

T.E.

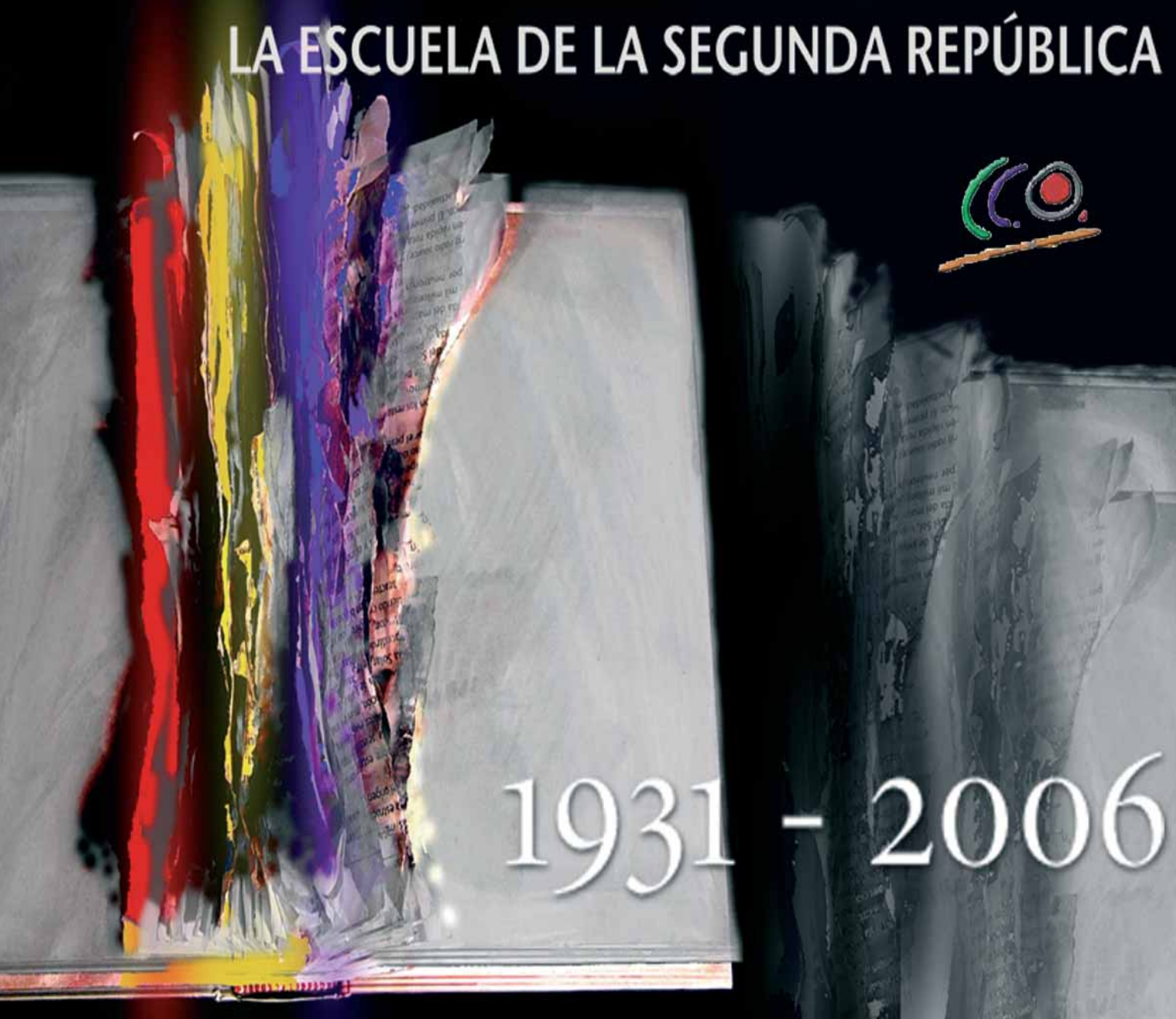
Exterior

Trabajadores de la Enseñanza



NÚMERO 273. MAYO DE 2006

LA ESCUELA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA



1931 - 2006

Enseñanza de E/LE

Cuaderno FIES nº 4



ENTREVISTA

José Mª
Gordillo

Editorial

Cambio de ritmo

M^a Antonia López 2

Entrevista

José M^a Gordillo

“Si el MEC no ha conseguido acabar en los últimos 30 años con las Agrupaciones ha sido por nuestra resistencia sindical y por la de las familias”

José M^a Martínez Requejo 3

Enseñanza de E/LE

Métodos, estrategias y materiales en la clase de español (Segunda parte)

Francisco Palazón 6

PÁGINAS FINALES (8-15)

Cuadernos fies

Nº 4 Abril 2006

La escuela de la II República

Presentación	8
Enseñar a leer es encender fuego	
Almudena Grandes	8
La escuela de la II República	
Consuelo Domínguez y Cristóbal García	11
Reformas educativas y formación del profesorado	
Antonio Viñao	14

EDITORIAL

Cambio de ritmo



M^a Antonia López

Secretaría para el IC de FE-Exterior CC.OO.

ES ESTE NÚMERO de nuestra revista un número especial por el contenido y extensión de los artículos que aparecen en él. Apreciará el lector que hemos prescindido, pero sólo momentáneamente, de describir la situación por la que atraviesan las diferentes acciones educativas del MEC en el Exterior y de contar con las aportaciones de quienes se dedican a la difusión de nuestra lengua y nuestra cultura en los cuantos lugares hay un centro educativo español. Hemos cedido también el espacio que generalmente reservamos a exponer nuestras reflexiones sobre las relaciones laborales de nuestros compañeros y compañeras de los II.CC. y de la acción sindical de nuestra organización tanto en el Cervantes, como en el Ministerio. Y todo ello porque hemos querido sumarnos en la medida que nos lo permiten nuestros escasos recursos a la conmemoración del 75 aniversario de la proclamación de la II República. Sirvan los artículos que publicamos en este número del TE del Exterior como homenaje a cuanto supusieron de innovar para la educación de aquella generación de españoles los esfuerzos realizados por el gobierno republicano y, muy especialmente, por cuantos contribuyeron a llevar educación y cultura a los lugares más recónditos de nuestro país.

Por otro lado, una vez que la Federación de Enseñanza del Exterior ha culminado con éxito suficiente sus primeros diecisiete años de existencia, no queríamos prescindir de contar con el relato de las primeras experiencias que nos cuenta quien fue nuestro primer Secretario General, José María Gordillo, a quien le agradecemos que haya accedido a expresar su opinión acerca del estado actual de la acción educativa española en el exterior. La FE del Exterior de CC.OO. nació de la necesidad que ya se sentía entonces en Comisiones Obreras de contar con un equipo de personas que dedicaran todo su esfuerzo a mantener y mejorar la actividad de los centros escolares fuera de nuestras fronteras. Poco después de la creación de nuestra Federación nació el Instituto Cervantes y éste fue también desde el primer momento objetivo prioritario de actuación por parte de la FE-CC.OO. del Exterior. En estos más de dieciséis años de historia hemos acumulado experiencias que siempre hemos puesto al servicio de la mejora de la difusión de la lengua y la cultura en el exterior.

Fruto de la experiencia acumulada en el aula por nuestros compañeros y del enfoque humanista centrado en valores que en la FE-CC.OO. creemos ha de darse a la enseñanza del español ha sido la elaboración de nuestros cuadernos “Educación en valores y enseñanza del español” Uno de sus autores, nuestro compañero, Paco Palazón, publica en este número la continuación del artículo aparecido el mes pasado.

T.E.



DIRECCIÓN
José M^a Martínez Requejo

CONSEJO DE REDACCIÓN
Sara Álvarez Fernández, M^a Antonia López Jiménez,
Pedro Corral Madariaga

SECRETARÍAS GENERALES DE SECCIÓN

Alemania: alemania@fe.ccoo.es
Andorra: andorra@fe.ccoo.es
Australia-NZ: fpalazon@bigpond.net.au
Bélgica: bruseles@fe.ccoo.es
Brasil: brasil@fe.ccoo.es
Colombia: colombia@fe.ccoo.es
EE.UU.: EEUU@fe.ccoo.es
Egipto: cairo@fe.ccoo.es
Francia: francia@fe.ccoo.es
Grecia: atenas@fe.ccoo.es
Italia: italia@fe.ccoo.es
Líbano: Beirut@fe.ccoo.es
Marruecos: marruecos@fe.ccoo.es
Portugal: portugal@fe.ccoo.es
Reino Unido: reino.unido@fe.ccoo.es
Suiza: suiza@fe.ccoo.es

PARA CONTACTAR CON NOSOTROS/AS
Secretaría General y Formación: exterior@fe.ccoo.es
Secretaría de Organización, Finanzas y Comunicación: exterior.sof@fe.ccoo.es
Secretaría de Personal Laboral, Salud Laboral y TIC: pcorral@fe.ccoo.es
Secretaría para el IC y la Mujer: cervantes@fe.ccoo.es

EDITA

Federación de Enseñanza-Exterior de CC.OO.

PORTADA

Cartel de la exposición de la Escuela de la II República

MAQUETACIÓN Y FOTOMECÁNICA

Graforama. Tel. 91 725 50 78

IMPRIME

Gráficas Caro. Tel. 91 777 30 74

DEPÓSITO LEGAL: M. 4406-1992 / ISSN: 1131-9615



Impreso en papel reciclado

TE no se hace responsable ni hace necesariamente suyas las opiniones expresadas por sus colaboradores en los trabajos publicados, ni se identifica necesariamente con los mismos

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

José M^a Gordillo / Ex-Secretario General de FE-Exterior CC.OO.

“Si el MEC no ha conseguido acabar en los últimos 30 años con las Agrupaciones ha sido por nuestra resistencia sindical y por la de las familias”

por **José M^a Martínez Requejo**



José Mª Gordillo posa para nuestra revista

José M^a Gordillo, es maestro de Primaria desde hace casi 3 décadas ha dado clases en Educación Infantil, en los diferentes cursos de Primaria y en la actualidad desempeña su actividad en un centro de adultos de Barcelona. Durante estos años ha alternado su trabajo docente en Barcelona, con dos estancias en el Exterior (Alemania y Colombia) y con diversas responsabilidades sindicales entre las que destacaríamos la de Secretario General de la Federación de Enseñanza del Exterior, la de responsable de Relaciones Internacionales de la Federación Estatal y la de responsable de Acción Sindical de la Federación de Catalunya. José María Gordillo es para nosotros, además de un querido compañero, un excelente sindicalista.

Hola José María. En enero de 2002, en nuestro primer Suplemento TE Exterior, describías la AEEE como “un barco a la deriva”. ¿Ha cambiado tu apreciación al día de hoy?

Por desgracia, mi opinión sigue siendo la misma. No se puede decir que el Ministerio de Educación se haya planteado un análisis de la red actual, una definición de objetivos y una reflexión seria sobre las medidas que a medio y largo plazo se han de adoptar para conseguirlos.

Y todo ello situando en el centro del proceso la participación sindical y especialmente la de CCOO porque como en varias ocasiones he dicho no hay nadie que conozca mejor, que haya reflexionado más sobre la acción educativa en el Exterior y que haya luchado por su calidad que nosotros.

En las dos últimas convocatorias, 2.005 y 2.006, ha habido una drástica reducción de plazas a concurso en las ALCEs de Francia y Suiza y en los centros de Secundaria de Tetuán. ¿Cuál es la primera impresión que te genera? ¿En qué tipo de estrategia en política educativa en el exterior crees que se puede enmarcar?

Si a esto se le puede llamar estrategia, deberíamos hablar de la estrategia del absurdo y más en unos momentos en que los presupuestos del Estado empiezan a tener superávit. Promover una educación de calidad es caro y su rentabilidad no se puede medir con los mismos criterios que cuando se trata de mercancías.

La sentencia contra el Instituto Cervantes es una muestra del gran nivel de nuestros servicios jurídicos

En el caso de las agrupaciones creo que el problema se ve agravado por el deseo de los ministerios de los casi 30 últimos años de acabar con las enseñanzas de lengua y cultura. Si no lo han conseguido ha sido por nuestra resistencia y la de las familias.

Desde mi punto de vista la Unión Europea debería adoptar las medidas necesarias para que todos los países aseguren el derecho a la enseñanza de la lengua y cultura maternas. Ésta no sólo es un factor de enriquecimiento personal sino que es fundamental para desarrollar una educación intercul-



Junto al ordenador

La Federación del Exterior de CCO es, único sindicato que tiene una visión global de la problemática del Exterior y que a lo largo de los años ha estado al frente de todas las reivindicaciones justas

tural que sólo puede darse en una situación de igualdad y, por tanto, partir de una alta valoración personal y social de las culturas de origen.

Parece ser que el MEC sigue planteándose ampliar la presencia en más países con el mismo presupuesto, lo cual, aunque estadísticamente se presente como un logro, en realidad no deja de implicar un deterioro evidente de la calidad. ¿Cómo ves esta vieja política ministerial y qué implicaciones consideras que tiene?

En gran medida ya he contestado a esta pregunta pero incidiría en el hecho de que en los últimos años esta política ha generado una gran inestabilidad de las plantillas porque muchas plazas se han cubierto en comisión de servicios o en interinaje.

Así mismo dejar en manos de escuelas privadas la promoción de la lengua y la cultura no me parece lo más adecuado para garantizar una extensión en condiciones de calidad.

¿Coincides en alguna medida con la apreciación de que con independencia del color del gobierno de turno las políticas educativas españolas en el exterior no sufren cambios relevantes?

Lo que dices es una clarísima evidencia. En los últimos treinta años creo que los únicos cambios importantes han

ENTREVISTA / José Mª Gordillo

sido la limitación temporal de período de estancia en el Exterior y la creación del Instituto Cervantes.

Al margen de estas medidas podemos decir que no hay política para el Exterior, que nadie ha hecho el trabajo del que hablaba al principio: análisis de la red, definición de objetivos y adopción de medidas (previsión de gastos incluida). Para ello sería necesario que alguien con miras de política de Estado y a largo plazo se hiciera cargo de la Subdirección y de que contara con los apoyos suficientes en el Ministerio y en el Gobierno.

Sigue habiendo consejeros que no conocen suficientemente el idioma del país en el que están destinados y resultó chocante, por ejemplo, que en la última convocatoria para Italia se pidiese el perfil de "italiano o francés" a los candidatos. ¿Qué tipo de reflexión te generan estas situaciones?

Si es necesario que el profesorado tenga un buen conocimiento del país al que opta y buena facilidad de comunicación, mucho más las personas responsables de las consejerías.

Cuando ocurren cosas como ésta se extiende la sospecha de que, antes de ser convocada, la plaza ya estaba concedida y se dan argumentos a quienes piensan que el concurso del Exterior no es transparente. La educación en el exterior no puede permitirse este tipo de frivolidades o irresponsabilidades por parte de sus responsables.

¿Qué aspectos principales de las convocatorias de exterior crees que se debieran modificar en cuanto al baremo y a las bases de las mismas? ¿Por qué?

El objetivo debería ser que los programas educativos en el exterior fueran un reflejo en cuanto a edad de la pirámide de edad del profesorado en España. Es decir, que en ellos se combine juventud y experiencia con una buena base de profesionalidad. En este sentido creo que el actual concurso tiene un cierto sesgo que prima la experiencia que debería ser corregido.

Además debería convocarse con mucho más tiempo. Incluso podría hacerse una preconvocatoria atemporal y sin conocer las plazas concretas para personas interesadas en trabajar en el Exterior. A estas personas se les podría ofrecer la formación complementaria necesaria para facilitar su inserción en el nuevo puesto de trabajo. Una vez conocidas las vacantes se realizaría la selección definitiva y se les nombraría un tutor o tutora que realizara su acompañamiento (desde cuestiones básicas de vivienda hasta pedagógicas) hasta su incorporación al puesto de trabajo y durante los primeros meses.

Desde que en abril de 1.990 creasteis en Basilea de facto nuestra Federación de Exterior, ésta parece haberse consolidado tanto entre el personal del MEC como del IC y se está desarrollando en otros ámbitos ¿cómo has visto y vivido la evolución de la Federación desde sus inicios hasta hoy? ¿Alguna sugerencia o recomendación que hacernos?

La Federación del Exterior es un claro reflejo de lo que

caracteriza a los profesionales de la educación que estamos afiliados a CCOO y que podríamos resumir en unas buenas dosis de voluntad (siempre, pero sobre todo en sus inicios cuando no había ninguna estructura previa); una gran disposición a plantearnos problemas nuevos e incluso a detectar los que en el futuro se producirán como fue el de nuestra temprana preocupación por las condiciones laborales del personal del IC y, por último, una equilibrada acción reivindicativa entre condiciones de trabajo y calidad educativa.

A raíz de la demanda presentada por nuestra FE-Exterior parece haberse iniciado con el IC un proceso negociador ¿Qué valoración haces de este inicio negociador tras 16 años en el intento?

Me parece lamentable que una institución como el IC, que ha de ser una de las caras de España en el exterior, haya pretendido negar a su personal el derecho a la negociación colectiva y que haya recurrido hasta al Tribunal Supremo para intentar oponerse. Más allá de la sentencia, los responsables del IC deberían pedir explicaciones y sancionar a los que con tanta irresponsabilidad y falta de espíritu democrático han actuado.

La sentencia es una muestra del gran nivel de nuestros servicios jurídicos y debe entenderse como una gran victoria no sólo para la Federación del Exterior sino para el conjunto del sindicato porque reafirma nuestro derecho a la representación de los trabajadores y a la negociación colectiva y porque nos coloca en mejores condiciones para mejorar las condiciones de trabajo del personal del IC.

Dicho esto, también pienso que el camino no será fácil. No es probable que quienes se han resistido a negociar con uñas y dientes vengan con una actitud constructiva y buena disposición negociadora. Será necesario que nos sigamos cargando de razón, de fortaleza, de perseverancia y de que en todo momento contemos con el apoyo del personal del IC del que es buena muestra la amplia red de delegados y delegadas que tenemos a pesar de la dispersión existente en los centros.

¿Cómo recuerdas los primeros tiempos de la Federación de Exterior en relación a nuestra acción sindical orientada a los trabajadores/as del IC? ¿Y los primeros intentos de negociación habidos al inicio de los años 90?

Mis recuerdos iniciales tienen un sabor agri dulce. En la parte dulce debo decir que los primeros responsables estuvieron abiertos al debate. Eran conscientes de que todo estaba por hacer y de que se debía contar con nosotros. Teníamos las puertas siempre abiertas para plantear lo que nos inquietaba lo que no quiere decir que siempre se nos diera la razón.

La parte dura fue conseguir que el IC asumiera al personal proveniente de otras acciones educativas oficiales anteriores a su creación. El proceso, a pesar de la justeza de la demanda, fue largo y sólo llegó a buen fin gracias a la deter-



Promover una educación de calidad es caro y su rentabilidad no se puede medir con los mismos criterios que cuando se trata de mercancías

minación de las personas afectadas (aunque hubo momentos en que estuvieron a punto de llegar a la desesperación) y a nuestra perseverancia que nos llevó a no cejar en el empeño hasta conseguirlo.

La conclusión final creo que es satisfactoria, sencillamente cumplimos con nuestra obligación.

¿Te agradaría despedirte del exterior trabajando unos años, por ejemplo, en Italia?

No quiero decir que no, porque en realidad me lo planteé hace unos 3 años pero las circunstancias personales cambian y en estos momentos no pasa por ser uno de mis objetivos. Pero, lo dicho, lo mismo que hace tres años sí lo era, ¿por qué no puede serlo el año próximo?

¿Te parecería oportuno añadir algún comentario orientado a todo el personal en el exterior?

El primero es que, si se consigue plaza en el Exterior, hay que aprovechar para empaparse de la sociedad de acogida en todos sus aspectos lo que requiere una actitud respetuosa y abierta.

El segundo tiene que ver con la necesidad de desarrollar un trabajo de gran calidad que debe estar en equilibrio con unas buenas condiciones de trabajo lo que requiere organizarse en la Federación del Exterior de CCOO, único sindicato que tiene una visión global de la problemática del Exterior y que a lo largo de los años ha estado al frente de todas las reivindicaciones justas.

Por último, quiero transmitir un fuerte y cariñoso abrazo a todas las personas que con su lucha hacen posible que el espíritu sindical perviva durante el tiempo de permanencia en el Exterior, especialmente a las que lo hacen desde CCOO.



Francisco Palazón

Director de la ALCE de Australia

ENSEÑANZA DE E/LE

Métodos, estrategias y materiales en la clase de español

(Segunda parte)

EN EL ARTÍCULO anterior presenté al docente en un marco de relaciones de los cuatro actores del proceso educativo (administración, padres, estudiantes y profesores). Lo caractericé como profesional, persona y chivo expiatorio. En esta segunda parte me centraré en los aspectos profesionales del docente, y más concretamente en los aspectos metodológicos de su clase de español. El primer artículo me salió muy teórico (creo que la teoría, en nuestras manos de docentes y no en las manos de los académicos, es muy útil). En este, voy a contar mi práctica y voy a tratar que se pueda inferir del relato estrategias directamente aplicables a otras prácticas, a otras clases.

En las clases de español para extranjeros con niños y fuera de España, nos pasa en numerosas ocasiones (cada vez más) que los alumnos de 7 añitos que nos llegan no saben nada de español ... aunque uno o los dos padres tengan la nacionalidad española. La manera de organizar nuestra clase va a depender de factores tales como la homogeneidad o heterogeneidad de los conocimientos previos del grupo, del número de alumnos, de las horas de clase a la semana, de los locales que disponemos, de la actitud de los padres y de otros más (aunque los citados suelen ser los más determinantes). Yo voy a contar mi realidad, que tiene bastantes puntos en común con otras realidades y algunos puntos que la diferencian.

Una insistencia mía desde el principio como profesor de español ha sido diferenciar tres aspectos en mi trabajo: hablar, jugar y trabajar. En las clases de niveles I y II (los pequeñines de 7 a 10-11 años aproximadamente) comenzamos hablando. Ponemos las mesas juntas de manera que podamos sentarnos en un corro que nos acerca (no la U de la clase grande que está bien cuando tenemos muchos alumnos pero no es mi caso, que tengo unos 14 alumnos por clase más o menos) y hablamos. Las actividades orales que me están dando muy buen resul-



Los alumnos y los padres (piensan que el único trabajo, digno de tal nombre en la enseñanza, es todo lo relacionado con la lecto-escritura

tado se basan en las estructuras propuestas en el libro La Pandilla 1 y son las típicas estructuras básicas de comunicación. Empiezo yo diciendo y preguntando al niño o a la niña sentado/a a mi derecha: yo soy Paco, ¿y tú quién eres? El/ella responde: yo soy... y pregunta a su compañero/a de la derecha. Así practicamos hasta terminar en la pregunta que me hace el niño/a de mi izquierda. La siguiente actividad implica la tercera persona: Yo soy Paco, ¿y él (o ella) quién es? La respuesta: El/ella es... y la pregunta señalando con el dedo al siguiente: ¿y el/ella quién es? De nuevo practicamos todos hasta llegar a mí. Así repasamos las estructuras de "Yo soy" "Yo me llamo", "Yo tengo ... años". Los libros de La Pandilla 1 y 2 tienen muchas cosas positivas que ya iré comentando a medida que avance en el relato de mi práctica. Pero una que estoy utilizando con resultados estupendos es aprovechar las estructuras que propone aprender de una manera ordenada y sistemática para organizar la primera parte de mi clase, la parte oral. Antes de encontrarme con la publicación de La

Pandilla también comenzábamos (siempre lo he hecho) los primeros 20 minutos o media hora sentándonos todos juntos al principio de la clase para hablar. Pero ahora me resulta muy fácil volver a practicar hablando lo que ya hemos ido trabajando en las clases de las semanas anteriores. Además, me da la tranquilidad de que no "dejo lagunas" improvisando. Los niños/as se lo pasan bien porque sienten la alegría de irse expresando bien en español (hablan estructuras adquiridas). Y es un momento estupendo para consolidarlas y corregirlas si fuera necesario.

Después de hablar toca jugar con los pequeños (con los grandes el ritmo de la clase es muy diferente). Un juego que les apasiona y que me piden una y otra vez (en detrimento de otros muchos juegos que tenemos en clase como bingos, memorys, ocas fabricadas por mí mismo con casillas de vocabulario utilizado en clase, juegos de dados con verbos, puzzles con vocabulario...) es el de las cartas: Dos cajas de 99 cartas cada una con una foto de un objeto (agrupados en categorías: animales, ropa, transportes, señales, colores, números...)

ENSEÑANZA DE E/LE

y su nombre escrito. Por equipos de dos ó tres compiten a encontrar la carta que yo digo en voz alta. Un miembro de cada equipo sale al centro de la clase donde, en tres mesas dobles, hemos colocado previamente las 99 cartas. El que encuentra la carta tiene que decirnos a todos qué es (definir el objeto, lo que normalmente hacen según la categoría a la que pertenece, o a veces dando una característica del mismo, el color, el tamaño...) y dónde está (localizarlo para diferenciar entre Ser y Estar). Los juegos de "flash-cards" (creo que se llaman así en inglés) son muy fáciles de encontrar ya hechos o de fabricar por nosotros mismos, los docentes. Y dan muy buenos resultados.

Por último, y en mi caso después del recreo ya que las dos actividades anteriores nos han llevado una hora y toca descansar, nos metemos a "trabajar". Los alumnos y los padres (y muchos docentes, aunque no tantos en la enseñanza de idiomas, e incluso a veces la administración) piensan que el único trabajo, digno de tal nombre en la enseñanza, es todo lo relacionado con la lecto-escritura. Está claro que no es así y está claro que se enseña más preparando actividades que implican a los alumnos en el descubrimiento del conocimiento en general (se descubre leyendo, dialogando, experimentando...) que repitiendo tareas monótonas por escrito (como las famosas cuentas/operaciones en matemáticas o el análisis sintáctico en lengua). En mi clase siempre están invitados los padres, madres, abuelos y abuelas de los más pequeños a subir (está en el segundo piso de la Escuela) y a trabajar con ellos en esta segunda parte (en la primera parte también pueden subir y estar con nosotros, pero las actividades orales y los juegos los organizo de manera que no tienen demasiado protagonismo y lo único que hacen es observar). He organizado la clase a lo largo de estos últimos cinco años de tres maneras diferentes. Primera: cada niño/a trabaja individualmente ayudado en la mayoría de los casos de un familiar adulto en los libros que el MEC nos enviaba, los de Pido la Palabra, y yo los voy llamando y corrigiendo el trabajo al tiempo que lo leo con cada uno de ellos. Segunda: todos los niños en un grupo uniforme siguen el mismo texto y yo voy preguntándoles, corrigiéndoles y haciéndolo todo al mismo ritmo con todos. Este segundo método lo utilicé más con los niveles II y III y con los libros Chicos-Chicas. Este año, mi último año aquí, y con la estupenda ayuda de los libros de La Pandilla, bien trabajo con toda la clase si tiene un nivel

homogéneo (caso de los lunes), bien dividido la clase en dos grupos si hay una parte más avanzada que otra (caso de los jueves). En ambos casos los niños disponen cada uno de un libro del alumno y un cuaderno de actividades de La Pandilla 1 (ó 2 en el grupo que están más avanzados los jueves) y yo presento la lección (unidad didáctica) en el libro del alumno a todos (o a un grupo) y les pregunto y les hago hablar y aprovecho todas las actividades y sugerencias que son muchas y están genial para montarme una "actuación" que provoca a los niños (y a los padres que están sentados con sus niños) y luego pasan a hacer las actividades del cuaderno de actividades con ayuda de sus padres. Es en ese momento cuando, si tengo la clase dividida en dos grupos, me toca ir al otro grupo a ponerles el casete (en realidad el cd) y ver con ellos la "lección" y después de nuevo vuelta al primer grupo mientras que los otros hacen las actividades para corregir las actividades que ya han hecho. La corrección es en grupo y de manera oral. Una última cosa y ya termino con los pequeños. Paso dos horas y media con ellos cada clase. Terminó exhausto pero contento. Y ellos también terminan cansados (a las siete y media de la noche después de haber comenzado su jornada escolar a las ocho de la mañana) pero contentos.

Veo que se me escapa el espacio de este segundo artículo. Intentaré ser muy breve. Con los mayores, niveles III y IV, pongo en marcha unas estrategias muy similares y muy diferentes a las que utilizo con los pequeños. Son similares porque se basan en los mismos principios metodológicos (que son los mismos que también defiendo como persona): trabajamos al principio de la clase y hablamos y jugamos

en la última hora. El trabajo lo organizo dividiendo la clase (tanto los miércoles como los jueves) en dos niveles de conocimientos. Mientras que una mitad está trabajando conmigo y con el casete (utilizo siempre el casete o el cd) en Chicos-Chicas (unos en el nivel 1, otros en el 2, otros en el 3), la otra está trabajando "en grupo" el Uso de la Gramática Española Junior (unos el nivel elemental, otros el intermedio y otros el superior)". Insisto en lo de "en grupo" porque tienen que ir haciendo los ejercicios y luego uno de ellos/as hace de profesor y con la corrección en mano (libro del profesor) van corrigiéndolos todos juntos. Luego me cambio de grupo y los que estaban haciendo el Chicos-Chicas conmigo hacen el Uso de la Gramática Española Junior, solos. Y los que estaban haciendo el Uso de la Gramática Española Junior solos hacen el Chicos-Chicas conmigo.

Sobre este entramado que he presentado aquí y que muestra la columna vertebral de mi trabajo como docente, incluyo otros materiales importantísimos que aportan aspectos fundamentales en nuestra tarea (y la hacen más variada y divertida... no olvidemos que aprender, como hacer el amor, tiene que ser un placer). Podría comentar muchos, pero quiero sólo señalar los Cuadernos "Educar en Valores en la Clase de Español", que acaban de publicarse en nuestra Federación. Significan ese tipo de material que puedes introducir en cualquier momento en tu clase sin romper para nada la dinámica que te has montado y complementándola con temas que van a interesar a tus alumnos/as, a los padres y a ti mismo/a. Son imprescindibles para completar el currículo que te has propuesto.



Paco en una de sus aulas con la colaboración de madres y padres

SUMARIO

Presentación.....I

Enseñar a leer es encender fuego
Almudena Grandes.....I

La escuela de la II República
Consuelo Domínguez
y Cristóbal García.....IV

**Reformas educativas y formación
del profesorado**
Antonio Viñao.....VII

La escuela de la II República

En 2006 se celebra el 75 aniversario de la proclamación de la II República. La Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales ha montado una exposición itinerante que pretende recordar lo novedoso de aquellos planteamientos docentes y la vigencia de la pedagogía que inspiró la política educativa de aquellos años.

También se quiere homenajear a una generación de maestros y maestras que se

comprometieron con su país para sacarlo de la ignorancia y del analfabetismo. Una generación que buscaba cambiar un país, hacer país, con un instrumento fundamental: la educación. Lo pagarían muy caro: con la vida, con la cárcel, con la represión... Se recogen en este Cuaderno los extractos de tres conferencias pronunciadas en los ciclos organizados paralelamente a la exposición.

Enseñar a leer es encender fuego

Almudena Grandes
Escritora

(...) En vísperas del 75 aniversario del 14 de abril de 1931, la corrección política y una supuesta objetividad histórica –y digo supuesta porque la verdadera objetividad no se ha llegado a imponer nunca como norma intelectual en el debate español contemporáneo– han cambiado de signo. En los primeros años del siglo XXI, la versión del vencedor ha salido insólitamente reforzada no sólo por los revisionismos delirantes y neofascistas de algunos sinvergüenzas que se llaman a sí mismos historiadores, sino también por la presunta ecuanimidad de puntos de vista presuntamente templados (...).

Este punto de vista, el del cincuenta por ciento –todos fueron buenos, todos fueron malos, todos hicieron cosas estupendas, todos hicieron cosas horribles, todos tenían sus razones, todos tenían razón o, lo que es lo mismo, ninguno la tenía– pretende aparecer como un equilibrio justo, un instrumento de concordia entre españoles. Pero lo que consigue en realidad es absol-

ver al general Franco de la responsabilidad del golpe de estado que interrumpió la legalidad constitucional y democrática de una república amparada mayoritariamente por la voluntad del pueblo español. En este estado de cosas, me parece fundamental reivindicar, antes que nada, los logros de la II República Española, un bello propósito que generó no sólo intensas expectativas sentimentales e ideológicas, sino también un buen número de bellas realidades. (...).

Para contar bien una historia, con eficacia, con honestidad y con contundencia, conviene conocer, antes que nada, su principio y su final. En la medida en que yo, ahora, puedo escogerlos, me gustaría empezar hablando de una maestra republicana antes de la República y de un maestro republicano después de la República. Son historias antagónicas y, sin embargo, complementarias, una alegre y la otra triste, pero ambas imprescindibles, y tan vinculadas entre sí que no se pueden entender la una sin la otra.

Una maestra republicana antes de la República

“Enseñar a leer es encender fuego; cada sílaba que se deletrea es una chispa”. Esta espléndida declaración de principios fue el lema que eligió en 1892 una chica de dieciséis años para encabezar los ejercicios de su examen, en la oposición a la que se presentó para optar a una plaza de maestra. Se llamaba Magdalena de Santiago Fuentes Soto, había nacido en Cuenca en 1876, y en 1909 se incorporaría al cuerpo de profesores de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid, uno de los escenarios claves de esta historia, el lugar donde se formaron varias generaciones de hombres y de mujeres que consagrarían su vida a hacer realidad la declaración de Magdalena.

“Enseñar a leer es encender fuego; cada sílaba que se deletrea es una chispa”. Magdalena de Santiago Fuentes Soto murió en Madrid en 1922, a los cuarenta y seis años, catorce antes de que el estado republicano español asumiera la precocísima expresión de su vocación pedagógica como una de sus máximas aspiraciones, la piedra angular de una nueva sociedad que se levantaría sobre una nueva escuela, laica, mixta, igualitaria, científica, de calidad y de progreso. En su breve vida, las instituciones republicanas desarrollaron una labor muy exigente y ambiciosa en múltiples sectores de la vida pública, desencadenando un impulso modernizador sin antecedentes ni consecuentes en la historia española. Aquel esfuerzo desmesurado pero consciente, convirtió a nuestro país en un símbolo del progreso también por primera, y quizás única, vez en toda la historia. (...)

Un maestro republicano después de la República

El maestro republicano del que voy a hablarles ahora tuvo, con toda seguridad, nombre y apellidos, pero, aunque el verano pasado intenté averiguarlos y aunque, sin duda, lo conseguiré antes o después, no los conozco todavía. Así que esta es la historia de un maestro anónimo, uno de tantos, demasiados, que no voy a contarles yo, sino la persona que a mí me la contó:

Sermón en Rota (Cádiz)

En los pueblos he oído sermones escalofriantes. Un domingo oí misa en Rota. El sacerdote, desde el altar, y a manera de plática, decía: “¿Qué os creáis, que siempre iba a ser lo mismo? ¿No gritabais tanto, no se paraban los hombres a la puerta de la iglesia, para saber quién entraba a misa? ¿Y ahora? Ahora sois todos muy religiosos, todos muy humildes. Los más culpables e impíos, ya han dado cuenta a Dios de sus actos; ya están purgando sus culpas, de haber infiltrado en el pueblo el veneno del marxismo, alejándolo de Dios. Pero aún quedan algunos que pretenden engañarnos. A todos los descubriremos; todos llevarán su merecido; no se escapará nadie; entendedlo bien, ¡NADIE! Hay que limpiar más a fondo y hasta el fin toda la podre-

dumbre que Rusia ha introducido en este pueblo. Sobran unos cuantos que pronto tendrán que rendir cuentas.

Y las mujeres que antes no venían, allí las tenéis, todas muy devotas. A mí no me engaños. A todos os conozco muy bien. Os hago una advertencia. Los domingos, todos, todos a misa; no admito disculpas. La que tenga chicos pequeños que los deje encerrados; el que tenga un enfermo, que lo deje solo. En media hora no se va a morir. El domingo, todos a misa; que no tenga que volverlo a repetir. El que no venga sufrirá las consecuencias, pues antes que nada y primero que todo es cumplir los mandamientos de la Santa Madre Iglesia.

Pues, ¿y los niños? ¿Qué os diré de los niños? Los hay que no saben ni santiguarse, por el otro maestro, impío y masón, que no paga con la muerte que ha sufrido el crimen de no enseñar el catecismo a los angelitos de Dios”.

No sé cómo se les ha quedado a ustedes el cuerpo, pero me temo que, el día de mi muerte, yo seguiré sintiendo el agujero que abrió en el mío esta página la primera vez que la leí. Lo de menos es que yo pase en Rota todos los veranos. Lo de más es que aquel maestro no pagara su crimen ni siquiera con la muerte, y que sus alumnos tuvieran que oírlo cada semana, desde el púlpito de su parroquia. No me lo ha contado ninguno de ellos. Lo he aprendido, como tantas otras cosas, en un libro. Su autor se llamó Antonio Bahamonde y Sánchez de Castro, y había nacido en Madrid, pero cuando estalló la sublevación del 18 de julio de 1936, vivía en Sevilla, (...) fue destinado al cargo de Delegado de Prensa y Propaganda de la II División rebelde, el territorio gobernado desde Sevilla, con las maneras de un virrey colonial, por el general Gonzalo Queipo de Llano.

(...) La historia conmovedora y terrible del maestro de Rota tiñe de sombras siniestras las palabras de Magdalena de Santiago Fuentes Soto. Enseñar a leer es encender fuego. Y tanto. Por eso, los fuegos de la luz y del conocimiento, de la alegría y del placer, de la superación personal y el afán de saber, fueron a parar al fuego. O al paredón.

Una imagen animada en blanco y negro

(...) Aunque yo soy escritora, y discuto, de entrada y por principio, la famosa aseveración de que una imagen vale más que mil palabras -ya saben, cada sílaba es una chispa-, todas las reglas tienen su excepción. La mía, mi excepción favorita, es una imagen animada en blanco y negro, un plano de una película documental, tan emocionante, tan intensa, tan hermosa, que demuestra por sí sola que no existen ficciones capaces de llegar a la altura de algunas realidades.

No sé si ustedes la habrán visto, pero yo voy a intentar que la vean por mis ojos. España, siglo XX, años 30, un prado. Un prado cualquiera, con montes al fondo, en un pueblo cualquiera, con casas de piedra, y

Aquel esfuerzo desmesurado pero consciente, convirtió a nuestro país en un símbolo del progreso también por primera, y quizás única, vez en toda la historia

calles torcidas, y cercas, y corrales para el ganado. No me acuerdo de la región, tal vez no llegué a saberla nunca, pero parece que hace frío, y tiendo a suponer que tal vez sea un lugar de Extremadura, o de León, o de alguna remota comarca de Castilla la Vieja. El caso es que hace frío, y hay un prado, y unos montes al fondo, en un pueblo de España, en los años 30 del siglo XX, y delante, en primer término, unos niños juegan. Son niños pequeños, morenos, con el pelo muy corto, algunas cabezas casi rapadas, con calvas. Son de diversas edades, aunque todos tienen, diría yo, más de cinco y menos de diez años, y están sucios, pero se ríen, van mal calzados, pero se ríen, transmiten esa tristeza de los objetos, de las ropas y las uñas negras, que germina en la pobreza, pero se ríen, porque están contentos. Estos niños están jugando al corro. Con ellos juega un adulto, un hombre joven, bien peinado, bien vestido, elegante en su rostro y en su gesto, un hombre de ciudad, culto, próspero, cuya presencia en la imagen parece errónea, como si fuera un actor atrapado en la película equivocada o una burda manipulación del fotograma. Es un hombre de ciudad, joven, culto, bien vestido, rico, elegante, y juega al corro con los niños sucios y tiñosos, y se ríe entre ellos, con ellos, ríe para ellos, pero su presencia en esta película no es un error, sino un prodigio, la carne y la piel de un milagro verdadero. El hombre se llamaba Alejandro Casona, y era dramaturgo, y estaba acostumbrado a triunfar, a estrenar en los mejores teatros de Madrid, a ganar dinero con sus obras. Durante el tiempo en que existieron se acostumbró, además, a viajar con las Misiones Pedagógicas por las zonas más deprimidas y remotas de España, y allí, mientras los actores ensayaban y los técnicos levantaban el escenario donde se iba a representar alguna de sus obras, jugaba al corro con los niños.

La primera vez que vi esta imagen, se me saltaron las lágrimas y todavía no me he recuperado. Este es otro agujero que conservaré intacto hasta el día de mi muerte. Cuánta generosidad, cuánta responsabilidad, cuánto amor, cuánta fe, cuánta ternura, cuánto arrojo, cuánto futuro en la sonrisa de Casona, jugando al corro con aquellos niños. Y sin embargo, más allá de su literatura, y de la que yo acabo de hacer a su costa, este documental de las Misiones Pedagógicas significa muchas cosas. La primera es que la importancia que la educación tenía para las instituciones republicanas era tal que no se conformaban con mantenerla dentro de los límites de la escuela. Las Misiones Pedagógicas, con sus escenarios teatrales y sus pantallas de cine, sus galerías de reproducciones de obras de arte y sus bibliotecas ambulantes, fueron la escuela total, de todos y para todos, cultura gratuita a domicilio para todos los españoles de cualquier edad y condición.

Educación, educación y educación

¿No es emocionante? Lo es, y es maravilloso, fue maravilloso, algo grande, y único, y admirable, en este

país oscuro, pequeño y encogido. Educación, educación y educación. Ese era el lema, el propósito, el horizonte, el fin y los medios al mismo tiempo. Educación, educación y educación. Los republicanos españoles lo tenían tan claro, estaban tan convencidos de su camino, que ni siquiera aflojaron la máquina cuando se vieron obligados a defenderse con las armas de la injustificable agresión de los generales rebeldes. Educación, educación y educación. Los milicianos hacían instrucción y aprendían a leer y a escribir en las trincheras. El Ejército Popular de la República Española editó varias cartillas destinadas expresamente a ese propósito, entre ellas la célebre Cartilla Escolar Antifascista, de la que hace algunos años la Editorial Via-monte hizo una primorosa edición facsímil. Pero eso no era todo. Los Cuerpos del Ejército Popular editaban sus propios periódicos, pero también, en muchos casos, publicaban libros. El Quinto Regimiento hizo tiradas monumentales de algunos Episodios Nacionales de don Benito Pérez Galdós, para distribuirlos gratuitamente entre sus hombres. Y los cómicos tampoco pararon. Partiendo de la experiencia de La Barraca, pero ajustándola a la realidad de la guerra, se crearon las Guerrillas del Teatro, que evocó años después su impulsora principal, la escritora María Teresa León, en una novela titulada *Juego limpio*. Su compañeros de la generación del 27 participaron de las formas más activas y variadas en las que se llamaron Milicias de la cultura (...).

Educación, educación y educación. No fue sólo una experiencia insólita, no fue sólo una iniciativa admirable, también fue una suerte de oscura premonición. La II República puso en marcha políticas educativas tan modernas, tan frescas, tan progresistas e imaginativas en todos los ámbitos de la vida española, dentro y fuera de la escuela, que todavía hoy arrastramos las consecuencias de su brusca y prolongada interrupción. Yo he venido hoy, aquí, a contar una historia y no a dar un mítin, pero basta con contemplar la situación en la que se encuentra la escuela pública española en la actualidad, y con repasar las aspiraciones de los colectivos que la defienden como escenario primordial de la educación en España, para comprender todo lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor, de cuanto he venido contando hasta ahora.

Recordarlo no puede ser nunca un vano ejercicio. La memoria forma parte del futuro, porque sólo si somos capaces de estar a la altura de la herencia que hemos recibido, el fuego que encendió Magdalena de Santiago Fuentes Soto permanecerá encendido siempre, para siempre. La historia de la escuela en la II República es la historia de una generación de españoles que creyó en nosotros al creer en su futuro. Estemos a la altura de su fe. Los homenajes son huecos y estériles si, bajo la cáscara de los buenos propósitos, no late un corazón audaz, como son los corazones que laten por y para el futuro.

La historia de la escuela en la II República es la historia de una generación de españoles que creyó en nosotros al creer en su futuro

La escuela de la II República

Consuelo Domínguez. Universidad de Huelva

Cristóbal García. Universidad de Huelva

Comisarios de la exposición sobre la escuela de la II República

No se entendería bien el esfuerzo republicano por secularizar la escuela y la vida docente en general, por la defensa del carácter público de la enseñanza y de los principios de universalidad, igualdad, gratuidad y libertad, sin volver la vista a la centuria anterior, durante la cual se mantienen en pugna constante tales principios.

Algunos de los factores que marcan la vida política y social de España en los últimos años del siglo XIX contribuyen a alimentar la idea del desastre nacional forjado por el discurso regeneracionista, que elevaba la cuestión del analfabetismo y de la falta de escuelas en toda la nación a la categoría de "problema nacional." El lastre supuesto por la pérdida del último residuo colonial en 1898, la desaparición de las dos figuras claves de la Restauración, Cánovas y Sagasta, y una profunda crisis provocada por el agotamiento político de la "alternancia" y desgaste del sistema caciquil, constituyen el telón de fondo bajo el que se proyectará el comienzo de la siguiente centuria. En el entramado social, se vislumbra una activa presencia del proletariado, acompañado de un creciente sentimiento regionalista y, junto a las ideas reformistas, la pervivencia de los valores tradicionales y las viejas cuestiones pendientes entre Iglesia-Estado o la pugna entre centralismo-autonomía.

Paralelamente a la educación institucionalizada y sobre la base de los postulados krausistas, la Institución Libre de Enseñanza articula un amplio movimiento renovador de la educación, conectado a las corrientes pedagógicas de la "escuela nueva" que se extiende por Europa. El objetivo era formar personas capaces de conducir su propia existencia a partir de un ideal armonioso que presidiera todas las facultades del hombre en aras de la honradez, la laboriosidad y la cultura.

La pasividad y desinterés gubernamental por la educación propicia la iniciativa privada de dos sectores diametralmente opuestos. Por un lado, la Iglesia católica celebra en 1901 el año jubilar con la participación de numerosas congregaciones de fieles y procesiones, desplegando una amplia actividad docente que es llevada a cabo por las diferentes órdenes religiosas. Desde la izquierda, el sector anarquista representado por Ferrer i Guardia funda en el mismo año la primera Escuela Moderna siguiendo los preceptos de una escuela racional y laica que proporcione una educación integral y autónoma, sin premios ni castigos, en el

marco de la coeducación y la igualdad de los sexos. Desde similar posición ideológica, el Partido Socialista, con Núñez de Arena a la cabeza, funda la Escuela Nueva en 1910 con un marcado deseo de prestar atención a las necesidades culturales, profesionales y políticas de la clase obrera. Tanto los principios de la Institución Libre de Enseñanza como el programa educativo del Partido Socialista constituirán la base y soporte de la reforma educativa republicana y de la labor legislativa gubernamental.

Fracasada la solución dictatorial iniciada en 1923 por Primo de Rivera, la Monarquía sufre, a la altura de 1931, un importante deterioro en la sociedad española, especialmente entre las clases trabajadoras y urbanas. El que sería el último gobierno dinástico, encabezado por el almirante Aznar, en un intento de salvar la institución monárquica, convocaría un proceso electoral que se iniciaría con unas elecciones municipales a celebrar el 12 de abril de 1931. La aceptación de republicanos y socialistas de estas elecciones, presentando candidaturas en todas las ciudades y en la mayoría de los pueblos más importantes, encerraba una estrategia que a la larga dinamitaría al sistema político de la Monarquía.

El carácter plebiscitario que los resultados tuvieron fue reconocido por el propio Rey. Y para ello bastó el conocimiento de estos resultados en las grandes ciudades, donde se podía palpar el verdadero sentir de la opinión pública. Los resultados en el ámbito rural, especialmente en los municipios más pequeños, no restaban valor en este sentido al estar las elecciones, y la propia proclamación de las candidaturas, mediatizadas por el peso del caciquismo.

Para alcanzar el poder, los dirigentes republicanos sólo tuvieron que recoger lo que los propios monárquicos habían abandonado. Y esa recogida del poder la hicieron arropados por una explosión popular de fervor republicano. De ello nos han quedado muchos testimonios: relatos periodísticos, testimonios cinematográficos y fotografías que reflejan el entusiasmo de una mayoría de españoles en la primavera de 1931.

La España republicana heredaba, en primer lugar, las contradicciones que el liberalismo español había sido incapaz de resolver a lo largo del siglo XIX y que habían arreciado en el primer tercio del siglo XX. Nos referimos al problema social, a las diferencias sociales que se hacían especialmente agudas en la España

**Control estatal
sobre el proceso
educativo,
escuela
unificada y laica
en el nivel
primario y
regulación del
derecho a crear
centros docentes**

agraria latifundista que abarcaba las provincias de Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía, donde inmensas capas de jornaleros, campesinos sin tierra, padecían la hambruna y la injusticia social. Los primeros años republicanos iban a coincidir, además, con una grave crisis económica mundial cuyos efectos se harían notar también en España. Los gobiernos se encontrarían, así, con unas arcas vacías que les impedirían paliar los graves problemas sociales. En segundo lugar, la vieja contradicción entre estado religioso y estado laico, problema que incidiría especialmente en las soluciones al problema de la enseñanza y cuyo articulado constitucional evitaría consensos más amplios. La tensión entre la España centralista y las periferias se arrastraba también desde el siglo anterior, especialmente en Cataluña y el País Vasco. Por último, debía resolverse la vieja cuestión española de solucionar los problemas políticos con la intervención de los militares.

Muchos, importantes, angustiosos y difíciles problemas para un sistema, la República, que a sus propias debilidades habría de añadir el asedio de fuerzas fácticas como la mayor parte del ejército profesional, la mayor parte de la jerarquía eclesiástica, los terratenientes agrícolas y muchos de los empresarios industriales y urbanos. De entre ellas, el ejército comandado por el general Franco, le asestaría un golpe en julio de 1936 que acabaría siendo mortal a la altura de 1939.

La II República conoció los avatares de la alternancia política devenida de tres procesos electorales. Así, las primeras elecciones generales se celebrarían a finales de junio de 1931 después de que un gobierno provisional solventara las cuestiones más perentorias. El primer parlamento republicano se aplicó, dado su carácter constituyente, a la elaboración de una constitución. Este parlamento era fruto de la victoria de socialistas y republicanos que habían reproducido las coaliciones electorales del 12 de abril. El texto constitucional suponía una primera toma de postura ante las grandes cuestiones antes citadas con la inclusión del articulado que otorgaba rango constitucional a las iniciativas del Ministerio de Instrucción Pública: control estatal sobre el proceso educativo, escuela unificada y laica en el nivel primario y regulación del derecho a crear centros docentes.

El proceso de discusión del texto constitucional puso también de manifiesto las diferencias incluso entre partidos que habían formado la coalición gubernamental y lo que es más importante, la derecha no se sintió identificada con la Constitución republicana y, desde el día siguiente de su promulgación, puso la vista en la llegada del momento de su revisión.

Esta coalición de republicanos de izquierda y socialistas, encabezada por Azaña, (la derecha republicana y los radicales la abandonarían en octubre de 1931) abordaría, no obstante, la política reformista

con mayor o menor fortuna. Ya a la altura del verano de 1932, se pondría de manifiesto la oposición de la derecha que volvió a la vieja fórmula del levantamiento militar promovida, ahora, por el general Sanjurjo apoyado en la sombra por una trama civil. El objetivo sería modificar la orientación “izquierdista” de esta coalición y el pretexto, el debate sobre el Estatuto de Cataluña.

Las segundas elecciones generales tendrían lugar en noviembre y diciembre (segunda vuelta) de 1933. Esta vez ganaría el centro derecha (radicales y CEDA). A ello contribuyó fundamentalmente un sistema electoral que premiaba las coaliciones electorales ya que, mientras la derecha se presentaba unida, socialistas y republicanos de izquierda iban separados. Se iniciaba así el “bienio rectificador”, término acuñado por la propia derecha ya que se trataba de rectificar la política reformista del primer bienio en lo referente a los estatutos (se suspendería el catalán y se retrasaría el vasco), la reforma agraria, y se intentaría la reconquista de la Iglesia y el Ejército al precio que fuera. Ejemplo de la inestabilidad política, que a la postre debilitaría a la Segunda República, sería, en este bienio, la conocida “revolución de octubre de 1934,” contrapunto al intento de golpe militar de Sanjurjo.

Desgastados por la corrupción los gobiernos radicales, se iniciaría otra crisis política a la altura de septiembre de 1935 que concluiría con las elecciones de febrero de 1936, en la que una corta diferencia de votos otorgaba una consistente mayoría parlamentaria a la izquierda. Se iniciaba, así, la tercera etapa republicana, la del Frente Popular, pero ya con un país muy dividido, con una clase política cada vez más radicalizada, en la que la ideología de cada partido se situaba por encima de la defensa del régimen democrático, al tiempo que se debilitaba a éste.

La política educativa

Las tres etapas, marcadas por el peso de las fuerzas políticas izquierdistas o derechistas, tuvieron su repercusión sobre las medidas educativas que se adoptaron. El primer bienio supone el de mayor trascendencia en materia legislativa y el verdadero artífice del cambio en la escuela. Durante el mismo se suceden, como ministros de Instrucción Pública, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, que se hace cargo de la cartera ministerial tras la dimisión de Marcelino Domingo el 16 de diciembre de 1931. Otras personas claves en ese ministerio son Domingo Barnés Salinas, Subsecretario, y Rodolfo Llopis, Director General de primera Enseñanza.

Algunas de las medidas adoptadas inicialmente se toman a golpe de decreto. La primera medida -29 de abril- hacía referencia al bilingüismo de Cataluña y del resto de las regiones que disponían de lengua propia. El reconocimiento del derecho a recibir la educación en la propia lengua sería recogido más tarde por la

Constitución. El cinco de mayo, aparecía una circular encaminada a dar nueva vida al Consejo de Instrucción Pública y, al día siguiente, se suprimía la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, liberando al maestro de tal ejercicio en reconocimiento de su libertad de conciencia, en sintonía con el carácter laico de las escuelas europeas que predicaban una moral cívica y universal. A finales de ese mismo mes de mayo, conectando con algunos de los anhelos más profundamente sentidos por la República, la erradicación del analfabetismo, la elevación del nivel de instrucción de la población y la compensación de las desigualdades, más acusadas en el medio rural, se pondría en marcha el ambicioso proyecto de extensión cultural de las Misiones Pedagógicas.

Poco después, se procedía a la creación de los Consejos Escolares de Primera Enseñanza; venían a sustituir a las Juntas Provinciales y Locales y abarcaban cuatro ámbitos: universitario, provincial, local y escolar. Pero una de las medidas de mayor trascendencia sería la de acometer un plan masivo de construcciones escolares que comenzaría con la dotación de 7.000 nuevas escuelas sufragadas con un crédito extraordinario. Era sólo el comienzo de un plan quinquenal que quería repartir por toda la geografía nacional un total de 27.151 escuelas para paliar el déficit existente.

La ampliación de escuelas llevaba aparejada otra serie de reformas entre las que se inscribían, la reforma de las condiciones económicas de los maestros –6.833 maestros pertenecientes al 2º Escalafón vieron ascendidos sus ingresos–, y el sistema de acceso a la enseñanza, así como la mejora de las Escuelas Normales. Tras el verano de 1931 se procedió a la reforma de las mismas, implantando el denominado "plan profesional" y la unificación de los dos sexos en una sola Normal mixta.

Otros niveles educativos no quedarían relegados, si bien las medidas tomadas eran en algunos casos transitorias y de menor alcance. Las medidas de mayor repercusión tienen que ver con la ardua cuestión religiosa. El 23 de enero de 1932 se procedía a decretar la disolución de la Compañía de Jesús y, el 2 de junio del año siguiente, se dictaba la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas que era la consecuencia directa de poner en práctica el mandato constitucional.

Las medidas decretadas durante el segundo bienio iban encaminadas a dismantelar la obra legislativa del anterior. Se dejaba en suspenso las normas sobre construcción de grupos escolares y se decretaba la supresión de la coeducación en los centros de ense-

ñanza primaria, manteniendo la pretensión de aplicar las mismas medidas en las Escuelas Normales, y se procedía a la reforma del segundo nivel de enseñanza. Lo más llamativo, no obstante, sería que, pese a que la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas expresaba en su artículo 30 la prohibición de crear o sostener Colegios de Enseñanza privada directa o indirectamente valiéndose de personas seculares interpuestas, se produjo una transferencia de titularidad de muchas órdenes religiosas a personas ajenas a dichas comunidades pero imbuidas de los mismos principios doctrinarios, lo que daría paso a la aparición a la SAEL (Sociedad Anónima de Enseñanza Libre).

Tras la victoria del Frente Popular, el Gobierno presidido por Azaña colocaba, nuevamente como ministro de Instrucción Pública, a Marcelino Domingo y como subsecretario a Domingo Barnés, y se asumían los mismos principios que habían permitido la revolución de la enseñanza en el primer bienio, anulándose las decisiones del bienio derechista. Pero poco se pudo hacer porque la sublevación del ejército, el 18 de julio de 1936, anunciaba la ruina definitiva de un régimen legítimamente constituido y se daba comienzo al período más oscuro de nuestra historia contemporánea.

Miles de maestros, tras el triunfo del golpe militar, tuvieron que optar por el camino de un incierto y duradero exilio o soportar el peso de la represión franquista. Quienes se quedaron fueron sometidos a los juicios de las comisiones de depuración constituidas para castigar, sobre todo, a los sectores más progresistas e innovadores desde el punto de vista educativo y, a su vez, los más comprometidos con el proyecto republicano de cambio político, social, y económico. Entre 15.000 y 16.000 maestros sufrieron expedientes de depuración. Como consecuencia de ello, unos se verían abocados a la separación e inhabilitación absoluta o parcial para la enseñanza, otros se verían suspendidos de empleo y sueldo, trasladados, y sometidos a expedientes disciplinarios o inhabilitados para el desempeño de cargos públicos o directivos.

Mirar el pasado no es justificarlo ni emanciparse de él sino intentar encontrar las claves para comprender mejor nuestro propio presente, porque como dice Josep Fontana: "Debemos buscar las reformas que pueden permitirnos construir un futuro de progreso, crecimiento y equidad, como el que querían los hombres de 1931, de cuyos proyectos, ambiciones y sueños somos los legítimos herederos, con todo lo que ello tiene de privilegio y con todo lo que tiene de deber".

Una de las medidas de mayor trascendencia sería la de acometer un plan masivo de construcciones escolares

Reformas educativas y formación del profesorado

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

Sin el objetivo de buscar en el pasado soluciones para los problemas del presente, sí me interesa destacar algunos aspectos de la educación durante la II República que ilustran y aclaran la relación existente entre tres cuestiones ampliamente debatidas hoy en día en el campo de la ciencia de la educación y de la práctica educativa: las reformas educativas, las culturas escolares y la formación de los profesores.

Hay dos afirmaciones que suscribirían hoy la mayoría, por no decir la práctica totalidad, de los estudiosos de la educación: a) que todas las reformas educativas fracasan en mayor o menor medida, debiéndose en buena parte dicho fracaso a que ignoran y se oponen a lo que se ha dado en llamar unas veces la gramática de la escuela y otras las culturas escolares, en especial a las culturas académicas de los profesores y maestros; y b) que el éxito o fracaso de las reformas educativas guarda una estrecha relación con la formación de los profesores o, si se prefiere, con la identificación o no de un cierto número de ellos con dichas reformas.

¿Qué relación tiene todo esto con la educación republicana y con el proyecto educativo de la II República? Muy simple, la relación deriva de tres hechos: a) la reforma educativa republicana se basaba sobre todo en la formación de profesores y maestros identificados con la misma; b) dicha formación ofrece dos modelos diferenciados según que nos refiramos a la enseñanza primaria o a la secundaria; y c) durante la II República se produjo, en ciertos momentos y bajo ciertas condiciones, una cierta y controvertida coincidencia o confluencia entre tres culturas escolares por lo común no coincidentes y en ocasiones enfrentadas: la de los estudiosos de la educación, la de los políticos y gestores de la misma, y la de los profesores y maestros.

La formación de un nuevo maestro

No digo nada nuevo si afirmo que el primer objetivo del proyecto educativo de la II República fue el de formar un nuevo maestro. Tomando como modelo o referencia el ejemplo de la III República francesa, se pensaba, y con razón, que un nuevo orden o régimen político precisaba una nueva escuela y un nuevo maestro. Este sería, como se llamarían a sí mismos muchos de los que formarían parte de este ideal, el maestro republicano.

La dignificación del magisterio primario podía conseguirse, en parte, mediante el aumento de sus retribuciones y la construcción de edificios escolares que fueran los templos de la república en los que oficiara ese nuevo “sacerdote” como se le llamaba en el preámbulo del Decreto de 29 de septiembre de 1931 de reforma de las escuelas normales. Para ello podía contarse, desde luego, con un cierto número de maestros y maestras imbuidos

de los nuevos ideales. Una minoría si se quiere, pero una minoría activa y creciente. Hacía falta, sin embargo, algo más. Y este algo más sería un nuevo modelo de formación y selección del magisterio primario: el conocido con el nombre de “plan profesional” implantado con la reforma de las escuelas normales aprobada por el ya mencionado Decreto de 29 de septiembre de 1931.

Indico, sin detenerme en ellos, aquellos aspectos más conocidos de dicha reforma (coeducación, exigencia del bachillerato para acceder a las escuelas normales, y una duración de tres cursos de formación “profesional” y uno más de práctica docente) para centrarme en lo que a mi juicio constituía la principal innovación de la misma: la unión o conexión establecida entre formación y selección con la consiguiente supresión del sistema de oposiciones. Ello suponía, primero, introducir un examen de ingreso para acceder a las escuelas normales y, después, establecer un sistema de “numerus clausus” en función de las necesidades previstas de maestros y maestras, es decir, un sistema formativo para sólo aquellos que en el futuro fueran a ejercer la docencia en la enseñanza primaria. Al asegurarse, salvo contadas excepciones, el ingreso directo en el magisterio primario una vez que se accedía a una escuela normal, a la vez que se elevaban las exigencias académicas y culturales para el ingreso en las mismas y la retribución posterior (ya percibida en el curso de prácticas), no tiene nada de extraño que hoy pueda seguir afirmándose que el “plan profesional” del magisterio produjo la generación de maestros y maestras mejor formada de nuestra historia.

Para comprender el alcance de esta reforma hay que relacionarla con la creación de las secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona y el modelo formativo perfeñado y aplicado por el proyecto educativo republicano para el perfeccionamiento (lo que hoy llamamos formación en ejercicio) de los maestros y maestras. Dicho modelo, planteado en sus inicios como voluntario y propuesto y llevado a la práctica, a partir de 1933, de un modo más forzado, normalizado y burocratizado, tuvo como agentes organizadores y ejecutores a los inspectores de enseñanza primaria y, en un segundo plano, a los profesores de escuelas normales y a los directores de las escuelas graduadas más prestigiosas. Sus medios fueron los Boletines de Educación de las inspecciones provinciales, las Semanas Pedagógicas, los Cursos de Perfeccionamiento, los Seminarios Pedagógicos y, sobre todo, los Centros de Colaboración Pedagógica y los previstos, pero no desarrollados, Planes de Trabajo Escolares que tenían que elaborar las inspecciones provinciales.

El “plan profesional” del magisterio produjo la generación de maestros y maestras mejor formada de nuestra historia

¿Un nuevo profesor de segunda enseñanza?

Nunca existió un sistema o modelo oficial que asegurara la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria, y ello pese a que, ya desde el siglo XIX, en más de un reglamento de oposición a cátedras se pedía la presentación de lo que hoy llamaríamos una memoria o proyecto docente donde se especificara la metodología utilizada en la enseñanza de la asignatura. Eso no quiere decir, sin embargo, que durante la II República no hubiera un modelo de formación del profesorado de segunda enseñanza. Lo hubo, sólo que su existencia no fue establecida por norma alguna sino que fue el resultado de propuestas y disposiciones anteriores, así como de la aplicación de un modelo de formación de inspiración y control institucionista que, sin suprimir el sistema de oposiciones, hubiera supuesto, de no haber tenido lugar la guerra civil, la sustitución a medio plazo de buena parte del profesorado de este nivel educativo por profesores formados de acuerdo con el mismo.

Los rasgos fundamentales del modelo de reforma institucionista serían la gradualidad (una reforma a largo plazo), su independencia o no supeditación a los vaivenes políticos, la renuncia a imponer reforma alguna desde la Gaceta y, sobre todo, la formación de profesores. Como una y otra vez dirían los institucionistas, y en especial Cossío, la reforma de la segunda enseñanza sólo debía emprenderse cuando se dispusiera de profesores formados e identificados con las ideas de la misma, y sólo debía llevarse a la práctica en aquellos Institutos de segunda enseñanza donde se contara con profesores debidamente formados y con un amplio apoyo social. Su programa formativo cubriría tanto la formación teórica o cultural como el “enseñar o hacer, el ver enseñar y el juicio crítico acerca de la enseñanza hecha”, así como los viajes al extranjero y, dada las dificultades o imposibilidad de crear una escuela normal para la formación de los profesores de dicho nivel educativo, la creación de al menos un centro docente especialmente dedicado a este fin. Este centro sería el Instituto-escuela creado en Madrid en 1918, al que seguirían, en dicha función formativa, los creados durante la II República en Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933) aunque estos dos últimos no llegaron a funcionar.

El Instituto-Escuela madrileño, a través de la fórmula del “aspirantado” llevaría a cabo, en muy pocos años, una labor de formación de profesores que, por su calidad y nivel, hubiera renovado la segunda enseñanza en España si no se hubiera producido la guerra civil, en especial si a dicha labor se hubiera sumado la de los Institutos-Escuela de Barcelona, Valencia y Sevilla creados durante la II República.

Sea porque el proyecto educativo republicano careció de un plan profesional para la segunda enseñanza similar al que se estableció para el magisterio primario, sea porque dicho proyecto fijara más su atención en la enseñanza primaria que en la segunda o media, sea

porque la cultura académica predominante entre los profesores de este último nivel educativo les impermeabilizaba para identificarse con el mencionado proyecto, el hecho es que es inusual que dichos profesores se autodefinan como profesores republicanos. Algo nada inusual, por el contrario, entre el magisterio primario.

Un magisterio republicano para una educación republicana

No hubo una única versión del proyecto educativo republicano, sino varias, predominando unas u otras según los momentos y la evolución de los acontecimientos políticos y bélicos. Ello dificulta precisar los apoyos políticos, sociales, asociativos y académicos (entre los profesores y maestros) que tuvo dicho proyecto. No obstante, y con independencia de ello, sí puede resultar útil analizar el alcance y orientación de la política de perfeccionamiento del magisterio primario llevada a cabo entre 1931 y 1936, con el fin de determinar hasta qué punto dicha política promovió la identificación profesional e ideológica (dos aspectos inseparables) con el proyecto educativo republicano del primer bienio.

De hecho, y esto sí es más relevante para conocer la difusión real del proyecto republicano, fueron sancionados, tras los expedientes de depuración, sobre el 25 o 30 por ciento del magisterio primario (en este cómputo no se incluyen los maestros fusilados por los rebeldes o muertos combatiendo en el bando republicano ni los maestros de escuelas privadas laicas o racionalistas) y cerca del 40 por ciento de los inspectores de enseñanza primaria. No todos, desde luego, tenían el mismo proyecto educativo en sus mentes pero lo que sí es evidente es que su proyecto cabía y podía ser defendido en el marco político y legal de la República y no en el de la dictadura franquista.

Lo que sucede es que, como ya se dijo, dicho proyecto fue un proyecto “inacabado” que ofrece diversas versiones o desarrollos, un proyecto de escasa duración, sujeto a los vaivenes políticos, limitado por las dificultades económicas provocadas por la crisis de 1929, frustrado por la guerra civil, arrumbado por las prioridades bélicas, y manipulado, confiscado y borrado de la memoria de las generaciones futuras durante al menos treinta años. Hoy en día sigue siendo un proyecto a repensar y reconstruir históricamente con pasión pero sin mitificaciones, aunque sólo sea por un deber de memoria y para entender qué nos quieren decir aquellos maestros y maestras que años más tarde se han definido a sí mismos, y se definen todavía, como maestros y maestras republicanos. Una calificación o adjetivación presente ya en los medios de comunicación, en el cine y la televisión y que ha pasado a formar parte ya de nuestro imaginario social. Todo ello sin “encerrarse en la añoranza del sueño brutalmente deshecho por la fuerza de las armas”, pero con la fuerza y el deseo de hacer realidad hoy, en otro contexto y circunstancias, dicho sueño.

La reforma de la segunda enseñanza sólo debía emprenderse cuando se dispusiera de profesores formados e identificados con las ideas de la misma

Educación en valores y enseñanza del español

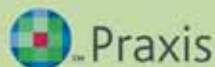
- Convivir en armonía a pie de aula
- Ayuda al profesorado
- Útil para todos
- Todas las edades, todos los niveles, todos los alumnos
- Apoyo al alumno
- Convivencia, respeto, tolerancia...
- Útil para su empleo en centros en el exterior, aices, secciones internacionales, escuelas europeas y para difundir desde las esesorias.
- Educar en valores, cada vez más necesario

Este material se compone de 5 cuadernos:

El primero, la **Guía**, de presentación, incluye reflexiones sobre la educación en valores.

Los cuatro restantes corresponden a **cuatro niveles lingüísticos e intervalos de edad**. En cada cuaderno se trabajan cuatro valores:

- Educación para la convivencia
- Educación para la salud
- Educación medioambiental
- Educación afectivo-sexual y no sexista



Era necesario elaborar un material para la enseñanza del español que, además de abordar los aspectos puramente lingüísticos, invitase al alumno a reflexionar sobre sí mismo y sobre su entorno convirtiéndose en un vehículo de transmisión de valores solidarios, de tolerancia, de respeto, de interculturalidad... Eso es lo que hemos hecho con estos cuadernos de actividades

PRECIOS DE LOS MATERIALES:

Cuadernos: 7 € cada uno (Afiliados 5,5 € - 21,5% de descuento aprox.) ≤
Guía: 2,5 €

Juego completo a precio normal: 4+Guía = 30,50 €

Juego completo para afiliados: 4+Guía = 24,50 €

Pedidos superiores a 50 cuadernos: 5,5 € por cuaderno (21,5% de descuento aprox.)

Los materiales se envían por correo postal contra reembolso. Gastos de envío por cuenta del solicitante.

PEDIDO DE CUADERNOS DE VALORES Y E/LE

Nombre, centro u organismo _____ NIF/CIF _____

Dirección Postal _____

Teléfono _____ Fax _____ E-mail _____

Deseo recibir contra reembolso _____ ejemplares de los cuadernos "Educar en Valores en la clase de español" de los niveles _____

Especificar más detalles sobre el pedido, si es necesario:

Fdo: _____

Dirigirlo a:

FE-Exterior CCOO,
Plaza Cristino Martos, 4 - 4ª planta,
28015 Madrid

llamar por teléfono al 91 540 92 03
(Federación de Exterior),

o solicitarlo por e-mail a
exterior.sof@fe.ccoo.es