o crescimento, nos últimos anos, dos estudos que envolvem as atividades escritas na escola na época contemporânea. E nesse quesito, os cadernos escolares aparecem como documento histórico para a produção da história da educação e da cultura escrita, tendo como referencial teórico privilegiado, as obras do italiano Armando Petrucci, para quem é importante:

pôr em relevo e converter em objeto de estudo as relações que se estabelecem, em diversas situações históricas, entre os sistemas de escrita, as formas gráficas e os processos de produção dos testemunhos escritos, por um lado, e as estruturas socioeconômicas das sociedades que elaboram, utilizam e manipulam estes produtos, por outro (PETRUCCI, 1989, p. 47 apud GÓMEZ, 2012, p. 67).

Trata-se da recorrente afirmação de Petrucci (2003) sobre o risco da descontextualização, ao se isolar o produto escrito de seus pares.

Atentos a esta relação entre o escrito e o contexto, pesquisas em história da educação e da cultura escrita, tem se apropriado dos cadernos, enquanto testemunhos da cultura escolar, para escrever uma história do cotidiano da escola, como afirma Gómez (2012). Um grupo menor de historiadores da educação, pontua o autor,

procura indagar a dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e trabalhos escolares, com o objetivo de conhecer os modos concretos que meninos e meninas, principais produtores desse objeto, porém não só, apropriam-se e valem-se de uma tecnologia da palavra tão significativa como o é a escrita (GÓMEZ, 2012, p. 68)

Ancorado na perspectiva da paleografia, apresentada por Armando Petrucci, Gómez (2012, p. 70) ressalta que «não basta submeter cada tema de investigação, por exemplo, os cadernos escolares, a um olhar complementar dos especialistas de vários ramos, pois esse modo de proceder desemboca em uma sucessão de monólogos». Faz-se necessário, no entanto, «apostar em uma metodologia na qual cada um de nós, [...] assuma, em sua abordagem e reflexões, as propostas advindas de outras disciplinas.

Ressalta-se, a partir da perspectiva apresentada por Petrucci, a importância da interdisciplinaridade, do diálogo com outras áreas do conhecimento, na produção da história da educação e da cultura escrita.

Luciene Soares de Sousa utiliza-se das referências do italiano Armando Petrucci no artigo *Bibliotecas e grupos escolares: práticas educativas na cultura escolar de São Paulo (1890-1920)*, apresentado nos anais do quinto Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE).

Ao tratar da expansão do ensino e das relações com a Biblioteca Escolar, Souza (2008, p. 2008) afirma, com base no livro de Petrucci (2009), *Alfabetismo, Escritura, Sociedad* que «toda mudança nas práticas de leitura e na instituição

biblioteca coincide sempre com uma crise na natureza e transmissões das mensagens escritas na sociedade e na sua cultura».

Carla Gastaud, que defendeu sua tese de doutorado em Educação em 2009, intitulada *De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950* e apresentou um trabalho nos anais do XXVII Simpósio Nacional de História em 2013, intitulado *Os que pouco escrevem: cartas em meia folha*, utiliza-se de Petrucci para afirmar que «há uma relação de forte desigualdade entre os que lêem e os que não lêem, entre os que escrevem e os que não escrevem». Nesse sentido, «a ‘democratização do escrito’ é o início do longo processo que converteu a carta em uma ‘prática cotidiana de comunicação escrita’». (GASTAUD, 2013, p. 27).

Sua pesquisa insere-se na história da educação na medida em que a autora considera que a escola «desempenha um papel fundamental na ampliação do alfabetismo» e «educa nas práticas epistolográficas». Em conformidade com Petrucci, Gastaud (2013), compreende que «a história da cultura escrita também é a história da desigualdade gráfica».

Além dos trabalhos que apresentam uma abordagem na história da educação, também encontramos pesquisas que desenvolvem outros aspectos na área da educação, em especial no que diz respeito a alfabetização, leitura e escrita, utilizando-se das referências do italiano Armando Petrucci.

Molinari e Franco (2011) ao escreverem o artigo *A importância da leitura e as concepções dos graduandos do curso de extensão «leitura e escrita na universidade: uma prática transformadora»* referem-se à Petrucci para afirmar que as opções que os alunos fazem fora do âmbito escolar «refletem a rejeição em ler os grandes clássicos literários, optando muitas vezes, por leituras casuais».

Thies e Peres (2008) ao apresentarem o trabalho *Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um Agricultor - uma prática de escrita «masculina» no Grupo de Trabalho (GT da Anped) «Alfabetização, Leitura e Escrita»* utilizam a obra de Petrucci como referencial teórico para a história da cultura escrita. Além do italiano as autoras destacam outros autores que se ocupam de investigações em torno da cultura escrita ou da cultura do escrito: Chartier (1999, 2001, 2007), Vinão Frago (1993, 1999, 2004, s/d), Gómez (2001, 2003, 2004) e Britto (2004, 2005).

Na tese de doutorado em Educação, de Márcia Vescovi Fortunato, *Autoria e aprendizagem da escrita*, área de Linguagem e Educação, defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 2009, a autora apresenta Petrucci (1999a, 1999b) como uma de suas referências em torno das práticas de leitura e escrita e da autoria na perspectiva histórica. Nessa referência, a autora destaca que,

Segundo Petrucci (1999a, p. 74), entre os séculos XI e XIV, expandiu-se a participação direta do autor na confecção material do livro, seja na redação própria do texto, seja na confecção do livro, e essa prática deu origem à elaboração escrita de textos mais complexos, redigidos parcial ou completamente pelo autor. (FORTUNATO, 2009, p. 31).

Além da questão da autoria, Fortunato (2009) refere-se à Petrucci (1999b) para tratar da situação da leitura no ocidente no século XX e suas possibilidades de desenvolvimento futuro, passando pelas campanhas de alfabetização de massa realizadas em níveis nacionais ou mundiais.

As campanhas de alfabetização sempre investiram na difusão da capacidade de ler e não de escrever. Essa observação de Petrucci chama a atenção para o fundamento que sustenta essa prática pedagógica. Quando o foco do ensino é a leitura, a aprendizagem se volta para a busca e o reconhecimento de informação, para a construção do conhecimento a partir da palavra lida, do pensamento formulado por outro, em diálogo com o leitor. Ao contrário, se o foco do ensino é a produção escrita, a aprendizagem se volta para a produção de conhecimento, para a constituição de um sujeito que diz, que tem opinião, que sabe comunicar aos outros sua visão de mundo. O exercício de autoria – a busca do quê e como dizer – vai consolidar a autonomia de pensamento e auxiliar os indivíduos na apropriação do conhecimento. (FORTUNATO, 2009, p. 35).

Considerações finais

Como considerações finais deste balanço destacamos, no que diz respeito à parte quantitativa, a existência de pesquisas de diferentes níveis, com teses, artigos e capítulos, publicados em diferentes áreas: educação, história e letras (filologia). Ainda nesse quesito, evidenciamos a predominância das obras de Armando Petrucci em língua espanhola e não em português.

No que diz respeito à influência e importância do italiano Armando Petrucci para as pesquisas em história da educação no Brasil, destacamos a perspectiva da história da cultura escrita, onde o autor, juntamente com Chartier (1990), dentre outros, são considerados referências teóricas de destaque. As pesquisas em história da educação que apresentaram Petrucci como referência, tiveram como *corpus* documental especialmente as cartas e os cadernos. Outro destaque dado para o autor é sobre a preocupação com as fontes históricas.

Podemos concluir que o autor italiano Armando Petrucci é uma referência teórica presente nas produções acadêmicas no Brasil. No entanto, faltam traduções de suas obras para o português, o que contribuiria para uma maior influência de suas teorias nas pesquisas em torno da história da cultura escrita no Brasil.

Referências

Corpus

- BEBER Fabiana Inês; RAMOS, Flávia Brocchetto: *Leitura: um exercício de ubiquidade?* em COLÓQUIO NACIONAL LEITURA E COGNIÇÃO, 2, 2005, Anais..., 2005, Disponível em: http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coloquios/ii/leitura_exercicio.pdf Acesso em: 05 fev. 2014.
- FORTUNATO, Márcia Vescovi: *Autoria e aprendizagem da escrita*. 218 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/acer/Downloads/TeseMarciaVescovi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/TeseMarciaVescovi%20(1).pdf) Acesso em: 05 fev. 2014.
- GASTAUD, Carla: Os que pouco escrevem: cartas em meia folha. SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVII, Anais..., Natal-RN, 2013, p. 1-14. Disponível em: Acesso em: 05 fev. 2014. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364341078_ARQUIVO_cartasemmeia-folha.pdf. Acesso em: 05 fev. 2014.
- GASTAUD, Carla: De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950. 246 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21852/000738787.pdf?sequence=1> Acesso em: 05 fev. 2014.
- GÓMEZ, Antonio Castillo: Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.
- GRUSZYNSKI, Ana: *Retórica Tipográfica e Leitura*. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom - Portcom (Portal de Livre Acesso à produção em Ciências da Comunicação). Anais... Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84013925588861578610238530345607158508.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.
- JESUS, Adilson Silva de e OLIVEIRA, Mariana Fagundes de: *Fontes para o estudo de práticas de escrita na Bahia setecentista e oitocentista: o caso do «livro do gado» da fazenda campo seco*. CNLF, 16, Rio de Janeiro: CiFEFiL Anais..., 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/173.pdf Acesso em: 05 fev. 2014.

- LOBO, Tânia Conceição Freire: Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In. OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, HF., SOLEDADE, J., orgs. Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 305-327. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3fz/pdf/oliveira-9788523208714-16.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.
- MOLINARI, Andressa Cristina; FRANCO, Sandra Aparecida Pires: *A importância da leitura e as concepções dos graduandos do curso de extensão «leitura e escrita na universidade: uma prática transformadora»*. JORNADA DE DIDÁTICA e FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 1, Anais..., Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/A%20IMPORTANCIA%20DA%20LEITURA%20E%20AS%20CONCEPCOES%20DOS%20GRADUANDOS%20DO%20CURSO%20DE%20EXTENSAO%2093LEITURA%20E%20ESCRITA%20NA%20UNIVERSIDADE%20UMA%20PRATICA%20TRANSFORMADORA94.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.
- NEUMANN, Eduardo: *A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII*. Topoi, v. 8, n. 15, p. 49-79, jul.-dez. 2007. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_antteriores/topoi15/topoi%2015%20-%20artigo3.pdf Acesso em: 05 fev. 2014.
- NEUMANN, Eduardo: *A lança e as cartas: escrita indígena e conflito nas reduções do Paraguai – século XVIII*. História Unisinos, 11(2), p.160-172, Maio/Agosto 2007. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/HS18-11textos/NeumannLancaHU.pdf> Acesso em: 05 fev. 2014.
- SANTIAGO, Huda da Silva: O estudo do português popular brasileiro: sobre algumas fontes. Revista Pandora Brasil – n. 52, p. 1-16, mar. 2013.
- SOUZA, Luciene Soares de: Bibliotecas e grupos escolares: práticas educativas na cultura escolar de São Paulo (1890-1920). CBHE, 5. *Anais...*, 2008, Aracaju-SE, 2008, 1-13.
- THIES, Vania Grim; PERES, Eliane Teresinha: *Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um Agricultor - uma prática de escrita «masculina»*. ANPED, 31, 2008, *Anais...*, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4050--Int.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014.

Bibliografia

- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (Org.): *História da leitura no mundo ocidental*, São Paulo, Ática, 1999.

- CHARTIER , Roger: «Escutar os mortos com os olhos», *Estudos avançados*, 24 (69), 2010, 7-27.
- CHARTIER , Roger: *Os desafios da escrita*, São Paulo, Edunesp, 2002.
- DARNTON, Robert: «Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton», *Matrizes*, 2 (jan/jun 2012), 159-177, Disponível em: www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/342/pdf Acesso em: 02 fev. 2014.
- GÓMEZ, Antonio Castillo: «Historia de la cultura escrita ideas para el debate», *Revista Brasileira de História da Educação*, 5, (jan/jun 2003), 93-124.
- JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 1 (jan/jun 2001), 9-43.
- PETRUCCI, Armando: «Ler por ler: um futuro para a leitura», em CAVALO y CHARTIER, Guglielmo e Roger. (Org.): *História da leitura no mundo ocidental*, São Paulo, Ática, 1999, 203-227.
- PETRUCCI, Armando: «Scrittura e libro nell'Italia altomedievale. Il sesto secolo», *Studi medievali*, ano 2, 10 (1969), 157-158
- PETRUCCI, Armando: «Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento: da un libretto di conti di Maddalena pizzicarola in Trastevere», *Scrittura e Civiltà*, 2 (1978), 167-188.
- PETRUCCI, Armando: *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- PETRUCCI, Armando: *Historia de la escritura e historia de la sociedad*, Valencia, Universitat de València: Seminari Internacional d'Estudis sobre la cultura escrita, 1999, 5-6.
- PETRUCCI, Armando: *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- PETRUCCI, Armando: *La scrittura. Ideologia e rappresentazione*, Turin, Einaudi, 1986.
- PETRUCCI, Armando: *Writers and readers in medieval Italy: Studies in the history of written culture*, New Haven, Londres, Yale University Press, 1995.

página intencionadamente en blanco

La trascendencia de Emma Castelnuovo en Iberoamérica

Abdón Pari Condori

e-mail: apariducho@gmail.com

Universidad Adventista de Bolivia. Bolivia

1. Introducción

En el ámbito de la didáctica de la matemática, es muy importante la proyección de la profesora italiana Emma Castelnuovo, en casi todo el planeta. En Iberoamérica ha sido extensísima la influencia de su obra a través de sus publicaciones y también de sus visitas personales en congresos o talleres en los diferentes países. En esta comunicación se presenta una visión condicionada por el tiempo y el espacio que se dispone.

Corría el año 1988 y yo regresaba para Bolivia, después de haber finalizado los estudios de la Carrera de Educación Matemática en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Unión, en la sede central Lima, Perú, al incorporarme al Colegio Adventista de Bolivia, en el que estudié la educación secundaria, que en la actualidad es la Universidad Adventista de Bolivia, donde me inicié en la apasionante profesión de la enseñanza matemática. Como novato entonces, maestro incipiente, busqué y releí todo lo referente a didáctica que estaba a mi alcance, y uno de los libros que llegó a mis manos fue *Didáctica de la Matemática Moderna* de Emma Castelnuovo. No llegué a conocerla personalmente, pero traté de extraer sus ideas didácticas y aplicarlas en mi práctica docente, hasta que me encontré con Jaime Escalante¹. Luego me dediqué a trabajar con el Método

¹ Jaime Escalante, profesor de matemáticas de origen boliviano que se convirtió en un referente de la educación de los Estados Unidos, por usar las matemáticas como el motor de cambio social. Cuya vida y experiencia fue motivo de inspiración de una película *Stand and Deliver*. Reconocido con muchos premios,

Escalante, que no es el propósito de esta comunicación. Al reencontrarme con algunos documentos de Castelnuovo, como comentarios, opiniones y recuerdos de sus ex alumnos, colegas y amigos, y algunos de sus libros, percibí la importancia y la vigencia de su filosofía.

2. Emma Castelnuovo (1913-2014)

Emma Castelnuovo nació en Roma, el 12 de diciembre de 1913 y falleció a la edad de 100 años el 13 de abril de 2014. Hija de Guido Castelnuovo y Elbina Enriques. Estudió matemáticas en el Instituto Matemático de la Universidad de Roma «La Sapienza»². Fundada en Roma el 20 de abril de 1303 por el papa Bonifacio VIII. En la actualidad cuenta con 155 bibliotecas y más de 130 departamentos e institutos. Obtuvo la Licenciatura en Matemáticas en el año 1936 con un trabajo sobre Geometría Algebraica.

Al concluir sus estudios, trabajó como bibliotecaria en el Instituto de Matemática de la Universidad de Roma durante los años 1936, 1937 y 1938. Este instituto lleva el nombre de «Guido Castelnuovo» en honor a su padre, gran geómetra italiano. Para Emma no fue fácil obtener la cátedra en una Escuela Estatal por las leyes raciales que Mussolini impuso. Al ser despojada de su primer trabajo por ser de origen judío a los 25 años, dio sus primeras clases con documentación prestada (Guerrero, 2014), yendo de casa en casa en la universidad hebrea clandestina, atendiendo a los alumnos expulsados. Con la vuelta de la democracia, recuperó su cátedra en la Scuola Meadia Tasso de Roma, en la que trabajó hasta su jubilación.

En 1938 se presenta a un concurso-oposición para ingresar como profesora de una Escuela de Enseñanza Secundaria. Pero no le dan la cátedra debido a las leyes raciales vigentes durante el periodo del fascismo italiano. Por la misma razón pierde su trabajo como bibliotecaria.

Desde el año 1939 al 1943 trabaja como profesora en la Escuela Israelí de Roma organizada en este periodo. La ocupación alemana de Italia en los 1943 y 1944 le impide desarrollar actividades laborales.

La liberación de Roma en junio de 1944 le permite presentarse y obtener la cátedra en la Escuela Estatal de Enseñanza Secundaria de primer ciclo (alumnos de 11 a 14 años). Ese mismo año organiza un ciclo de conferencias sobre la enseñanza de las matemáticas (SMPM)³.

como la Medalla Presidencia a la Excelencia en Educación, otorgada por el presidente Ronald Reagan, Premio Andrés Bello de la OEA.

² Mujeres matemáticas. http://www.cienciayagua.org/club_ciencia/docdow.php?id=114

³ Sociedad Madrileña de Profesores de Matemática http://www.smpm.es/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=21.

Tras la liberación de Italia, Emma recupera su plaza de profesora y se dedica de lleno a la enseñanza de las matemáticas, que revolucionó con sus innovadores métodos.

Entre sus profesores figuran dos prestigiosos matemáticos: su padre Guido Castelnuovo y su tío Federigo Enriques. Guido Castelnuovo fue un gran geómetra italiano, fundador de la Escuela Italiana de Geometría y organizador de la universidad clandestina, que concedió a los judíos continuar con sus estudios durante los años en que tuvieron vetado el acceso a la universidad.

Emma revolucionó la enseñanza de las matemáticas con sus innovadores métodos. «Con tal perseverancia y entusiasmo llevó a cabo esta tarea que logró algo bastante insólito: que una profesora de secundaria se convirtiera en una persona influyente y admirada en Italia, a la que algunos responsables políticos consultaban a la hora de emprender sus reformas educativas»⁴.

Consideraba las matemáticas un lenguaje para todo. «Siempre intentaba conectar las matemáticas con la realidad, las aplicaba para resolver problemas de la vida cotidiana. Para ella la matemática se hace tangible, que era un término que utilizaba con frecuencia, partiendo de lo concreto para llegar a un planteamiento más abstracto» (recuerda su amigo Francisco Martín Casalderrey, miembro de la Federación Española de la Sociedad de Profesores de Matemáticas)⁵.

Según Martín, «la proyección de Emma en el exterior es extensísima» y desde muy joven inicia sus viajes profesionales a Francia. Pero para Iberoamérica, por ejemplo en 1957, comienza su contacto con España a través de su amigo, el profesor Pedro Puig Adam (1900-1960). La situación política en España y la prematura muerte de Puig Adam, truncaría la relación hasta que al final de la década de los 70 llega la democracia, permitiendo la apertura internacional.

A partir de entonces, Emma Castelnuovo recorre casi todos los rincones de España en los que se ha hablado de enseñanza de las matemáticas⁶. A tal punto de constituirse la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemática «Emma Castelnuovo».

En América también visita casi todos los países. En su primera etapa visitó: Argentina, Cuba, Costa Rica, México, Canadá, Venezuela, República Dominicana, etc. También participa en las Conferencias Interamericanas de Educación Matemática (CIAEM). En la IV Conferencia que se realizó en Caracas, Venezuela en 1975, presenta: «Las aplicaciones de la matemática en el

⁴ <http://www.elmundo.es/ciencia/2014/04/22/534ea286e2704e5d3f8b4575.html>

⁵ MARTÍN CASALDERREY, Francisco: «Emma Castelnuovo, la matemática se hace tangible», *SUMA*, nº 45 (febrero 2004), 9. Recuperado el 29 de abril de 2014 de: <http://revistasuma.es/IMG/pdf/45/009-011.pdf>. En adelante: «Emma Castelnuovo, la matemática...», *op. cit.*

⁶ *Idem*, 10.

primer ciclo de secundaria»⁷. Y en Guadalajara, México, es invitada especial al VI Congreso de la CIAEM.

Cuando Emma cumplió los 90 años, el 12 de diciembre de 2003, en el homenaje en la sala de Promoteca del Campidoglio de Roma, sus ex alumnos recordaron algunos de sus rasgos: seriedad, rigor, profundidad, emotividad y compromiso; expresándolo con palabras de respeto y agradecimiento, de admiración y cariño.

La Emma que conocemos y queremos, tantas veces nos ha regalado su aportación educativa, sin fisuras entre los aspectos profesionales y personales, la que afirma cada vez que enseñar es ante todo un acto profundamente humano.

(...) de las que habla poco - para dejar hablar a los alumnos. Que sacaba del bolsillo el cordel y nos gozábamos de una clase auténticamente magistral de matemáticas. Los alumnos atentos y entregados, la profesora experta e inspirada, los argumentos mantenían la vigencia de siempre⁸.

Walter Veltroni ex alumno de Emma y Alcalde de Roma dijo: «Soy alcalde de Roma porque he sido alumno de Emma»:

(...). Había severidad. Una severidad que nacía del rigor; pero al mismo tiempo esta percepción, que a un muchacho podía alejarle del profesor, estaba no diré mitigada, sino compensada y superada por la fascinación intelectual de su persona. Emma Castelnuovo encontraba las llaves para hablar y escribir de las matemáticas y de la geometría de modo que, incluso para aquellos de nosotros menos dotados a aprender estas difíciles ciencias, con ellas conseguía abrirnos mundos que antes aparecían como incomprensibles e invisibles⁹.

Emma era una maestra de empuje, como diría José María Hernández, de «gran infundía». Aunque se jubiló en el 1979, se mantuvo activa hasta los 98 años. Pero no pudo recibir los homenajes de su centenario, pues días antes de cumplir los cien, se fracturó una pierna en una caída, lo que obligo a una intervención quirúrgica con anestesia general. Su delicado estado de salud le impidió disfrutar de los homenajes y galardones que le otorgaron como reconocimiento a su larga carrera.

La ICMI (International Commission on Mathematical Instruction), ha creado el Premio «Emma Castelnuovo» en reconocimiento a la Excelencia en la práctica de la Educación Matemática¹⁰.

⁷ BARRANTES, Hugo y RUIZ, Ángel: *La historia del comité interamericano de educación matemática*, 2013, 39. Eduardo Luna (Coord.). Versión digital disponible en: <http://centroedumatematica.com/ciaem/?q=es/node/37>.

⁸ RAMELLINI, Guido: «Emma Castelnuovo Cumple noventa años», *SUMA*, n° 45 (febrero 2004), 6-7.

⁹ Traducción del italiano al español por: MARTIN CASALDERREY, Francisco: «Emma Castelnuovo, la matemática...», *op. cit.*, 8.

¹⁰ Premio «Emma Castelnuovo»: <http://maddmaths.simai.eu/news-2/premio-internazionale-in>

El premio será otorgado a individuos, grupos, proyectos, instituciones y organizaciones que participen en la elaboración y ejecución de un trabajo excepcional e influyente en la práctica de la enseñanza de las matemáticas: enseñanza en el aula, desarrollo curricular, diseño de instrucción (materiales o modelos pedagógicos), los programas de formación de maestros y/o proyectos de campo que muestren una influencia en las escuelas, distritos, regiones o países. La Comisión del premio estará compuesta por cinco miembros y un presidente, los miembros deben pertenecer a cinco países diferentes y representar al menos tres continentes, además debe ser equilibrada en términos de género y edad.

3. Libro: Didáctica de la Matemática Moderna

Emma Castelnuovo ha escrito y publicado varios libros como señala Guido Ramellini¹¹: *Pentole, Ombre e Formiche* (1993), *Matematica nella realtà* (1976), *Documenti di un'esposizione di matematica* (1972), *Geometría* (1991) y *Didattica della matematica* (1963). No todos los libros han sido traducidos al español¹².

En esta comunicación presentaremos un libro histórico *Didattica della matematica*, aparecido en La Nuova Italia Editrice en diciembre de 1963, hace más de 50 años. En español fue publicada en 1970, bajo el título de *Didáctica de la Matemática Moderna*, añadiendo el adjetivo «moderna», quizás por estar de moda la Matemática Moderna en aquellos tiempos. La traducción fue hecha por Felipe Robles Vázquez, y la edición corrió a cargo de la editorial Trillas, de México, que lo sigue reimprimiendo con cierta asiduidad¹³. En 1980, la primera edición ya iba por la quinta reimpresión (Castelnuovo, 1980), y en 1997 ya iba por la tercera reimpresión de la segunda edición española. Es un libro muy difundido y muy leído; es de lectura fácil y amena que sin duda se ha convertido en una obra clave en América.

Según Ruiz y Barrantes¹⁴, el desarrollo de las reformas educativas se dio en casi todo el mundo en las décadas de los sesenta y los setenta, en las que se instaló lo que llamamos la matemática moderna en la educación general básica de los países latinoamericanos.

En Bogotá, Colombia, en 1961 se celebró la Primera Conferencia Interamericana de Educación Matemática (CIAEM), que fue auspiciada por la

didattica-intitolato-a-emma-castelnuovo/

¹¹ RAMELLINI, Guido: *Op. cit.*, 121.

¹² *Idem*, 122.

¹³ MARTIN CASALDERREY, Francisco: «Emma Castelnuovo, la matemática...», *op. cit.*

¹⁴ BARRANTES, Hugo y RUIZ, Ángel: *La historia del comité interamericano de educación matemática* (2013). Eduardo Luna (Coord.). Versión digital disponible en: <http://centroedumatematica.com/ciaem/?q=es/node/37>

Comisión Internacional sobre Educación Matemática y por la Organización de Estados Americanos. El discurso de apertura fue ofrecido por el Dr. Marshall Stone, Presidente de la Comisión Internacional de Educación Matemática. Esta conferencia sirvió para impulsar la introducción de la enseñanza de la Matemática Moderna en los países americanos¹⁵.

El libro *Didáctica de la Matemática Moderna*, es un texto estructurado en una introducción y cuatro capítulos.

4. Introducción: ¿Por qué un libro de didáctica de la matemática?

La autora presenta la intención del libro, y sus planteamientos parten de dos hechos:

- La lección de matemática resulta en general aburrida, pesada y a menudo difícil. Ciertos conceptos no son afirmados, aun cuando el profesor se afane en repetirlos y busque aclararlos con numerosas explicaciones; de algunas propiedades no se entiende inmediatamente el sentido. Es notable «la incomprensión por la matemática» que ha inducido, incluso a grandes matemáticos a escribir artículos y libros. También es peculiar *el temor a la matemática*, que los psicoanalistas continúan buscando en el ser humano.
- Los jóvenes que actualmente salen de nuestras escuelas secundarias tienen la idea de que las matemáticas consisten, por una parte, en un puro mecanismo, y por otra, que se trata de una construcción perfecta y completamente terminada, ignorando si se puede hacer o no algún descubrimiento con esta disciplina¹⁶.

Luego, más adelante añade:

Si reflexionamos sobre la importancia que tiene hoy la cultura matemática, entendiéndola como un hábito mental matemático más que una suma de conocimientos, nos daremos cuenta de la responsabilidad que tiene el redactor de programas, los profesores de matemáticas a cualquier nivel, y a la escuela toda (...).

En estas páginas de didáctica no nos proponemos dictar reglas para enseñar mejor ni queremos proveer al maestro de una fórmula mágica para facilitar la comprensión de las matemáticas por parte del alumno, pero si examinaremos aquellas dificultades que se presentan en la transmisión de los conceptos matemáticos por parte del profesor y las que surgen en la mente del alumno en el momento de aprender¹⁷.

¹⁵ *Idem. Ibidem.*

¹⁶ CASTELNUOVO, Emma: *Didáctica de la Matemática Moderna*, México, Editorial Trillas, 1970, 9-10.

¹⁷ CASTELNUOVO, Emma: *Op. cit.*, 10-11.

Capítulo 1: De la Didáctica General a la Didáctica Particular

La autora hace un breve recorrido al desarrollo de la pedagogía y la psicología en el campo de la educación, partiendo de Jan Amos Komenski, más conocido como Comenius, (1592-1670) en el siglo XVII, y destaca su obra *Didáctica magna*, siendo conocido como el «Galileo de la educación»¹⁸. Invita a reflexionar sobre la proyección de una escuela para todos. Continúa por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), y resalta que fue llamado «el Beethoven de la educación». Indica que sus consideraciones fueron expuestas en su obra *Cómo Gertrudis instruye a sus hijos*, escrita en 1801. A los dos hombres mencionados los sitúa en la escuela activa.

El recorrido pasa por Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952), y señala que: «... Los métodos de estos dos educadores señalaron al principio de nuestro siglo, una línea de acción particularmente significativa para la enseñanza de las materias científicas»¹⁹. Es decir, que ponen las bases científicas de la didáctica como ciencia.

Termina con Jean Piaget (1890- 1980), como padre de la *psicología del aprendizaje*. Considera en este capítulo, los fundamentos de la didáctica de la matemática y la base de sus ideas en un paseo claro por la historia de la didáctica general para acercarse poco a poco a la didáctica de la matemática misma. Coincide con la posición de Ernest²⁰, que para la mayoría de los educadores matemáticos e investigadores a finales del siglo XX los fundamentos teóricos de la educación matemática fueron la Matemática y la Psicología. Pero en las últimas dos décadas, otras disciplinas han crecido en importancia, incluyendo la filosofía.

Capítulo 2: ¿Cuáles matemáticas debemos enseñar?

Emma señala que «la pregunta puesta como título del capítulo está ligada íntimamente con otras preguntas: ¿Con qué objeto enseñamos las matemáticas? ¿Cuál es la función de esta materia en la escuela secundaria?» Estas preguntas están presentes en la actualidad. Como dice Martin²¹: «Casi todo lo que en él se lee es de rabiosa actualidad» a pesar de que se había escrito en 1963:

¹⁸ *Idem*, 15.

¹⁹ *Idem*, 19.

²⁰ ERNEST, Paul: «What is 'First Philosophy' in Mathematics Education?», *Philosophy of Mathematics Education Journal*, nº 27 (april 2013). Recuperado el 16 de mayo de 2013 de: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome27/index.html>

²¹ MARTIN CASALDERREY, Francisco: «En esta sección faltaba Emma Castelnuovo», *SUMA*, nº 41 (noviembre de 2002), 135. Recuperado el 29 de abril de 2014 de: <http://revistasuma.es/IMG/pdf/41/133-136.pdf>

Aquí preguntamos: ¿Tiene importancia hoy día, dada la enorme difusión de las máquinas calculadoras, ejercitar a los niños que apenas cursan la escuela elemental, haciéndolos ejecutar largas operaciones con números enteros y decimales cuando estas operaciones pueden efectuarse en pocos segundos con una máquina que está al servicio del más pequeño negocio o de la más modesta oficina?

Y, ¿no sería mejor dedicar un poco de tiempo al cálculo mental y habituar a los muchachos a juzgar «a ojo» el valor del resultado, lo cual es importantísimo aun con el uso de las calculadoras? ¿Es justo dar tanto relieve a la solución de tantas complicadas expresiones numéricas, en particular fraccionarias, cuando tales soluciones se reducen a un tecnicismo mecánico, a un juego de ajedrez que priva al número de su significado?

¿Qué valor formativo puede tener saber aplicar la regla de extracción de raíces cuadradas o la que sirve para encontrar la fracción generatriz de un número periódico, cuando es posible justificar ante los alumnos el porqué de esta regla, que aparece entonces como «caída del cielo»? ¿Y cuándo, en la técnica o en la ciencia aparece la necesidad de pasar de un número verídico a una fracción generatriz? (...) Y ¿acaso no se piensa que una gran parte de nuestros alumnos no continuará sus estudios, pero si llegará a ser un carpintero, un sastre o un mecánico, y entonces tendrá graves dificultades en el desempeño de su trabajo?²².

Capítulo 3: ¿De qué manera podemos enseñar matemáticas?

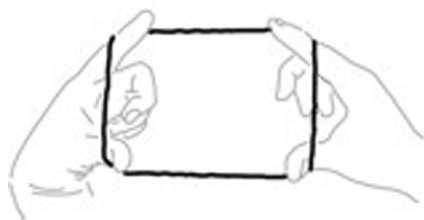
El título del capítulo podría parecer a algunos, presuntuoso. Ciertamente es imposible dar la receta mágica que nos permita responder a la pregunta enunciada en el título. Pero también es difícil hacer comentarios y reflexiones interesantes sobre cómo enseñar matemáticas como las que hace la profesora Castelnuovo en 114 páginas.

En este capítulo se observa una combinación de algo de ironía y de humor, ideas prácticas y reflexiones sobre su propia experiencia, sobre cómo y cuándo se produce el aprendizaje. El capítulo está dirigido hacia la enseñanza de la geometría, que es el tema principal, la geometría intuitiva, el uso de materiales didácticos, otro de los temas permanentes en las obras de Emma. Es decir, para Emma la clase es el mejor lugar para aprender la didáctica de la matemática.

La semana pasada tuve un alumno de un Colegio de Madrid en el Centro de Enseñanza Alfonso X «El Sabio» y traía un problema que decía: Hallar los lados de un rectángulo cuya área sea máxima, sabiendo que su perímetro es 40 cm. Cuando el estudiante resolvió el problema y vio que se trataba de un cuadrado, no podía creer que esa era la solución.

Pues tuvimos que recurrir al cordel de Emma Castelnuovo, después de cincuenta años.

²² CASTELNUOVO, Emma: *Op. cit.*, 54-55.

Cordel unido a modo de rectángulo²³

El cordel se hizo popular con Emma. Como señala Remellini, cuando Emma cumplió noventa años el 12 de diciembre de 2003, recibió un homenaje en el Promoteca del Campidoglio de Roma. Walter Veltroni, Alcalde de Roma, dijo: «Soy alcalde de Roma porque he sido alumno de Emma», y cuando le tocó el turno a otra maestra de maestros, Clotilde Pontecorvo²⁴, dijo: «Lamento no haber traído el famoso cordel de Emma, que tanto me impresionó en unos de mis primeros encuentros». «Enseguida Emma llegó a socorrerla, sacando el cordel de uno de sus bolsillos». Esto y mucho más se encuentran en este capítulo.

Capítulo 4: La clase como «Laboratorio de Matemáticas»

Este capítulo retoma la idea planteada como premisa del capítulo anterior: la clase es el mejor lugar para aprender didáctica de las matemáticas. Para ello se debe observar lo que ocurre, interactuar con los alumnos y aprender de lo que allí sucede.

La pedagogía de un Comenius o de un Pestalozzi, la metodología de un Montessori o de un Decroly, verdaderas intuiciones de educadores, quieren ser, actualmente, más «puestas a punto», quieren situarse sobre bases más científicas, ya la base científica significa hoy el estudio de las estructuras mentales del niño. Sucede en didáctica un proceso análogo al que se ha verificado en medicina de estos últimos decenios; no existe más el médico que con la sola intuición diagnóstica una enfermedad, sino que su intuición está sostenida y encausada por una serie de análisis hechos al paciente; así no debe haber más entre nosotros los maestros, profesores que, con la sola intuición, quieren decir si introducir aquel concepto matemático o aquella propiedad en una determinada edad; su trabajo debe contar con la ayuda del conocimiento de una serie de pruebas estadísticas, de experimentos efectuados sobre millares de niños. Pero, como en las conside-

²³ *Idem*, 127.

²⁴ RAMELLINI, Guido: *Op. cit.*, 6.

raciones del médico, viene al caso declarar, «¡ay de aquel que se contenta con leer ciegamente los resultados de los análisis sin recoger una síntesis iluminada, sin dignarse echar una mirada al enfermo, sin sacar de aquellos resultados nuevas ideas y sugerencias sobre el curso de una cierta enfermedad!» (...). No hemos logrado ni jamás lograremos, un conclusión definitiva sobre el plano didáctico; sabemos que nuestro laboratorio es la escuela; si suprimimos el laboratorio, la didáctica de cada disciplina se seca y muere²⁵.

Este capítulo está lleno de ideas; ideas propias e ideas de sus alumnos, estas ideas han resistido el paso del tiempo:

Sucede, a veces, tener en clase algún alumno un tanto excepcional, muchachos que suelen definirse como «superdotados». Estos sitúan al maestro sobre un problema todavía más difícil que los niños con una inteligencia inferior a la normal. El problema es de carácter psicológico; a menudo estos niños no soportan el ritmo lento de la lección diaria, y les parece que pierden el tiempo. Por otra parte, nos convencemos de que la vida en común, al lado de los compañeros menos dotados intelectualmente, pero a menudo más sociables, los madura desde un punto de vista moral. Sería, por tanto, absolutamente absurda la idea de formar una clase separada, alejándoles de la comunidad. Pensamos que pueden ser muy útiles en la «clases de todos» si hacemos el encargo de ayudar a sus compañeros, los confiamos a los más débiles, o los que han estado ausentes de la escuela por algunos días; (...)²⁶.

Finaliza el capítulo y el libro con las siguientes palabras: «Si aún, en nuestros días, alguien pusiese en duda el valor y el significado de la enseñanza de las matemáticas, bastará responder con las palabras de Gaetano Scorza: *Las matemáticas son bellas y esto basta*». Emma añade: «será mucho si hacemos sentir a todos esta belleza».

Consideraciones finales

En la actualidad, su influencia sigue presente a través de sus discípulos y libros. A pesar de que estamos viviendo en una época de profundos cambios y transformaciones decisivas que están alterando diferentes sectores de la vida humana y la forma en que vivimos. Los avances científicos y el vertiginoso desarrollo tecnológico demandan nuevas formas de enseñar, aprender, organizar y gestionar el conocimiento y la información. Pero su idea de una percepción de la educación matemática viva, pragmática y cercana sigue vigente. La matemática se hace tangible a partir de hechos concretos para llegar a planteamientos más abstracto, lo que denomina *matemática tangible*, matemática para la vida. Si quieres llegar al cerebro tienes que partir de las manos, creando un aprendizaje

²⁵ CASTELNUOVO, Emma: *Op. cit.*, 184.

²⁶ *Idem*, 192.

de forma lúdica, todos estos principios, siguen siendo áreas de interés actual. Es necesario entender que enseñar matemáticas es mostrar la belleza de la matemática. Esto demanda del profesor o profesora el entusiasmo por la profesión de enseñanza de las matemáticas, motivar al alumno, despertar el interés del alumno y del profesor por la investigación en ese laboratorio que es el aula de clases.

Felizmente hoy contamos con muchos más recursos materiales y tecnológicos. Pero por sí solos no mejoran la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Quienes estamos en la apasionante profesión de enseñar matemáticas debemos evitar caer en la afirmación «Profesores de siglo XX, enseñando contenido del siglo XIX, a alumnos de siglo XXI».

Referencias

- BARRANTES, Hugo y RUIZ, Ángel: *La historia del comité interamericano de educación matemática*, 2013. Eduardo Luna (Coord.), Versión digital disponible en: <http://centroedumatematica.com/ciaem/?q=es/node/37>
- CASTELNUOVO, Emma: *Didáctica de la Matemática Moderna*, México, Editorial Trillas, 1970, pp. 210.
- ERNEST, Paul: «What is ‘First Philosophy’ in Mathematics Education?», *Philosophy of Mathematics Education Journal*, nº 27 (april 2013). Recuperado el 16 de mayo de 2013 de: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome27/index.html>
- GUERRERO, Teresa: «La maestra que enseñaba matemáticas para la vida», *El Mundo*, lunes 14 de abril de 2014, 51. Recuperado el 29 de abril de 2014 de: <http://www.elmundo.es/ciencia/2014/04/22/534ea286e2704e5d3f8b4575.html>
- MARTIN CASALDERREY, Francisco: «En esta sección faltaba Emma Castelnuovo», *SUMA*, nº 41 (noviembre de 2002), 133-136. Recuperado el 29 de abril de 2014 de: <http://revistasuma.es/IMG/pdf/41/133-136.pdf>
- MARTIN CASALDERREY, Francisco: «Emma Castelnuovo, la matemática se hace tangible», *SUMA*, nº 45 (febrero 2004), 9-11. Recuperado el 29 de abril de 2014 de: <http://revistasuma.es/IMG/pdf/45/009-011.pdf>
- MARTIN CASALDERREY, Francisco: «La centenario que revolucionó la enseñanza de las matemáticas», *El mundo*, lunes 31 de marzo de 2014, 51. Recuperado el 29 de abril de 2014 de <http://rbolletta.files.wordpress.com/2014/04/preweb31mz-madrid-em2-ciencia-pag-51.pdf>
- Premio internazionale in didattica intitolato a Emma Castelnuovo. <http://maddmaths.simai.eu/news-2/premio-internazionale-in-didattica-intitolato-a-emma-castelnuovo/>

RAMELLINI, Guido: «Emma Castelnuovo Cumple noventa años», *SUMA*, nº 45 (febrero 2004), 5-16.

Sociedad Madrileña de Profesores de Matemática (S. M. P. M): «Emma Castelnuovo». 2014. Recuperado el 19 de abril de 2014 de: <http://www.smpm.es/index.php/informacion/emma>

Pedagogia da Fraternidade: Apontando princípios e orientações metodológicas

Eloah Risk

e-mail: elorisk@uol.com.br

Universidad Federal de Pernambuco. Brasil

1. Introdução

O debate sobre o tema Fraternidade, bastante difundido na Europa, com a participação efetiva da RUEF - Rede de Estudos sobre a Fraternidade, movimento internacional, com sede no Instituto Sophia em Itália, encontra no Brasil solo fértil para o desenvolvimento de estudos sobre essa temática. A Faculdade Asces, co-patrocinadora desse movimento, ao longo de uma década, tem se dedicado à pesquisa sobre a Fraternidade, por vários enfoques e abordagens distintas, que resultaram em publicações de livros e artigos, dentre os quais, o que apresenta os «Princípios da Pedagogia da Fraternidade», incorporados ao seu PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional, passando a nortear a ação docente da instituição. Esse artigo pretende socializar os avanços ocorridos no meio acadêmico sobre a temática, realçando a iniciativa inovadora da Faculdade Asces, que no Brasil assume a responsabilidade de expandir o debate interna e externamente, quando promove e participa de eventos internacionais, em países de língua latina, espanhola e portuguesa. Tal iniciativa reflete a preocupação da instituição, em oferecer alternativas de formas de pensar e de *modus vivendi*, mais compatíveis com os anseios da humanidade.

Acredita-se que, apesar de alguns céticos, não enxergarem saídas para a problemática existencial do século XXI, muitos dos pensadores contemporâneos têm dispensados esforços no sentido de apontar soluções para os problemas que

afetam a humanidade, numa era em que a tecnologia da informação se expande, e por consequência, a comunicação se intensifica. Seus efeitos, ao tempo em que promovem a aproximação tão desejada entre as pessoas comuns, entre os povos e entre as nações, têm contraditoriamente contribuído para acirrar uma vida de individualismo e de conflitos.

A lógica da modernidade, fundamentada no paradigma da fragmentação ainda vigente, resiste fortemente à sobreposição de uma visão de mundo holística e totalitária. A desconstrução do modelo cartesiano que perdura desde os oitocentos, não é tarefa fácil, nem tampouco de uma única pessoa ou instituição. Necessita de tempo para se promover as mudanças de visão de mundo e, por consequência, de comportamento. Os teóricos contemporâneos que se debruçam sobre o tema, têm contribuído para acelerar o processo, entretanto, as assimetrias são tantas, e de tão grande monta, que as alterações são quase imperceptíveis.

Estamos caminhando para a construção de uma nova visão de mundo, que considera a retomada de valores essenciais de vida, como a condição primeira para a instauração de uma nova ordem social planetária. Nesse constructo, são chamados todos aqueles que acreditam ser possível um mundo melhor, mais fraterno e igualitário, desde que, se enxergue a vida sob nova ótica. Esse desafio está posto, já é discutido e pensado em todos os quadrantes da terra, sob os mais diversos olhares e matizes ideológicos, que colimam com o desejo da introjeção de valores essenciais, fundantes de uma nova era mais comprometida com o social, com o ecológico e com o projeto de vida fraterna, compartilhada em todas as dimensões, com o sentimento de solidariedade e de múltiplas pertenças com prevalência à categoria: humanidade.

As forças vivas da sociedade contemporânea, representadas pela sociedade civil organizada e pelo Estado, como poder constituído, serão os fiéis mantenedores dessa nova ordem. Mas, para assumirem tal papel, necessário se faz que se repense a Educação, como instância formadora de quadros sociais que alimentam, não apenas a vida civil, como também a esfera do governo que operacionaliza o Estado. Tal projeto, não dispensa a elaboração de um revolucionário projeto pedagógico de educação para a fraternidade; pensado dentro de uma metodologia de aplicação, sem a qual, se tornará peça de ficção para alguns, utopia para muitos e desesperança para todos.

A faculdade ASCES, já conta em seu projeto pedagógico, com os princípios da Pedagogia da Fraternidade, sinalizando a intenção da instituição em imprimir à formação dos seus discentes, valores essenciais de vida, que definirão o perfil do homem fraterno. Resta saber como tais princípios serão incorporados à formação do aluno e do professor, porque também este, deverá passar pelo mesmo processo de assimilação de valores essenciais para um comportamento fraterno.

2. A construção do Paradigma da Fraternidade como instrumento de Ação Pedagógica

Na contemporaneidade nunca se falou tanto em solidariedade e se pregou tanto o individualismo. Palavras de ordem sinalizadoras de transformações sociais efetivas dão conta do receituário de programas, projetos e intenções de mudanças sociais significativas, no sentido da construção de uma sociedade justa e igualitária.

No entanto, sabe-se, que não se muda uma sociedade por decreto, tampouco pelo comportamento virtuoso de alguns ícones. É necessário que a mudança se opere na forma de pensar, de agir e de sentir da humanidade. Vários estudos, debatendo sobre as dificuldades de interposição de um imaginário cultural sobre outro, demonstram que as mudanças para serem efetivadas, requerem tempo e não se promovem de forma desarticulada. No processo de mudança sócio-cultural, alguns grupos formadores de opinião, atuam como pioneiros na discussão de temas controversos e universais. O meio acadêmico é um deles. Compete aos intelectuais e aos pesquisadores de várias áreas promoverem debates consistentes sobre relevantes assuntos de interesse geral. Daí costumar-se dizer que o embrião das mudanças sociais é o meio acadêmico, uma vez que atua diretamente na formação do ser humano, quando de forma sistematizada orienta a educação em todos os níveis. Dessa constatação chega-se a outra. Alguns assuntos tidos como tabus, e até então, circunscritos aos ambientes fechados e de apelo doutrinário, passam a ser objeto de estudo de cientistas imbuídos da necessidade de buscar respostas para as indagações do presente contexto histórico. Desta forma, o tema espiritualidade, objeto de discussão tão antiga quanto relevante, assume centralidade nos estudos que visam entender a dimensão espiritual que habita o homem. Esse assunto polêmico, que para a maioria das religiões é assimilado com naturalidade sem maiores questionamentos, ao adentrar ao meio acadêmico assumindo ares de cientificidade, eleva o tom da discussão e da sua importância, na medida em que provoca reações controversas.

Os estudos realizados por pesquisadores físicos quânticos, sobre a dimensão da espiritualidade humana são sinalizações efetivas de que a mudança de mentalidade em curso é para valer. Doravante não são mais os religiosos que buscam convencer, por processos dogmáticos, a existência do espírito, mas, são os *doutos* em ciência que, apesar de suas formações positivistas e em alguns casos, agnósticas, que provam cientificamente a dualidade corpo físico e espiritual como uma realidade indissociável do ser humano. E dessa constatação, a mudança paradigmática em curso assume características de transcendência, quando aceita o espírito como o centro do sentir humano naquilo que dá sentido à vida. Mas, de forma santomesiana, os cientistas não se dobram facilmente a essa hipótese. Tanto é

verdade que, Zohar¹ em seu livro QS – O Q que faz a diferença -, onde apresenta as pesquisas que culminaram com a descoberta do QS – Quociente Espiritual ou Inteligência Espiritual -, comenta: «a inteligência espiritual tem sido tópicos embaraçosos para acadêmicos porque a ciência atual não está preparada para estudar coisas que não possa medir objetivamente».

Os cientistas tanto quanto as pessoas leigas fazem parte de um mesmo momento histórico de transição, em que as estruturas psicológicas e sociais viciadas, terão que ser abandonadas, permitindo que, um novo ideário passe a habitar o imaginário humano. Esse novo ideário vem recheado de incertezas, mas, também de esperança, uma vez que, busca o resgate daquilo que realmente faz sentido, e dá valor a existência humana.

A espiritualidade destituída do seu viés religioso adentra ao meio acadêmico permitindo um debate acalorado, mas também abrindo a perspectiva de ser utilizada como ferramenta para a formação do novo homem, que, cômico da sua dualidade físico-espírito, necessariamente terá que se reposicionar perante si mesmo, seus pares e a natureza.

Morais², adverte: «Nenhuma proposta espiritual pode entrar em armadilhas maniqueístas como: Bons educadores são só os espiritualizados; e os materialistas são necessariamente maus». O autor, evoluindo em suas apreciações conclui: «Não nos deixemos enganar por aparências; há espiritualistas estranhamente materialistas, bem como há materialistas tão densamente movidos pelo amor ao semelhante, que se mostram espiritualizados».

O grifo na citação do autor é para chamar a atenção para o lugar comum onde a ação pedagógica se torna mais efetiva, quando se reveste de *amor ao semelhante* num exercício de fraternidade em que pessoas de visões de mundo diferentes, juntam-se em torno de um projeto maior, que é formar pessoas para o exercício do bem: diferentes sim, mais iguais sempre...

A Educação para a Fraternidade deverá ser entendida como a conciliação necessária para a construção de uma sociedade global justa e igualitária. A lógica sistêmica e integrada que faz do mundo uma aldeia global obriga todos que nele habitam, a pensar formas de convivência pacífica, produtiva e solidária. Doravante, devem-se buscar soluções para os problemas globais e a partir delas, equacionar os problemas locais. Conciliar, interesses e visões de mundo, tão diferentes, passa a ser o grande desafio do século XXI, a partir da superação das barreiras semânticas.

¹ ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. *Inteligência Espiritual: O "Q" que faz a diferença*, Rio de Janeiro, Editora Record, 2000.

² MORAES, Maria Cândida: *O Paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Na visão de Baggio³:

a incompatibilidade linguística é sinal da conflituosidade que divide os homens e os impele à destruição e à dominação, a tentativa de superá-la tem o significado de retorno a uma fraternidade que não fique mais circunscrita ao âmbito de uma cultura, mas que abrace os seres humanos de todas as culturas.

Eco⁴, acrescenta: «O sonho de uma língua perfeita e universal sempre se apresentou como resposta ao drama das divisões religiosas e políticas». O *locus* preferencial para que essa discussão se corporifique é justamente o meio acadêmico. Preparar o homem do futuro significa dizer que suas bases deverão ser lançadas no presente. Assim, a Educação passa a ser a instância na qual deverão ser construídas. Para tanto, requer um projeto pedagógico sólido e inovador, que priorize sobremaneira a formação do homem integral, sem negligenciar todas as suas dimensões. E esta formação deverá também conter elementos humanizadores de exercício fraterno, de respeito ao semelhante nas suas diferenças e divergências, de harmonização com a natureza, entendendo o homem como parte indissociável dela e que, portanto, preservá-la é também uma forma de preservar sua própria existência.

Esse constructo de difícil concepção passa necessariamente pela reconstrução dos saberes dos docentes. Morin⁵ em sua obra «Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro», sinaliza as mudanças que deverão ser operadas pela ação pedagógica, para tornar realidade o paradigma da complexidade, tornando possível a concepção do novo homem, cuja formação priorize a obtenção de habilidades para a convivência harmônica e fraterna entre os povos.

O professor, como o primeiro elo da ação pedagógica, adentra a sala de aula com a dimensão do educador, para realizar a missão de transformar cidadãos em profissionais éticos, e profissionais em cidadãos responsáveis, pelo estado ótimo de convivência humana. Na medida em que promove as mudanças, delas também faz parte, num processo de mediação tão ao gosto do mestre Paulo Freire⁶ que em seus ensinamentos preconiza: «em ensinando se aprende e, em se aprendendo se ensina». Via de mão dupla, a aprendizagem se realiza quando existe a compreensão de que ninguém sabe o suficiente para dispensar novos conhecimentos, e ninguém é tão destituído de conhecimento que não possa transmitir algo para outrem. Nessa medida, nada mais solidário e fraterno do que a trans-

³ BAGGIO, Antonio Maria: *O Princípio Esquecido: exigências, recursos e definições da fraternidade na política*. São Paulo: Cidade Nova, 2009, v. 2.

⁴ ECO, U.: *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Laterza, 1993.

⁵ MORIN, Edgar: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo/Brasília, Crotez/UNESCO, 2000.

⁶ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

missão do conhecimento. O ato de ensinar e aprender se funde numa construção ideológica que privilegia a ótica do bem-comum, do compartilhamento de saberes, mas acima de tudo, de elevação da condição humana, quando coloca em um único nível, as figuras do educador e do educando, possibilitando a troca de papéis simultaneamente, sem prevalência de um sobre o outro.

Morais⁷, tece alguns comentários a respeito do discurso educacional tal como se apresenta na atualidade nas instituições de ensino, num tom de crítica bem realista, quando atribui a elas a responsabilidade pelo que ele denomina de «reproduções patológicas das injustiças de classe», para enfatizar o grande desafio de superação que se impõe ao próprio discurso pedagógico. Assim se pronuncia o autor:

As instituições (e de dentre estas as escolas) que um dia nasceram de necessidades humanas reais, hipertrofiaram-se em suas funções e acabaram por destruir as ações autônomas dos homens. São as instituições que hoje nos dizem como devemos viver e pensar, lembra Ivan Illich. No entanto, em nosso tempo, todas elas estão sob julgamento e reavaliação. E não são, os fazedores de frases de efeitos que exploram incautos, os melhores juízes para a instituição escolar. A escola está sob o julgamento de algo muito mais terrível a que chamarei com simplicidade os novos tempos.

Morais⁸ cita Kant quando este atribui ao respeito à condição essencial para a vida do homem, tecendo o seguinte comentário:

Respeito no sentido de responsabilidade, como a necessidade de um cidadão responder por si mesmo e pelos seus semelhantes numa dimensão de resistência à degeneração da qualidade da vida e de disposição constantes de aumentar, ainda que por ações aparentemente pequenas, essa qualidade.

Para o autor, o respeito ao ser humano, é condição *sine quo non*, para que se resista a deteriorização da qualidade de vida, que para alguns, ainda é ínfima, ao mesmo tempo em que possa ampliar ainda que de forma tímida, essa qualidade, na direção da construção de uma sociedade mais solidária.

Morais⁹ complementa:

Pois junto a esta idéia de Kant, algo de muito valioso que ouvi de Alceu de Amoroso Lima: «Tenho para mim», ponderava o velho mestre, «que a civilização é a passagem da coexistência para a convivência». Os «novos tempos» questionarão exaustivamente até onde os recursos educacionais têm sido usados para, estimulando o respeito do homem pelo homem, auxiliar as gerações de educandos a que executem a ultrapassagem de apenas coexistir para um conviver.

⁷ MORAIS, Regis de Moraes: *Stress existencial e sentido da vida*, São Paulo, Loyola, 1997. En adelante: *Stress existencial...*, *op. cit.*

⁸ MORAIS, Regis de Moraes: *Stress existencial...*, *op. cit.*

⁹ *Idem*, 125.

Ao que parece os novos tempos são chegados. Os clamores por mudanças existenciais eclodem simultaneamente em todas as dimensões do planeta. O esgotamento do paradigma moderno é um fato incontestável, como também incontestável é o sentimento de urgência que se percebe na sociedade global no sentido de se concretizar na prática, o novo pensar, soterrando definitivamente o paradigma conservador. Sabe-se, porém que neste âmbito, as transformações não são efetivadas num passe de mágica. Obedecem a um movimento gradual e assimétrico, pois em alguns lugares, elas se operam com maior rapidez, enquanto que em outros, as resistências determinam sua morosidade. Mas, o importante é que estão em curso, e essa evidência traz consigo a esperança de uma convivência mais fraterna entre as nações e os povos.

Morais¹⁰ traduz os anseios dos novos tempos: «Buscamos as mãos uns dos outros, os corações e mentes uns dos outros, para que a fraternidade – reluzente valor – devolva aos rostos humanos luzes de celebração para os tempos que se desenham no horizonte».

Vem do mesmo autor a preocupação com o que ele chama de «crise ou colapso de valores», no século XXI, o que se leva a pensar na necessidade de mudanças reais, para combater a essa crise axiológica a que está submetida à sociedade pós-moderna.

Em decorrência de um mundo tão instável, passando por céleres transformações sociais, é possível que a gama de valores que o sustenta, seja mutante, alterando-se facilmente, principalmente pela fragilidade dos seus fundamentos. Essa contingência pode provocar no tecido social, alterações para melhor ou para pior, oscilando os valores de um extremo ao outro, o que em última análise promove o ganho ou a perda da qualidade de vida.

Morais¹¹ adverte: «embora precisemos ter cuidado com o já apelidado valor-eterneísmo (valores eternos), também necessitamos estar atentos para essa vida social caleidoscópica porque vivida com inaceitável volubilidade de princípios valorativos».

Uma vida destituída de sentido não combina com a sede de realização do ser humano. Acreditar em valores de vida torna-se, para o ser humano, uma bússola para o seu caminhar histórico. Neste sentido, a inteligência e a sensibilidade do homem são os instrumentos responsáveis por clarificar e enunciar os valores, com base na atividade humana que se realiza, ora com o estímulo, ora como suporte o objeto.

¹⁰ MORAIS, João Francisco Regis de: *Espiritualidade e Educação*, Campinas, SP: Centro Espírita Allan Kardec – Depto. Editorial, 2002, 5.

¹¹ *Idem*, 73.

Sabe-se que historicamente a humanidade caminha por períodos de turbulência e períodos de calma em que a vida torna-se mais fácil de ser vivida. Essa dinâmica é determinada pela convergência e divergência dos múltiplos valores que norteiam a humanidade. Viver em harmonia sinaliza a compatibilidade dos valores compartilhados, ao passo que, viver em conflito significa em última instância, o descompasso ou desarmonia na vivência dos valores em determinado tempo histórico. As contradições e perturbações sociais por que passam a sociedade pós-moderna, são produto dessa dinâmica, que a faz colher os frutos plantados na era moderna e cristalizados ao longo de todo seu período de vigência, que a rigor, não pode ser considerado extinto.

Imprimir valores de vida a uma sociedade é, a nosso ver, missão de muitos e tarefa de poucos. A família, como *célula mater* da sociedade tem uma responsabilidade considerável nessa construção, tendo em vista ser, os pais, os primeiros educadores ou «deseducadores», que os filhos conhecem. A formação de hábitos e de valores começa efetivamente no seio familiar e se expande na sociedade, em alguns setores, por ela sancionados. É o caso das instituições de ensino, que têm como objetivo, formar cidadão para viver em harmonia e contribuir com seus conhecimentos técnicos e comportamento ético para promover o desenvolvimento da sociedade a qual faz parte.

Formar cidadãos dentro de uma ótica fraterna, é missão de algumas poucas instituições de ensino, que vêm na fraternidade, o valor universal que poderá unir os homens numa perspectiva além fronteiras.

3. A institucionalização dos Princípios da Fraternidade na ASCES

Em algumas instituições de ensino superior os novos postulados da Educação encontram na fraternidade o elo comum em torno do qual a ação pedagógica deve se realizar. A ASCES – Sociedade Caruaruense de Ensino Superior é o exemplo clássico do esforço de pensar a fraternidade como paradigma da Educação. Como instituição de ensino privada sem fins lucrativos, foi a primeira a se instalar no interior das regiões Norte e Nordeste, para implantar um projeto pedagógico de forte apelo humanístico, consoante aos princípios do seu fundador, Prof. Tabosa de Almeida, nos idos de 1950. De lá para cá, com uma missão institucional muito bem definida e defendida em seu projeto pedagógico institucional, busca consolidar sua prática pedagógica por meio de constantes debates sobre a redefinição dos princípios educativos, dentre os quais, a fraternidade se inclui como uma prioridade para a formação do novo homem.

O Prof. Marconi Aurélio e Silva¹², atuante professor da ASCES, em recente artigo intitulado: *Da Responsabilidade à Fraternidade social: O caso ASCES, dá o primeiro passo na consolidação da Fraternidade, como princípio pedagógico, como se depreende na citação abaixo:*

Mediante a inquietação causada por tal *esquecimento conceitual histórico*, desenvolve-se há alguns anos na Ascés debates sobre como a dinâmica social e, logicamente, também a universitária, pode tornar-se fraterna. Entende-se por fraterna a ação que inclui o outro, considerando-o igual e livre, mas também irmão. Irmandade esta no sentido de que se percebe, sim, a condição desfavorável alheia, mas que busca, nessa diversidade social, a unidade em prol de objetivos comuns defendidos como sendo valores da pessoa humana e da natureza que a circunda.

A inserção da Fraternidade como um princípio da ação pedagógica, evidentemente que reflete o alinhamento aos novos postulados da Educação, visando, sobretudo, a introjeção de valores fundamentais para a vida, como elementos essenciais para a formação do novo homem. Nesse constructo a referida IES não está sozinha. O movimento em prol da inserção da Fraternidade como princípio pedagógico, já é uma realidade, ainda que tratada timidamente no meio acadêmico. Certamente que, ao longo do tempo, o que hoje se configura como uma tendência, amanhã poderá se tornar num imperativo para a Educação, enquanto instância responsável pela formação da sociedade pós-moderna.

Risk¹³, em artigo apresentado no SEMINÁRIO INTERNACIONAL 2013 «LA FRATERNITÀ COME PRINCIPIO RELAZIONALE GIURIDICO E POLITICO», define os princípios da Pedagogia da Fraternidade, que foram incorporados ao Projeto de Desenvolvimento Institucional, como orientações para a ação docente da Faculdade ASCES. São eles:

1. Princípio da fidelidade: ser fiel ao ideal do bem-comum, da vida compartilhada, do mundo integrado voltado para o bem-comum.
2. Princípio da coerência: pregar o que diz, fazendo o que faz. Em outras palavras, construir uma práxis por meio da coerência do discurso refletido na prática.
3. Princípio da solidariedade: ajudar ao próximo da forma como gostaria de ser ajudado.
4. Princípio da justiça: utilizar critérios bem definidos para julgar as ações evitando a subjetividade no julgamento, embora preservando a sensibilidade para julgar com sabedoria.

¹² SILVA, Marconi Aurélio: *Da responsabilidade à fraternidade social: o da Ascés*. Responsabilidade Social, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, v. 3, n. 3, 2006, 12.

¹³ RISK, Eloah Nazaré Varjal de Melo: *A fraternidade como princípio constitucional inspirador das políticas públicas voltadas para a educação sistemática*. Seminário internacional 2013 «la fraternità come principio relazionale giuridico e politico», Lopiano, Itália, Instituto Sophia, 2013, 16-17.

5. Princípio da Humanidade: reconhecer-se em meio aos seus pares em igual condição para partilhar fraternalmente os bens que a vida oferece.
6. Princípio do além-fronteira: estender a solidariedade, o sentimento de fraternidade entre os povos, estabelecendo relações de compreensão e ajuda, subjugando interesses sectários.
7. Princípio do respeito às diferenças: estabelecer como forma de conduta a aceitação sem reservas de todas as diferenças, da diversidade de pensamento, de credo etc., como inerentes à visão de mundo de cada um, sem, contudo alimentar a adversidade.
8. Princípio do respeito ao ecossistema: o que é bom é o que pode ser partilhado por todos sem qualquer tipo de discriminação, mas com comprometimento com a sustentabilidade do planeta.
9. Princípio da Ética convicta: introjeção de valores essenciais de vida que levem à priorização do comportamento social fraterno.
10. Distinção da res pública e da privada: construção do espírito público como condição para o exercício da vida pública, evitando a promiscuidade com a res privada.

Evidentemente que esses princípios poderão ser ampliados consideravelmente. Entretanto, levando em conta a sociedade atual, cujos valores se perderam ao longo do tempo histórico, há de se reconhecer que, de início, seguir essas orientações, já será um avanço extraordinário, dado às resistências para mudança que o ser humano impõe, até aquelas reconhecidamente para melhor. É por esta razão que, a sua institucionalização e universalização são indispensáveis, para se produzir as mudanças qualitativas na vida das pessoas e dos povos que compõem a nossa humanidade.

Vale salientar que, tais princípios para não correrem o risco de se tornarem letra morta, requer necessariamente que sejam realizados estudos complementares no sentido do desenvolvimento de uma didática que possibilite sua materialização na prática docente. Na verdade, já estão sendo realizados com a colaboração dos docentes da instituição, que integram a primeira turma do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior, modulado com os fundamentos da Pedagogia da Fraternidade.

4. Os Princípios da Pedagogia da Fraternidade numa perspectiva institucional e universalizante

As nações que desejarem compartilhar de um mundo fraterno terão que definir em suas políticas institucionais, mormente aquelas voltadas para a Educação

sistemática, princípios de cunho filosófico-pedagógico em contemplem uma formação humanística de alta qualidade, centrada em valores essenciais de vida. Os princípios da pedagogia da fraternidade, pelo seu caráter generalista, permitem que sejam incorporados ao concerto das nações que acreditam na democracia, no estado de direito e, sobretudo, na fraternidade entre os povos como a grande utopia do mundo pós-moderno. Quando se fala em utopia, é porque se reconhece que o homem por ser inconcluso, também não conseguiu desenvolver um sistema social essencialmente democrático - do povo, pelo povo e para o povo -. As contradições do mundo contemporâneo, tido como civilizado, dão mostra da fragilidade dos sistemas democráticos. Nesse sentido, tem-se, muito, o que aprender com os silvícolas, pois eles, sim, conseguem estabelecer relações democráticas efetivas, quando elimina os privilégios dentro da comunidade indígena. Talvez seja o exemplo mais aproximado do que seria uma sociedade fraterna, em que todos, na condição de irmãos, partilhariam dos mesmos bens, da mesma condição de vida. Comer do mesmo prato, sorver da mesma bebida e partilhar da mesma mesa, aparentemente coisa trivial, insere um conteúdo simbólico dos mais significativos, quando se busca educar para o exercício da fraternidade. Não se trata de dividir apenas, mas, sobretudo de compartilhar, coisas reais, coisas materiais, sonhos e projetos de vida comum.

Portanto, transformando esse ideal em políticas públicas, em se pensando numa Pedagogia da Fraternidade, os princípios elencados, serviriam de parâmetro para uma ação pedagógica efetiva no âmbito particular. E, no âmbito social, dela emergiria uma nova sociedade em que as pessoas se reconheceriam nas outras, e por isso mesmo, o sentimento de fraternidade, sendo o elo comum, produziria um tipo de homem capaz de conviver com seus pares em harmonia, respeitando as diferenças, realçando as similitudes e principalmente, operando dentro da sua condição inconclusa, a ascense possível e necessária para tornar a vida mais bela, mais sustentável, mais digna da condição humana. Esse movimento em espiral poderia se estender além-fronteiras, numa perspectiva universal, forte o suficiente a ponto de romper barreiras, semânticas, de credo, de raça, de gênero, em prol da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Considerações finais

Espera-se, com a socialização da experiência da ASCES, somada aos esforços empreendidos por outras instituições de ensino, principalmente entre aquelas que integram a RUEF – Rede Universitária de Estudos da Fraternidade, poder contribuir para a implementação de uma Pedagogia da Fraternidade, intensificando o debate no meio acadêmico, no sentido de construir uma *práxis* docente que possibilite aos seus egressos exercitar-se profissional e socialmente de forma

diferenciada, posto que, imbuído de valores essenciais fundantes de um comportamento fraterno.

Referências bibliográficas

- BAGGIO, Antonio Maria: *O Princípio Esquecido: exigências, recursos e definições da fraternidade na política*, São Paulo, Cidade Nova, 2009, v. 2.
- ECO, U.: *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Laterza, 1993.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- MORAIS, João Francisco Regis de. *Espiritualidade e Educação*, Campinas, SP: Centro Espírita Allan Kardec – Depto. Editorial, 2002.
- MORAES, Maria Cândida: *O Paradigma educacional emergente*, Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORAIS, Regis de Moraes. *Stress existencial e sentido da vida*, São Paulo, Loyola, 1997.
- MORIN, Edgar: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo/Brasília, Crotez/UNESCO, 2000.
- RISK, Eloah Nazaré Varjal de Melo: *a fraternidade como princípio constitucional inspirador das políticas públicas voltadas para a educação sistemática*. Seminário internacional 2013 «la fraternité come principio relazionale giuridico e politico». Lopiano, Itália, instituto sophia, 2013.
- SILVA, Marconi Aurélio: *Da responsabilidade à fraternidade social: o da Asces*. Responsabilidade Social, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, v. 3, n. 3, 2006, 43-48.
- ZOHAR, Danah: MARSHALL, Ian. *Inteligência Espiritual: O “Q” que faz a diferença*, Rio de Janeiro, Editora Record, 2000.

Influências italianas no desenvolvimento do direito educacional brasileiro. Da educação como direito à educação como política pública

Elizabeth Varjal

e-mail: varjal1@hotmail.com

Universidade Federal de Pernambuco. Brasil

1. Introdução

Gostaríamos de iniciar nossa exposição tomando como inspiração um diálogo entre Kant e Bobbio que expressa uma preocupação há um só tempo muito antiga e bastante contemporânea: a da teleologia moral da ação humana.

À celebre reflexão de Kant¹ que enuncia um sentido de progresso como disposição moral da humanidade e questiona «se o gênero humano está em constante progresso para o melhor», Bobbio² acrescenta afirmando que «uma coisa é o progresso científico e técnico, outra coisa é o progresso moral». A seu juízo, se o primeiro parece evidente, efetivo e irreversível na história da humanidade, o outro não goza igualmente dessa visibilidade, até porque, ainda não há acordo sobre o modo de entender a moral e mesmo que o houvesse, ainda não se dispõe de «indicadores» para medir o progresso moral de uma nação, ou mesmo de toda a humanidade, tão claros quanto o são os indicadores que servem para medir o progresso científico e técnico».

¹ KANT, Emmanuel: «Se Il genere umano sia in costante progresso verso Il meglio (1798)», em *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Turim, Utet, 1965, 219-220.

² BOBBIO, Norberto: *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Campus, 1992, 52-54.

Tentando contribuir para elucidar a problemática do conceito de moral, habitualmente designado com a expressão «consciência moral», Bobbio busca dar um novo sentido a esse conceito para além da visão religiosa de mundo, fundamentando-o em uma ética racional. Segundo ele, trata-se de algo relacionado com «a formação e o crescimento da consciência do estado de sofrimento, de indignação, de penúria, de miséria, ou mais geralmente, de infelicidade em que se encontra o homem no mundo, bem como ao sentimento de insuportabilidade de tal estado». O mundo moral, «entendido como o remédio ao mal que o homem pode causar ao outro», tem como figura deontológica inicial o dever, na medida em que nasce com a imposição de mandamentos e proibições. Nesse sentido, a nosso ver, a moral pode ser entendida como sendo o dever da consciência, aquele dever originado das normas que o homem impõe a si mesmo, sem pressões externas, a partir de seu livre arbítrio, do livre exercício da liberdade e da autonomia, tal qual a definição kantiana de liberdade de autonomia como poder para legislar para si mesmo.

Tanto Kant quanto Bobbio anunciam - como costumam denominar - um «sinal premonitório» (*signum prognosticum*), ou seja, indícios dessa disposição moral. Para Kant, esse sinal está representado pelo entusiasmo que a causa da Revolução Francesa despertou na opinião pública. Argumenta que este evento aparece no cenário da história como o «direito que tem um povo de não ser impedido, por outras forças, de dar a si mesmo uma Constituição civil que julga boa [...] os que obedecem à lei devem também, reunidos, legislar». Para Bobbio, a abolição da escravidão, a supressão em alguns países da pena de morte e o atual debate sobre os direitos do homem, «cada vez mais amplo, cada vez mais intenso, tão amplo que agora envolveu todos os povos da terra, tão intenso que foi posto na ordem do dia pelas mais autorizadas assembleias internacionais», podem ser interpretados como indícios ou um «sinal premonitório» do progresso moral da humanidade.

A lição desse diálogo nos permite entender que a disposição moral da humanidade está relacionada à capacidade que o homem singular e cada geração têm de indignar-se com o sofrimento e a infelicidade desnecessários, e, como consequência, de lutar para combatê-los, opondo-se e resistindo a todas as atrocidades que os geram: a desigualdade, a violência, a corrupção, o constrangimento, a discriminação, a humilhação, e toda forma de negação da dignidade humana e da integridade da vida, no tempo e lugar onde ocorram, seja qual for sua motivação e quaisquer que sejam suas vítimas.

Transportando essa noção de disposição moral para o campo das políticas públicas, particularmente para o campo da política educacional, uma questão recorrente na nossa agenda de pesquisa diz respeito à relação educação e justiça,

já que o debate contemporâneo desse campo vem apontando uma preocupação, se não exclusiva, pelo menos prevacente, da relação educação e qualidade. A preocupação com a justiça, na esteira de Colom e Dominguez³, «como máxima moral das políticas públicas», parece ocupar no Brasil um lugar secundário na agenda dos pesquisadores desse campo.

Perguntar e responder se a política educacional brasileira tem demonstrado uma disposição moral nos parece um potencial de construção teórica sumamente importante, não só pela possibilidade que oferece para o avanço do debate acadêmico sobre essa problemática, mas, sobretudo, pela possibilidade de iluminar seu processo de implementação. Em outras palavras, nos parece ser preciso desvelar se o investimento dos atores dessa política a favor da qualidade de suas ações tem sido acompanhado por igual investimento a favor da justiça, revelando uma sensibilidade para que tais ações sejam também e obrigatoriamente justas. Finalmente, nos parece ser preciso responder, ou pelo menos apontar, se seu progresso científico e técnico representado pelo avanço da ciência e da técnica aplicado à experiência política, está sendo acompanhado pelo seu progresso moral representado pelo exercício da ética e da proteção dos direitos. Já que, parafraseando Bobbio, os «indicadores» de qualidade estão tão claros nos seus enunciados, a nosso juízo, seria também importante investigar quais seriam o *signum prognosticum* de seus «indicadores» morais, particularmente, de seus «indicadores» de justiça.

Tentando responder a essas questões e contribuir para ampliar o debate acadêmico sobre essa problemática realizamos uma pesquisa bibliográfica que analisou o processo de constituição do direito à educação no Brasil, sua repercussão no desenvolvimento das políticas públicas do setor educacional.

Para essa análise fizemos uma incursão no campo jurídico a fim de melhor compreender o processo de construção do direito à educação. Se, é verdade, como afirma Bourdieu⁴, que no processo de construção do conhecimento, «o domínio de um campo implica em disputas travadas entre disciplinas e práticas sociais», percebemos que a presença do campo jurídico, por si, também multifacetado com os campos da moral, da justiça e do direito, não goza o devido prestígio no campo da política educacional.

Realçar a interface entre esses dois campos de conhecimento parece-nos importante para aprimorar a hermenêutica da política educacional no sentido atribuído por Berthelot⁵: «uma arte de interpretar constelações significativas, um guia para apresentá-las e uma teoria do sentido para fundamentá-las». A nosso

³ COLOM, Antoni J. y DOMINGUEZ, Emilia: *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997.

⁴ BOURDIEU, Pierre: *Questões de Sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

⁵ BERTHELOT, J. M.: *L'intelligence du social*. [s.l.], PUF, 1990, 126.

ver, a dificuldade de fazê-lo repousa na capacidade de superar a prática da disputa entre os campos científicos como corolário da competitividade, celebrando relações de cooperação e troca, compartilhando poderes e sentidos e materializando, dessa forma, a solidariedade também como princípio organizador da ciência.

Compartilhar atributos científicos com o campo jurídico, entre eles os atributos da moral, da justiça e do direito, no nosso entendimento, não significa, em absoluto, uma tentativa de conceber a educação como um ato jurídico. Diferentemente, significa uma experiência de «pedagogizar» a justiça na educação para que o ato educativo seja também e obrigatoriamente justo.

Reconhecemos que nossa intenção representa um enorme voo de ousadia para quem não tem formação na área jurídica o que implica necessariamente admitir de antemão, a possibilidade de muitos limites. Mas, se é verdade, como afirma Agnes Heller⁶ que a «ousadia é a sadia rebelião da mente humana», conforta-nos saber que podemos e devemos assumir nossa inscrição nesse debate para acolher as valiosas contribuições da crítica dos nossos pares.

Durante a referida análise pudemos perceber influências do direito italiano através do pensamento de três dos seus grandes teóricos: Norberto Bobbio, Santi Romano e Alessandro Levi. Do primeiro, realçamos o conceito de direito positivo e a distinção que ele estabelece entre direito e exigência moral. Do segundo, realçamos a teoria institucionalista do direito porque a nosso ver ela orienta a perspectiva de política educacional que defendemos, ou seja, a de ⁷ «instituição de interesse público regulada pelo direito». Do terceiro destacamos o conceito de direito como relação jurídica porque a nosso ver fundamenta a perspectiva deontológica do direito.

Selecionamos, diante dos limites de espaço desse texto, alguns dos resultados que consideramos mais relevantes para discuti-los nesse Congresso de Salamanca esperando poder contar com a valiosa crítica de nossos pares.

Dividimos nossa exposição em três partes. Na primeira, discutiremos a problemática da constituição do direito à educação e a concepção de educação como direito. Na segunda, discutiremos a problemática da educação concebida enquanto política pública. Na terceira, discutiremos como essas problemáticas estão presentes na educação brasileira.

⁶ HELLER, Agnes: *O Cotidiano e a História*, São Paulo, Ática, 1994, 120.

⁷ VARJAL, Elizabeth: «Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional», em *Anais do XXIX Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia- ALAS*, Santiago do Chile, 2013, 220.

2. A problemática da constituição do direito à educação e a concepção da educação como direito

Uma questão recorrente no debate sobre a problemática da constituição do direito à educação diz respeito a seu status de direito fundamental social. Nesse particular, podemos perceber a grande influência do pensamento de ⁸ Bobbio principalmente com relação ao que ele chama de direito positivo, ou seja, «o direito instituído através de um movimento de declaração, de reconhecimento e de proteção». Para ser declarado, um direito fundamenta-se em uma doutrina que lhe doa significado. Para ser reconhecido é preciso: de um lado, fazer parte do patrimônio subjetivo dos sujeitos sociais, de outro, ser positivado por um código de normas que lhe dê materialidade, a exemplo da constituição. Para ser protegido, um direito há de pertencer, na categoria de norma jurídica, a um ordenamento jurídico capaz de garantir seu pleno exercício coibindo a possibilidade de sua violação, mesmo que para isso seja necessário utilizar uma penalidade: a sanção. Para esse autor, ⁹ «o direito é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas». Sendo o direito, um sistema de normas, de regras de conduta, a experiência jurídica é uma experiência normativa, talvez a que mais se sobressai durante o curso de desenvolvimento da experiência normativa humana que vai muito além da experiência jurídica.

Há também preceitos religiosos, regras morais, sociais, de costume, regras de boa educação, entre tantas outras que, juntamente às regras jurídicas, vêm cumprindo o papel de conter a corrente das paixões, dos desejos, dos interesses, dos instintos dentro de certos limites e que contribuem para a formação da sociedade estável, com suas instituições e ordenamentos que se costuma chamar de civilização. Segundo Bobbio, estudar uma civilização do ponto de vista normativo significa se perguntar quais ações foram proibidas, quais foram obrigatórias e quais foram permitidas. Perguntas do tipo: «em determinado povo os sacrifícios estavam permitidos ou proibidos? A poligamia, a propriedade dos bens imóveis, a escravidão estavam permitidas ou proibidas? Como se regulavam as relações familiares, que podia o pai ordenar aos seus filhos e que lhe estava proibido?».

Marcando nitidamente as diferenças entre a experiência normativa humana, Bobbio defende o direito como atributo exclusivo das normas jurídicas e discute a questão da positivação dos direitos humanos como uma condição para que eles sejam considerados, de fato, direitos. Realça que «nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem, entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que

⁸ BOBBIO, Norberto: *Teoría general del derecho*, Madrid, Editorial Debate, 1993.

⁹ BOBBIO, Norberto: *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Campus, 1992, 79.

eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente» Para ele, é preciso «transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis) em direitos propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de «direito»). Com esse argumento, realça diferentes sentidos que historicamente vêm sendo atribuídos ao termo direito e distingue o direito em sentido fraco do direito em sentido forte. O primeiro sentido corresponde aos direitos ainda não constitucionalizados, a exemplo dos chamados direitos naturais, direitos morais, ou seja, «meras aspirações, ainda que justificadas com argumentos plausíveis, no sentido de direitos (positivos) futuros» aos quais ele, negando o status de direito, chama de exigências porque implicam em proteção futura de um certo bem. No segundo sentido, os direitos correspondem a «exigências ou pretensões efetivamente protegidas [...] de um bem que posso obter recorrendo a uma corte de justiça capaz de reparar o erro e, eventualmente, de punir o culpado».

Com relação aos direitos positivos, «os direitos naturais são apenas exigências (motivadas com argumentos históricos e racionais) de seu acolhimento num sistema de direito eficientemente protegido» No que se refere aos direitos morais somente se pode falar deles no «âmbito de um sistema normativo moral, onde haja obrigações cuja fonte não é a autoridade munida de força coercitiva, mas Deus, a própria consciência, a pressão social, a depender das várias teorias da moral».

Dessa forma, a educação somente pode ser considerada um direito no sentido forte quando elevada à condição do que se costuma chamar de direito fundamental, ou seja, o ¹⁰«direito reconhecido e assegurado por uma determinada constituição» o que lhe concede a condição de ser blindado contra toda e qualquer intervenção por parte do Estado e da sociedade. Por princípio, trata-se de direito protegido e inviolável. Quando violado implica processo de responsabilização por descumprimento vinculado à aplicação de sanções. São aqueles que permitem a garantia do que se costuma chamar de direito ao «mínimo existencial compreendido como todo o conjunto de prestações materiais indispensáveis para assegurar a cada pessoa uma vida condigna no sentido de uma vida saudável». O direito ao mínimo existencial está centrado no princípio constitucional do direito à vida e no da dignidade da pessoa humana que somente poderá ser garantida quando for possível assegurar uma existência que permita a fruição dos direitos fundamentais, especialmente quando seja possível o pleno desenvolvimento da personalidade.

¹⁰ SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner: «Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações», em SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.): *Direitos Fundamentais orçamento e «reserva do possível»*, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2013, 18.

Vale realçar que para a doutrina do mínimo existencial a garantia de uma existência digna vai além da garantia da mera sobrevivência física, situando-se, portanto, bem além do limite da pobreza absoluta e incluindo a noção de qualidade de vida. Por isso, essa doutrina distingue duas dimensões de mínimo existencial: «a fisiológica e a sociocultural». O mínimo existencial fisiológico compreende a proteção básica para uma vida condigna. O mínimo existencial socio-cultural vai além dessa proteção e objetiva assegurar um bom nível de inserção na vida social fundado no princípio do Estado Social e no princípio da igualdade.

Quando um direito fundamental assume também a identidade de direito social, como é o caso da educação, a problemática se torna ainda mais complexa. Isto porque ¹¹ «a diferença entre os direitos civis e políticos e os direitos econômicos e sociais não reside exclusivamente no conteúdo dos direitos. Os direitos civis e políticos são garantias do indivíduo perante o Estado, que assume o papel de protetor e de mantenedor da vigência desses direitos». Já os direitos econômicos, sociais e culturais são «direitos «de realização progressiva», segundo a concepção referida no Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1996» porque sua efetivação está condicionada à existência e disponibilidade de meios e recursos o que deixa margem para que ela se faça de maneira gradativa. São os chamados direitos de ¹² «cunho prestacional ou mesmo direito a prestações por terem por objeto prestações estatais vinculadas diretamente à destinação, distribuição (e redistribuição), bem como à criação de bens materiais». Exigem, portanto, para que sejam efetivados, um conjunto de medidas positivas por parte do poder público e que sempre abrangem a alocação significativa de recursos materiais e humanos para sua proteção e efetivação. No caso do direito à educação, ele somente será assegurado aos seus beneficiários mediante a prestação de escolas, de professores, do ensino etc. Como são direitos que têm custos sempre terão limites orçamentários, ficando portanto sua efetivação vinculada à chamada reserva do possível.

De acordo com essa noção, «a efetividade dos direitos sociais a prestações materiais estaria sob a reserva das capacidades financeiras do Estado, uma vez que seriam direitos fundamentais dependentes de prestações financiadas pelos cofres públicos». Dessa forma, a «reserva do possível» passou a traduzir a idéia de que¹³ «os direitos sociais a prestações materiais dependem da real disponibili-

¹¹ COIMBRA, Cecília Maria Bouças et.al: *Psicologia, Ética e Direitos Humanos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2000, 26.

¹² SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner: «Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações», em SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.): *Direitos Fundamentais orçamento e «reserva do possível»*, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2013, 29.

¹³ CANOTILHO, José Joaquim Gomes: *Direito constitucional e teoria da constituição*, Coimbra, Almedina, 2003, 108.

de de recursos financeiros por parte do Estado, disponibilidade esta que estaria localizada no campo discricionário das decisões governamentais e parlamentares, sintetizadas no orçamento público».

É exatamente essa noção de que os direitos sociais estão localizados no campo discricionário das decisões governamentais que reduz a concepção da educação como direito à concepção de educação como política pública. Enquanto direito fundamental, a educação não é concebida como objeto de escolhas do poder governamental. Trata-se, de acordo com a concepção dos neoinstitucionalistas, de um modelo universal, cultural e profissional de desenvolvimento e justiça e atributo do mínimo existencial que deve ser assegurado indiscriminadamente a todas as pessoas como condição indispensável não apenas ao desenvolvimento do Estado de Direito, mas também como requisito para sua elevação ao Estado de Justiça.

Para¹⁴ Krell, admitir o desenvolvimento da educação vinculado à reserva do possível «poria em sério risco a efetividade dos direitos fundamentais, além de levar à relativização de direitos invioláveis». Segundo esse autor, condicionar a realização de direitos econômicos, sociais e culturais à existência de «caixas cheias» do Estado pode significar reduzir sua eficácia a zero. Subordinar essa realização aos «condicionantes econômicos» pode relativizar sua universalidade, condenando-os a serem considerados direitos de «segunda categoria».

3. A problemática da educação concebida enquanto política pública

Costuma-se afirmar que, na perspectiva da educação como política pública, o que as pessoas esperam do poder público não é a garantia do usufruto do direito à educação como bem, mas sim, a possibilidade de implementar políticas que possam assegurá-lo porque, nessa perspectiva, a educação, sendo dependente das decisões políticas que são essencialmente manifestações de poder, é objeto de disputa e de escolha da ação governamental.

Por essa razão, espera-se que as políticas públicas, num cenário democrático, sejam implementadas a partir de uma concepção de ¹⁵«política de maior alcance que depende da conformação do poder em estruturas despersonalizadas, organizadas segundo regras e procedimentos jurídicos». Com isso, a política passa por um processo de transição através do qual vai perdendo, progressivamente, seu caráter exclusivo de política passando a ser, ao mesmo tempo e cada vez mais, também direito organizado em instituições. Como afirma a literatura institucio-

¹⁴ KRELL, Andreas J.: *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional «comparado»*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris, 2002, 209.

¹⁵ DALLARI BUCCI, Maria Paula: *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*, São Paulo, Saraiva, 2013, 45.

nalista, as instituições condicionam a política, razão pela qual, espera-se que a atenção se volte para a conformação jurídica destas para que possam atuar como canais de expressão e realização das aspirações sociais.

Nesse particular, observa-se a influência do pensamento de Santi Romano¹⁶ que recusando a concepção de direito como norma, propõe a concepção de direito como instituição, destacando três elementos constitutivos do conceito de direito: «a sociedade como base da existência do direito, a ordem como fim para o qual tende o direito, e a organização como meio para realizar a ordem». Para essa teoria, somente existe o direito quando *há uma sociedade ordenada por meio de uma organização ou uma ordem social organizada*. Uma instituição é, portanto, uma sociedade organizada e ordenada e o direito nasce no momento em que «um grupo social passa de uma fase inorgânica para uma fase orgânica, da fase de grupo inorgânico e desorganizado para a fase de grupo organizado». O processo de institucionalização implica, portanto, a passagem da fase inorgânica para a fase orgânica. Costuma-se dizer que um grupo social se institucionaliza quando cria sua própria organização, e através dela chega a ser, segundo Romano, um ordenamento jurídico. Para esse autor «o direito é o princípio vital de cada instituição, aquilo que anima e reúne os vários elementos de que essa resulta, que determina, fixa e conserva a estrutura dos entes materiais».

A teoria do direito como relação considera como elemento característico da experiência jurídica a relação intersubjetiva e tem origem na mesma ideia fundamental da teoria institucionalista (embora seja anterior a esta), a ideia de que o direito é um fenômeno social que tem suas origens na sociedade. Um de seus conceitos fundamentais é o de relação jurídica exposta na ¹⁷Teoria Geral do Direito de Alessandro Levi, o qual argumenta que esse é o conceito central do ordenamento jurídico, sendo, portanto, mais fundamental do que os de dever, direito subjetivo, norma, etc. Esse autor entende relação jurídica como «relação intersubjetiva, ou seja, aquela estabelecida entre dois sujeitos dos quais um é titular de um dever (o sujeito passivo) e o outro de um direito (o sujeito ativo)». Para ele, a valoração jurídica valora o ato somente em relação com os demais sujeitos razão pela qual a relação jurídica é uma relação direito-dever.

A nosso ver, o argumento básico de Levi é o de que o direito e o dever são figuras subjetivas de uma relação jurídica, cuja efetividade depende da subjetividade dos sujeitos de direito, seja o sujeito ativo, seja o passivo. Daí seu entendimento de que não pode existir direito fora do reconhecimento dado pelo direito subjetivo, ou seja, o direito existe quando é incorporado ao patrimônio jurídico do sujeito. Trata-se do direito acolhido pelos seus sujeitos independente de ter

¹⁶ ROMANO, Santi: *L'Ordinamento Giuridico*, Firenze, Sansoni, 1962, 347.

¹⁷ LEVI, Alessandro: *Teoria geral do direito*, Padua, Cedan, 1993, citado por Bobbio, 1993, op. cit, 28.

sido ou não acatado ou imposto por uma norma jurídica. No entanto, ele acrescenta que nem toda relação intersubjetiva pode ser considerada jurídica porque para ser considerada como tal a relação tem que ter quatro características: «a tutela, a sanção, a pretensão e a prestação».

Segundo esse autor, não existe relação naturalmente jurídica. Ele acrescenta que os juristas costumam afirmar que, uma relação antes de ser tomada em consideração pelo direito, é uma relação de fato. Quando o direito, tomando esta relação em consideração, atribui a um dos sujeitos um direito e a outro um dever, transforma esta relação de fato em relação jurídica geradora de direitos e de obrigações relevantes para os seus sujeitos.

Essas duas teorias, particularmente, têm influenciado na concepção da educação como política pública e têm orientado duas tendências bastante marcantes no processo de implementação das políticas públicas concebidas como instituição. A primeira diz respeito ao fenômeno da juridificação e a segunda corresponde ao fenômeno da judicialização das políticas públicas. No primeiro caso implica imprimir às políticas públicas uma relação jurídica de direito e dever para que possam atuar socialmente como um mecanismo de promoção e de proteção do direito à educação o que implica reconhecer a importância do ordenamento jurídico-educacional, seu marco jurídico próprio.

No âmbito da política educacional, o marco jurídico ou legislativo é entendido como o conjunto de leis, decretos, normas etc. que são de ¹⁸ «disposição obrigatória, inclusive pelo Poder Executivo, na comunidade educativa de um Estado soberano». Esse marco tem origem nas necessidades assumidas publicamente pelos atores sociais como demandas de ação governamental, as quais, traduzidas pelo planejamento educacional em diretrizes, planos, programas, projetos, reformas ou inovações educacionais, necessitam, para a sua formulação e implementação, de normas de conduta social que regulem o comportamento e os hábitos da comunidade educativa para evitar personalismos e arbitrariedades.

Como sabido, a política educacional não é um sistema aleatório nem arbitrário, uma vez que se rege sistematicamente por um ordenamento jurídico que impossibilita a eleição de alternativas diferentes das logicamente reguladas pelas normas. Esses autores consideram «o marco ou ordenamento jurídico como [...] a manifestação mais importante do âmbito da política educacional, sobretudo porque propicia seu contexto e sua fenomenologia própria e possibilita a aplicação das conclusões extraídas do exercício planejador».

Quanto ao fenômeno da judicialização da política implica reconhecer a legitimidade do controle judicial definindo seu conteúdo e o limite da decisão

¹⁸ COLOM, Antoni J. y DOMINGUEZ, Emilia: *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997, 113.

judicial, uma vez que ele é assegurado pela Constituição Federal, art.5º, XXXV – «a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito» e esse poder tem feito ¹⁹«uma série de inovações processuais e procedimentais que decorrem da litigiosidade de massa, isto é, a ampliação das formas de acesso à justiça e, ligado a isso, o aumento da importância social dessas formas de solução de controvérsias, em busca de maior amplitude e eficácia».

A grande inovação desse fenômeno é que as políticas públicas podem imputar consequências para a inércia ou incúria dos governos em implementar medidas necessárias para a efetivação de direitos. A apreciação judicial hoje é consequência da evolução decorrente da inflexão da justiça brasileira a partir dos anos 1990, com a redução de formalismos vazios, em favor da justiça efetiva. Os marcos dessa evolução são basicamente legislativos: «Lei de Ação Civil Pública; medida cautelar; noção de interesse difuso ou coletivo, tutela de urgência, antecipação de tutela, tutela de evidência, entre outros».

O sentido político-institucional do controle judicial de políticas públicas num cenário democrático não corresponde ao uso do poder judiciário como mera arena de conflitos. Implica respeitar que a exigência judicial de direitos seja uma alternativa possível. «Diante dela, cabe à autoridade prestar contas, informar como está sendo planejado o enfrentamento da questão, quais os meios imediatamente disponíveis, quais os resultados a serem obtidos ao longo do tempo».

4. A problemática da educação brasileira: Educação como direito ou como política pública?

No Brasil, a educação, na sua condição de direito humano, foi durante muito tempo um direito no sentido fraco, ou seja, um direito moral que veio ao longo do tempo suplantando a concepção de educação como privilégio das elites. Segundo o pensamento de Bobbio, tratava-se de uma nobre aspiração e de uma justa exigência, no entanto, não atingia a condição de direito positivo porque não dispunha de um ordenamento jurídico capaz de regular sua proteção imprimindo sanções para os casos de violação. Somente na década de oitenta do século XX a educação é constitucionalizada pela Constituição Federal de 1988 como direito fundamental social e, mesmo assim, apesar do texto constitucional explicitar que se trata de ²⁰«direito de todos e dever do Estado e da família», o dever do Estado com a educação fica reduzido à garantia: «do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...], da

¹⁹ DALLARI BUCCI, Maria Paula: *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*, São Paulo, Saraiva, 2013, 192.

²⁰ BRASIL, Ministério da Educação: *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, art.205, 137.

progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]; do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade».

Como se pode perceber, a própria Constituição Federal cria o artifício do ensino obrigatório e gratuito (como se toda a educação básica, da creche ao ensino médio, não devesse ser obrigatória e gratuita). Isso quer dizer que apenas nove dos dezessete anos da educação básica brasileira, ou seja, os que correspondem ao ensino fundamental, são de fato garantidos aos brasileiros no sentido de um direito positivo. Isto porque apenas «o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo» e o seu «não oferecimento [...] ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente». Dessa forma, de acordo com o texto constitucional, os brasileiros podem apenas recorrer aos tribunais, no caso de não terem acesso ao ensino fundamental obrigatório, para cobrarem do poder público a responsabilização por descumprimento. Quanto aos procedimentos de proteção para o acesso aos demais níveis de ensino, a constituição é omissa. Isso equivale a dizer que o mínimo existencial aplicado à educação corresponde ao ensino fundamental.

Como se pode constatar, não podemos afirmar ainda que a educação no Brasil é um direito de todos, no sentido de um direito positivo protegido. A sua condição de direito prestacional vinculado à reserva do possível tem historicamente servido de *álibe* para não incluir como obrigatório e gratuito a educação infantil e o ensino médio com o argumento de que a extensão da escolaridade a todas as camadas da sociedade, na medida em que implica a mobilização de grandes somas de recursos, de professores, salas de aula, nova organização administrativa etc., e também novas estruturas dos sistemas de ensino, nem sempre é possível.

Por essa razão, a estratégia predominante tem sido a implementação do que poderíamos denominar de políticas de expansão progressiva para os níveis de ensino, cuja obrigatoriedade, todavia, ainda não dispõe de proteção legal no ordenamento jurídico, particularmente na constituição brasileira. Tais políticas são formas de materializar compromissos assumidos – para que sejam elevadas gradativamente as matrículas dos níveis de ensino – que não são «obrigatórios», na perspectiva de que, em um determinado período de tempo, consolidando a universalização do acesso aos mesmos, eles se tornem direitos. Vale destacar, no entanto que, o governo atual estendeu a obrigatoriedade da educação ao ensino médio, configurando-o como direito prestacional e dever do Estado, o que devemos comemorar como sendo uma grande conquista.

Concluindo, no que pese a existência de um processo de conquistas sucessivas tendo em vista a elevar a educação brasileira de política pública à categoria de direito, não podemos afirmar, que a educação básica no Brasil seja um direito de

todos, posto que a educação infantil ainda é um compromisso e uma exigência moral, uma política de expansão progressiva, a cargo dos Sistemas Municipais de Ensino. Ainda estamos longe de poder exercitar nossa «disposição moral» de poder comemorar a passagem de um Estado de direito para um Estado de Justiça.

Referencias bibliográficas

- BERTHELOT, J. M.: *L'intelligence du social*. [s.l.], PUF, 1990.
- BOBBIO, Norberto: *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto: *Teoría general del derecho*, Madrid, Editorial Debate, 1993.
- BOURDIEU, Pierre: *Questões de Sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação: *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, art. 205.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes: *Direito constitucional e teoria da constituição*, Coimbra, Almedina, 2003.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças et.al: *Psicologia, Ética e Direitos Humanos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2000.
- COLOM, Antoni J. y DOMINGUEZ, Emilia: *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- DALLARI BUCCI, Maria Paula: *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*, São Paulo, Saraiva, 2013.
- HELLER, Agnes: *O Cotidiano e a História*, São Paulo, Ática, 1994.
- KANT, Emmanuel: «Se Il genere umano sia in costante progresso verso Il meglio (1798)», em *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Turim, Utet, 1965.
- KRELL, Andreas J.: *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional «comparado»*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris, 2002.
- LEVI, Alessandro: *Teoria geral do direito*, Padua, Cedan, 1993.
- ROMANO, Santi: *L'Ordinamento Giuridico*, Firenze, Sansoni, 1962.
- SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner: «Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações», em SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.): *Direitos Fundamentais orçamento e «reserva do possível»*, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2013.
- VARJAL, Elizabeth: «Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional» em *Anais do XXIX Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia- ALAS*, Santiago do Chile, 2013.

página intencionadamente en blanco

Influências italianas na psicopedagogia brasileira: contribuições da obra pedagógica de Maria Montessori para a construção do brincar como fonte de aprendizagem significativa

Maria de Jesus Varjal de Melo Mações
e-mail: zuimacaes@hotmail.com
Universidad Metropolitana Pernambuco. Brasil

1. Introdução

Esse trabalho inscreve-se na temática da pedagogia popular e pretende desenvolver uma reflexão teórica sobre influências italianas na psicopedagogia brasileira realçando as contribuições da obra pedagógica de Maria Montessori para a construção do sentido do brincar no desenvolvimento do processo de ensino e de construção de aprendizagens. Pontuando algumas contribuições dessa obra, discute como seus postulados exerceram influência nos pensadores atuais que argumentam a favor do brincar como fator de desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Maria Montessori, nascida na cidade de Chiaravalle, na província de Ancona, no dia 31 de agosto de 1870, pertenceu a uma família de classe média alta e instruída tendo acesso desde criança a uma educação científica de alto nível. Formou-se na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, em 1896, na qual também ensinou, e especializou-se em pediatria e psiquiatria, tendo sido a primeira italiana a praticar a Medicina¹. Assim que teve a oportunidade de

¹ MARQUES, Ramiro: *Modelos pedagógicos atuais*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1999, 19.

exercer a clínica médica, iniciou o contacto com crianças pobres e começou a interessar-se pela educação das crianças com deficiência. Percebeu o enorme potencial dessas crianças e desenvolveu a crença de que uma boa educação fundada numa boa estimulação pedagógica pode desenvolver esse potencial.

Notabilizou-se pela repercussão de seu envolvimento em inúmeros movimentos reformistas, no início do século XX, a favor das crianças pobres, das mulheres e das famílias, entre eles a luta pelo direito de voto das mulheres e pelo desenvolvimento da escola.

Em 1901, dirigiu a escola ortofrénica – uma escola para crianças deficientes que funcionava articulada à Universidade de Roma – e criou um programa educativo para essas crianças que valorizava o desenvolvimento da autonomia física e intelectual bem como das competências linguísticas, baseado fundamentalmente num ambiente estimulador, num relacionamento personalizado e num grande respeito pelas crianças.

Influenciada pelos trabalhos científicos de Jean Itard e Edouard Seguin, dois cientistas franceses do século XIX, sobre a integração e desenvolvimento das chamadas «crianças selvagens» ou «crianças lobo», a pedagoga italiana recolheu ideias para o desenvolvimento de uma abordagem científica sobre a educação, a qual realçava o trabalho deficiente desenvolvido pelas escolas públicas no que corresponde à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Tentou introduzir sem sucesso sua metodologia de trabalho no Ministério da Educação. Frustrada com essa tentativa, ela criou em 1907 vários jardins de infância para crianças pobres, sem nenhum vínculo com autoridades estatais, os quais foram mais tarde chamados de «casa das crianças» cujo ambiente educativo era muito estruturado e o planeamento das atividades educativas muito exigentes. Essa experiência marcadamente exitosa, teve resultados surpreendentes inclusive para a própria Montessori: «as crianças aprendiam depressa, ganhavam autonomia, aprendiam a falar e eram capazes de resolver problemas práticos de alguma complexidade»².

Aprofundou seus estudos de Psicologia e de Filosofia, em Paris e em Londres. Foi professora de antropologia pedagógica na Universidade de Roma e começou a publicar as primeiras obras de pedagogia. Durante aproximadamente 40 anos, viajou pelo mundo dando conferências sobre seus métodos pedagógicos. Visitou os EUA, quase todos os países europeus, a China e a Índia, fato que justifica a rápida expansão do método Montessori por todo o mundo.

Colaborou com a UNESCO e criou o Centro de Estudos Pedagógicos da Universidade de Perugia. Morreu em 1952, na cidade de Nordwijk, nos Países Baixos. Escreveu numerosas obras com destaque para: *Antropologia Pedagógica*;

2 MONTESSORI, Maria: *Educazione e Pace*, Milão, Garzanti, 1949, 89.

o Método da Pedagogia Científica; a Auto-Educação na Escola Elementar; Manual de Pedagogia Científica; A Criança em família; a formação do Homem; a Mente da Criança; Educação e Paz³.

Do seu pensamento e de sua obra pode-se destacar alguns postulados que exerceram influência no desenvolvimento da psicopedagogia no Brasil, entre eles: o caráter essencialmente científico da pedagogia; a vocação pedagógica orientada pela aplicação das ciências da natureza aos problemas da educação; a transferência das metodologias construídas em contextos não regulares para as classes regulares; as exigências para a criação de um ambiente educativo; o lugar que o brincar ocupa nesse ambiente.

2. O Caráter essencialmente científico da Pedagogia

Para Montessori, «a pedagogia ou é científica ou não é pedagogia [...] isto significa que a educação deve inspirar-se na natureza e nas leis do desenvolvimento da criança e não na tradição, no hábito ou na metafísica»⁴. O ensino longe de ser sinônimo de guiar, dar ordens, forjar ou modelar a mente da criança, implica criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida. O aluno é o sujeito de sua própria educação, proporcionando-lhe a possibilidade de vivenciar os valores que se propõe atingir ao longo da ação educativa que exerce, bem como, propiciar a liberdade de movimentos, a autodisciplina e a autodeterminação. Nele, o educando é educador de si mesmo, tendo a possibilidade de escolher seu trabalho, de se mover por conta própria, de se tornar responsável pelo seu progresso e crescimento.

Percebe-se a influência desse postulado quando a psicopedagogia se reconhece como uma área de estudo que vem ao longo de algumas décadas se constituindo como ciência e a partir de teorias disponíveis busca compreender a aprendizagem em seu sentido amplo e global para intervir, de diferentes maneiras, nas dificuldades que os sujeitos desenvolvem em seus processos de aprendizagens. Toma como objeto de trabalho o ser cognoscente, aquele que age, pensa, faz e sente, diante de sua dialética de vida, nas relações assumidas em seus diferentes sujeitos: histórico, epistêmico, social e emocional.

3. A vocação pedagógica orientada pela aplicação das ciências da natureza aos problemas da educação

Montessori sempre pautou a sua ação e o seu pensamento pelo naturalismo e experimentalismo característicos da sua formação médica. Defensora da tese

³ MARQUES, Ramiro: *Modelos pedagógicos...*, *op. cit.*, 20-21.

⁴ MONTESSORI, Maria: *La formazione dell' uomo*, Milão, Garzanti, 1949, 113.

de que a educação precisa ser abordada de uma forma científica, com base na observação e na experimentação, estudou profundamente as crianças com deficiências, ouvindo e anotando tudo aquilo que elas diziam e faziam o que prova sua crença na importância de se coletar dados empíricos para o desenvolvimento da atividade educativa.

Atribuindo importância crucial ao ensino da matemática motivado pelo seu fascínio pelas ciências exatas e naturais, ela propôs a utilização de materiais concretos para o ensino da matemática, associando a atividade mental aos exercícios motores. O material dourado e os cubos lógicos de madeira são exemplos dos materiais criados por Maria Montessori que ainda hoje são largamente usados nas escolas públicas e particulares do Brasil e do mundo. Sua obra inscreve-se no movimento da escola ativa, no Brasil reconhecida como a Pedagogia da Escola Nova fundamentada no experimentalismo científico e no ativismo pedagógico.

O método Montessori não foi inventado, foi construído no dia a dia da criança e coloridas peças sólidas de tamanhos, formas e texturas diferenciadas fazem parte das estratégias propostas que aguçam os pequenos a abrir, fechar, encaixar, abotoar, tatear, calcular, contar e uma infinidade de outros atrativos que provocam o raciocínio e auxiliam todo tipo de aprendizado do sistema decimal à estrutura da linguagem. «Pelo método, o educando caminha para a independência e liberdade, numa atividade autogerida»⁵.

A influência desse postulado na psicopedagogia se faz sentir na visível vocação terapêutica dessa área de conhecimento e no uso intensivo de materiais didáticos como mediadores da intervenção psicopedagógica.

4. A transferência das metodologias construídas em contextos não regulares para as classes regulares

Os estudos e experiências realizados por Montessori com crianças com deficiências nas «casas das crianças» mostrou que estas crianças, quando submetidas a um ambiente de aprendizagem altamente estruturado, a um ensino individualizado e a materiais de ensino apropriados, são capazes de ler e de escrever com qualidade. Isto fez com que essa pedagoga italiana levasse a considerar de grande utilidade a transferência das metodologias construídas em contextos não regulares para as classes regulares. Isto porque, a princípio, estas «casas das crianças» se restringiam aos bairros mais pobres de Roma e recebiam crianças pobres e com elevados níveis de deficiência mental, consideradas incapazes de qualquer recuperação. Com o passar do tempo e diante da repercussão da obra montesso-

⁵ MAFRA, Regina Maria Ruiz: *Manual de introdução ao método Montessori: um método de vida*, Brasília-DF, Gráfica Valci, 1986, 26.

riana na Europa e nos Estados Unidos, estas casas se expandiram por toda a Itália mostrando que «à semelhança do que acontecia com crianças deficientes, as crianças ditas normais mostravam ganhos importantes em todas as áreas da aprendizagem»⁶.

A influência desse postulado também se faz sentir na experiência da intervenção psicopedagógica no Brasil na medida em que muitas metodologias, procedimentos e materiais utilizados, em contextos não regulares, com crianças que apresentam necessidades educativas especiais são também utilizados em classes regulares com as crianças ditas normais.

5. As exigências para a criação de um ambiente educativo

Para Montessori esse ambiente educativo estimulador de aprendizagens implica várias exigências: os equipamentos, o mobiliário e os instrumentos devem ter dimensões e peso apropriados às crianças; a espontaneidade e a atividade da criança devem parecer que surgem apenas da criança mas, na verdade, são o produto de uma intencionalidade educativa devidamente antecipada e preparada pelo professor.

Acreditando que a criança aprende, sobretudo, através dos sentidos, ela concedeu um lugar especial à disposição e ao arranjo da sala de aula, aos materiais de ensino e ao exercício das atividades motoras e manuais. Tendo sido quem primeiro descobriu a importância do ambiente da sala de aula no desenvolvimento da aprendizagem, Montessori, rejeitando o uso de carteiras e de outros equipamentos mais apropriados para os adultos, desenvolveu novos equipamentos e materiais de ensino adaptados à idade e ao tamanho das crianças.

Com relação aos equipamentos, propôs novos modelos de carteiras e de mesas, de banheiros, de cozinhas e de janelas da sala de aula. Numa classe montessoriana, tudo o que existe está ao alcance da criança e ao longo do tempo as Escolas Montessori levaram esta engenharia ambiental até ao próprio edifício escolar e áreas descobertas, com janelas pequenas ao alcance das crianças e com pequenos jardins cuidados pelas crianças com utensílios à sua medida.

No que se refere aos materiais de ensino, talvez tenha sido essa a maior contribuição dessa pedagoga italiana para a construção de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Friedrich Froebel, Maria Montessori e Decroly foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si só a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

⁶ MARQUES, Ramiro: *Modelos pedagógicos...*, *op. cit.*, 22.

No movimento da Escola Nova, que fazia oposição aos métodos tradicionais de ensino, uma vez que não respeitavam os mecanismos de evolução bem como a necessidade infantil, Maria Montessori se destacou por suas técnicas inovadoras, as quais são utilizadas ainda hoje não somente nas séries iniciais (três a seis anos para as quais originalmente foram criadas), mas também em outros níveis de ensino. Essas técnicas primavam pela liberdade da criança para criar e para isso era utilizado um amplo acervo de materiais didáticos. Segundo Mafra⁷ «Pestalozzi deu às crianças a liberdade sem material; Froebel deu-lhes o material e Montessori deu-lhes a liberdade com material».

É exatamente essa liberdade para agir aliada ao rico material de ensino utilizado pela Pedagogia Montessoriana que ampliou a atividade educativa no sentido de incluir a brincadeira como suporte educacional. Para essa pedagogia, jogos educativos e brincadeiras que agucem os sentidos infantis proporcionam um aprendizado mais prazeroso. Crianças que brincam têm mais possibilidades de se tornar jovens e adultos melhores, pois brincar ajuda no desenvolvimento do raciocínio, ensina valores, alivia tensões, ensina a conviver a ter tolerância e a respeitar as regras.

6. O lugar que o Brincar ocupa nesse ambiente

O Brincar é um ato inerente à vida do ser humano, em especial à vida da criança, embora tenha sido visto há algum tempo como algo sem importância, hoje, é um tema que tem conquistado espaço significativo em diversas áreas de conhecimento.

Atualmente, na psicopedagogia, é lugar comum o entendimento de que é preciso refletir sobre a necessidade de se inserir uma metodologia ativa baseada em atividades lúdicas através de brinquedos e brincadeiras, considerando a idade da criança e o processo de construção do conhecimento, respeitando-se, assim, sua predisposição natural, pois criatividade e autonomia se desenvolvem quando se propicia à criança um ambiente familiar, escolar e terapêutico que favoreça essas características.

Esse entendimento é fruto de uma construção histórica que tem origem na diversidade de metodologias usadas na educação das crianças, nos diferentes olhares sobre o brincar e na relação estabelecida entre brincar e aprender.

⁷ MAFRA, Regina Maria Ruiz: *Manual de introdução...*, *op. cit.*, 14.

7. Breve revisão histórica sobre metodologias utilizadas na educação das crianças

O primeiro uso da bricadeira na educação se dá na forma de recreação e dissociado do processo de ensino e de construção das aprendizagens. Isto porque «a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si»⁸. A criança era então vista como um adulto em miniatura.

No entanto, ainda na antiguidade já se utilizavam doces e guloseimas em forma de letras e números para o ensino das crianças. Platão e Aristóteles utilizavam-se do brinquedo na educação, numa tentativa de associar a idéia de estudo ao prazer.

Com o avanço da consciência pedagógica sobre a infância, bem como sobre a importância do espírito infantil e do lúdico como valor no processo de ensino e de construção das aprendizagens, a prática educativa se transforma na medida em que a visão da criança como um adulto em miniatura deixou de ser a predominante. Houve, então, uma mudança para o excesso de atenção, de afeto, de cuidado para com a criança, dando origem à prática conhecida como a «paparicação». «Paparicar» a criança era a palavra de ordem e funcionava como ato desesperado de remissão de culpa. Este ato foi futuramente bastante criticado e objeto de discursos de vários militantes que instigavam a sociedade a acreditar que a paparicação era para o seu próprio prazer e não para o desenvolvimento do afeto das crianças.

Deu-se início então, a uma escola que se reorganizou para se adaptar a uma nova função educativa de caráter disciplinar, instrutivo e essencialmente contra a paparicação: uma instituição com regras discriminatórias por séries a partir de faixas etárias e do grau de conteúdo do ensino e prioritariamente uma escola com divisões internas para o estudo e para o lazer, tornando-se algo similar à escola contemporânea.

Apesar da predominância dessa função disciplinar e instrutiva nos séculos XVII e XVIII verificou-se uma tentativa de melhor estruturação da noção de infância. Rousseau, Pestalozzi e Froebel deram atenção especial à proteção da infância e ao modo como a criança deve viver essa fase da vida, pois acreditavam que ela era portadora da verdade, e, concomitantemente, a bricadeira infantil passou a ser respeitada. A influência de tais idéias permitiu que fossem criados brinquedos voltados à educação sensorial. Wasjskop⁹ afirma que «esta valorização, baseada em uma nova concepção idealista e protetora da infância, aparecia

⁸ WAJSKOP, Gisela: *Brincar na pré-escola*, 6 ed. São Paulo, Cortez, 2005, 19.

⁹ *Ibidem.*, 20.

em propostas educativas dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e centrada no divertimento». Segundo essa autora, para Rousseau, a verdade dependia de uma «sinceridade do coração» e nada mais sincero que a criança, pois, na fase infantil o ser humano ainda não foi corrompido pela realidade social e cultural e, por isso, detém o mérito de ser uma fase que deveria ser preservada.

8. Diferentes olhares sobre o brincar

A consciência de que a fase decisiva para as crianças conquistarem uma aprendizagem significativa é a que antecede o ensino fundamental é fato e, como tal, tem levado um número crescente de estudiosos a propor que as crianças sejam atendidas, o quanto mais cedo, como possível solução para poder compensar as desvantagens que atingem as menos favorecidas, aquelas que trazem consigo alguma diferença em seu processo de desenvolvimento evolutivo, dando-lhes melhores chances de sucesso para enfrentar esse mundo tão competitivo. Dessa forma, a intervenção psicopedagógica aparece como possibilidade de mediação propiciadora de um conjunto de atividades lúdicas que favorecem a essa clientela explorar a riqueza do brincar em suas experiências como forma de exercitar capacidades que possam superar ou minimizar dificuldades surgidas em sua história de aprendizagem.

Tais como Montessori, estudiosos contemporâneos como Piaget, Vigotsky, Alicia Fernandes e Lino de Macedo deram um destaque especial ao brincar da criança, atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano.

Para Vigotsky, no brincar, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Daí vê-se o quanto o brincar é benéfico ao aprendizado, pois a pessoa está em condição favorável para aprender. Vigotsky diz que, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. «A escola e, particularmente, a pré-escola

poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças»¹⁰. Para ele, a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptivo motora do comportamento. O brinquedo concede as estruturas básicas necessárias para as mudanças das

¹⁰ OLIVEIRA, Marta Kohl: *Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione, 2004, 67.

necessidades e da consciência infantil, vivenciando uma experiência, no ato de brincar, como se fosse um bem maior do que realmente é.

Piaget, reconhece o brincar como um instrumento que favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, quando diz que: «agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica»¹¹. Desse modo, deve-se então respeitar o interesse da criança e trabalhar a partir da sua espontaneidade, formulando os desafios necessários à sua capacidade e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.

Na área Psicopedagógica, renomados autores como Sara Paín, Alicia Fernandes, Lino de Macedo, entre outros, chamam atenção para o fato do brincar como um trabalho preventivo. Dada a amplitude dos fatores que intervêm na determinação das causas das dificuldades ou problemas de aprendizagem, «o diagnóstico e tratamento psicopedagógico, além de outros, muito se vale dos procedimentos utilizados na psicoterapia e no psicodiagnóstico, dentre os quais encontra-se o jogo ou o brincar»¹². As crianças fazem da brincadeira uma ponte para o imaginário e a partir dele muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras entre outras atividades constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Com efeito, o brincar se constitui como recurso da psicopedagogia, tanto para tratar dos distúrbios, quanto levantar hipóteses diagnósticas, a respeito da estruturação lógica do pensamento nos fornecendo informações sobre como estão organizados o pensamento da criança, seu nível operatório e sua elaboração prática nos processos de vencer situações problemas nos aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

A postura psicopedagógica é propiciar modalidades de aprendizagem que possibilitem a cada ser aprendiz desenvolver sua singularidade através de experiências e quanto a isso Fernández¹³ diz que : «o jogar-brincar da criança não só é produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante. A inteligência se constrói a partir do jogar-brincar».

O ato do brincar é percebido na relação com a Psicopedagogia como o viés condutor dos resgates necessários para o sujeitos que, por diferentes causas, necessitam aprender a construir saídas emergenciais que possibilitem a superação

¹¹ KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.): *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, São Paulo, Cortez, 1996, 95.

¹² SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; TOLAINE, Lucila Diehl (Orgs.): *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, Petrópolis, Vozes, 2001, 174.

¹³ FERNÁNDEZ, Alicia: *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*, Petrópolis, Vozes, 2001, 71.

das suas dificuldades em suas aprendizagens que o impedem assumir sua posição de autor do seu processo de construção de vida.

9. Relação entre brincar e aprender

«Brincar e aprender são dois processos diferentes que se fazem em um mesmo espaço, descrito por Winnicott como espaço transicional, espaço da criatividade, espaço do jogar e eu acrescento espaço do aprender». Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. As brincadeiras dos adultos com as crianças pequenas são essenciais nessa aprendizagem, pois a brincadeira permite decidir, pensar, sentir emoções distintas, competir, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites, surpreender-se, pois, «o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança»¹⁴.

O brincar é visto e compreendido como forma criativa de construção singular no processo de aprendizagem dos sujeitos que necessitam da intervenção psicopedagógica. Entendemos o brincar como expressão do desejo de aprender. Na relação brincar/aprender é percebido a saúde do sujeito. A criança que não brinca inibe sua capacidade cognitiva e emocional, esvaziando sua total capacidade de aprender.

Acreditamos que a aprendizagem se constrói na relação entre o espaço do prazer e a experiência criativa. Espaço que garanta repetir, recordar as experiências para, só assim, poder construir o novo em busca da garantia de uma aprendizagem significativa, portanto efetiva, aquela que se constrói quando se atribui sentido ao objeto de conhecimento novo estabelecendo associações e relações com diferentes contextos, tornando possível realizar a socialização, a circulação e a transposição da aprendizagem em diferentes situações.

A importância do brincar tem sido evidenciada também em pesquisas recentes, que levam a supor que o brincar pode aumentar certos tipos de aprendizagens, em particular, aquelas que requerem processos cognitivos mais elaborados. Através da imaginação e da exploração, as crianças desenvolvem suas próprias teorias do mundo, que permitem a negociação entre o mundo real e o imaginado por elas. Assim, dando tempo para brincar, proporcionando um ambiente para explorar e disponibilizando materiais que favoreçam as brincadeiras, os adultos estarão promovendo a aprendizagem das crianças. As brincadeiras proporcionam o aprender fazendo e brincando, possibilita à criança apreender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo superar dificuldades que venham a encontrar em suas experiências de aprendizagem.

14 MOYLES, Janet R.: *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*, São Paulo, Artmed, 1989, 37.

Mas como precisar a importância do brincar na escola? Como pensar no brincar como construção do conhecimento? Lino de Macedo¹⁵ faz uma argumentação eficaz quanto a isso «[...] o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo [...] mas possibilitar que aprendam com seriedade, com leveza e prazer; sem medo».

Maluf¹⁶ pontua que «as crianças comunicam-se através do brincar e por meio dele tornam-se operativas». A importância da brincadeira está intrinsecamente ligada ao seu valor operatório, pois, implica em assimilação de esquemas. Dada a necessidade que a criança tem de brincar livremente, ela cria diferentes expressões de linguagens em sua comunicação com o seu meio. Forma viva de expressar desejos, pensamentos e sentimentos.

Para esse autor existem dois tipos de brincar: o brincar livre e o brincar dirigido. O brincar livre, conceitua-se pelo lúdico informal, geralmente no espaço familiar: de passeios, de comunicação, de informação, de descobertas, de assistir televisão, enfim, brincadeiras que, apesar de serem de iniciativa da criança, sem pretensões educativas, assumem características de aprendizagens consideráveis para ela. No brincar livre a criança utiliza dos conhecimentos pré-adquiridos para a apreensão de novos que lhe permitem apropriar-se de seu entorno, desenvolvendo sua cultura lúdica. É preciso lembrar que a cultura lúdica que evolui com a criança é, em parte, determinada por suas capacidades psicológicas, as quais podem permitir ou impossibilitar algumas ações ou representações, pois o pensamento da criança evolui a partir de suas ações, por isso as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil e «quanto maior for à imaginação das crianças, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor»¹⁷.

No que diz respeito ao brincar dirigido, ele é entendido à luz de algumas teorias sobre a aprendizagem, onde a atividade lúdica é direcionada para fins de aprendizagem e a criança vive experiências em níveis diferentes de complexidade e envolve assim através do brincar, suas capacidades cognitivas, ou seja, o brincar dirigido como um procedimento que pode compor o processo diagnóstico do psicopedagogo. Portanto, para dar mais sentido às brincadeiras, deve-se propor atividades que exercitem a imaginação, criatividade, equilíbrio, agilidade de movimentos e raciocínio da criança. Assim sendo, as crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Cabe, portanto, à escola reunir ex-

¹⁵ MACEDO, Lino de: *Aprender com jogos e situações-problema*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000, 139.

¹⁶ MALUF, Ângela Cristina Munhoz: *Brincar: prazer e aprendizado*, Petrópolis, Vozes, 2003, 33

¹⁷ CUNHA, Nylse Helena Silva: *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*, 3ed. São Paulo, Vetor, 2001, 23.

periências para que aprendam e assimilem nesse processo de descobertas que é fundamental para o seu desenvolvimento. O educador precisa construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Como adverte Brougère¹⁸ «não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certeza, só podemos trabalhar com probabilidades».

Gutton acrescenta que o brincar foi definido como atividade simbólica que inclui o sujeito em um campo estrutural diferente da realidade, como um ajuste dela. «Pela dupla clivagem do sujeito e do objeto da qual é o lugar, o brincar remete à história da dualidade em conteúdos diferentes: cena primitiva originária, díade mãe-filho, criança e seu duplo, criança e brinquedo, criança e pai»¹⁹.

O ato de brincar, como se pode ver, tem marcado ao longo do tempo o cenário pedagógico da educação infantil como fator de desenvolvimento da criança nos seus aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais. As contribuições de Maria Montessori, nesse particular, parecem indiscutíveis e universais quando se considera a presença da disposição circular dos alunos, os jogos pedagógicos sempre disponíveis, os cubos lógicos de madeira para o ensino de matemática, como também o reconhecimento da criança enquanto sujeito da própria aprendizagem e o educador como mediador do processo de construção do saber escolar. Sua obra pode ser considerada uma das precursoras do sentido da educação voltada para o desenvolvimento de seres humanos autoconfiantes e independentes para o qual a brincadeira ocupa um lugar especial.

A nosso ver, uma das maiores contribuições da obra montessoriana para a educação brasileira foi introduzir no imaginário social o reconhecimento da importância da brincadeira para o ato educativo. A sociedade brasileira reconhece o brincar como parte da infância. Tal reconhecimento é visto, sobretudo, através do surgimento das brinquedotecas no Brasil em 1980²⁰, estimulando instituições a destinarem atenção ao ato de brincar.

Concluindo poderíamos afirmar que a Pedagogia Montessoriana tem sido objeto de apreço no pensamento pedagógico brasileiro. Seu legado vem sendo estudado e ampliado em muitas Universidades, onde a vida e a obra de Maria Montessori são objeto de estudo nos cursos de formação de professores.

¹⁸ BROUGÈRE, Gilles: *Brinquedo e cultura*, 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000, 105.

¹⁹ GUTTON, Philippe: *O brincar da criança. Estudos sobre o desenvolvimento da criança*, São Paulo, Vozes, 2013, 93.

²⁰ SANTOS, Santa Marli Pires (org.): *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*, Petrópolis, Vozes, 1997, 88.

Referencias bibliográficas

- BROUGÈRE, Gilles: *Brinquedo e cultura*, 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- CUNHA, Nylse Helena Silva: *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*, 3ed. São Paulo, Vetor, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alicia: *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*, Petrópolis, Vozes, 2001.
- GUTTON, Philippe: *O brincar da criança. Estudos sobre o desenvolvimento da criança*, São Paulo, Vozes, 2013.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.): *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, São Paulo, Cortez, 1996.
- MACEDO, Lino de: *Aprender com jogos e situações-problema*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- MAFRA, Regina Maria Ruiz: *Manual de introdução ao método Montessori: um método de vida*, Brasília-DF, Gráfica Valci, 1986, 26.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz: *Brincar: prazer e aprendizado*, Petrópolis, Vozes, 2003.
- MARQUES, Ramiro: *Modelos pedagógicos atuais*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1999.
- MONTESSORI, Maria: *Educazione e Pace*, Milão, Garzanti, 1949.
- MONTESSORI, Maria: *La formazione dell' uomo*, Milão, Garzanti, 1949.
- MOYLES, Janet R.: *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*, São Paulo, Artmed, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Kohl: *Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione, 2004.
- SANTOS, Santa Marli Pires (org.): *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*, Petrópolis, Vozes, 1997.
- SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; TOLAINE, Lucila Diehl (Orgs.): *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, Petrópolis, Vozes, 2001.
- WAJSKOP, Gisela: *Brincar na pré-escola*, 6 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

página intencionadamente en blanco

– IV –

INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA
EDUCACIÓN DE ÁFRICA ANTES Y
DESPUÉS DE LA DESCOLONIZACIÓN

página intencionadamente en blanco

Los Salesianos en Mozambique: la contribución del sistema preventivo al desarrollo de la formación profesional¹

Ramón Aguadero Miguel
e-mail: aguadero@uma.es
Universidad de Málaga. España

1. Introducción

En 1877, tres décadas después del comienzo de su obra educativa, Don Bosco publica *El sistema preventivo en la educación de la juventud*, un breve escrito sobre su método educativo. Hombre de acción, nunca tuvo interés por sistematizar y compilar su pensamiento pedagógico y su metodología educativa. Él mismo indica en esta obra que apenas exponía «algunos pensamientos sobre el sistema preventivo que se aplica en nuestras casas» con el objeto de ayudar «en el difícil arte de educar a la juventud»². Sin embargo, *El sistema preventivo* y la *Carta desde Roma* (1884) se constituirían en los pilares que han fundamentado el modelo educativo salesiano. La experiencia educativa y la reflexión pedagógica de Don Bosco siguen vivas en la tradición educativa salesiana, adecuadas y actualizadas en cada realidad local. El sistema preventivo se asume como criterio pedagógico de actuación, contextualizado en cada momento histórico social y en cada realidad nacional³. La acción educativa salesiana comenzada en el oratorio

¹ Quiero expresar mi agradecimiento a la comunidad salesiana en España por las facilidades ofrecidas para recabar documentación, en especial a Ángel Miranda, sin cuya desinteresada colaboración esta comunicación no habría sido posible. Buena parte de la información relativa al desarrollo actual de la FP salesiana en Mozambique proviene de la documentación personal por él aportada.

² BOSCO, J.: *El sistema preventivo en la educación de la juventud*, Madrid, CCS, 2012, 31-32.

³ Como ejemplo ilustrativo, señalamos la publicación del monográfico *Conocer a Don Bosco Hoy*,

de Valdocco en 1841 se extiende hoy por los cinco continentes, en un sistema articulado de colegios, escuelas de formación profesional, centros juveniles, escuelas de formación del profesorado, universidades, editoriales, residencias, obras pastorales y sociales... En la actual coyuntura africana, con un despegue económico que necesita de mano de obra cualificada, el proyecto Bosco Tech África se plantea como instrumento para la coordinación y el desarrollo de toda la formación profesional salesiana en el continente.

La experiencia educativa salesiana en Mozambique es un buen ejemplo de las vicisitudes por las que ha pasado la obra de Don Bosco en el África negra. Limitada por el contexto histórico portugués de finales del siglo XIX y principios del XX, la efímera experiencia de la Escuela de Artes y Oficios en la Isla de Mozambique no podría ser entendida sin tener en cuenta los condicionantes de la ocupación del territorio tras el reparto de África y la crisis social y política en Portugal que desembocaría en la caída de la Monarquía. Las contradicciones del nuevo régimen en relación a la cuestión religiosa, el carácter subordinado de las misiones católicas a los intereses nacionales con la firma del Concordato entre el régimen salazarista y la Santa Sede, las nacionalizaciones del Mozambique independiente o la apertura a la iniciativa privada tras la asunción de las tesis neoliberales desde mediados de los años ochenta del siglo pasado incidirán en la evolución de la presencia salesiana en todo este tiempo. Un breve recorrido histórico nos permitirá conocer, de manera sintética, las vicisitudes de dicha presencia, mostrando las realizaciones educativas de la congregación religiosa a la par que la evolución social y política del territorio. En nuestra exposición pondremos el foco de atención en el papel que se ha ido asignando a las enseñanzas profesionales en las políticas educativas tras la independencia. Como tendremos ocasión de argumentar, la aceptación de la democracia multipartidista en un contexto de crisis post-bélica, dependencia financiera e imposición ideológica de las instituciones de Bretton Woods provocará un cambio radical en la política educativa del FRELIMO. La reconstrucción del maltrecho sistema educativo tras dieciséis años de guerra civil, su modernización y la adecuación de los contenidos curriculares a la nueva era global desde parámetros neoliberales han supuesto un viraje importante frente a las tesis que sustentaban el proyecto educativo del *Homem Novo*. Uno de los cambios fundamentales ha sido la inclusión de agentes privados en la provisión de servicios educativos.

Ante el reto de superar bajísimas tasas de acceso, la falta de medios económicos del gobierno ha facilitado la proliferación de escuelas privadas oficializadas, especialmente en las enseñanzas secundaria y universitaria. En este contexto,

nº 28 de la Revista Educación y Futuro, editada por el Centro Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco de Madrid. Iniciativas semejantes se dan en las instituciones universitarias salesianas a lo largo de todo el mundo.

Mozambique es una muestra significativa del nuevo rol que están jugando en África negra las confesiones religiosas (cristianas y musulmana) en la ampliación de la red escolar, con la novedad de difundir unos valores y prácticas asociados a unas creencias religiosas, y de contribuir a la movilidad social de determinados grupos. El fenómeno comienza a ser estudiado desde nuevas claves antropológicas y sociológicas que superan una perspectiva secularista y enfatizan la importancia de comprender la visión, experiencias y prácticas de estas organizaciones⁴ para poder entender las repercusiones de unos modelos de actuación que ofrecen junto al apoyo socioeducativo, un modelo de renovación moral y social alternativo al de las instituciones gubernamentales, en un contexto donde la presión por cumplir los objetivos del milenio amplía el campo de los actores educativos privados⁵.

Con el cambio de paradigma ideológico comienza en Mozambique un acercamiento del gobierno a las confesiones religiosas. Por primera vez se asume el papel positivo que pueden jugar como parte integrante de la sociedad civil, necesarias para superar la grave crisis social en que se encuentra el país. Ejemplo significativo será el protagonismo de la Iglesia católica en las conversaciones de paz, con la firma en Roma de los Acuerdos de Paz en 1992. Desde mediados de los años ochenta comienza una lenta devolución de los bienes incautados a la Iglesia. Poco a poco, la congregación salesiana retoma antiguos proyectos, pastorales y educativos, ampliados con nuevas realizaciones. Se refuerza la presencia en el sur, especialmente en la región de Maputo, a la vez que se reabre la misión de Moatize, en la provincia central de Tete. Desde el principio se apuesta por la apertura de escuelas de formación profesional reglada. En los primeros años de reconstrucción del sistema educativo, la prioridad del gobierno es la enseñanza básica (sobre todo primaria, pero también secundaria general) frente a las enseñanzas técnicas. Los centros salesianos enseguida se convierten en referente, dotados con unos medios (técnicos y humanos) de los que carecen buena parte de los escasos centros públicos. La reactivación económica, a raíz de la explotación de recursos energéticos y agrícolas desde comienzos de la década de 2000 ha supuesto un proceso de reforma de las enseñanzas profesionales, con implicación del sector privado y la comunidad internacional, cara a una modernización del sistema técnico-profesional que redunde en el desarrollo económico y social de

⁴ STAMBACH, A.: «Education, Religion and Anthropology in Africa», *Annual Review of Anthropology*, 39 (October 2010), 373.

⁵ Para el lector interesado, remitimos al artículo en el que estos investigadores, a partir de una revisión actualizada de la bibliografía sobre esta temática, plantean los retos y consecuencias de las nuevas formas de participación de las instituciones religiosas cristianas y musulmanas en el campo educativo, realidad plural, pero transversal en todo el continente negro. DILGER, H. y SCHULZ, D.: «Politics of Religious Schooling: Christian and Muslim Engagements with Education in Africa», *Journal of Religion in Africa*, 43 (2013), 369-370.

todo el país. En esta línea se enmarca la apertura en 2008 del Instituto Superior Don Bosco para la formación de profesorado de enseñanzas técnico-profesionales, fruto de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la comunidad salesiana. El centro docente, en cuya financiación ha colaborado la cooperación española, se encuentra en expansión, ampliando modalidades de estudios (a distancia y presenciales), familias profesionales y matrícula. Nace con un deseo de contribuir al desarrollo social del país en claves educativas salesianas⁶. Se convierte por ello en modelo significativo de adecuación del sistema preventivo de Don Bosco a la realidad social de un país todavía muy vulnerable. El reto, desde nuestro punto de vista, está no sólo en la imprescindible cualificación técnica del profesorado que se va a formar. En un país multicultural, marcado por una desigualdad territorial y social que favorece el clientelismo a todos los niveles, merece la pena conocer de qué manera se concretará el deseo de Don Bosco de formar «honrados ciudadanos». Esa formación humana, que no priorizan los documentos internacionales⁷, es desde nuestro punto de vista la que puede marcar la diferencia. Sin perder de vista los factores que siguen produciendo cierre y estratificación social en Mozambique, y que algunas organizaciones de la sociedad civil mozambiqueña empiezan a poner en la agenda de sus reivindicaciones ante los gestores de la política educativa nacional⁸.

2. Los salesianos en Mozambique en el periodo colonial

La aceptación en 1907 de la Escuela de Artes y Oficios de la isla de Mozambique por parte de la provincia portuguesa de los salesianos supone el comienzo de su actividad misionera. El hecho se veía por parte de la institución religiosa como una oportunidad para dar mayor credibilidad a la labor recientemente comenzada en Portugal, ante el gobierno, el episcopado y la opinión pública en general, así como un medio para cumplir la dimensión misionera de la congregación⁹. Mozambique podía constituirse en la puerta de entrada de los

⁶ Del 1 al 3 de agosto de 2013 se realizó en Maputo el I Congreso Salesiano sobre el Sistema Preventivo. Además de dos ponencias que analizaban dicho modelo, se contó con la presencia de Manuel Rego, director de planificación del Ministerio de Educación, que abordó en su intervención los desafíos actuales del sistema educativo mozambiqueño.

⁷ Es muy significativo que en los últimos informes de la UNESCO en relación a la campaña *Educación para Todos* se hable de competencias básicas y transferibles apenas como prerrequisitos de las técnico-profesionales, UNESCO: *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la Educación. Resumen*, París, autor, 2012, 26-27. Se pone así el acento en el desarrollo de capacidades técnicas al servicio del mercado de trabajo de los países en vías de desarrollo, sin nombrar el impulso de las competencias ciudadanas, algo imprescindible para vertebrar una sociedad civil crítica y comprometida desde la perspectiva de los derechos humanos.

⁸ RAMBLA, X.: «Estratificación y cierre social: dos problemas del desarrollo educativo internacional», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 6, 1 (2013), 107-108.

⁹ ANJOS, A. y VIEIRA, J. A.: *Os Salesianos em Moçambique 1907-1913 – 1952-2007*, Lisboa, Provincia Portuguesa da Sociedade Salesiana, 2008, 21.

salesianos hacia el África central, toda vez que la presencia en el continente se limitaba a varias misiones en el norte de África (Argelia, Túnez y Egipto) y en África del Sur.

La Escuela había sido creada en 1877, destinada a la educación de menores abandonados¹⁰. En esta etapa de ocupación efectiva de Mozambique, diversos autores insistían en la necesidad de poner en marcha escuelas profesionales «donde los menores reciban una instrucción propia del hombre civilizado, medio para inculcar en la generación moderna los hábitos de trabajo y las necesidades que de ellos se derivan»¹¹. Las escuelas se veían como herramientas fundamentales para afianzar la aceptación de los nativos de la ocupación portuguesa, al crear lógicas de conformación social y convertir a la población autóctona en fuerza de trabajo útil a los intereses y necesidades de la metrópoli. Desde el principio, la política educativa en África y Timor manifestaría esa coherencia absoluta de propósitos, guiada siempre, bajo cualquier régimen, por la configuración de la conciencia nacional portuguesa y el desarrollo del sistema económico colonial¹². Las misiones religiosas católicas portuguesas se convertían en instituciones necesarias en las colonias para frenar el avance de misiones protestantes extranjeras (fruto de los acuerdos de la Conferencia de Berlín), que podían cuestionar la ocupación portuguesa, dada la falta de recursos humanos en un territorio en el que buena parte de los portugueses que lo poblaban eran militares o deportados recién salidos de las prisiones. Del mismo modo que en materia económica hubo que recurrir al capital extranjero y a las compañías arrendatarias y soberanas, Portugal necesitaba de «agentes externos» que se ocupasen del plano ideológico para que los habitantes del territorio asumiesen las bondades de la *civilización* portuguesa. La mejor opción era una alianza con la Iglesia católica, siempre y cuando ésta subordinase los intereses trascendentes a los de la patria, pues «desgraciados de los blancos que trabajan en África si las misiones convenciesen a los negros de la igualdad humana»¹³. El obispo Francisco Ferreira da Silva, compartiría las ventajas que para la labor evangelizadora de la Iglesia podía tener esta colaboración, ensalzando el papel civilizador, humanitario y patriótico de las misiones católicas portuguesas:

¹⁰ Casimiro J. Simões Rodrigues analiza detalladamente en su tesis doctoral las vicisitudes por las que pasó la Escuela desde su fundación hasta la entrega a las autoridades eclesiásticas, SIMÕES RODRIGUES, C. J.: «As vicissitudes do sistema escolar em Moçambique na 2ª metade do século XIX. Hesitações, equilíbrios e precariedades», Tesis doctoral, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de História, Lisboa, 2007, 607-622.

¹¹ RIBEIRO, M. F.: *A capital de Moçambique sob o ponto de vista da Imigração e Colonização*, Porto, Empreza Ferreira de Brito, 1882, 33.

¹² GUIMARÃES J. M.: *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*, Porto, Profedições, 2006, 5-6.

¹³ ENES, A.: *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*, 4ª edición, facsímil de la de 1946, Lisboa, Imprensa Nacional, 1971, 217.

Organícense las misiones en ultramar de modo que tengan, al lado del templo, la fábrica, al pie del catecismo la cartilla maternal, junto a la pluma de escribir la lezna del zapatero, la aguja del sastre, el formón, el yunque, el martillo, todos los medios, en fin, para poder hacer del indígena un hombre civilizado que respetará la madre patria porque de ella recibe el pan de la civilización¹⁴.

La falta de directivos y personal estables, formados y dedicados a la Escuela de Artes y Oficios (en un principio eran militares de la plaza) hizo que las autoridades transfirieran en 1896 a la prelatura la administración de la escuela, y su completa responsabilidad en 1901. Detrás estaba el compromiso de los salesianos en asumir su dirección. Este hecho era visto con buenos ojos por el gobierno portugués, que «estaría muy satisfecho si la congregación salesiana, que tan brillantes servicios ha prestado en América, abriese una misión en Mozambique. (...) Y estaría incluso dispuesto a favorecer al máximo a los salesianos»¹⁵.

El obispo António Barroso¹⁶ y Miguel Rua, superior salesiano, firman un convenio de colaboración en marzo de 1898, por cinco años renovables, en el que la sociedad salesiana se compromete a hacerse cargo de la escuela y a enviar el personal necesario para su adecuado funcionamiento. El primer grupo, formado por cuatro salesianos se instala en la escuela el 11 de marzo de 1907. En la primera carta al provincial portugués, fechada tres días después, el superior, padre Barilari, expone sus primeras impresiones: el estado moral del ambiente «ponía los pelos de punta», la instrucción del alumnado era nula, la mayoría no entendía el portugués y los talleres andaban a la deriva¹⁷. Algunos meses después, en la correspondencia con la provincia portuguesa informa que en la escuela se encuentran internos setenta alumnos aprendiendo los oficios de zapatero, sastre, tapicero, tipógrafo y encuadernador. Señala que han mejorado notablemente el orden, la disciplina y el espíritu de piedad, pero vuelve a quejarse en cuanto a la imposibilidad de encontrar maestros de taller con la preparación suficiente, especialmente en la rama de artes gráficas. Y solicita al provincial en Lisboa el envío de un tipógrafo y un encuadernador. Ante la falta de medios humanos en Portugal, este pedido será desviado hacia la casa general en Turín. Sin embargo, a lo largo de los cinco años siguientes sólo llegarían dos sacerdotes y un hermano, que no resolvían estas necesidades, habida cuenta además de los estragos que la malaria hacía en los misioneros, que por temporadas los mantenía imposibilitados de realizar sus funciones. No obstante, la lectura de la correspondencia e

¹⁴ FERREIRA DA SILVA, F.: *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*, Porto, Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911, 62.

¹⁵ Carta Barroso-Rua, 16.7.1896; citado por ANJOS, A. y VIEIRA, J. A.: *Os Salesianos em...*, *op. cit.*, 24.

¹⁶ Aunque ya estaba al frente de la diócesis de Meliapor (India) firmó el convenio en nombre del nuevo prelado de Mozambique, Sebastião Pereira.

¹⁷ ANJOS, A. y VIEIRA, J. A.: *Os Salesianos em...*, *op. cit.*, 30.

informes enviados pone de manifiesto la nueva dinámica escolar que comenzó a desarrollarse en el centro. En la memoria de 1908 se incluye la participación en los exámenes de primaria, que superaron veintiún alumnos de tercero y ocho de cuarto; la compra de maquinaria para los talleres, y la formación de la banda de música y la coral de la escuela, que empieza a participar en actividades públicas. Pronto comienzan a ponerse en práctica medios pedagógicos «típicamente» salesianos: actividades recreativas como música instrumental, canto coral, ejercicios físicos, paseos... que complementan el trabajo manual e intelectual y la formación humana y religiosa.

En 1908 los salesianos aceptan una misión en tierra firme, en Mochéla. Además de la labor evangelizadora, podía suponer la puesta en marcha de una pequeña escuela agrícola dependiente de la de Artes y Oficios, a la que podía abastecer de alimentos. El proyecto no llegó a concretarse. A las dificultades climatológicas pronto se sumaron las derivadas del carácter laico de la naciente República. La promulgación el 20 de abril de 1911 de la Ley de Separación implica toda una serie de medidas legislativas que pretenden dar un carácter completamente laico a la enseñanza. Su puesta en práctica llevaba a la creación de las denominadas Misiones Civilizadoras de Naturaleza Laica, cuyos objetivos no se iban a diferenciar, expurgada la componente religiosa, de los de las misiones católicas. Este contexto nacional, agravado por problemas de orden interno en la misma comunidad salesiana y el visible hostigamiento de las tres logias masónicas de la isla fue determinante en la salida de los misioneros de la escuela. En agosto de 1913 son destituidos de su dirección y el Ayuntamiento de la ciudad de Mozambique se hace cargo de la escuela, tal como reiteradamente venía solicitando. Los religiosos embarcarán para Italia el 10 de octubre.

La propuesta de misiones laicas se hará inviable ante la carencia de recursos humanos y económicos. La aplicación de la Ley de Separación comienza a ser más laxa en Mozambique. El mismo Gobernador General Joaquim José Machado hará suspender la aplicación de varios artículos del decreto de creación de las misiones laicas, manteniendo la dotación a las misiones católicas y dando incentivos a las que se estableciesen entre los indígenas e impartiesen la enseñanza en portugués¹⁸. Con este clima político más favorable, la prelatura vuelve a proponer a los salesianos su vuelta a la escuela en 1919. Aceptar el papel civilizador que asignaba el gobierno republicano a las misiones católicas era el peaje para que los salesianos fuesen aceptados nuevamente en Portugal. Excusándose en la falta de medios humanos como consecuencia de la gran guerra, la dirección en Turín no aceptó los pedidos que le fueron realizados por el nuevo prelado, Rafael M^a da Assunção. Sólo después de la firma del concordato, y cumplido el compro-

¹⁸ GUIMARÃES J. M.: *A Política «Educativa» do Colonialismo...*, op. cit., 27.

miso de la provincia salesiana portuguesa con el gobierno salazarista de retomar la misión en Timor fue posible la vuelta de los salesianos a Mozambique en 1952.

En septiembre de 1952 siete salesianos entran en el instituto Mouzinho de Alburquerque, situado en la villa de Namaacha, a setenta y cinco kilómetros de Lorenzo Marques. Un internado creado en 1927 cuyos destinatarios eran hijos de obreros pobres, la mayoría procedentes de familias desestructuradas. Dependiente de la Asistencia Pública, un acuerdo con la congregación salesiana les confiere la dirección y la administración de una obra a la que no se sentían especialmente llamados. Era la opción del gobierno, que pretendía que la educación impartida integrase en la sociedad a unos niños y jóvenes que, dadas sus carencias familiares, y tal como relatan los religiosos en sus informes, eran de comportamiento difícil. El centro contaba con una escuela primaria elemental y talleres profesionales de carpintería y mecánica, a los que los salesianos pronto añaden el curso preparatorio para escuelas comerciales y técnicas. La mayoría del alumnado era blanco, con algunos mulatos y goeses, y muy pocos negros. A mediados de los años sesenta se abriría un curso de alfabetización de adultos nativos. Pronto se deja sentir el espíritu y la metodología salesiana, medio para mejorar la convivencia en un centro que se convertirá en referente a nivel nacional en jockey sobre patines. Actividades deportivas, teatro, música, gimnasia, paseos, colonias en verano... serán instrumentos para formar y educar lúdicamente al alumnado.

En 1956 la congregación salesiana acepta el convite del cardenal Gouveia de ocuparse de la misión de San José de Lhanguene. Situada en las afueras de Lorenzo Marques, era la parroquia más pobre de la capital, de población mayoritariamente negra. Además de la iglesia, la misión contaba con un hospital a cargo de religiosas franciscanas, enseñanza rudimentar, elemental y complementar para ambos sexos, enseñanza técnica (prácticamente testimonial) y un internado subsidiado por la Asistencia Pública. Las instalaciones escolares eran bastante precarias¹⁹. Los salesianos van mejorando y ampliando las instalaciones progresivamente, de modo que la matrícula de alumnado crecerá rápido, superando los tres mil en los años setenta, de los que tres cuartas partes eran nativos. Fue, por tanto, el centro de referencia salesiano en cuanto a la promoción de población autóctona, que también se fue incorporando progresivamente a la participación en la vida parroquial. Los métodos pedagógicos eran semejantes a los empleados en el instituto Mouzinho de Alburquerque. La única diferencia sería la opción deportiva por el fútbol.

En los mismos terrenos de la parroquia se construye, por el interés directo de la congregación, el colegio Don Bosco, inaugurado en 1967. Esta obra supon-

¹⁹ Numerosas clases se daban a la sombra de los árboles, y los talleres no disponían de maquinaria.

dría no pocas tensiones entre las dos comunidades salesianas (la del colegio y la de la parroquia) dado el diferente perfil de los destinatarios. El objetivo primero del colegio era el de preparar a la población católica con una buena base formativa y religiosa, cara a su posterior implicación sociopolítica en los asuntos de Mozambique. Pero finalmente el centro educativo, que impartía enseñanzas primaria y liceal en régimen de internado, seminternado y externado, rápidamente se convertiría en referente de prestigio para la población blanca, especialmente la residente en las zonas rurales del extenso territorio, donde las posibilidades de proseguir estudios secundarios eran casi inexistentes. La gran deuda contraída por los salesianos con su construcción, y la presión de la población mejor situada para conseguir plaza en la prestigiosa escuela contribuyeron a su carácter elitista²⁰. En 1973 el mismo superior general de la congregación instaba a abrir el colegio a la población autóctona, en un tiempo en el que a pesar de tener un curso nocturno preparatorio para adultos prácticamente gratuito, no habían acabado las discrepancias entre las dos comunidades, tal como reflejaban las memorias de los visitantes de la congregación en 1973 y 1974.

En febrero de 1975, en pleno periodo de transición hacia la independencia, los salesianos se harán cargo de la misión de Moatize, cerca de Tete, en la región central del territorio. La misión había quedado sin personal tras la expulsión de los misioneros españoles del IEME por sus críticas a la política colonial portuguesa. La cercanía de las minas de carbón y del complejo del ferrocarril abría la perspectiva de comenzar una escuela profesional ligada a esas industrias.

3. La estrategia de la formación profesional en el Mozambique independiente

Desde sus comienzos el FRELIMO había insistido en la importancia de la educación como aspecto clave para el éxito de la lucha armada y para la formación de ciudadanos que participasen en el desarrollo del país una vez alcanzada la independencia²¹. Se pretendía que una *nueva escuela* hiciera surgir una manera de pensar y de actuar adecuada a las necesidades productivas, promotora de un desarrollo sustentado en el conocimiento científico al servicio de la colectividad. Rechazado el modelo de educación colonial por las lógicas de conformación creadas, y la educación tradicional por su carácter acientífico, la primera medida en materia educativa será la nacionalización de todas las escuelas. Este hecho, unido a la orden de expulsión de la población portuguesa, dejará al país, también en el plano escolar, con una falta importante de maestros y gestores. La adopción del marxismo-leninismo en el III Congreso de 1977 consagrará sus principios en la política educativa, manifestados en la modificación ideológica de los currícu-

²⁰ ANJOS, A. y VIEIRA, J. A.: *Os Salesianos em..., op. cit.*, 114-115.

²¹ MONDLANE, E.: *Lutar por Moçambique*, Maputo, Centro de Estudos africanos, 1995, 137.

los y en las prácticas escolares, con una insistencia en la atención prioritaria a la clase trabajadora y sus hijos, en la adecuación de los contenidos a las necesidades productivas y en la priorización de criterios políticos en el acceso al estudio, especialmente en la formación de profesores y en las enseñanzas superiores (Mazula, 1995: 162-163). La primera ley de educación, Ley nº 4/86 dará marco legal a estas modificaciones. A pesar de la importancia que en teoría se presta a la formación laboral, la realidad educativa del país hará volcar la mayor parte de los esfuerzos durante los primeros años en la enseñanza primaria y en la alfabetización de adultos. Simultáneamente, las diferentes modalidades de enseñanzas técnicas fueron priorizadas frente a la enseñanza secundaria general. El interés por la elevación del nivel básico de los trabajadores se manifestó en cuestiones como la puesta en marcha de cursos nocturnos, la reducción del número de abandonos después de noveno (el alumnado se incorporaba a los Institutos Medios) y el impulso dado a los cursos profesionales para la clase obrera, con la creación en tres años de cinco Escuelas Agrarias, una Escuela Industrial (con las ramas de mecánica y de química) y un Instituto Pedagógico para la formación de profesores y maestros de escuelas técnicas. Sin embargo, la situación de crisis social, motivada en especial por la guerra civil, echará por tierra las realizaciones educativas de años anteriores. Después del crecimiento que había tenido la enseñanza profesional en la década de los años ochenta (con el apoyo del bloque socialista), en los finales de esta década y en toda la del noventa se dio un estancamiento, por no decir su práctica desaparición²². La apertura progresiva a partir de 1986 a las tesis liberales determinará la aparición de nuevos planteamientos educativos, incluyendo la participación de proveedores privados. Con el objetivo de contribuir al desarrollo de un país devastado tras dieciséis años de guerra civil, la enseñanza técnico-profesional necesitaba adecuarse a la nueva situación, reestructurándose, reabriendo escuelas y ampliando la red escolar de esta modalidad de enseñanza. En el debate surge el dilema de optar entre la enseñanza secundaria general (base de los estudios universitarios) y la enseñanza profesional. En la práctica, y dada la limitación de recursos, la opción fue por la primera, de modo que la entrada en el nuevo milenio significa un lento renacer de los estudios profesionales, con apoyo de la comunidad internacional. Surge así en 2002 la Estrategia de la Enseñanza Técnico-profesional (2002-2011), que identifica las opciones y acciones prioritarias del gobierno y sus socios cara a ajustar, en el nuevo contexto internacional, la formación profesional a los desafíos sociales y económicos de un país muy vulnerable en lo social, en fase de reconstrucción y con un potencial importante de recursos naturales. Como objetivos prioritarios, y dada la precariedad de esta modalidad educativa, se plantea aumentar el acceso a la educación

²² En 1998, seis años después de acabar la guerra civil, había apenas 18.090 alumnos matriculados en todas las enseñanzas profesionales, frente a los 20.816 de 1979.

técnico-profesional (ETP) de nivel medio superando disparidades geográficas y de género; desenvolver una ETP flexible y articulada que garanta una formación de calidad orientada al mercado de trabajo; y establecer un cuadro normativo e institucional para su gestión, coordinación y participación de los colaboradores en la toma de decisiones. La culminación de esta estrategia de reforma ha sido la formulación del Programa Integrado de Reforma de la Educación Profesional (PIREP 2006-2020), con la participación de los Ministerios de Educación y de Trabajo, el Banco Mundial y diversos socios y donantes internacionales. A partir del diagnóstico de sus debilidades: acceso limitado, baja eficacia, currículos desfasados ante las necesidades del mercado de trabajo, falta de recursos humanos y materiales en las escuelas, inexistencia de un sistema único de calificaciones profesionales... y a partir de un proceso de consulta a los socios y donantes, la fase piloto dio paso en 2011 a una nueva fase que procura extender progresivamente el sistema. Esta estrategia de reforma se asienta en cuatro grandes componentes: a) desarrollo institucional y normativo, que permita crear un cuadro institucional necesario para el desarrollo, administración y gestión del futuro Sistema Nacional de Educación Profesional (SNEP); b) creación de un Sistema Nacional de Títulos y Formación (SNQF en sus siglas en portugués); c) mejora en la calidad de las instituciones, en el equipamiento de infraestructuras físicas, en la formación del profesorado, en la orientación al alumnado y en el refuerzo de la capacidad gestora; y d) expansión del acceso y promoción de la equidad en estas enseñanzas²³. Estas componentes están siendo implementadas en veinte instituciones piloto (públicas y privadas) repartidas por todo el país, entre las que se encuentran las escuelas salesianas. La ETP sigue siendo minoritaria, a pesar del aumento de matrícula en los últimos años. Ésta ha pasado de 32.000 alumnos en 2004 a más de 41.000 en 2011, distribuidos en cerca de ciento cincuenta centros educativos (públicos y privados). Datos que contrastan con los más de 950.000 alumnos en la enseñanza secundaria general²⁴. La enseñanza agrícola es la que presenta los mejores resultados, tanto a nivel básico como medio, frente a las enseñanzas comerciales e industriales, especialmente en su nivel básico, debido a la falta de infraestructuras, alta ratio en las aulas y necesidades de reciclaje formativo del profesorado.

²³ MINED: *Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE)*, Maputo, autor, 2012, 93-94.

²⁴ La escolarización en la enseñanza secundaria ha aumentado considerablemente en lo que va de siglo. Prácticamente se ha reconstruido completamente el sistema, pues la tasa neta apenas era del 1,1 % en 1997. Los últimos datos proporcionados por el ministerio, correspondientes a 2009, la elevaban al 11 %. Esto significa que en la actualidad menos del 1 % de los jóvenes mozambiqueños realiza estudios de formación profesional. MINED: *Levantamento Escolar 2012*, Maputo, autor, 2012, 12.

4. La educación salesiana tras la independencia

Las decisiones políticas tomadas por el gobierno del FRELIMO con la promulgación de la independencia hará mudar drásticamente la situación de la comunidad religiosa, al igual que la del resto de instituciones católicas. El presidente Samora Machel decreta la nacionalización de todas las escuelas privadas. Un día después, el 25 de junio de 1975, el colegio Don Bosco es ocupado por militares del Frente. La congregación es obligada a entregar todas las instalaciones al gobierno, salvo la iglesia. Ante las dificultades que se presentan, permanecerán en el país apenas nueve salesianos, ahora extranjeros y considerados, sin matices, aliados del gobierno colonial, desde un severo juicio a una Iglesia que «teniendo en sus manos la enseñanza de los indígenas no hizo nada para su avance, proponiéndose apenas formar criados bien educados y niñas bien educadas»²⁵. Junto al acompañamiento religioso de la población (en especial a los jóvenes en los centros parroquiales), ocho salesianos seguirán realizando labores educativas como simples profesores o gestores en varias escuelas que, ante la salida masiva de portugueses, precisaban de su experiencia y formación.

La situación de crisis social y económica a raíz de la guerra civil producirá un cambio de planteamientos ideológicos en el FRELIMO a mediados de los años ochenta. En 1987 empiezan los ajustes estructurales impuestos por las instituciones de Bretton Woods, que reducirán el maltrecho presupuesto dedicado a educación. En mayo de 1992 entra en vigor la nueva ley de educación, Ley 6/92, que consagra un nuevo modelo educativo basado en paradigmas neoliberales. Firmada la paz ese mismo año, Mozambique comienza una nueva etapa marcada por el lastre de dieciséis años de guerra civil. El periodo de reconstrucción se inicia con la vuelta de más de cuatro millones de desplazados. Ese año se alcanzan los peores índices en cuanto a ingreso y permanencia en el sistema educativo desde la independencia, con una red escolar que representa menos de la mitad de la existente en 1983.

La necesidad de contar con la sociedad civil en la búsqueda de caminos para la paz propicia el cambio de actitud del gobierno respecto a las instituciones religiosas. Se inicia así la restitución progresiva de los bienes incautados a la Iglesia. En octubre de 1989 se aprueba la devolución gradual de todas las instalaciones solicitadas por la congregación salesiana.

En la nueva situación surge un movimiento a favor de los desmovilizados, impulsado por el gobierno mozambiqueño y acompañado por diversos organismos internacionales, como la ONU y la OIT. En este contexto, también los salesianos se plantean cómo afrontar el futuro, sintiéndose especialmente inter-

²⁵ FRELIMO: *La Iglesia en Mozambique hoy: entre el colonialismo y la revolución (confidencial)*, Madrid, IEPALA, 1979, 36.

pelados por los más de 60.000 jóvenes desmovilizados de ambos bandos y por los huérfanos de la guerra. La pregunta que se plantean es de qué manera abrir caminos para jóvenes mayores en busca de trabajo. La opción que se elija condicionará el futuro de la presencia salesiana en Mozambique. En 1993 se inicia un diálogo y búsqueda compartida entre los salesianos de Mozambique y la red salesiana de formación profesional en España en la escuela de Pamplona. Fruto del mismo surge a partir de ese verano un voluntariado técnico que colaborará desde entonces en la implantación del modelo profesional salesiano. Aunque en los primeros años hubo diversas experiencias de formación profesional no reglada, la opción definitiva ha sido la puesta en marcha de una formación profesional reglada, en el horizonte de la recuperación e instauración del tejido industrial. La colaboración se planteó en torno a tres objetivos: a) colaborar en el análisis de posibilidades que ofrecía la nueva situación de Mozambique para la implantación de centros de formación profesional salesianos; b) asesorar en la preparación de programas y estimación de necesidades para la puesta en marcha de la FP; y c) establecer contactos y relaciones con los organismos gubernamentales y no gubernamentales implicados.

El contacto de los salesianos y diversos organismos de los Ministerios de Educación y Trabajo, del Gabinete de la Primera Dama, de delegaciones de la UE o de UNICEF en Mozambique implicó compartir diferentes visiones que ayudarían a definir y estabilizar la Red Salesiana de Formación Profesional en Mozambique. En un país todavía en situación de emergencia social, con grandes debilidades en el plano educativo tales como la necesidad de abastecimiento de recursos técnicos del exterior, falta de hábitos de gestión, baja formación del profesorado, o escaso valor social del estudio de oficios, el diálogo establecido con los agentes del gobierno, de la empresa, ONG'S y organismos donantes fue cristalizando en proyectos y realizaciones concretas: puesta en marcha de un centro de FP en Matola dedicado a la formación en mecánica, soldadura, electricidad y agropecuaria; proyección de la enseñanza de oficios relacionados con el mundo del automóvil, sin duda pionero; apoyo de recursos técnicos y tecnológicos aportados desde centros y empresas europeos; contacto con las organizaciones empresariales mozambiqueñas y colaboración en el diseño de la nueva formación profesional de Mozambique.

Fruto de este proceso, en la actualidad existen cinco escuelas salesianas de formación profesional, con más de mil quinientos alumnos insertos en el nuevo modelo de FP. Desde las necesidades planteadas por la comunidad salesiana local el voluntariado técnico español ha colaborado en la construcción o adecuación de estos centros educativos atendiendo a diversos campos: formación inicial y continua del profesorado, tanto general como técnica y en nuevas tecnologías; generación de materiales didácticos y libros de texto; formación en gestión de

centros; preparación e implementación de programas experimentales de FP de diversas familias profesionales; propuesta de programas y módulos formativos específicos en las familias profesionales de mecánica, montador eléctrico, costura, construcción civil, electromecánica de vehículos y carpintería, cara a la implantación de una FP en la perspectiva de competencias profesionales.

Un hito fue la celebración en 2002 del Primer Congreso de FP, pues supuso la consolidación de la red salesiana como portadora de una formación profesional abierta al futuro del país. El análisis de la importancia de los sistema de FP en el mundo, sus itinerarios y diversificaciones, las competencias personales y profesionales de los agentes, la voz de la cooperación internacional, de los jóvenes destinatarios, las estrategias y planes del Gobierno, las demandas de los empresarios... motivó algunas conclusiones expuestas en un decálogo que poco a poco se van haciendo realidad: contribución de la FP al desarrollo económico y social del país, necesidad de más y mejores técnicos y en nuevas profesiones; relaciones escuela-empresa; implantación de una FTP para el desarrollo integral de las personas...

En todo este proceso de construcción de una nueva formación profesional en el cambiante contexto nacional y global, el factor clave de la formación del profesorado ha dado lugar a la colaboración del gobierno mozambiqueño, la red salesiana y la cooperación española para la construcción y puesta en marcha del Instituto Superior Don Bosco para la formación del profesorado. Desde 2008 desarrolla programas presenciales y a distancia de formación de educadores y profesores de FP en las ramas de electromecánica, comercial, turismo y agropecuaria. La incorporación a los centros educativos de las dos primeras promociones de estos profesores específicos con el título de grado está suponiendo un efecto multiplicador en la aportación a la formación de las futuras generaciones de profesorado de FP en el país. Por último, la celebración en Maputo en agosto de 2013 de un Congreso sobre el Sistema Preventivo muestra la consolidación de un proyecto educativo que quiere contribuir en claves específicamente salesianas al desarrollo socioeconómico del país desde una formación profesional integral.

A modo de conclusión: la contribución del sistema preventivo a la educación en Mozambique

El sistema preventivo se articuló como modelo educativo en un momento histórico muy diferente al actual. Sin embargo, nuestros días comparten la situación de crisis, con importantes dinámicas de cambio social, económico y cultural. Don Bosco buscó siempre estar atento a las necesidades del momento histórico para dar una respuesta eficaz. Ese consejo los salesianos lo explicitan con el lema «con Don Bosco y con los tiempos». En los tiempos de la era global, con

mudanzas de calado en el orden económico, tecnológico y cultural, la adecuación del sistema preventivo al momento presente es una constante en la reflexión pedagógica salesiana. Pero, ¿qué está aportando y qué puede aportar en la realidad del Mozambique del siglo XXI? El concepto fuente del sistema educativo de Don Bosco es la idea de prevención como estrategia educativa. Preservar, proteger, preparar, promover... eran imperativos para muchos educadores de su época. Él dio alma a esas ideas transformándolas en un sistema, más operativo que teórico, pero con una indudable unidad. Las ideas-fuerza que lo guían son una opción personal de fondo a trabajar por el bien desde una fe en la misericordia de Dios, que se traduce en una confianza en las posibilidades de cualquier joven, por difíciles que sean sus condicionantes personales, familiares o sociales; un estilo de intervención marcado por la racionalidad, por la amabilidad (convencido de que la educación es cosa del corazón) y por una visión trascendente de la vida; una pedagogía que favorece la iniciativa y la libertad para el crecimiento personal; un objetivo de formar «honrados ciudadanos y buenos cristianos» que en los últimos años, y desde una perspectiva más universal de su obra se ensanchó en un proyecto de hombre más amplio de responsabilidad personal en la construcción de la sociedad²⁶. Todas estas ideas han sido puestas en práctica en la tradición educativa salesiana a través de variados instrumentos pedagógicos como la organización de la vida comunitaria; actividades recreativas, lúdicas, físicas, culturales o religiosas; participación en la vida de los centros; diferentes formas de comunicación personal o de masas... que estructuran el día a día de oratorios, centros juveniles, parroquias, escuelas y universidades salesianas. Señas de identidad, por tanto, de unos centros, también en Mozambique.

Para el foco de interés de este artículo, centrado en la enseñanza profesional, creemos necesario reflexionar, aunque sea brevemente, sobre una serie de aspectos que están caracterizando la implantación de la red salesiana de FP en Mozambique y que, desde nuestro punto de vista, definen su modelo educativo. El decálogo conclusivo del Congreso de Formación Profesional es muy orientativo, junto con las realizaciones posteriores que lo van concretando, del «estilo salesiano» que se pretende implantar. El punto de partida de la necesidad de una enseñanza-técnico profesional que responda a las necesidades de desarrollo económico y social de Mozambique puede cristalizar en diferentes modelos en función de las cuestiones que se consideren prioritarias. Es verdad que las carencias a nivel de recursos humanos y técnicos son tan grandes que la implantación de un sistema profesional se vuelve urgente. Pero esa urgencia no puede llevar a perder de vista sobre qué cimientos se construye. En la sociedad global, y con el potencial de sus recursos naturales, Mozambique necesita de una formación pro-

²⁶ NANNI, C.: *El sistema preventivo de Don Bosco hoy*, Madrid, CCS, 2013, 10-12.

fesional que contribuya a su desarrollo. Por ello se precisan más técnicos, nuevas profesiones y una mejora de la calidad que repercuta en la formación de buenos profesionales, de los que tanto necesita el país. En este sentido, y además del referente que suponen las escuelas de la congregación, es innegable la contribución salesiana en la red de socios del Gobierno, aportando su experiencia de años para la formulación de un PIREDE que debe responder en un plazo razonable a los desafíos para conseguir una formación profesional de calidad. La implicación durante veintiún años de un voluntariado técnico español está colaborando en la modernización de las escuelas salesianas, y su adecuación, tanto en el plano de instalaciones y nuevas tecnologías como en el académico y pedagógico, a las necesidades formativas para insertar en el mundo laboral a unos profesionales adecuadamente cualificados. Pero el modelo educativo salesiano pretende mucho más que formar simples engranajes de la cadena productiva. En los primeros documentos salesianos relativos a los aprendices en Valdocco se insiste en que la educación dada a los jóvenes que aprenden un oficio ha de tener tres dimensiones: moral, intelectual y profesional²⁷. Precisamente porque la esencia del sistema preventivo es la formación integral de la persona, el modelo formativo debiera incluirlas, contextualizadas en la realidad mozambiqueña. Porque Mozambique necesita personas que gracias a su cualificación puedan trabajar y vivir con dignidad. Acabar con la pobreza estructural que desangra al país es urgente. Para ello hace falta la utilización adecuada y sostenible de sus múltiples recursos naturales, al servicio de su población, especialmente la más vulnerable. Y esto, desde nuestro punto de vista, sólo se conseguirá si la sociedad, y por tanto, también la escuela, es consciente de la necesidad de formar «honrados ciudadanos». Honrados ciudadanos que sean capaces de superar el clientelismo político y de tener un pensamiento crítico; honrados ciudadanos que, viviendo con dignidad, sean generosos con la colectividad, recreando en el momento presente los valores comunitarios de la sociedad tradicional. Creer en la persona es apostar por las posibilidades de todos, a pesar de las carencias o condicionantes. Ese optimismo pedagógico y confianza en el ser humano ha de implicar una opción prioritaria por los más excluidos. Mozambique es un país lastrado por la inequidad: territorial, de género, de renta. El cierre social, como muy bien ha documentado el profesor Rambla, es una realidad para los grupos más desfavorecidos de Mozambique. El nuevo modelo de educación básica es incapaz de acabar con una desigualdad estructural porque no ataca sus raíces. No es sólo la fragilidad de los aprendizajes, tal como señalan las evaluaciones del SACMEQ. Es que los grupos vulnerables siguen estando excluidos de los procesos educativos, y su efímera incorporación al sistema no supone apenas posibilidades de promoción social. El carácter multidimensio-

²⁷ PRELLEZO, J.M.: «Relación «escuela-trabajo» en la experiencia educativa de Don Bosco», *Educación y Futuro*, 28 (2013), 108.

nal de la exclusión es un análisis de la realidad que debe ser tenido en cuenta. Ese corazón que, en palabras de Carlo Nanni, es necesario tener para comprometerse social y políticamente con la educación, no puede dejar de estar atento a las causas de las antiguas y nuevas pobrezas en Mozambique para que la educación integral de los jóvenes sea «la obra por excelencia que reúne fuerzas y energías, que convoca a la causa colaboraciones y alianzas, que impulsa la creatividad para buscar, experimentar e innovar cuanto y cuando se necesita»²⁸.

Referencias bibliográficas

- ANJOS, A. y VIEIRA, J. A.: *Os Salesianos em Moçambique 1907-1913 – 1952-2007*, Lisboa, Província Portuguesa da Sociedade Salesiana, 2008.
- BOSCO, J.: *El sistema preventivo en la educación de la juventud*, Madrid, CCS, 2012.
- DILGER, H. y SCHULZ, D.: «Politics of Religious Schooling: Christian and Muslim Engagements with Education in Africa», *Journal of Religion in Africa*, 43 (2013), 365-378.
- ENES, A.: *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*, 4ª edición, facsímil de la de 1946, Lisboa, Imprensa Nacional, 1971.
- FERREIRA DA SILVA, F.: *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*, Porto, Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911.
- FRELIMO: *La Iglesia en Mozambique hoy: entre el colonialismo y la revolución (confidencial)*, Madrid, IEPALA, 1979.
- GUIMARÃES J. M.: *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*, Porto, Profedções, 2006.
- MINED: *Levantamento Escolar 2012*, Maputo, autor, 2012.
- MINED: *Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE)*, Maputo, autor, 2012.
- MIRANDA, A.: *Nuevas fronteras de la Formación Profesional*, Documento no impreso, s/d.
- MONDLANE, E.: *Lutar por Moçambique*, Maputo, Centro de Estudos africanos, 1995.
- NANNI, C.: *El sistema preventivo de Don Bosco hoy*, Madrid, CCS, 2013.
- PRELLEZO, J.M.: «Relación «escuela-trabajo» en la experiencia educativa de Don Bosco», *Educación y Futuro*, 28 (2013), 101-114.
- RAMBLA, X.: «Estratificación y cierre social: dos problemas del desarrollo educativo internacional», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 6, 1 (2013), 100-113.

²⁸ NANNI, C.: *El sistema preventivo...*, op. cit., 92.

- RIBEIRO, M. F.: *A capital de Moçambique sob o ponto de vista da Imigração e Colonização*, Porto, Empreza Ferreira de Brito, 1882.
- SIMÕES RODRIGUES, C. J.: «As vicissitudes do sistema escolar em Moçambique na 2ª metade do século XIX. Hesitações, equilíbrios e precariedades», Tesis doctoral, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de História, Lisboa, 2007.
- STAMBACH, A.: «Education, Religion and Anthropology in Africa», *Annual Review of Anthropology*, 39 (October 2010), 361-379.
- UNESCO: *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la Educación. Resumen*, París, autor, 2012.

Influencia de los trabajos de Montessori en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón

Marcelle Ibinga

e-mail: punue66@yahoo.fr

Eugénie Eyeang

e-mail: eyeangeugenie@gmail.com

CRAAL/ENS/Libreville. Gabón

1. Introducción

La nueva pedagogía donde el alumno está en el centro de su aprendizaje apunta hoy en día casi todos los sistemas educativos del mundo. Son muchos los pedagogos y psicólogos que han influido el mundo de la educación. A la hora de reflexionar sobre la influencia italiana en el sistema educativo gabonés en general y la de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), nos hemos preguntado donde íbamos a encontrar tal presencia. Los documentos oficiales y las prácticas docentes sobre la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón nos han llevado a pensar en María Montessori (1870-1952), pedagoga italiana, cuyo método revolucionó la enseñanza en varios países. Aplicados al principio para alumnos con discapacidades, los trabajos de Montessori se aplicaron luego en las escuelas primarias regulares.

En la enseñanza primaria, se trata de fomentar la iniciativa y la capacidad de respuesta de los alumnos a través del uso de un material didáctico especialmente diseñado. Se ilustra por la diversificación del trabajo, el aprendizaje del alumno a su ritmo, el descubrimiento de sus propios conocimientos. Sin tener escuelas especiales Montessori, estas aproximaciones metodológicas son las que pretenden

promover hoy en Gabón. Se trata de poner en cuestión el papel de cada miembro del grupo clase¹: el discente debe contribuir a su aprendizaje y el docente debe guiar y orientarle (paráfrasis de John Dewey, 1998). Como coetáneo de Montessori y precursor, John Dewey (1859-1952), defiende también el compromiso del estudiante en su propio aprendizaje. Por eso, el docente debe estar atento a los intereses del alumno procurándole actividades significativas (Wesbrook, 1993). Otros trabajos relacionados con el aprendizaje del niño abogan por esta postura como los de Piaget (1896 – 1980) y Lev Vigotsky (1896 – 1934).

A través de este estudio, queremos mostrar la dinámica que se cree entre los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras a partir de la aproximación al método Montessori. Es según Marlene Barron², un estado de espíritu, una constelación de conceptos, de valores, de preceptos y prácticas que dan una visión particular de la realidad³. Es el primer estudio que se realiza sobre las nuevas pedagogías en Gabón basándose en los trabajos de Maria Montessori.

Como investigación pionera, distribuiremos cuestionarios para averiguar nuestras hipótesis. Partimos del marco teórico que nos permite fijar las prácticas docentes en cuanto al método que pone al alumno en el centro de su aprendizaje. Luego, vamos a relevar las diferentes actitudes de los docentes como de los estudiantes para ver los rasgos del método Montessori en las clases de Lengua Extranjera (LE) en Gabón.

2. Fundamentos teóricos del estudio

Nos apoyamos en varios trabajos de investigación que integran la nueva pedagogía para mostrar los rasgos del método Montessori en la enseñanza de las LE en Gabón, especialmente los trabajos en relación con la consideración del alumno como centro.

2.1. ¿En qué consiste el método Montessori?

Sin dar muchos detalles en este estudio, es de notar que Montessori basa su método, aplicado a los niños, en cuatro elementos esenciales, además del material diseñado: la *libertad*, la *autodisciplina*, la *acción periférica* y el *respeto del ritmo* de trabajo.

¹ EYEANG, E.: «Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción del grupo clase», *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2 – LE*. (ed. Enrique Balmaseda Maestu), XVII^o Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja, Logroño, Vol. 2, 2007, 509-524.

² Es la Directora de *West Side Montessori School* en Nueva York y miembro de la Facultad de Estudios Superiores en New York University.

³ SELDIN, T.: *Éveiller, éduquer, encourager son enfant. La pédagogie Montessori à la maison*, Paris, Nathan, 2010, 25.

En lo que atañe a:

- la *libertad*, se refiere al espacio que se debe dejar al alumno para variar sus actividades.
- la *autodisciplina*, claro que va junta con la libertad (y la autonomía) que se aplica tanto al comportamiento del aprendiz como en la gestión de sus errores. Para Montessori, el aprendiz, debe practicar la autocorrección y la autoevaluación⁴.
- la *acción periférica*, esta fase exige que un docente observe a un alumno/estudiante actuando en clase. Si habla, por ejemplo, en voz alta molestando a los demás, no vale la pena gritar como él, sino bajar la voz para que se dé cuenta del disgusto que causa al resto del grupo-clase y que comprenda, en definitiva, lo que se espera de él.
- al *respeto del ritmo*, es importante que el docente, guía de clase, sepa que todos los aprendices no pueden tener las mismas reacciones durante su aprendizaje.

Se trata de un discurso adaptado al público infantil y a las actividades referidas. Luego, estos conceptos van a evolucionar y girar en torno a los «conceptos madres» usados por Montessori en diferentes trabajos internacionales según los niveles, las necesidades, los públicos y los contextos; y formar parte de la nueva pedagogía.

3. La enseñanza de las LE y el alumno como centro

Focalizando nos en el contexto internacional, vamos a mirar hacia la política común europea en el dominio de las lenguas extranjeras en relación con la posición del alumno.

3.1. El alumno como centro en el contexto global e internacional

Los procesos de globalización y de apertura, la comunicación intercultural y el ritmo de progreso tecnológico hacen que se exija el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras. Éstas permitirán la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder su pertenencia a la cultura inicial. Con respecto a esta realidad, en varios países, se han establecido políticas educativas sobre las lenguas extranjeras. Así, el contexto internacional favorece la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con las demás culturas a través de las lenguas. Es en este contexto en el que apareció el Marco

⁴ EYEANG, E.: «La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica», *AULA*, 16 (2010), 215-230.

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)⁵, lo que significa que todos los países europeos tienen una misma política educativa en el dominio de las lenguas extranjeras, una política en la que:

Tienen líneas directrices establecidas por las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras de la Unión Europea y el Consejo Europeo. Políticas que proponen como medios básicos para mejorar el aprendizaje: enseñanza temprana-adelantar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Enseñanza a lo largo de la vida-iniciar-actualizar y perfeccionar los conocimientos...⁶.

El modelo de aprendizaje centrado en el alumno llama la atención en el Espacio Europeo de la Educación Superior y por supuesto tiene repercusión en el mundo de la educación en general. A partir de esta perspectiva, los alumnos/estudiantes tienen otras posibilidades en situación de clase. Van a protagonizar las clases de lengua⁷. El docente va a ayudarle a comunicar en más de una lengua extranjera y ponerle en disposiciones favorables para su formación. Lo que cambia completamente los roles.

«Ya no serán meros espectadores en las aulas, sino que su opinión será determinante para que los nuevos estudios continúen impartándose (...). Además de contar con la opinión de los alumnos, el nuevo sistema de evaluación mediante créditos (...) ofrecerá una valoración real del trabajo realizado por cada estudiante para conseguir su título (...). Al finalizar sus estudios el alumno habrá adquirido a la vez conocimientos académicos, destrezas y competencias básicas que le capacitan para incorporarse al mercado laboral»⁸.

Para alcanzar estos objetivos, en Europa, las tareas del docente cambian también: discurso, actitud, papel y tipo de contenido. Se insta una cierta flexibilidad en el desarrollo de las actividades. Se puede decir que estas orientaciones europeas no surgen de la nada, sino de unas teorías humanísticas que preconizan la centración en el alumno defendida por Montessori y después por Jean Piaget, Freinet, Vygotsky y otros. Los conceptos usados se adaptan según los niveles, los públicos y los contextos de referencia.

⁵ El MCERL es un plan estándar de Europa sobre el uso de las lenguas que pretende servir de modelo internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

⁶ SALABERRI RAMIRO, S.: «Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas», en *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Secretaría Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Universidad de Almería, 2004, 14.

⁷ EYEANG, E.: «La evaluación y/o la autoevaluación...», *op. cit.*

⁸ Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): «El alumno como centro de aprendizaje», 2008, en [<http://noticias.universia.es/movilidad-academica/reportaje/2008/04/09/649640/6/marco-enfoque-calendario-hacia-el-EEES>], consultado el 20 de abril de 2014, 1.

3.2. Los efectos de la centración en el alumno para el ambiente de la clase

La centración en el alumno durante las clases produce efectos positivos. Sobre todo cuando se introduce temas especiales tales como los relativos a la moralidad o al entorno social del alumno.

Por ejemplo, la obra de Lawrence Kohlberg⁹ sobre el desarrollo moral se refiere a estas preocupaciones y proporciona un marco conceptual por el que los docentes se hacen más capaces de integrar temas morales con el proceso y contenido de la enseñanza. (...) La clarificación de valores intenta hacer a los alumnos conscientes de los suyos propios y los demás (...). La clarificación de valores favorece la interacción entre el profesor y el alumno como modo de analizar valores; Kohlberg enfatiza tal interacción por su desarrollo de razonamiento moral¹⁰. Este enfoque permite a que los discentes aprendan por la moral¹¹. Lanzando un debate sobre la pobreza infantil. La actitud de los alumnos/estudiantes va a obligar al docente en adoptar cierta postura: llamar su atención sin reñirles pero concientizándoles sobre la realidad descrita. Es la misma actitud que expone García Márquez (2013) hablando de Maria Montessori:

En las escuelas Montessori, el rol de los profesores es particularmente distintivo. En lugar de ser instructores, son facilitadores que crean un ambiente de calma y propósito en el aula y que guían a los estudiantes en su proceso natural del aprendizaje¹².

3.3. Los efectos de centrarse en el discente para el desarrollo de sus competencias

Las nuevas tendencias pedagógicas con Montessori, Dewey, Decroly, Cousinet, Piaget y otros, parten de actividades adecuadas a la naturaleza del alumno y a las etapas de su desarrollo¹³. En estos enfoques metodológicos, se privilegia el trabajo en grupo, no sólo como técnica, sino también como condición del desarrollo mental. Se requiere lo siguiente:

a) Colocar a un alumno en una situación de experiencia que tenga interés por sí misma; b) plantear un problema desafiante, como estímulo a la reflexión; c) poner al alcance del alumno informaciones e instrucciones que le permitan investigar y descubrir soluciones; d) proponer soluciones provisoras incentivadas y ordenadas con la dis-

⁹ Lawrence Kohlberg (1927-1987) trabajó sobre la filosofía moral y psicología del desarrollo e investigación pedagógica (Teoría del desarrollo moral).

¹⁰ HERSH R.; REIMER J. y PAOLITTO D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Ediciones Narcea, 2002, 22.

¹¹ Cfr. DEWEY, J.: *Learning by doing*.

¹² GARCÍA MÁRQUEZ, G.: «Montessori hoy: artículo sobre el método Montessori y sus beneficios», 2013, en [<http://montessorihoy.blogspot.com/2013/04/articulo-sobre-el-metodo-montessori-y.html>]. Consultado el 20 de abril de 2014, 1.

¹³ Para este estudio, vamos a hablar de adaptación según los públicos, niveles, públicos y contextos.

creta ayuda del docente; e) asegurarse la oportunidad de poner las soluciones a prueba a fin de determinar su utilidad para la vida¹⁴.

Este tipo de organización y de actividades preparan paulatinamente al discente al mundo laboral.

El centrarse en el discente va a dar poderío a su papel en el aula¹⁵. Y la organización de las actividades tales como lo propone la nueva pedagogía (Montessori y otros), va a permitir al discente de lengua extranjera de:

3.3.1. Participar en la toma de las decisiones de la clase de lengua

Según las teorías pedagógicas que presentamos, el alumno debe tener iniciativa señalando lo que necesita y actuando realmente¹⁶. Debe sentirse preocupado para comunicar de verdad. Por eso, es de suma importancia que sus intereses sean valorados. Desde los años 80, los enfoques comunicativos, vienen privilegiando las necesidades del aprendiz a la hora de programar actividades dentro del proceso didáctico. Aunque sea el docente el que dirige y manda la clase, el aprendiente es el último responsable de su aprendizaje y nadie puede aprender por nosotros¹⁷. Por eso, en todas las situaciones de aprendizaje, el docente como profesional tiene un papel que desempeñar, hacer desarrollar la autonomía entre los alumnos.

3.3.2. Desarrollar la autonomía del alumno

La autonomía supone, según Mireia Bosch, un trabajo independiente, sin la autoridad del profesor. En la mayoría de casos, el aprendiente autónomo sabe que, aparte de los recursos propios, le resulta beneficiosa la interacción con «expertos» y con otros aprendientes de su mismo nivel, del nivel superior e incluso de nivel inferior. Su autonomía consiste en saber regular estos componentes de trabajo individual y compartido con eficacia en ser capaz de decidir el cuándo y el cómo¹⁸.

La autonomía de los aprendices se organiza generalmente según las necesidades, la personalidad y la capacidad de adaptación de cada discente. Por eso, David Nunan propone una enseñanza «centrada en el aprendizaje» que incorporaría dos tipos de objetivos complementarios – unos referidos a contenidos de la

¹⁴ LIBANEO, J. C.: «Tendencias pedagógicas en la práctica escolar », en *Revista da Associação Nacional de Educação*, 6 (1982), 15.

¹⁵ EYEANG, E.: «La evaluación y/o la autoevaluación...», *op. cit.*

¹⁶ «Didáctica del Español como Lengua Extranjera», en *Cuadernos Tiempo Libre*, D. E. L., Coordinación Lourdes Miquel, Neus Sans, Madrid, 1999, 97.

¹⁷ *Ibidem.*, 22.

¹⁸ *Ibidem.*

lengua meta y otros referidos al proceso de aprendizaje¹⁹. Al preparar la clase, el profesor privilegia las necesidades del discente y comparte con él los objetivos a alcanzar (asignatura dentro del currículo y proyecto personal del discente, incluso la evaluación).

3.3.3. Poner al alumno en el centro de su evaluación

La práctica de la evaluación es un proceso complejo que ha cambiado sustancialmente la relación maestro/alumno o docente/discente. Evaluar no se limita a dar un valor o una nota, medir²⁰, juzgar un objeto o un sujeto, sino que también es considerar al alumno actor como actor en su propia evaluación. Por eso, conviene desarrollar los principios de libertad, actividad e individualidad, autonomía, iniciativa, desarrollo de la voluntad y autodisciplina²¹. Integrandos estos principios en su aprendizaje, el alumno puede valorarse y apreciar con cierto profesionalismo el estado de sus conocimientos.

4. El discurso institucional gabonés y el alumno como centro de aprendizaje

Gabón, como varios países del mundo, ha evolucionado en su concepción de la enseñanza. Promueve una pedagogía basada en la acción.

4.1. La nueva Ley de Orientación del sistema educativo gabonés

Desde hace unos años, la orientación de todas las actividades educativas aboga por los intereses prioritarios del niño. Se pretende hacer adquirir al niño conocimientos, actitudes y aptitudes necesarios para tomar responsabilidades y asumir la vida en sociedad (DEN, 2010/11). En el texto de la nueva *Ley de Orientación del sistema educativo gabonés* n° 21/2011 del 14/02/2012,

el discente está en el centro de la actividad educativa. La orientación educativa profesional y académica se proporciona a la edad escolar, e incluso los adultos, los diferentes sectores en los que podrán insertarse en función de sus intereses, su carrera académica previa y personalidad. En general, los métodos son variados y deben basarse en función de los públicos²².

El discurso institucional general da a entender que hay un deseo de acompañar al alumno en una pedagogía del éxito tomando en cuenta sus necesidades.

¹⁹ NUNAN, D.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Press University, 2002.

²⁰ CARDINET, J. : *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

²¹ MONTESSORI, M.: «Frases de Montessori», *Frases y Pensamientos*, en [http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/maria-montessori.html]. Consultado el 26/04/14, 1.

²² BEKALE NANG, J. M. : «L'apprenant au centre de l'activité éducative», http://www.agpgabon.ga/L-apprenant-au-centre-de-l-. 2012. Consultado el 13.05.2014.

La formación de calidad, continuamente revisada y adaptada a la evolución del contexto nacional e internacional (DEN, 2010/2011). Una mirada hacia lo que pasa en el exterior es constante en la organización del sistema educativo gabonés (Véase 2.1.).

4.2. Los textos oficiales de español e inglés

En el ámbito particular de las LE, desde la *Carta de Orientación* de la enseñanza del español de 1993, «el alumno está en el centro del aprendizaje»²³. La orientación es de presentar al alumno realidades extranjeras (España, Hispano América) y cercanas (Guinea Ecuatorial)²⁴. Las metodologías activas ya se ejercen en las clases.

En inglés, se puede leer que:

no había real comunicación entre discente y docente, tampoco entre alumnos. Hoy, para tomar en cuenta la evolución de la enseñanza de las lenguas vivas, hace falta centrar la enseñanza en los deseos y las motivaciones del discente. Por eso, se propone entre otras pedagogías: estas pedagogías activas que estén basadas sobre métodos comunicativos que dan primacía a la expresión oral, al diálogo, favoreciendo la adquisición de una verdadera autonomía por el alumno (*Carta de Orientación*, 2012: 6).

El inglés y el español son las principales lenguas extranjeras que se enseñan en el sistema educativo gabonés, ya sea en la secundaria o en el nivel superior. Para el IPN, aprender las lenguas extranjeras requiere objetivos específicos: « un objetivo comunicativo, un objetivo lingüístico y un objetivo cultural»²⁵. Tanto el español como el inglés, persiguen las mismas metas. El discurso sobre el alumno como centro se difunde en todos los niveles en la secundaria y en la universidad o escuelas superiores. Vamos a verlo en las investigaciones que hemos llevado sobre los profesores y los estudiantes.

5. Metodología de la investigación

La parte metodológica es la base de nuestro trabajo porque nos permite presentar los elementos que nos permitirán averiguar nuestras hipótesis de investigación. Partiremos del objeto de estudio pasando por la presentación de los resultados y la discusión.

²³ *Lettre d'Orientation de l'enseignement de l'espagnol au Gabon*. IGEN, IPN. 1993.

²⁴ IGEN: Inspección General. IPN: Instituto Pedagógico Nacional.

²⁵ *Instructions et Programmes des classes du premier cycle réactualisés: Espagnol*. IGEN, IPN. 2004.

5.1. *Objetivo y presentación del problema*

Con este trabajo, queremos investigar la nueva pedagogía para las LE. Se trata de ver los rasgos del método de María Montessori en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este estudio nos llevará a averiguar si los alumnos/estudiantes y los profesores de lenguas extranjeras de la Ecole Normale Supérieure (ENS) utilizan los métodos activos. Este procedimiento hace que el aprendiz sea capaz de resolver sus propias dificultades y enfrentarse con las realidades del mundo laboral. Nuestra preocupación es de saber si los grupos que vamos a encuestar y entrevistar han integrado estos conceptos en sus clases. Si acaso no lo hayan hecho, este trabajo servirá de punto de partida para que lo integren en sus prácticas.

5.2. *Población al estudio y sus características*

Para lograr el objetivo planteado, hemos organizado nuestro estudio a partir de encuestas, entrevistas semi-directivas y grupos de discusión²⁶. El tamaño de la muestra fue calculado tomando en cuenta una población de docentes y estudiantes de los departamentos de inglés, español y ciencias de educación de la Escuela Normal Superior (ENS). En lo que atañe a los profesores, seleccionamos quince (15) profesores de lengua, repartidos según los departamentos: diez (10) en español, cinco (5) en inglés y diez y siete (17) en el departamento de ciencias de educación. Para los estudiantes trabajamos con los alumnos de español e inglés (ENS), o sea veinte dos (22) de español y diez (10) de inglés. Dentro de los quince docentes de lengua, hay uno que es permanente en departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Letras de la Universidad Omar Bongo de Libreville que imparte también clases en la ENS.

Con respecto a las características de la muestra, tuvimos la participación de docentes que tienen una experiencia que varía entre cuatro (4) y treinta y tres (33) años, en ciencias de educación. En lo que se refiere a los departamentos de español e inglés, su experiencia va de cuatro (4) meses a catorce (14) años. Según los niveles, repartimos los estudiantes de la manera siguiente: nueve (9) en máster, ocho (8) en CAPES 2²⁷, siete (7) en Diplomatura 3, cuatro (4) en Diplomatura 2 y cuatro (4) en CAPC 2²⁸. Otra característica, es esencialmente ligada a la introducción de los docentes de ciencias de educación en la investiga-

²⁶ LORENZI-CIOLDI, F.: *Questions de méthodologies en sciences sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.

²⁷ Certificado de Aptitud para el Profesorado de la Enseñanza Secundaria, Segundo año (Son profesores de Instituto, liceo).

²⁸ Certificado de Aptitud para el Profesorado de Colegio, Segundo año (Son profesores adjuntos, primer ciclo de la secundaria).

ción. Es de relevar que esta categoría de docentes interviene en clases transversales, es decir que enseñan a todos los estudiantes de LE la *Pedagogía general*. Por eso, ha sido importante recoger sus opiniones.

5.3. *Recopilación de datos y variables*

Para la encuesta, se contó con una participación parcial de los cuestionarios distribuidos. Porque hemos previsto treinta (40) formularios para los docentes y cincuenta (50) para los estudiantes. Sin embargo sólo recogimos treinta y dos (32) docentes. Después de recopilar los primeros datos, organizamos entrevistas y grupos de discusión con los diferentes grupos. Hicimos las primeras entrevistas y discusiones con los profesores. Para esta etapa, se contó con la participación de los grupos seleccionados anteriormente. Se capacitaron con el fin de que se cumplieran eficazmente las actividades de esta fase.

Con respecto a las variables, se elaboró un instrumento conforme con las variables de interés a partir de los temas seleccionados durante las entrevistas y discusiones. Detectamos variables en el grupo de docentes como de discentes. En lo que se refiere a los profesores, identificamos tres temas: el primer tema trata de las metodologías abiertas o activas; el segundo tema es la adquisición de los conocimientos a partir de los métodos activos; el tercer tema se relaciona con el desarrollo de la clase. En cuanto al grupo de estudiantes, los temas eran los siguientes: los métodos abiertos, el desarrollo de la clase y la adquisición de las competencias.

5.4. *Validación de datos y análisis de los resultados*

Aquí, proponemos analizar los datos obtenidos a partir de las poblaciones encuestadas. Con los profesores, los resultados se basan en la cualidad de las discusiones. Con respecto al desarrollo de esta investigación, varias preguntas fueron dirigidas a este grupo entre las cuales tenemos: ¿Conocéis el concepto de centración en el alumno? ¿Cuáles son sus efectos en el ambiente de la clase? Sobre el tema relacionado con la adquisición de las competencias, queríamos saber ¿qué efectos tiene este método en el desarrollo de las competencias de los aprendices? En lo que se refiere al desarrollo de la clase, queríamos saber cómo tratan el error del estudiante. Esto con el objetivo de averiguar si practican la autonomía, la autocorrección, la autoevaluación.

En lo que atañe los estudiantes, tres temas también fueron abordados. Con el primer tema relacionado con la centración en el alumno, queríamos saber si conocen sus efectos sobre el aprendiz. Por lo que se refiere al desarrollo de la clase, se trataba de ver si tienen libertad en las actividades (autonomía). En cuanto a

la adquisición de las competencias, preguntamos si la actitud del docente sobre los errores de los aprendices les permitía practicar la autocorrección y la autoevaluación.

5.4.1. Resultados

En esta parte, vamos a presentar los resultados de la investigación precisando las cifras que atestiguan los resultados.

Presentación de los resultados

Tenemos que recordar que nuestro estudio parte de una muestra inicial de cuarenta (40) profesores y de cincuenta alumnos, que finalmente trabajamos con treinta y dos docentes y treinta y siete estudiantes. Dos grupos de variables van a dirigir nuestro análisis.

Variables con los profesores

Hemos identificado tres variables que constituyen los temas abordados con los profesores. Sobre el primer tema relacionado con la nueva pedagogía: 93,75% o sea treinta (30) la conocen y sólo 6,25% es decir dos (2) profesores no la conocen. El segundo tema relacionado con la adquisición de las competencias y según las preguntas que acompañan este tema: 96,87% piensan que la clase es activa y los estudiantes aprenden mejor, contra 3,12% que no. En cuanto al tema que trata del desarrollo de la clase a partir de la preguntas como, ¿cómo tratan el error? Si practican la autonomía, la autocorrección, la autoevaluación en las actividades, sobre los treinta y dos (32), 100% dicen que sí.

Variables con los estudiantes

Sobre los resultados obtenidos de la investigación con los estudiantes, refiriéndose al primer tema que alude a la nueva pedagogía, 89,18% es decir treinta y tres (33) conocen el método centrado en el aprendizaje del estudiante contra 10,81% o sea cuatro (4) estudiantes que ni han oído hablar de este enfoque. En lo que concierne el segundo tema que habla del desarrollo de la clase para saber si los estudiantes tienen la libertad en las actividades propuestas por los formadores, 91,89% han contestado que los docentes proponen varias actividades que les permite escoger lo que les parezca adaptado a sus capacidades contra 8,10% que han indicado que sus profesores les imponen una única actividad siguiendo el método tradicional y les aburre. Para el tercer tema relacionado con la adquisición de las competencias que nos llevó a conocer cómo proceden para corregir los errores y cuáles son los procedimientos de remediación; si practican la autocorrección, la autoevaluación, 62,16% lo hacen con sus docentes o sea los 23 estudiantes con quienes tuvimos discusiones.

5.4.2. Análisis de los resultados y discusión

Los resultados se basan en la pertinencia de las respuestas de la muestra tanto en los cuestionarios como durante las entrevistas. Nuestro análisis se hará en dos movimientos: el primero se relacionará con las preguntas dirigidas a los profesores y el segundo movimiento aludirá a las de los estudiantes. Luego, daremos nuestra opinión sobre estos resultados según los objetivos fijados al principio de la reflexión.

Durante la recopilación de los datos, hemos seleccionado tres temas por cada grupo identificado. Analizaremos principalmente el tema relativo a la nueva pedagogía partiendo del desarrollo de la clase (autonomía, autocorrección, autoevaluación, ambiente de la clase, adquisición de las competencias).

En lo que se refiere al uso de la nueva pedagogía, notamos que la mayoría de los dos grupos sociales (profesores, estudiantes) la practican o han oído hablar. Esta respuesta se justifica porque en casi todas las clases impartidas en la ENS se ha cultivado el espíritu de dar una posición particular al aprendizaje de los estudiantes. La ENS es una institución de formación de formadores y por lo tanto los conceptos de pedagogía general son usuales a la formación de los futuros docentes. Sin decir que es exactamente el método Montessori, se puede afirmar que hay rasgos de la nueva pedagogía en las prácticas docentes. El preámbulo es saber qué enseñar, cómo y para qué objetivos. Con estos planteamientos, los docentes se adaptan a las metodologías aplicadas o innovaciones a la enseñanza/aprendizaje en el mundo en materia de educación.

La pedagogía de Montessori que está fundada en la voluntad de ayudar al aprendiz a construir y desarrollar su autonomía tiene su sentido en estos grupos. Ya que 40,54% de los estudiantes interrogados han declarado ser autónomos durante el desarrollo de las actividades. Aunque para unos, no hay elección de actividades, están impuestas por el docente.

Con respecto a los temas en relación con la adquisición de las competencias, todos los grupos docentes y estudiantes) afirman que durante el desarrollo de las clases, los docentes, favorecen la autocorrección y la autoevaluación. Los estudiantes afirman que: « la autocorrección les permite tomar conciencia de sus errores y corregirlos, la autocorrección les evita repetir el error, les permite también dominar los temas, la lengua y las reglas gramaticales, estimula más a los estudiantes y fortalece sus capacidades, etc. » (Palabras recogidas de las entrevistas). Sin embargo, dentro de los encuestados entre los estudiantes, relevamos que los de la facultad de letras, precisamente del departamento de estudios ibéricos, no conocen este método que se centra en el alumno, tampoco sus docentes les enseñan la autonomía. Privilegian los cursos magistrales sin tener en cuenta las dificultades que tienen los diferentes públicos.

Para la ENS, otro elemento importante que hemos notado en las discusiones con los profesores es la consciencia del valor del aprendizaje para el futuro docente. Para ellos, el docente actual debe ser dinámico para tener el perfil de un docente que se adapte a las nuevas evoluciones en materia de pedagogía²⁹. Que sean los ancianos profesores de la ENS como los recién reclutados, todos tienen la misma determinación.

Conclusión

En resumidas cuentas, lo que se puede retener de este estudio es que la mayoría de los profesores de la Escuela Normal Superior (ENS) reconocen la importancia de la nueva pedagogía que tiene como base poner al aprendiz en el centro de su aprendizaje. Estos resultados nos llevan a concluir que en la ENS existen rasgos de la influencia montessoriana en las prácticas docentes.

Claro que muchos docentes en la ENS aplican estas nuevas orientaciones pedagógicas que privilegian la actitud del aprendiz, mientras los de la facultad no lo hacen. Lo que recomendamos es que el Ministerio de la Enseñanza Superior implante actividades como seminarios para llevar a los profesores a que se familiaricen con la nueva pedagogía o las metodologías activas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR M., VINIEGRA V.: «Una mirada del proceso educativo», en VINIEGRA, V.: *La investigación en la educación: papel de la teoría y de la observación*, Coordinación de Investigación Media y la Unidad de Investigación educativa, IMSS, México, 1999.
- BOUZAS P.: *El constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*, Argentina, Editorial Longseller, 2004.
- BEKALE NANG, J. M.: «L'apprenant au centre de l'activité éducative», <http://www.agpgabon.ga/L-apprenant-au-centre-de-l>. 2012. Consultado el 13.05.2014.
- CARDINET, J.: *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck, 1988.
- «Constructivismo (Pedagogía)», 2004, en [[http://es.wikipedia.org/wiki/constructivismo_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/constructivismo_(pedagog%C3%ADa))]. Consultado el 21 de abril de 2014.

²⁹ John Dewey defendió que el aprendizaje se realiza sobre todo a través de la práctica. Sus teorías están muy presentes en la configuración de los sistemas educativos occidentales, pues en ellos ha calado la idea de que los niños aprenden gracias a que hacen algo, lo que supone dejar en un segundo plano pedagógico la transmisión de conocimientos. En 1910 probó que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas (Elizabeth Tario, 2013:1).

- DEWEY, J.: *Experience and education*, New York, Kappa Delta Pi, 1998.
- DÍAZ, B. A. y HERNÁNDEZ, R. G.: «Estrategias docentes para un aprendizaje significativo», México, Editorial Mc Graw Hill, 1998.
- «Didáctica del Español como Lengua Extranjera», en *Cuadernos Tiempo Libre*, D. E. L., Coordinación Lourdes Miquel, Neus Sans, Madrid, 1999.
- Données mondiales sur l'Éducation*. VII Ed. 7e édition. 2010/11. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Gabon.pdf. Consultado el 13.05.2014.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): «El alumno como centro de aprendizaje», 2008, en [<http://noticias.universia.es/movilidad-academica/reportaje/2008/04/09/649640/6/marco-enfoque-calendario-hacia-el-EEES>], consultado el 20 de abril de 2014.
- EYEANG, E.: «Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción del grupo clase», *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2 – LE*. (ed. Enrique Balmaseda Maestu), XVII^o Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja, Logroño, Vol. 2, 2007, 509-524.
- EYEANG, E.: «La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica», *AULA*, 16 (2010), 215-230.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: «Montessori hoy: artículo sobre el método Montessori y sus beneficios», 2013, en [<http://montessorihoy.blogspot.com/2013/04/articulo-sobre-el-metodo-montessori-y.html>]. Consultado el 20 de abril de 2014.
- HERSH R.; REIMER J. y PAOLITTO D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Ediciones Narcea, 2002.
- IBINGA, M.: «La practica teatral, un nuevo método de enseñanza del español en Gabón», en *Teatro*, 18 (2008).
- Instructions et Programmes des classes du premier cycle réactualisés*: Espagnol. IGEN, IPN. 2004.
- La nouvelle Loi portant Orientation Générale de l'Éducation* : La Loi 21/2011 du 14 février 2012.
- Lettre d'Orientation de l'enseignement de l'anglais au Gabon*. IGEN, IPN. 2012.
- Lettre d'Orientation de l'enseignement de l'espagnol au Gabon*. IGEN, IPN. 1993.
- LIBANEO, J. C.: «Tendencias pedagógicas en la práctica escolar », en *Revista da Associação Nacional de Educação*, 6 (1982).

- LORENZI-CIOLDI, F.: *Questions de méthodologies en sciences sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.
- MARTÍNEZ LIROLA, M.: «El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo», Grupos de investigación o GITE, Universidad de Alicante, 2007.
- MONTESSORI, M.: «Frasas de Montessori», *Frasas y Pensamientos*, en [<http://www.frasesy pensamientos.com.ar/autor/maria-montessori.html>]. Consultado el 26/04/14.
- NUNAN, D.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Press University, 2002.
- SALABERRI RAMIRO, S.: «Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas», en *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Secretaria Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Universidad de Almería, 2004.
- SELDIN, T.: *Éveiller, éduquer, encourager son enfant. La pédagogie Montessori à la maison*, Paris, Nathan, 2010.
- TARIO, E.: John Dewey, en <http://www.monografias.com/trabajos81/john-dewey/john-dewey2.shtml>. Consultado el 26/04/14.
- WESTBROOK, R. B.: «JOHN DEWEY (1859 – 1952)», en *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2 (1993), 277-93.

página intencionadamente en blanco

— V —

INFLUENCIAS ITALIANAS EN LA
EDUCACIÓN DEL PORTUGAL
CONTEMPORÁNEO

página intencionadamente en blanco

Cataldo sículo introdutor do Humanismo em Portugal

Alberto de Jesus Almeida

e-mail: albertoalmeida21@hotmail.com

Agrupamento de Escolas de Latino Coelho – Lamego, Portugal

Este texto analisa o período do renascimento e a sua evolução no século seguinte e, destaca a descoberta na antiguidade clássica nos textos gregos e romano da verdadeira sabedoria e beleza. A influência do renascimento em Portugal estende-se desde meados do século XV a finais do século XVI, tendo tido um efeito muito marcante no alargamento da visão do mundo aos europeus.

A nova mentalidade científica, resultante da expansão marítima portuguesa conduziu à desagregação de muitas das noções herdadas da Antiguidade. Desde modo os nossos monarcas mandaram chamar mestres Italianos e Flamengos, de entre eles destacando-se Cataldo Sículo, o introdutor do Humanismo em Portugal, para orientar a educação dos futuros reis e jovens da nossa aristocracia.

1. O Renascimento

O Renascimento é um período da história europeia caracterizado por um renovado interesse pelo passado greco-romano clássico, especialmente pela sua arte, tendo começado na Itália, no século XIV, difundiu-se por toda a Europa, durante os séculos XV e XVI.

Dá-se o nome de Renascimento em virtude da redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica, que nortearam as mudanças deste período em direção a um ideal humanista e naturalista.

A ideia renascentista do humanismo pressupunha uma outra ruptura cultural com a tradição medieval. Redescobriram-se os Diálogos de Platão, os textos

históricos de Heródoto e Tucídides e as obras dos dramaturgos e poetas gregos. O estudo da literatura antiga, da história e da filosofia moral tinham por objetivo criar seres humanos livres e civilizados, em suma cidadãos, mais do que apenas sacerdotes e monges.

O movimento da renascença afirmou o culto da beleza e exaltou as faculdades humanas da vida terrena e da natureza. O entusiasmo pela Antiguidade levou à adopção de novos géneros e forma poéticas, motivados por um ideal e perfeição formais, à semelhança do que os clássicos da Antiguidade conseguiram - o Classicismo.

Subscrevendo as palavras de Jacinto Prado Coelho, utilizadas para a história literária, podemos dizer que entre a Idade Média e o Renascimento não há solução de continuidade; de certo ponto de vista, a Idade Média foi preparando, pouco a pouco o Renascimento¹.

Hoje, parece ser consensual, que o Renascimento foi um período em que muitas crenças tomadas como verdadeiras foram postas em discussão e testadas através de métodos científicos de investigação, inaugurando uma fase em que o domínio da religião e seus dogmas deixou de ser absoluto e abriu caminho para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como hoje as conhecemos.

Os meios utilizados para a expansão da cultura renascentista foram: os livros, as cartas, as viagens e as universidades. Os livros, porque com a descoberta da imprensa, estes tornaram-se mais comuns e acessíveis, facilitando a sua expansão. As cartas e as viagens, porque a maior parte destas eram efetuadas por estudantes ou intelectuais com o intuito de aperfeiçoarem os seus conhecimentos e logo de seguida com a necessidade intrínseca da sua difusão. As Universidades, porque tal como hoje são os meios mais facilitadores da transmissão de conhecimentos.

Desde finais do século XV que Portugal procurava acertar o passo com o humanismo europeu, quer com a presença de escolares portugueses nas universidades estrangeiras quer com a vinda para o reino de figuras significativas da cultura da época, como Cataldo Sículo. Tudo isto nunca teve, contudo, uma dimensão a nível nacional, resultando, antes, de iniciativas isoladas².

Em Portugal essa mudança cultural ficou a dever-se a duas razões fundamentais: a primeira, refere-se à ida de um grande número de portugueses estudar em universidades de outras cidades da Europa, sendo prática comum desde o reinado de D. Afonso V, estabelecendo contactos com um grande número de eruditos dos mais importantes centros de formação da Europa.

¹ SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira: *Nova História de Portugal – Portugal do Renascimento à crise Dinástica*, Vol 5, Lisboa, Editorial Presença, 1998, 341.

² SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira: *Op. Cit.*, 731-732.

Este espírito de convivência internacional que se manifestou paralelamente na formação intelectual dos bolseiros e na importação de mestres estrangeiros, teve como consequência imediata a modernização da cultura nacional e a transformação da fisionomia das escolas³.

A segunda razão residia na concretização do plano de reforma da Universidade de Portugal, o qual se efetivaria em 1537 e teve como propósito manter os estudantes no próprio reino. As mudanças foram grandes.

Neste ambiente cultural altamente renovador, D. João III transferiu em 1537, a Universidade de Lisboa para Coimbra, melhor dizendo, extinguiu a primeira e criou a segunda. Fundou ainda o Colégio das Artes, outro grande passo em frente na renovação pedagógica e cultural do reino⁴.

Os vastos contactos comerciais e diplomáticos estabelecidos por Portugal, nos séculos XV e XVI, com os Estados europeus - contactos esses favorecidos pelo seu papel pioneiro no processo das descobertas marítimas, também abriram as portas do nosso país às correntes culturais renascentistas. Com efeito, desde cedo, viajantes portugueses foram atraídos pelo brilho cultural de algumas zonas europeias; mestres italianos e flamengos, como Mateus Pisano, Cataldo Sículo e Nicolau Clenardo, foram chamados para orientar a educação de futuros reis e de jovens aristocratas; estudantes nacionais, beneficiando de bolsas régias, espalharam-se pelas principais universidades e colégios europeus.

Mais para os finais da Centúria, o famoso humanista italiano Cataldo Áquila Sículo, veio como professor do moço D. Jorge, filho ilegítimo de D. João II, bem como de diversos outros jovens da aristocracia⁵.

Uma outra mentalidade emergia com base na explosão informativa que as navegações ofereciam. As navegações oceânicas coevas, espanholas e portuguesas, revelavam uma realidade geográfica, botânica, zoológica e antropológica desconhecida e que em muitos casos chocava com os escritos clássicos.

Os portugueses de netão tinham consciência de que mostravam novos mundos ao mundo, que buscaram do mundo novas partes e que nisso haviam superado Alexandre e os Romanos⁶.

A experiência dos navegadores, abalando o prestígio dos autores clássicos, mostrava, por exemplo, que a existência de uma zona tórrida no Equador era uma falsa ideia, que afinal existiam antípodas e imensas variedades de estrelas e de povos desconhecidos e, que, a terra formava um único globo com os oceanos.

³ PERES, Damião: *História de Portugal* – Vol. IV, Barcelos, Portucalense Editora, L. Da, 1932, 264.

⁴ SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira: *Op. Cit.*, 732.

⁵ *Idem*, 485.

⁶ *Idem*, 382.

A observação directa da realidade, adquiriu importância crescente numa época (séculos XV e XVI) em que o conhecimento herdado da Antiguidade Clássica e da Idade Média começava a ser rejeitado em função de um critério de experiência, contrário à tradicional forma de autoridade implícita em antigos textos: «Os humanistas eram homens de acção que punham a sua cultura ao serviço da comunidade»⁷.

A erudição humanista distinguiu-se na procura de manuscritos clássicos, na aprendizagem do grego e do hebraico e no aperfeiçoamento da língua latina. Percorreram bibliotecas e mosteiros, recuperaram textos poéticos, históricos, filológicos, científicos e técnicos de grande valor.

Os humanistas praticaram tarefas como ler, traduzir, comentar e divulgar os textos clássicos. Tiveram a seu favor a criação de bibliotecas e a descoberta da imprensa, procederam então ao restauro, à cópia e à publicação dos manuscritos redescobertos, transformando-os em fundamento de um novo saber. A cultura passa a estar ao serviço das pessoas e deixa os muros frios e sombrios dos mosteiros.

Assim, enquanto copiavam e davam a conhecer os autores antigos, os humanistas aplicavam novas técnicas filológicas, apuravam o seu vocabulário clássico e desenvolviam disciplinas como a gramática, a retórica, a poesia, a filosofia moral ou a história.

Entre as novas disciplinas ministradas surgiram o Grego e o Hebreu, enquanto o ensino do próprio Latim passava a obedecer a um conhecimento perfeito das regras e formar clássicos⁸.

Até ao século XV pouca ou nenhuma importância se atribuía às artes. A partir daí, através do mecenato⁹ passou a valorizar-se a Arte. Os mecenas apoiavam os homens da cultura sem recursos atribuindo-lhes bolsas de estudo e encomendando obras. Colocavam à disposição dos estudiosos as suas bibliotecas e construíram os primeiros museus. Os mecenas eram essencialmente Reis, Burgueses, Príncipes, Bispos, Abades e o próprio Papa. Todos eles frequentaram a escola, eram pessoas cultas e instruídas.

Entre os grandes vultos do humanismo português é possível observar um grande número de contribuições no cenário cultural português, seja na literatura, na poesia, na epopeia, na novelística, nas crónicas de viagens, nas obras moralistas, nas obras historiográficas. Assim, destacamos o dramaturgo Gil Vicente, os

⁷ RAMALHO, Américo da Costa: *Para a História do Humanismo em Portugal*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994, 5. (En adelante: *Para a História do Humanismo... Op. Cit.*)

⁸ MARQUES, a. H. de Oliveira: *História de Portugal*, Lisboa, Pallas Editores, 1978, 272.

⁹ Mecenaz - os mecenas eram os homens ou instituições que apoiavam a cultura e as manifestações culturais

poetas Garcia de Resende, Bernardim Ribeiro, Sá de Miranda, António Ferreira, Luís de Camões, o escritor de viagens Fernão Mendes Pinto, os historiadores João de Barros e Damião de Góis, os pedagogos Diogo, André e Marcial de Gouveia, o filósofo e médico Francisco Sanches, os cientistas Pedro Nunes, Garcia de Orta, Duarte Pacheco Pereira. Parafraseando formas literárias, temáticas e ideais caros aos clássicos e aos seus continuadores da Renascença, ou praticando a especulação filosófica e científica - que a experiência dos mares, a abertura civilizacional e a vivência cosmopolita facilitavam, o enriquecimento e a expansão da língua portuguesa, a contestação da escolástica medieval, a reforma da Universidade, a criação do Colégio das Artes, em suma a afirmação de um espírito novo, positivista e prático que, no ramo científico e técnico, haveria de dar origem a uma corrente experiencialista...

O prestígio das universidades itálicas e dos seus mestres chamava estudantes a Bolonha, Siena, Florença, Pádua e outros centros afamados. Para Portugal vinham professores italianos ensinar os jovens aristocratas e o próprio rei. Eram bem acolhidos, bem tratados e bem pagos¹⁰.

No campo pedagógico não há uma unanimidade de conceitos, uma teoria comum e um método comumente aceite por todos, mas sim distintas formas para atingir os mesmos fins.

Os representantes deste movimento consagraram especial atenção aos problemas referentes à educação dos jovens, nomeadamente às práticas educativas, a que inculcaram nova direcção¹¹.

De entre os pedagogos humanistas ilustres destacaremos Cataldo Parísio Sículo e Vittorino Rambaldoni da Fetre.

(...) Vittorino considerava ideal a educação cuidadosa e carinhosamente orientada, que procura alimentar o espírito com a antiga sabedoria clássica e fortalecer o ânimo e o carácter, com o exercício da virtude cristã¹².

Para Vittorino a educação deveria ser encarada, pelos seus discípulos como um divertimento e não um peso, pondo de parte os castigos corporais, procedimento contrário ao habitual daquela altura.

A atmosfera era amena e o mestre procurava impor com suavidade os seus ensinamentos, considerando que nada é duradouro do que é inculcado pela violência¹³.

¹⁰ SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira: *Op. Cit.*, 485.

¹¹ VIEIRA, Dulce da Cruz, RAMALHO, Américo da Costa: *Martinho, Verdadeiro Salomão*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1974, 57. In: <http://hdl.handie.net>

¹² *Idem*, 57.

¹³ *Idem*, 57.

Estes conceitos de ensinar, perfilhados por outros humanistas à época, de entre eles, Erasmo de Roterdão, que publicaria «De Pueris statim ac liberaliter instituendis», da qual consta uma série de conselhos na arte de instruir as crianças. Segundo ele, o êxito da educação reside no compromisso estabelecido ou a estabelecer entre a Escola e a Família, porque «em tempo algum os pais devem alhear-se da obra da educação dos seus filhos»¹⁴.

Em síntese, poderíamos transportar para este trabalho os conceitos chave da sua pedagogia: compromisso entre a escola e a família; a paciência do mestre; o amor aos alunos; a consideração do ensino não como um trabalho, mas como um jogo e uma crítica violenta para com os professores que fazem do uso da força, assemelhando as escolas a lugares de tortura.

Cataldo Sículo tendo a pedagogia como preocupação, afirma que só é perene a riqueza do espírito e os dores da alma.

Considerando que os ânimos se fortalecem mediante o estudo das humanidades, sobretudo com os estudos literários, Cataldo aconselhava incessantemente o estudo da língua da Lácio e o manuseamento assíduo de Horácio, Cícero e Virgílio¹⁵.

No campo da pedagogia Cataldo Sículo, que estudaremos mais adiante possuía conceitos mais tradicionalista do que Vittorino, Erasmo ou mesmo Cleonardo.

A sua atitude de severidade e rigor, que incluía o emprego de castigos corporais, é constante e correntemente repetida em passos diversos da sua obra¹⁶.

2. Influência italiana em Portugal

Pode afirmar-se, contudo, que, apesar do assumir da diferença, da diversidade, a nível individual e colectivo – de que nos dão testemunho, em Itália, a Academia platónica de Florença e a Escola aristotélica, na linha do Averroísmo, de Pádua –, se torna princípio unificador deste movimento cultural a crença no valor do homem e nas humanidades, no ressurgir do mundo antigo, de que a retórica se tornou um instrumento privilegiado¹⁷.

A influência do humanismo Italiano cedo se fez sentir em Portugal, desde a dinastia de Avis, fruto de diversos factores:

- As relações com a corte de D. João II de Castela;

¹⁴ *Idem, Ibidem.*

¹⁵ *Idem, 60.*

¹⁶ RAMALHO, Américo da Costa: *Para a História do Humanismo... Op. Cit., 25.*

¹⁷ SOARES, Nair de Nazaré Castro: *Retórica de Corte no Primeiro Humanismo em Portugal*, Mathésis, nº 20 (2011), 231. In: *ucdgidgspace.fccn.pt*. En adelante: *Retórica de Corte... Op. Cit.*

- A presença na corte italiana de inúmeros artistas portugueses;
- O contacto de D. Pedro com a cultura europeia e o seu relacionamento com ilustres humanistas italianos.

A nova era, a que a corte de Avis serviu de pórtico, caracteriza-se já por um enorme interesse pela formação dos cidadãos, à semelhança do famoso «humanismo cívico» florentino(...)¹⁸.

A partir da Dinastia de Avis, a corte torna-se o grande centro cultural em Portugal, incentivando a criação literária e prática da leitura. Começam a chegar de Itália os primeiros educadores: Estevão de Nápoles e Mateus Pisano para D. Afonso V; Frei Justo Baldino para traduzir para latim a gesta lusa; Cataldo Sículo para, entre outras coisas, ser percetor de D. Jorge...

É sobretudo desde o tempo de D. João II e D. Manuel que a corte portuguesa se torna permeável ao movimento humanista. Estes reis rodeiam-se de letrados, designadamente juristas, que preparam os regimentos das diversas instituições, pilares do Estado centralizado, e ainda de homens de ciência, matemáticos, cosmógrafos, astrónomos, homens com conhecimentos teóricos e práticos na arte de navegar e cartografar, que tornam possível o prosseguimento e o êxito da expansão ultramarina¹⁹.

Independentemente de os nossos príncipes divulgarem os clássicos, de pretenderem a renovação das nossas instituições escolares, do incremento à expansão, dos contactos com brilhantes vultos do humanismo, em Portugal reinava ainda um humanismo indiciário mais ideológico do que filosófico, nas douradas palavras de Nair Soares.

O ensino em Portugal, apesar das medidas tomadas no sentido da sua modernização e actualização, apresenta-se ainda carenciado em relação à Europa²⁰.

D. Pedro na carta de Bruges (1425 e 1426) apresenta um projecto de renovação cultural para o País, por um lado, porque beneficiaria o clero que assim possuiria uma instrução mais sólida, e, por outro lado, porque aumentariam os letrados e as ciências, beneficiando por consequência a administração régia.

É notável a modernidade do seu pensamento pedagógico antropológico e socio-político, expresso embora numa lógica discursiva própria das questões medievais. Apesar disso, a sua prosa é semeada de expressões de um colorido e de uma graça imagética surpreendentes²¹.

¹⁸ SOARES, Nair de Nazaré Castro: *Retórica de Corte... Op. Cit.*, 233.

¹⁹ *Idem*, 238.

²⁰ *Idem*, 235.

²¹ *Idem*, 235-236.

No entanto, e apesar de todas estas preocupações, os nossos estudantes continuavam nas universidades estrangeiras e a universidade em Portugal teimava em manter a mesma estrutura e o mesmo plano de estudos.

Na verdade, a abertura ao movimento humanista e aos novos métodos pedagógicos não se fez sem uma certa resistência da instituição universitária. Foi sobretudo na corte, e dentro do mecenatismo régio ao ensino dos nobres, que, tanto em Portugal como na Espanha, a modernidade no ensino das humaniores litterae se impôs definitivamente²².

A influência italiana fora essencial em Portugal, principalmente nas Universidades, uma vez que alertava o reino para a necessidade de investir no sistema educacional para garantir a formação de quadros capazes de atuarem nas instituições do Estado e, para a criação de um sistema educacional competente. Segundo Serrão, quem mais aproximou o humanismo português do italiano foi Áquiles Estaco, autor que viveu no Oriente, estudou filosofia em Paris e veio a desempenhar importante papel como secretário das sessões finais do Concílio de Trento.

Na reorganização do ensino superior no tempo de D. João III, afirmava o reitor da Universidade de Coimbra Frei Diogo de Murça, a importância da Faculdade de Leis e, nesse sentido, o rei incidiu a sua atenção para Itália no sentido de contratar professores, uma vez que as escolas jurídicas italianas gozavam da mais alta reputação na Europa.

Finalmente, em 1547, chegou a Coimbra dois juristas contratados, Ascanio Escotto, que tomou conta da cadeira de Véspera, de Leis, e Fabio Arcas, que ocupou a cadeira de Prima²³.

A influência do humanismo italiano, em Portugal, foi marcada tanto pelo soneto de origem medieval quanto por muitos géneros da poesia lírica, épica e dramática greco-latina: a ode, a epístola, a elegia, a epopeia, o poema heróico, a tragédia e a comédia. Essa mudança na arte de escrever, a qual se constituía em imitar os latinos, mudando apenas o conteúdo, introduziu uma nova mentalidade.

Falar latim com a maior correção, elegância e desembaraçoso, redigiu nessa língua em prosa e em verso, conhecer os autores clássicos da literatura latina, era a suprema expressão da cultura²⁴.

O discurso crítico substituiu a fase retórico-política uma vez que deixa de apresentar os fatos e narrá-los e, passa a ordená-los de forma coerente em busca

²² *Idem*, 236.

²³ CARVALHO, Rómulo: *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, 265.

²⁴ *Idem*, 129.

de um sentido e de uma lógica dos acontecimentos. Isso permitiu a recuperação dos escritos da Antiguidade por meio de pesquisas empíricas. Embora apenas alguns aspectos que marcaram a influência italiana em Portugal tenham sido destacados como a literatura, os novos géneros literários, a imprensa e alguns rompimentos da tradição provocados nesse momento de transição.

A descoberta da imprensa funcionou entre nós como motor para a divulgação universal da língua latina, o conhecimento dos saberes antigos, o exotismo dos novos mundos, a gesta lusa e a literatura dramática. Quando Cataldo chega à corte depara-se já com a presença de homens notáveis cultos, portugueses, e experts na língua latina, destacando-se de entre eles D. Garcia de Meneses.

2.1. *Italianos na corte portuguesa*

As relações de Cataldo Parísio Sículo estão, há séculos, consignadas nas epístolas e discursos que escreveu, nos poemas e epigramas²⁵ que compôs. E há muito que continuam à espera de estudo elucidativo que as valoriza para a História da Cultura em Portugal²⁶.

O nosso humanismo tem como alma mater a vinda para o nosso País de ilustres humanistas estrangeiros a convite, tanto de monarcas, como das universidades. É comum estabelecerem como momento crucial a vinda de Cataldo Sículo, uma vez que, é com a chegada deste ilustre humanista que verdadeiramente se assiste à introdução do humanismo em Portugal.

A reorganização universitária de D. João III apresenta-nos a apoteose dessa ideia. A Universidade deixa de ser, como fora na Idade Média, uma escola de cultura geral, para se tornar profissional e científica, orientada para a especialização e para a investigação²⁷.

Este reputado humanista traz consigo o interesse pelas traduções dos clássicos, a defesa das bibliotecas públicas, o estudo do latim, grego e hebraico e a aplicação dos ideias humanistas na construção de um homem novo e de um outro tipo de sociedade.

De entre os humanistas vindos para Portugal, destacamos:

a) *Mateus Pisano*: Trata-se de um letrado italiano que veio para o nosso País por intermédio do Infante Regente D. Pedro, exercendo as funções primeiro,

²⁵ Epigrama (Grego: *ἐπί-γραφή*, literalmente, «sobre-escrever»), é uma composição poética breve que expressa um único pensamento principal, festivo ou satírico, de forma engenhosa.

²⁶ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos sobre a época do Renascimento*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulenkian, 1997, 33. En adelante: *Estudos... Op. Cit.*

²⁷ PERES, Damião: *Op. Cit.*, 274.

de preceptor do Infante D. Afonso (D. Afonso V) e posteriormente, como seu secretário.

Por volta de 1450, o rei de Portugal e a Cúria Romana começaram a demonstrar interesse em encontrar um especialista capaz de escrever em latim os feitos da expansão ultramarina portuguesa²⁸.

Era conhecido como poeta, filósofo e orador.

De entre os textos que escreveu, destacamos a *Acta per Reverendum Mathaeum de Pisano, Artium Magistrum Poetamque Laureatum...* o *Gesta Illustrissimi Regis Iohannis de Bello Septensi* de 1640, quarenta e cinco anos da conquista de Ceuta (1415). Esta obra (única que chegou até nós «*De Bello Septensi*») só foi editada em 1790 pelo abade José Correia Serra.

b) *Frei Justo Baldino*: Pertencia à família dos Baldino de Pádua, entrou para a ordem de S. Domingos. Foi subdiácono na sua terra natal e depois cónego na Igreja de S.ta Maria de Agacomitis, na diocese de Utreque.

Foi chamado a Portugal por D. Afonso V para traduzir para latim as Crónicas dos Reis de Portugal de Fernão Lopes. Justo Baldino doutorou-se em Direito Civil e Canónico, foi pronotário apostólico e um humanista de grande erudição.

Foi nomeado pelo Papa Sisto IV Bispo de Ceuta e primaz em África e administrador da Comarca Eclesiástica de Valença do Minho. No ano seguinte, o Papa encarregou-o da administração de Tui, do arcediaconado de Vila Nova de Cerveira e do seu múnus ressaltamos as constituições sinodais de 1482 e 1486. Foi também Núncio em Portugal «*por breve de 12 de fevereiro de 1481*», tendo participado no consistório²⁹ em Roma a convite do Papa Inocêncio VIII para tratar da canonização de Leopoldo, duque de Áustria no ano de 1485 (6 de janeiro de 1485). Foi ainda Bispo interino da Diocese do Porto, na ausência de D. João de Azevedo.

Morreu em Almada no ano de 1493, vítima da peste e os seus restos mortais encontram-se sepultados no Mosteiro dos Jerónimos.

Desconhece-se o destino que tiveram as crónicas que lhe foram confiadas para serem traduzidas.

c) *Francisco Cavalcante*: Oriundo provavelmente de Florença, tendo a sua família algumas afinidades com os Medicis, abrindo-lhe as portas de acesso a cargos de importância. Doutor em Direito Canónico e Civil (*in utruque iure*), foi notário apostólico (administrador da Administração Eclesiástica de Valença do Minho), escrivão ao serviço de D. Frei Justo Baldino.

²⁸ CRAVO, Claudia; TEIXEIRA, Cláudia: *Mateus Pisano: De Bello Septensi, Humanitas*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Estudos Clássicos, Vol. L, 1998, 649. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones

²⁹ Um consistório é uma reunião de Cardeais para dar assistência ao Papa nas suas decisões.

Dele se conhecem alguns documentos fruto da sua profissão, sendo o mais conhecido a carta de instituição do ofício de sacristão da Colegiada de Santo estevão de Valença do Minho.

Os documentos exarados por Francisco Cavalcante, nas Confirmações de Valença, são dos primeiros e raros textos em humanística cursiva até agora conhecidos em Portugal, convindo acrescentar que saíram da mão de um humanista italiano, que, pelo menos temporariamente, acompanhou D Frei Justo baldino, não só no Entre Minho e Lima, mas também na visita às regiões alentejanas da arcediogo de Olivença, como as de Entre Minho e Lima, integrados na diocese de Ceuta³⁰.

d) *Mestre Eusébio*: Foi nomeado por alvará de 16 de dezembro de 1547, para ler diariamente duas lições, uma na Universidade e outra no Colégio das Artes. É provável que Mestre Eusébio tenha sido o primeiro lente de hebraico na nossa Universidade.

e) *Francisco de Cremona*: Este arquitecto veio de Roma a convite de D. Miguel da Silva, bispo de Viseu, que estivera em Roma como embaixador durante um década.

Senhor de uma cultura humanista ímpar, conhecedor da arquitectura italiana D. Miguel da Silva, num paralelo simbólico com Roma(...) ³¹.

Da sua obra em Portugal destacamos: o conjunto arquitectónico na Foz do Douro (um farol, a Capela de S. Miguel-O-Anjo e a Igreja de S. João da Foz). Além deste conjunto são da sua autoria o claustro da Sé de Viseu inspirada no Palácio Ducal de Urbino.

e) Poderíamos também falar de *Estevão de Nápoles, Ascanio Escotto, Fabio Arcas*, de entre muitos outros!... Após a instalação da Universidade em Coimbra, D. João III tudo fez para dotar esta Universidade de mestres ilustres vindos do estrangeiro, além de atrair os portugueses diplomados no estrangeiro que tivessem atingido notoriedade, de regressar, tal o caso de Manuel da Costa, Aires Pinhel, Heitor Rodrigues e o canonista Bartolomeu Filipe, formados em Salamanca.

f) *Cataldo Parísio Sículo*:

No último quartel do século XV, em 1485, ou talvez antes, chega Cataldo Parísio Sículo a Portugal, a convite de D. João II, para educar o seu filho bastardo D. Jorge. Do seu magistério irão beneficiar também outros rebentos da nobreza³².

³⁰ MARQUES, José: *Dois Humanistas Italianos no Alto Minho, no século XV*, 1995, 423. In: repusitorio-aberto.up.pt

³¹ SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira: *Op. Cit.*, 531.

³² SOARES, Nair de Nazaré Castro: «Humanismo e Pedagogia», *Humanitas* – Vol XLVII (1995), Universidade de Coimbra, 818. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones. En adelante: «Humanismo... op. cit.»

E, sobre este humanista ir-nos-emos debruçar por algum tempo, a partir de agora!

2.2. *Cataldo parísio sículo*

D. João II seguiu as pisadas do pai mandando vir de Itália um dos grandes humanistas da época, Cataldo Sículo, para educador de seu filho bastardo, Jorge, a quem muito estimava³³.

Cataldo Sículo, nasceu na Sicília talvez no ano de 1455 e veio para Portugal possivelmente em 1486 a convite de D. João II.

A cada passo, exprime Cataldo o seu orgulho em ser filho de Itália, berço da cultura, onde foi descoberta não só a arte oratória mas, como todos sabem, jorram as fontes das restantes ciências e acima de tudo o valor é escudo de si próprio³⁴.

Cataldo era Doutor em Direito Civil e Pontifício pela Universidade de Ferrara e mestre na Universidade de Bolonha. Veio para a corte portuguesa, onde serviu como Pedagogo e secretário latino «orator regis», durante os reinados de D. João II e D. Manuel.

A Cataldo se deve o primeiro manifesto, publicado em Portugal, em defesa do latim humanístico contra a barbárie estilística do latim medieval, na linha de Lorenzo Valla³⁵.

Por recomendação do futuro bispo de Lamego, D. Fernando Coutinho, o rei D. João II de Portugal, contrata-o como preceptor do seu filho bastardo D. Jorge, o que o faz partir para Lisboa no ano de 1485 «D. Jorge, o irmão bastardo de D. Afonso, filho do soberano e de D. Ana de Mendonça. D. Jorge viria a ser duque de Coimbra e mestre da Ordem de Santiago. Foi seu filho, D. João, o primeiro duque de Aveiro»³⁶.

A partir de então, Cataldo iria dar um novo impulso à pedagogia e à cultura, em Portugal, sob a égide da corte e da classe nobre. A sua correspondência com altos dignitários áulicos ou aristocráticos, os seus versos e a sua prosa – a sua obra é editada a partir de 1500 – revelam bem a nova mentalidade que entre nós imprimia o Humanismo, de matriz italiana³⁷.

A sua capacidade oratória e os seus conhecimentos de latim fazem com que ascenda rapidamente na corte, passando a secretariar o rei na escrita de missivas

³³ CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 126.

³⁴ SOARES, Nair de Nazaré Castro: *Retórica de Corte... Op. Cit.*, 244.

³⁵ *Idem*, 245.

³⁶ RAMALHO, Américo da Costa: *Op. Cit.*, 44.

³⁷ SOARES, Nair de Nazaré Castro: «Humanismo...», *Op. Cit.*, 820.

em latim para a Santa Sé e para monarcas e príncipes europeus: «Ele não gostava de ser gramático. Dava-lhe mais lustre ser poeta, historiador ou orador: orator em latim»³⁸.

Do seu nome ressaltamos os dois apelidos: há autores que afirmam que o apelido Parísio se deveu a estudos feitos em Paris, mas de acordo com Costa Ramalho, trata-se simplesmente de um apelido de família muito utilizado por Cataldo. Outros autores também lhe chamavam Áquila «Cataldo Áquila Parísio Sículo». Contudo, Áquila não passaria do nome de um dos volumes de versos do próprio Cataldo. Daí que o seu verdadeiro nome seria «Cataldo Parísio Sículo»!

Dos nomes que lhe são atribuídos, ou que ele a si próprio, em prosa e em versos latinos, apenas os de Cataldo e de Sículo são perfeitamente seguros. Cataldo era o nome próprio e Sículo designava a sua origem siciliana, também creio ser apelido seu o de Parísio, simplesmente como sobrenome e não como indicativo de ter frequentado a Universidade de Paris³⁹.

O rei encarregou-o do ensino dos nobres da corte, a expensas do tesouro real.

Estou contente – diz – mais do que pode acreditar-se, visto como nada me falta: nem o ouro real, nem o palácio real, nem a protecção real e mais do que o palácio inteiro é-me grata a natureza, dado que sou caçador⁴⁰.

Foi Santarém a terra onde mais tempo viveu e sobre a qual muito escreveu. Aí residiu também a família de um dos seus alunos favoritos, D. Pedro de Meneses «Também o estado de espírito do humanismo nem sempre é o mesmo e tanto louva a quietude da sua vida em Santarém, onde as musas latinas o visitam amiúde, como em outras ocasiões se lastima da solidão e da falta de convívio»⁴¹.

Escreveu em Santarém o *Versus Salomon, Martinus*, em honra de D. Martinho de Castillo Branco, e em Santarém viu morrer o príncipe herdeiro D. Afonso, seu ex-aluno, a quem dedicou um poema. Redige uma carta em latim a Graciano em nome dos Governantes de Santarém; escreve sobre Santarém exortando o seu clima, os peixes, os vinhedos, os olivais, os pássaros, elogia a abundância das águas, etc. «Santarém – segundo Cataldo – é a mais fértil, amena e bela terra dos reinos de D. Manuel»⁴².

³⁸ RAMALHO, Américo da Costa: «A Introdução do Humanismo em Portugal», *I Curso de Atualização para Professores de Filosofia Clássica*, Universidade de Coimbra, 1972, 441. In: www.uc.pt/fluc/classico/publicaciones. En adelante: «A Introdução do Humanismo...», Op. Cit.

³⁹ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos... Op. Cit.*, 83.

⁴⁰ RAMALHO, Américo da Costa: *Para a História do Humanismo... Op. Cit.*, 146.

⁴¹ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos... Op. Cit.*, 73.

⁴² *Idem*, 75.

Cataldo nascera com bossa para corrigir os outros e grande tendência para querer endireitar o mundo. A franqueza com que dá opiniões na sua correspondência há-de ter chocado mais de uma vez a nobreza de Portugal⁴³.

No que diz respeito à obra desta personagem ímpar do século XV, lembraremos o seu livro «*Epistolae et Orationes quedam Cataldi Siculi*»⁴⁴, um volume com cartas e algumas orações, sendo as primeiras dirigidas a portugueses e italianos.

Todavia, as cartas que mais nos interessam são com certeza as dirigidas a portugueses, pois retratam o ambiente cultural da corte e dos magnates da nobreza⁴⁵.

De entre as pessoas a quem se dirigiam as cartas, constam os reis D. João III e D. Manuel; o príncipe D. Afonso, filho legítimo, e D. Jorge, filho ilegítimo de D. João II; D. Rui, sobrinho de D. Manuel; D. Fernando de Meneses, conde de Alcoutim; a condessa de Alcoutim, D. Maria Freire; D. Pedro de Meneses, aluno predileto de Cataldo; D. João Manuel, camareiro mor do rei; o bispo do Porto, D. Diogo de Sousa; D. Fernando Coutinho, Bispo de Lamego⁴⁶ e muitos outros clérigos e nobres, (in Américo Ramalho, 1972).

Finalmente, este primeiro livro termina como começou, isto é, em torno do seu discípulo predilecto, D. Pedro de Meneses, conde de Alcoutim, a quem é dirigida a carta inicial e a quem pertence a epístola final, endereçada ao impressor Valentim Fernandes de Morávia⁴⁷.

O volume II das *Epistolae*, é dedicado quase por completo a portugueses (ao rei, à nobreza, a altos dignatários da corte, a aristocráticos alunos e respectivos familiares) com ligeiríssimas exceções, como seja o caso de uma carta dirigida ao reitor da Universidade de Salamanca, rectificando a boa impressão que lhe deixou, juntando-lhes alguns trabalhos, não para serem corrigidos, mas para lhe demonstrar as provas do seu talento.

⁴³ *Idem*, 63.

⁴⁴ «Cataldo, mestre na língua latina, melhor prosador do que poeta, edita as suas *Epistolae et orationes*, que vêm a lume em Lisboa, nos prelos de Valentim Fernandes da Morávia, a 21 de Fevereiro de 1500 – um documento precioso para o estudo do Humanismo em Portugal». (Soares, 2011: 245)

⁴⁵ RAMALHO, Américo da Costa: «A Introdução do Humanismo...», *Op. Cit.*, 437.

⁴⁶ D. Fernando Coutinho, Natural de Monte-Mór-o-Velho, foi um prelado católico, Bispo de Lamego (1492-1502) depois bispo do Algarve (1502-1538), escritor e intelectual de relevo. «Foi eleito pelo mesmo Rei D. João II, e sagrado Bispo de Lamego, no anno de 1492». (Azevedo, 1877:69). Deu origem ao topónimo Vila do Bispo. Defensor da tolerância religiosa, opôs-se à conversão forçada de judeus e árabes. Foi feito bispo de Lamego, em 1492, transferindo-se em 1502 para a diocese do Algarve, então com sé em Silves. Faleceu no Algarve a 16 de Maio de 1538, estando sepultado na Sé de Silves. «(...) viveu alguns trinta e três anos governando o bispado do Algarve, aonde morreu em 1535 mui velho, pois contava de Bispo mais de quarenta e três anos, e havia oitenta e quatro que já estava parochio no Salvador de Monte-Mor-o-Velho, alem de anos que empregaria nos estudos, por isso se entende, que passava de cem anos, em que viu Reis de Portugal D. João II, D. Manoel e D. João III (...)». (Azevedo, 1877:70).

⁴⁷ RAMALHO, Américo da Costa: «A Introdução do Humanismo...», *Op. Cit.*, 439.

No seu relacionamento com os amigos, era um humanista de verdade, uma vez que utilizava formas de pressão expressas do seguinte modo: epigramas laudatórios se favoreciam os seus interesses; epigramas censitórios se correspondiam ao contrário: «Assim vejamos: quem leia assiduamente Cataldo não colhe sobre a sua pessoa qualquer impressão de humildade»⁴⁸.

Como correspondentes do II volume, destacaremos brevemente o rei D. Manuel e seu sobrinho D. Rui; D. Jorge de Lencastre seu antigo discípulo; juristas e intelectuais como Pedro Estaço e amigos; Aires Teles, entre muitas outras figuras relevantes da sociedade portuguesa de quinhentos: «Os dois livros de cartas contêm igualmente discursos, oratins: orações de entrada e orações de sapiência»⁴⁹.

O tema das cartas é diverso: podem ser pedidos de favores ou intermediação, queixas, recriminações, críticas, sentidos de condolências e congratulações, sendo que outras referem-se à educação e aos métodos a adotar no ensino dos jovens, tema que ele adorava tratar.

Esta é uma obra de referência, como muitas outras deste autor siciliano, para o estudo do Humanismo em Portugal, e um contributo notável para a história do nosso século XVI, para o conhecimento de altas individualidades da sociedade portuguesa, com quem Cataldo conviveu de perto e que conhecia muito bem⁵⁰.

Das orações de Sapiência, salientaremos a do conde de Alcoutim em 18 de outubro de 1504 na Universidade de Lisboa, tinha o conde 17 anos. Além do esplendor da Oração, cujos ecos foram duradouros, destacamos esta Oração pelo facto de ter sido objecto de um discurso proferido em Vila real onde além de elogiar os marqueses, enaltece o mecenato por pagarem salários dignos aos letrados que os servem.

O discurso tem muito interesse até para a história da tipografia em Portugal, pois foi (ou estava a ser) impresso em 1.3.1509 por um certo Teles, em Ferreirim, cerca de Lamego, no palácio do conde de Marialva e Loulé⁵¹.

De entre outros escritos de Cataldo, salientamos de igual modo a Visão III ou Terceiro Livro das Visões. «Estas visões são poemas meio medievais meio renascentistas, mistura de aparição hagiográfica e de metamorfose ovidiana moralizada»⁵².

⁴⁸ *Idem*, 440.

⁴⁹ *Idem*, 448.

⁵⁰ TOIPA, Helena Costa: *Recensão a: Século, Cataldo Parisio – Epístolas: II Parte*, Viseu, Universidade Católica, 2006, 347. In <http://digitalis.ucp.pt>

⁵¹ RAMALHO, Américo da Costa: «A Introdução do Humanismo...», *Op. Cit.*, 449.

⁵² *Idem*, 450.

Neste III livro, são exaltadas em D. Pedro de Meneses várias das suas qualidades: o seu valor intelectual, os seus dotes físicos e espirituais, a sua queda pela harpa, no jogo da cana em que é exímio e um verdadeiro vencedor e mais à frente elogia desta forma os seus predicados como palaciano «(...) é prudente como Catão, eloquente como Cícero. Amam-no os companheiros e é adorado pelas damas da corte»⁵³.

Os Proverbia que deveriam ter sido compostos entre 1485 e 1491 faziam parte da bibliografia do ensino do latim naquela altura. Eles eram seriados por ordem alfabética da primeira palavra de cada provérbio, sendo o primeiro: *Acima dos outros venera Deus, venera os pais*.

Juntamente com as regras de construção do latim, as frases transmitiam aos alunos informações culturais variadas e conselhos práticos para bem governar a vida⁵⁴.

Na edição deste volume, está uma carta a D. Afonso de Portugal (filho de D. João II), onde além da exaltação das suas virtudes consta também o reconhecimento da sua atitude de valorização espiritual, fruto do seu esforço próprio.

No entanto, a vida de Cataldo não foram só rosas. Teve de lutar contra as rivalidades de outros mestres humanistas, que tendo estudado em Itália tinham adquirido conhecimentos iguais aos seus e aspiravam na corte o seu lugar.

Ele, o humanista vindo de Itália, deparou naturalmente com o ciúme e rivalidade dos portugueses que, em Itália, também haviam adquirido uma formação jurídica como a sua, possuíam idêntico conhecimento dos bons autores latinos e manejavam o latim com alguma facilidade⁵⁵.

Na corte, se confrontavam influências, se mendigavam favores, porque era a corte o palco de todas as atenções e fieldades. Os queixumes que fomos vislumbrando e dando nota ao longo deste trabalho, visível nos seus escritos, muitos deles têm a ver com estas disputas. De entre eles destacamos, o clero tradicionalista «desfiado das graças pagãs do humanismo» mestres, educadores, historiadores e os oradores oficiais... «Eram esses príncipes de fresca data um pouco como o novo rico que vai comprar ao antiquário velhos retratos de desconhecidos que apresentará mais tarde como antepassados seus aos que lhe frequentam os salões»⁵⁶.

No campo da pedagogia e tal como o afirmámos atrás, Cataldo possuía conexões tradicionalistas na forma e na orientação empregada aos seus discípulos.

⁵³ *Idem*, 451.

⁵⁴ RAMALHO, Américo da Costa; SILVA, Augusta Fernanda Oliveira: «Cataldo Parísio Sículo-Provérbios», *Estudos Clássicos em Debate*, 7 (2005), 166. In: www2.dic.ua.pt/clássicos/Proverbios.

⁵⁵ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos... Op. Cit.*, 85.

⁵⁶ *Idem*, 89.

Ressalta desde logo a noção de que a educação dos jovens deveria processar-se longe dos pais porque «cegos pelo muito amor que consagram aos filhos, são em demasia condescendentes, proporcionando-lhes facilidades e bem-estar excessivos»⁵⁷.

O filho de D. João II e de D. Ana Mendonça suportou com alguma dificuldade os rigores do seu percetor italiano. Rigores, aliás, necessários, porque o rapaz era travesso⁵⁸.

Quando D. João II morreu (1495) D. Jorge passou a deixar de estar sob a égide de Cataldo, que permitiu a este queixar-se de tal ingratidão nestes termos:

Ó quantas, quantas vezes, a mil perigos o arranquei, levando-o corajosamente nos meus ombros!

Tomo por testemunha, Aveiro, por testemunha o mundo e Deus, e os lugares por onde muitas vezes andámos os dois.

Eu que era o percetor, já tinha o nome de mãe e o de pai. Oh como tenho vergonha de dizer o que sofri!

Fui também o seu médico, contra o frio e a chuva e contra o calor. Removi a dureza aspra de sua tia⁵⁹.

A sua preocupação com os seus discípulos revela-se de duas formas: com o exercício da sua inteligência e com a sua conduta social. A adolescência dos jovens era motivo de grandes preocupações, que ele apelidava de mau augúrio na juventude. «Quem nela se encontra, não é adulto nem criança, não tem desta o medo nem daquela a vergonha»⁶⁰.

Confrontado com a educação dos rapazes da nobreza, a sua apreensão e constrangimento era enorme, face à benevolência das suas mães da qual poderiam resultar maus resultados, pois esta educação era demasiado benevolente e desculpativa, era no fundo uma educação de mãos largas.

Repetidamente pregava aos pais do seu conhecimento, tudo gente nobre, que o caminho dos vícios estava para seus filhos no excesso de facilidades, na bolsa recheada, na aprovação tácita e até risonha dos seus dislates, como se esperassem vê-los melhorar com os anos, não se preocupando em corrigi-los⁶¹.

Cataldo apontava como um dos piores males para a educação dos jovens o facto que muitas mães incorrem, ao encobrir dos pais as faltas dos seus filhos com

⁵⁷ VIEIRA, Dulce da Cruz, RAMALHO, Américo da Costa: *Op. Cit.*, 61.

⁵⁸ RAMALHO, Américo da Costa: *Para a História do Humanismo... Op. Cit.*, 59.

⁵⁹ *Idem*, 61.

⁶⁰ RAMALHO, Américo da Costa: «Investigações sobre Cataldo Sículo», *Humanitas* (1965), Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Estudos Clássicos, 152. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones. En adelante: «Investigações...», *Op. Cit.*

⁶¹ *Idem, Ibidem*.

medo do castigo respectivo, entendendo ele que este seria antes pelo contrário um grande bem:

Si patera ut aliquis qui castigare tenetur,
 Verberet, ut faz est moribua, utque decet,
 Quaeque trium insurgit uelit sacuissima tigris
 Eripit e manibus sic furibunda patris.
 Occidit puerum, occidit, stulissima clamat,
 Quodque bonum est, magnum iudicat esse malum⁶².

A receita que ele empregava e recomendava veementemente estaria na aprendizagem precoce do latim e na leitura assídua dos autores latinos (em prosa e em verso), como prática comum, tal como Horácio recomendava aos seus concidadãos fizessem com os exemplos gregos.

E a agravar as coisas, estava a pieguice materna, a demasiada solicitude, em sua opinião, com a comodidade e o bem estar dos jovens⁶³.

Estas suas preocupações com a educação dos jovens e a educação pretoriana que preconizava, dispensavam-lhe por vezes reparos da alta nobreza, não só pelo comportamento dos seus filhos, mas porque ele Cataldo, os obrigava a estudar mais do que devia. Este rigor pedagógico teve reflexos muito positivos em vários dos seus discípulos, transportados ao estrelato do ensino renascentista.

2.3. *A oração de sapiência proferida por D. Pedro de Meneses*

D. Pedro de Meneses «Conde de Alcoutim» era filho de D. Fernando de Meneses, marquês de Vila Real e discípulo de Cataldo Parisio Sículo, que o exalta como modelo de fidalgo renascentista. D. Pedro de Meneses é considerado um ilustre latinista em prosa e em verso. Entre 1512 e 1527 foi capitão e governador de Ceuta. Casou em 1519 com D. Brites de Lara, filha do Condestável de Portugal, tendo tido cinco filhos. É de igual forma apresentado como destre e generoso para com os adversários no jogo das canas, é um bom toureiro, bom dançarino, cantor e tocador de harpa...

Foi costume anualmente mantido sem alteração, entre Hispanos, Galos e Ítalos, no dia certo e pré-estabelecido em que com prazer se celebra São Lucas, fazer-se um discurso em louvor das ciências e de quem as professa(...)⁶⁴.

Este jovem fidalgo educado por Cataldo Sículo, aprendeu a falar o latim com a maior correção e desembaraço, a redigir em prosa e em verso, a conhecer os

⁶² VIEIRA, Dulce da Cruz, RAMALHO, Américo da Costa: *Op. Cit.*, 62.

⁶³ RAMALHO, Américo da Costa: «Investigações...», *Op. Cit.*, 153.

⁶⁴ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos... Op. Cit.*, 78.

autores clássicos de literatura clássica e aos doze anos foi incumbido de dar uma lição no Estudo Geral de Lisboa perante o Sacro Colégio.

De todos os casos conhecidos, referentes à educação dos nobres e ao novo conceito de cultura, o que nos parece mais significativo é o de D. Pedro de Meneses, segundo conde de Alcoutim e terceiro marquês de Vila real⁶⁵.

Aos dezassete anos foi o escolhido para discursar em latim na abertura solene do Estudo Geral (1504), na presença de D. Manuel, rei de Portugal e de mais ilustres nobres e magnates.

A Oração de Sapiencia proferida por Pedro Meneses tem muito interesse para a história do nosso ensino pelas referências que lhe fez e por nela se citarem as disciplinas que então eram ministradas no Estudo Geral⁶⁶.

Pedro Meneses na sua Oração falou dos louvores das Ciências e das Artes que se aprendiam nas escolas, referindo-se a elas e comentando-as. As ciências eram a Teologia, a Filosofia, as Leis ou Direito Civil, o Direito Canónico e a Medicina. As duas primeiras estão no rol das mais importantes, sendo que a sua predilecção iria para a Teologia «Na verdade, que coisas mais sublime, mais santa, mais feliz, mais gloriosa e mais divina se pode descobrir, excogitar, conceber, em toda a natureza, do que a Teologia pois assim se chama a rainha mais severa?»⁶⁷.

De entre as artes, destaca a Retórica, a Lógica ou Dialética, a Astrologia, a Música, as Matemáticas «Aritmética e a Geometria» e por último a Gramática. Carvalho⁶⁸, aponta-nos como dado curioso o número de linhas que o orador dedicou a cada disciplina, no seu discurso, de acordo com o grau da sua importância que este lhes conferia.

Cataldo, de quem vimos traduzindo os versos latinos dá em três deles o resumo da fala: a primeira parte continha a glória da ciência, na segunda, louvou o rei e o reino e seus homens, com uma brevidade e lucidez inexcelsíveis⁶⁹.

De seguida, emite a sua opinião sobre o nível de ensino em Portugal, comparando nestes termos a cidade de Lisboa a todas as outras «todas as cidades do vastíssimo mundo e concluiu que se não as supera, de longe, no ensino e estudo das melhores artes [...], facilmente as iguala e confia deveras em vir brevemente e superá-las»⁷⁰.

⁶⁵ CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 128.

⁶⁶ *Idem*, 130.

⁶⁷ Antologia, Doc XI, in CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 131.

⁶⁸ CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 133.

⁶⁹ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos...* *Op. Cit.*, 79.

⁷⁰ CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 134.

Mais adiante D. Pedro informa que terá ouvido «a suposição que anda no ar» que surgirão em breve modificações na estrutura do ensino em Portugal. Que se supõe terem sido efectuadas no início do século XVI, entre 1503 e 1508. «(...) foram publicados novos Estatutos para o Estudo Geral, conhecidos por Estatutos Manuelinos»⁷¹.

Cataldo informa-nos que a Oração de D. Pedro durou mais de meia hora, mas o rei afirmou que lhe pareceu um momento.

Compreende-se a satisfação de Cataldo pelo êxito deste louvor das artes e ciências da época, com especial relevo para as Humanidades, feito por uma alta figura da nobreza⁷².

A última parte da sua alocução é dedicada à obra dos reis e a D. Manuel em particular, pelas escolas que mandou edificar, pelas bolsas concedidas, pela sua política em matéria religiosa, pela assistência social, pela construção de hospitais, etc. Como estávamos no apogeu da expansão marítima realça a aplaude a expansão no oriente e o esforço para a manutenção das praças do Norte de África, bem como o contributo de Portugal para a economia europeia.

Nas acções, tanto da África como da Ásia, hão-de encontrar não um, mas vários Aquiles, Heitores, Epaminondas; vários Décios, vários Cipiões, Marcelos, Camilos (...)⁷³.

Bibliografia

- AZEVEDO, D. Joaquim: *História Ecclesiastica da Cidade e Bispado de Lamego*, Porto, Typographia do Jornal do Porto, 1877.
- CARVALHO, Rómulo: *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CRAVO, Claudia, TEIXEIRA, Cláudia: «Mateus Pisano: De Bello Septensi», *Humanitas*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Estudos Clássicos, Vol. L (1998), 649-685. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones.
- MARQUES, A. H. de Oliveira: *História de Portugal*, Lisboa, Pallas Editores, 1978.
- MARQUES, José: *Dois Humanistas Italianos no Alto Minho, no século XV*, 1995, 419-438. In: repositorio-aberto.up.pt.
- RAMALHO, Américo da Costa: «Investigações sobre Cataldo Sículo», *Humanitas* (1965), Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de

⁷¹ CARVALHO, Rómulo: *Op. Cit.*, 135.

⁷² RAMALHO, Américo da Costa: «Investigações...», *Op. Cit.*, 157.

⁷³ RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos... Op. Cit.*, 82.

- Coimbra – Instituto de Estudos Clássicos, 139-158. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones.
- RAMALHO, Américo da Costa: «A Introdução do Humanismo em Portugal», *I Curso de Actualização para Professores de Filosofia Clássica*, Universidade de Coimbra, 1972, 435-452. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones.
- RAMALHO, Américo da Costa: *Para a História do Humanismo em Portugal*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulenian, 1994.
- RAMALHO, Américo da Costa: *Estudos sobre a época do Renascimento*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulenian, 1997.
- RAMALHO, Américo da Costa; SILVA, Augusta Fernanda Oliveira: «Cataldo Parísio Sículo–Provérbios», *Estudos Clássicos em Debate*, 7 (2005), 165-190. In: www2.dic.ua.pt/clássicos/Proverbios.
- PERES, Damião: *História de Portugal* – Vol. IV, Barcelos, Portucalense Editora, L. Da, 1932.
- SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira: *Nova História de Portugal – Portugal do Renascimento à crise Dinástica*, Vol 5, Lisboa, Editorial Presença, 1998.
- SOARES, Nair de Nazaré Castro: «Humanismo e Pedagogia», *Humanitas*, vol XLVII (1995), Universidade de Coimbra, 799-844. In: www.uc.pt/fluc/eclassico/publicaciones.
- SOARES, Nair de Nazaré Castro: «Retórica de Corte no Primeiro Humanismo em Portugal», *Mathésis*, nº 20 (2011), 231-251. In: ucdigdspace.fccn.pt.
- TOIPA, Helena Costa: *Recensão a: Sículo, Cataldo Parísio – Epístolas: II Parte*, Viseu, Universidade Católica, 2006, 346-347. In <http://digitalis.ucp.pt>.
- VIEIRA, Dulce da Cruz; RAMALHO, Américo da Costa: *Martinho, Verdadeiro Salomão*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1974. In: <http://hdl.handie.net>.

página intencionadamente en blanco

Influência italiana no ensino técnico em Coimbra

Aires Antunes Diniz

e-mail: aires.diniz@hotmail.com

Escola Secundária Avelar Brotero. Portugal

Nos finais do século XIX o problema do ensino técnico está na mente de muitos povos e faz preocupar os intelectuais e os políticos que aqueles conseguem influenciar. Tem assim repercussões em diversos pontos do mundo, numa globalização do conhecimento técnico e científico, que se faz com os meios então disponíveis como parte de um processo global de criação de vantagens competitivas.

1. O Problema Nacional e o seu espelhar no Brasil

No Brasil em 1876 é já adquirida a importância do desenho industrial e técnico como elemento fundamental de uma indústria bem sucedida¹.

Neste ensino, onde o núcleo fundamental das disciplinas era o desenho, havia a complementar tudo a aritmética e outras disciplinas de carácter técnico. Assumem na formação profissional dos operários um papel central, que também vai estar dentro da estratégia de formação do ensino técnico entre nós que também começa pelo desenho.

A Sociedade Propagadora das Belas Artes do Rio de Janeiro tinha como objetivo fazer a propagação das Belas Artes para criação de novos processos industriais competitivos no contexto do Comércio Internacional. Baseava-se no exemplo norte-americano que assentava todo o processo industrial no ensino do desenho por ter maior valor acrescentado pela aprendizagem das artes. Esta ideia chega por via americana ao Brasil, onde Félix Ferreira afirma «essa recompensa longe de

¹ FERREIRA, Félix: *Lycêo de Artes e Offícios*, Rio de Janeiro, Imprensa Industrial, 1876, 17.

exaltar, amesquinhou o grande benefício por elle prestado ao desenvolvimento da industria nacional com a criação do Lycêo de Artes e Officios»².

Em toda a discussão se vê a similitude com a discussão travada pouco mais tarde por Joaquim de Vasconcelos, que tinha ido beber nas mesmas fontes germânicas. Há aqui um mundo global que se entrecruza mostrando que as mesmas ideias emergem em vários locais. O seu ideário e o processo pragmático, que nos propõe, é algo que a sintoniza mostra as isometrias claras com as instituições portuguesas, que vão ser criadas na década seguinte, onde o sistema de prémios é uma característica relevante.

Também Stetson (1874), que influencia Félix Ferreira (1876), tem a consciência clara de que as economias locais não podem mais ser determinadas só a partir dum qualquer mercado isolado. Sabe que o telégrafo como tecnologia da informação e o vapor como tecnologia de transporte rápido ligam tudo e que os preços e os produtos em qualquer local do mundo são influenciados por todos os outros locais. A concorrência passou a ser global e Stetson prova-o com a lista dos produtos ingleses, cuja venda depende de outros países. Relata por isso os diversos modelos educativos europeus, organizadores desta competitividade global que toma como modelo para a remodelação geral do ensino americano, onde define os operários em três categorias: rudes, destros e habilitados. E Ferreira (1876) citando Stetson escreve:

Na verdade a belleza tem um valor commercial quasi illimitado, mas onde quer que se ache a belleza, -- no feitto do objecto ou na sua decoração, é sempre devida à forma, e por tanto os seus principios e as suas applicações só poderão ser aprendidas por uma pratica persistente do desenho³.

2. Um Teórico militante - Joaquim de Vasconcelos

Na década de 1870, a personagem talvez mais marcante da nossa reforma educativa é Joaquim de Vasconcelos que se torna um militante permanente neste processo, que nos liga à Europa onde estudou. É acompanhado no final deste período por um alto funcionário do estado, o inspetor António Arroio. Podemos assim explicar porque o Ensino Técnico partiu do Ensino do Desenho a diversos níveis uma ideia defendida militantemente por Joaquim Vasconcelos. Tudo resultava da cultura Europeia que conhecia e que podemos considerar sintetizada em Stetson (1874). É por isso que aplica todo o seu esforço na análise da *Reforma geral do ensino do desenho* e na *Reforma do Ensino artístico de aplicação*, com dois subcapítulos: a) *Organização dos museus de artes industriais*; e b) *Organização das escolas de artes e officios*.

² *Ibidem.*, 139.

³ *Ibidem.*, 31.

Os relatórios que analisa, mostram como se esqueciam realidades e as sucessivas reformas para dotar igualmente o país em escolas técnicas para fomentar o todo nacional de modo harmonioso, para se concentrar todo o esforço na criação de múltiplos empregos em Lisboa, sob o beneplácito e ausência de vogais do Norte, que não compareciam nem intervinham nas reuniões, desprezando a defesa dos valores e dos interesses da Indústria do Norte⁴. Neste processo, vemos a falta de estudo sério de experiências estrangeiras e a falta de visão do poder político.

É assim que chegamos ao trabalho fundamental sobre o ensino do desenho que Joaquim de Vasconcelos publica em 1879 (a) para combater algum adormecimento quanto a este problema que nota na Imprensa em geral. É assim que faz dez conferências em que percorre os diversos ramos industriais⁵. Volta a criticar os trabalhos da comissão porque não tiveram em devida conta a necessidade de uma reforma profunda do Ensino do Desenho. Tudo ficava assim ligado a um projeto nacional de industrialização com base no desenho rigoroso e/ou artístico. Os dados que recolhe estão dentro de uma conceção pragmática de industrialização. É um homem conhecedor do mundo quando fala da necessidade de transformação dos estados agrícolas em industriais. Fala de Vandelli um italiano que ensinou botânica em Coimbra e recriou aí a indústria só para dizer que os tempos são outros e que Brotero tinha só falado de agricultura, deixando a indústria em paz. Para ele, é ao ensino de desenho que se subordinam todas as outras ciências que, nas formas assim pensadas, colaboram dando-lhes forma física partindo do estudo da química e dos processos económicos onde encontram utilidade social. Vai assim analisar a qualidade dos compêndios portugueses. Aproveita para criticar com exemplos abundantes a má qualidade em geral deste ensino nos liceus e justificar a proposta de transferir o seu ensino aprofundado para estas novas escolas. Para ele, o retrocesso resulta do fechamento de Portugal à influência modernizadora de diversos congressos europeus e, também, porque nestes não há participação empenhada dos portugueses, que devem lá ir para aprenderem e mostrarem e saber o que valem realmente.

Este papel recai em muitos aspetos no trabalho de professores estrangeiros, que mostram o que valem em Exposições. É o que como Director do Museu do Porto Joaquim de Vasconcelos promove, fazendo com que se encontrem aí tanto trabalhos de ordem estética como produtos industriais. É assim que Vasconcelos (1991) fala da experiência pedagógica e industrial rapidamente bem-sucedida das Caldas da Rainha, fruto da ligação empenhada entre Rafael Bordalo Pinheiro,

⁴ VASCONCELOS, Joaquim de: *A Reforma do Ensino de Bellas-Artes II (Analyse da segunda parte do relatorio official*, Imprensa Litterario-Commercial, 1878.

⁵ VASCONCELOS, Joaquim de: *Indústrias Portuguesas*, Organização e Prefácio de Maria Teresa Pereira Viana, Instituto Português do Património Cultural, 1983.

do ensino do desenho e da análise química das indústrias. Esta escola tem já um largo curriculum e é um exemplo da boa relação entre industriais e o estado na promoção da cultura e da capacidade estética dos operários, mudando radicalmente uma indústria que deixa desta forma de ser artesanal e de subsistência. Na sua estratégia de industrialização, feita a partir de um trabalho industrial prévio e local, estuda as tradições locais e concretiza-a com o auxílio do desenho de novos modelos e educação técnica destes operários, a que associa os conhecimentos de tecnologia. Parte então para a mudança industrial e para uma nova indústria, sempre localizada e associada a mudanças culturais lentas, empenhadas e firmes.

Assim, nas Caldas da Rainha através da iniciativa de Bordalo Pinheiro, criou-se nesta empresa uma escola profissional em 1887-1889, que instruía louceiros formistas, oleiros, pintor vidreiro e forneiro e onde era necessário introduzir laboratórios, para que permitissem controlar a matéria-prima, através do uso dos saberes dos químicos, para produzir faianças de alta qualidade como era a de Sèvres⁶. Acrescente-se que, para Joaquim de Vasconcelos⁷, era este um ensino prático destinado ao proletariado para que ganhasse a vida, assumindo-se como ensino popular. Também a Escola Brotero em Coimbra era modelar para Joaquim de Vasconcelos, mentor de António Augusto Gonçalves, que elogiou pela criação de «oficinas fundamentais conjugadas, aliadas intimamente para a demonstração diária, constante dos problemas teóricos do ensino»⁸.

Como já explicitiei em 2012⁹, os Museus Pedagógicos foram fundamentais neste processo de desenvolvimento do Ensino, pois o Museu Industrial e Comercial do Porto realizou em 1890 uma exposição de desenhos e de Obras d'Arte dos professores Micheangelo Soà, arquitecto italiano que tinha estudado em Veneza no Instituto di Belle Arti e de seguida no de Roma, Vittorio Guiuseppe Fiorentini, engenheiro mecânico italiano que se tinha graduado no Instituto Técnico de Roma e Giovan Battista Cristofaneti, escultor cinzelador que tinha vários prémios e uma patente profissional para o ensino do desenho e modelação artística aplicados à indústria e cinzeladura decorativa, sendo os dois primeiros professores da Escola Industrial Infante D. Henrique e o terceiro professor da Escola Industrial de Viana do Castelo¹⁰. Em Coimbra, na Escola Brotero, a influência italiana foi intermediada por Leopoldo Battistini, nascido

⁶ VASCONCELOS, Joaquim de: a) *A Fábrica de Faianças das Caldas da Rainha*, Tipografia Ocidental, Porto, 1891.

⁷ VASCONCELOS, Joaquim de: b) *Exposição das Escolas de Desenho Industrial*, Tipografia do Comércio do Porto, Porto, 1891.

⁸ *O commercio do Porto*, n.º 294, Porto, 11 de Dezembro de 1912, 1, coluna, 1.

⁹ DINIZ, Aires Antunes: «Museu da Escola Brotero de Coimbra – Arte e Ciência», em MORENO, Pedro Luis y SEBASTIÁN, Ana (eds.): *Património y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, SEPHE y CEME, Universidade de Murcia, Murcia, 2012, 611-624.

¹⁰ VASCONCELOS, Joaquim de: *Catálogo da Exposição de Desenhos e de Obras de Arte dos professores das Escolas Industriais da Circunscricção do Norte*, Museu Industrial e Comercial do Porto, Porto, 1890.

em Jesi, Ancona, em 12 de Janeiro de 1865, onde se torna professor em 1889 com 24 anos¹¹. Um ano depois, com base na análise dos trabalhos dos professores das escolas industriais, comparando o desempenho dos portugueses com os estrangeiros e todos os professores entre si, Joaquim de Vasconcelos¹², através Exposição das Escolas de Desenho Industrial, vai valorizar os procedimentos pedagógicos de António Augusto Gonçalves que usou os monumentos de Coimbra para ensinar os seus alunos. Mas avisa:

Como mediador surge naturalmente outro elemento, a estética prática, que tem de provar ao artífice e ao artista que a técnica como a arte têm limites definidos. O que estamos vendo na escola de Coimbra é um exemplo perigoso, que pode seduzir outros, porque sendo o efeito brilhante, aparentemente, e o público inexperiente, os aplausos baratos não faltarão¹³.

Apostando na competição entre professores e escolas e na comunicação com franqueza do que cada um faz, acredita que «a pobreza relativa do material de algumas escolas» pode ter remédio na «competência, energia e iniciativa» dos professores que podem «suprir temporariamente a falta de exemplares e de tipos»¹⁴.

Considera que o uso de estampas na aprendizagem torna este ensino individual um trabalho pesadíssimo para o professor ao dar a cada aluno uma estampa. Isso torna o modelo em pedra, ou noutra qualquer material, mais eficaz pois o ensino tornar-se-ia simultâneo na sala de aula, permitindo explicar o que se pretende reproduzir ao mesmo tempo para todos¹⁵. Isso tornava o Museu, como lugar de depósito de modelos para uso nas aulas, um elemento imprescindível no processo educativo, levando os professores a construí-lo através da coleção de peças artísticas diversas. É o que eles e os seus apoiantes vão fazer. Contudo, neste processo de ensino não refere Battistini.

Mais tarde, com base na coleção de António Moreira Cabral, Joaquim de Vasconcelos organizou um catálogo de cerâmicas portuguesas, que era um excelente campo de investigação que, infelizmente, na produção contemporânea, se circunscrevia ao Porto, deixando de fora a produção cerâmica coimbrá. Tinha alguns exemplares do século XV, XVI, XVII e XVIII, o que lhe dava uma real valia para o estudo da evolução da arte e indústria cerâmica portuguesa.

Mostrando a importância do ensino e da investigação química, Charles Lepierre em 1899, após uma investigação de dez anos sob a cerâmica em Portugal,

¹¹ LÁZARO, Alice: *Leopoldo Battistini: Realidade e Utopia – Influência de Coimbra no percurso estético e artístico do pintor italiano em Portugal (1889-1936)*, Câmara Municipal de Coimbra, 2002.

¹² VASCONCELOS, Joaquim de: b) *Exposição...*, *op. cit.*

¹³ GONÇALVES, António Augusto: *Breve Noção sobre a História da Cerâmica em Coimbra*, Imprensa Nacional, Lisboa, 1899, 37.

¹⁴ *Ibidem.*, 44.

¹⁵ *Ibidem.*, 9-10.

faz a geografia da distribuição desta indústria, onde aplica não só conhecimentos de química como de história empresarial e até etnográficas.

Charles Lepierre vai-nos dando assim ideias muito claras da evolução da indústria, onde se nota no caso da Fábrica do Rato, o papel do diretor italiano, Tomás Brunetto, de Turim e do mestre Veroli na sua fundação em 1767 que, por sua vez, vai fundar com sucesso uma fábrica em Belas. Acrescenta ainda que o director italiano foi mais tarde substituído por Sebastião Ignacio de Almeida, que geriu a fábrica do Rato durante sessenta anos, encerrando em 1830¹⁶.

Este trabalho de análise das argilas portuguesas é feito no Laboratório da Brotero, notando-se um raro rigor na elaboração das coleções de arte das empresas portuguesas, dando, assim, conta do estado da tecnologia cerâmica portuguesa através das pastas cerâmicas, dos vidrados e dos processos usados na pintura das louças¹⁷. Informa por isso que:

Como síntese destes esforços resultou poder oferecer ao museu de Sèvres cerca de 250 peças diferentes de louça portuguesa desde a mais comum até à mais artística. Coleccionei ao mesmo tempo proximamente 450 amostras de argilas e pastas acompanhadas da sua certidão de autenticidade.

Estas coleções chegaram a Sèvres nos princípios do ano corrente. Da colecção das argilas existe duplicado e triplicado na Escola Industrial de Coimbra¹⁸.

Contudo, Charles Lepierre censura que «em centros importantes de fabrico, como Coimbra e Caldas da Rainha, nem sequer uma análise tinham! Apenas o mero acaso ou uma experiência mal dirigida presidem à composição das pastas. Por isso não é raro ver confundir entre fabricantes margas com argilas»¹⁹. Volta ao problema da louça de Vandelli, ou ratinha para dizer que na louça de Coimbra falta instrução ou seja, o aproveitamento da escola industrial Brotero, pois «o que falta à louça de Coimbra é gosto e desenho, tanto na forma como na pintura», sendo «nisto que consistirá a arte de oleiro quando a instrução do trabalho, simples metáfora em voga, se incarnar numa forma definitivamente prática, para bem da arte, da regeneração completa dos costumes e dos interesses». E Charles Lepierre, ao permitir que António Augusto Gonçalves acrescente umas páginas a este seu trabalho, possibilita que se saiba que o documento mais antigo sobre a cerâmica coimbrã é de 1145.

¹⁶ LEPIERRE, Charles: *Estudo químico e tecnológico sobre a cerâmica portuguesa moderna, trabalho efectuado no Laboratório Químico da Escola Industrial Brotero em Coimbra*, 1ª edição, 1898 e 2ª edição de 1899, anotada, Tipografia da Associação de Classe dos Compositores Tipográficos, 1912, 97.

¹⁷ LEPIERRE, Charles: *Estudo químico e Tecnológico sobre a Cerâmica Portuguesa Moderna*, trabalho efectuado no Laboratorio Chimico da Escola Industrial Brotero, em Coimbra, Imprensa Nacional, 1899, 5.

¹⁸ *Ibidem.*, 6.

¹⁹ *Ibidem.*, 7.

O italiano Leopoldo Battistini, colocado na Escola Industrial Avelar Brotero, em Coimbra, entrou ao serviço docente no ano letivo de 1889/90, conservando-se nesta Escola até ao ano lectivo de 1902/03. Como assinala Alice Lázaro, Battistini, logo que chega de Itália, conhece a «grande figura da vida cultural e intelectual coimbrã, o Dr. Joaquim Martins Teixeira de Carvalho, ou simplesmente Quim Martins, dos quais se lembrará sempre».²⁰ Fazia-o apesar de este criticar o ensino industrial feito por estrangeiros, nomeadamente Battistini a quem só reconhecem o trabalho de paciência de um executante habilíssimo²¹, que procuravam ensinar o que tinham aprendido mas nada absorviam das tradições portuguesas. Quim Martins defende por isso em 1893 que se deve procurar «realizar a necessária convergência a uma tentativa de estilo visando a originalizar e dar carácter de região aos futuros produtos nacionais»²². Contudo, quando Battistini se transferiu para Lisboa, os colegas da Brotero sentiram a sua perda.

Em 1890, em Tomar, no caso de Joseph Fuller, que fora contratado pelo governo português para as Escolas Industriais o caso era caricato. Diz Joaquim de Vasconcelos: «Ele perguntava-me o que havia de fazer na Escola Industrial Jacome Ratton, de Tomar? - ele, escultor-decorador num centro industrial de tecidos de algodão e de fábricas de papel almaço?»²³. Deve ser um dos casos de insucesso, mas aqui era só um exemplo da falta de visão dos organizadores dos currículos e da sua colocação no espaço escolar nacional. Foi o que deu frutos em termos de prestígio que se transferiu também para uma renovação efetiva da formação profissional, que tinha uma forte componente artística²⁴. No dizer deste autor, era a possibilidade de desenvolver uma indústria cerâmica, que permitisse uma estratégia de desenvolvimento nacional, baseada na substituição de grande parte das importações deste sector e que até aí se faziam. Ficavam só de parte algumas obras de arte, que tinham uma verdadeira marca inultrapassável e para estas tínhamos a Vista Alegre e a Fábrica de Louça de Sacavém, que neste momento estavam numa estratégia de melhoria contínua e sustentada da sua qualidade. Coimbra é assim o local ideal para a ligação entre o ensino artístico e o ensino industrial.

²⁰ <http://www.binhomiroico.com/index.php/livros-mainmenu-26/leopoldo-battistini/28-leopoldo-battistini-resenha-biogra>, acesso em 10 de Fevereiro de 2010.

²¹ LÁZARO, Alice: *Leopoldo Battistini: Realidade e Utopia – Influência de Coimbra no percurso estético e artístico do pintor italiano em Portugal (1889-1936)*, Câmara Municipal de Coimbra, 2002, 111.

²² CARVALHO, Joaquim Martins Teixeira de: *Bric-a-brac, notas históricas e arqueológicas*, prefácio de Matos Sequeira, Porto, Livraria F. Machado y Ca Lda, 1926, 64.

²³ VASCONCELOS, Joaquim de: Preliminar à Indústria de Cerâmica, in *Indústria da Cerâmica*, 2ª edição, Biblioteca de Instrução Profissional, Livrarias Aillaud, Paris, Lisboa e Livrarias Francisco Alves, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte, 1907, 33.

²⁴ PROSTES, Pedro (coord.): *Indústria da Cerâmica*, 2ª edição, Biblioteca de Instrução Profissional, Livrarias Aillaud, Paris, Lisboa e Livrarias Francisco Alves, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte, 1907, 210-219.

Em 1891, Joaquim de Vasconcelos analisa com rigor e espírito crítico uma exposição de desenhos de professores e alunos, ligando de modo firme o sucesso dos segundos ao sucesso pedagógico dos primeiros. É onde nos dá conta dos prémios e das classificações obtidas e ainda das anomalias verificadas em todo este processo. É de facto um homem que não se poupa na crítica suave. Vai lealmente e claramente até ao fim porque sabe que é aí que nasce o progresso. Aproveita para falar do trabalho conjunto de professores estrangeiros e portugueses, que passamos a conhecer de um modo apaixonado e quanto baste detalhado nos seus resultados profissionais.

Joaquim de Vasconcelos (1901) também analisa a indústria dos tecidos nos seus aspetos históricos. Passa em 1904 à Ourivesaria através de nove códices inéditos. Trata-se de organizar um processo social de melhoria contínua e firme do desempenho industrial e artístico no processo produtivo. Mais tarde, Vasconcelos (1915 e 1916) vem falar resumidamente numa pedagogia da arte feita através dos Museus que apresentam os monumentos ou a sua reprodução escolar, citando o trabalho de António Augusto Gonçalves na Escola Brotero em Coimbra. Tudo se enquadra para ele em formas artísticas de diverso carácter, classificadas em artes menores e maiores, sendo as primeiras as que se podem transformar em artes oficinais. Todas se inserem no que se pode designar por educação estética inserida numa história cultural portuguesa, onde se pode observar a ação dos nossos reis na proteção da criação artística.

Valladas em 1902 abre já uma rubrica no seu raciocínio sobre a forma de tornar a indústria mais produtiva, para nela valorizar o acto de *Trabalhar com conhecimento*. Valoriza aí também o ensino elementar, mostra que os industriais estão obrigados por decreto de 14 de Abril de 1891 a velarem pela educação de todos os menores que trabalham para eles, assim como pela sua saúde. Há um controlo feito por inspetores que verificarão a caderneta que acompanha cada um. Está convencido das vantagens do ensino profissional e sugere o fim da distinção cultural entre as artes mecânicas e as liberais, pois uma e outras são muito instruídas. Dá o exemplo dos relojoeiros da Suíça. Quando faz a divisão das indústrias, cria a secção das indústrias educadoras, sinal de quanto valoriza a educação. Ao longo do seu trabalho dá uma nota de realce muito marcada aos processos de invenção de novos produtos e novos processos produtivos. Para ele, em 1884 tudo muda, pois criam-se muitas escolas industriais por todo o país, que com a reorganização de 1891 tiveram um retrocesso, por várias razões e uma delas, para Valladas (1902), foi o afastamento dos inspetores Fonseca Benevides e de Parada Leitão da sua supervisão. Para ele, esta má estruturação não foi ultrapassado pela reforma de 1893 pois havia demasiadas oficinas e cursos profissionais como se verifica pelas estatísticas do Ministerio das Obras Publicas, Comércio e Indústria em 1895.

3. A Universidade de Coimbra, a Indústria e o Ensino Técnico

A Universidade de Coimbra avessa a cursos práticos, sempre os reenviou para Lisboa e para o Porto. Em 1875, era grande a oposição em Coimbra ao desenvolvimento de uma cultura escolar mínima dos operários.

Só se fala de Vandelli e da sua fábrica de louça. E porquê?

Para responder a esta pergunta, vamos usar as muitas cartas que Joaquim de Vasconcelos escreveu durante mais de cinquenta anos a António Augusto Gonçalves²⁵. Nelas podemos observar o empenho que teve no apoio dado a António Augusto Gonçalves, mestre de Desenho em Coimbra e ligado a uma experiência popular de ensino, que veio a ser o embrião da Escola Brotero. Neste processo nota-se o desconforto contra uma forma de fazer política que sofre os efeitos perniciosos da incultura e arrogância dos próprios agentes políticos. Tudo gira para eles numa forreite no milho para a Galinha dos Ovos de Ouro, que é a Instrução e a Cultura. É assim que se empenha e diz a António Augusto Gonçalves²⁶ em 2-8-84:

A sua carta causou-me uma desagradavel supresa!

Não se fie nunca em amigos de Lisboa!

Vou fallar á noute com o Sr. Oliveira Martins sobre o caso;...

A amizade entre e Joaquim de Vasconcelos perdura aos longos dos anos de pesquisa sobre a Arte Portuguesa, em que o primeiro é considerado um prático capaz de discutir e criticar as questões de arte com a maior desenvoltura. É nesta amizade que dura mais de meio século, que encontramos a força anímica que permite a um homem, António Augusto Gonçalves, que inicia uma experiência de educação operária passar a diretor de uma escola de arte e ocupar com todo o direito o lugar de professor de desenho na Universidade de Coimbra.

É também forte a vontade de Joaquim de Vasconcelos para falar claro sobre os problemas e ainda de esperar e de certo modo negociar o momento certo de dizer as coisas certas. É um tempo de centralização, que prejudica a periferia do poder.

A propósito de Leopoldo Battistinni, critica a sua tendência para deitar areia para os olhos dos portugueses, embora Vasconcelos continue a aprovar a vinda de estrangeiros. Também se irrita com os portugueses e estrangeiros que aviltam Portugal e o remédio é silêncio e desprezo. Fala do filho que estuda na Alemanha e deseja que ele não tenha nunca de voltar. Há depois muitos encontros, trabalhos, discussões sobre arte e arqueologia, misturadas com a história. São constantes

²⁵ VASCONCELOS, Joaquim de: *Cartas de*, Edições Marques de Abreu, 1973.

²⁶ *Ibidem.*, 69.

as preocupações com a defesa dos monumentos nacionais, com exposições e, também, com o trabalho como professor. Dá finalmente os parabéns a António Augusto Gonçalves em 1902 pelo lugar conquistado na Universidade. O resto são as intimidades, as queixas e os desabafos entre dois amigos e até incentivos para continuar como diretor da Escola Brotero em 1905 para bem desta. Por tudo o que nos foi possível observar e intuir, a Escola Brotero em Coimbra e as Escolas do Norte devem muito ao cuidado culturalmente muito sólido de Joaquim de Vasconcelos. Era feito num processo metuculoso e amiguo. Este, ao apoiar o seu amiguo de Coimbra, estava também a defender um ensino para operários, que atingia em muitos aspetos um nível cultural, científico e tecnológico que ultrapassava em muito o Ensino Universitário.

A Escola Brotero é assim que nasce. Tem o apoio das classes populares mas:

Nem os governos, nem os deputados, nem as camaras municipais tem cuidado dos seus verdadeiros melhoramentos²⁷.

E no dia 1 de Janeiro de 1884, inaugura-se, com pompa e muito carinho popular e político, a Exposição de Manufacturas do distrito de Coimbra, onde Joaquim Martins de Carvalho afirma já os efeitos positivos da Escola livre de artes do desenho na indústria distrital, que a promove esta mostra, que está intimamente ligada com a de 1869, que então foi promovida pela Associação de Artistas²⁸. Toda a cidade está em festa e recebe dois visitantes ilustres no dizer do *Conimbricense*: «o nosso patricio sr. Eduardo Coelho, redactor do popular Diario de Noticias; e o sr. Joaquim de Vasconcelos, do Porto, bem conhecido pelos serviços relevantes que tem prestado á industria»²⁹. Nesse dia e nos dias seguintes, Coimbra está feliz porque o governo está a legislar bem e a seu favor, criando Museus no Porto e em Lisboa e Escolas Públicas para complementar as Escolas privadas de iniciativa popular. É o necessário para aumentar a competitividade da indústria local pelo aumento da qualidade³⁰.

É aqui que Charles Lepierre tem um papel importante com o seu livro «Estudo Químico e Tecnológico sobre a Cerâmica Portuguesa», como o reconhece Pedro Prostès citando por diversas vezes³¹, muito ligado aos problemas industriais de Coimbra e do resto do país como se vê.

Funciona assim interdisciplinarmente na reconstrução e na modernização da Indústria Cerâmica Portuguesa que evolui tanto na sua vertente artística como tecnológica. Esta ideia é ainda mais clara nas suas linhas gerais na primeira edição

²⁷ *O Conimbricense*, nº 3794, 26 de Dezembro de 1883, 1.

²⁸ *O Conimbricense*, nº 3796, 3 de Janeiro de 1884, 1-2.

²⁹ *O Conimbricense*, nº 3796, 3 de Janeiro de 1884, 3.

³⁰ *O Conimbricense*, nº 3796, 8 de Janeiro de 1884, 1.

³¹ PROSTES, Pedro (coord.): *Indústria da...*, *op. cit.*, 50, 107, 172.

deste livro. Fala-se claramente de uma Escola ligada a uma fábrica ou oficina modelo, que funciona como posto avançado de uma Indústria. É uma ideia de António Arroio, citada por Lepierre na página 213 do seu livro na primeira edição.

É esta Escola Industrial o lugar onde se criam as tecnologias químicas, as artísticas e também as regras de gestão e de economia que permitem criar uma nova competitividade industrial. Assim, António Arroio propõe a publicação deste trabalho ciclópico, executado nos laboratórios químicos da Brotero, como vemos na edição em 1899 deste livro. Para ele, Joaquim de Vasconcelos informa e é o consultor da parte artística em muitos pontos e António Gonçalves, apadrinha tudo escrevendo um texto sobre a Arte Portuguesa. Por fim, Arroio reaparece como o organizador das diversas partes da Escola e promotor da sua ligação ao mundo Industrial.

4. Avaliação da Influência Italiana

O Museu inseria-se nesta escola dentro da perspetiva pedagógica de Joaquim de Vasconcelos em 1891, em que, de acordo com a ela, cada professor devia criar os tipos e modelos de que necessitasse. Por isso, em 1892, Joaquim Martins Teixeira de Carvalho apoiando a Escola Brotero mandou para o seu Museu Industrial duas grandes jarras de faiança portuguesa do século XVI.³² Poucos dias depois, entregará a este museu um depósito de água estilo Luís XV de um esmalte azulado com ornatos pintados a verde, amarelo, castanho e azul, datado de 1781 e assinado por Brioso. Junta-se a um prato do mesmo autor datado de 1779 que representa uma caçada e que consta da coleção Gonçalves. Há ainda outros dois não datados mas assinados. Servem para comprovar com outras coleções que Vandelli nada acrescentou à arte coimbrã. Bem pelo contrário fê-la decair³³. Também o Visconde de Vila Maior, reitor da Universidade de Coimbra, em relação aos arquivos afirma em 5 de Maio de 1877:

Nada há que diga respeito à história italiana³⁴.

De facto, António Augusto Gonçalves em 1899 escreveu:

Há poucos anos a aparição fortuita de uma formosa peça, assinada por extenso e datada, não foi primeiro e inesperado sinal de rebate a supitar a admiração dos entusiastas de Vandelli. Desde muito que uma indefinida suspeição pairava confusamente a dispor os ânimos a encômios, que não eram legitimados por provas positivas e seguras.

³² *Gazeta Nacional*, 1º ano, n. 38, 23 de Abril de 1892, 3, coluna 4.

³³ *Gazeta Nacional*, 1º ano, n. 48, 28 de Maio de 1892, 3, coluna 1.

³⁴ Arquivo da Universidade de Coimbra: Reitoria da Universidade, Correspondência Ofícios- 1876-1879, folha 51 verso e 52, frente e verso.

Essa peça notável é uma pequena travessa coberta de decoração relevada a branco, sobre esmalte azulado, e no fundo uma caçada a cores. O reverso, marmoreado a castanho, mostra ao centro: Brioso, 1779.

Ora esta data é anterior cinco anos à fundação da fábrica Vandelli, que, sem discordância, se sabe ter começado em 1784.

Junta então uma pequena nota onde fala de um catálogo em que, sob o número 176, outra peça de Brioso foi colocada para venda em 1884 no hotel Drouot.

Note-se que no século XVIII as fábricas de cerâmica constituíram uma grande família nacional com uma tradição comum, assim «em primeiro lugar cronologicamente temos a Fábrica Real do Porto, Massarelos, 1738; Fábrica Real do Rato, Lisboa, 1767; a cerâmica Brioso em Coimbra, 1779; e a notável Fábrica Darque junto de Viana do Castelo, em 1774»³⁵. Também já em 1894, Joaquim de Vasconcelos tinha listado as indústrias cerâmicas portuguesas, indicando como existentes em Coimbra: Bento José da Fonseca & Filhos; Adelino Augusto Pessoa & Filhos; e José António da Cunha. Frisará a existência em Coimbra do fabrico de uma faiança barata com clara influência do estilo persa e do estilo hispano-árabe³⁶, embora faça pouco depois a análise crítica do que se faz. Vai assim mostrando alguns riscos que a indústria local corre, enunciando soluções melhores, onde sublinha implicitamente o papel da escola e da formação profissional³⁷. Entretanto, mostrou já a influência de Vandelli em Coimbra, nomeadamente na produção de faiança, através do aproveitamento de matérias-primas nacionais, sendo evidente o papel impulsionador do Marquês de Pombal nesta alteração tecnológica³⁸. Prossegue esta atividade de recolha e sinalização da riqueza artística coimbrã ao, pouco depois, depositar no Museu Industrial da Escola Brotero alguns exemplares de vidros nacionais antigos do século XVII, entre eles um copo com as armas reais com a legenda «Viva D. João IV». Acrescentou-lhe ainda um tinteiro marcado e assinado por Brioso, algo muito importante por permitir datar muitos objetos de faiança que eram considerados como espanhóis. Sabe-se através dele que alguns especialistas não o tinham observado bem, deixando passar a assinatura e sem perceberem o alcance científico e tecnológico que sinalizava e que Martins de Carvalho foi capaz de ver³⁹.

O Museu da Brotero e depois Machado de Castro foi assim fundamental para conseguir uma síntese das diversas vertentes artísticas, tecnológicas e, digamos assim, empresariais.

³⁵ VASCONCELOS, Joaquim de: Preliminar à Indústria de Cerâmica, in *Indústria da Cerâmica*, 2ª edição, Biblioteca de Instrução Profissional, Livrarias Aillaud, Paris, Lisboa e Livrarias Francisco Alves, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte, 1907, 16.

³⁶ VASCONCELOS, Joaquim de: *Cerâmica Portuguesa, Estudos e Documentos inéditos*, série II, Typografia Elzeviriana, Porto, 189, 66-68.

³⁷ *Ibidem.*, 70-71.

³⁸ *Ibidem.*, 44-45.

³⁹ *Gazeta Nacional*, 1º ano, n. 69, 6 de Agosto de 1892, 4, coluna 1.

Este processo de junção da experiência nacional da produção cerâmica com a adaptação crítica da influência estrangeira, em particular da italiana vai criar um ambiente misto de científico através de Charles Lepierre e de afirmação da cultura portuguesa que resulta numa Escola, onde Domingos Vandelli como químico e industrial se junta a outros italianos para conformar a indústria local em Coimbra e no País. Ressalta neste processo o papel do estrangeirado Joaquim de Vasconcelos que traz para Portugal métodos germânicos que integra no processo educativo e industrial português através da sua amizade com António Augusto Gonçalves. É onde se mostra fundamental como afirmação da cultura portuguesa o Dr. Joaquim Martins Teixeira de Carvalho como investigador e colecionador de arte popular e erudita.

Tudo se junta com o papel do Inspetor António Arroio como organizador da Escola Brotero e ainda Pedro Prostès. Por tudo isto, a Brotero como Escola de Artes é a síntese harmoniosa de um tempo de encontro da Cultura Italiana com a Cultura Portuguesa e apesar de todos os desacertos e desencontros.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, Joaquim Martins Teixeira de: *Bric-a-brac, notas historicas e arqueologicas*, prefácio de Matos Sequeira, Porto, Livraria F. Machado y C^a L^{da}, 1926.
- DINIZ, Aires Antunes: «Museu da Escola Brotero de Coimbra – Arte e Ciência», en MORENO, Pedro Luis y SEBASTIÁN, Ana (eds.): *Património y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, SEPHE y CEME, Universidade de Murcia, Murcia, 2012, 611-624.
- FERREIRA, Félix: *Lycêo de Artes e Officios*, Rio de Janeiro, Imprensa Industrial, 1876.
- GONÇALVES, António Augusto: *Breve Noção sobre a História da Cerâmica em Coimbra*, Imprensa Nacional, Lisboa, 1899.
- LÁZARO, Alice: *Leopoldo Battistini: Realidade e Utopia – Influência de Coimbra no percurso estético e artístico do pintor italiano em Portugal (1889-1936)*, Câmara Municipal de Coimbra, 2002.
- LEPIERRE, Charles: *Estudo chimico e Technologico sobre a Ceramica Portuguesa Moderna*, trabalho effectuado no Laboratorio Chimico da Escola Industrial Brotero, em Coimbra, Imprensa Nacional, 1899.
- LEPIERRE, Charles: *Estudo químico e tecnológico sobre a cerâmica portuguesa moderna, trabalho efectuado no Laboratório Químico da Escola Industrial Brotero em Coimbra*, 1^a edição, 1898 e 2^a edição de 1899, anotada, Tipografia da Associação de Classe dos Compositores Tipográficos, 1912.
- PROSTES, Pedro (coord.): *Indústria da Cerâmica*, 2^o edição, Biblioteca de Instrução Profissional, Livrarias Aillaud, Paris, Lisboa e Livrarias Francisco Alves, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte, 1907.

- SERRA, Carlos Manuel Santo: *António Augusto Gonçalves. O percurso museológico*, dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras de Coimbra, 2002.
- STETSON, Charles B.: *Technical Education What it is and what American Public Schools Should Teach: An Essay based on an examination of the Methods and Results of Technical Education in Europe, as shown by official Reports*, Boston, James R. Osgood y Co, 1874.
- VALLADAS, Alvaro R. L.: *Economia Elementar e Noções de Legislação Industrial*, 2ª edição, melhorada, Imprensa de Libanio da Silva, 1902.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *A Reforma do Ensino de Bellas-Artes II (Analyse da segunda parte do relatorio official*, Imprensa Litterario-Commercial, 1878.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *A Reforma do Ensino de Bellas-Artes III - Reforma do Ensino do Desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e colleções do ensino artistico com os respectivos orçamentos*, Porto, Imprensa Internacional, 1879.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *Catálogo da Exposição de Desenhos e de Obras de Arte dos professores das Escolas Industriais da Circunscrição do Norte*, Museu Industrial e Comercial do Porto, Porto, 1890.
- VASCONCELOS, Joaquim de: a) *A Fábrica de Faianças das Caldas da Rainha*, Tipografia Ocidental, Porto, 1891.
- VASCONCELOS, Joaquim de: b) *Exposição das Escolas de Desenho Industrial*, Tipografia do Comércio do Porto, Porto, 1891.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *Cerâmica Portuguesa, Estudos e Documentos inéditos*, série II, Typografia Elzeviriana, Porto, 1894.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *A industria nacional de tecidos - I - Legislação do seculo XV (1476-1500)*, Imprensa Nacional, 1901.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *Toreutica - Elementos para a Historia da Ourivesaria Portuguesa - Artes dos Metaes em Geral (analyse de nove codices ineditos da Bibliotheca Municipal do Porto descobertos pelo auctor em 1877*, Typographia de A. J. Silva Teixeira, 1904.
- VASCONCELOS, Joaquim de: Preliminar à Indústria de Cerâmica, in *Indústria da Cerâmica*, 2º edição, Biblioteca de Instrução Profissional, Livrarias Aillaud, Paris, Lisboa e Livrarias Francisco Alves, Rio de Janeiro, S. Paulo e Belo Horizonte, 1907.
- VASCONCELOS, Joaquim de: Conferência, realizada em 28 de Janeiro de 1915, *Separata de O Instituto*, vol. LXIII, nº 6, 1916.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *Cartas de*, Edições Marques de Abreu, 1973.
- VASCONCELOS, Joaquim de: *Indústrias Portuguesas*, Organização e Prefácio de Maria Teresa Pereira Viana, Instituto Português do Património Cultural, 1983.

Ettore Gelpi – retalhos da vida e obra de um pedagogo, con ecos en Portugal

Evangelina Bonifácio Silva

e-mail: evangelina@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança – ESE. Portugal

1. Introdução

O presente texto procura sintetizar o pensamento pedagógico e os contributos educativos legados por Ettore Gelpi, enquanto professor-educador e investigador no âmbito das questões da educação permanente. Como sabemos, a educação representou, ao longo da história, um desafio para o Homem e uma sucessão de desafios para a humanidade. No que concerne a educação permanente, desenvolveram-se diferentes iniciativas com especial relevância e intensidade a partir dos finais do Século XIX e princípios do Século XX, dos quais se destaca o contributo da UNESCO em 1976, materializado numa obra de referência¹ que permitiu compreender com maior clareza e profundidade este conceito e as suas múltiplas implicações a partir da conceção de diferentes autores (Osório, 2005). Além disso, salientamos outras iniciativas marcantes como a conferência Mundial de Montreal (1960), a conferência de Nairobi (1976) e o Relatório da UNESCO, conhecido como Relatório Faure (1972).

Não obstante a relevância destes apontamentos, registos históricos apontam que a génese da educação permanente remonta à Antiguidade Clássica nos tempos de Platão (Simões, 1979; Gelpi, 1983). Assinalando, aliás, que já nos finais do Séc. XVII Johanm Comenius defendia que todos os homens deveriam receber

¹ DAVE, R. H. (dir.): *Fundamentos de la Educación Permanente*, Madrid, Santillana-Instituto de la UNESCO, 1979.

uma educação «que lhes confira uma plena humanidade (...) jovens e velhos, ricos e pobres, de linhagem nobre ou de condição humilde, homens e mulheres (...). Cada idade está destinada à aprendizagem, e o homem não tem metas diferentes das que tem na própria vida»². A este propósito, também, Ettore Gelpi (1983) salientava que a educação permanente existia desde o início da história do homem. No entanto, ressalva que, frequentemente, se tende a confundir educação com escolaridade. Ora, para este autor falar de educação permanente significava antes de mais entender a educação como um processo constante na existência humana e a sua preocupação era, sobretudo, a defesa do direito de aprender ao longo da vida. Do seu pensamento destaca-se a ideia de que a educação deve ser «estruturação contínua» para o homem, permitindo-lhe construir uma consciência antropológica da sua natureza e do seu contexto de modo a que este possa tornar-se uma pessoa de maior humanidade e, por isso, integrado no seu trabalho e na sua cidade. Considerando a vasta bibliografia deste pedagogo italiano e as publicações e republicações dos seus livros pretende-se, apenas, chamar a atenção para um pensador, de visão ampla e abrangente, sobre as questões da educação permanente projetando-a muito além do tempo em que viveu.

2. Ettore Gelpi – traços biográficos

Este autor nasceu em Milão - Itália em 1933 e faleceu em França na cidade de Paris no ano de 2002. Terminou a sua formação superior como jurista na Universidade de Milão em 1956. Posteriormente, realizou um mestrado na Universidade da Columbia – Washington, em Ciências da Educação (1962) e, mais tarde, um doutoramento em Educação (1987), na Universidade de Caen-França, tornando-se especialista nesta área por convicção, como testemunham os seus diversos contributos neste domínio materializados numa considerável quantidade de publicações, para além das diversas intervenções em colóquios e palestras em universidades de todo o Mundo. Encetou este trabalho, dedicado à educação, fundando uma associação para desenvolver ações educativas nos bairros mais desfavorecidos da periferia de Milão. Foi educador ao longo de toda a vida, passando por diferentes escolas e graus de ensino (educação básica, animação comunitária, ensino superior, formação de quadros), tornando-se um verdadeiro «agitador de ideias» e influenciador da educação e formação, abrindo «inúmeras pistas sobre as novas modalidades de acesso ao conhecimento, que foi promovendo pelos cinco continentes».³ Entre os cargos desempenhados destacam-se:

- Responsável pela Unidade de Educação Permanente na UNESCO em Paris (1972-1993);

² OSORIO, A. R.: *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Lisboa, Edições Piaget, 2005, 16.

³ Cfr. http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=33

- Coordenador do Programa de Educação de Adultos no Conselho da Europa em Estrasburgo (1994-1995);
- Investigador e especialista em políticas educacionais da União Europeia para um programa de cooperação com a Federação Russa (1995-97); (...).

3. Apresentação sumária das suas publicações

Ettore Gelpi é autor de um vasto conjunto de publicações que foram traduzidas em vários idiomas, em vários países e em tempos distintos pelo que somente destacamos alguns dos seus trabalhos mais emblemáticos:

- História da educação - Itália, 1967;
- Educação ao longo da vida - Inglaterra, 1979;
- Lazer e educação permanente - Brasil, 1983;
- Educação ao longo da vida e relações internacionais - Inglaterra, 1985;
- Educação permanente: problemas laborais e perspectivas educativas - Espanha, 1990;
- Trabalho, educação e cultura - Espanha, 1995;
- Trabalho e mundialização - Espanha, 2003;
- O trabalho futuro. A formação como um projeto político - Itália, 2002; (...).

4. Conceito de educação permanente

O conceito de educação permanente é defendido por Ettore Gelpi como a ação educativa inerente à vida de cada ser humano, quer sob a orientação de outrem ou a partir da sua própria iniciativa ou motivação. Engloba aqui todas as formas de educação (formal, informal, não-formal, autoeducação, entre outras) reconhecendo a importância de todas as influências, desde que elas consagrem o direito de aprender inerente ao sujeito. Considera que a educação é um direito inalienável e, dalgum modo, este direito transforma-se num instrumento para atingir e dar forma aos restantes direitos, para viver de modo mais liberto e esclarecido. Assim, não reduz este conceito a atos isolados mas ligando-o ao campo total das aprendizagens em que a educação permanente:

Es un concepto activo e inmerso en un proceso constante de enriquecimiento, interpretación, definición y práctica. Es decir, la educación permanente es algo adaptable y ajustable a la suma de aspectos de la vida del hombre, entendiéndola a su vez

como aprendizaje permanente. También plantea cuestiones en torno a si la educación permanente y los sistemas educativos se transforman a consecuencia de los cambios provocados por las crisis y las evoluciones del mercado laboral; si la educación debe formar parte de los procesos de construcción, liberación o dominación de cualquier sociedad⁴.

Na leitura da sua obra o elemento central que emerge do conceito de educação permanente é reforçado pela ideia de processo de continuidade das aprendizagens ao longo da vida, em contexto formal ou não formal, mas desde que esse (des)aprender traga sentido e mais humanidade ao ser humano. Na perspectiva deste autor, não se pretendia com a educação permanente criar um sistema escolar paralelo mas englobar, de modo integrado, todas as formas de aprender e de educação. A este propósito, muito tempo depois um investigador espanhol, explicitava essa ideia referindo que se trata de «uma «educação coextensiva» à vida, no sentido em que se trata de «voltar a aprender» de rever conhecimentos, perante o desenvolvimento tecnológico e científico. Compreende a «totalidade do ser» que é muito mais do que a educação intelectual, e supõe uma educação integral»⁵.

5. Educação ao longo da vida

Como já dissemos, este autor considerou que a educação era um direito efetivo para todos e ao longo de toda a vida. A sua linha de pensamento, coincide com a de um outro investigador francês, também ele marcante neste domínio e que conceptualizou não haver idades para a educação e se se entender que o «esforço educativo tem de continuar ao longo de toda a existência do indivíduo, deixa de defender-se que há uma idade para a educação»⁶.

Com efeito, também, Ettore Gelpi acreditava que a educação deveria «educar para a vida, coexistindo com a própria vida» ideia defendida no texto com a sua assinatura e publicado no «El Correo de UNESCO», em agosto de 1983, intitulado «La educación permanente en el mundo actual». Como já foi dito, na sua perspectiva, a educação permanente existe desde tempos imemoriais da história dos homens. Todavia, sublinha que:

Estas realidades suelen olvidarse; de ahí la tendencia a identificar la historia de la educación con la pedagogía y la escritura. La historia de la educación es la historia de la educación permanente, de la que forman parte los actos, las políticas, las teorías, las utopías y los proyectos educativos conflictivos, y es el resultado de las contradicciones

⁴ MOYA, E. C.: «Educación permanente y relaciones internacionales de Ettore Gelpi», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [Granada: Universidad de Granada], nº 21-1 (2010), 4.

⁵ OSORIO, A. R.: *Op. Cit.*, 18-19.

⁶ LENGREND, P.: *Introdução à Educação Permanente*, Lisboa, Livros Horizonte, 1970, 56.

profundas que existen entre esos factores. (...) Para los sistemas educativo y productivo es un problema tener que abrir la escuela a la comunidad y a las actividades productivas, dar forma jurídica al período de transición entre la escuela y el trabajo, reconocer que la experiencia del trabajo constituye por sí misma una experiencia educativa⁷.

Nestes pressupostos, este autor entendia que os sistemas educativos continuam a confinar a educação ao espaço formal da escola, sublinhando que estes são contrários à abertura da escola à comunidade envolvente. Igualmente constatava que existiram ao longo da história da educação resistências de ordem jurídica, psicológica, social e cultural, lembrando outros constrangimentos como a limitação dos recursos que se afetam à educação, a dificuldade de encontrar entre os cientistas, os artistas, os técnicos e os trabalhadores gente qualificada que embora não sendo professores se disponibilizassem a partilhar os saberes. Defendia que a educação permanente não se confinava à educação de adultos e não era o tempo de escolaridade ou o tempo da formação nas suas diferentes vertentes. No seu entendimento, compreendia uma ideia de educação em geral, uma política global e um modo de perceber a educação contextualizada, capaz de considerar as transformações sociais e económicas emergentes num mundo mais globalizado, sublinhando que a oferta educativa e as necessidades de aprender são muitas vezes contraditórias. Salientava que o interesse pela educação aumentava mas as pessoas não encontravam respostas e era, por isso, necessário repensar as soluções existentes⁸. Não obstante, o autor dizia que não estava contra a escola, pelo contrário, apenas realçava a importância na clarificação da «venda» do conceito de educação permanente, levada a cabo por alguns governos e responsáveis educativos, e a qual ele considerava negativa e suscetível de gerar equívocos ou ideias erróneas a este propósito. Neste registo, enfatizava a necessidade de trabalhar o conceito de educação permanente, sobretudo, ao nível político considerando este aspeto vital se quisermos construir uma educação democrática sem excluirmos os que querem (ou precisam) aprender em qualquer etapa da sua vida.

Como sabemos, a experiência deste autor é rica a nível internacional não só pelos cargos que desempenhou mas, também, pelas inúmeras comunicações e trabalhos que apresentou em várias partes do mundo. Além do mais, em 1997, foi nomeado presidente da Federação Internacional de CEMEA (centros de formação e métodos ativos de educação), ensinando e colaborando com universidades de prestígio, incluindo a Sorbonne (Paris), Kyoto (Japão), João Pessoa (Brasil), Florença (Itália), Barcelona (Espanha) e México⁹ entre outras.

⁷ GELPI, E.: «La Educación Permanente en el Mundo Actual», *El Correo de UNESCO* (1983), Ano XXXVI, 4.

⁸ GELPI, E.: *Lifelong Education and International Relations*, Londres, Crom Help, 1985. En adelante: *Lifelong Education...* *Op. cit.*

⁹ Cfr. http://www.revestito.it/?id1=93&idaux=98&wiki=Ettore_Gelpi

No seu livro «Educação Permanente e Relações Internacionais» legou-nos a ideia de que a educação permanente acompanhou a história dos povos. Contemporaneamente, o que sublinhava como novo era o facto de as pessoas procurarem estar implicadas em processos de aprendizagem formais e informais ao longo da sua vida. Recorda, ainda, que esta questão não é algo que pertença aos países desenvolvidos e industrializados. Nesse sentido, a educação permanente pode ser negativa ao ser usada para reforçar dualismos entre países pobres e ricos ou até entre pessoas do mesmo país. Explicitou esta ideia dando como exemplo uma utilização indevida dos sistemas educativos se e quando um nível superior de educação académica se destina a uma classe social privilegiada e aos restantes, de nível social inferior, se faculta a educação permanente¹⁰.

O livro «Trabalho Futuro, a Formação como um Projeto Político» foi considerado uma obra na qual Ettore Gelpi procurou prever o futuro do trabalho na sociedade pós-moderna, antecipando o que seriam os problemas da modernização e desenvolvimento tecnológico, bem como o impacto que um tal desenvolvimento teria sobre o trabalho humano, resultando em desemprego e insegurança na sociedade. Nesse texto, numa antevisão do futuro, ousa propor alterações à vida dos trabalhadores, referindo que o tempo de trabalho e não-trabalho não continuará separado afirmando que «a aprendizagem ao longo da vida e o tempo de trabalho, irão restaurar o empregado com novos estatutos e novas identidades (...). Gelpi era um futurista que estava interessado em trabalhar e dar voz aos problemas políticos das populações mais desfavorecidas»¹¹ tentando criar condições de trabalho e de vida adequadas a estas franjas da população propondo como caminho o acesso à educação, à formação e à cultura.

A este propósito e na profundidade das suas reflexões, referindo-se à formação e à cultura face ao desenvolvimento tecnológico, na era da globalização, alertava para três paradoxos.

1. O primeiro é que só os privilegiados do planeta se encontram em posição de redefinir o paradigma da formação, já que aos menos privilegiados é, em geral, imposta. A este propósito, evidencia a separação sistemática que se faz, na formação, entre pessoas que têm emprego e pessoas desempregadas. Sugere que seria mais criativo e inovador agregar estes públicos.
2. O segundo paradoxo é que 90% das formações estão direcionadas exclusivamente para a produção. Sugeriria o alargamento dessa noção de produção mercantil à produção artística, estética e ética do cidadão e da pessoa coletiva de modo a torná-la membro ativo e de pleno

¹⁰ GELPI, E.: *Lifelong Education... Op. cit.*

¹¹ Cfr. http://www.revestito.it/?id1=93&idaux=98&wiki=Ettore_Gelpi

direito da sociedade. Relembra que o desenvolvimento da pessoa e a sua formação geral, são indissociáveis da formação profissional.

3. O terceiro paradoxo refere-se ao facto de o tempo e o espaço educativo serem infinitos, podendo dar-se a qualquer espaço e a qualquer tempo uma dimensão educativa e cultural. Contudo, ressalva que a avaliação das formações é geralmente circunscrita a aprendizagens efetuadas em tempos e espaços muito limitados¹².

Com efeito, defendia que a educação deveria ser universal e gratuita e não obedecer a lógicas de mercado. Por outro lado, o acesso ao ensino superior não deveria depender de razões financeiras sendo a formação profissional entendida e facultada como um direito correlativo ao direito trabalho. Ainda no mesmo documento, que acabamos de citar, as suas palavras trazem à colação a ideia de que «a lógica do lucro não pode ser imposta contra os interesses da saúde ou da educação, individuais e colectivos, de cada um de nós». Sublinhava a importância da educação permanente como um desafio das sociedades, afirmando que as responsabilidades atuais da educação passavam por criar estruturas que ajudassem o ser humano a prosseguir a sua formação e aprendizagem durante toda a sua existência temporal.

6. Educação permanente em Portugal

O movimento da educação permanente, baseada numa conceção humanista entendendo o ser humano em devir é recente e pode afirmar-se que se manifestou em meados do séc. XX. Porém, a sua génese histórica remonta à Antiguidade Clássica nos tempos de Platão (427-348 AC) como disso dão testemunho alguns fragmentos de texto das suas obras de referência a República e as Leis¹³. Assim, quando se refere à educação sublinha que ela é o elemento estruturante da cidade ideal, dizendo que esta é o «que está na origem dos maiores bens que podem acontecer aos melhores homens»¹⁴.

Na senda deste autor, o documento legislativo que marcou a história da educação permanente em Portugal, data de 27 de outubro de 1952 (decreto-lei nº 38 968), posteriormente, regulamentado pelo decreto nº 38 969 com a mesma data de publicação. Estes documentos procuravam implementar o plano nacional de educação popular, estabelecendo um conjunto de medidas, tendo como lema eliminar as altas taxas de analfabetismo no país (1940 de 49% e 1950 de 40,4%)¹⁵.

¹² Estes paradoxos foram sintetizados a partir das ideias do autor in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=12

¹³ SIMÕES, A.: *Educação Permanente e Formação dos Professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1979.

¹⁴ Leis I, citado por: SIMÕES, A.: *Op. Cit.*

¹⁵ Cfr. Estas taxas de analfabetismo referiam-se a indivíduos maiores de 7 anos de idade (SIMÕES, A.: *Op. Cit.*, 34-35).

Consequentemente, de 1953 a 1956 assistiu-se a uma «Campanha Nacional de Educação de Adultos» mas, talvez, por culpa das dificuldades que internamente confrontavam o país, este desígnio ficou mais uma vez adiado.

Nas décadas posteriores, 70/80, inicia-se um ciclo com pretensões de trazer para o nosso país as recomendações e conceitos sugeridos pela UNESCO, evidenciando-se algumas inovações no campo da educação/formação.

É a partir de Abril de 1974, decorrente da instauração da III República, que se assiste a um (re)investimento neste âmbito materializado na publicação da Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro que define a Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos como o objetivo de eliminar o analfabetismo através do PNAEBA¹⁶. Nessa contextualização, a educação e formação de adultos¹⁷ começa a intervir em três grandes domínios: a alfabetização, a educação/formação de adultos propriamente dita e a educação/formação popular (DGEP, 1979)¹⁸. Ora, este conceito de «educação popular» remete para os conceitos de poesia e cultura popular onde, «o homem é o agente da sua própria educação/formação, através da interacção permanente da sua reflexão e das suas acções»¹⁹.

Com efeito, a EFA tornou-se um fruto que amadureceu e culminou naquilo que, posteriormente, se denominou de RVCC²⁰ e onde se invoca que «o princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...) em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor»²¹.

De certa forma, pretendia dar continuidade àquilo que entre 1974/86 aconteceu, isto é, muita da verdadeira educação/formação de adultos, na medida em que, posteriormente, a Lei nº 46/86 de 14 de outubro acaba por dar uns passos atrás, ignorando os avanços dos últimos cinco anos, integrando a alfabetização e educação de base de adultos no quadro das modalidades especiais de educação escolar²², através do ensino recorrente de adultos, educação extra-escolar e numa visão mais otimista através do ensino à distância com a Universidade Aberta, acabando por reduzir a educação de adultos a um contexto, exclusivamente escolar.

¹⁶ Plano nacional de alfabetização e de educação de base dos adultos.

¹⁷ Vulgarmente designada como EFA.

¹⁸ Direcção-Geral da Educação Permanente.

¹⁹ PEA (1977), citado por: LOPES DE AZEVEDO, M.: *Educação de Adultos, Um Lugar Branco? Deambulações e Quimeras nas Euforias das Novas Oportunidades para o «Remedinho das Franjas»: uma justificação do discurso educativo*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2009, [Tese de Mestrado], 67.

²⁰ Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - O Sistema Nacional de RVCC pretendia a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade, sem escolaridade básica, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Cfr. <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/rvcc-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias>

²¹ Bogard, 1991, citado por: LOPES DE AZEVEDO, M.: *Op. Cit.*, 67.

²² LBSE - Ver subsecção IV, art. 16º, art. 19º, art. 20º, art. 21, art. 23º.

Nesse sentido, Lopes de Azevedo²³ refere que a educação de adultos teve avanços e retrocessos, ou seja, «fruto da nossa história, Portugal encontra-se numa situação paradoxal, por um lado, uma prolífera produção legislativa (...) e, por outro, uma persistente presença do analfabetismo bem como a baixa de qualificação de jovens e adultos». Consequentemente, persistem razões de preocupação pois, na atualidade e de acordo com os censos 2011, a taxa de analfabetismo situava-se em 5,4% e a taxa de abandono precoce de educação e formação em 19,2 %²⁴ (ano de 2013) confirmando, deste modo, a existência de pessoas para quem o direito à educação, no Século XXI, permanece uma utopia.

Considerações finais

Ettore Gelpi foi um pensador e estudioso das questões da educação permanente, entendendo-a não como uma educação de adultos, não como um meio para estes aprenderem novas competências profissionais, não como uma educação de segunda oportunidade, mas de uma forma bem mais abrangente e rica. Na impossibilidade de sintetizar a riqueza do seu pensamento e da sua obra sublinho as quatro ideias, que na minha opinião, lhe são transversais, a saber: i) A educação não poderá ser entendida à margem do contexto social, histórico e político; ii) Cada ser humano (homem ou mulher) independentemente da sua idade tem direito à educação tal como estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos; iii) A educação permanente no sentido do desenvolvimento integral da pessoa e da sua formação geral deverá ser indissociável da formação profissional; iv) O ser humano não tem «idades da educação». Aprende-se ao longo da vida.

Importa, ainda, realçar que o facto deste intelectual ter exercido vários cargos foi, do meu ponto de vista, uma mais valia, permitindo-lhe enriquecer e fundamentar as suas ideias, as quais teve a possibilidade de divulgar em palestras, colóquios, reuniões, livros (...) em várias partes do mundo e, nomeadamente, em Portugal onde esteve diversas vezes a participar em distintas situações de trabalho integrando no ano de 1975 uma equipa de peritos internacionais da UNESCO, com o objetivo de observar e avaliar a situação educativa do país, imortalizando, desta forma, o seu contributo.

Considerando o que foi dito, o pensamento deste autor acabou por influenciar outros investigadores em todo o mundo como disso dão testemunho as citações à sua obra²⁵.

²³ LOPES DE AZEVEDO, M.: *Op. Cit.*, 49.

²⁴ Cfr. <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17>.

²⁵ Em Portugal: ROCHA-TRINDADE, M. B. & MENDES, M. L. (org.): *Revista Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996, 77-98; HENRIQUES, A. S.: *O Professor do 1º Ciclo e a Educação Intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa)* – Estudo

Em jeito de conclusão, considera-se que Ettore Gelpi é uma referência incontornável no domínio da educação em geral e no domínio da educação permanente, em particular. Contudo, este intelectual dedicou-se, também, a refletir sobre outros temas tais como o desenvolvimento sustentável, questões do trabalho e relações laborais, democracia, cidadania e pluralismo cultural tornando-se uma referência para outros investigadores em diferentes geografias do planeta. Expressou, desde sempre, uma visão ampla e humanista da educação demonstrando uma sensibilidade e generosidade incomuns legados na sua obra centrada na defesa dos direitos humanos e da formação da pessoa considerando a sua finitude humana, ou seja, do nascer ao morrer, sem tempos exclusivos para a aprendizagem. A sua proposta educacional é marcada pelo compromisso social, à semelhança da «Escola de Barbiana» criada por Lorenzo Milani (1954) uma escola a tempo inteiro, de autêntica igualdade que funcionava 363 dias por ano, 12 horas por dia, sem recreios, sem feriados, sem materiais (...) surgindo como resposta à escola pública italiana que era elitista e exclusiva. Estes testemunhos ficaram registados no livro «Carta a uma Professora – pelos rapazes da Escola de Barbiana» que escreveram «julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora professora chumbou, foram centenas»²⁶ ou, ainda, «uma escola que seleciona, destrói a cultura. Aos pobres, rouba os meios de expressão. Aos ricos, o conhecimento das coisas»²⁷. Estas citações traduzem de uma forma simples, mas não simplista, a génese da educação preconizada por Ettore Gelpi, enquanto pedagogo e cidadão do mundo.

Bibliografia

- CARY, L. (trad.): *Carta a uma Professora – pelos Rapazes da Escola de Barbiana*, Lisboa, Editorial Presença, 1975.
- CIAVATTA, M.: «Estudos Comparados: Sua Epistemologia e Sua Historicidade», *Trabalho, Educação e Saúde* [Brasil: Rio de Janeiro], v. 7 (2009), 129-151.
- DAVE, R.: *Fundamentos de la Educación Permanente*, Madrid, Santillana-Instituto de la UNESCO, 1979.

de Caso, Porto, Universidade Portucalense, 2007.; GUIMARÃES, P. & RAMOS, E. L.C.: «A Formação Profissional nas Recentes Políticas de Educação de Adultos: Uma Análise Comparativa entre Espanha e Portugal», *AFFIRSE 2013*, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2013. Em Espanha: OSORIO, A. R.: *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Lisboa, Edições Piaget, 2005; MOYA, E. C.: «Educación permanente y relaciones internacionales de Ettore Gelpi», *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* [Granada: Universidad de Granada], nº 21-1 (2010), 297-300; e no Brasil: LECLERC, G. F. E.: «Futurs du travail», *Revista Brasileira Educação* [online], nº 21 (2002), 159-161; CIAVATTA, M.: «Estudos Comparados: Sua Epistemologia e Sua Historicidade», *Trabalho, Educação e Saúde* [Brasil: Rio de Janeiro], v. 7 (2009), 129-151.

²⁶ CARY, L. (trad.): *Carta a uma Professora – pelos Rapazes da Escola de Barbiana*, Lisboa, Editorial Presença, 1975, 11.

²⁷ *Idem: Op. Cit.*, 122.

- FAURE, E.: *Aprender a Ser - La educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- GELPI, E.: *Educación Permanente y Relaciones Internacionales*, Xátiva, Edicions del CREC, 2007.
- GELPI, E.: *Futurs du Travail*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- GELPI, E.: «Educação de Adultos, Democracia e Desenvolvimento», *Revista Educação Intercultural de Adultos*. (org.) ROCHA-TRINDADE, M. B. & MENDES, M. L., Lisboa, Universidade Aberta, 1996, 77-98.
- GELPI, E.: *Lifelong Education and International Relations*, Londres, Crom Helm, 1985.
- GELPI, E.: «La Educación Permanente en el Mundo Actual», *El Correo de UNESCO*, (1983), Ano XXXVI, 4-7.
- GUIMARÃES, P. & RAMOS, E. L.C.: «A Formação Profissional nas Recentes Políticas de Educação de Adultos: Uma Análise Comparativa entre Espanha e Portugal», *AFFIRSE 2013*, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- HENRIQUES, A. S.: *O Professor do 1º Ciclo e a Educação Intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa) – Estudo de Caso*, Porto, Universidade Portucalense, 2007. [Tese de Mestrado].
- LENGRAND, P.: *Introdução à Educação Permanente*, Lisboa, Livros Horizonte, 1970.
- LECLERC, G. F. E.: «Futurs du travail», *Revista Brasileira Educação* [online], nº 21 (2002), 159-161.
- LOPES DE AZEVEDO, M.: *Educação de Adultos, Um Lugar Branco? Deambulações e Quimeras nas Euforias das Novas Oportunidades para o “Remedeio das Franjas”: uma justificação do discurso educativo*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2009. [Tese de Mestrado].
- MOYA, E. C.: «Educación permanente y relaciones internacionales de Ettore Gelpi», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [Granada: Universidad de Granada], nº 21-1 (2010), 297-300.
- OSORIO, A. R.: *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Lisboa, Edições Piaget, 2005.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. & MENDES, M. L. (org.): *Revista Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996, 77-98.
- SIMÕES, A.: *Educação Permanente e Formação dos Professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1979.

Webgrafia

http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=33 [consultado em 03.04.2014]

http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=12 [consultado em 14-04-2014]

http://www.revestito.it/?id1=93&idaux=98&wiki=Ettore_Gelpi [consultado em 10-04-2014]

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300014 [consultado em 14-04-2014]

<http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/rvcc-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias>) [consultado em 22-04-2014]

<http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17> [consultado em 30-04-2014]

Legislação consultada

Decreto-lei nº 38 968/52, de 27 de Outubro

Decreto nº 38 969/52, de 27 de Outubro

Decreto-lei nº 40 964/56, de 30 de Novembro

Decreto-lei 489/73, de 2 de Outubro

Lei nº 3/79, a 10 de Janeiro

Lei 46/86 de 14 de Outubro

A influência de Montessori no ideário educativo sergiano: o caso do Sistema Educativo Português

Maria João de Carvalho

e-mail: mjcc@utad.pt

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Universidade do Porto, Portugal

1. Introdução

Enquanto profissionais do ensino torna-se difícil fazer tábua rasa de António Sérgio, pois ele soube, como poucos no seu tempo, perspetivar uma educação em que a teoria e a prática interdependem. A globalidade do seu conceito de educação faz-nos pensar na atualidade do seu pensamento pelo privilégio que atribui à formação em detrimento da informação e, ainda, pela concretização da dimensão intelectual, cívica e moral na complementaridade do próprio conceito de educação, sendo que é na educação que visiona que se pode concretizar a reforma de mentalidade que tão imperiosamente exige. Uma educação pautada pela emancipação e pela liberdade, «que obriga a uma apreciação e consolidação de valores que permitam a formação de um novo ser humano que não domina e não se deixa dominar»¹ que encontra influências do movimento da Escola Nova, e em concreto em Maria Montessori.

O termo grego *paideia* é uma abordagem à formação do homem que se quer integral, do todo, relacionando-se com a cultura e com a própria educação, que Sérgio considera como meio, por excelência, capaz de uma profunda reforma de mentalidade. Neste autor constatamos a existência de uma preocupação elevada

¹ CARVALHO, Maria João de: «Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão», en *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, v.25, nº3, (2009), 452.

com as «pedras vivas», com os mais humildes pelo que não é estranha a aceção profunda que o conceito de democracia lhe merece.

Estava convicto de que a educação seria a chave da regeneração, porém esta teria que ser pautada por novos princípios anulando, assim, a escola verbalista, saudosista e «sebastianista» para passar a ser uma escola que fomente o «espírito crítico e experimental, a cultura da personalidade, a formação de carácter, as virtudes sociais, o interesse pelo coletivo, a disciplina da vontade, a organização do esforço produtivo, a disciplina interior e o self-governement»².

2. Crítica à pedagogia tradicional

Contrariamente à educação tradicional, estática, silenciosa, recetiva da exposição e do monólogo magistral, que crê que as grandes obras são universalmente comunicáveis, valorizando, desta feita, o saber livresco e enciclopédico, que utiliza uma metodologia verbal e dogmática, a Educação Nova pauta-se por apresentar um conhecimento relativo e construído, sendo a aprendizagem um processo natural e espontâneo do interior do educando, o que vai na linha de Montessori por considerar que o potencial de aprender está em cada criança³. Por isso, neste contexto, a educação não é algo que se apresente à criança, mas antes o desenvolvimento natural dos seus dons e interesses, o que resulta num papel ativo e interativo por parte do educando, consequência da mutação do papel do mestre transformando a motivação numa atitude pessoal alicerçada no interesse.

Esta é uma escola formadora, e simultaneamente democrática, que favorece a descoberta e a emergência de valores. É uma escola assente no *primado* da psicologia resultante da aplicação de leis da psicologia à criança, utilizando a energia que dela parte, que concretiza o seu processo educativo alicerçado no *interesse*, na resposta às necessidades do desenvolvimento da criança; que ao reivindicar a individualização reconhece o direito à individualidade própria de cada um; é uma escola de *ligação à vida*, o que nega qualquer tio de desfasamento entre ambas [escola/vida]; reconhece o *trabalho manual* como um importante fator na preparação para a vida, anulando a instrução passiva e formal, o que é sintomático do grande interesse pela *socialização*, de uma integração social o mais possível satisfatória; é uma educação pela *liberdade* que se traduz na necessidade de deixar a criança viver libertando-a de qualquer imposição que venha do exterior, fazendo uso da *criatividade* própria de cada educando.

Vários são os autores que integram este movimento pelos aspetos comuns que os unem, dando um diferente enfoque a certas técnicas educativas evocando,

² CUNHA, Norberto: *Mentalidade e Cultura Portuguesa na 1ª República*, Braga, 1999, 46.

³ MONTESSORI, María: *Pedagogia Científica*, São Paulo, Flambyant, 1965.

também, novos princípios filosóficos. Sérgio ao aproximar-se deste conceito de pedagogia coloca-se, claramente, em oposição ao ensino tradicional que considerava como padecendo de alguns vícios que o tornavam inócuo e mesmo perigoso.

Este ensino era marcado sobretudo por um carácter abstrato, verbalista, descritivo e mnemónico⁴. O carácter abstrato revela-se, essencialmente, no facto de esta escola se encontrar, em termos de conteúdos, completamente desajustada da realidade vivida pelo aluno. Por seu turno, os métodos utilizados acentuam sobretudo o carácter verbalista numa clara desvalorização do manuseamento da realidade, onde perante as possibilidades de fazer a experiência ou descrevê-la o professor opta muito mais pela discricção em vez de colocar o aluno perante a possibilidade real de a desenvolver [à experiência].

Por fim, o carácter mnemónico incentivado por este tipo de pedagogia merece reparos críticos a Sérgio, pois a faina do educador não se reduz à mera transmissão de informação, pressupondo o aluno como sendo uma tábua rasa que gradualmente se vai preenchendo com conhecimentos. Aí, a sua autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico não encontram um solo propício onde possam desenvolver-se, antes pelo contrário. No fundo trata-se do confronto entre uma pedagogia da quantidade por oposição a uma pedagogia de qualidade. O que se confronta, também, são dois conceitos [educar e instruir] que com alguma frequência são confundidos mas que, na realidade, não têm o mesmo âmbito de aplicação. Uma coisa é educar, outra instruir, pelo que a confusão só se pode transformar em algo funesto, ao considerar-se «como instrução o mero conhecimento do *a b c*»⁵. Na redução da educação à instrução, e desta a um simples processo de alfabetização, está para Sérgio a principal causa das várias tentativas fracassadas de «ressurgimento nacional» levadas a cabo pelos republicanos desde meados do século XIX. Escola que o autor classifica de calamidade pública⁶ por considerar que «educar uma criança enviando-a à actual escola é como preparar um automobilista metendo-o no museu dos coches reais»⁷. Se em Portugal não existe ensino infantil, o primário «fomenta a criminalidade e arruína as inteligências das crianças; o secundário está completamente afastado do que deve ser o seu objectivo, (...) no ensino normal é tudo pobre, arcaico, rotineiro, bafiento; e finalmente, a verdadeira Universidade ainda não existe»⁸. Para obviar a tudo isto Sérgio propõe uma pedagogia muito próxima da preconizada pela Escola Nova.

⁴ SÉRGIO, António: *Sobre Educação Primária e Infantil*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1939, 9.

⁵ SÉRGIO, António: *Ciência e Educação. Ensaios I*, Lisboa, Libreria Sá da Costa, 1980, 98.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*, 117.

⁸ SÉRGIO, António: *O Ensino Como Factor de Ressurgimento Nacional. Defeito dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir; linhas gerais de uma nova organização*, Porto, Renascença Portuguesa, 1918, 11.

O espírito desta escola caracteriza-se, fundamentalmente, por colocar no primeiro plano da atividade educativa o educando em detrimento do educador. O educando [a criança] passa a ser alvo de um detalhado estudo com o objetivo de abordar todas as dimensões que se lhe encerra, o que, como consequência, nos leva ao conhecimento de todas as necessidades que se querem satisfeitas por si próprias. Porém, constatadas pelo educador, a partir de objetos e meios pensados pelo educador, de modo a que possa desenvolver, o mais convenientemente possível, todas as suas capacidades.

Para tal é necessário utilizar toda a energia que emana da criança, aliando o trabalho manual com o trabalho de espírito, com o intuito de ver crescer jovens autónomos que exerçam as suas profissões o melhor possível. É, em suma, uma escola na vida, formando o cidadão ativo e útil para a sociedade que se quer democrática. De destacar, também, é a mutação do papel do educador que se desprende da imagem de mestre ou instrutor, passando agora, no desempenho das suas funções, a visionar-se como um orientador, um auxiliador, que exerce uma ação indireta sobre o educando, funcionando como um motor da atividade educativa, pois a atitude da Escola Nova pensa a educação como sendo não a tarefa do mestre mas do aluno, como sendo a própria realização que se concretiza num viver⁹.

O educador da Educação Nova pode ser definido como «o homem da natureza a viver com a criança filha da natureza. Comporta-se de tal modo que a criança sabe que pode contar com ele, inspira confiança e mantém essa confiança»¹⁰. É esta a linha seguida por Sérgio ao propor um ensino concreto, em que é outorgado ao aluno um papel ativo, assumindo-se como um ator e não como um mero executante. O professor oferece muito mais a explicação do que a descrição visando desenvolver, sobretudo, processos que promovam a inteligência do educando e não competências mnemónicas. É, em suma, uma pedagogia que «minimiza acentuadamente a memória[...] que valoriza[...] a actividade intelectual de teorização e racionalização»¹¹. A educação estará na base da formação da personalidade do próprio educando, será uma atividade libertadora das suas próprias potencialidades, em que o respeito pela individualidade, pois cada um é segundo as suas aptidões, tem lugar no processo educativo. À escola criadora de súbditos contrapõe Sérgio uma escola criadora de homens autónomos, livres, o cidadão empenhado e ativo.

⁹ BOWEN, James: *História de la Educación Occidental*. T. III, Barcelona, Ediciones Herder, 1922, 233.

¹⁰ COUSINET, Roger: *A Educação Nova*, v. 69, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959, 42.

¹¹ PATRÍCIO, Manuel Ferreira: «António Sérgio», em *Figuras da Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Évora, Universidade de Évora, 1984, 40.

3. O novo perfil do educador

Defende Sérgio que «o aluno trabalha e cria; o professor inspira e guia»¹². Nesta relação professor/aluno o que se aspira alcançar é uma situação em que o aluno dispense o professor, isto é, seja capaz de desenvolver as suas capacidades próprias, porque para o autor «não há professor, por melhor que seja, que crie nos alunos inteligência, nem novos dotes de observação, nem outras intrínsecas faculdades. O mestre ensina, sim, é a tirar partido do que já se tem, isto é, das virtualidades do nosso organismo; nesse campo, leva-nos a adquirir atitudes de espírito, ideias de acção, processos úteis, hábitos bons, e nada mais»¹³.

É neste contexto que é possível pensar duas metáforas para caraterizar dois tipos de professores que Sérgio contrapõe e que são, respetivamente, a metáfora do oleiro e a do jardineiro.

Para caraterizar a primeira escreve: «para o Professor, pelo que se está vendo, educar um moço é como fabricar um pote. Para ele, há aí um oleiro, que é o mestre-escola; e há aí uma argila, que é o educando. Concebe o oleiro no seu espírito uma certa forma exemplar de potes; e, dessa concepção munido, ei-lo que pega na argila plástica, que dispõe no forno, que a manuseia, que lhe dá a forma de um modelo ideal. Em resumo: o Mestre é um oleiro [...]; a escola um forno; o aluno, um barro inerte. E com violência, quando parecer necessário, molda-se o barro como nós quisermos»¹⁴. Esta metáfora pretende ser uma resposta aos que opõem a liberdade e a autonomia ao processo de aprendizagem.

Ora defender esta posição, de acordo com Sérgio, só poderá conduzir a uma conceção de professor que chama a si a atividade total, tal oleiro que se confronta com uma matéria inerte, absolutamente dispensável e moldável, sem autonomia. Nesta metáfora pode-se ver como que a imitação do gesto criador divino.

Numa educação para a autonomia a função do professor é completamente distinta, como explica na metáfora do jardineiro. É de opinião «que a forma ideal deve brotar de dentro do próprio aluno, e concebo a faina do educador à semelhança da do jardineiro. Ser jardineiro (como o professor não ignora) não consiste em tomar um barrote de pinho, em empunhar a enxó, e em imprimir ao barrote, a golpes de enxó, a forma precisa de uma roseira, de uma bungabala, de uma glicínia, de um girassol. Não, a planta para o jardineiro é um ser vivo e activo que traz no seu germe a sua forma ideal; que nasce por si, que cresce por si, e que por si mesmo enflora»¹⁵. A forma ideal não se apresenta, pois, como algo

¹² SÉRGIO, António: *Sobre Educação...*, op. cit., 63.

¹³ SÉRGIO, António: *Divagações Pedagógicas. Ensaios/II*, Lisboa, Libraria Sá da Costa, 1977, 188.

¹⁴ SÉRGIO, António: *Música, Poesia, Cultura e Cinema. Ensaios/VII*, Lisboa, Libraria Sá da Costa, 1982, 117.

¹⁵ SÉRGIO, António: *Paideia. Ensaios/VII*, Lisboa, Libraria Sá da Costa, 1982, 217.

exterior ao aluno, concebida pelo professor e imposta *a posteriori* sobre uma matéria moldável e passiva frente à ação do docente. Essa forma, para Sérgio, emerge de dentro do aluno, jogando-se toda a formação à semelhança da faina do jardineiro, que não se comporta como carpinteiro ou escultor que toma um pedaço de madeira e a enforma. Se o fizesse talvez obtivesse uma bela estátua, mas qual Pigmaleão teria que aguardar uma intervenção divina que animasse essa estátua.

A ação do jardineiro desenrola-se tendo sempre por pressuposto um facto inalienável: a planta é um ser vivo, ativo que traz em potência a sua forma ideal. Cabe, assim, a este «professor-jardineiro» desencadear um conjunto de ações capazes de destruir todos os obstáculos que impeçam o livre desenvolvimento e crescimento da planta, agindo sobretudo no ambiente que a envolve, adaptando e modificando as condições em que esta se encontra, fornecendo-lhe aquilo do que necessita para o seu desabrochar. Por isso, «onde o jardineiro opera não é na roseira, mas no ambiente dela: cria um condicionamento favorável à planta, de onde esta absorve o que mais lhe enquadra para mais bem se conservar e para mais bem crescer. [...] é essa a função do educador moderno: prepara para a criança um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao espírito, educando-se a si pela força própria, por auto disciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas»¹⁶. Ou seja, importa dispor o ambiente para que não funcione como obstáculo ao desenvolvimento da criança, mas antes que seja o próprio ambiente a proporcionar todas as condições favoráveis que permita à criança educar-se a si mesma. Tais pressupostos não poderiam estar mais em consonância com o pensamento de Montessori, de resto acredita que a atividade do aluno, ou a atividade real como lhe chama, é o principio estruturante que enforma o seu conceito de escola.

Fica claro que o educador moderno se apresenta incumbido de uma tarefa extraordinariamente importante, dir-se-ia mesmo revolucionária, na medida em que o demite de funções centralistas e centralizadoras, onde tudo tem início e tudo termina, para assumir a função de *animador*, emprestando um cuidado especial, uma atenção constante às condições em que a criança se educa a si mesma. Na conceção sergiana de educação não deve ser o professor a colocar asas nos alunos, mas devem ser eles a coloca-las, a voar por conta própria, ainda que ajudados por nós.¹⁷

Todo o esforço do professor, na ótica desta educação de seres autónomos pela autonomia, deveria, no limite, conduzir à sua dispensabilidade. Assim, seria possível defender que a grande finalidade da educação se havia cumprido, na medida em que o esforço do educador, com vista à emancipação e autonomia do aluno

¹⁶ *Ibidem.*, 218.

¹⁷ *Ibidem.*, 230.

havia sido bem-sucedido. Todo o seu trabalho perseguia a meta de uma total libertação de qualquer forma de tutela por parte do aluno, concretizando, assim, a divisa iluminista do *sapere aude*. A coragem de pensar por si mesmo, quebrando as amarras a que estivesse ligado e a dependência de qualquer *tutor*. Nesta linha defende que «o escopo do professor é tornar-se inútil; e o que vale, pois, não é a noção que se meteu no espírito, mas no bom funcionamento do próprio espírito, o acto puro do pensamento, a sua viva actuação»¹⁸.

Considera, ainda, que duas virtudes devem animar a praxis educativa e, ao meso tempo, definir o professor. Este deverá dispensar às crianças e à própria profissão docente um grande amor e, ao mesmo tempo, comungar da urgência de desencadear a revolução pedagógica «destinada à feitura de espíritos autónomos de trabalhadores conscientes e solidaristas de cidadãos livres e responsáveis»¹⁹. No limite, diríamos que a criança deve ser livre do poder controlador da figura do professor²⁰.

4. O jardim infantil – o que falta ao Sistema Educativo Português

É ao ensino infantil, dos 3 aos anos (ainda não criado) que Sérgio dedica o maior interesse ao mesmo tempo que preconiza a reorganização da escola primária.

No que respeita ao ensino infantil propunha que se adotasse o método de Maria Montessori assente na espontaneidade que «deriva misteriosamente da vida interior das crianças – por muito tempo reprimida pela contínua intervenção dos adultos»²¹ que será apontada como ideia diretriz a nortear toda ação dos pedagogos, não perdendo do horizonte que a criança é um ser ativo, criador que jamais deve ser reprimido, devendo a escola tudo fazer para respeitar a sua natureza. A autora concebe a educação, ou melhor, o processo educativo em torno do princípio de autoeducação, fundado sobre a liberdade da criança no respeitante à sua atividade que se quer ordenada e fiscalizada por ela mesma, sendo que qualquer manifestação levada a cabo, em que se reconheça utilidade, deverá ser permitida. Todo o trabalho desenvolvido deve alicerçar-se na alegria e voluntarismo reconhecido, por Montessori, como o aflorar da verdadeira disciplina.

O self-control é um conceito profundamente implementado em toda esta teoria educativa, pois em qualquer exercício praticado pela criança e está inerente o cultivo do poder motor da vontade. O educador passará a ter uma função que passa meramente pelo incentivo da iniciativa do próprio educando. O seu modelo de escola Infantil, os métodos e os processos influenciaram grandemente

¹⁸ *Ibidem.*, 218.

¹⁹ António Sérgio, SEPI, 63.

²⁰ MONTESSORI, Maria: *Pedagogia...*, *op. cit.*

²¹ MONTESSORI, Maria: *Montessori em Família*, Lisboa, Portugália Editora, (s. d.), 7.

Sérgio. Os instrumentos didáticos e os meios propostos por Sérgio, para além do que é sugerido pela pedagoga italiana, têm também em vista a prática da jardinagem, a criação de animais, a horticultura e mesmo o trabalho topográfico, na medida em que este contribuiria para o aperfeiçoamento da ortografia. Não é esquecido pelo autor o papel relevante que podem desempenhar, na educação infantil, as histórias e o jogo, este último pelo papel lúdico que lhe é inerente, servindo de motivação à leitura e à literatura.

Na sua ótica, para que a educação infantil não seja um «exercício» inútil é necessário obedecer a alguns princípios, como a verdadeira natureza da criança, pois o seu crescimento físico e mental é autónomo, não devendo o educador interferir de maneira inoportuna e destrutiva, mas intervindo no seu ambiente, afastando os obstáculos que impossibilitem que esse fluxo natural de crescimento, até hoje influenciado negativamente pela escola; deixar a criança ser criança até no seu ambiente escolar.

Toda a atividade do educando deve nascer por sua iniciativa e não por imposição do educador, a educação da criança deve incidir sobre o agir e o concreto fazendo o possível por se evitar o verbalismo. A definição do pensamento passa pela própria ação, tanto mais que os instrumentos do intelecto, nomeadamente os membros, os sentidos e os órgãos, são fundamentais para a criança aprender, uma vez que a sua inteligência é sensitiva²².

Esta liberdade que se quer para a criança não é sinónimo de abandono ou negligência, ao invés disso devemos ter uma atitude prudente e, simultaneamente, afetuosa.

Conclusão

Sérgio ao recusar o positivismo patente no ideário pedagógico tradicional, aposta em colocar a criação mental no princípio, atribuindo à espontaneidade do intelecto a existência de toda a realidade. É, por esse facto, que educar apela a ascender ao espírito, desenvolvendo determinadas competências no sentido do dever-ser.

Ao defender a espontaneidade e dinamismo do educando não poderia deixar de apresentar uma conceção pedagógica que favorece a sua liberdade e iniciativa intelectual. Desta forma, na relação professor- aluno, educador-educando, a função do professor não poderá reduzir-se ao gesto arquetípico do oleiro diante do barro inerte, mas antes a ação paciente do jardineiro, mergulhado no cuidado com um ser vivo potencial, à espera das condições para uma profícua atualização em direção ao desenvolvimento de atitudes.

²² SÉRGIO, António: *Sobre Educação...*, *op. cit.*, 8.

A formação dos educadores é um aspeto relevante, pois atribuí-lhes um papel de vanguarda e de grande aptidão na utilização dos métodos ativos, ao mesmo tempo que propunha um sistema educativo que incluísse o jardim-de-infância.

Profundamente influenciado pelas ideias da Escola Nova acreditará que só a transformação da escola, dos professores e dos alunos poderá abrir caminho à transformação da sociedade, à reforma de mentalidades, em direção a uma sociedade de homens livres, educados na liberdade e para a liberdade.

Referencias bibliográficas

- BOWEN, James: *História de la Eduacción Occidental*. T. III, Barcelona, Ediciones Herder, 1922.
- CARVALHO, Maria João de: «Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão», em *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, v.25, nº3, (2009), 441-454.
- COUSINET, Roger: *A Educação Nova*, v. 69, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.
- CUNHA, Norberto: *Mentalidade e Cultura Portuguesa na 1ª República*, Braga, 1999.
- MONTESSORI, María: *Montessori em Família*, Lisboa, Portugália Editora, (s. d.).
- MONTESSORI, María: *Pedagogia Científica*, São Paulo, Flambyant, 1965.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira: «António Sérgio», em *Figuras da Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Évora, Universidade de Évora, 1984.
- SÉRGIO, António: *Ciência e Educação. Ensaio/I*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1980.
- SÉRGIO, António: *Divagações Pedagógicas. Ensaio/II*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1977.
- SÉRGIO, António: *Música, Poesia, Cultura e Cinema. Ensaio/VII*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1982.
- SÉRGIO, António: *O Ensino Como Factor de Ressurgimento Nacional. Defeito dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir; linhas gerais de uma nova organização*, Porto, Renascença Portuguesa, 1918.
- SÉRGIO, António: *Paideia. Ensaio/VII*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1982.
- SÉRGIO, António: *Sobre Educação Primária e Infantil*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1939.

página intencionadamente en blanco

Representações da educação italiana no ensino normal primário. Os periódicos das escolas do magistério primário (1944-1974)

António Gomes Ferreira

e-mail: antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra. Portugal

Luís Mota

e-mail: mudamseostempos@gmail.com

Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal

Carla Vilhena

e-mail: cvilhena@ualg.pt

Universidade do Algarve. Portugal

– 1 –

A nossa análise situa-se, grosso modo, no terceiro quartel do século XX, coincidente com a vigência do Estado Novo, cujo quadro axiológico, articulado em torno do princípio da autoridade¹, se encontra resumido no discurso de António de Oliveira Salazar, sobejamente glosado, d'*As grandes certezas da Revolução Nacional*: «Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever»². O regime patrocinava uma mundivisão e um projeto totalizante de reeducação visando

¹ Cf. REIS, A.: «Os valores salazaristas», em REIS, A. (dir.), *Portugal Contemporâneo*, Volume II, Lisboa, Publicações Alfa/Seleções do Reader's Digest, 1996, 717-722.

² SALAZAR, A. O.: *Discursos e Notas Políticas*, Volume II 1935-1937, Coimbra, Coimbra Editora, 1945, 130.

a fabricação de um novo tipo de portugueses e de portuguesas, compaginada com a construção de uma visão essencialista da identidade nacional, fundada nas *virtudes da raça*. A ação suportava-se num *sistema de enunciação*, que detinha o poder de condicionar e disciplinar condutas, de ameaçar, punir e censurar assegurado pelo Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) e pela Agência Geral das Colónias, e num *sistema de inculcação* ideológica, a quem competia buscar o consenso e a ordem, com expressão no Ministério da Educação Nacional – secundado pela Mocidade Portuguesa (MP), a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) – e em todo o aparelho corporativo, dos quais se salientam a Federação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) e a Junta Central das Casas do Povo (JCCP)³.

Das *virtudes da raça* detenhamo-nos um pouco mais naqueloutra da religião católica como elemento constitutivo do ser português. Na retórica discursiva de Oliveira Salazar a fé era considerada fonte de vida espiritual e um dom de Deus⁴ e, enquanto tal, não deveria ser sujeita à intervenção do Estado, rejeitando, o ditador, simultaneamente a sua imposição, bem como o contrariar da sua prática. Contudo, esta posição aparentemente liberal acabou desmentida pelo sistema de inculcação ideológica que encetou a imposição de uma visão do mundo e da vida, gizando uma fusão do quotidiano com o religioso⁵.

O início de um novo capítulo nas relações entre o Estado e a Igreja, patente na assinatura da Concordata e do Acordo Missionário em Maio de 1940, abriu caminho à inegável influência da Igreja Católica na sociedade portuguesa e ao contributo do catolicismo para o salazarismo. O Estado Novo, no entanto, nunca constituiu um regime confessional, manteve sempre a separação e a autonomia em relação à igreja. Porém a Igreja Católica deu a sua quota-parte no sentido da consolidação do Estado Novo, contribuindo para a valorização do regime e fornecendo-lhe as elites, em comparação, o regime, fruto da função religiosa da Igreja, reconheceu-lhe papel não despreciando no plano social e educativo⁶.

No plano educativo, as escolas de formação de professores do ensino primário constituíam, provavelmente, um caso exemplar desse papel, desde logo visível na consagração de todos os diplomados ao Sagrado Coração de Maria. No estudo que conduzimos sobre a Escola do Magistério Primário de Coimbra com recurso à imprensa escolar, pudemos sublinhar a presença do catolicismo e

³ Cf. ROSAS, F.: «O Salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», *Análise Social*, 157 (2001), 1037-1042.

⁴ SALAZAR, A. O.: *Discursos e Notas Políticas*, Volume II 1935-1937, Coimbra, Coimbra Editora, 1945, 130.

⁵ Cf. MEDINA, J.: *Salazar, Hitler e Franco. Estudos sobre Salazar e a Ditadura*. Lisboa, Livros Horizonte, 2000.

⁶ Cf. FERREIRA, A. M.: «Catolicismo», en BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. (org.): *Dicionário de História de Portugal*, volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, 261.

a influência da Igreja Católica, evidente nos discursos sobre a conceção de pessoa humana, nas normas de conduta e comportamento, naquelas que se debruçavam sobre as festas e cerimónias que chegaram a envolver a construção de um altar e a realização de missa nas instalações escolares, na presença de organizações como a Liga Escolar Católica, as Conferências de S. Vicente de Paulo ou a Liga Intensificadora de Ação Missionária, sem esquecer a leitura exibida e justificada de educação integral⁷.

– 2 –

A nossa análise incide sobre o ensino normal primário focalizando não o aparelho de enunciação e as normas emanadas mas antes os atores – objeto e veículo desse mesmo aparelho –, os professores e as professoras mas, muito especialmente, os alunos-mestres e as alunas-mestras e os seus discursos publicados nos periódicos das escolas do magistério primário, desde a sua reformulação e reabertura nos alvares da década de quarenta até ao fim do Estado Novo. Centrámos o nosso estudo em notícias e artigos que identificassem como objeto de análise o sistema educativo ou de ensino italiano, bem como atores sociais, de alguma maneira protagonistas da *coisa* pedagógica, de nacionalidade italiana, – professores, pedagogos, médicos, psicólogos, entre outros –, fruto da hipervalorização da ação individual⁸ e que tivessem sido mobilizados pelo seu contributo para a educação e ensino.

Identificámos o espólio de periódicos existentes em Coimbra, na Biblioteca Geral da Universidade, na Biblioteca da Escola Superior de Educação e na Biblioteca Municipal. Tendo como unidade de análise a notícia e os artigos que compõem estes jornais escolares, procedemos a um levantamento exaustivo, num total de dezanove periódicos⁹. Identificámos um corpo documental de vinte e

⁷ MOTA, L.: *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*, Coimbra, Universidade, 2006, dissertação de doutoramento.

⁸ MOTA, L.: «Memória(s), imagens do passado e discursos identitários na imprensa escolar», *Estudos do Século XX*, número 8 (2008), 235-246.

⁹ A. B. C. *Publicação mensal dos alunos da Escola do Magistério Primário* (Vila Real) (1947-1954); *Ação Educativa* (Viseu) (1953-1965); *Arrebol* (Leiria) (1963-1965); *Aspiração. Propriedade dos alunos da Escola do Magistério Primário de Vila Real* (1954-1969); *Educação. Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa* (1949-1951); *Encontro. Jornal das Escolas do Magistério Primário* (Lisboa) (1973-1974); *Encontro. Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário Cardeal Gouveia* (Lourenço Marques, Moçambique) (1965-1971); *Escola do Magistério Primário da Guarda* (1961-1971); *Escola Nova* (Faro) (1950-1964); *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades* (Braga) (1944-1975; 1977); *Esperança* (Bragança) (1961-1965); *O Leme. Rumo à criança* (Évora) (1952-1958; 1959-1965); *Magistério. Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário* (Lisboa) (1958-1959); *Magistério. Revista de cultura pedagógica* (Lisboa) (1959-1960); *Mais Além!* (Portalegre) (1960-1970); *Mais Além. Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário da Beira* (Beira, Moçambique) (1969-1971); *Rumo. Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* (1949-1957; 1959-1969); *Seiva. Revista de Cultura* (Castelo Branco) (1955-1959; 1971); *Sinal. Jornal dos alunos-mestres da Escola do Magistério Primário do Porto* (1960-1961). Sobre a imprensa de educação

sete notícias ou artigos, sendo que 96,2% se centra em personalidades e 3,7% é dedicado a instituições, distribuindo-se por jornais de cinco escolas do magistério primário. A larga maioria das notícias e artigos foi publicada no jornal *Rumo*, catorze no total, correspondendo a 51,9%. A *Escola Remoçada* e *Ação Educativa* publicaram, respetivamente, cinco e quatro artigos. Já a *Educação*, da Escola do Magistério Primário de Lisboa, publicou três e a *Seiva* apenas um.

O jornal *Rumo*, periódico que era da responsabilidade dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra e que, simultaneamente, asseguravam a respetiva direção, redação e administração. A publicação conheceu dois períodos de existência, o primeiro, entre 21 de Janeiro de 1949 e 15 de Julho de 1957 e, um segundo, entre 1 de Dezembro de 1959 e Fevereiro de 1969. O hiato ficou a dever-se às dificuldades criadas pela mudança de instalações da escola. O jornal teve quatro subtítulos – *Rumo*: i) Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra; ii) Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra; iii) Mensário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra; iv) Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Periodicidade e dimensões variaram ao longo da sua existência, como de resto aconteceu com os restantes periódicos analisados. Nele colaboraram alunos e professores da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

A *Escola Remoçada*, publicação da Escola do Magistério Primário de Braga, conheceu dois períodos de publicação, entre 15 de outubro de 1944 e 17 de dezembro de 1975 durante o qual a sua periodicidade foi quinzenal e, posteriormente, entre janeiro e abril de 1977. Foram-lhe atribuídos dois subtítulos, o primeiro que vigorou durante cerca de trinta anos, *Jornal dos «professores novos» de todas as idades* e, a partir de maio de 1974, subtitulava *Ao serviço da educação popular*. A direção era eleita anualmente sendo constituída por alunos-mestres da Escola do Magistério. Inicialmente foi propriedade do Centro de Atividades Circum-Ecolares da Mocidade Portuguesa e, desde outubro de 1973, da Secção Cultural do Núcleo Social Escolar.

Publicação bimensal, mais tarde mensal, desde 1955, a *Ação Educativa* era uma publicação da Associação de Alunos da Escola do Magistério Primário de Viseu que veio à estampa entre 8 de dezembro de 1953 e junho-julho de 1965. As funções de diretor, administrador e corpo redatorial foram asseguradas pelos alunos-mestres, variando a sua composição anualmente.

O mensário *Educação, Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa*, publicou-se entre outubro de 1949 e julho de 1951, tinha como diretor Octávio Dordonnat, professor e diretor da Escola do Magistério

e ensino veja-se: NÓVOA, A. (dir.): *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

Primário de Lisboa. Nele colaboravam alunos e alunas-mestras, inspetores e professores das escolas do magistério primário do país.

Finalmente, a revista editada e propriedade da Escola Normal de Amato Lusitano, a partir de novembro de 1955, Escola do Magistério Primário Particular de Castelo Branco, a *Seiva. Revista de Cultura*, em outubro de 1971 sai com o subtítulo de *Cultura e informação*. Publicada entre janeiro de 1955 e o primeiro trimestre de 1959, conheceu ainda uma publicação episódica em outubro de 1971. Era dirigida por João Frade Correia, professor e diretor da referida Escola. A sua periodicidade começou por ser mensal, passando a bimensal no número de outubro-novembro de 1957.

– 3 –

Os textos, na sua larga maioria, 48,1%, foram publicados na década de cinquenta. Nas décadas de quarenta e sessenta a percentagem de artigos publicados fica abaixo de metade, situando-se, respetivamente, nos 22,2% e em 25,9%, restando apenas um texto publicado já na década de setenta. O conjunto mais significativo de artigos divide-se entre João Bosco (1815-1888), 48,1%, e Maria Montessori (1870-1952), num total de onze, correspondendo a 40,7%. Os artigos dedicados a João Bosco distribuem-se pelas três primeiras décadas, quatro, em quarenta e sessenta, e cinco nos anos 50 do século passado, correspondendo a 38,5% dos textos. Os centrados na vida e obra de Maria Montessori dividem-se pelas quatro décadas, num total de quatro (36,4%) nos anos cinquenta e sessenta, dois na primeira década analisada e um na década de setenta. Os restantes dois centrados em personalidades, abordam a vida, pensamento ou ação pedagógica de António Rosmini Serbati (1797-1855) e Raffaele Lambrushini (1788-1873), ambos publicados na década de cinquenta. A notícia que se debruça sobre instituições analisa a problemática das escolas maternas em Itália e o papel das irmãs Rosa e Carolina Agazzi¹⁰.

Uma primeira conclusão é-nos permitido sublinhar, todos os atores mobilizados, com exceção de Maria Montessori, cuja vida decorreu maioritariamente no século XX, a sua vida decorreu entre os séculos XVIII e XIX ou ocorre somente durante este último. Facto que coloca os textos analisados no âmbito da memória histórica, ainda que no quadro da historiografia da educação.

O único texto dedicado a uma instituição consubstancia, ao longo da sua narrativa, se não a defesa, pelo menos a afirmação da importância e do papel da igreja na educação na Itália contemporânea da redação do artigo. O resumo

¹⁰ «As escolas maternas na Itália». Resumo de um artigo de «Didascalia», *Seiva. Revista de Cultura*, n.º 3 (1958), 91-92.

constante da revista começa por salientar que o primeiro asilo para a infância abriu em Itália, por iniciativa de um sacerdote de Cremona, em 1827, posteriormente transformado em escola de paróquia, onde, de acordo com a autoria do texto, «a Igreja exerce, com toda a liberdade, a sua benéfica influência»¹¹. Assinala a evolução das escolas, nas principais cidades, no sentido de proporcionar às crianças uma «sólida formação religiosa»¹², destacando o papel das professoras de Brescia, Carolina e Rosa Agazzi, que, segundo o narrador, criaram *o método italiano*, assim designado por ser habitualmente o utilizado nas escolas maternas italianas. As irmãs Agazzi, de acordo com a narrativa, geraram uma educação religiosa em que se criava «um ambiente de doçura e bem estar no qual a criança respira a fé como o ar da atmosfera»¹³. O programa compreendia, além da religião, a educação moral e a física, jogos, desenhos e trabalhos manuais e canto, com recurso a métodos ativos aproximando-se assim, como pudemos depreender da leitura do resumo, de propostas veiculadas pelo movimento da «Educação Nova». O processo terá sido afetado com a estatização do ensino maternal em Itália que «submeteu as Escolas Maternas, oficiais e particulares à vigilância das autoridades oficiais»¹⁴.

Com recurso ao advérbio *atualmente* o narrador transporta-nos para o presente e compagina a projeção da importância da igreja com a identificação do adversário do Portugal estado novista. As escolas eram construídas e equipadas didaticamente pela igreja, a sua direção entregue a religiosas e frequentadas por «crianças pobres de famílias de operários e trabalhadores rurais»¹⁵. Escolas que não dependem do Estado, convivendo por isso com dificuldades materiais e com o isolamento no espaço rural considerando o narrador, no entanto, os seus «frutos espirituais»¹⁶ como cruciais para a Itália. Consideradas como «grande obra da igreja»¹⁷, o autor do resumo salienta que, apesar de todas as tentativas comunistas, estas não haviam ainda conseguido travar a ação da igreja.

A narrativa encerra com uma referência ao associativismo, dando-nos conta que as congregações femininas dedicadas às escolas maternas formam «uma confederação nacional, com secções regionais e diocesanas, com o fim de proteger os seus direitos educativos e económicos»¹⁸. Destaca-se, ainda, a existência de uma revista mensal que divulga «iniciativas, ideias e programas»¹⁹ e sublinha-se a participação do corpo docente em «congressos nacionais e internacionais, de

¹¹ «As escolas maternas na Itália», ob. cit., 91.

¹² Idem, ibidem.

¹³ Idem, ibidem.

¹⁴ Idem, ibidem.

¹⁵ Idem, ibidem.

¹⁶ Idem, ibidem.

¹⁷ Idem, ibidem.

¹⁸ «As escolas maternas na Itália», ob. cit., 92.

¹⁹ Idem, ibidem.

caráter formativo e pedagógico»²⁰. Dimensões que autorizam a afirmação de que «a grande maioria das crianças italianas recebe, até aos 6 anos, nestas escolas, uma grande formação religiosa, útil para toda a sua vida»²¹.

Os dois textos isolados dedicados a António Rosmini Serbati (1797-1855) e Raffaele Lambruschini (1788-1873) são publicados pelo *Rumo*, na década de cinquenta, o primeiro é retirado de outra publicação, já o segundo é uma tradução de uma aluna-mestra. Em comum a ausência quase completa de referências à trajetória biográfica, académica e profissional, centrando-se desde logo no pensamento pedagógico, a presença do pensamento católico, bem como o cuidado de a explanação de ideias se estruturar referenciando três indicadores, uma conceção de criança, o papel cometido ao educador e, de igual modo, linhas consideradas marcantes do pensamento pedagógico dos autores.

No texto dedicado a Rosmini²², assinala-se a importância da sua obra filosófica e teológica que se caracteriza como eminentemente pedagógica. Os três elementos integrantes do ensino são, de acordo com o autor, o educador, o educando e o conteúdo doutrinal. Salienta-se a importância de o educador se conhecer a si e ter consciência do seu papel, devendo possuir conhecimentos de psicologia infantil e juvenil. De acordo com a narrativa, Rosmini concede particular atenção à graduação das ideias a estudar, isto é, considera que as novas ideias se tornam inteligíveis quando assentam noutras já recebidas e incorporadas, afirmando o autor que «Rosmini estuda a fecundidade em todas as fases da educação e tendo muito em conta as idades do aluno»²³. Para o intelectual italiano em análise, como explicita o narrador, a educação necessita de um princípio unitário e, segundo Rosmini, é a religião que lhe confere essa unidade.

Já o texto traduzido pela aluna-mestra da Escola do Magistério Primário de Coimbra, Lucília Vila, apresenta Rafael Lambruschini como um autor que ensaiou «um desenvolvimento pedagógico das ideias do renascimento espiritual cristão»²⁴ e adotou uma posição eclética, equidistante do «excessivo autoritarismo e do exagerado naturalismo»²⁵. Sem referência ao autoritarismo o texto faz sobressair o afastamento em relação ao naturalismo já que, como sublinha a tradução, a natureza humana encerra instintos e desvios conduzindo a que o natural nem sempre seja o melhor, levando o narrador a destacar que Lambruschini «não

²⁰ Idem, *ibidem*.

²¹ Idem, *ibidem*.

²² «Rosmini», retirado de «De «Servicio»», *Rumo. Quinzenário dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 74 (15 de março de 1954), 3.

²³ Idem, *ibidem*.

²⁴ «Lambruschini», tradução de M. Lucília Vila, *Rumo. Quinzenário dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 116 (15 de abril de 1956), 1.

²⁵ Idem, *ibidem*.

está de acordo com Rousseau»²⁶, num ponto considerado fundamental para o pedagogo de Genebra. A mobilização da metáfora da criança como uma planta serviu para ilustrar o entendimento do pensador italiano de que se a criança cresce devido ao seu desenvolvimento interno não deixa contudo de, para isso, carecer de condições externas e de acompanhamento já que também «a planta, por si própria, abandonada a si, desfalece»²⁷. Assim, na ótica desta leitura do pensamento de Lambruschini, o clima e o ambiente colocam a criança em condições de aprender e se formar, significando não que o clima educa mas que «nesse clima a educação se consegue e que sem ele não se alcança»²⁸. O professor é o «grande cooperador da criança»²⁹, não priva a criança da sua originalidade, deve constituir-se em veículo para o seu desenvolvimento. Na verdade, de acordo com a tradução, para Lambruschini, a criança educa-se, o ato educativo deverá centrar-se na promoção de condições para que a sua ação seja fácil e eficaz. Competirá ao professor possuir o tato e a sensibilidade necessárias para que isso se torne realidade. A tradução encerra sublinhando que nas suas obras Lambruschini, por diversas vezes, deixou assinalado que, no âmbito da educação, o amor se revela motivo fundamental e permanente.

De resto o amor, o amor à criança, denunciando, de algum modo, a construção de uma outra conceção de infância e de criança mas, muito especialmente, uma certa releitura católica do amor pelas crianças é atribuída aos atores objeto de análise nos textos que constituem o nosso acervo documental. Para além de indiciar a ligação ou proximidade ao pensamento católico da larga maioria de pedagogos não deixa, numa certa perspetiva, de opacizar as diferenças presentes na leitura do *amor* e na sua operacionalização no pensamento e processo pedagógico de cada um deles. Procurando sublinhar e ilustrar esta nossa asserção atentemos neste excerto do aluno-mestre Cândido Trindade Belo, da Escola do Magistério Primário de Coimbra, quando num texto, do primeiro lustro da década de sessenta do século XX, escrevia sobre João Bosco e a educação:

Em que se baseia o método? A esta pergunta respondeu o próprio Dom Bosco sucintamente – no Amor. Assim falaram sempre os grandes Mestres, desde Aquele que foi o maior de todos e proclamou: É pelo amor que todos conhecerão que sois meus discípulos. Assim falou S. João Bosco, Maria Montessori, o nosso contemporâneo e compatriota Sebastião da Gama que deixou escrito no seu Diário: «Se o amor converte os pecadores, quanto mais o Barradas, que é um rapazinho manso e bom»³⁰.

²⁶ Idem, *ibidem*.

²⁷ Idem, *ibidem*.

²⁸ Idem, *ibidem*, 2.

²⁹ Idem, *ibidem*.

³⁰ BELO, C. T.: «Dom Bosco e a Educação», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 197 (1 de maio de 1964), 1.

As referências da religião católica são bem evidentes e neste registo o aluno-mestre Trindade Belo contribui para o esbatimento de assinaláveis diferenças entre os autores mobilizados. Mas recuemos um pouco antes de discutirmos as representações referentes a João Bosco e Maria Montessori.

Assinalemos que o conjunto de artigos e notícias analisadas nos aproximam do processo de personalização da história que não é específico do Estado Novo e para ele terão concorrido vários fatores, da qual resulta a afirmação, no caso vertente de dois pedagogos, de uma certa ideia de herói e do conceito de heroísmo, como elementos essenciais na narrativa histórica³¹. A análise realizada aos artigos dedicados a João Bosco e Maria Montessori permite-nos estabelecer um conjunto de aspetos temáticos que caracterizam os diferentes textos, podendo surgir isolada ou cumulativamente, em cada um deles:

1. Breve identificação do *grande homem* e da *grande mulher*, naturalidade, família, entre outros aspetos³²;
2. Etapas da sua vida pontuadas pelas trajetórias biográficas, académicas e profissionais e o modo como personalidades e acontecimentos foram decisivos na orientação e no seu percurso. Exemplo, o papel *corajoso* e a influência que sua mãe, Margarida Occhiena, teve em João Bosco.
3. Características pessoais intrínsecas que compõem a sua própria essência. Em João Bosco apontavam-se «qualidades inatas»³³, a sua «altíssima vocação de educador»³⁴ ou o poder especial concedido por Deus³⁵. Menos evidente nos textos sobre Maria Montessori reconhecendo-se-lhe, no entanto, a coragem, como qualidade intrínseca³⁶.

³¹ Sobre a evolução da ideia de herói e a personalização da História, vejam-se: CATROGA, Fernando: *A militância laica e a des cristianização da morte em Portugal (1865-1911)*, Volume II, Coimbra, 1988, 891-941; MATOS, Sérgio Campos: *Historiografia e Memória Nacional no Portugal do século XIX (1846-1898)*, Lisboa, Colibri, 1998, 384-462; JOÃO, Maria Isabel: *Memória e Império. Comemorações em Portugal (1880-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, 206 e ss.

³² Cf. MENDONÇA, A.: «S. João Bosco», *Ação Educativa*, n.º 49 (25 de novembro de 1957), 8; GAMEIRO, A.: «A vida de São João Bosco», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 221 (1 de novembro de 1966), 8; REIS, A. M.: «D. Bosco e a sua pedagogia». *Educação. Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa*, n.º 6, (março de 1950), 250-257; «Morte de Maria Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 41 (15 de maio de 1952), 2; «Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 134 (15 de março de 1957), 1 e 3.

³³ GAMEIRO, A.: «A vida de São João Bosco», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 221 (1 de novembro de 1966), 8.

³⁴ SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945), 1.

³⁵ REIS, A. M.: «D. Bosco e a sua pedagogia». *Educação. Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa*, n.º 6 (março de 1950), 250.

³⁶ Cf. RAMOS, D. C.: «Lembrando Maria Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (1 de dezembro de 1952), 4.

4. Comportamento face a contrariedades com que se foi confrontado e aos demais, exibindo tolerância, altruísmo, dimensão presente quase exclusivamente nos textos dedicados a João Bosco e a forma como Maria Montessori conseguiu obter *excecional* sucesso académico e profissional, exponenciando as suas condições sociais de partida.
5. Especial conhecimento nos domínios da medicina, no caso de Maria Montessori, de psicologia e de pedagogia reconhecidos em ambos os biografados.
6. Capacidade para mobilizar conhecimento para as realidades que enfrentam, nomeadamente, o reconhecimento de um método pedagógico com resultados comprovados.
7. Capacidade para agir ou fazer acontecer comprovada em atos e realizações, sejam as escolas salesianas ou as *Casas dei bambini*, indicadores de fins e objetivos para si ou para as sociedades de pertença.

Detenhamo-nos um pouco mais, ainda que de forma necessariamente sintética e transversal, nas representações construídas sobre o pensamento e ação pedagógica de cada um dos atores nos diferentes artigos e notícias.

– 4 –

O método de João Bosco é identificado como sistema preventivo, «obra do amor»³⁷, carecia de uma relação de plena confiança entre educando e mestre para que resultasse num «ambiente de sã familiaridade e de alegria, e uma afectuosa vigilância»³⁸ que, segundo Artur Sobral, assentaria num equilíbrio entre rigor e liberdade.

Era considerado, por isso, essencial que o educador conhecesse a psicologia das crianças, algo que se manifestava «exuberantemente» em João Bosco³⁹, sublinhando que a base do trabalho educativo deveria respeitar a espontaneidade e a personalidade do aluno e aproveitar as suas potencialidades já que educar não era para Bosco, escrevia Artur Sobral, «abafar a originalidade da criança, sufocar as suas energias»⁴⁰ mas tratava-se antes, prosseguia o professor de didática do Magistério de Braga, de fazer do educando um colaborador participativo da sua educação.

Considerava por isso, João Bosco, essencial conquistar-se o coração da criança algo que se conseguiria através de um ambiente de sã familiaridade⁴¹. No

³⁷ SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945), 1.

³⁸ Idem, *ibidem*.

³⁹ Idem, *ibidem*.

⁴⁰ Idem, *ibidem*.

⁴¹ Idem, *ibidem*.

oratório, segundo Maria Carolina Teixeira⁴², o ambiente era desanuviado, nos recreios havia cantos e gritos, jogava-se, aqui aos polícias e ladrões ali ao eixo, onde João Bosco participava e incentivava jogadores. Esta forma de estar de João Bosco consistia no que se definia por familiaridade, algo simultaneamente trabalhado e inato no pedagogo⁴³, traduzia uma estratégia já que era identificada como «uma das maneiras curiosas como ele educava os rapazes»⁴⁴. Simultaneamente D. Bosco testava a criatividade e o espírito de iniciativa nos rapazes, distribuindo-lhes uma variedade de trabalhos, como organizarem passeios ou a ornamentação de uma sala em dia festivo, bem como a responsabilidade, convocando-os para o apoiarem em tarefas administrativas.

Para além das situações de educação não formal, elencadas por Carolina Teixeira, a estagiária descrevia o ambiente de simpatia, alegria e respeito mútuo existente nas aulas, onde mestre e educandos são escutados e o mestre era sempre tratado com «deferência sim, mas sem temor»⁴⁵. A alegria era considerada por João Bosco, segundo Artur Sobral, um meio educativo indispensável e um fator de sucesso em educação pois facilitava o trabalho, favorecia a saúde moral e física e levava à confiança⁴⁶.

Neste ambiente, a disciplina impunha-se pela paciência e pela razão, não era imposta, e todas as ordens e atitudes eram acompanhadas de razões justificativas, acreditando-se que assim se evitavam muitos castigos e a obediência não se tornava pesada, segundo a estagiária da Escola do Magistério Primário de Braga. Os castigos «corporais e ignominiosos»⁴⁷, como os «castigos públicos»⁴⁸ foram suprimidos, acreditava-se na influência e no poder dissuasor de «um olhar que se desvia, uma palavra a sós, um passeio em que se não toma parte»⁴⁹. Para além disso, mais do que em discursos moralistas, João Bosco socorria-se de outro elemento tido como fundamental do sistema preventivo, a «vigilância afectuosa»⁵⁰, compatível e respeitadora da liberdade do educando e que consistia em «colocar

⁴² TEIXEIRA, C. T.: «A lição de S. João Bosco», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 88 (15 de agosto de 1948), 1.

⁴³ Cf. SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945), 1.

⁴⁴ QUINTAL, M. R. F.: «A familiaridade de D. Bosco», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (2 de janeiro de 1957), 1.

⁴⁵ TEIXEIRA, C. T.: «A lição de S. João Bosco», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 88 (15 de agosto de 1948), 2.

⁴⁶ Cf. SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945), 1.

⁴⁷ Idem, *ibidem*.

⁴⁸ TEIXEIRA, C. T.: «A lição de S. João Bosco», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 88 (15 de agosto de 1948), 1.

⁴⁹ Idem, *ibidem*.

⁵⁰ SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945), 2.

a criança na impossibilidade material de pecar»⁵¹. A sua prática torna-se possível pelo conhecimento profundo dos educandos, «dando conta da manifestação das tendências para lhes dar o tratamento apropriado»⁵². Para além disso, João Bosco, para estimular ao bom comportamento, socorria-se pontualmente de recompensas, como convites para a sua mesa ou ter junto a si, ao domingo, os que tinham melhor comportamento⁵³.

Para contribuir para a alegria e satisfação e assegurar a manutenção da disciplina, João Bosco, como expressa Maria Carolina, empregava variados métodos que colocavam «à prova o espírito inventivo do mestre e a actividade do aluno»⁵⁴, mobilizando técnicas como o teatro e a música e fazendo apelo a métodos ativos⁵⁵.

– 5 –

Chamando à coação a obra de Maria Montessori, *A criança*⁵⁶, identificavam-se três princípios ou bases no seu pensamento: o ambiente adequado, o mestre humilde e o material científico⁵⁷.

A perceção e a postura adotadas por Maria Montessori assentavam assim num conjunto de princípios básicos. A médica e pedagoga italiana constatou que a «criança era vítima de um ambiente que tolhia o [seu] desenvolvimento harmonioso»⁵⁸ considerando que o adulto reprimia e deformava a criança sendo, por isso, imperioso modificar o adulto. Significava isto que o adulto deveria conhecer a criança, «auscultar a vibração das suas tendências, impulsos e interesses» e facultar um ambiente onde estes pudessem desabrochar. Deveria analisar os problemas da criança na ótica desta e não segundo a sua própria maneira de equacionar as questões, enfim, para Montessori, «o adulto [deveria] adaptar-se à criança»⁵⁹ e dispor todos os meios para «facilitar e aperfeiçoar a evolução da sua personalidade»⁶⁰.

Neste sentido, a fundadora da *Casa dei bambini*, decidiu «ambientar» a escola, procurando que tudo nela tivesse um qualquer interesse para a criança, onde tudo estivesse pedagogicamente disposto, permitindo que a criança vivesse num

⁵¹ Idem, *ibidem*.

⁵² Idem, *ibidem*.

⁵³ Cf. QUINTAL, M. R. F.: «A familiaridade de D. Bosco», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (2 de janeiro de 1957), 1.

⁵⁴ TEIXEIRA, C. T.: «A lição de S. João Bosco», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 88 (15 de agosto de 1948), 2.

⁵⁵ Cf. BELO, C. T.: «D. Bosco e a educação», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 221 (1 de maio de 1964), 1.

⁵⁶ MONTESSORI, M.: *A criança*, Lisboa, Portugalíia Editora, 1966.

⁵⁷ Cf. VIEIRA, S.: «Maria Montessori», *Ação Educativa*, n.º 69 (25 de janeiro de 1959), 5.

⁵⁸ BARREIROS, J.: «Maria Montessori», *Ação Educativa*, n.º 5 (25 de fevereiro de 1954), 1.

⁵⁹ Idem, *ibidem*.

⁶⁰ Idem, *ibidem*.

ambiente de autoeducação. Nesta perspetiva, de acordo com o pensamento da médica italiana, «quando tudo está disposto com esta função educadora, cabe respeitar sem temor algum, a liberdade da criança»⁶¹. Era, afinal, a proposta de um sistema de liberdade mas, segundo o texto que vimos seguindo, vigiada e dirigida, como o comprova o «ambiente e todas as circunstâncias em que a criança se encontra»⁶². Neste ambiente natural – artificial, tudo o que está ao alcance dos sentidos da criança é naturalmente pedagógico, em última análise trata-se, em sentido lato, de material educativo. Compreende-se agora a importância atribuída a um efetivo conhecimento da criança⁶³.

Do ponto de vista *instrutivo*, na perspetiva da receção realizada entre nós, do método montessoriano vai no sentido de considerar que a criança adquire conhecimentos por via dos sentidos, particularmente das sensações táteis. Compaginando a aprendizagem da criança «apenas por interesse e por sua vontade»⁶⁴ e em face da tendência infantil para a atividade lúdica, o investimento incidiu em jogos com a preocupação de promoverem a exercitação da sensibilidade geral e a tátil, em particular. Na sequência do seu raciocínio, Salomão Vieira, reflete depois sobre os métodos do ensino da leitura e da escrita, no âmbito do que considera ser o método de Maria Montessori. No caso do ensino da leitura focaliza-se em duas características, primeira, a formação da imagem da letra através dos sentidos, primeiro o tato e depois a visão e a audição, seguida de uma consolidação através dos jogos, isto é, «por um método sintético e por um processo lúdico»⁶⁵. Na aprendizagem da escrita, principiava-se por partes das letras, começando por se desenhar «primeiros riscos, arcos, ganchos, etc.»⁶⁶ para, atingida a perfeição, se iniciar o desenho das letras. Não deixava de concluir com a sua apreciação explicando que «hoje já não se faz assim: o aluno escreve logo de princípio letras e começa a escrever palavras e frases o mais cedo possível»⁶⁷.

– 6 –

Destaquemos em primeiro lugar, o facto de os artigos e notícias serem essencialmente focados em autores e em questões do sistema educativo relativas ao século XIX o que as colocam no domínio da memória histórica e denunciam preocupações hipervalorização da ação individual e os inserem na problemática do herói e da personalização em história.

⁶¹ «Montessori». *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (15 de março de 1957), 1.

⁶² Idem, *ibidem*, 3

⁶³ Idem, *ibidem*.

⁶⁴ VIEIRA, S.: «Maria Montessori», *Ação Educativa*, n.º 69 (25 de janeiro de 1959), 5.

⁶⁵ Idem, *ibidem*.

⁶⁶ Idem, *ibidem*.

⁶⁷ Idem, *ibidem*.

Os textos, globalmente, traduzem o pensamento de um conjunto de autores envolvidos, pelos seus trabalhos, estudos e ação, na produção de conhecimento científico-pedagógico que, enquanto instância do saber, contribuiu para a produção de uma racionalidade sobre o cuidar e o educar da criança. Constituem por isso, de algum modo, etapas ou páginas na construção da modernidade. Na lógica desta asserção é possível detetar, transversalmente, princípios, conceitos e ideias que se podem inserir no que âmbito do movimento autodenominado de Educação Nova, a mero título de exemplo, o apelo a métodos ativos, o recurso a jogos ou a defesa da autoeducação.

De referir a marca do catolicismo que atravessa, senão todos os autores, a larga maioria insere-se no pensamento pedagógico católico. Mesmo que assim não fosse, seguramente que a receção do seu pensamento não deixaria de realizar essa aproximação e de sublinhar a importância da religião e da igreja católica no plano pedagógico, bem como no educar e cuidar da criança. Facto que não pode deixar de relacionar com o momento da sua produção. A título de exemplo, o último texto dedicado a Maria Montessori, datado de 1972, encerra sublinhando, precisamente, a conversão da médica italiana ao catolicismo e ao seu reconhecimento da importância educativa da religião.

Finalmente, para encerrar esta breve reflexão conclusiva, assinalemos o facto de, pontualmente, alguns autores dos artigos, a propósito da problemática central das suas narrativas, saírem do tema e da época para se focalizarem nas questões do presente, dirimindo ideias suas contemporâneas e chegando mesmo a verberar o adversário do regime. Impõe-se que salientemos que o período que foi objeto de estudo, conforme sublinhámos na abertura, conviveu com a ausência de liberdade de expressão, facto que tem sempre de ser ponderado quando mobilizamos periódicos para desenvolver os nossos estudos, dado que os jornais escolares, embora não sujeitos a censura prévia eram objeto de apertada vigilância.

Referencias bibliográficas

- «As escolas maternas na Itália». Resumo de um artigo de «Didascalía», *Seiva. Revista de Cultura*, n.º 3 (1958), 91-92.
- «Lambruschini», tradução de M. Lucília Vida, *Rumo. Quinzenário dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 116 (15 de abril de 1956).
- «Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 134 (15 de março de 1957).
- «Montessori». *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (15 de março de 1957).

- «Morte de Maria Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 41 (15 de maio de 1952).
- «Rosmini», retirado de «De «Servicio»», *Rumo. Quinzenário dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 74 (15 de março de 1954).
- BARREIROS, J.: «Maria Montessori», *Ação Educativa*, n.º 5 (25 de fevereiro de 1954).
- BELO, C. T.: «D. Bosco e a educação», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 221 (1 de maio de 1964).
- BELO, C. T.: «Dom Bosco e a Educação», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 197 (1 de maio de 1964).
- CATROGA, Fernando: *A militância laica e a descristianização da morte em Portugal (1865-1911)*, Volume II, Coimbra, 1988, 891-941.
- FERREIRA, A. M.: «Catolicismo», BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. org.: *Dicionário de História de Portugal*, volume VII, Suplemento A/E. Lisboa/Porto, Livraria Figueirinhas, 1999.
- GAMEIRO, A.: «A vida de São João Bosco», *Rumo. Órgão dos Alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 221 (1 de novembro de 1966).
- JOÃO, Maria Isabel: *Memória e Império. Comemorações em Portugal (1880-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, 206 e ss.
- MATOS, Sérgio Campos: *Historiografia e Memória Nacional no Portugal do século XIX (1846-1898)*, Lisboa, Colibri, 1998, 384-462.
- MEDINA, J.: *Salazar, Hitler e Franco. Estudos sobre Salazar e a Ditadura*, Lisboa, Livros Horizonte, 2000.
- MENDONÇA, A.: «S. João Bosco», *Ação Educativa*, n.º 49 (25 de novembro de 1957).
- MONTESSORI, M.: *A criança*, Lisboa, Portugália Editora, 1966.
- MOTA, L.: «Memória(s), imagens do passado e discursos identitários na imprensa escolar», *Estudos do Século XX*, número 8 (2008), 235-246.
- MOTA, L.: *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*, Coimbra, Universidade, 2006.
- NÓVOA, A. (dir.): *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- QUINTAL, M. R. F.: «A familiaridade de D. Bosco», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (2 de janeiro de 1957).
- RAMOS, D. C.: «Lembrando Maria Montessori», *Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, n.º 49 (1 de dezembro de 1952).

- REIS, A. M.: «D. Bosco e a sua pedagogia», *Educação. Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa*, n.º 6 (março de 1950).
- REIS, A.: «Os valores salazaristas», en REIS, A. (dir.): *Portugal Contemporâneo*, Volume II, Lisboa, Publicações Alfa/Seleccções do Reader's Digest, 1996, 717-722.
- ROSAS, F.: «O Salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», *Análise Social*, 157 (2001), 1037-1042.
- SALAZAR, A. O.: *Discursos e Notas Políticas*, Volume II 1935-1937, Coimbra, Coimbra Editora, 1945.
- SOBRAL, A. A.: «Dom Bosco. No cinquentenário da obra salesiana de Portugal», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 9 (15 de fevereiro de 1945).
- TEIXEIRA, C. T.: «A lição de S. João Bosco», *Escola Remoçada. Jornal dos «professores novos» de todas as idades*, n.º 88 (15 de agosto de 1948).
- VIEIRA, S.: «Maria Montessori», *Ação Educativa*, n.º 69 (25 de janeiro de 1959).

A Educação de Infância Portuguesa e o modelo pedagógico de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação na ESE de Portalegre

Helder Henriques

e-mail: henriqueshelder@gmail.com

Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal

Amélia Marchão

e-mail: ameliamarchao@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal

1. Introdução

Neste texto procuramos demonstrar a pertinência da abordagem metodológica italiana Reggio Emilia, aplicada em jardins de infância pelos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre (Portugal) nas suas práticas pedagógicas, de modo a identificar conceções de género e promover uma cidadania ativa a partir de idades precoces. Defenderemos a pertinência do trabalho dos/as educadores/as de infância com as crianças, famílias e comunidades através de processos relacionais e colaborativos que permitem potenciar aprendizagens significativas. Neste sentido, apresentamos um conjunto de resultados obtidos com base no diálogo e na escuta das crianças. Para o efeito colocamos as seguintes questões orientadoras: De que modo evoluiu a Educação de Infância em Portugal? Como se caracteriza o modelo pedagógico italiano de Reggio Emilia? Como pode ser aplicado de forma a promover a igualdade de

oportunidades e a igualdade de género? Estas questões constituem as *guidelines* que exploraremos ao longo deste estudo.

Do ponto de vista teórico, ancoramos o trabalho no domínio da História, Teoria da Educação e Estudos Curriculares através de uma pluralidade de autores que nos permitem refletir sobre o assunto em análise. Destacamos os trabalhos construídos por Vasconcelos, Cardona, Marchão, Rinaldi, Malaguzzi, entre outros. Quanto às fontes utilizadas podem ser divididas em dois núcleos principais: 1) Legislação enquadradora da Educação de Infância em Portugal; 2) Relatórios de práticas pedagógicas do mestrado em educação pré-escolar e dissertações de mestrado desenvolvidas na ESEP. A abordagem metodológica escolhida é de natureza qualitativa dado que permite colocar em «crise» os discursos encontrados nas práticas e na investigação e refletir sobre a sua pertinência, alinhados com o corpo teórico identificado e com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

Em sinopse, defendemos que o modelo pedagógico de Reggio Emilia constitui um paradigma de desenvolvimento de projetos de «grande alcance», caso da desconstrução de estereótipos sociais, de género ou da promoção de igualdade de oportunidades entre as crianças em idade pré-escolar fomentando, deste modo, o pensamento crítico e uma cidadania ativa através de interações e de relações constantes com diversos protagonistas educativos.

2. A Educação de Infância em Portugal: breve Trajeto Histórico

A Revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe um conjunto de alterações significativas no campo político, económico, social e, especificamente, no campo educativo português que, em consonância com a implementação de um Estado-Providência, constituíram a base para a valorização da educação de infância. No entanto, embora o Estado reconhecesse a importância da educação de infância não foi um campo de ação primordial. Vasconcelos refere que «a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados das instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática»¹. É neste sentido que Stoer² assume que numa primeira fase a educação pré-escolar surgiu como uma prioridade não estatal.

Vasconcelos refere-se a dois períodos essenciais para o desenvolvimento e valorização da educação de infância no Portugal democrático. O primeiro período decorreu num arco temporal entre 1977 e 1997, que se caracteriza pela coexis-

¹ VASCONCELOS, T.: *Das casas de asilo ao projeto de cidadania – políticas de expansão da educação de infância em Portugal*, 2005, 34.

² STOER, S.: *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970 – 1980. Uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986.

tência de duas concepções de educação de infância diferentes: por um lado, uma concepção complementar ao papel da família – assistencialista; e, por outro lado, uma concepção com maior incidência pedagógica – educativa.

Gradualmente foi vingando a segunda perspetiva de educação de infância, permitindo o desenvolvimento do grupo profissional respetivo. O papel do Estado foi-se transformando e tornou-se, gradualmente, o regulador e mobilizador da iniciativa privada e/ou pública para a constituição de uma rede de jardins-de-infância em Portugal. Ao longo das décadas de 70 e 80 valorizou-se o papel das comunidades, com a celebração de protocolos entre o Estado e entidades particulares (IPSS's).

No que diz respeito à formação de educadores/as de infância, em 1979, foram publicados os estatutos das escolas públicas de formação destes/as profissionais. Coimbra, Viana do Castelo, Viseu e Guarda passaram a formar os/as Educadores/as de Infância designando-se as suas instituições de Escolas Normais de Educadores de Infância. Mais tarde esta formação foi incorporada nas novas Escolas Superiores de Educação integradas no ensino superior politécnico.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) salienta um conjunto de preocupações gerais com a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades, solidariedade e valorização da cultura. A educação pré-escolar não sofreu grandes alterações³ face ao período anterior valorizando-se o papel da família e determinando a responsabilidade do Estado para assegurar uma rede institucional de Jardins de Infância que devia compreender crianças entre os 3 anos de idade e entrada no ensino básico. No decorrer da década de 90 afirmava-se a necessidade de valorização da educação pré-escolar.

O segundo período (pós 1997) é caracterizado por uma nova concepção de educação para a infância, considerada como a primeira etapa da educação básica, «etapa da vida» fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e integração das funções educativas e sociais⁴. O Estado tornou-se mais interventivo, definindo as orientações curriculares⁵ e o seu papel tutelar do ponto de vista pedagógico. Em 2001 definiu-se o perfil específico de desempenho do Educador de Infância⁶ e, seis anos mais tarde, em 2007, determinou-se a «possibilidade de existir uma formação única para a educação pré-escolar e básica»⁷ no seguimento da conhecida «Reforma de Bolonha».

³ CARDONA, M. J.: *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Editora, 1997, 97.

⁴ Lei 5/97 de 10 de fevereiro.

⁵ Orientações Curriculares EPE Despacho 5220/97 de 04 de Agosto de 1997.

⁶ Decreto-Lei 241/01 de 30 de Agosto.

⁷ CARDONA, M. J.: «Contributos para a história dos grupos profissionais de educação de infância em Portugal». *Interações*, nº 9, 2008, 26.

Hoje, parece consensual a pertinência de uma rede de Jardins de Infância espalhada pelo país promovendo uma cidadania ativa, sem esquecer a articulação com ensino básico, agregadora de interesses das crianças, das famílias ou das comunidades, constituindo-se este espaço educativo como um verdadeiro projeto de cidadania assente na necessidade de colocar a criança no centro de uma teia de relações intensas que servem de estímulo à construção da sua própria identidade. É neste sentido que o modelo pedagógico de Reggio Emilia aponta e que passamos a caracterizar.

3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia: a «pedagogia das relações»

O modelo pedagógico Reggio Emilia encontra a sua origem no período pós-2ª Guerra Mundial. Este modelo emerge de um conjunto de esforços de reconstrução da cidade Reggio Emilia, situada na região da Emilia Romagna, no norte de Itália. A necessidade de reconstrução do país mobilizou as comunidades locais na tentativa de erguerem as suas localidades. Esta associação comunitária também foi central na construção de escolas para as crianças frequentarem. Lóris Malaguzzi é considerado o grande responsável pela implementação deste modelo pedagógico:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá na minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos de caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada⁸.

Em 1963 foi fundada a primeira escola municipal de Educação Infantil de Reggio Emilia. Todo este processo foi acompanhado pela valorização da mulher no mercado de trabalho exigindo um investimento maior em instituições capazes de assumir a educação dos filhos.

Por esta altura, a conceção dominante relacionada com as crianças, influenciada pela Igreja, assentava na lógica da assistência. Reggio Emilia transformou a conceção assistencialista numa conceção que colocava a criança no centro de todos os processos constituindo-se como sujeito pleno de direitos, participante, ativo na construção da sua aprendizagem.

A abordagem pedagógica das escolas Reggio Emilia resulta de interações constantes entre crianças, comunidades, educadores, família, outros. O resultado destas interações deve permitir a construção de uma criança com potencialidades

⁸ MALAGUZZI, L.: «História, ideias e filosofia básica», em EDWARDS, C. ; GANDINI, L. y FORMAN, G.: *As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed, 1999, 59.

a vários níveis. De acordo com Rinaldi «elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se»⁹. Assim, as crianças tornar-se-iam cidadãos plenos através do diálogo e da interação constante com os outros, nas salas de atividades, na comunidade envolvente ou no relacionamento que estabeleciam com os colegas e com os educadores. Procurava-se proporcionar à criança uma formação integral a partir dos seus próprios interesses, deste modo construiria a sua identidade de acordo com a diversidade dos ritmos de desenvolvimento.

De acordo com este modelo pedagógico, a criança é sujeito ativo e participante na construção da sua aprendizagem. A criança depende mais da sua curiosidade do que da transmissão de conhecimentos constante. Ao educador cabe o desígnio de provocar situações significativas de aprendizagem que proporcionem reflexão às crianças. Acompanhamos novamente Rinaldi quando refere o seguinte:

Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem «desperdiçar» o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem [...]. A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes¹⁰.

O educador incorpora o papel de facilitador de aprendizagens e não o de aquele que se coloca no centro de todo o processo de aprendizagem, lugar ocupado pela criança. No fundo, procura-se o equilíbrio e a harmonia em todo o processo de desenvolvimento da criança onde o complexo trabalho do educador assume objetivos a médio/longo prazo, realçando-se uma lógica de continuidade pedagógica.

As experiências de vida dos pais, das comunidades, dos educadores e, claro, das crianças constituem o estímulo necessário ao desenvolvimento da «pedagogia das relações». A participação ativa destes protagonistas é condição necessária para a implementação deste modelo pedagógico. O convite à troca de impressões sobre os mais variados assuntos constitui uma forma de desenvolvimento do espírito crítico das crianças, de conhecimento mútuo de todos os protagonistas do ato educativo, de potenciar as relações entre sujeitos adultos com as crianças, enfim de potenciar a comunicação e selecionar as preocupações e/ou ideias de maior interesse para o processo educativo.

⁹ RINALDI, C.: «O currículo emergente e o construtivismo social», em EDWARDS, C. ; GANDINI, L. y FORMAN, G.: *As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed, 1999, 114.

¹⁰ Idem, *ibidem*.

Este processo exige encontros periódicos entre todos os atores educativos, abertura da instituição escolar às comunidades e às famílias numa lógica de aprendizagem permanente e colaborativa. É neste sentido que Marchão, para o caso português, defende que «a educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico»¹¹.

Assim, devem ser valorizadas as múltiplas dimensões do Ser Humano, mas também a motivação e o prazer das crianças em todo o processo de descoberta e desenvolvimento de competências que, de acordo com Malaguzzi, se devem «em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e dos (...) recursos [do Educador]»¹².

O conhecimento das crianças resulta de uma teia de relações que se estabelece com os pares, os adultos, a comunidades, os funcionários, as famílias, entre outros. Desta teia, as crianças retiram ideias e formulam abstrações capazes de potenciar a sua construção identitária harmoniosa, mais sólida, e promovendo um sentimento de «pertença» a todos aqueles que proporcionaram experiências de aprendizagem significativas a partir de lógicas de interação.

Este modelo pedagógico pode constituir-se como uma importante forma de promoção axiológica e de cidadania. A troca de ideias permite às crianças, por exemplo, a desconstrução de estereótipos sociais e culturalmente instituídos como as questões de género. Os estereótipos de género «constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular»¹³.

Este processo exige a participação de todos os protagonistas educativos, dado que só a partir de ações planeadas e articuladas se pode permitir a promoção da igualdade de géneros ou da igualdade de oportunidades entre sexos. É preciso, para isso, haver um consenso generalizado sobre o caminho a seguir para, depois, os/as educadores/as proporcionarem as necessárias experiências de aprendizagem que permitam a desconstrução dos estereótipos de género e a promoção de uma cidadania ativa e tolerante.

Neste texto sugerimos que um projeto de longo prazo, como defendem os promotores do modelo pedagógico de Reggio Emilia, pode incidir na desconstrução de estereótipos sociais e de promoção da igualdade de género, valorizando-se a democracia. A perceção que a criança vai ganhando de si própria, como

¹¹ MARCHÃO, A.: *No jardim de infância e na escola de 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*, Lisboa, ed. Colibri, 2012, 36.

¹² MALAGUZZI, L.: «História, ideias e filosofia básica...», *op.cit.*, 76.

¹³ CARDONA et al.: *Guião de educação género e cidadania – pré-escolar*, CIG, Lisboa, 2010, 26.

cidadão/ã de pleno direito, contribuirá para desenvolver atitudes de tolerância e igualdade. Lino defende a importância de criar ambientes de «conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas»¹⁴ pelo educador e outros intervenientes.

Neste sentido, a organização do espaço principal das crianças deve passar não pela existência de «cantinhos estáticos» e diferenciadores de género mas antes pela organização do espaço físico de aprendizagem de um modo aberto, plural e capaz de eliminar constrangimentos de género. É por isso que o próprio Ministério da Educação português defende a importância do ambiente educativo quando afirma que «comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação dos pais e com outros parceiros educativos»¹⁵.

A existência, por exemplo, de uma «praça central» onde podem ser trocadas ideias entre todos os protagonistas constitui um elemento facilitador do desenvolvimento da ideia de igualdade social entre «meninos» e «meninas». No mesmo sentido, a existência de ateliers capazes de promover a igualdade desde a mais tenra idade constitui outro espaço de aprendizagem promotor da cidadania, da criatividade e da igualdade entre sexos.

O jardim-de-infância deve ser, na verdade, um «laboratório» de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas permitindo às crianças construir noções de si mesmas a partir das interações estabelecidas e proporcionadas por todos os atores educativos. É a partir de um conjunto de relatórios realizados na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) sobre as questões de género, da consciência das educadoras de infância em relação a esta problemática e da sensibilização das famílias que falaremos a seguir.

4. Influências de Reggio Emilia em Portugal: Género e Cidadania nos jardins-de-infância em Portalegre

A interiorização das noções de género acontece desde muito cedo na vida das crianças. Este conceito, embora multifacetado, é interpretado neste trabalho como o resultado de «um conjunto de expectativas culturais e sociais» esperados pela sociedade de acordo com diferentes variáveis influenciadoras do termo (biológicas, fisiológicas, sociais, psicológicas, etc...). Assim, a identidade de género não pode ser interpretada como algo adquirido mas que se vai construindo de

¹⁴ LINO, D.: «O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia», em OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.): *Modelos Curriculares para a Infância – construindo uma praxis de participação*, Porto, Porto editora, 2013, 127.

¹⁵ Ministério da Educação: *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, 1997, 14.

acordo com os ambientes em que a criança se vai movimentando e as interações que vai estabelecendo com os outros que a rodeiam.

De acordo com alguns autores, a apropriação da noção de género, e a promoção dos papéis socialmente atribuídos às crianças pela sociedade, acontece entre os 2 e os 5 anos de idade reconhecendo-se em função, essencialmente, do seu aspeto físico¹⁶. Decorre da consideração anterior a centralidade do jardim-de-infância na promoção da igualdade de género, de oportunidades e de combate aos estereótipos sociais.

É no Jardim de Infância onde se deve desenvolver a cidadania através de experiências socializadoras que possibilitem a preparação das crianças para e na cidadania, nomeadamente a igualdade entre sexos:

uma efetiva prática de cidadania, começa no jardim de infância [promovendo] a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora¹⁷.

No mesmo sentido acompanhamos Cardona et al. quando defendem que o Jardim de Infância: «é o lócus fundamental de cidadania, pois [aí] se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético»¹⁸ assumindo particular importância no processo de desconstrução dos papéis «atribuídos» social e culturalmente aos meninos e meninas. Entendemos o conceito de cidadania como:

o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade (...). Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas (...) enfatiza-se (...) a participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social¹⁹ promovendo uma cultura de igualdade de oportunidades para ambos os géneros.

Cidadania e género são duas dimensões que devem entrar desde muito cedo nos planos de atividades dos/as educadores/as de infância. O seu trabalho é central na construção de cidadãos ativos, críticos e com noção/sentir de igualdade entre géneros.

Consideramos que o modelo pedagógico de Reggio Emilia responde de um modo sólido ao trabalho que pode ser desenvolvido a este nível nos jardins-de-infância sobre a problemática em análise. A interação e as experiências de

¹⁶ GISPERT, C.: *Enciclopédia da Psicologia*, Vol. II, Lisboa, Liarte, 1999, 37.

¹⁷ CARDONA et al.: *Guião de educação género e cidadania...*, op. cit., 2010, 59.

¹⁸ *Idem, ibidem*.

¹⁹ MOGARRO, M. y MARTINS, M. J.: «Educação para a cidadania no século XXI», *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010), 187.

aprendizagem facilitadas pelo educador/a, em relação com a comunidade, família e funcionários, constituem um caminho capaz de ser percorrido com frutos a longo prazo. O diálogo e a escuta são características fundamentais para colocar em «crise» os papéis de género esperados e atribuídos a cada um pela sociedade.

Ao longo dos últimos anos a direção e professores do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEP têm desenvolvido uma linha de investigação orientada para a promoção da igualdade de oportunidades e para as questões de género a partir dos estágios e práticas realizadas pelas estudantes no âmbito dos seus estágios em jardins-de-infância localizados em Portalegre (Portugal). A partir de agora destacaremos algumas das atividades desenvolvidas, com base nos princípios do modelo pedagógico Reggio Emilia, de modo a trabalhar as noções de género e de cidadania das crianças, educadoras de infância e famílias.

Ao longo dos dois últimos anos letivos foram desenvolvidos vários trabalhos com vista a alertar para a necessidade de inclusão nas práticas pedagógicas de atividades relacionadas com a problemática de género. Destacamos, a partir de alguns relatórios, um conjunto de atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas, inspiradas no modelo pedagógico de Reggio Emilia, e promotoras de sensibilização para a igualdade e cidadania

A partir de um conjunto de 10 atividades desenvolvidas em duas salas de dois jardins de infância, das quais apenas selecionámos 5 para ilustrar o estudo, identificaram-se alguns aspetos relacionados com as questões de género que proporcionaram às crianças momentos de reflexão, discussão e construção de materiais relacionados com esta problemática.

Uma das atividades desenvolvida²⁰ consistiu na leitura do «livro dos porquinhos», história de uma figura feminina que fazia todas as tarefas em casa e que um dia foi embora, com o objetivo de permitir às crianças pensar sobre os papéis de género e a comunicação e reflexão sobre o assunto. A estagiária constatou que as crianças tinham várias opiniões: «Eu penso que assim está mal, a mãe não pode estar só a trabalhar»; «A mãe deve estar muito cansada, é só ela que trabalha» ou «Eu acho que assim está bem, as mulheres é que têm de trabalhar em casa, os homens não». Estas opiniões retratam, provavelmente, as vivências quotidianas de cada criança. Apesar de vivermos no século XXI continua a estar presente a ideia da mulher que deverá fazer atividades domésticas e fazer da casa o seu universo.

Se esta primeira atividade deixou algumas dúvidas sobre os estereótipos de género a segunda é bastante esclarecedora. A atividade consistia na leitura e na construção de um «livro das profissões». Percebe-se que as crianças do sexo

²⁰ DUARTE, J.: *Promoção de Igualdade de Género na educação pré-escolar através do guião de educação pré-escolar, género e cidadania*, Relatório final de PES apresentado à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2013.

masculino escolheram atividades consideradas «normais» em sociedade para o seu sexo como: soldado, bombeiro, jogador de futebol ou piloto. No caso das crianças do sexo feminino, as escolhas recaíram sobre atividades como professora, cabeleireira ou dentista. Ocupações «normais» de uma sociedade com profundas marcas patriarcais.

A terceira atividade prende-se, a partir do diálogo e da escuta, com as conecções dominantes das crianças sobre o que para eles significa ser homem ou mulher. Mais uma vez destacam-se os papéis socialmente atribuídos para o homem e para a mulher numa lógica patriarcal.

Na quarta atividade a educadora inverte os papéis e coloca o Homem a cuidar da família e a mulher a trabalhar. Passado algum tempo desde a primeira atividade, as crianças mostraram já alguma sensibilidade para a igualdade de género, salientando que não havia problema nenhum com a inversão dos papéis definida pela educadora.

Por fim, a quinta atividade consistia em apresentar uma narrativa às crianças sobre uma menina cujo aniversário se aproximava. Pretendia-se saber qual era o presente atribuído pelas crianças à aniversariante. As crianças do sexo masculino referiram bonecas, pinturas, carrinho de bebé, livros, sapatos e roupa-cor-de-rosa. Já as crianças do sexo feminino escolheram sapatos, carrinho de bebé e bonecas. Tanto no caso dos meninos como das meninas há uma clara apropriação de uma identidade de género socialmente construída, esperada, atribuída e tipificada em cores e brinquedos mais apropriados para meninos ou para meninas.

O trabalho da educadora estagiária na promoção da igualdade de oportunidades/ género e da cidadania revelou-se fundamental. A apropriação e aplicação das técnicas da oralidade, do diálogo em articulação com os diversos tipos de expressão e criatividade mostraram-se essenciais para identificar e combater os estereótipos. Reggio Emilia assume um conjunto de características que permitem questionar e dirigir as crianças para caminhos não estereotipados onde o diálogo, a escuta e a documentação podem constituir importantes estratégias de ação junto e com as crianças e os outros intervenientes educativos. No mesmo sentido, de um modo transversal, a estagiária proporcionou às crianças a possibilidade de construir representações relacionadas com os diferentes aspetos que iam dialogando.

No âmbito dos relatórios de investigação procurou-se saber qual era a sensibilidade das educadoras de infância relacionadas com as questões de género. Concluiu-se, a partir da amostra selecionada, que as próprias educadoras entrevistadas (4), sendo que três com mais de 20 anos de serviço, se encontravam sensíveis às questões de género e de igualdade de oportunidades, embora os seus discursos, por vezes, sejam demonstrativos de uma certa contradição. Observou-

se que não é algo que esteja especificamente presente nas suas ações pedagógicas; porém a sensibilização para o problema por parte das estagiárias mostrou um processo de consciencialização das educadoras, uma vez que quando questionadas sobre a possibilidade de implementar atividades na sua prática pedagógica todas responderam positivamente. Uma das entrevistadas disse mesmo: «Até ao momento nunca tinha pensado nisso e refletido muito sobre isso, mas a partir de agora penso realizar atividades relacionadas com o tema»²¹.

Uma investigação de outro tipo – Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco - realçou a importância da família e da comunidade em todo este processo. Como defende o modelo pedagógico Reggio Emilia, o desenvolvimento da criança encontra-se ancorado ao conjunto de interações que se proporcionam aos sujeitos educativos não apenas pelos profissionais de educação de infância mas, também e não só, pela família.

A família, instituição de socialização fundamental na *construção do eu da criança*, tem um papel central na promoção da igualdade de género, de oportunidades e no combate aos estereótipos sociais. Prates e Bento²² mostram que os pais, na sua maioria portadores de estereótipos sociais de género, são identificados pelas crianças como modelos sociais por excelência²³. Como salienta Vieira é na «família que o individuo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interacção familiar que ocorre, o que de certa forma lenta e poucas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é susceptível de afectar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal»²⁴.

Crianças, educadores e família constituem uma teia capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades entre géneros. É a partir de uma lógica relacional, proposta pelo modelo pedagógico Reggio Emilia, que estes resultados provenientes de relatórios de estágio e de trabalhos de maior profundidade, realizados na ESEP, permitem identificar situações estereotipadas possibilitando posteriormente a reflexão e uma continuidade na ação com o objetivo de promover uma cidadania ativa e a igualdade entre géneros, perspetivando-se assim uma sociedade mais harmoniosa.

²¹ DUARTE, Joana: *Promoção de..., op. cit.*, 2013, Anexos (Entrevista à educadora nº 3).

²² BENTO, A.: *Promoção da igualdade de género em contexto pré-escolar*, Relatório final de PES apresentado à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2011.

²³ PRATES, M.: *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*, dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2014, 50.

²⁴ VIEIRA, C.: *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. «Coleção mudar as atitudes», CIG, n.º 15, Lisboa, 2006, 7.

Considerações finais

A Educação de Infância corresponde a uma das etapas da vida mais relevantes do ponto de vista da construção da identidade de género. É neste contexto, em articulação com as famílias e as comunidades, que se deve intervir, promovendo ambientes educativos ativos e alicerçados em pedagogias de escuta e de participação. O modelo pedagógico de Reggio Emilia vindo a ser divulgado em Portugal, nomeadamente através de Escolas Superiores de Educação, tem sido ‘fundador’ de estágios e tem permitido construir ideias a partir do diálogo com as crianças, estimulando, através das «cem linguagens», o seu espírito crítico e criativo. As crianças são incentivadas a pensar e a refletir a partir de experiências proporcionadas pelo/a educador/a num ambiente favorável à aprendizagem.

Este modelo pedagógico promove a agência, a competência da criança, e não prescinde da competência da educadora, e de um trabalho cooperativo e colaborativo entre todos, e o seu grande desafio reside na responsividade do ambiente educativo à plenitude da competência dos diferentes protagonistas intervenientes no processo educativo-pedagógico.

Esta pedagogia relacional e participativa permite responder a alguns dos problemas sociais agindo desde tenra idade. É o caso da problemática de género e dos papéis atribuídos «naturalmente» às crianças desde muito cedo, essencialmente a partir da dimensão biológica. O que apresentamos no decorrer deste estudo constitui um conjunto de trajetos exploratórios de investigação que, ‘fundados’ no modelo pedagógico de Reggio Emilia, conseguiram sensibilizar, sobretudo, as crianças, as educadoras e as famílias para a importância da igualdade de oportunidades. Para o efeito, foram utilizadas narrativas, aplicados inquéritos (questionários e entrevistas), analisada a documentação das crianças, resultado de formas de expressão sobre as realidades em discussão. Embora se encontre presente nas crianças um conjunto de comportamentos e pensamentos estereotipados, este processo de diálogo e escuta permitiu refletir sobre os assuntos e colocá-las a pensar sobre um conjunto de situações do seu quotidiano que podem ter continuidade com o papel das educadoras de infância quando as estagiárias saírem da instituição. Este modelo pedagógico possibilita a escuta das crianças e valoriza-as enquanto pessoas, não as menorizando, permitindo construir um espírito crítico e atitudes de cidadania a partir do pensar e do fazer.

Este não é um texto fechado, e as práticas pedagógicas e a sua investigação fundadas neste modelo pedagógico italiano serão continuadas na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Referencias bibliográficas

- BENTO, A.: *Promoção da igualdade de género em contexto pré-escolar*, Relatório final de PES apresentado à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2011.
- CARDONA et al.: *Guião de educação género e cidadania – pré-escolar*, CIG, Lisboa, 2010.
- CARDONA, M. J.: «Contributos para a história dos grupos profissionais de educação de infância em Portugal». *Interações*, nº 9, 2008.
- CARDONA, M. J.: *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Editora, 1997.
- DUARTE, J.: *Promoção de Igualdade de Género na educação pré-escolar através do guião de educação pré-escolar, género e cidadania*, Relatório final de PES apresentado à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2013.
- GISPERT, C.: *Enciclopédia da Psicologia*, Vol. II, Lisboa, Liarte, 1999.
- LINO, D.: «O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia», em OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.): *Modelos Curriculares para a Infância – construindo uma praxis de participação*, Porto, Porto editora, 2013.
- MALAGUZZI, L.: «História, ideias e filosofia básica», em EDWARDS, C. ; GANDINI, L. y FORMAN, G.: *As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- MARCHÃO, A.: *No jardim de infância e na escola de 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*, Lisboa, ed. Colibri, 2012.
- Ministério da Educação: *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, 1997.
- MOGARRO, M. y MARTINS, M. J.: «Educação para a cidadania no século XXI», *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010).
- PRATES, M.: *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*, dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Portalegre, 2014.
- RINALDI, C.: «O currículo emergente e o construtivismo social», em EDWARDS, C. ; GANDINI, L. y FORMAN, G.: *As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- STOER, S.: *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970 – 1980. Uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986.
- VASCONCELOS, T.: *Das casas de asilo ao projeto de cidadania – políticas de expansão da educação de infância em Portugal*, 2005.
- VIEIRA, C.: *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. «Coleção mudar as atitudes», CIG, n. °15, Lisboa, 2006.

página intencionadamente en blanco

A «Iluminação» italiana na «Escuridão» da educação portuguesa

José Viegas Brás

e-mail: zevibras@gmail.com

Maria Neves Gonçalves

e-mail: maria.neves.g@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias -CeIED- Lisboa, Portugal

1. Introdução

O Renascimento foi um movimento intelectual, estético e social. Ele provocou alterações profundas em todos os domínios da vida social e, consequentemente, na prática educativa.

Na segunda metade do século XIV e XV, a Itália foi o epicentro de onde irradiou toda a onda de influência. Era aqui onde se concentrava a vida religiosa, intelectual e política. Foi a partir daqui que se estabeleceu a ruptura com os valores da Idade Média. A atitude de renúncia e a vida ascética tão estimada na época medieval dá lugar aos ideais do que se veio a designar por educação liberal. O renascimento vem alterar a relação de cada um com o seu corpo e isto é particularmente visível na educação que se pretende implementar a partir do Humanismo. Esta viragem é significativa porque herdámos uma mentalidade judaico-cristã para quem o corpo é uma questão central no encontro entre Deus e os homens¹. Sublinhamos este aspecto porque quem quiser investigar a história do corpo tem que inscrever esta problemática num processo de longa duração da qual assinalamos aqui um momento de ruptura².

¹ SCHIMITT, J.C.: «O corpo e o gesto na civilização medieval», em BUESCU, A. I.; SOUSA, J. S. y MIRANDA, M.A (coord.): *O corpo e o gesto na civilização medieval*, Lisboa, Edições Colibri, 2006, 19.

² Cfr. BRÁS, J. V. y GONÇALVES, M. N. (orgs.): *O Corpo – Memória e identidade*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2013.

Este marco, que sinaliza este processo de mudança, leva-nos a imaginar uma outra cultura que se vai difundir lentamente por todo o mundo. Utilizando a linguagem de Anderson (1993) diremos que esta comunidade imaginada vem imprimir um novo sentido de construção que veio ganhando aceitação por todo o mundo. Por isso se pode dizer que a educação moderna é um empreendimento mundial que nasce precisamente da referência da sociedade imaginada. A Europa teve neste processo de difusão e da construção dos sistemas educativos um papel importante³.

A questão de partida que nos move centra-se na problemática do ideário do renascimento Italiano e na influência que exerceu na renovação das práticas educativas. O que pretendemos indagar é como se objectivou o ideário de Vittorino da Feltre em Portugal.

2. Objectivos

Os objectivos que nortearam este trabalho foram os seguintes:

- Analisar a influência Italiana nos prolegónomos do sistema educativo português
- Compreender os mecanismos de difusão da educação moderna e sua recepção em Portugal no arranque do Iluminismo.

3. Fontes

As fontes que nos serviram para construir este texto foram diversificadas: Ensaio doutrinários; Obras epistolares; Estudos monográficos; Tratados de Educação Física e Moral das Crianças; Estatutos do Colégio dos Nobres.

4. Metodologia

Na abordagem documental das fontes seguimos os seguintes critérios de análise:

1. Influência Italiana: no léxico, na literatura e na educação.
2. Educação Física: no currículo do Colégio dos Nobres.
3. Secularização-laicização do ensino: nas escolas régias e no Colégio dos Nobres.

³ SCHRIEWER, J.: «Estados-Modelo e sociedades de referência:externalização em processo de modernização», en NOVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.): *A difusao Mundial da Escola*, Lisboa, Educa, 2000.

5. Humanismo de feição Italiana no *modus vivendi* português

Tendo como referente, neste estudo, a Itália, verificamos que esse movimento de circulação de ideais foi registado, no nosso país, em diversos campos. Nos cancioneiros medievais portugueses, na lírica camonianiana, nos sonetos de Sá de Miranda, a escola renascentista italiana está sobejamente presente⁴. Também no léxico português - e tendo como base o conceito de gramática histórica⁵ - notamos que foram incorporadas na língua portuguesa⁶ diversas palavras italianas (camarim, concerto, maestro, piano, serenata, boletim, carnaval, ...). Na ciência política moderna, a influência do *Príncipe* de Maquiavel esteve presente em diversas opções governativas de Pombal. Na educação, a influência de Montessori foi significativa em António Sérgio⁷ e nos pedagogos da Escola Nova.

Face a estes referentes marcantes italianos na paisagem cultural portuguesa, vamos, neste artigo, sinalizar a presença do ideário do Vittorino da Feltre em autores portugueses do Iluminismo, explorando a influência do ideário deste humanista italiano na literatura educacional portuguesa de setecentos.

A circulação das ideias sejam políticas, literárias, culturais ou educacionais bem como a apropriação de saberes e de modelos pedagógicos foram uma constante na sociedade e sociabilidade portuguesas.

5.1. A Educação Prazeirosa de Vittorino da Feltre

Vittorino da Feltre (1372? 1378?-1446) foi um dos primeiros intelectuais a defender a inclusão da educação física no currículo escolar, sustentando a importância desta disciplina para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, para disciplinar o corpo, preparar para a guerra e para o entretenimento. Na escola La Giocosa, por ele estabelecida no norte da Itália em 1423, preconizava-se a educação moral, intelectual, corporal e física, tentando atenuar a influência religiosa e fazendo já apologia do ensino secular.

Vittorino da Feltre, também conhecido pelo apelido Rambaldoni, foi um pedagogo e professor da Universidade de Pádua. Charles Baladier (2002) e Woodward (1963) referem que este humanista tentou alargar o programa de

⁴ MATOS, M. V. L. de.: *A lírica de Luís Camões*. (4ª ed.), Lisboa, Comunicação, 1994; ROCHA, C. C.: *A Poesia Lírica de Camões – uma Estética de Sedução*, Coimbra, Centelha, 1981.

⁵ «A Tentative Typology of Romance Historical Grammars», Malkiel ([1960] 1968) discorre longa e profundamente sobre as gramáticas históricas românicas mais marcantes: define o conceito e apresenta os vários tipos de gramática histórica, a sua estrutura e conteúdo, a apresentação, as relações com outros domínios linguísticos, etc.

⁶ A título exemplificativo, vejamos estes vocábulos: cantina, caricatura, fiasco, bravata, poltrona, alegre, aquarela, bandolin, alarme, confete, macarrão, mortadela, salsicha, além, é claro, do «ciau», transformado em «tchau».

⁷ Sobre este assunto, consulte-se Ricardo (2011).

estudos clássicos e fez da retórica e das letras os meios essenciais para a formação do cidadão.

O homem culto no final da Idade Média era aquele que estudava matemática, física, cosmologia, harmonizando os seus conhecimentos com o ensino da Igreja. Contudo, Vittorino da Feltre que tentava já subtrair o ensino da tutela religiosa – o que levou Baladier a chamar-lhe «humaniste laiq» - acentuava a importância da formação intelectual, da educação moral, corporal e física para saber viver na sociedade. «Tout le monde, écrit-il, n'est pas appelé à faire un légiste, un physicien ou un philosophe et à vivre sur le devant de la scène. Tout le monde n'a pas été doté par la nature de dons exceptionnels. Mais tous, autant que nous sommes, avons été créés pour la vie en société»⁸.

Vittorino da Feltre, juntamente com Geronimo Mercuriale (1530-1606) (médico, naturalista, filósofo e educador italiano), levam a cabo o movimento de renovação educacional que teve lugar no renascimento. A sua contribuição mais importante consistiu na recuperação das ideias que Galeno tinha em relação aos cuidados do corpo humano, dando valor ao corpo e à actividade física, que tinham sido perdidos durante a Idade Média. «On a singulièrement approfondi la gymnastique des grecs et des romains, surtout la gymnastique médicale»⁹.

A escola La Giocosa foi um dos «centres pédagogiques européens — avec ceux de Deventer aux Pays-Bas et des collèges de Winchester et d'Eton en Angleterre — qui se sont développés sans liens directs avec des universités» (Baladier, 2002). Foi a primeira escola nova da Europa, onde se ensinava e se aprendia numa atmosfera de alegria, liberdade e de contacto com a natureza (escola atraente). A relação de professores e alunos baseava-se no amor e na dignidade. Proibia-se a punição corporal, excepto no caso de culpa grave. Nesta escola, «le sport et les jeux de plein air étaient honorés comme le latin et la rhétorique», uma vez «que toute la gloire de l'homme, disait Vittorino citant Cicéron, réside dans l'action» (Baladier, 2002).

Efectivamente a escola La Giocosa, «The central features of the curriculum were the languages and literature of Rome and Greece. Other subjects included arithmetic, geometry, and music, as well as games and physical exercises, for the school followed the Greek ideal of development of the body as well as the mind» (*Encyclopaedia Britannica*).

⁸ É de registar a similitude do pensamento de Vittorino da Feltre com Ribeiro Sanches: «Seria tão necessário que os meninos que saíam da escola, ficassem também instruídos na obrigação que têm de serem homens de bem, como na de Cristão. Cada menino naquele tempo aprende o seu catecismo: seria necessário que no mesmo tempo aprendesse outro, para saber as obrigações com que nasceu. Se houvesse um livrinho impresso em Português, por onde os meninos aprendessem a ler (e não por aqueles feitos de letra tabalioa), onde se incluíssem os princípios da Vida Civil». SANCHES, R.: *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Coimbra, Imprensa da Universidade (1ª ed. 1760), 1922, 161.

⁹ *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des ...*, Volume 16, Parte 2, 837.

Vittotino da Feltre foi segundo Sambolín (1979, p.13):

El primer humanista en desarrollar un currículo de [educación física]. Su programa incorporaba [Tiro con arco|arquería], las carreras, los bailes, la cacería, la pesca, la natación, el esgrima, la lucha y los saltos (...) la [educación física] debería ser considerada como cualquier otra disciplina dentro del proceso educativo del individuo, ya que es indispensable para el [[aprendizaje]] en otros campos del saber. Además, era importante para disciplinar el cuerpo, la preparación de la guerra y para el descanso y la recreación. Se le atribuye a él la creación de ejercicios especiales para niños con incapacidades físicas.

5.2. *As luzes dos holofotes italianos em Portugal*

A doutrina das Luzes surgiu, como refere Serrão, vinculada ao Iluminismo italiano com marcas dominantes de reformismo e pedagogismo. No século XVIII, em Portugal, nomeadamente no reinado de D. José I, sob o consulado do seu Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido por Marquês de Pombal, «políticos, diplomatas, homens de letras e cientistas deixaram-se embalar por uma filosofia que exaltava a razão subjectiva e crítica como expressão de um novo humanismo»¹⁰.

O Iluminismo pombalino constitui uma filosofia de acção, servindo o movimento das luzes para fortalecer o poder real e modificar as estruturas governativas, mentais e educacionais do país.

Estavam duas mentalidade em confronto que poderão ser sintetizadas deste modo:

Quadro 1. Jogo de mentalidades

Cosmovisão medieval	Cosmovisão renascentista
Teocentrismo	Antropocentrismo
Sobrenatural	Naturalismo
Sociedade - colectividade	Individualismo
Fé	Razão

Estas duas mentalidades vieram colocar-nos desafios para novos valores, conforme se pode ver, esquematicamente, no quadro a seguir:

¹⁰ SERRÃO, J. V.: «Marquês de Pombal. O homem e o estadista», em MEDINA, J.: *História de Portugal. Portugal Absolutista*, vol.VII, Amadora, Clube internacional do Livro, 1997, 319.

Quadro 2. Valores emergentes

Valores	Novos horizontes em perspectiva
Humanismo	Visão do mundo centrada no homem
Racionalismo	Eleição do conhecimento racional
Individualismo	Libertação da individualidade

As novas mentalidades que geraram novos horizontes em perspectiva vieram desenvolver novas áreas de interesses: a vida do passado (recuperando a cultura greco-latina), o mundo subjectivo e o mundo da natureza.

É neste contexto reformista que se intenta conceber um projecto de educação da nobreza com vista ao seu aproveitamento na administração superior do Estado. Assim, por Carta Régia de 7 de Março de 1761, foi instituído o Colégio Real dos Nobres na cidade de Lisboa. Este estabelecimento de ensino recebeu, juntamente com a carta de criação, os estatutos que definem a sua composição: reitor (José do Quental Lobo), vice-reitor (João Egas de Bulhões e Sousa), um guarda-livros, um prefeito dos estudos e vários vice-prefeitos. Quando faleceu o vice-reitor e o reitor terminou os 3 anos de mandato para que fora eleito, o marquês aproveitou para substituir ambos por italianos¹¹.

6. A influência italiana no Colégio dos Nobres

6.1. O magistério de professores italianos

Ribeiro Sanches, com a aprovação do Marquês de Pombal, consideram importante contratar professores estrangeiros para o Colégio dos Nobres. Decidiram convidar sobretudo professores italianos devido à facilidade da língua e ao prestígio que as artes, letras e ciência italianas tinham naquela época. Acresce ainda o facto de ilustres italianos terem marcado presença na corte portuguesa, com influência notória. Como exemplo, temos o padre jesuíta Giovanni Battista Carbone, homem de ciência, tendo vivido 28 anos na corte portuguesa, no 1º quartel do sec. XVIII. Aquando da criação do Colégio dos Nobres iniciaram-se as negociações com Itália, relativa à organização do colégio¹².

A primeira escolha recaiu sobre o director. São 16 cartas trocadas entre 15 de Dezembro de 1760 e 8 de Setembro de 1761, das quais cinco são escritas de Lisboa – duas assinadas por Marquês de Pombal e três por Michele Ciera; e oito de Génova – assinadas por Niccolo Piaggio; três de Veneza – uma assinada

¹¹ CARVALHO, R. de.: *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, 451.

¹² CARVALHO, R. de.: *História da Fundação do Real Colégio dos Nobres*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1959.

por Gioseffo Suzzi e duas por Giacomo Zucatto. Todas as cartas são dirigidas a Jacopo Faccionati, distinto erudito italiano (1682-1769), tendo-se distinguido pelas suas lições proferidas na Cátedra de Lógica na Universidade de Pádua.

A escolha do Marquês recaíu sobre Jacopo Fraccolati, para director do colégio dos Nobres. Este nome não é de todo desconhecido das relações com a cultura portuguesa. Sabe-se que, por seu intermédio, vieram alguns professores italianos para o Colégio dos Nobres. O convite foi elaborado por D. José I, em carta datada em 16 de Dezembro de 1760. Para além de director é convidado também para ministrar o ensino da Língua Latina e da Eloquência no Colégio. Nessa carta são oferecidas as condições para a viagem, vencimento, alojamento – o rei propõe 12 mil cruzados por ano e ainda a possibilidade de trazer o sobrinho, a quem é oferecido o lugar de mosenhor da Patriarcal de Lisboa, com um vencimento de 4 mil cruzados.

Acontece que devido a ter já uma idade elevada (80 anos), Jacopo Facciolati acabou por não aceitar, pois considerava que não tinha condições para se deslocar até Portugal. Após esta recusa, o Marquês de Pombal faz-lhe um outro pedido – para arranjar dois professores italianos para o Colégio, um para Física e outro para Álgebra. Estes dois professores vão ser importantes na reforma pombalina dos estudos científicos. Nesta altura é o momento em que se encontra acesa a polémica entre a Física escolástica e a Física newtoniana, com acentuada vantagem da segunda, o que vai ter repercussão na reforma da Universidade de Coimbra.

O Marquês de Pombal pretendeu organizar o ensino científico, no Colégio do Nobres, já dentro do espírito novo. Uma segunda carta é enviada pelo Marquês de Pombal a Facciolati, para este falar com o professor Polenni e que escreva ao padre Suzzi, para que Polenni escolha uma pessoa competente no ensino da Física e Suzzi uma pessoa em Matemática. Outro dado de grande relevância que vem nesta segunda carta do Marquês, está um pedido feito a Facciolatti, para este lhe enviar uma História da Universidade de Pádua de que ele (Facciolati) foi autor (Estatutos dessa Universidade). Alega o Marquês que na sua mente pretende reformar a universidade de Coimbra. E sublinha ainda que receberá com agrado qualquer sugestão de Facciolatti a respeito da futura reforma.

Sabe-se que os dois professores escolhidos foram os seguintes: Dr. Michel Franzini di Corfú e o Dr. Angelo Falier di Cefalonia para leccionarem respectivamente Geometria e Física Experimental. O primeiro acabou por ser um nome bem conhecido da cultura portuguesa. O segundo esteve em Lisboa, mas acabou por regressar¹³.

O ingresso dos colegiais efectuava-se mediante petição ao rei, com indicação da filiação, nacionalidade e idade. Eram requisitos essenciais estar qualificado

¹³ *Ibídem.*

com o foro de moço fidalgo, ter entre 7 e 13 anos, e efectuar o pagamento de uma pensão anual¹⁴.

A maioria dos professores, como lembra Carvalho¹⁵, eram italianos. Apenas os docentes de Retórica e Equitação eram portugueses.

6.2. A apologia da Educação Física



O ideário de Vittorino da Feltre, mediado por Ribeiro Sanches e Luis Antonio Verney, foi, no que respeita à actividade física, aplicado a nosso ver no Colégio dos Nobres pois a escola La Giocosa, de que já falámos, serviu também para «l'instruction et la formation des jeunes nobles»¹⁶.

Com o aprimoramento da sociabilidade palaciana e o requinte de maneiras que os tratados de educação e os manuais de civilidade vinham propondo, a educação da nobreza foi recorrentemente tratada na literatura coeva dos séculos XVII e XVIII, advogando a aprendizagem de atitudes físico-comportamentais para a aprender a ser um bom cidadão¹⁷. Assim, o nobre devia exercitar-se na dança, na esgrima, no montar a cavalo e na natação. Vejamos o plano curricular proposto, de forma pormenorizada, por Ribeiro Sanches nas *Cartas sobre a educação da mocidade*:

Nos cinco dias, vem a saber, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira, e sábado poderiam estes Educandos ocupar-se em vinte lições.

Cinco lições de Gramática da sua própria língua; escrevê-la e compor nela com propriedade e elegância; a língua Latina, Castelhana, Francesa e Inglesa.

Três lições de Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria, Secções cónicas, etc.

Três lições de Geografia, História profana, sagrada, e militar. Duas ou três do Risco, Fortificação, Arquitectura militar, naval, civil, com os instrumentos e modelos necessários para aprender estas Ciências.



¹⁴ Em 1823 foi criada uma comissão para propor a reforma do Colégio, pois com o movimento liberal surgiu a questão da anti-constitucionalidade de uma instituição vocacionada para o ensino exclusivo de determinada classe social. Pelo Decreto de 4 de Janeiro de 1837, publicado no *Diário do Governo* a 12 de Janeiro, foi determinada a extinção do Colégio dos Nobres.

¹⁵ CARVALHO, R. de.: *História do ensino...*, op. cit., 447.

¹⁶ BALADIER, C.: *Dictionnaire Universalis*, 2002.

¹⁷ Cfr. GUSMÃO, A.: *Arte de Criar bem os filhos na idade da Puerícia*, Lisboa, Oficina de Miguel Deslandes, 1685.

Duas de Hidrografia, Náutica, com os instrumentos.

Cinco dos exercícios corporais: dança, esgrimir, manejo da espingarda, montar a cavalo, e nadar¹⁸.

Como é sabido, esta obra de Ribeiro Sanches – juntamente com o livro *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, de Martinho Mendonça Proença, e com o *Verdadeiro Método Estudar* de Luis António Verney - exerceu influência no currículo do Colégio dos Nobres, cujos estatutos foram publicados em 1761 (funcionou de 1766 a 1837). O Título VII dos *Estatutos do Colégio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*, estipula o elenco das disciplinas a serem ministradas: latim, grego, retórica, poética, lógica, história, francês, italiano, inglês, matemática, arquitectura militar e civil, desenho, física, arte de cavalaria, esgrima e dança. Nesse plano curricular, é importante assinalar o facto de se incluírem as actividades físicas, tal como Vittorino da Feltre já havia preconizado na sua escola La Giocosa, como parte necessária do processo formativo do corpo do nobre desta época¹⁹.

6.3. A apologia da secularização



Tal como já referimos, Vittorino da Feltre advogava já um ensino que não fosse tutelado pela Igreja. O mesmo princípio foi defendido por Ribeiro Sanches, no livro *Cartas sobre a educação da mocidade*, onde perfilhava também a ideia da laicização do ensino: «E não seria necessária a escola para aprender o catecismo, porque esta obrigação pertence à Igreja e não ao mestre de ler nem de escrever»²⁰.

O Marquês de Pombal tem sido considerado na historiografia, nomeadamente pelo republicanismo antijesuítico e anticlerical, como um inimigo do catolicismo e adepto de uma religião natural.

Como é sabido, o marquês expulsou os jesuítas em 3 de Setembro de 1759. Os seus colégios e residências foram encerrados e os seus bens foram confiscados. Pouco depois, seguiam para Itália juntando-se-lhes alguma centenas vindo da Índia e do Brasil, numa deportação que empobreceu nos campos da pregação e da cultura, o património cultural do país»²¹. Este mesmo historiador refere que o

¹⁸ SANCHES, R.: *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Coimbra, Imprensa da Universidade (1ª ed. 1760), 1922, 131.

¹⁹ John Locke surge nesta matéria como uma referência marcante.

²⁰ SANCHES, R.: *Cartas sobre a...*, *op. cit.*, 130.

²¹ SERRÃO, J. V.: «Marquês de Pombal...», *op. cit.*, 301.

Santo Ofício foi, com Pombal, quase secularizado e feito instrumento do poder real²².

Atribui-se a Pombal a primeira tentativa de secularização do ensino pois com a expulsão da Companhia de Jesus, acabou com os métodos inacianos, nomeou professores régios de primeiras letras para todas as cidades e vilas, além de mestres de gramática latina e de grego, assim como de retórica e filosofia nos principais centros urbanos. Os ordenados destes mestres como dos professores do Colégio dos Nobres passaram a ser pagos pelo subsídio literário²³ conforme o estabelecido pelo Decreto de 16 de Junho de 1792.

O plano curricular do Colégio dos Nobres não possui, como aliás preconizava Ribeiro Sanches, nenhum conteúdo de natureza religioso.

Conclusões

A reflexão que fazemos sobre a influência do humanismo italiano na produção educacional, doutrinária e ensaística portuguesa de setecentos, reforça a ideia expressa no pensamento de Nóvoa²⁴, de que «hoje, as fronteiras diluem-se, por efeito de uma «cultura mundial» e pela multiplicidade de níveis de filiação e de pertença». Isso quer dizer que não podemos dissociar o que se fez em Portugal com o que aconteceu com os modelos pedagógicos dominantes nos países de referência.

Para além de outras, a influência italiana deu também um contributo significativo para a viragem na educação em Portugal, nomeadamente na construção do projecto pedagógico do Colégio dos Nobres (cuja maioria dos professores eram italianianos) e, segundo nos parece, na própria reforma da Universidade de Coimbra, pois o próprio Marquês de Pombal solicitou a Facciolatti os Estatutos da Universidade de Pádua e pediu opinião sobre este assunto.

Consideramos que o ideário de Vittorino da Feltre influenciou a educação setecentista em Portugal porque ele foi o pioneiro na introdução da Educação Física nas práticas educativas, reservando-lhe um estatuto igual às outras disciplinas, considerando-a, inclusivamente, indispensável para a aprendizagem das outras áreas disciplinares. Para além disso foi também um pioneiro na criação do ensino inclusivo concebendo exercícios especiais para crianças com «incapacidades físicas».

²² *Ibidem*.

²³ O subsídio literário foi um imposto criado por Marquês de Pombal para pagar o salários aos docentes. Sobre este assunto consultar CARVALHO, R. de.: *História do ensino...*, *op. cit.*, 455.

²⁴ NÓVOA, A.: «Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação», em NOVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.): *A difusão Mundial da Escola*, Lisboa, Educa, 2000, 127.

O Colégio dos Nobres vai incorporar no seu currículo matérias educativas contidas na Escola La Giocosa – esgrima, dança e jogos, latim, retórica, etc. Apesar da distância temporal entre Votorino la Feltre e o iluminismo português (despotismo esclarecido) verificamos que foi nesta instituição que se materializou muitos princípios pedagógicos de Vitorino da Feltre. Isto representou um movimento de Luz vindo da Itália na escuridão da educação em Portugal.

Fontes e bibliografia

- ADÃO, A.: *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Serviço de Educação, 1997.
- AGUILAR, M. B. de: *O Real Colégio dos Nobres: 1761-1837*, Lisboa, Tip. da Cadeia Penitenciária de Lisboa, 1935.
- ALI, M. S.: *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.
- ANDERSON, B.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BALADIER, C.: *Dictionnaire Universalis*, 2002, Disponível em <http://universalis.fr/encyclopedie/dictionnaire/>
- BARRETO, L. C. M.: *Tratado da Educação Física, moral das crianças de ambos os sexos*, Lisboa, Oficina da Academia Real das Ciências, 1787.
- BRAGA, T.: *Grammatica Portuguesa Elementar* (Fundada sobre o método histórico-comparativo), Porto, Livraria Portuguesa e Estrangeira, 1876.
- BRÁS, J. V. y GONÇALVES, M. N. (orgs.): *O Corpo – Memória e identidade*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2013.
- CAETANO, M.do C. (2003). *A Formação de Palavras em Gramáticas Históricas do Português. Análise de algumas correlações sufixais*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- CÂMARA, J. R. y MATTOSO, J.: *História e Estrutura da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Padrão, 1975.
- CARVALHO, R. de.: *História da Fundação do Real Colégio dos Nobres*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1959.
- CARVALHO, R. de.: *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- COUTINHO, I. de L.: *Pontos de Gramática Histórica*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1938.

- Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des ...*,
Estatutos do Colégio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa, Lisboa, Oficina de Antonio Rodrigues Galhardo, Impressor da Real Mesa Censoria, 1777.
- GUSMÃO, A.: *Arte de Criar bem os filhos na idade da Puerícia*, Lisboa, Oficina de Miguel Deslandes, 1685.
- HASSE, M.: «A educação física no Real Collegio dos Nobres de Lisboa (1761-1837)», *Revista Ludens*, 4 (1981), 21-28.
- HORTA, B.: *Noções de Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, J. R. de Oliveira, 1930.
- MALKIEL, Y.: «A Tentative Typology of Romance Historical Grammars» *Essays in Linguistic Themes*, 1968, 71-164.
- MATOS, M. V. L de.: *A lírica de Luís Camões*. (4ª ed.), Lisboa, Comunicação, 1994.
- NÓVOA, A.: «Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação», en NOVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.): *A difusao Mundial da Escola*, Lisboa, Educa, 2000, 121-142.
- PROENÇA, M. M. de P.: *Apointamentos para a educação de um menino nobre*, Lisboa Ocidental, a Oficina de Joseph Antonio da Sylva, 1734.
- RICARDO, M. M. C.: «As Teses de António Sérgio Sobre a Educação: O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional», en BRÁS, J. V. y GONÇALVES, M. N. (orgs.): *O Imperativo Republicano em Debate*, 2011, 113-120.
- ROCHA, C. C.: *A Poesia Lírica de Camões – uma Estética de Sedução*, Coimbra, Centelha, 1981.
- SANCHES, R.: *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Coimbra, Imprensa da Universidade (1ª ed. 1760), 1922.
- SCHIMITT, J.C.: «O corpo e o gesto na civilização medieval», en BUESCU, A. I.; SOUSA, J. S. y MIRANDA, M.A (coord.): *O corpo e o gesto na civilização medieval*, Lisboa, Edições Colibri, 2006, 17-36.
- SCHRIEWER, J.: «Estados-Modelo e sociedades de referência: externalização em processo de modernização», en NOVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.): *A difusao Mundial da Escola*, Lisboa, Educa, 2000, 103-120.
- SERRÃO, J. V.: «Marquês de Pombal. O homem e o estadista», en MEDINA, J.: *História de Portugal. Portugal Absolutista*, vol.VII, Amadora, Clube internacional do Livro, 1997.
- VERNEY, L.A.: *O Verdadeiro Método de Estudar*, Porto, Domingas Barreira (1ª ed.1746), 1984.
- WOODWARD, H.: *Vittorino da Feltré and others humanist educators*, New York, Teachers College Press, 1963.

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

LIBROS

Hernández Huerta, J. L. (coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenheitHouse.

REVISTAS

Foro de Educación

Espacio, Tiempo y Educación

El Futuro del Pasado

Podemos utilizar la conocida metáfora del «canon occidental» aplicado a la literatura para preguntarnos por qué tantos elementos de la educación, la pedagogía y la cultura procedentes de Italia han ido formando parte de lo que podríamos denominar de forma un tanto atrevida ese «canon pedagógico iberoamericano» que configura nuestro humus pedagógico en América Latina, Portugal, España, y en algún sentido también en África. Por qué se ha producido esa permeabilidad e influencia educativa tan fuerte y extensa de lo italiano sobre nuestros sistemas educativos y los saberes difunden. Por qué han alcanzado muchos de esos elementos procedentes de la educación y cultura italianas, a veces de tradición secular, un cierto grado de universalidad entre nosotros, y se han convertido en pedagógicamente canónicos e influyentes. Tal vez el lector pueda encontrar algunas respuestas en los trabajos que acoge esta obra.