

Cuadernos de Historia de la Educación nº 4

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU ENSEÑANZA



Sociedad Española de Historia de la Educación

Cuadernos de Historia de la Educación nº 4

**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL
Y SU ENSEÑANZA**

Sociedad Española de Historia de la Educación

1ª Edición, 2008

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente, y bajo las sanciones en ella previstas, queda totalmente prohibida la reproducción y/o transmisión parcial o total de este libro, por procedimientos mecánicos o electrónicos, incluyendo fotocopia, grabación magnética, óptica o cualesquiera otros procedimientos que la técnica permita o pueda permitir en el futuro, sin la expresa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

- © Sociedad Española de Historia de la Educación, 2008
- © Ilustración portada: Comedor de la Casa del Niño en Bermeo (Vizcaya) hacia 1950. Obras Sociales de la Caja de Ahorros Municipal de Bilbao. Tarjeta postal. Colección particular de A. Viñao

ISBN: 978-84-691-7484-5

Depósito Legal: MU-2.681-2008

Impreso en España - Printed in Spain

Imprime: F.G. GRAF S.L.

fggraf@gmail.com

ÍNDICE

Presentación	7
José María Hernández Díaz	
La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy	11
José María Hernández Díaz	
Instituciones y actuaciones circumescolares en la Historia de la Educación Social: reflexiones y propuestas metodológicas para su enseñanza	23
Pedro L. Moreno Martínez	
Marginación infantil y educación protectora en la Historia de la Educación Social	43
Cándido Ruiz Rodrigo	
Caridad, filantropía y beneficencia. La aportación educativa de las fundaciones benéfico-docentes de carácter particular en España (1875-1931). La educación básica	63
Leoncio Vega Gil	
Los movimientos juveniles en la Historia de la Educación Social	77
María Tejedor Mardomingo	
Conclusiones	89

PRESENTACIÓN

Desde septiembre de 2001 la Sociedad Española de Historia de la Educación ha dejado más explícita la preocupación de muchos de sus socios por mejorar los modelos docentes utilizados en alguna de las diferentes versiones, desarrollos o disciplinas del campo científico de la Historia de la Educación. Con este criterio, además de incentivar a todos los investigadores hacia pautas investigadoras más acordes con el desarrollo internacional de las ciencias históricas, y su correspondiente proyección hacia las ideas y los procesos educativos como campo de estudio, también se ha invitado a quienes además son profesionales de la docencia de este grupo de disciplinas a que nos preguntemos por nuestras formas docentes. Las metodologías utilizadas, la actualización de programas, la pregunta por el sentido formativo de lo que hacemos, sobre todo en el contexto de las titulaciones y profesiones del ámbito de la educación, la pedagogía, la educación social, la formación de maestros y profesores, son todas ellas cuestiones urgentes que nos deben interpelar como profesionales.

Desde esta preocupación se han ido desarrollando con éxito algunos seminarios «especializados» sobre la enseñanza de determinadas disciplinas de nuestro ámbito, y han tenido como campo de acogida las Universidades de Oviedo, Valencia, UNED, y en el futuro lo serán otras.

En esta ocasión, noviembre de 2007, la Universidad de Salamanca acoge el Seminario que toma como centro de reflexión la disciplina «Historia de la Educación Social». Para su desarrollo se ha pensado presentar breves ponencias-intervenciones que permitan aflorar un posterior debate abierto. Así se desarrollaron las sesiones, con un reconocido éxito y buenas sensaciones por parte de todos los participantes.

Las presentaciones quedaron a cargo de José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca) sobre «La disciplina Historia de la Educación hoy en España»; Pedro Luis Moreno Martínez (Universidad de Murcia) interviene en torno a «Instituciones y actuaciones circunvescolares en la Historia de la Educación Social»; Cándido Ruiz Rodrigo (Universidad de Valencia) incide en «Marginación infantil y educación protectora en la Historia de la Educación Social»; Leoncio Vega Gil (Universidad de Salamanca) habla sobre «Las fundaciones benéfico-docentes en la Historia de la Educación Social» y María Tejedor Mardomingo (Universidad de Valladolid) reflexiona sobre «Los movimientos juveniles en la Historia de la educación Social». De todas ellas se acompaña texto de los autores.

Los debates fueron ciertamente provechosos y fecundos, tal como de forma resumida se presentan en las conclusiones que aquí también se adjuntan. En los mismos fueron participando de forma exclusiva los invitados, todos profesores de esta disciplina.

Era la primera vez que colectiva y orgánicamente se reflexionaba sobre un ámbito científico, docente y profesional con identidad, pero también con evidentes contextos problemáticos y circunstancias adversas, como es la Historia de la Educación Social. Ello no fue objeción para que se hablase con rotundidad y compromiso sobre lo importante que es encontrarse a debatir propuestas docentes e investigadoras que conviertan esta disciplina en un espacio científico cada vez más vivo y reconocido.

Por todo ello, en nombre de todos los participantes, quiero dejar constancia del agradecimiento a la Junta Directiva por confiar en la idoneidad de este Seminario de Historia de la Educación Social, que finalmente acogió la Universidad de Salamanca, y por el apoyo institucional que prestó. Indirectamente lo hago a la Facultad de Educación y al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Pero sobre todo expreso mi satisfacción personal por el excelente clima de diálogo y debate abierto que se generó entre los participantes, porque por fortuna fueron sesiones muy activas, participadas, rigurosas y sólidas desde el punto de vista científico.

La continuidad de este tipo de encuentros fue algo defendido al final de las sesiones, y la conveniencia de encontrar más espacios de comunicación científica también.

El futuro próximo de la Historia de la Educación Social, como todas las disciplinas de perfil histórico educativo, ha de ser entendido como un reto para la consolidación científica y profesional, para la defensa de nuestra identidad como cultivadores de las mismas. Afirmamos esto a riesgo de las desventajas iniciales

que representan los estilos y valores hegemónicos de orientación decididamente funcionalista, con preocupantes vertientes pragmáticas que eluden la conveniencia de una reflexión y una formación de base y crítica como la que puede ofrecer la Historia de la Educación Social para los educadores sociales en este caso.

De lo que estamos convencidos es de la importancia decisiva que tiene nuestro buen hacer como profesores, como docentes en este campo, a los efectos de lograr un reconocimiento factual del interés que ha de tener una explicación genética y bien construida de los procesos socioeducativos entre los profesionales de la educación social. Ser buen docente, buen profesor en esta disciplina, tendrá un valor añadido indudable, sobre todo porque será capaz de leer históricamente los movimientos socioeducativos emergentes en una sociedad en cambio constante.

Este Seminario, sus textos y reflexiones, quiere contribuir con sencillez a enriquecer entre toda la comunidad científica el debate sobre las prácticas docentes de nuestra especialidad.

José María Hernández Díaz
Universidad de Salamanca

LA DISCIPLINA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA HOY

José María Hernández Díaz
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La presentación de esta breve reflexión introductoria al Seminario de Historia de la Educación Social busca situar con realismo el estado de la cuestión de la docencia de esta disciplina en los planes de estudio de las universidades españolas, a la altura de 2008, cuando se tienen a la vista reformas curriculares de calado en todos los planes del ámbito pedagógico, incluido el de la titulación de Educación Social, en el contexto general del Espacio Europeo de Educación Superior. Tales circunstancias, al tiempo que nos introducen con seguridad en un marco de disputas corporativas, y de control de espacios de poder académico, también puede plantearse como una oportunidad que ha de permitirnos debatir con criterio hacia dónde y cómo ha de concretarse el camino de la docencia de esta disciplina, «Historia de la educación social». No entramos aquí tanto en suscitar cuestiones sobre la identidad teórica de la misma, como en poner en evidencia su contenido docente, temáticas abordadas y metodologías docentes aplicadas.

Con anterioridad a la fecha convocada para el Seminario se ha realizado por quien suscribe un breve recorrido de consulta por las universidades españolas que imparten esta materia, y en concreto con los responsables directos de la misma, habiendo respondido un buen número de ellos. El resultado de este re-

paso por el mapa universitario de España ofrece una imagen de la disciplina «Historia de la educación Social» muy desigual, dependiendo de universidades, con desarrollo incipiente y peso no relevante dentro del plan de estudios de la titulación de Educación Social. Se encuentra en fase de configuración científica, metodológica, asociativa y de producción investigadora todavía poco expansiva.

2. ORIGEN DE LA DISCIPLINA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El nacimiento de una disciplina dentro del currículum formativo de un profesional concreto es una construcción social e histórica. Lo es el currículum general prescrito de la escuela primaria, que crece y se transforma en función de factores de orden social, técnico, científico o político, y lo es el de la educación secundaria, y cualquiera de las carreras universitarias, más aún si nos referimos a adaptaciones diversas que se operan en la vida cotidiana de los currícula.

Existen siempre razones muy complejas e intercaladas para poder explicar el nacimiento (o la defunción) de una disciplina escolar en cualquiera de los niveles del sistema educativo, en una estructura social determinada, en un país, en una universidad o un centro concreto. Así lo pusieron de manifiesto estudios pioneros de André Chervel en el ámbito francés, o de Ivor Goodson en el británico en los setenta del siglo XX. Así se estudió colectivamente hace pocos años en el Coloquio Nacional de Historia de la Educación celebrado en Granada en 1996, o en monográficos de la *Revista de Educación* un poco antes, en el año 1991, bajo el impulso de Miguel Pereyra. Así se ha estudiado de forma convincente para algunas disciplinas de la educación secundaria, como hizo Raimundo Cuesta para los saberes históricos¹. Así lo explica y desarrolla de forma ordenada y profunda Antonio Viñao diez años después para la historia de las disciplinas escolares². Así lo habíamos hecho también con una disciplina pedagógica que en el mundo y España cayó en desuso, pero que tuvo su ascendencia y declive en un ciclo histórico corto, como ocurrió con la Paidología³.

1 Cfr. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares, 1997.

2 Cfr. VIÑAO FRAGO, Antonio: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*. 25 (2006) 243-269.

3 Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Paidología en España a principios del siglo XX. Emergencia de una disciplina», pp. 79-88, en VARIOS: *El currículum: Historia de*

Los caminos de avance y retroceso de cada disciplina no son lineales ni uniformes, son diversos, a veces lógicos, y otras fruto de mil y una circunstancias, sobre todo si nos referimos ya a las disciplinas de los planes de estudios de la educación superior. El avance de la ciencia es un factor, pero también la demanda de profesionales, el peso e influencia de las sociedades científicas, de los sindicatos, de los círculos de poder e influencia, de factores a veces externos al propio contexto social y político donde nos insertamos, o de donde procedemos. Con frecuencia, también hay que admitirlo, la visibilidad de una disciplina depende de las voces que se den en una negociación dentro de órganos colegiados, o de los puñetazos que se den encima de la mesa, más que de la racionalidad científica que debiera ser al fin el criterio dominante. Podemos esperar siempre lo razonable, tanto como lo inimaginable, en el resultado final de la composición de un plan de estudios.

Los debates y acuerdos que en los primeros años noventa se concitan en España en torno a la entonces nueva Diplomatura de Educación Social (regulada por el Plan aprobado en 1991), pensada para capacitar profesionalmente a educadores que han de ocuparse de campos y sectores educativos extremadamente distintos y dispersos, casi siempre fuera del sistema educativo, dan como resultado una titulación todavía muy rígida y adscrita a pautas didácticas, y mucho menos pedagógicas en un sentido más rico. De tal manera que hay planes de estudio de Educación Social en ciertas universidades que adolecen de perspectivas prácticas y concretas, de materias fundantes y sólidas, y sin embargo recargan un formato muy académico y formalista, con versión decididamente didáctica, completado a veces con recetarios de materias que simplemente ponen el adjetivo calificativo de turno añadido sin más al término educación. Es la lógica de un plan de estudios del campo de las ciencias de la educación, que debe administrar el peso de las materias formativas básicas, con otras mucho más aplicadas, y queda casi siempre descompensado al final. Y así nos explicamos que, salvo excepciones, en el plan de estudios de la mayoría de las 16 universidades españolas que enseñan Historia de la Educación Social ocupa esta disciplina un lugar muy residual y optativo, cuando lo pertinente es que la formación histórica de un profesional no sea un elemento ornamental y secundario, sino básico y fundamentante. La explicación genética de los problemas es imprescindible para la comprensión de los mismos, y para justificar las actua-

una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, Edic. Osuna, 1996, vol. I. Véase también nuestra introducción a la *Paidología* de Domingo Barnés, que se encuentra en proceso de reedición en Madrid, Biblioteca Nueva, 2008.

ciones pertinentes que de ahí puedan derivarse. Pero las prácticas sociales y académicas, por desgracia, se encaminan a veces hacia direcciones que nada tienen que ver con la pertinencia académica y científica.

Cuando intentamos ofrecer una mínima reflexión sobre el nacimiento de esta modesta disciplina, «Historia de la Educación Social», en el contexto de la historia, de las materias pedagógicas, de la historia de la educación, y del campo de la pedagogía social, no tenemos otra opción que remontarnos y examinar las claves que configuran cualquier disciplina: cuerpo de contenidos, argumentos de utilidad formativa, y prácticas profesionales.

Los contenidos que pueden componer el cuerpo de esta incipiente disciplina forman parte de una historia poco esclarecida y hecha visible, generalmente oculta por una aparente historia mayor que representa la historia del pensamiento pedagógico y la historia de la escuela, o diluida en otras historias aún mucho más marginales sobre las prácticas sociales, expresiones que suelen atender a sectores de la sociedad considerados como marginales, débiles, de segundo orden, y que vienen ocupando una posición semioculta y poco deseable en la sociedad.

No deja de ser interesante observar que asistimos en los últimos años a la primera presentación ordenada, y con reflexión ad hoc, de trabajos históricos que han abordado temas, autores y cuestiones de educación social. Ahora, tal vez un poco forzados, y por razones de presión corporativa, tales conocimientos e investigaciones comienzan a adoptar el formato de una disciplina que, sin duda alguna, tiene cuerpo de conocimientos, temas sólidos, y muchos de ellos emergentes, como hacen patente varias publicaciones de los últimos diez años.

El monográfico de la revista *Historia de la Educación*, número 18 del año 1999, coordinado por Julio Ruiz Berrio y dedicado a «Historia de la Educación Social», es una excelente muestra de lo que decimos. No sólo por los interesantes temas que aborda directamente, sino también por la bibliografía que aporta, las sugerencias e indicaciones, las líneas de investigación que abre, las expectativas de reflexión que suscita. La historia de la filantropía educativa, de la beneficencia educativa, de los hospicios y casas cuna, de los ámbitos penitenciarios, de los procesos de reeducación social, de las instituciones circunescolares, de movimientos educativos infantiles y juveniles, de muy diferentes iniciativas de educación popular, de protección a la infancia, a las mujeres, a los olvidados, de los movimientos de carácter alternativo, el ecologismo, la educación para la paz, los emigrantes de ayer y de hoy y tantos otros temas, son solamente una muestra de un largo listado que ahora comienza a ordenarse y a filtrarse con cierto criterio.

Algunas monografías tan interesantes, y proyectadas sobre este cuerpo de temas y conocimientos, como las de Félix Santolaria, Cándido Ruiz o Florentino Sanz, cada una construida desde propuestas temáticas y metodológicas diferentes representan ya un más que sugerente punto de partida para dotar de contenidos ordenados a la educación social⁴.

La segunda cuestión es aún más débil de plantear en un contexto de disputa de espacios académicos, aunque merezca una reflexión fundada. Al carecer la estructura básica de las directrices de la diplomatura de Educación Social según el Plan vigente de 1991 de componentes históricos estrictos, porque quienes las elaboraron así lo creyeron conveniente, con evidente desprecio a la formación histórica de base de los educadores sociales, la posición que ha podido ocupar esta disciplina (y sólo en 16 universidades de las 26 que ofrecen en España la diplomatura en Educación Social) es, con alguna excepción, completamente residual y marginal. Permanece ubicada, en el mejor de los casos, en el ámbito de la optatividad.

Y sin embargo es perentorio explicar y defender que la formación de un educador social de ninguna manera puede prescindir de componentes de reflexión histórica que permitan comprender la génesis de los problemas propios de la reflexión y de la práctica cotidiana en la vida profesional del educador social. Cualquier estudio o intervención práctica en el ámbito científico o aplicado de la educación social requiere un mínimo de reflexión y fundamento explicativo desde códigos genéticos. El papel de la memoria y de la historia, aquí focalizado sobre las cuestiones de la educación social, no tiene ninguna función erudita y anecdótica, sino radicalmente formativa. La categoría tiempo, y el referente del pasado, así como su correcta interpretación se convierte en una condición imprescindible para pensar con rigor sobre los problemas educativos y sociales, y para ayudar a construir una actuación profesional coherente para el educador social.

La dimensión práctica de una disciplina, la capacitación para el ejercicio de determinadas habilidades, es una de las facetas que le conceden visibilidad,

4 Cfr. SANTOLARIA, Félix: *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona, Ariel, 1997; RUIZ, Cándido (coord.): *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. Valencia, Universidad de Valencia, 2003; TIANA FERRER, Alejandro; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino: *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid, UNED, 2003; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino: *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid, Ediciones Académicas, 2006.

funcionalidad y sentido profesional y público, y por tanto justifican la existencia de una materia dentro de un plan de estudios, en este caso de Educación Social.

Aquí nos encontramos con un doble handicap, siendo realistas, si deseamos defender la operatividad, la utilidad de la misma (y es de lo que tratamos ahora). Por una parte nuestra Historia de la Educación Social carece de un largo recorrido que nos permita observar y contrastar lo suficiente en lo relativo a buenas prácticas, y buenos recuerdos incorporados al imaginario formativo de los educadores sociales. Por otra, no cabe ninguna duda que explicar la complejidad del pasado a través del análisis histórico no tiene tanto atractivo para el gran público como comentar historias y relatos del pasado de forma descriptiva. Y eso pesa sin duda en un imaginario colectivo poco motivado a entender y comprender la historia, aquí decimos de la educación social, y más dado a escuchar relatos sencillos, cortos y cómodos, a ser posible en lenguaje icónico. Por ello se nos plantea en nuestro tiempo de profesores la urgente tarea de promover unas prácticas docentes atractivas capaces de defender por la vía de los hechos la justificación y utilidad profesional de la Historia de la Educación Social para la formación de los educadores sociales. El historiador de la educación social tiene que asumir el reto añadido de ganarse el espacio profesional que se le niega por otros caminos.

3. EL PERFIL DOCENTE DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La formación histórica de los educadores sociales, al margen de esta disciplina que nos ocupa, es parcial y generalmente desfigurada, al menos si tomamos en consideración el escaso peso que tiene el componente histórico en el plan de estudios. Por razones de raíz corporativa, mucho más que conceptual y lógica, los futuros educadores sociales reciben una formación básica en la Diplomatura de Educación Social en la que la preeminencia de lo didáctico deforma la preparación teórica y las competencias que requiere un profesional de la educación, que sólo en parte va a quedar vinculado profesionalmente al sistema escolar reglado.

El análisis de los diferentes planes de estudios que hemos consultado nos permite observar que solamente existen componentes de formación histórica, con rango de troncalidad, en la materia denominada «Teorías e instituciones educativas contemporáneas», siguiendo un paralelismo exagerado con lo que aparece en los planes de formación de maestros, si nos referimos a los de los años 1990 y siguientes. Es frecuente advertir que en varias universidades el

profesor que imparte esta materia en Magisterio también lo hace en Educación Social, incluso con programa idéntico.

En función del peso de variables y circunstancias que se producen en cada universidad española, y que suelen ser diferentes, en aquellas universidades en que ha sido posible se ha incluido una disciplina denominada «Historia de la Educación Social» en el plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social. Sólo excepcionalmente aparece una denominación semejante en la licenciatura de Pedagogía, en alguna universidad, con el rango de optativa, como ocurre en la Universidad de Valencia.

El perfil dominante que ofrece esta disciplina en las 16 universidades que a la fecha la tienen incorporada dentro del plan de estudios de Educación Social es, pues, el de una materia optativa, casi siempre denominada «Historia de la Educación Social», que suele contener 45 horas de carga docente (4'5 créditos), con modalidad teórica y práctica, y que se imparte en segundo o tercer curso de la diplomatura. Las Universidades de Vigo, Coruña, Santiago, Valencia, Extremadura y Murcia han logrado conceder un peso específico a nuestra disciplina al asignar al carácter de obligatoria con cuatro, cinco ó seis créditos, en algún caso hasta nueve (Complutense) y más raro aún, dentro del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía (Valencia).

La denominación preferente de nuestra disciplina es la de «Historia de la Educación Social», si bien algunas universidades como la Complutense añade otra materia nueva, «Historia de la Educación Social en España», y Valencia añade el rasgo de España, con un peso de 4'5 créditos. La UNED por su parte ofrece una materia obligatoria denominada «Génesis y situación de la Educación Social en Europa». Esta situación puede cambiar en un plazo de tiempo muy corto, porque la nueva estructuración de los planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior con toda seguridad va a conducir a cambios en estructura, orden y denominaciones.

El estudio de diez temarios y programaciones docentes elaborados por profesores de la materia en diferentes universidades españolas, la mayoría sin adaptar al EEES cuando escribimos estas líneas, nos permite obtener algunas conclusiones.

Varios programas se detienen en exponer conceptualmente los asuntos teóricos y metodológicos de la materia y de la presumible investigación que se deriva de ella. Aquello clásico de las memorias de oposición, concepto, método y fuentes. Otros, sin embargo, parten de nuevos debates sobre cuestiones emergentes del presente caminando en el estudio histórico desde núcleos motivadores (el niño y sus derechos, la protección a la infancia, la inadaptación social, por ejemplo).

La mayoría de ellos presentan una estructura diacrónica, arrancando de las etapas más lejanas del pasado, hasta llegar al presente, con el riesgo de no llegar nunca a tiempo. Pero hay programas que prescinden de la historia anterior a los siglos XIX y XX, y se centran especialmente en los procesos posteriores a la segunda guerra mundial.

Algunos programas mantienen grandes resonancias de la antigua Historia de la Pedagogía, y desgranar con detalle el pensamiento de autores sobre cuestiones de educación social. Su concepto de Historia de la Educación Social sería equivalente a una aproximada Historia de la Pedagogía Social. Pero es cierto que la mayoría, sin excluir en algún momento la mención a autor, tratan de ofrecer análisis histórico sobre procesos colectivos y movimientos sociales, así como sus respuestas educativas y las metodologías empleadas fuera de la institución escolar o en proximidad. Así ocurre, por ejemplo, con campos como la animación sociocultural, la educación de adultos, los programas educativos para mayores, las instituciones propias del movimiento obrero, los grupos, movimientos y tribus juveniles, junto a los más clásicos de la marginación social, la inadaptación social, la protección a la infancia.

La mayor parte de las propuestas metodológicas que hemos analizado sobre el desarrollo académico de la Historia de la Educación Social, para el curso 2007-08, anuncia una actitud muy comprometida por parte de los profesores que la imparten. Los programas tienen estructura, objetivos y metodologías definidas y aplicables, bibliografía actualizada y correcta, y algunos añaden propuestas prácticas muy impactantes, o cuando menos motivadoras para los alumnos. También a la fecha de fines de 2007 observamos algunos programas adaptados al nuevo formato del EEES con estimación de competencias, habilidades y demás aspectos de la jerga que se nos echa encima (caso de la Universidad de Vigo), incluso con concreciones muy estimables de los mecanismos y procesos de evaluación.

En ningún caso se cierran los profesores en un solo manual de Historia de la Educación Social, al modelo tradicional (si exceptuamos el caso de la UNED, justificable por su modelo docente a distancia), aunque las recomendaciones bibliográficas que ofrecen los profesores son seleccionadas, abundantes y actualizadas en buena parte de los programas estudiados.

4. RETOS INMEDIATOS DE LA DISCIPLINA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Para no diluir nuestra propuesta, correr el riesgo de andar por las ramas y olvidar los aspectos centrales de lo que se nos pide, conviene que centremos aquí nuestra reflexión sobre los retos inmediatos que se le plantean a la disciplina «Historia de la Educación Social», sobre todo en el contexto interno del nuevo Grado en Educación Social, son olvidar que pueda ser susceptible de incluir de alguna forma en la titulación de Pedagogía.

A nadie se nos oculta la nueva situación de cambio y adaptación (yo estimo que no de riesgo) que con el EEES se abre para las titulaciones del campo educativo, y en este caso para la Educación Social, tanto por el nuevo mapa general, como el nuevo formato de estructura de grado y metodologías asentadas en el estudiante mucho más que en el profesor, al menos inicialmente. A todos los que nos sentimos implicados en este campo de investigación y docencia se nos obliga a estar con los cinco sentidos bien atentos para no perder la marcha, y proponer y defender con criterio el peso que corresponde ocupar a la disciplina Historia de la Educación Social en el panorama de las ciencias de la educación que se somete a debate y nueva regulación en los próximos meses o años.

En primer lugar, el cuerpo de contenidos de nuestra disciplina debe continuar enriqueciéndose cuantitativa y cualitativamente. Es preciso mantener el intenso nivel de investigación que ya existe en este sector de la historia de la educación y de la historia social, fomentando nuevas tesis doctorales, impulsando nuevos proyectos de investigación, facilitando la diseminación y difusión de resultados en revistas especializadas y publicaciones, proponiendo encuentros especializados de estudio en seminarios, jornadas o congresos. Han de mejorar los estudios, han de ampliarse temáticamente, pero ante todo han de saber escuchar los nuevos campos de investigación que propongan los profesionales de la educación social que se sientan más implicados y comprometidos.

El modelo de atención social, de reeducación y atención educativa a sectores sociales marginados, o a grupos de edad, de género o de procedencia étnica, desde luego que va cambiando de composición y estructura de forma cada vez más acelerada. Al respecto, poco tiene que ver el modelo benefactor y filantrópico del pasado (no muy lejano) asentado en la caridad, la evangelización o la buena voluntad de religiosos o personas seculares respecto a ciertos sectores de población (y que seguramente sigue siendo imprescindible en muchos ca-

sos), con las pautas de intervención en educación social que han de derivarse de la situación que conlleva la instauración y defensa de los derechos de los niños y ciudadanos en sociedades democráticas, o en las que el Estado del bienestar es un hecho, un logro, y un espacio ideológico a defender. La escucha de los nuevos y emergentes problemas y demandas socioeducativos es una obligación moral y profesional para el estudioso de la educación social, y en nuestro caso desde una lectura histórica de los mismos. Y no nos referimos solamente al estudio histórico de espacios de marginación, o en riesgo social, relativamente emergentes (inmigrantes, grupos étnicos, grupos de riesgo social, entre otros), sino también al estudio genético de nuevas demandas propias de las sociedades avanzadas (educación del ocio y tiempo libre, mayores, campañas de lectura, convivencia, turismo de edad, tribus urbanas, reeducación de conductas asociales, nuevos grupos especiales de riesgo como la droga, nuevas formas de protección a la infancia, sociabilidad sin más, por ejemplo).

La doble tarea del profesor de Historia de la Educación Social ha de seguir encaminada a profundizar en las investigaciones ya emprendidas o en abrir nuevos espacios de construcción científica. Pero al tiempo ha de saber integrar esos avances en lo que pueda ser justificable dentro del programa de la disciplina que ha de explicar a futuros profesionales de la educación social y de la pedagogía.

A ese respecto es imprescindible y deseable que se pueda alcanzar un consenso con los colegas de otras ramas de las ciencias de la educación, dentro del proceso de debate actual sobre planes de estudio, pero siempre para la defensa de la lógica científica, y no tanto desde opciones corporativas, como con frecuencia sucede en muchos departamentos y centros de estudio de nuestras universidades.

Es bien evidente que nuestra disciplina Historia de la Educación Social no lo tiene fácil cuando ha de explicar y defender en un espacio intelectual abierto una racionalidad teórico-práctica que no se corresponde con el pragmatismo imperante, con la lógica dominante del funcionalismo practicista de competencias y tareas de acción inmediata. Ayudar a pensar, a construir pensamiento de raíz, opciones críticas y complejas, suele marchar contracorriente de los modelos ideológicos dominantes. Y sin embargo no podemos renunciar a nuestra identidad, porque ella es la que nos justifica como profesionales docentes e investigadores, y porque seguimos defendiendo que una formación histórica es siempre imprescindible en toda preparación de los profesionales de la educación, en este caso de la educación social. Nuestra disciplina no ofrece casi nunca soluciones inmediatas, y menos aún recetas, pero sí ofrece métodos y capacidad de análisis de los problemas, que resultan imprescindibles para la búsqueda

de interpretaciones y soluciones a problemas que suelen ser complejos y no lineales. Ahí se encuentra la virtualidad de una formación histórica, y de una disciplina como la Historia de la Educación Social (en cualquiera de las posibles denominaciones), para profesionales de la educación social y la pedagogía.

Finalmente, nuestro reto y valor añadido para la Historia de la Educación Social hemos de situarlo en el nuevo contexto que abren las metodologías y nuevas estructuras del EEES, bien concretado en el avance que ha realizado la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) en el conocido Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social. Una vez que concluya la elaboración y puesta en funcionamiento de los nuevos planes ya adaptados, y si se logra justificar la idoneidad y pertinencia de la presencia de nuestra disciplina en los mismos (sea exactamente con esa denominación o con otra), queda pendiente un compromiso permanente para hacer bien las cosas. Podríamos decir que nuestro espacio científico y profesional hay que construirlo en el día a día, en el buen quehacer pedagógico, y en la capacidad de llevar a nuestros estudiantes de educación social hacia una correcta motivación hacia los temas histórico educativos, hacia el logro de competencias incipientes de investigación y de construcción crítica de instrumentos de interpretación histórica de los problemas educativos que emergen de los nuevos espacios de socialización, o de los inadecuados funcionamientos del sistema de bienestar dominante.

Ello significa tanto como prepararse y utilizar nuevas metodologías de enseñanza, saber escuchar el flujo de la vida, contactar más a menudo con profesionales de la educación social, con sus colegios profesionales y asociaciones, leer y escribir en revistas de divulgación y en otras de rango científico superior. Desde luego que nunca encastillarse y permanecer al margen del contexto que entorna cada acción formativa del ámbito de la educación social, porque allí siempre se va a requerir un apoyo explicativo de corte genético e histórico.

En la tarea docente a veces van a precisarse metodologías de choque, muy diferentes a las clásicas de la academia, pero es cierto que el perfil del educador social suele ser muy diferente al de otros profesionales de la educación. Será frecuente proponer lecturas transversales de los problemas, tanto en temática como en las metodologías de estudio a emplear, y ahí es donde resulta pertinente la presencia del discurso histórico educativo. Habrá que contemplar demandas de muchos sectores y edades, pero proponiendo docencia e investigación acorde con cada campo de intervención y estudio. Será imprescindible escuchar a otros profesionales próximos, y proponer actuaciones formativas conjuntas, y por ello la lectura y la enseñanza que se haga de la historia de la educación social ha de ser muy activa y actualizada.

En fin, todo un reto optimista para el futuro inmediato es el que hemos de ser capaces de ofrecer desde la Historia de la Educación Social. Un programa de acción fecundo, cargado de convicciones y compromiso, nada aséptico, que además nos obliga a ser personal e intelectualmente atractivos con los colegas, con los educadores sociales en ejercicio y con los estudiantes de Grado de Educación Social y de Pedagogía, los actuales y los que vienen ya.

INSTITUCIONES Y ACTUACIONES CIRCUMESCOLARES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA SU ENSEÑANZA¹

Pedro L. Moreno Martínez
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Compartir nuestra experiencia docente con compañeras y compañeros de un amplio espectro de universidades es una oportunidad excepcional para reflexionar conjuntamente sobre la labor que desarrollamos como enseñantes. Tener la posibilidad de presentar en un seminario de especialistas en la investigación y la docencia de la disciplina Historia de la Educación Social aquellas iniciativas que llevamos a cabo para la enseñanza de algunos contenidos de la misma es una ocasión magnífica no tanto para dar a conocer experiencias didácticas, que modestamente consideramos poco novedosas y relevantes, sino para poder someterlas a sus observaciones y consideraciones. El seminario monográfico sobre el estado de la disciplina Historia de la Educación Social, sus contenidos y propuestas metodológicas, como ya se puso de manifiesto en otros casos, en seminarios anteriores, es un claro exponente de nuestros intereses y preocupaciones académicas y un medio valioso para avanzar en la renovación docente

¹ Esta ponencia se ha llevado a cabo gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC.

en nuestro campo disciplinar. Mi agradecimiento a los organizadores por su invitación a participar y analizar la enseñanza de las instituciones y actuaciones circunvescolares en el contexto de la disciplina.

Reflexionar acerca de la enseñanza de una disciplina académica requiere partir de una adecuada base teórica que nos permita, entre otras cuestiones, delimitar el concepto y objeto de la misma o establecer su relación con otros saberes. Máxime cuando se trata de disciplinas relativamente emergentes como es el caso de la que nos ocupa². Recurrir al análisis historiográfico también nos permitiría precisar la evolución y consolidación de las diferentes líneas de investigación propias de la disciplina y, por añadidura, de los avances del conocimiento concernientes a la misma³. Asimismo, un análisis detallado de dicha producción historiográfica nos ofrecería la oportunidad de advertir el devenir de los temas objeto de estudio acometidos por los investigadores, así como la orientación misma de la investigación histórica; es decir, en qué medida los historiadores de la educación social se alejan de formas tradicionales de construir el conocimiento histórico y se sitúan en el marco teórico y metodológico propio de la nueva historia de la educación⁴. Tales planteamientos historiográficos condicionan los modos en los que miramos e interpretamos la historia, así como los contenidos que proponemos y las estrategias, los materiales y los recursos didácticos utilizados para su enseñanza.

2 RUIZ BERRIO, Julio, «Introducción a la Historia de la Educación Social en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 18, 1999, pp. 6-11; RUIZ RODRIGO, Cándido, «La Historia de la Educación Social. Reflexiones y fundamentación teórica», en XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, pp. 824-839, referencia en pp. 824-833.

3 La actualización de las aproximaciones bibliográficas e historiográficas generales a la historia de la educación social efectuadas en nuestro país en los últimos años de la pasada década (RUIZ BERRIO, Julio, «Bibliografía sobre la Historia de la Educación Social en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 18, 1999, pp. 373-388; SANTOLARIA, Félix, «Historia y Educación Social. Cuestiones y perspectivas historiográficas», *Revista Española de Pedagogía*, nº 210, 1998, pp. 217-244) nos permitiría determinar el desarrollo experimentado por esta parcela de la historia de la educación.

4 ESCOLANO, Agustín, «La historiografía educativa. Tendencias generales», en DE GABRIEL, Narciso; VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 51-84, referencia en pp. 57-75.

Deliberar sobre la enseñanza de la historia de la educación social también requeriría aludir, con carácter general, a los planes de estudio en los que se integra, los tipos de profesionales que pretendemos formar y las competencias que pretendemos alcanzar o contribuir a desarrollar con la disciplina⁵. No obstante, no resulta factible dentro de los límites de esta aportación dar respuesta explícita a éstas y otras cuestiones que, sin embargo, hemos de tener presentes. Tampoco es nuestro propósito efectuar una fundamentación teórica rigurosa acerca de las estrategias didácticas que vamos a mencionar. El objetivo básico de nuestra aportación, en consonancia con la propuesta que se nos ha formulado, es mucho más modesto: tratamos de presentar las experiencias didácticas que venimos desarrollando relativas a la enseñanza de las instituciones y actuaciones circunescolares. No incorporaremos iniciativas proyectadas y no aplicadas, ni aludiremos a otras estrategias didácticas empleadas para la introducción de otros contenidos del programa.

2. PRECISIONES CONCEPTUALES

¿Pero qué entendemos por instituciones circunescolares? Sin adentrarnos en un necesario estudio sobre la génesis y evolución semántica del término «instituciones circunescolares», de otros afines, así como de las iniciativas que comprende, apuntemos al menos una definición general que permita una delimitación básica del mismo. El *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor, publicado en 1936, definía las «instituciones circunescolares» como «aquellas por las cuales cumple la escuela moderna una misión social y protectora del niño, como las cantinas escolares, desayuno escolar, roperos, colonias y mutualidades»⁶.

En efecto, las instituciones circunescolares o complementarias de la escuela, como fueron denominadas igualmente con frecuencia –así lo hacía el *Diccionario* aludido–, tenían un rasgo en común: el público destinatario de sus

5 Sobre esta cuestión véase VIÑAO, Antonio, «Reflexiones generales sobre la justificación y pertinencia profesional de la historia de la educación en la formación de maestros, pedagogos y educadores sociales», en *Cuadernos de Historia de la Educación* n° 3. *Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del espacio europeo de la educación superior*, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2006, pp. 121-138.

6 SÁNCHEZ SARTO, Luis (Dir.), *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1936, pp. 1696-1703, cita en p. 1696.

actuaciones, constituido por niños y niñas en edad escolar pertenecientes, por lo general, a las clases populares. Asimismo, fueron iniciativas, como señala la definición mencionada, introducidas en España por corrientes de renovación y modernización pedagógica. También compartieron dos finalidades fundamentales: la función social de protección a la infancia y la función educativa. Pero, al mismo tiempo, cada una de las instituciones complementarias presenta sus peculiaridades específicas, así como sus propias y diferenciadas trayectorias históricas⁷.

3. PRECISIONES CONTEXTUALES

Resulta necesario indicar, de forma sucinta, algunos datos básicos que ayuden a mostrar el contexto en el que desarrollamos la disciplina Historia de la Educación Social en la Universidad de Murcia.

En los planes de estudio vigentes, la disciplina Historia de la Educación Social se imparte como materia optativa de primer ciclo en la Licenciatura de Pedagogía y como materia obligatoria en segundo curso de la Diplomatura de Educación Social. La condición de optatividad u obligatoriedad, su vinculación a una u otra titulación y las considerables fluctuaciones en el número de alumnos matriculados según el caso, confieren a ambos grupos características diferenciadas entre sí con consecuencias notorias en la enseñanza. Sin adentrarnos en pormenorizar las peculiaridades propias de cada grupo, y sin considerar la idiosincrasia de los titulados a los que va dirigida cada una de ellas, nos decidimos por centrar nuestra aportación tomando como referencia el desarrollo de la materia obligatoria impartida en el título de Educación Social.

La asignatura obligatoria tiene una carga lectiva limitada a 4,5 créditos de los que 3 son teóricos y 1,5 prácticos. La asignatura que se desarrolla a lo largo del primer cuatrimestre, con una duración de unas trece semanas, cuenta con una dedicación horaria real de tres horas de clase teóricas semanales, en sesiones de cincuenta minutos, y una hora de prácticas. Para las sesiones de prácticas, el grupo, con una matrícula en torno a 120 alumnos y alumnas, se subdivide en dos subgrupos. Tanto las sesiones teóricas como las prácticas corren a cargo del mismo profesor. En cuanto a los contenidos disciplinares

7 RUIZ RODRIGO, Cándido; PALACIO LIS, Irene, *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*, Valencia, Universitat de València, 1999.

abordados en el desarrollo de la asignatura, el programa incluye un total de once temas que comprende, tras un tema inicial de fundamentación de la disciplina, un primer bloque en el que nos ocupamos del estudio de diferentes vertientes de la educación social de la infancia a lo largo del tiempo, y un segundo bloque sobre las iniciativas de educación social cuyos destinatarios prioritarios fueron las personas adultas. En realidad, no dedicamos un tema a tratar de forma monográfica las instituciones circunesculares. Los contenidos relativos a las mismas forman parte del tema quinto denominado «Higienismo y educación: iniciativas, actividades y prácticas higiénicas de los escolares». Tan limitada presencia en nuestro programa condiciona tanto la dedicación horaria prestada a tales contenidos en las sesiones teóricas como las prácticas y actividades llevadas a cabo.

4. UNA ESTRATEGIA CLÁSICA: LA LECCIÓN MAGISTRAL

Los planes de estudio vigentes trajeron consigo la multiplicación de las disciplinas y la transformación de materias preexistentes, impartidas a lo largo de un dilatado curso académico con programas extensos, en materias «nuevas» sometidas a un fuerte recorte y concentración horaria en un cuatrimestre y contenidos condensados, unas condiciones que también han alcanzado a las disciplinas emergentes. Tales limitaciones, unidas a la organización de las enseñanzas, al incremento de la carga lectiva para los discentes, y a los grupos de alumnos numerosos, que superan en nuestro caso los 120, condicionan las estrategias didácticas empleadas en la presentación de los contenidos disciplinares. En tales circunstancias, la lección magistral ha seguido siendo, por necesidad, por convicción, o por ambos motivos, una de las estrategias de enseñanza habitualmente utilizadas.

La lección magistral, con frecuencia criticada, puede permitir, sin embargo, presentar de forma rigurosa, estructurada, ordenada y secuenciada los contenidos. Una estrategia que bien planificada, meticulosamente organizada, incorporando la utilización de recursos audiovisuales, con las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías, con programas informáticos como el Power Point, con recursos visuales de diapositivas con guiones, gráficos, mapas, representaciones, fotografías, pinturas, grabados e imágenes de toda índole, puede llegar a ser un procedimiento muy motivador. La lección magistral no tiene porque ser una exposición tediosa por medio de la cual el profesor transmite la información con un discurso unidireccional a un alumnado pasivo, sino un medio para captar su atención e interés, presentar la información de forma reflexiva y

crítica, aprender a pensar históricamente y favorecer su implicación y participación activa en el desarrollo de la disciplina.

Con antelación a la exposición de los contenidos fundamentales de cada tema, el alumnado dispone de fotocopia de la presentación que se llevará a cabo en Power Point, así como de la bibliografía básica o de documentación escrita relativa a los contenidos a desarrollar. De ese modo el alumnado cuenta con información sobre la estructura y los contenidos a tratar, pudiendo efectuar una lectura previa de los mismos. La documentación facilitada también libera al alumnado de la necesidad de tener que recurrir a la toma continuada de notas sobre los contenidos expuestos y poder estar más implicado en el seguimiento y discusión de las cuestiones suscitadas⁸.

5. LAS FUENTES ICONOGRÁFICAS

Las sesiones prácticas y algunas actividades llevadas a cabo de forma paralela al desarrollo del horario lectivo permiten programar y realizar otras propuestas didácticas relacionadas, en algunos casos, monográficamente con las instituciones circunvescolares y, en otros, transversalmente con diversos contenidos de la disciplina en las que también están presentes dichas instituciones. Más allá de la utilización por parte del profesor, en el transcurso de la lección magistral, de fuentes primarias, éstas constituyen por sí mismas un recurso apropiado para estimular en el alumnado la reflexión crítica y la interpretación y construcción personal del conocimiento histórico. El análisis directo de fuentes primarias por los discentes puede potenciar su motivación hacia el conocimiento histórico⁹.

8 Los materiales que recomendamos como bibliografía básica para el seguimiento de los alumnos del tema 5, es decir, aquél en el que tratamos las instituciones circunvescolares, son MORENO MARTÍNEZ, Pedro L., «El discurso higienista sobre el cuerpo y la escuela», en XX Congreso Nacional «Educación Física y Universidad»: *La presencia del cuerpo en la escuela*, Madrid, Universidad de Alcalá, 2002, pp. 127-153 y MORENO MARTÍNEZ, Pedro L., «La protección a la infancia en Cartagena (1908-1936)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 18, 1999, pp. 127-147.

9 El uso de fuentes primarias en nuestra labor docente es una actividad cotidiana. Así sucede, por ejemplo, en sesiones prácticas que tienen por objeto el análisis de textos tales como las «Constituciones y Reglas del Colegio de Niños Huérfanos de la Doctrina de la ciudad de Murcia» establecidas en 1579, referidas al Colegio de Doctrinos creado, inicialmente, por el obispo Gómez Zapata en 1572, institución que perduraría hasta 1837 («Constituciones y Reglas del Colegio de Niños Huérfanos de la Doctrina de la ciudad de Murcia», en VICENTE GUILLÉN, Antonio, *Instituciones educativas en Murcia en el siglo XVIII*, Valencia, Universi-

Sitúan al alumno ante la experiencia de recrear y reinterpretar los hechos históricos, de dotarlos de significado y sentido, de comprenderlos y explicarlos y de pensar genealógicamente partiendo de sus vestigios, huellas, testimonios y documentos. Sin duda, entre nuestras responsabilidades docentes, entre nuestros objetivos, se encuentran lograr una actitud positiva hacia el aprendizaje y potenciar la motivación del alumnado hacia el contenido disciplinar. Una tarea complicada en nuestro tiempo debido, entre otras causas, a la progresiva difusión y fuerza del «presentismo» que tiende a generar un acusado rechazo hacia la historia¹⁰.

Es más, aun reconociendo que la docencia y la investigación son ámbitos de naturaleza diferente que no permiten una traslación automática, inmediata y acrítica de las fuentes y de los hallazgos propios de la investigación a la esfera de la enseñanza, sí que entendemos que las estrategias didácticas que hemos de emplear han de guardar una estrecha relación con las nuevas tendencias historiográficas, con las nuevas miradas de la historia. El énfasis puesto por las nuevas corrientes historiográficas en la recuperación de lo biográfico, la microhistoria, lo local o lo etnográfico, sintonizan con las motivaciones, experiencias e intereses de las generaciones jóvenes, lo que puede contribuir a lograr una mayor implicación personal, a facilitar un aprendizaje significativo, y a impulsar, en definitiva, una metodología constructivista que implique al alumno en el desarrollo de su propio currículum, iniciándole en las prácticas de investigación como creador de conocimiento, aprendiendo a pensar históricamente¹¹.

dad de Valencia, Tesis Doctoral inédita, 1973, pp. 840-853) o la Real Cédula de 11 de diciembre de 1796 por el que se promulgaba el «Reglamento para el establecimiento de las casas de expósitos, crianza y educación de estos» (en MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro; LÁZARO LORENTE, Luis M., *Escritos Pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, vol. I, pp. 306-310).

10 VIÑAO FRAGO, Antonio, «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», en DE GABRIEL, Narciso; VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, op. cit., pp. 15-49, referencia en p. 19.

11 TRIBÓ TRAVERIA, Gemma, *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 2005; TERRÓN, Aida; FERNÁNDEZ, Violeta; BRAGA, Gloria, «La enseñanza de Historia de la Educación: ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica», en Manuel FERRAZ LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 313-335, referencia en pp. 321-322.

Desarrollamos tan sólo una única sesión de prácticas directamente relacionada con las instituciones circunescolares, o más bien con una de ellas: las colonias escolares de vacaciones. La actividad práctica consiste en el análisis e interpretación de tres fotografías. Unas fuentes sobre las que, como afirman Marc Depaepe y Frank Simon, los historiadores de la educación han estado discutiendo durante años, tendiendo a sostener la prevalencia del texto sobre la imagen, apareciendo el primero como el recurso necesario para la interpretación de las fuentes visuales y no al contrario¹². No por ello, los historiadores de la educación, conscientes de la importancia de lo que se ha llamado «el giro pictórico», han dejado de considerar, junto a las cautelas que su interpretación requiere, las potencialidades que dichas fuentes ofrecen al tratarlas no sólo como meras ilustraciones sino como representaciones productoras de significados. Como señala Antonio Nóvoa «el nuevo análisis de las imágenes necesita estar teóricamente fundamentado y no se puede evitar una cierta sofisticación de métodos y enfoques»¹³.

En un principio, a los alumnos se les pide que constituyan autónomamente pequeños grupos compuestos, a lo sumo, por tres o cuatro personas. A todos los grupos se le facilitan fotocopias de las imágenes a considerar. Asimismo, se ponen a disposición de la clase un juego de copias ampliadas en papel de las fotografías originales utilizadas, con una resolución y calidad óptimas, que permiten apreciar aquellos detalles quizá no perceptibles en las fotocopias. Finalmente, las imágenes son proyectadas utilizando el Power Point. Las fuentes utilizadas son tres fotografías procedentes de publicaciones coetáneas y de archivos privados que corresponden a colonias escolares llevadas a cabo en la Región de Murcia. Es más, el recurso a la historia local o regional se va a convertir, en nuestro caso, en un medio fundamental utilizado en el desarrollo de la disciplina no sólo con la finalidad de aproximar al alumnado al conocimiento histórico de su entorno más próximo, sino también como estrategia didáctica que permite motivar al alumnado abordando los acontecimientos históricos geográficamente próximos, como un medio de favorecer la construcción de

12 DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank, «Fuentes y métodos para la historia del aula», en Manuel FERRAZ LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, op. cit., pp. 373-363, referencia en pp. 355-357.

13 NÓVOA, Antonio, «Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de «nuevas» historias de la educación», en Thomas S. POPKEWITZ, Barry M. FRANKLIN, Miguel A. PEREYRA (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 61-84, cita en p. 73.

aprendizajes significativos y un medio para comprender lo global a partir de lo local. En un caso se trata de una imagen correspondiente a una de las dos primeras colonias escolares celebradas en nuestra región y que fueron promovidas desde Cartagena, de las que en este año de 2007, pródigo en conmemoraciones, celebramos su primer centenario. Una colonia que, dirigida por Félix Martí Alpera, se desarrolló en las playas de Santa Pola (Alicante)¹⁴. Las otras dos fotografías corresponden a colonias procedentes de Cartagena celebradas en la playa cartagenera de Isla Plana en 1929 bajo la dirección del maestro Valerio Bacaicoa Provedo¹⁵.

Los alumnos no reciben información previa alguna sobre las imágenes. Se les pide, en primer lugar, que efectúen una lectura atenta de cada imagen, describiéndola en todos sus extremos. En segundo lugar, le requerimos que interpreten las imágenes así como, finalmente, que realicen una narración tomando como referencia las tres imágenes o aquellas que consideren que mantienen algún tipo de conexión temática entre sí. Metodológicamente, la primera fase, correspondería con lo que Heinz-Elma Tenorth considera «estudios de realidades»: es decir, los objetos reales representados en una imagen determinada, y la segunda fase haría referencia a la calidad, la singularidad de la propia representación, el estilo, la forma, el simbolismo de la imagen, etc.¹⁶. Esta modalidad de prácticas es una de las que más cautiva al alumnado, capta su atención y nos permite, finalmente, reflexionar e interpretar conjuntamente, a partir de las fotografías, sobre las funciones, características y peculiaridades de las colonias escolares en España.

No sólo fuentes iconográficas como la fotografía ofrecen potencialidades diversas para ser empleadas como recursos para la docencia en Historia de la Educación Social. El cine y el documental también nos permiten llevar al aula, no sin cautelas, con otro lenguaje, otros modos de mirar determinados aconte-

14 MARTÍ ALPERA, Félix, «La colonia en la playa», *La Escuela Moderna*, nº 195, noviembre 1907, pp. 806-815, fotografía en p. 814. Sobre tales colonias puede consultarse MORENO, Pedro L.; VIÑAO, Antonio, «Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907)», *Anales de Pedagogía*, nº 16, 1998, pp. 59-100.

15 Se trata de postales conservadas en el archivo particular de la familia Bacaicoa recogidas en MORENO MARTÍNEZ, Pedro L., *Educación, salud y protección de la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*, Cartagena, Aglaya, 2000, pp. 134 y 147.

16 TENORTH, Heinz-Elma, ««Nueva historia cultural de la educación.» Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación», en Thomas S. POPKEWITZ, Barry M. FRANKLIN, Miguel A. PEREYRA (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, op. cit., pp. 85-101, referencia en pp. 93-94.

cimientos históricos. Películas como, por ejemplo, *Daens*, del director Stijn Coninx (1992) ofrecen, como hemos podido constatar, notables posibilidades para ser analizada desde la óptica requerida desde nuestra disciplina¹⁷. Los documentales también pueden constituir potenciales recursos didácticos, al permitir al alumnado aproximarse a diferentes parcelas de nuestro ámbito disciplinar. Es el caso de experiencias emblemáticas de educación popular, para los que contamos con materiales tan interesantes como *La República de los maestros* (2004), con frecuentes referencias a las actividades emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, o el documental *Misiones Pedagógicas* (2006) producido con motivo de la celebración de la exposición, inaugurada en Madrid el 21 de diciembre de 2006, *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*¹⁸.

Los reportajes coetáneos también adquieren el rango de recursos para la enseñanza de determinadas dimensiones de la historia de la educación social. Un ejemplo de ello, que venimos proyectando y analizando en nuestra asignatura, lo tenemos en *Valencia protectora de la infancia, 1928*. Se trata de un encargo de la Junta Provincial de Protección a la Infancia de Valencia hecho con la finalidad de mostrar al mundo, en la Quincena Internacional de Protección a la Infancia y Acción Social celebrada en París en julio de 1928, las iniciativas llevadas a cabo por Valencia a favor de la infancia. El reportaje, originariamente, de más de hora y media de duración, rodado con guión de Maximiliano Thous, escenarios por el doctor Alejandro García y en la cámara Juan Andréu, ha sido recuperado y restaurado en 2003 por el Institut Valencià de Cinematografia. Estamos ante un documento de excepcional importancia en el que podemos contemplar un amplio espectro de iniciativas de protección a la infancia, entre las que figuran secuencias de actuaciones circunesculares tales como comedores y colonias escolares.

Sería deseable que arbitráramos procedimientos que nos permitieran compartir e intercambiar fuentes, materiales y recursos para la enseñanza de la his-

17 Marc Depaepe y Frank Simon apuntan, refiriéndose al cine belga, aunque no directamente de *Daens*, que las escasas películas relativas a la vida de los niños, como es el caso del *remake* realizado en los años 80 de *El Pelo cano*, dicen más sobre las experiencias personales del autor del guión que sobre la historia educativa (DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank, «Fuentes y métodos para la historia del aula», op. cit., p. 355).

18 OTERO URTAZA, Eugenio (ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006.

toria de la educación en general y de las historias sectoriales, en particular, como la historia de la educación social¹⁹.

6. HISTORIA ORAL Y CULTURA MATERIAL

La renovación de la historiografía educativa, operada a lo largo de las últimas décadas del pasado siglo, derivada de la asunción por parte de los historia-dores de la educación de las nuevas concepciones teóricas y metodológicas surgidas en el ámbito de la historia general, propició la emergencia de la llama-da nueva historia de la educación. Un giro historiográfico que en la década de los ochenta supondría un punto de inflexión para la historia de la educación en España, en donde progresivamente se irían superando los modos tradicionales de hacer historia, característicos de los paradigmas positivistas y de las corrientes historicistas, dando lugar a un considerable desarrollo y transformación²⁰. El impulso alcanzado por la Historia de la Educación Social no puede entenderse al margen de dichos cambios historiográficos. Estas nuevas corrientes, suponen la incorporación de nuevas líneas metodológicas y fuentes para la investigación, como, entre otras, la historia oral y la cultura material.

Tales fuentes nos permiten indagar acerca de lo personal, lo subjetivo, recu-perar la memoria, nuestra experiencia vital. El método biográfico adquiere un valor capital ante tales objetivos de investigación²¹. Las historias de vida y las fuentes orales que venían mostrando sus potencialidades, en el campo de la educación, en el estudio de las trayectorias vitales de profesionales de la docencia y de otras actividades relacionadas con la enseñanza, han experimentado una utilización creciente²². Las historias de vida están siendo empleadas como pro-

19 Sugerencias de este tipo ya fueron mencionadas en seminarios anteriores (POZO ANDRÉS, María del Mar del, «Metodología de la materia ‘Historia de la Educación en España’: sugerencias para un debate», en *Cuadernos de Historia n° 2. La docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y Debates)*, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educa-ción, 2005, pp. 31-50, referencia en pp. 38-39).

20 Un balance de la investigación historiográfica educativa en dicha década puede verse en Jean-Louis GUERENA, Julio RUIZ BERRIO y Alejandro TIANA FERRER, *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – C.I.D.E., 1994.

21 SMITH, Louis. M., «Biographical method», en DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, 1994, pp. 286-305.

22 GOODSON, Ivor F. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

puestas de investigación biográfica en el ámbito educativo y recurso didáctico como, por ejemplo, la profesora Mercedes Suárez Pazos de la Universidad de Vigo²³.

También en nuestro caso venimos realizando, desde el curso 2003-2004, nuestra propia experiencia en la doble dirección apuntada de investigación biográfica y recurso didáctico. Hemos de señalar que no se trata de un proyecto vinculado en exclusiva a las instituciones circunvescolares, sino al estudio histórico general de los procesos de socialización, en donde, entre otras experiencias vitales, puede aludirse a las instituciones complementarias de la escuela. Resulta casi ocioso explicar y justificar la importancia que los procesos de socialización desempeñan en la educación e integración social de las personas, así como de los cambios que se operan en los mismos a lo largo del tiempo²⁴.

Apuntemos algunas de las características fundamentales de la experiencia didáctica que llevamos a cabo. Digamos que el objetivo primordial de la actividad es lograr que los alumnos conozcan, reflexionen e interpreten los procesos de socialización experimentados por una persona desde la infancia hasta la adultez y los cambios experimentados de unas épocas a otras. Metodológicamente, la elaboración de la historia de vida combina la realización de entrevistas biográficas con la utilización de documentos personales del entrevistado, es decir, recurriendo a la historia material. La elección del sujeto seleccionado para la investigación corresponde a cada alumno, si bien les recomendamos que, preferentemente, sea una persona de su círculo familiar y de la mayor edad posible. Con tales criterios de selección, todo apunta hacia sus abuelas o abuelos. La actividad se presenta al alumnado a comienzos de curso, se les informa acerca del método biográfico y se le dan las pautas para seleccionar y catalogar los objetos materiales, presentándoles ejemplos de los mismos, y proporcionándoles un modelo de ficha con tal fin. En conjunto, el material que hemos venido

23 SUÁREZ PAZOS, Mercedes, «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133; SUÁREZ PAZOS, Mercedes, «Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega», en SUÁREZ PAZOS, Mercedes; CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; BENSO CALVO, Carmen (Coords.), *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2006, pp. 79-122.

24 TIANA FERRER, Alejandro, «Evolución del concepto de Educación Social», en TIANA FERRER, Alejandro; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*, Madrid, UNED, 2003, pp. 45-74, referencia en pp. 48-50.

recopilando de las personas entrevistadas, que hasta el curso 2006-2007 incluido alcanzaba unos 2.500 objetos, es muy diverso e incluye material concerniente a los dos bloques centrales que conforman la historia de vida: la vida en la escuela y la vida fuera de ella. Respecto al primer grupo encontramos fotografías, manuales escolares, cuadernos escolares, material escolar, trabajos manuales, labores, diplomas, boletines informativos, cuadros horarios, medallas, premios, recuerdos escolares individuales y grupales, etc. Del segundo grupo hallamos fotografías, juguetes, cromos, álbumes, literatura infantil y juvenil, cómics, así como testimonios de otras prácticas culturales relacionadas con el deporte, teatro o música, el asociacionismo juvenil, el mundo del trabajo o de las relaciones sentimentales. Dicho material es traído por los alumnos a la Facultad debidamente catalogado utilizando el modelo de ficha referido. Una vez digitalizado, con la colaboración de alumnos y alumnas internos, el material es devuelto a los alumnos junto con una copia digital para ser incorporada al trabajo final. Por nuestra parte, archivamos tanto las fichas como la copia en formato digital de todos los objetos escaneados o fotografiados.

El trabajo final, la historia de vida, consta de cuatro partes diferenciadas. La primera, consiste en la identificación del sujeto, recurriendo a datos personales tales como el sexo, la fecha y lugar de nacimiento; sociales, como la extracción social o la ocupación de sus padres; y familiares, como los estudios de los padres, el número de hermanos y hermanas, etc. Para el desarrollo del segundo y el tercer apartado, que mencionaremos a continuación, se le presenta al alumnado un guión de referencia que les proporcione un esquema básico orientativo a utilizar en el desarrollo de la entrevista, y que posibilite, con posterioridad, analizar las cuestiones comparables presentes en las historias de vida recopiladas. No se trata de una relación de preguntas preestablecidas, sino de aspectos a considerar en el transcurso de la entrevista²⁵. La segunda parte está constituida por la narración sobre «la vida en la escuela», para la que se sugiere al alumnado que indague acerca de:

25 Metodológicamente, nos encontramos con otras opciones posibles. Así, por ejemplo, Mercedes Suárez formula una única pregunta abierta en consonancia con su objeto de estudio: «escribe tus recuerdos escolares» (SUÁREZ PAZOS, Mercedes, «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», op. cit., p. 116). Sin embargo, otros investigadores como Miguel Beas, siguiendo a Agustín Escolano, propone un modelo de cuestionario con una detallada y concreta batería de preguntas (BEAS MIRANDA, Miguel, «Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación», en *Cuadernos de Historia de la Educación n° 1. Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos*, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002, pp. 9-33, referencia en pp. 24-30).

- El trayecto al centro escolar.
- El tipo de centro (unitaria, escuela graduada, pública, privada, ...)
- Las características del centro (ubicación, diseño arquitectónico, instalaciones, dependencias, mobiliario, decoración, ...).
- El currículum.
- Las actividades escolares.
- Las actividades extraescolares (paseos, excursiones, ...)
- Las instituciones complementarias de la escuela (cantinas, roperos, colonias escolares, ...).
- La metodología de enseñanza.
- El tiempo en la escuela: (calendario, horarios, vacaciones, absentismo, momentos singulares, celebraciones, fiestas, rutinas diarias, ...).
- El ambiente psicosocial en el aula y el centro (relaciones interpersonales, normas, disciplina, castigos, ...).
- Las cualidades personales y profesionales del profesorado.
- Las vivencias generadas por la experiencia escolar (alegrías, temores, angustias, ...).

La tercera parte se ocupa de «la vida fuera de la escuela: de la infancia a la integración en la vida adulta». Para ella se recomienda al alumnado que se interese por cuestiones relativas a:

- El contexto (lugar, condiciones de vida, ...).
- Las relaciones familiares (la figura del padre, la madre, los hermanos, ...)
- Los amigos.
- La vida cotidiana.
- El ocio y tiempo libre (actividades, juegos, prácticas deportivas, ...)
- Las prácticas culturales (lectura, música, cine, teatro, ...).
- Las asociaciones infantiles o juveniles.
- La influencia de la Iglesia (catequesis, fiestas, acontecimientos, ...).
- El mundo del trabajo (trabajos en el entorno familiar, formación, primeras actividades remuneradas, el patrono, los compañeros, salario, ...).
- El noviazgo.

La cuarta y última parte consiste en el análisis e interpretación, por parte del alumno, del proceso de socialización experimentado por el protagonista de la historia de vida.

7. LAS FUENTES PATRIMONIALES COMO RECURSO DIDÁCTICO: UNA VISITA A CARTAGENA

Una de las experiencias didácticas más gratas, motivadoras y positivas de cuantas venimos llevando a cabo sin solución de continuidad desde 2002, primer año en que comenzó a impartirse la disciplina de Historia de la Educación Social en la Universidad de Murcia, es una visita de estudios a los edificios y espacios que albergaron en su día a instituciones de la ciudad de Cartagena. El uso del patrimonio como fuente de conocimiento de la historia y como recurso didáctico no es ninguna novedad. Ya a finales del siglo XIX, el institucionista Rafael Altamira destacaría la clasificación de fuentes propuesta por Bernheim, que las dividía en dos grupos: *restos* y *tradición*. La primera de las categorías la subdividiría en «restos en sentido estricto», que comprendían aquellos que no tenían en sí mismos una intención conmemorativa, y los «restos monumentales», erigidos intencionalmente para conservar la memoria. La importancia de esta modalidad de fuente, no escapó a la sagacidad de Altamira que vendría a subrayar que el valor histórico de los restos va a unido a su propio emplazamiento al expresar que «son un medio quizá más realista que el de las excursiones a los museos. Pero no son sólo los *monumentos*, sino también el terreno mismo, los accidentes geográficos, etc., los que pueden observarse de un modo directo; y así ha de hacerse en las excursiones y en las lecciones al aire libre (...)»²⁶.

Como señalan F. Xavier Hernández, Lluís Pibernat y Joan Santacana, «un error que se comete a menudo cuando se plantea una didáctica a base de utilizar restos materiales del pasado es creer que dichos elementos son aplicables fundamentalmente para el conocimiento de la prehistoria humana o de las etapas de la historia en las que no hay otra forma de acceder a su conocimiento que examinando los restos de su cultura material. Nada más lejos de la realidad. De hecho, cualquier manifestación del pasado, como también del presente, sólo es perceptible y comprensible de forma exhaustiva y clara cuando se conoce también la cultura material (el escenario de los hechos o de los acontecimientos ...). Esta evidencia, que no precisa grandes demostraciones, no suele ser utilizada cuando se trata de ayudar al conocimiento de la historia»²⁷. Parafraseando

26 ALTAMIRA, Rafael, *La enseñanza de la historia*, Madrid, Akal, 1997, p. 230.

27 HERNÁNDEZ, F. Xavier; PIBERNAT, Lluís; SANTACANA, Joan, «La historia y su método. Fundamentación Epistemológica de una Didáctica del Patrimonio», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 17, 1998, pp. 27-39, cita en p. 34.

a Pier-Paolo Sacchetto y aplicando sus palabras al tema que nos ocupa, los restos, los objetos-huella, la historia de los objetos, los espacios y edificios que albergaron en otro tiempo instituciones al servicio de la educación social, son también la historia de la educación social²⁸.

Las visitas y excursiones a instituciones significativas del pasado, que propugnaran hace más de un siglo los institucionistas, siguen estando hoy plenamente vigentes. Unas iniciativas de las que, ya en un primer momento y en su devenir, se destacaron sus potencialidades educativas y socializadoras²⁹. Experiencias que siguen estando presentes en las reflexiones y en las prácticas didácticas incorporadas en materias de historia de la educación³⁰ y también, como es nuestro caso, en historia de la educación social. La visita de estudios que venimos celebrando a Cartagena no está orientada de forma exclusiva a poner en contacto directo a los alumnos con restos de la cultura material de instituciones circunvescolares preexistentes, sino con vestigios y testimonios de instituciones relacionadas con la Historia de la Educación Social, entre las que ocupan un papel destacado tales instituciones complementarias de la escuela.

La visita a diferentes instituciones emblemáticas para la historia de la educación social en el término municipal de Cartagena consta en el programa de la asignatura. Pero su presentación al alumnado no se efectúa hasta bien iniciado el curso, una vez que el desarrollo de los contenidos del temario ha permitido dar a conocer de forma general o específica las instituciones que se pretenden visitar. ¿Cuál es el programa a seguir?

28 SACCHETTO, Pier-Paolo, *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 48.

29 Sobre los orígenes y evolución de las excursiones escolares en España véase RUIZ RODRIGO, Cándido; PALACIO LIS, Irene, *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*, op. cit., pp. 137-150.

30 COMAS RUBÍ, Francesca; ESTELRICH BLANCH, Joana, «Itinerarios histórico-educativos, un acercamiento etnográfico a la Historia de la Educación», en XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003, pp. 967-975; COMAS RUBÍ, Francesca, «El Patrimonio local como recurso para la práctica en materias histórico-educativas. Propuestas didácticas», en *Cuadernos de Historia nº 2. La docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y Debates)*, Sevilla, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2005, pp. 97-106, referencia en pp. 103-106; POZO ANDRÉS, María del Mar del, «Metodología de la materia 'Historia de la Educación en España': sugerencias para un debate», op. cit., pp. 47-48.

El orden establecido para la visita se efectúa teniendo en cuenta un criterio cronológico. La primera visita la realizamos a la extinta Casa de Misericordia que, fundada en 1756 como Casa de Recogidas, ha perdurado hasta fechas recientes. Sus dependencias, en uso en parte en la actualidad, acogen en su pabellón central el Rectorado de la Universidad Politécnica de Cartagena y, a su espalda, la Concejalía de Asuntos Sociales. Sin prodigarnos en detalles, diremos que el conocimiento con el que los alumnos acuden a visitar este edificio es una información general acerca de las Casas de Misericordia en España. Los alumnos no sólo tienen la oportunidad de admirar sus edificios, sino de participar en una sesión en la que antiguos alumnos de la institución narran sus vivencias y la proyección que la misma desempeñó en sus vidas. Previamente a la visita de la Casa de Misericordia el profesor de la asignatura explica a los excursionistas *in situ* la trayectoria histórica de la misma³¹.

La segunda institución visitada poco tiene que ver aparentemente con las instituciones complementarias de la escuela, ni tan siquiera con la Historia de la Educación Social, pero ¿cómo ir a conocer instituciones educativas emblemáticas de Cartagena y no visitar las escuelas graduadas de la calle Gisbert, ¡las primeras escuelas graduadas de España!? Más allá de la labor protectora de la infancia que en un sentido amplio la escuela primaria desempeñaba en los albores del siglo XX, las escuelas graduadas de Cartagena contarían, en sus primeros momentos, con la existencia de ropero escolar y cantina. Asimismo, diferentes maestros de las mismas como, por ejemplo, Enrique Martínez Muñoz, Félix Martí Alpera o Valerio Bacaicoa Provedo, colaborarían con el incipiente movimiento local en favor de las colonias escolares de vacaciones. Los alumnos tienen la oportunidad de presenciar, con anterioridad a la celebración de la excursión, la proyección de un breve documental sobre dichas escuelas graduadas. Un documental producido por la *Asociación Escuelas Graduadas de Cartagena* que no llegó a editarse ni difundirse. Los excursionistas somos recibidos por miembros de la directiva de dicha *Asociación* los cuales nos explican en extenso la situación de las escuelas de primera enseñanza a finales en la España de fines siglo XIX, el cambio que supuso la introducción de las escuelas graduadas y todo aquello concerniente a la propuesta y construcción de las escuelas visitadas. La exposición oral ha sido con frecuencia aderezada con una exposición de objetos-huella de la escuela entre los que suelen abundar, especialmente los

31 MARTÍNEZ DE AZCOITIA, M.; MEDIAVILLA, J.; CASAL, F., *El libro del patrimonio de Cartagena y catálogo de los bienes propios del Excmo. Ayuntamiento*, Cartagena, 1924, pp. 169-179.

manuales escolares. Al regalo añadido que supone la contemplación de sus fachadas, un paseo reposado por el interior del edificio, el deambular por sus dos plantas y sendas escaleras originales, la presencia inesperada de algunas de las pinturas que lo decoraban o de mapas y rótulos pintados en las paredes por los maestros de las escuelas que la restauración ha permitido recuperar, etc., hay que unir los presentes con los que nuestros anfitriones agasajan aún más a los visitantes, tales como marca-páginas de libros o algunos impresos de los que se publicaron con motivo de la celebración, en el año 2000, de la conmemoración de su centenario, como postales, posters o facsímiles de los planos del proyecto del edificio o del número extraordinario que *El Eco de Cartagena* publicó el día 8 de diciembre de 1900, para celebrar la colocación, al día siguiente, de la primera piedra de las mismas. Un número en el que escribirían, entre otros, Joaquín Costa, Rafael María de Labra, Pedro de Alcántara García, Miguel de Unamuno, Rafael Altamira, Adolfo Posada, Andrés Manjón, Rufino Blanco o Manuel Bartolomé Cossío³².

La tercera visita la efectuamos a un complejo de edificios concebido, en sus inicios, como una institución complementaria de la escuela, que albergaría una cantina escolar, un ropero escolar y colonias escolares urbanas. Dicho complejo, que sería una institución clave en la promoción estable de colonias escolares municipales de Cartagena, financiaría otras iniciativas coloniales y llegaría a construir la primera casa de colonias en la playa cartagenera de Isla Plana en 1934, año a partir del cual el Ayuntamiento de la ciudad le encargaría al organismo responsable del mismo la organización de las colonias escolares de vacaciones municipales. No terminaron ahí las actuaciones de tal organismo. También, entre otras, construyó una escuela al aire libre y otros centros educativos, impulsó la constitución de un tribunal tutelar de menores, un centro de reforma, una gota de leche, un servicio médico escolar, un instituto de maternología, servicios higiénicos para los niños, como duchas, estufas de desinfección o peluquería. Nos referimos a la «Casa del Niño» que sería promovida por la Junta Local de Protección a la Infancia de Cartagena, quizás la Junta local más im-

32 Sobre las mismas puede consultarse, v. gr., VIÑAO, Antonio, «Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España», en RUIZ BERRIO, Julio (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1985, pp. 144-150; VIÑAO FRAGO, Antonio, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España*, Madrid, Akal, 1990; HERAS MILLÁN, José A. de las, *El nacimiento de las escuelas públicas en Cartagena desde 1812 hasta 1936*, Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena, 1996.

portante de España desde su constitución hasta la Guerra Civil. Una Junta cuyo primer secretario sería Félix Martí Alpera desde su gestación en 1908 hasta su marcha a Valencia y, con posterioridad, a Barcelona en 1920³³. Con anterioridad a la excursión a Cartagena, se informa a los alumnos de la misma, como parte integrante de los contenidos de la asignatura, sobre este ejemplo local y regional de los inicios de la protección pública a la infancia en España a comienzos del siglo XX. Las dependencias construidas en el entramado de edificaciones que comprende la «Casa del Niño» para albergar la escuela al aire libre, es ocupada hoy día por el segundo ciclo de educación infantil del colegio San Isidoro. Para algunos de los edificios restantes está previsto destinarlos a otros fines culturales. La visita nos permite conocer sobre el terreno una institución emblemática así como aspectos de su historia y de la historia de la protección a la infancia en Cartagena. La visita a la «Casa del Niño» finaliza con la lectura, a cargo de los propios estudiantes, del discurso que Félix Martí Alpera, en calidad de secretario de la Junta, leyera el día de su inauguración el 24 de diciembre de 1918³⁴.

Tras las tres visitas efectuadas a lo largo de la mañana y almorzar todos juntos, la cuarta y última visita la efectuamos a Isla Plana, en concreto a la casa de colonias, que en la actualidad perdura y que, dependiente del Instituto Murciano de Acción Social, continúa destinándose a fines similares. Se trata, como se ha mencionado, de la primera casa de colonias construida en la Región de Murcia para albergar colonias escolares de vacaciones. Una iniciativa de la Junta Local de Protección a la Infancia de Cartagena que sería inaugurada en el verano de 1934. Cuando se produce la visita, los alumnos ya disponen de una información básica sobre la misma, la cual es ampliada *in situ*.

Mencionemos someramente algunos otros datos de interés referentes a la organización de la excursión. La actividad se desarrolla a lo largo de un día

33 Sobre la trayectoria profesional de Martí Alpera en Cartagena puede verse MORENO MARTÍNEZ, Pedro L., «Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)», *Revista Española de Pedagogía*, nº 231, mayo-agosto 2005, pp. 203-222.

34 MARTÍ ALPERA, Félix, «La ‘Casa del Niño’ de Cartagena», en *Pro Infancia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*, nº 117-118, enero-febrero 1919, pp. 15-21, y en *La Escuela Moderna*, nº 328, enero 1919, pp. 24-31. El texto ha sido recogido íntegramente en MARTÍ ALPERA, Félix, *Por la escuela pública y la infancia*, (edición y estudio introductorio de Pedro Luis Moreno Martínez), Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, pp. 327-334.

completo, que transcurre desde la salida de la Facultad de Educación en torno a las nueve de la mañana hasta el regreso al lugar de partida alrededor de las siete de la tarde. Se trata de un día lectivo elegido entre aquellos que menos perjuicios académicos comportan, que siempre cuenta con la generosidad de algún compañero que amablemente nos cede sus horas de clase. La participación en la misma es completamente voluntaria, si bien aquellos que asisten a la misma han de efectuar una crónica de la misma e incorporarla a la memoria de prácticas que entregan al finalizar la asignatura como testimonio y valoración de la misma. El profesor se ocupa de efectuar los contactos previos con los organismos de quienes dependen las instituciones a visitar, solicitar los permisos correspondientes, informar a la Universidad de Murcia de la celebración de la excursión con relación nominal de los asistentes, de contratar los servicios de transporte precisos, etc. La delegación de alumnos colabora en los preparativos ocupándose de la inscripción de alumnos y el cobro del coste estimado del transporte. Además de la información previa que se facilita a los alumnos en la presentación de la actividad, se les prepara y entrega un dossier que incluye el programa de la excursión, así como documentación relativa a cada una de las instituciones a visitar. Tras el regreso, la excursión es comentada en clase en todos sus extremos y cada alumno y alumna, como se ha mencionado, ha de hacer referencia a la misma en su memoria de prácticas. También animamos al alumnado a que realice fotografías de las instituciones visitadas. En algunos casos tales reportajes alcanzan la categoría de audiovisuales y son proyectados y comentados en clase.

MARGINACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PROTECTORA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Cándido Ruiz Rodrigo
Universidad de Valencia

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

a) El contexto de los saberes del pedagogo y del educador social

Entiendo que cuantas indicaciones/reflexiones puedan hacerse en torno a la Historia de la Educación Social como disciplina académica en las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social, no han de considerarse únicas ni definitivas, sólo orientativas. No obstante, parece muy saludable, académicamente hablando, hacer un alto en el camino como docentes para mejorar la actividad profesional y repensar el trabajo en el aula. En general, el profesor universitario y en especial los que se dedican a la historia, entre los que me incluyo, están poco acostumbrados a fundamentar las disciplinas a su cargo y establecer una base teórica de sus saberes. No obstante, y al objeto de paliar ese déficit, la Sociedad de Historia de la Educación viene realizando Seminarios en torno a disciplinas de carácter histórico-educativo, presentes en los Planes de Estudio, e incluyendo en sus Coloquios bianuales una Sección dedicada a propuestas metodológicas y epistemológicas.

Como punto de partida, adelanto mi convicción de que la asignatura Historia de la Educación Social, con esta misma u otra denominación, puede y debe servir de complemento de formación tanto a pedagogos como a educadores sociales.

Efectivamente, el pedagogo se encuentra con la necesidad de fundamentar su futura actividad profesional de intervención socio-pedagógica, en este caso relacionada más con la educación no formal que formal. Desde la praxis pedagógica, pues, requiere reflexionar críticamente sobre los hechos del pasado para encontrar sentido a su quehacer socioeducativo en aras de su compromiso social. En definitiva, las cuestiones que se abordan en nuestra materia tratan de potenciar, a nivel teórico y desde la perspectiva histórica, uno de los ámbitos de actuación de la Pedagogía, el social.

En el contexto de la Diplomatura de Educación Social (Grado, en la última normativa), la disciplina (que bien pudiera rotularse «Fundamentos históricos de la Educación Social», como consta en los Planes de estudio de la Universidad de Valencia) viene a complementar otros saberes, enfoques y perspectivas que conforman el contenido de asignaturas del mismo corte, caso de la Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, Educación Permanente y de Adultos, Educación Ambiental, etc. A través de tales contenidos, el futuro educador social reconocerá, por ejemplo y, de manera precisa, en el conjunto global de la Diplomatura o Grado, la génesis de los actuales Servicios Sociales, y recuperará cuantas acciones, teorías e instituciones, dedicadas a la acción social, se sucedieron en el tiempo, en su referente educativo en particular. Enfoque histórico de las políticas sociales que, a su vez, refuerza y sirve de complemento y propedéutica al estudio de las políticas actuales, así como de elemento de comprensión de las mismas. En definitiva, un conocimiento que facilita el análisis de las dimensiones socio-políticas e ideológicas que están en la base de la «Cultura del Bienestar», así como de los marcos jurídicos y competenciales que el Estado y las Comunidades Autónomas tienen en materia de política social.

Desde otro punto de vista, la Historia de la Educación Social es una disciplina de corto recorrido, en claro contraste con otras de gran tradición curricular como la Historia de la Educación o la Historia de la Educación en España. Efectivamente, si bien la investigación histórico-pedagógica en torno a estos conocimientos no trasciende la década de los ochenta del pasado siglo, en el ámbito docente su recorrido no va más allá de la implantación de los actuales planes de estudio, quedando justificada, una vez más, la necesaria fundamentación de tales saberes. A ello, si bien no de forma exclusiva, van dirigidas estas reflexiones. Trataré, además, de argumentar, de acuerdo con la planificación de este Seminario, los contenidos en torno a la marginación social que, desde mi punto de vista, adquieren mayor consenso en la comunidad científica como conjunto de conocimientos que conforman el programa de la asignatura.

b) La marginación, en general, y la infantil, en particular, objeto de estudio en Historia de la Educación Social

Un objetivo prioritario de tales saberes (núcleo básico en el Programa docente, en mi opinión) es desentrañar la compleja trayectoria que, a lo largo de la historia, ha seguido el tratamiento de la pobreza, asistida y no asistida, desde el ámbito de la política y la educación, enfatizando, de forma especial, sus repercusiones sobre la infancia socialmente marginada, con un peso específico en el conjunto global.

Recordemos, al respecto, que entre otras acepciones, el profesor Quintana entendió, en su momento, la «educación social» como forma educativa del trabajo social que tiene a los colectivos marginados, especialmente niños, como sujetos de la acción socio-educativa (QUINTANA, J., 1997). El profesor Ruiz Berrio, coincidiendo con él, adelantaba, hace unos años, un primer apunte conceptual, definiendo la Educación Social, en función del pasado, como «historia de los procesos educativos destinados a equilibrar, superar o prevenir dos categorías fundamentales: la marginación y la exclusión, especialmente en la infancia y la juventud, a través de los tiempos» (RUIZ BERRIO, 1999).

Insistiendo en tales acepciones, diremos que si hoy resulta claro que la actuación sobre la realidad social «descompensada o desajustada», entendida como «una segunda oportunidad para los sectores menos privilegiados de la sociedad» (PETRUS, A., 1997: 15), es, como exige nuestro Estado Social de Derecho, uno de los principales campos de la intervención educativa, lo es más, si cabe, al referirnos al pasado. No parece extraño, en consecuencia, que uno de los objetivos de la formación universitaria de los educadores sociales deba centrarse, de manera relevante, en la «educación especializada» y la base que define su perfil se cña, claramente, a tal propósito, siempre con el fin de formar educadores «que actúan en ambientes no escolares en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados», de acuerdo, siempre, a las orientaciones del Informe Técnico del Grupo 15 de Trabajo del Consejo de Universidades¹ (TRILLA, J., 1992: 45).

En definitiva, a pesar de que determinados ámbitos y espacios de intervención de los educadores sociales están, en la actualidad, en proceso de consolidación y ampliación, señalaría *la intervención socioeducativa sobre colectivos*

1 Véase *Reforma de las enseñanzas universitarias*. Título: *Diplomado en Educación Social*, Consejo de Universidades, Madrid 1989, p. 16.

o grupos desfavorecidos y expuestos a procesos de exclusión social, como una de sus dos² grandes áreas (educadores que actúan sobre niños y familias que carecen de recursos materiales, educativos o culturales o que están en conflicto social; intervención socioeducativa con menores inadaptados, abandonados, delincuentes; con toxicómanos, discapacitados, en riesgo de exclusión social, inmigración, etc.)

De acuerdo con ello, no dudo en sostener que la asistencia a tales colectivos es uno de los ámbitos que, desde la reflexión pedagógica actual, adquiere significados consensos y que desde la perspectiva histórica, se configura como uno de los más definidos, pudiendo, en consecuencia, ser considerada tal intervención socio-educativa como línea central del trabajo histórico.

En este sentido, no puede ponerse en duda, por ejemplo, que los procesos de reinserción social y reeducación, objeto de atención tanto en las ya desaparecidas instituciones asilares como reformadoras, requirieron una acción educativa especializada, así como la participación de cuantos educadores fueron precisos para llevarla a cabo. Y si tales profesionales/educadores –ya con formación universitaria– especialmente activos en la protección de la infancia y prevención de la marginalidad, adquieren, en la actualidad, cierto protagonismo, también fue precisa su presencia en la historia, si bien carentes, entonces, de título profesional alguno que avalara sus actuaciones.

2. LA MARGINACIÓN: OBJETO DOCENTE E INVESTIGADOR EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

A) Paulatina consolidación de un nuevo campo historiográfico

Recuérdese cómo la historiografía general ha ido subrayando, de forma paulatina, aspectos peculiares de la vida privada, en particular aquéllos que se relacionan con la vida familiar. Es el caso, por ejemplo, de la condición de la mujer y de la futura madre, pero también y especialmente, los relativos a la infancia: mortalidad y condiciones de orfandad; cuidados físicos, alimentación y crianza –medicina y puericultura–; educación y relaciones parentales, así como institu-

2 Otra haría referencia a *la acción educativa dirigida a toda la comunidad en respuesta a las necesidades derivadas del Estado del Bienestar* (educadores que actúan como agentes del desarrollo comunitario y local, estimulando la participación y el asociacionismo; animación y gestión socio-cultural, educación socio-ambiental, inserción y orientación sociolaboral, formación e inserción de personas adultas, atención a la diversidad, etc.).

ciones escolares y sistemas disciplinarios y punitivos. No es difícil encontrar publicaciones recientes que han venido a renovar esta línea historiográfica en torno a la infancia y revistas que han dedicado al tema algunos de sus monográficos³, por no citar asambleas, congresos y foros varios, en la misma línea.

Pero si bien los niños han sido objeto preferente en investigaciones de tipo sociológico, pedagógico o psicológico, no se les ha tomado en consideración en la misma medida –en opinión de S. Uliveri⁴– como objeto de análisis histórico en sus condiciones reales de vida, que en muchos casos eran condiciones de *supervivencia y marginalidad*, idea que quiero enfatizar o rescatar en esta ponencia. No cabe olvidar, sin embargo, el gran interés por la infancia abandonada que se ha traducido en reuniones y congresos, así como en la creación de asociaciones para su estudio. Entre otros, el Coloquio internacional *Enfance abandonée et Société en Europe (XIV-XX siècles)*, celebrado en Roma, en Enero de 1987, cuyas Actas se publicaron en 1991, o como la *Asociación Internacional de Historia Económica*, que convocó su X Congreso en agosto de 1990, a celebrar en Lovaina, con una sección dedicada a *Charity, the Poor and the Life-cycle*, articulada en torno a la infancia, la mujer y la ancianidad.

En España, si bien muchos estudios son aproximaciones indirectas o dependientes de otros asuntos, se puede avanzar, en la actualidad, un balance positivo y renovador de la investigación historiográfica sobre la asistencia y marginación. Buena prueba de ello son los trabajos de Josette Borderies-Guereña, así como los de Álvarez Santaló, Vallecillo Capilla, Carreras Panchón, Santana Pérez, Marcos Martín, Fernández Ugarte, García González, J.J. Morales, Pérez Moreda, J.M. Santana, A. Marcos, A. Redondo, M. Fernández, M.G. Cava o E. Maza,

3 Recordemos, entre otras, la Revista *Histoire de l'Éducation*, que, en mayo de 1991, dedicó un número monográfico al tema *Educations Médiévales. L'Enfance, l'École, l'Église en Occident (VI-XVI siècles)*, de la mano de especialistas como Jacques Verger, Pierre Riché y Danielle Alexandre-Bidon, o la elaborada síntesis de Pierre André Sigal en el número 81 (1999) de la misma Revista, en torno a la historiografía medieval y sus referencias a la infancia, con el título *l'Histoire de l'Enfant au Moyen Âge: une recherche en plein essor*. Por su parte, la Revista *Quaderni Storici* ha dedicado algún número a la infancia abandonada en los siglos XVII y XVIII, incluyendo la temática que nos ocupa: *Sistemi di carità. Esposti e internati nella società di antico regime*. Asimismo, el número 10 de la Revista *Historia de la Educación*, monográfico dedicado al tema «Historia de la Educación infantil», dirigido por la profesora Carmen Sanchidrián, cuenta con interesantes participaciones al respecto.

4 ULIVERI, S. (1986), «Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada», en *Revista de Educación*, 281, p. 47.

por citar algunos ejemplos, si bien muchos se inscriben en un marco local. Especialmente significativo nos parece el impulso dado por la historiografía médica, desde un prisma no sólo higiénico-sanitario, sino también educativo (R. Ballester, E. Balaguer, L. Montiel, I. Porras, Rodríguez Ocaña, J. Martínez, E. Perdiguero, R. Álvarez, R. Huertas, J.L. Barona, etc.) y por la historiografía jurídica, en especial desde el área de Historia del Derecho y del Trabajo (M. Apilluelo, y un largo etcétera).

También en la historiografía educativa comienza a observarse un creciente interés por el tema de la marginación en general, e infantil en particular. Sin que falte algún ejemplo de aproximación global (F. Santolaria, como primer referente; J. Palacios, I. Palacio, C. Ruiz, A. Tiana o F. Sanz, entre otros), significados trabajos abordan diferentes perspectivas, aunque con desigual profundidad y extensión. En concreto, la reeducación de los menores delincuentes (M. González, J.M. Borrás, P. Dávila); el movimiento higienista (A. Viñao, J.L. Guereña, A. Terrón, M.M. del Pozo, P.L. Moreno, C. Ruiz, I. Palacio); diferentes estudios de carácter local (M. González, en Asturias; P.L. Moreno, en Cartagena; o E. Torrubia, en Salamanca); revisiones historiográficas (F. Santolaria, J. Ruiz Berrio, C. Ruiz), o la problemática laboral (J.M. Borrás, A. Tiana, C. Ruiz, J. González), por citar sólo algunos ejemplos. Elaborados estudios sobre la infancia marginada pueden leerse en el monográfico de la Revista *Historia de la Educación* (nº 18, 1999), en torno a la «Historia de la Educación Social», dirigidos por el profesor Julio Ruiz Berrio. Recientemente, el XIII Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en San Sebastián, los días 29 de Junio al 1 de Julio, con el tema «La infancia en la Historia: espacios y representaciones», dedicó una de sus Secciones (3ª) a los «espacios de protección social», donde se presentaron interesantes comunicaciones sobre las políticas de protección a la infancia e instituciones de acogida, infancia en conflicto con la justicia y niñas prostituidas, infancia con capacidades diferentes, infancia y trabajo y derechos de la infancia.

B) Objeto de atención docente

Desde el ámbito docente, entiendo que son varias las razones por las que tales saberes deben formar parte sustancial de los contenidos de la Historia de la Educación Social:

1º. La sociedad marginada, en general, y el colectivo infantil, en particular, no suelen ser objeto de tratamiento específico en los manuales ni en los Progra-

mas curriculares de Historia de la Educación, creándose un vacío temático de especial resonancia. Al menos, no quedan reflejados de forma significativa, apareciendo, en todo caso, como objeto de estudio residual. Sin embargo, desde mi particular perspectiva, han de formar parte sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje pues se trata de un amplio colectivo que, a través de los siglos, ha motivado el interés de los políticos y de los reformadores sociales; ha generado el desarrollo de un amplio dispositivo legislativo y ha requerido, en particular, una determinada atención pedagógica. En todo caso, los contenidos a los que nos estamos refiriendo pueden ampliar y fundamentar la propia Historia de la Educación e Historia de la Educación en España, troncal y obligatoria, respectivamente, en los actuales planes de estudio de Pedagogía, aunque de incierto futuro en la reforma que se avecina.

2°. El problema de la marginación social y de la asistencia, sigue en la actualidad especialmente vigente y su tratamiento necesitado de revisión continua. En consecuencia, las políticas de asistencia infantil, en este nuevo contexto, requieren profesionales conocedores de los usos y prácticas del pasado para, con sentido crítico, modelar los actuales. Es necesario, entendemos, comprender el desarrollo histórico, por ejemplo, de la ayuda social y especializada, en referencia tanto a los sujetos de la historia (las minorías marginadas), como instituciones, espacios y tiempos, no sólo para fundamentar los aprendizajes de los futuros profesionales sino, incluso, para el planteamiento de posibles investigaciones. Efectivamente, analizar el pasado y estudiar cómo surgieron, en este caso, situaciones generalizadas de pobreza, a qué causas respondieron, cómo y en qué contexto social se desarrollaron, así como las consecuencias acarreadas para la infancia marginada y, sobre todo, comprender las medidas y soluciones jurídico-administrativas que, como respuesta, y a lo largo de los tiempos, fueron más eficaces, nos posibilita interpretar las claves actuales de la actuación social y definir nuestro presente, necesario punto de anclaje para la mejor proyección de las políticas sociales en el futuro. No por obvio y conocido debemos dejar de anotar que conocer a través de la historia las prácticas e intervenciones sociales del pasado e indagar, en definitiva, el origen de nuestros actuales Servicios Sociales, así como las medidas protectoras y educativas aplicadas a los sectores más débiles de la sociedad, significa contar con una extraordinaria guía de acción para el presente.

3°. Los contenidos que conforman los conocimientos sobre la marginación, en general, y la infantil, en particular, son amplios y llegan a configurar un corpus suficientemente significativo en el saber del pedagogo y, especialmente, en el del educador social.

4°. Si bien este tipo de estudios se encuentra a medio camino entre la educación formal o reglada y la informal, requiere atención en ambos sentidos (las enseñanzas en los centros asilares o reformadores, por ejemplo, se conformaron de acuerdo a las leyes educativas vigentes).

5°. La sociedad está demandando profesionales (pedagogos y educadores sociales) en el ámbito del menor marginado y es deber de la institución universitaria proporcionárselos.

3. ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS: LOS DESAJUSTES SOCIALES Y LA MARGINACIÓN, EN ESPECIAL LA INFANTIL, OBJETO DE ESTUDIO PREFERENTE EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Si los procesos de reeducación social e integración están siendo hoy acompañados de complejas y diferenciadas políticas sociales, diseñadas como respuesta al problema de la pobreza, causa, en primera instancia, de los desajustes sociales y la marginación, entiendo que las referencias al origen de la misma, problema eterno e inacabado, y a las consecuencias sociales que acarrearán en cada época y contexto social, así como a los esfuerzos de solución adoptados, especialmente educativos, bien desde los gobiernos, bien desde la iniciativa particular, deben ser objeto de estudio preferente en la asignatura de Historia de la Educación Social⁵.

5 No obstante, debemos anotar otros puntos de vista a la hora de perfilar el objeto de la Educación Social, atendiendo a ese perfil que señalamos líneas arriba, de educadores que actúan «en ambientes no escolares». Desde el ámbito histórico, en el que tratamos de situarnos, quedaría su objeto mejor definido, al permitir una ampliación de su campo de acción. Se trataría de espacios y tiempos no formalizados de la enseñanza que constituyen, así, un contexto de acción propio de la Educación Social, en su configuración histórica. Hablamos, por tanto, de procesos pedagógicos que, aunque intencionales, se producen fuera del sistema convencional (educación no formal, educación extraescolar o extraaular).

Las Directrices Generales Propias que marcan el perfil profesional de los Diplomados en Educación Social (Decreto de 30 de Agosto de 1991, BOE del 10 de Septiembre) son explícitas en relación a aquella primera exigencia de educación especializada, a la que nos referíamos, pero indican, de manera más puntual, que las enseñanzas para la obtención de dicho título deberían «orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa», lo que amplía sustancialmente el campo de acción de los educadores sociales.

La Educación Social, en consecuencia, debería asumir, en su perspectiva histórica, y en función de tales exigencias, otros objetos de estudio como propios, fácilmente detectables en el

3.1. Contenidos Introdutorios

En este contexto, considero de gran interés la inclusión en el Programa de sucintas referencias históricas en torno a determinados modos de actuación social y que podrían considerarse introductorias al problema de la protección y asistencia infantil que, en mi opinión, ocuparía el mayor aporte curricular. Los temas, en orden cronológico, podrían articularse de este modo:

- Respuesta social a la pobreza en la Antigüedad y la Edad Media. Integración social y reeducación de los menores marginados.
- Las políticas sociales en el siglo XVI: polémica doctrinal sobre la pobreza y educación de los huérfanos.
- Acción social y reformadora en el Siglo XVII: Control, confinamiento y educación de pobres.
- La política asistencial y benéfica de la Ilustración: represión, control, trabajo, asistencia y educación.
- Régimen liberal y responsabilidad política ante la asistencia pública: secularización de la acción social en el siglo XIX.
- La cuestión social y los inicios intervencionistas del Estado: de la previsión a la Seguridad Social.
- Proceso de configuración de los Servicios Sociales como sistema público y organizado de protección social.

Obviamente, es la cuestión educativa la que debe enfatizarse y adquirir, en esta ocasión, un papel relevante, tanto en el ámbito docente como investigador, dado el interés que el tema de la marginación (en especial del menor) está suscitando en la historiografía pedagógica, como decíamos arriba. No cabe duda alguna de que la legislación protectora y las instituciones consecuentes, incluyeron invariablemente la educación como fundamental remedio de los males

devenir histórico: la educación no formal de adultos, la animación socio-cultural y la pedagogía laboral y ocupacional, la educación medio-ambiental y del tiempo libre, entre otros que podrían configurar el Programa de la asignatura con los siguientes epígrafes: *Políticas de educación ambiental, de ocio y tiempo libre*. (El proceso de configuración de la educación ambiental. Las Instituciones paraescolares: Cantinas, Colonias, Mutualidades, etc. y la higiene escolar y la acción protectora); *La atención al adulto: educación y cultura popular* (Animación socio-cultural: extensión cultural –Casas del Pueblo, Misiones Pedagógicas, Bibliotecas, etc.– Alfabetización y educación de adultos y formación para el trabajo: capacitación agraria e industrial).

sociales y de los que afectaban a los menores en particular, convirtiéndose la problemática social, una vez más, en una cuestión pedagógica, hasta el extremo de considerar a aquélla como el más importante de los derechos de la infancia y la más urgente de sus necesidades.

3.2. Contenidos básicos de protección a la infancia marginada

Estos podrían estructurarse en cuatro bloques temáticos:

- la protección al abandonado físico de los menores
- el abandono moral (delincuencia)
- la explotación laboral
- la protección escolar

Respecto al primer bloque, cabría reseñar cuantas teorías, preceptos, medidas e instituciones tuvieron por objeto la protección de la infancia marginada, atendiendo tanto a la acción oficial (Hospitales, Casas Cuna, Casas de Misericordia y de Beneficencia, bajo patrocinio de las Diputaciones) como a la privada (asociaciones, patronatos, etc.). Recordemos, respecto a la oficial, que los objetivos *asistenciales* y *educativos* se llevaron a cabo en España desde cauces paralelos:

- uno con carácter exclusivamente benéfico, sostenido con fondos del Estado, regulado por las *Leyes de Beneficencia* y llevado a cabo, desde mediados del XIX, por las respectivas *Juntas Locales* y *Provinciales* de Beneficencia
- y otro, patrocinado por la *Obra de Protección de Menores* (Ley 12 agosto de 1904, vigente hasta la llegada de la democracia a través del Texto refundido de la legislación de Menores de 1948) y su órgano rector, *el Consejo Superior* (actuales Direcciones Generales de Protección Jurídica del Menor), asistido por su propias *Juntas Locales* y *Provinciales* (hoy Departamentos o Servicios de Menores de las Comunidades Autónomas).

En segundo lugar, puede abordarse la prevención de la delincuencia y la reeducación de los jóvenes a través de los *Tribunales Tutelares de Menores* y sus instituciones auxiliares (hoy Juzgados de Menores, con carácter autónomo). Sus referencias abarcarían desde el propósito reformador de la Ley de Tribunales Tutelares de 25 de Noviembre de 1918 y de los Congresos penitenciarios,

hasta el modelo actual de relación del menor con la justicia propuesto por la *Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores*, de 12 de enero del 2000, que permite sustituir las medidas de privación de libertad por otras educativas de reinserción social o trabajo en la comunidad, de atención en su propio medio social (desinstitucionalización), de integración social y escolar a través de los servicios sociales comunitarios y apoyos educativos en medio abierto, como las escuelas taller.

Un tercer bloque debería abordar otra faceta más del abandono infantil: la explotación laboral de los menores, las leyes protectoras elaboradas para su remedio, así como las soluciones que desde los ámbitos de la higiene, del derecho y la educación se propusieron (desde la *Ley sobre condiciones de trabajo en la industria* de 1873 (Ley Benot), pasando por la *Ley sobre Protección al trabajo de mujeres y niños* de 1900, hasta la *Ley de Estatuto de los Trabajadores* de 1980 y sus actuales refundiciones). Caben en este espacio, también, los análisis sobre el desajuste, producido desde comienzos de siglo entre la norma educativa que obligaba a la asistencia a la escuela y la posibilidad legal añadida de contratar laboralmente a los niños en edad escolar.

Debe enfatizarse, en todo caso, que hasta la llegada de la democracia en España asistimos a una tutela basada en:

- a) *la internalización* y aislamiento de los niños en instituciones de régimen cerrado;
- b) *la instrucción básica y la moralización*, fundamentada ésta última en el aprendizaje de la doctrina cristiana y en la práctica religiosa;
- c) y el adiestramiento profesional (*aprendizaje de un oficio*)⁶.

Un último bloque que, como especialista, fundamenta Pedro Luis Moreno en este mismo Seminario, haría referencia a todas aquellas instituciones paraescolares o circun-escolares si bien, en muchos casos, la marginalidad quedaría relegada a un segundo plano. Me refiero a:

- 1) *Protección físico-sanitaria* (inspección médica, colonias escolares, escuelas al aire libre...)

6 Recuérdese que la reiterada opción de recluir a los menores en instituciones e internados comenzó a entrar en crisis tras la recomendación del Consejo de Europa, en 1978, de intervenir sobre los menores a través de su inserción en contextos naturales y medios abiertos.

- 2) *Medidas económico-sociales y de previsión* (cantinas y roperos, mutualidades escolares, cajas de ahorro...) y
- 3) *Pedagógicas y medioambientales* (fiesta del árbol, campos de explotación agrícola, paseos y excursiones, cotos escolares, bibliotecas y museos).

3.2.1. Propuesta de Programa

Siempre de acuerdo a los bloques temáticos arriba indicados:

Las políticas de Protección de la infancia abandonada

- El «siglo del niño». Los derechos de la infancia.
- La problemática infantil en el origen de la intervención pública en la «cuestión social»,
- Tutela y protección de la infancia abandonada: La Obra de Protección de Menores y Juntas Locales y Provinciales
- Leyes e Instituciones protectoras
- Los Servicios sociales hoy y educación protectora

Las políticas de Protección de la infancia delincuente

- Tutela y reforma del menor infractor: movimiento protector por la infancia delincuente
- Hacia una Justicia de Menores: los Tribunales Tutelares de Menores y el «juez pedagogo»
- Instituciones reeducadoras
- Los modelos actuales en el ámbito penal

Las políticas de Protección del trabajo infantil

- El niño y los trabajos. Formas de empleo juvenil
- La mendicidad como trabajo
- Las primeras instituciones de control del trabajo infantil en España: la Inspección y Organismos protectores
- Legislación protectora en España
- Influjo de la legislación internacional
- La infancia trabajadora en el escenario socioeducativo: enseñanza obligatoria, gratuita y universal
- Educación para el trabajo: regulación de los aprendizajes y enseñanza profesional obrera

3.2.2. La conveniencia didáctica de acotar una cronología y un ámbito geográfico

Si bien la atención a la infancia marginada en España muestra una larga trayectoria histórica, como llevamos indicado, a efectos didácticos situaremos tan compleja problemática en el contexto del intervencionismo estatal iniciado a finales del XIX y dirigido a reorientar la «cuestión social» de la que la infancia formaba parte sustancial. Recordemos que tal realidad fue asumida de manera acompañada por los poderes públicos, dando respuesta a reformadores sociales y filántropos que, desde comienzos de siglo, la planteaban como una cuestión de educación social. Se trata de subrayar, en definitiva, que la problemática del menor, sobre el que más violentamente se manifestaban las consecuencias del pauperismo en aquellos años, generado por el desarrollo industrial, formó parte del origen de la intervención pública en la cuestión social, convirtiéndose la protección infantil en uno de sus más claros referentes.

Como es sabido, la lamentable situación de las clases trabajadoras, como consecuencia del desarrollo industrial, despertó las inquietudes de los poderes públicos, que asumiendo un papel tutelar, promovieron medidas de protección social y laboral, germen del *Estado Social*. Es en ese contexto en el que se sitúa la particular problemática infantil, a cuya solución concurrieron filántropos, arbitristas, higienistas y pedagogos, conocedores del grado verdaderamente alarmante del abandono de los pequeños quienes, en un intento por implicar y hacer intervenir al poder público en el problema, demandaron actuaciones eficaces que preservaran a las nuevas generaciones de los desvaríos sociales.

A partir de la creciente relevancia, pues, que adquirió la infancia, ya desde finales del siglo XIX, tanto a nivel internacional como nacional, los menores ocuparon una consecuente centralidad en el discurso teórico, en la normativa legal y en la práctica institucional pública y privada, generada por exigencias de muy diverso carácter: sociales, políticas, médicas..., o estrictamente educativas.

Contexto, en definitiva, del que arrancaron todas las medidas legales e institucionales que, a lo largo del siglo XX, han tratado de proteger a los menores hasta nuestros días, consecuencia de la rápida intervención de los Estados que, tomando el relevo, fueron actuando en paralelo, si bien de manera subsidiaria en algunos casos, a la tradicional infraestructura benéfico-caritativa, de iniciativa privada y mayoritariamente eclesial. Intervenciones públicas, de otro lado, vinculadas a los reiterados esfuerzos por controlar y dirimir las específicas problemáticas sociales en su conjunto. Es así cómo en las primeras déca-

das del XX vemos aparecer en España organismos sucesivos como la *Comisión* y el *Instituto de Reformas Sociales*, el *Instituto Nacional de Previsión* y el propio *Ministerio de Trabajo*, instancias de las que emanará una incipiente legislación social y laboral de la que, en principio, debieran beneficiarse los menores.

Recordemos, igualmente, que a nivel nacional e internacional, comenzó a incluir como un *signo de civilización* la atención a la infancia, generando iniciativas como la creación de Sociedades y Ligas tutelares o convocando reuniones y Congresos, donde se proclamaron reiterados manifiestos sobre los *derechos de los niños* (es el caso, entre otros, de la *Declaración de Ginebra* de 1924), enarbolando la urgencia de una legislación protectora y una actuación consecuente e inexcusable.

Toda una movilización, en fin, que trataba de alumbrar, denunciándola, la triste condición de la infancia, estigmatizada por el abandono, la marginación, la explotación y todo tipo de violencia social, familiar y laboral. La alarmante mortalidad en concreto, la mendicidad, el incremento de la delincuencia, la degradación de las condiciones del trabajo y los niveles de explotación laboral a que se vieron sometidos los menores, circunstancias todas ellas que afectaban a su integridad física, intelectual y moral, fueron las miserias más visibles y más evocadas para alzar la voz en nombre de quienes no la poseían.

3.2.3. *Objetivos docentes en el estudio de la marginalidad*

La formulación de objetivos, bien sean de carácter conceptual, instrumental o competencial, deberá considerarse un paso previo a la propuesta de contenidos específicos en el Programa docente. Me atrevo a proponer algunos:

- Configuración de un marco teórico-histórico que permita una mejor comprensión de los problemas de asistencia y reeducación de los menores en riesgo en los que ha de intervenir el pedagogo y educador social, posibilitando, desde la historia, un saber y una actuación más ajustada a los problemas actuales de orden social.
- Elaboración de síntesis globales sobre la problemática social de la infancia y las respuestas que, desde el ámbito público y privado, se han dado a lo largo de la historia. Ello permitirá al alumno razonar, argumentar y ordenar el conocimiento toda vez que sea capaz de seleccionar los materiales con precisión.

- Familiarizar al alumno con los contenidos conceptuales sobre la marginación (pobreza, asistencia, pobreza asistida, pobreza real, etc.), así como mostrarle los procedimientos heurísticos y metodológicos que le permitan una mejor construcción del conocimiento histórico.
- Potenciar la capacidad de seleccionar y articular los hechos marginales dentro del proceso histórico del que forman parte.
- Estudio y reflexión sobre las políticas sociales y modelos de reeducación y reinserción social de los menores, en especial en la España contemporánea.
- Conocimiento de cuantas instituciones, personas y movimientos han participado en la acción socio-educativa del menor marginado.
- Introducir al estudiante en el estudio y análisis de las Leyes sociales del pasado, especialmente las que afectan al menor.

3.2.4. *Destrezas a adquirir*

La adquisición de conocimientos básicos no es suficiente para que pueda asegurarse en el estudiante el dominio total de los contenidos que se proponen, sino que es preciso desarrollar a través de ellos habilidades, métodos y formas de razonar que le faciliten el inicio en el conocimiento histórico específico de la marginalidad y en las formas de acceso al mismo:

- Ordenar correctamente los acontecimientos que marcan la educación social en la línea de tiempo y reconocer con precisión las diferentes etapas históricas. Noción de «tiempo histórico» como tiempo social.
- Adquirir la capacidad de elaborar síntesis de los fenómenos sociales que le permitan al alumno poder reunir organizadamente información sobre los mismos.
- Interpretar la legislación social del pasado y analizarla en su contexto.
- Aprender a localizar las fuentes de información histórico-educativas.
- Analizar textos históricos breves de contenido social.
- Comentar y contextualizar las obras y escritos de autores, relevantes en el pasado, en el ámbito pedagógico-social.
- Sintetizar las ideas fundamentales de un artículo científico y resumir los contenidos básicos de un libro a través de lecturas comprensivas que permitan al alumno razonar críticamente y exponer las ideas de modo razonable.

3.2.5. Habilidades sociales

Se trata de habilidades, destrezas, actitudes y valores que deberán fomentarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y a través no sólo de nuestra materia sino de todas aquellas que configuran el plan de estudios de Pedagogía y Educación Social, y que son definitorios de la profesión correspondiente. Su consecución afecta, por tanto, a todo el colectivo de profesorado:

- Habilidad para el trabajo en grupo en tareas de cooperación.
- Capacidad de razonamiento crítico (argumentar con criterios racionales), especialmente ante situaciones sociales injustas. Compromiso ético y social.
- Posibilitar una autoformación permanente.
- Desarrollo de la comunicación oral y escrita adecuadas.
- Educar en el esfuerzo personal y en la búsqueda de lo cualitativo.
- Gestionar debidamente la información histórica.

4. LÍNEA METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA MARGINACIÓN

4.1. Docente

En la presentación por parte del profesor de los contenidos de este módulo, se pueden combinar diversas metodologías. Así, junto a una metodología expositiva, deberá fomentarse la participación de los alumnos mediante la lectura de textos y su comentario en clase, el trabajo en grupos, la presentación de experiencias de educación social entre los alumnos y entre éstos y profesionales invitados. Pero siempre buscando en la parte expositiva la interrelación entre el pasado el presente y el futuro.

Parto del supuesto de la necesidad de buscar un equilibrio entre el enfoque didáctico centrado en la enseñanza (profesor) y el centrado en el aprendizaje (alumno). En consecuencia, entiendo que la parte expositiva del primero debe dar paso a una mayor intervención y participación del alumno en el proceso de aprendizaje, para lo que sería de interés presentar *Guías de trabajo y estudio* de cada uno de los temas donde conste el título, el esquema de los contenidos, los objetivos, los materiales de estudio (artículos o capítulos de libro) y un cuestionario de aprendizaje que servirá de guión en la evaluación de la parte teórica.

A tales efectos, deberán incluirse determinadas actividades que podrían ayudar a conseguir los objetivos propuestos:

- marcar con carácter obligatorio, determinadas lecturas, antes de cada tema, al objeto de fortalecer la comprensión de la parte expositiva del profesor o, con posterioridad a ésta, para apuntalar los conocimientos impartidos. El control de las mismas debe ser riguroso y llevado a cabo, bien en conversación con el alumno o bien a través de una sencilla prueba objetiva.
- analizar textos de época o estudiar monografías originales (vc. Luis Vives, Concepción Arenal, Julián Juderías, Manuel Tolosa Latour, Álvaro López Núñez, Alice Pestana, etc.). Todo ello acompañado de discusiones bien en equipo bien individualmente.
- revisar críticamente Memorias, informes sociológicos, repertorios legislativos, prensa periódica (vc. Revista *Pro Infancia* –órgano del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad); informes recogidos en la obra *Reformas Sociales. Información oral y escrita 1889-1893*, publicación oficial de la Comisión de Reformas sociales, hecha en Madrid en la imprenta de Manuel Minuesa, entre otros).
- analizar textos legales e interpretarlos (polémicas surgidas en el proceso de su elaboración y aprobación, conocimiento de los autores principales de los mismos, estudio de las resistencias y dificultades reales para su cumplimiento).
- profundizar en determinadas temáticas de incidencia social actual, diferentes, a ser posible, cada curso académico, y vehicular sobre ellas los trabajos en grupo e individuales. Se trata de actualizar la protección a la infancia más allá de su tratamiento en clave histórica y buscar referencias a las crecientes y diversas exigencias que las políticas sociales están demandando en la actualidad.
- programar salidas y visitas a determinados archivos y bibliotecas de la ciudad que pongan a alumno en contacto las fuentes.
- programar visitas a determinadas instituciones, públicas o privadas, interesadas en la asistencia social y en la protección de menores.
- analizar y comentar novelas históricas y obras literarias de hondo contenido social.
- programar conferencias, charlas o reuniones con especialistas de reconocido prestigio en temas de asistencia.

4.2. De inicio a la investigación

Es cierto que no se trata de formar alumnos investigadores en la materia pero sí, al menos, indicarles y hacerles conocedores de las principales normas historiográficas y metodológicas respecto a posibles investigaciones en torno a

la marginalidad. Incluso no me parecería excesivo el iniciarles en estos quehaceres simulando pequeños proyectos y trabajos (bien sobre instituciones asistenciales, bien sobre el desarrollo legislativo de determinadas normas o bien sobre la actuación socio-educativa en determinadas épocas o espacios geográficos).

En todo caso, han de potenciarse análisis y narraciones históricas que superen la simple descripción y reflexionen sobre las causas, móviles y percepción social acerca de las problemáticas de exclusión y marginación social superando, así, la clásica y superficial visión de la vida de las instituciones, que considera toda acción asistencial desvinculada de su entorno, es decir de los conflictos sociales, de la economía y de las motivaciones de los asistentes.

En el caso de analizar la obra institucional han de evitarse las simples narraciones sobre su cronología, patrimonio, administración o exclusivos datos estadísticos y atender, también, al contexto de la pobreza real, es decir, aquélla que se manifiesta más allá de la propia institución (pobreza asistida), que supone el grueso de la misma y se incrusta entre la clase popular y trabajadora. Por supuesto que aquellas relaciones estadísticas o cronológicas a las que nos referimos son también necesarias aunque, como decimos, no únicas.

Conviene igualmente instar a los estudiantes/investigadores a la búsqueda de fuentes que superen las clásicas oficiales o legislativas o las que provienen de la información emanada exclusivamente de la Administración, dado que, por lo general, los pobres, los niños y los asilados nunca generan registros informativos favorables ni tampoco desfavorables. Elementos a considerar como la iconografía, los vestidos, la literatura, la prensa, los juguetes, la fuente oral, los textos de la escuela, pueden conseguir extraordinarias narraciones históricas.

En este sentido es bueno que el profesor potencie las nuevas tendencias historiográficas que tratan de enfatizar más, si bien no exclusivamente, lo humano, lo individual y lo cualitativo sobre lo cuantitativo (paso de la *macrohistoria* que entiende a la pobreza sólo como un producto del sistema económico a la *microhistoria* de los pobres y de los asistentes, que centra los análisis en torno al hombre y entiende la pobreza como un efecto de la acción humana), como apuntara hace años el profesor Pedro Carasa⁷. Ello llevará al alumno a acercarse más a lo privado y cotidiano de las personas, primando los estudios locales

7 CARASA, P. (1992), «Pobreza y asistencia social en la España Contemporánea. La historia de los pobres: de las bienaventuranzas a la marginación», en *Rev. Historia Social* 13 (1992) pp. 77 y ss.

y regionales y presentando las conclusiones de forma narrativa asequible y cuidada, lo que no significa huir del rigor científico ni buscar el simple deleite para los lectores.

En todo caso, conviene, como señala M.P. Corredera, que los análisis de la acción social se hagan desde tres ángulos complementarios: desde el ángulo de la producción, es decir, de los asistentes o quienes generan la propia asistencia (sea la Administración, las instituciones privadas o las personas e instituciones particulares); ángulo de la distribución, o de quienes canalizan y distribuyen dicha asistencia y la ejecutan (religiosos, médicos, etc.) y de cuantos medios usan en tal objetivo, como los reglamentos de las instituciones; y el ángulo del consumo, es decir los asistidos, niños, enfermos, ancianos, etc. a quienes se atenderá en sus circunstancias vitales⁸.

5. PLANTEAMIENTOS INTERDISCIPLINARES

El estudio de la infancia marginada y el tratamiento social y educativo a que ha dado lugar, ha de hacerse desde planteamientos no exclusivistas ni reduccionistas, sino tratando de establecer conexiones con otras realidades distintas, aunque colaterales, como el estado de las clases populares, de la beneficencia, de la previsión, de la asistencia sanitaria, del mundo laboral, etc., y especialmente de la educación, aspectos ampliamente debatidos en los albores del siglo XX. Y, puesto que la marginalidad adopta múltiples formas, no solamente económicas (también raciales, culturales, de género, etc.) entendemos que han de adoptarse para su estudio metodologías interdisciplinares buscando auxilios de muy diferente carácter en los ámbitos próximos de la Sociología, la Antropología, el Trabajo Social, la Historia de la Medicina, el Derecho Penal, etc., que a menudo discurren aisladamente, privados de un mutuo y necesario enriquecimiento. En el caso de la infancia marginal, tales disciplinas posibilitan establecer conexiones con la problemática social, la ciencia, la administración, el derecho, la política y la religión, circunstancias todas ellas que completan y explican el objeto de estudio.

8 CORREDERA, M.P. (1991), «Metodología y fuentes para el estudio de la pobreza local: acción social en Zamora, 1900-1936», en VARIOS, *Fuentes y métodos de la Historia local*, Ed. Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, Zamora.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PETRUS, A. (1996), «L'educació social al llindar del segle XXI», en *Temps d'Educació* 15, pp. 13-37.
- QUINTANA CABANAS, J. (1997) «Antecedentes históricos de la Educación Social», pp. 67-91, en PETRUS, A., *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona.
- RUIZ BERRIO, J. (1999), «Introducción a la Historia de la Educación Social en España», en *Rev. Historia de la Educación* 18, pp. 6-11.
- RUIZ RODRIGO, C. (2001), «La Historia de la Educación Social. Reflexiones y fundamentación teórica», en VV., *La acreditación de los saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Universidad de Oviedo, 2001, pp. 824 y ss.
- RUIZ RODRIGO, C. (2003), «Algunas claves de entendimiento de la Educación Social desde la perspectiva histórica», en RUIZ RODRIGO, C., (coord..) *Educación social. Viejos usos nuevos retos*, Ed. Universidad de Valencia, pp. 17-45).
- SANTOLARIA, F. (1998), «Historia y educación social. Cuestiones y perspectivas historiográficas», en *Revista Española de Pedagogía* 210, pp. 217-244.
- TRILLA, J. (1992), «L'aire de familia» de la pedagogía social», en *Temps d'Educació*, 15.

Valencia, noviembre del 2007

CARIDAD, FILANTROPÍA Y BENEFICENCIA. LA APORTACIÓN EDUCATIVA DE LAS FUNDACIONES BENÉFICO-DOCENTES DE CARÁCTER PARTICULAR EN ESPAÑA (1875-1931). LA EDUCACIÓN BÁSICA

Leoncio Vega Gil
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En el estudio histórico de la aportación educativa de las fundaciones sigue siendo pertinente la consulta, además de las fuentes primarias correspondientes y otras aportaciones bibliográficas, del libro publicado en 1861 por C. Arenal titulado *La beneficencia, la filantropía y la caridad* (obra premiada por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas) en la que repasa la acción benéfica desde el siglo XI hasta mediados del XIX, recogiendo las aportaciones de los hospitales, casas de misericordia, hospicios, colegios, casas de expósitos, incluidas, asilos y otras aportaciones de atención a enfermos, desvalidos y desamparados. Destacar también su interpretación conceptual desde su pensamiento cristiano; para ella la caridad es la compasión cristiana, la filantropía sería la compasión filosófica y la beneficencia la compasión oficial. Pero la caridad privada y la beneficencia pública deberían unirse en su acción protectora; de esta forma se auxilia, de manera simultánea, al cuerpo y al alma.

Por otra parte, otro estudio de interés general es el elaborado por el profesor A. Viñao en 1986 en el que repasa la acción fundacional sobre la instrucción elemental desde los siglos XVII al XIX. Un estudio exhaustivo realizado con

base en la *Relación por provincias y ayuntamientos de las obras pías y fundaciones destinadas al sostenimiento de escuelas públicas de primera enseñanza* (se incluía con apéndice de la Estadística General de Primera Enseñanza, de 1880)¹. También es de interés (especialmente legislativo el libro de Manuel Alvarado y Vargas sobre las *Fundaciones benéficas* publicado en 1925.

2. CARIDAD, FILANTROPÍA Y BENEFICENCIA. LAS FUNCIONES DE LAS FUNDACIONES Y SUS PROMOTORES.

Utilizamos los tres términos que ya usara C. Arenal para el título de su obra socio educativa porque creemos que son expresivos tanto de la mentalidad social de la colectividad en la fase restauradora, como de la acción oficial en pro de la protección moral y material de individuos y colectivos con dificultades de integración social (analfabetos, delincuentes, indigentes, enfermos, etc.). No obstante, alteramos el orden de presentación de los mismos por cuanto creemos que han ido surgiendo históricamente en tiempos diferentes. El de *caridad* es el más antiguo porque aparece unido a la mentalidad religiosa y se expresa institucionalmente a través de las iglesias, conventos y prácticas sociales. Es la limosna o auxilio que se presta al necesitado y tiene carácter privado. El de *filantropía*, entendida como «amor al género humano», es el pensamiento que justifica la actuación protectora en el acercamiento al ser humano y la conciencia de su dignidad y derecho; su nacimiento está vinculado a las aportaciones filosóficas y pedagógicas de Basedow en la segunda mitad del XVIII. El de *beneficencia* está conectado directamente con el nacimiento de los estados liberales que se fundamentan en los principios de libertad, igualdad, fraternidad, propiedad, representación, etc... Por tanto, se expresa a través de la actuación protectora institucionalizada bien sea de carácter público (el Estado) o privado (la iniciativa social).

Desde esta perspectiva conceptual, las fundaciones vienen a convertirse en la organización institucional emanada de la sociedad civil para ayudar a cubrir los objetivos públicos de protección de los necesitados, al objeto de pretender hacer realidad los principios básicos de organización de los estados liberales.

Dado que en nuestro trabajo nos vamos a fijar de manera especial en las fundaciones benéfico-docentes de carácter particular, es necesario que expli-

1 VIÑAO FRAGO, Antonio: «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVII-XIX)», *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours*, Tours, Publications de l'Université, 1986, pp. 65-79.

quemos el perfil de los promotores de estas iniciativas protectoras. En este sentido, nos siguen pareciendo acertadas las observaciones que sobre este tema realiza el profesor Vicente Peña. Según él, en esta caracterización debemos distinguir entre rasgos comunes y permanentes y rasgos coyunturales o variables. Entre los primeros habría que destacar la percepción de los grandes beneficios que reportan los procesos educativos y la actitud filantrópica. En cuanto a los segundos, nos encontraríamos con la devoción religiosa (difundir el mensaje católico entre los beneficiarios de las fundaciones; no obstante, esto no significaba, en algunos casos, que la orientación de las actuaciones pedagógicas de la fundación se encaminaran a convertir el proyecto en escuelas católicas sino, simple y llanamente, que el estudio de la religión y el catecismo apareciera como un contenido curricular más, dado que no había mención expresa de esa orientación en el testamento fundacional); el deseo de pervivencia a lo largo del tiempo en la memoria de sus convecinos; rentabilidad social, cultural o institucional más que de carácter económico; y un amplio deseo de ostentación y reconocimiento entre la comunidad social de referencia².

3. LA REGULACIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DE LAS FUNDACIONES

El proceso administrativo de clasificación de las fundaciones benéfico-docentes como de beneficencia particular quedaría establecido y ordenado de forma definitiva a través del R. D. de 14 de marzo de 1899 elaborado por el Ministerio de la Gobernación. Mediante el artículo 7 de la Instrucción que acompaña al decreto se autoriza al M. de Gobernación a clasificar los establecimientos de beneficencia y el capítulo II desarrolla el proceso administrativo de clasificación. En este sentido, se especifica que los promotores de expedientes de clasificación pueden ser: el propio Ministerio de Gobernación; los representantes legales de la fundación o los interesados directa o indirectamente en sus beneficios. En base a esta normativa podemos resumir el proceso en tres etapas. Una primera en la que se presenta la solicitud adjuntando los documentos que justifiquen el objeto de la fundación, las cargas, los bienes y valores que conforman su dotación, los fundadores y personas que ejercen su patronazgo, el título de la fundación, etc... Una segunda consiste en la audiencia convocada

2 PEÑA SAAVEDRA, Vicente: «Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida», *Historia de la Educación*, 14-15 (1995-96) 301-332, p. 316.

por Orden del Subsecretario del ministerio y publicada en la Gaceta de Madrid y en el BOMIPBA a los representantes de la fundación y los interesados en sus beneficios (por un plazo de 15 días) en el que estará a su disposición todo el expediente y podrán formular las alegaciones u observaciones complementarias que consideren oportunas. La tercera fase consiste en la resolución de clasificación de la fundación como de beneficencia particular; resolución que se efectúa mediante Orden del subsecretario del Ministerio en la que se repasa el proceso testamentario, la voluntad del fundador, los trámites seguidos, el carácter de la fundación propuesta (que ha de ser permanente e irrevocable), las rentas disponibles y otros asuntos. Esta orden de clasificación, que puede o no nombrar patronos (alcalde, cura párroco, etc..., según la voluntad del fundador) insiste en que las inscripciones que posee la referida institución se deben transferir en otras de carácter intransferible a favor de la misma; esto es debido a la pretensión económica del liberalismo según la cual las fundaciones debían mantenerse con los intereses de la deuda en la que están obligadas a convertir los bienes mobiliarios. Los bienes inmuebles se registrarán a nombre de la fundación hasta que puedan subastarse o pasar a la venta y convertir ese capital en deuda pública. Hemos de hacer notar también que hemos hecho referencia al proceso de clasificación una vez que es asumido por el Ministerio de Instrucción Pública, pero este proceso es el marcado por la normativa promulgada en 1899.

En cuanto a la incorporación de todos los elementos administrativos de las fundaciones benéfico-docentes de carácter particular al Ministerio de Instrucción Pública, hemos de concentrar el estudio en el análisis de tres conceptos: inspección, protectorado y conversión de bienes. En relación al primero debemos dejar constancia de la asunción del articulado de la Ley Moyano de 1857 que asignaba a Fomento la función inspectora de los establecimientos escolares y será ésta la única función que Gobernación asumiría como propia de Fomento. La referente al protectorado será causa, durante la primera fase de la Restauración, de divergencias importantes entre ambas administraciones, de tal forma que la normativa emanada por Gobernación en 1899 reservaba para este ministerio la competencia protectora del Gobierno sobre las actuaciones benéficas particulares de colectividades indeterminadas, así como la de beneficencia general y también la particular. No obstante, tanto el ministerio de Fomento (Reales Ordenes de 26 de junio de 1886 y II de enero de 1888) como el de Instrucción Pública (R. O. de 7 de mayo de 1903) venían entendiendo y reclamando que el protectorado del Gobierno sobre las fundaciones de carácter instructivo correspondía a la administración educativa. Esta falta de unidad administrativa, junto con otros intereses institucionales y personales, bloquearía o retrasaría

importantes proyectos fundacionales de carácter estrictamente pedagógico. La tercera cuestión, el control de las rentas, sería la más polémica de las tres. Se trataría de clarificar cuál de las administraciones tenía la competencia de convertir las rentas en bienes intransferibles (deuda del Estado) que tradicionalmente había venido desempeñando Gobernación y que provocaba dispersión en la tramitación de los expedientes fundacionales. Finalmente, el conflicto vendría a resolverlo la Presidencia del Consejo de Ministros a través de un decreto de 1911, firmado por Canalejas, que asignaba a Instrucción Pública tanto la inspección y protectorado como la facultad de conversión de láminas intransferibles. Un decreto farragoso por la terminología jurídica empleada y por la cantidad de referentes y precedentes jurídico-administrativos recogidos, pero que ponía fin a la dualidad administrativa en el tratamiento de las fundaciones de carácter pedagógico, aligeraba el lastre burocrático y caciquil que se arrastraba en Gobernación con el capítulo benéfico y concedía autonomía financiera a Instrucción Pública en esta materia.

4. LOS DESARROLLOS INSTITUCIONALES DE LAS FUNDACIONES

El estudio cuantitativo que presentamos a continuación sobre el desarrollo institucional de las fundaciones benéficas de carácter particular lo hemos realizado teniendo en cuenta los *Nuevos apuntes para la organización en España de las instituciones de beneficencia y de previsión* (elaborado por la Dirección General de Administración, dependiente del M. de Gobernación y figura como apéndices de la Gaceta en 1912-1915-1918). Una Memoria en la que se recogen tanto la organización y estado de los servicios de beneficencia (general, provincial, municipal y particular) como los índices y estadísticas de la misma. En relación con la particular, objeto de nuestro estudio, este documento la define como «establecimientos o asociaciones permanentes destinadas a la satisfacción gratuita de necesidades intelectuales o físicas: escuelas, colegios, hospitales, casas de misericordia, casas de maternidad, hospicios, asilos, manicomios, pósitos, montes de piedad, cajas de ahorros y otros análogos». Por tanto, las características de las fundaciones particulares son tres: transitoriedad, bienes particulares y la administración y la finalidad marcadas por la voluntad del fundador. También nos hemos servido del *Anuario Estadístico de España para 1931* en el que se dedica un capítulo a «beneficencia y sanidad».

Algunas explicaciones y limitaciones metodológicas es preciso poner de manifiesto.

- a) En primer lugar, el término fundaciones incluye también las dotaciones, obras pías, escuelas, colegios, ateneos, enseñanza, instrucción, etc.. que aparecen en el apartado de beneficencia.
- b) En cuanto a las funciones educativas tenemos que poner de manifiesto que hemos recogido las iniciativas (públicas y privadas) destinadas a la educación básica, que comprende la educación de párvulos y la enseñanza primaria. Por tanto, quedan excluidas las fundaciones destinadas a la enseñanza secundaria, las referidas a estudiantes y educación superior y las destinadas a la educación de adultos (escuelas dominicales, nocturnas, de obreros, etc..).
- c) Por otra parte, nos hemos fijado en que el objeto de la fundación sea expresamente la actividad educativa. Por tanto, hemos dejado fuera las cantinas y roperos escolares; el sostenimiento de escuelas (aunque sí recogemos las dotaciones dedicadas a los maestros o «a favor de la enseñanza»), las cajas de ahorro, los asilos, etc...; es decir, una serie de actuaciones complementarias de carácter material que servían de apoyo y protección de la infancia.
- d) El total de fundaciones analizadas es de 1488 (el 12,73 % del total de particulares existente en la Memoria) de un total global recogido en la Memoria de 11689.

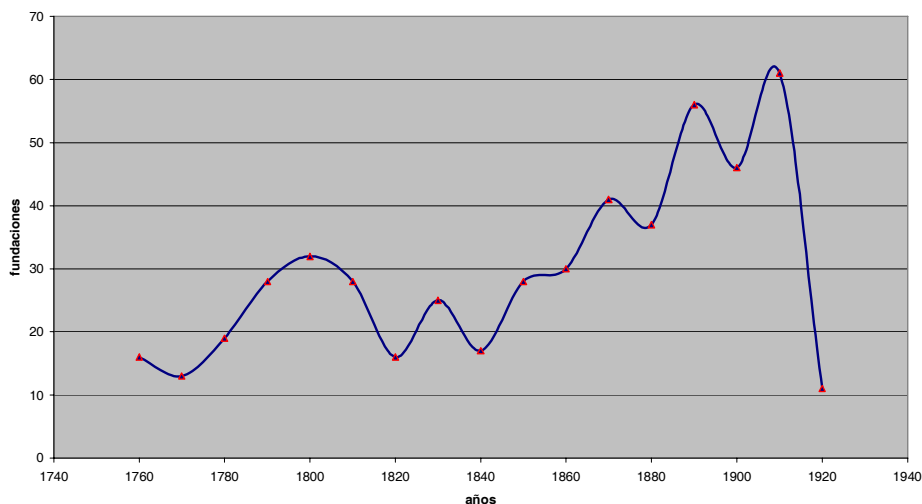
4.1. Los ritmos de creación de fundaciones

Tan sólo aparecen con fecha de creación un total de 612 fundaciones (41,12 %). Esto significa que debemos tomar con cierta cautela los datos y observaciones que presentamos a continuación, dado que casi el 60 % de las mismas no posee fecha de creación. Suponemos que la mayoría de ellas son las más alejadas en el tiempo (aunque no siempre ocurre así como es el caso de las Escuelas del Ave María). Por ello, los análisis los realizamos desde 1750 en adelante. De las 612 con fecha de creación, 493 son posteriores a esa fecha (el 33, 42 % del total analizado).

No obstante, en la historia de cada fundación son importantes tres fechas: la fundacional (la testamentaria), la de clasificación (muchas de ellas son clasificadas en la Restauración) y la de inicio de las actuaciones pedagógicas³.

³ Como ejemplo el caso de la Fundación González Allende de Toro (Zamora). Creada en 1847, clasificada en 1894 y las actuaciones educativas dan comienzo en 1914.

Desarrollo cronológico de las fundaciones



En términos de creación fundacional podemos comprobar que existen dos fases temporales de significación. Por una parte, las décadas finales del siglo XVIII; la mentalidad filantrópica ilustrada (con especial atención a los expósitos), el reformismo racionalista, el crecimiento demográfico y el desarrollo económicos serán favorables a estas actuaciones protectoras. La segunda fase se centra en las décadas finales del siglo XIX; la atonía del sistema público y el apoyo oficial a la iniciativa privada van a favorecer este auge fundacional que también tenía que ver con la orientación social de la iglesia y la ofensiva socio-educativa en aras de recomponer las piezas doctrinales que habían quedado atacadas por la construcción del estado liberal a lo largo de la era isabelina.

4.2. El desarrollo fundacional por provincias

En la tabla que ofrecemos a continuación recogemos el listado de fundaciones analizado por provincias y, dentro de cada una de ellas, la ubicación rural o urbana de las mismas. Entendiendo que la urbana se refiere a fundaciones ubicadas en las capitales de provincia.

Provincia	Urbanas	Rurales	total
Álava		18	18
Albacete	2	3	5
Alicante		1	1
Almería		6	6
Ávila	4	4	8
Badajoz		7	7
Baleares	16	63	79
Barcelona	24	20	44
Burgos	8	206	214
Cáceres	2	27	27
Cádiz	19	37	56
Canarias		5	5
Castellón	1	2	3
C. Real	2	6	8
Córdoba	10	46	56
La Coruña	3	36	39
Cuenca	7	4	11
Gerona		3	3
Granada	16	7	23
Guadalajara	2	11	13
Guipúzcoa	2	20	22
Huelva		24	24
Huesca	4	6	10
Jaén	3	1	4
León	3	16	19
Lérida	2	3	5
Logroño	1	24	25
Lugo	3	57	60
Madrid	92	27	119
Málaga		5	5
Murcia	8	19	27
Navarra	1	39	40
Orense	2	18	20
Oviedo	9	52	61
Palencia	4	3	7
Pontevedra	2	58	60
Salamanca	8	4	12
Santander	11	147	158
Segovia	2	5	7
Sevilla	13	9	22
Soria		6	6
Tarragona		9	9
Teruel	4	8	12
Toledo	6	8	14
Valencia	7	27	34
Valladolid	11	11	22
Vizcaya	7	41	48
Zamora	1	4	5
Zaragoza	1	2	3
Total	323	1165	1488

Algunas observaciones parecen derivarse de la tabla anterior. Por un lado, es preciso poner de manifiesto que 9 provincias concentran el 57 % del total de fundaciones; estas son, por orden cuantitativo: Burgos, Santander, Madrid, Baleares, Oviedo, Pontevedra, Cádiz, Córdoba y Vizcaya. La tesis de la vinculación con la cuña de la escolarización y la alfabetización ya no parece cumplirse. No obstante, creo que se deben tener en cuenta los procesos del retorno de inmigrantes en el caso del Norte como nuestros compañeros Vicente Peña⁴, N. de Gabriel⁵, Aída Terrón-Angel Mato⁶ y Carmen Bermejo⁷, entre otros, han podido verificar. En el resto de los casos, con gran dispersión en la geografía nacional, cabría apuntar la ofensiva del catolicismo social y otros fenómenos personales y/o sociales.

Si comparamos estos datos con los más generales que ofrece el Anuario de 1931 (incluye una columna con fundaciones «de carácter instructivo») comprobamos que la mayoría de las 9 provincias anteriores mantienen o aumentan ligeramente el número de fundaciones (a excepción de Baleares). Sin embargo, es importante la clasificación como «inactivas»: Burgos, el 53 %; Córdoba, el 29 %; Madrid, el 15 %; Oviedo, el 17 %; Pontevedra, el 30 %; Santander, el 18 % y Vizcaya el 28 %. Es decir, la actividad fundacional de la Restauración comienza a desinflarse en la década de los años 20. Las causas habría que buscarlas en la inestabilidad política, en el auge de los grupos políticos e intelectuales republicanos, en la reducción del apoyo oficial o en la reducción de la demanda social.

Por otra parte, la variable geográfica (rural-urbano) es significativa justamente en las provincias con mayor número de fundaciones, dado que se colocan en el medio rural la mayoría de estas iniciativas. En el Norte tiene sentido desde la vuelta de los emigrantes a sus lugares de origen.

4 PEÑA SAAVEDRA, Vicente: «Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida», *Historia de la Educación*, 14-15 (1996) 301-332.

5 GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso A. de (2001): *Escolantes e escolas de ferrado*, Vigo, Xerais.

6 TERRÓN, A. y MATO, A (1996): *Los patronos de la escuela: historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*, Oviedo, KRK. «las escuelas de emigrantes: respuesta a una necesidad social», *Educación popular. VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Vol. 3, 1998.

7 BERMEJO LORENZO, Carmen (2000): *Historia de la fundación benéfico-docente «Escuelas Selgas»*, Asturias, Fundación Selgas.

4.3. Las bases materiales

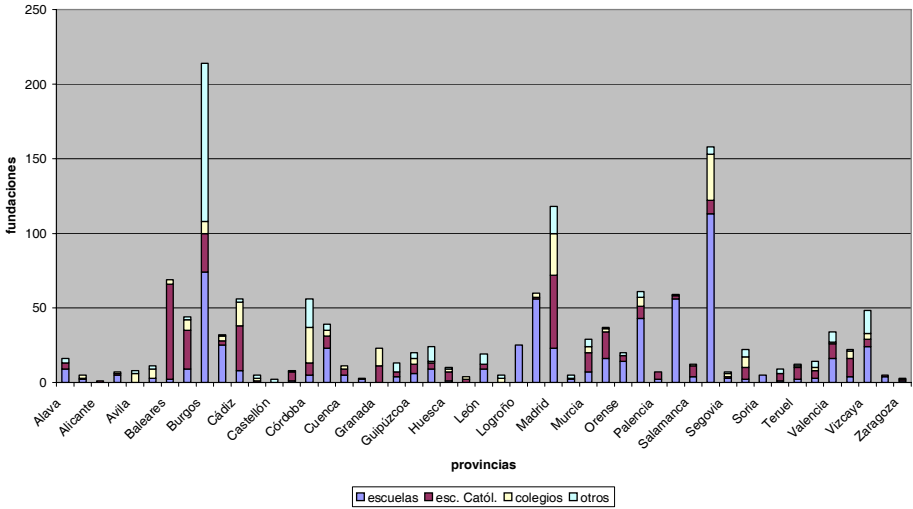
El profesor A. Viñao ya nos indicaría en su estudio que el gasto representado por las fundaciones era una mínima parte del dedicado por los ayuntamientos al sostenimiento de la enseñanza primaria. No obstante, existen notables diferencias entre unas provincias y otras en cuanto a las rentas de las fundaciones. Siguiendo la Estadística General de 1931, sobre las fundaciones benéficas de carácter particular (todas las fundaciones, no sólo las instructivas), tenemos que en Burgos el término medio de renta que corresponde a cada fundación es de 4.371 pesetas; en La Coruña 4.448, en Salamanca 4.395 y en Zamora 4.369, siendo las únicas que superan las 4.000 pesetas de renta media disponible. En el otro extremo nos encontramos con Castellón con 87 pesetas, Huelva con 243, Segovia con 321 o Albacete con 250 pesetas. Lo que nos indica una gran variabilidad en las bases financieras disponibles (situándose la media de renta en 1.536 pesetas).

En relación con la renta disponible por habitante la media es de 26,77 pesetas. Destaca Madrid con 136 pesetas, seguida de Salamanca (86), Zamora (71) y Logroño (46). Estas tres provincias tienen un escaso número de fundaciones pero no es el caso de Madrid.

4.4. Las funciones sociales

En el gráfico que recogemos a continuación hemos intentado una clasificación funcional de las fundaciones por provincia teniendo en cuenta el objeto de la fundación que aparece recogido en la Memoria de Gobernación estudiada y otros datos de la misma. Hemos clasificado las fundaciones en cuatro categorías: las escuelas (aquí recogemos las denominaciones de escuelas, escuela, instrucción primaria, enseñanza gratuita, instrucción pública, enseñanza primaria, escuelas de párvulos, etc.) que entendemos sería la «oferta pública» (iniciativa particular con la intención de ilustración de la sociedad); las escuelas católicas (recogemos las que aparecen expresamente como escuelas católicas, las escuelas u obras pías, las iniciativas regentadas por religiosos o congregaciones, etc.), la oferta particular con intencionalidad adoctrinadora; los colegios (los que aparecen expresamente con esa denominación), la oferta privada más amplia; y en la categoría de otros incluimos las iniciativas como enseñanza, a favor del maestro, dotación del maestro, estudios, instrucción, etc..., que pueden tener carácter tanto público como privado.

El carácter de las fundaciones



A pesar de las dificultades y riesgos de la referida clasificación (alguna fundación aparece como escuela gratuita y es realmente una iniciativa eclesiástica), podemos computar que la oferta pública y privada están cercanas. No obstante, en las provincias del Norte la oferta pública se destaca sobre la de carácter eclesiástico. Algo muy diferente a lo que ocurre en Madrid, Burgos, Córdoba, Barcelona o Baleares.

Según recoge el profesor A. Viñao de la Estadística General de 1880, la motivación última de los fundadores era más religiosa que instructiva; «más por inspiración del sentimiento religioso que por el deseo de promover la ilustración general, establecieron nuestros antepasados, durante los siglos XV al XVIII, gran número de fundaciones y patronatos destinados a facilitar la enseñanza de primeras letras... y sobre todo de la Doctrina Cristina, que, por lo general, era el fin a que aspiraban aquéllos»⁸. Nosotros añadiríamos, para el período concreto de la Restauración, que además se incluye la ofensiva eclesiástica como consecuencia de los avatares del XIX en la construcción del Estado (guerras, desamortizaciones, racionalismo, pérdida de privilegios, etc..).

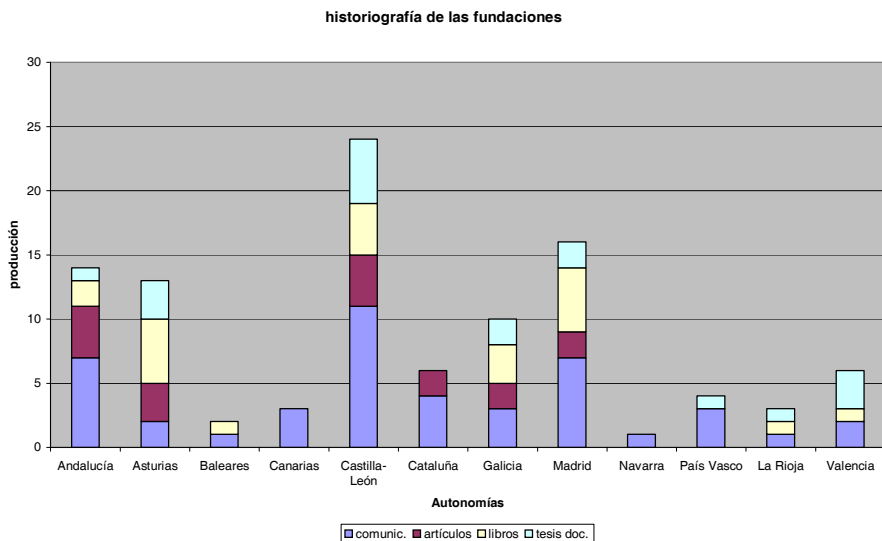
8 VIÑAO, A.. op. cit., p. 73.

5. LA HISTORIOGRAFÍA DE LAS FUNDACIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Hemos intentado adentrarnos en el análisis de la producción investigadora sobre las fundaciones benéfico-docentes. Para ello nos hemos servido de dos fuentes como son las actas de los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación y la Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación. Somos conscientes de que no toda la producción investigadora se recoge en estos medios, pero sí creemos que buena parte de ella sí que se refleja en los mismos. Por otra parte, hemos tenido en cuenta cualquier publicación investigadora referida a las fundaciones benéfico-docentes. Lo que significa que no distinguimos si se dedica a la infancia, juventud, adultos u obreros, ampliando el espectro de nuestro núcleo central de investigación.

Debemos tener en cuenta también que los datos recogidos incluyen tanto los documentos en cuyo título aparece directamente recogido el término fundaciones como aquellos que por su contenido hemos comprobado que hacen referencia a instituciones fundacionales a pesar de que el enfoque sea más global (escolarización, instrucción, etc...). Por ello, hemos incluido la producción sobre colegios, expositos, emigrantes (en el caso de Galicia o Asturias), etc...

Por tanto, la gráfica que presentamos a continuación no es completa y exhaustiva, sino que es solamente orientativa.



A la vista del gráfico anterior tenemos que poner de manifiesto algunas observaciones. En primer lugar, la escasa producción investigadora sobre fundaciones que la comunidad científica aporta.

En segundo lugar, el mayor nivel de producción de los cuatro estudiados es el que corresponde a la presentación de comunicaciones a los Coloquios.

En tercer lugar, en términos de unidades de producción, la mayor aportación está centrada en Castilla-León, seguida de Madrid, Andalucía y Asturias (por este orden). Para la explicación del caso de Castilla y León tenemos que tener en cuenta la investigación sobre los Colegios Mayores y también la producción sobre la Fundación institucionista de León, la Sierra-Pambley.

6. CONCLUSIONES

Las fundaciones vendrían a estructurarse como la organización institucional de la sociedad civil al objeto de coadyuvar en la protección (material y moral) de personas y colectivos con dificultades de integración social.

En los ritmos de creación fundacional hemos constatado dos períodos de especial significación. Las décadas finales del Siglo XVIII y las últimas décadas del XIX, que se deben a razones distintas. En un caso influye más el reformismo ilustrado y, en otro, la ofensiva eclesiástica.

El estudio provincial de las fundaciones nos indica que donde se ubican más fundaciones benéfico-docentes es, por este orden, en Burgos (214), Santander (158), Madrid (119), Baleares (79), Oviedo (61), Pontevedra (61) y Lugo (61). Las provincias con menor desarrollo fundacional son, por este orden, Alicante (1), Castellón (3), Zaragoza (3) y Jaén (4).

A nivel económico existe una gran variabilidad en cuanto a las rentas disponibles; normalmente en las provincias de menor desarrollo fundacional los recursos de cada una de ellas suele ser mayor, como el caso de Zamora, Salamanca o Logroño.

En relación con las funciones sociales del movimiento fundacional podemos convenir en que se combina la oferta pública de protección y escolarización con la privada de adoctrinamiento e ideologización a través del catecismo y la doctrina cristiana.

Finalmente, debemos poner de manifiesto la escasa tradición investigadora directa de la comunidad científica de historiadores de la educación en este temática. Dentro de ella, la categoría más representada es la referida a las comunicaciones presentadas a los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación (el 44 % de la producción).

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO Y VARGAS, Manuel (1925): *Fundaciones benéficas*, Madrid, Gráfica.
- ARENAL, Concepción (1861): *La beneficencia, la filantropía, la caridad*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y Ciegos.
- BERMEJO LORENZO, Carmen (2000): *Historia de la fundación benéfico-docente «Escuelas Selgas»*, Asturias, Fundación Selgas.
- DIRECCIÓN GENERAL DEL INSTITUTO GEOGRÁFICO, CATASTRAL Y DE ESTADÍSTICA (1933): *Anuario Estadístico de España. Año XVII. 1931*, Madrid, Imp. de los Sucesores de Rivadeneira.
- GABRIEL FERNÁNDEZ, NARCISO A. de (2001): *Escolantes e escolas de ferrado*, Vigo, Xerais.
- MINISTERIO DE LA GOBERNACIÓN (1912): *Nuevos apuntes para el estudio y la organización en España de las instituciones de beneficencia y de previsión*, Madrid, Imp. de los Sucesores de Rivadeneira.
- PEÑA SAAVEDRA, Vicente: «Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida», *Historia de la Educación*, 14-15 (1995-96) 301-332.
- RUIZ BERRIO, Julio (editor) (1994): *Educación y marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su Centenario*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- TERRÓN, A. y MATO, A (1996): *Los patronos de la escuela: historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*, Oviedo, KRK.
- IDEM: «Las escuelas de emigrantes: respuesta a una necesidad social», *Educación popular. VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Vol. 3, 1998.
- VEGA GIL, Leoncio: «Las fundaciones benéfico-docentes y la educación y formación del obrero en España (1899-1972)», *Historia de la Educación*, 18 (1999) 149-166.
- VEGA GIL, L.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a; CEREZO MANRIQUE, J. F.; MARTÍN FRAILE, B.: «Protección a la infancia y educación en Castilla y León (1900-1930)», *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, Vol. 10 (1998; publicada en oct. de 2001) 221-252.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVII-XIX)», *L'enseignement primaire en Espagne et en Amerique Latine du XVIIIe siècle a nos jours*, Tours, Publications de l'Université, 1986, pp. 65-79.

LOS MOVIMIENTOS JUVENILES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

María Tejedor Mardomingo
Universidad de Valladolid

El nacimiento y consolidación de la educación social no se explica atendiendo sólo a razones de tipo social y económico sino, también, de trascendencia pedagógica. Resulta difícil entender el desarrollo de la educación social sin analizar la trayectoria del movimiento ecologista, los logros de las feministas, las aportaciones de los pacifistas, la evolución del movimiento obrero, el auge del voluntariado, las reivindicaciones de los movimientos estudiantiles... y, en definitiva, de los movimientos sociales del último siglo.

La profesión de educador social se va configurando en Europa a partir de la confluencia de una serie de acontecimientos históricos, jurídicos, sociales, económicos y políticos como la Declaración de los Derechos Humanos, los procesos de democratización, los movimientos sociales o la aparición del estado del bienestar. Todos ellos con el objetivo común de garantizar la dignidad del individuo.

El nacimiento de la educación social aparece vinculado al concepto de ciudadanía, entendida como red de individuos que deciden formar parte activa de los procesos sociales, políticos y culturales de su entorno. El concepto de ciudadanía que ha venido a convertirse en canónico es el de ciudadanía social¹. Es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civi-

1 CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza Editorial, 2001, pp. 18-55.

les sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales...). Es aquí, en la reivindicación de estos derechos donde la educación social toma protagonismo.

Los movimientos juveniles se anticipan en sus campos de actuación a inquietudes y sensibilidades sociales que años más tarde cobrarán plena vigencia a través de la educación social. La historia de la educación social en España se explica analizando la trayectoria de la educación popular, las actividades de grupos ecologistas, la metodología de las asociaciones de base, la experiencia de las escuelas campesinas, la metodología de las asociaciones juveniles, las reivindicaciones de las asociaciones obreras, los contenidos educativos de las colonias vacacionales, las aportaciones de consejos de la juventud, las actividades de ocio de sindicatos y partidos, las experiencias del voluntariado, las prácticas de los grupos excursionistas o las iniciativas de grupos culturales.

Uno de los hallazgos más significativos del Siglo XVIII es el concepto de «sociedad». Aristóteles proponía que *aprender leyes y valores a través del proceso de socialización es condición humana básica, dar por buenas las leyes aprendidas es tarea de cada persona. Cada persona es unión de intelecto y deseo, de razón y sentimiento*. Aunque las raíces de la ciudadanía sean griegas y romanas, el concepto actual de sociedad y ciudadanía procede de los S. XVII y XVIII, de las revoluciones francesa, inglesa y americana y del nacimiento del capitalismo².

Hay una serie de factores económicos, sociales y culturales van asentando el concepto de sociedad. Por un lado, el ascenso y la consolidación de la clase social burguesa, que va a ir desplazando paulatinamente valores y mentalidades propios de la sociedad estamental para desarrollar nuevos criterios de prestigio social básicamente asociados a la autonomía individual y al acrecentamiento personal de fortuna. Por otro lado, la extensión de un proceso de secularización que arranca de la ruptura de la unidad cristiana medieval tras el movimiento de la Reforma. También el nacimiento y expansión del capitalismo, como modelo dominante de las relaciones económicas influye decisivamente en la consolidación de la sociedad. Y finalmente los antecedentes políticos, la consolidación de la noción de Estado, la defensa acerca de la existencia de unos derechos inalienables del ser humano. La ilustración fue responsable de un proyecto de modernidad que va a servir de marco a las transformaciones revolucionarias de nuestra sociedad política³.

2 CORTINA, A.: *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1994.

3 ROMÁN, P. y FERRI, J.: *Los movimientos sociales. Conciencia y acción de una sociedad politizada*, Madrid, CJE, 2002, pp. 10-14.

También otros procesos políticos de mayor alcance como fueron el desenlace de la segunda guerra mundial, es decir el triunfo de la democracia sobre la dictadura, y la subsiguiente implantación más o menos generalizada del modelo de *Estado del bienestar* en el ámbito occidental, influyeron poderosamente en la orientación de los movimientos sociales. Los cambios producidos por el capitalismo han perfilado a un nuevo tipo de ciudadano muy consciente y muy participativo en los debates sociales que se producen. Efectivamente, en el ámbito de la cultura política y acuñado en el marco de la sociedad postindustrial, el postmaterialismo supone la configuración de una nueva mentalidad que favorece el desarrollo de esta nueva forma de activismo empeñada en términos generales en proteger y mejorar las condiciones de vida humana, una vez ya garantizados los mínimos de subsistencia que definían el materialismo.

Resulta difícil narrar la génesis, el desarrollo e incluso la consolidación de los movimientos sociales debido a su propia evolución: siguiendo el muy aceptado esquema de F. Alberoni⁴, aquello que surge con la fuerza impetuosa del *movimiento*, acaba en la quietud formalista de la *institución*. La lucha sostenida por estos grandes movimientos ha ido solidificando a lo largo del tiempo en organizaciones formales, dejan de ser un movimiento para convertirse en una entidad política, social, cultural. Por ejemplo, el movimiento obrero consiguió tras desarrollar distintas estrategias como la sindical y la política, crear dos sólidas organizaciones de combate como son los sindicatos y los partidos de masas. La actividad desarrollada por el movimiento obrero marca de forma irreversible el acontecer de la humanidad; pero incluso otros que parecen de menor entidad, también han dejado su influencia sobre una sociedad en continua transformación.

El concepto clave para explicar el auge de la iniciativa social hacia la participación es el de «sociedad civil». La idea de sociedad civil, se hace referencia a una forma de organización social basada en la creencia de que la misma sociedad es capaz de crear su propio orden de gobierno (en oposición a creencias en un orden político de carácter divino). En ese contexto, la participación ciudadana es el modo legítimo de actuar en democracia, hasta el punto de que no puede existir democracia sin participación. Así, aunque en un sistema democrático se elija a los representantes legítimos del pueblo, la ciudadanía debe implicarse de forma activa en los procesos de análisis, diseño, decisión, elaboración, gestión y ejecución de las acciones del gobierno (ya sea nacional, autonómico o

4 ALBERONI, F.: *Movimiento e institución*, Editora nacional, 1981, p. 53 y ss.

local), con el fin de ejercer control sobre la acción pública, así como de dar a conocer sus intereses y necesidades.

Los movimientos sociales son definidos por Diani⁵ como redes de interacción informal, que comparten creencias y desarrollan formas conflictuales de acción que se sitúan fuera de la esfera institucional y los procedimientos rutinarios de la vida social. Los movimientos sociales son colectividades que actúan con continuidad para promover o resistir un cambio en la sociedad o dentro de su propio grupo, mantienen unas características de más integración al compartir sentimientos de pertenencia y de solidaridad internas. Son formas de comportamiento organizado y racional, causa principal de algunas de las transformaciones más importantes en las sociedades actuales.

En ocasiones, los movimientos sociales son, al principio, un entremado de asociaciones, que no siempre desemboca en una organización convencional; ya que para que esto ocurra se requiere una orientación consciente hacia fines determinados y de la racionalidad precisa para constituirla. Se trata de un complejo proceso preliminar que de resolverse con fortuna, les permite racionalizar colectivamente los fines perseguidos.

Un movimiento social⁶ no es un simple medio para el cambio social sino un actor colectivo, un conjunto de individuos ligados entre sí con el fin de influir sobre los procesos sociales, que se caracteriza por tener: una orientación fundamental hacia la acción, una cierta continuidad en el tiempo, un elevado sentimiento de pertenencia, una escasa formalización de sus roles organizativos y una orientación hacia la transformación social. Los movimientos sociales no tratan sólo de realizar un crítica social, sino más bien de actuar para cambiar algo que no convence.

Los movimientos sociales son los desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades. Son *actores colectivos de movilizaciones cuya meta es provocar, impedir o reproducir un cambio social básico. Persiguen estas metas con cierta dosis de continuidad sobre la base de una elevada integración*

5 DIANI, M.: «The concept of social movement», *Sociological Review*, 40 (1992) 7.

6 ZUBERO, I.: *Movimientos sociales y alternativas de la sociedad*, Madrid, HOAC, 1996, p. 143.

*simbólica, una escasa especificación de roles y mediante formas variables de organización y acción*⁷.

En los últimos años, los movimientos sociales se han nutrido de personas voluntarias que prestan su tiempo, sus acciones o sus conocimientos para el beneficio común. El voluntariado aparece como una alternativa de participación de la comunidad, una respuesta colectiva a los problemas sociales. Las características más definitorias del voluntariado son la acción colectiva, el carácter altruista de las actuaciones y la ayuda a los demás. Aunque el concepto de voluntariado es relativamente reciente, la acción altruista es tan antigua como la humanidad, la novedad reside, quizá, en la agrupación colectiva para ejercerlo, que aparece vinculado a la modernidad. Por eso, es un fenómeno que se da con mayor frecuencia en los países de mayor desarrollo económico.

Lipovetsky⁸, tras un análisis de los comportamientos humanos de la sociedad contemporánea, afirma que la ética de estos tiempos democráticos es más bien indolora, alérgica a los deberes, los sacrificios, una ética que sólo se pone en marcha por la espontánea voluntad de los sujetos. *Esta primacía del querer sobre el deber es la clave del crecimiento del voluntariado*. Esto explica, quizá, el auge que toma el voluntariado en Europa durante los últimos treinta años. En Alemania, por ejemplo, tras la Segunda Guerra Mundial, se consolidó el sector social del voluntario con absoluta potencia. Toman especial relevancia las comunidades y grupos de vida alternativa y contestación social, frecuentemente no formalizados administrativamente, pero que ayudaron a levantar la Alemania de postguerra. Estos comportamientos altruistas⁹ se generalizan también en otros países de la Unión Europea a partir de los años sesenta.

Los grandes cambios ocurridos desde el inicio de la sociedad industrial hasta la actualidad han propiciado nuevas formas de acción social. Las formas de acción colectiva y los actores de los movimientos sociales en el último tercio del siglo XX presentan una extremada fluidez y los cambios que persiguen pueden ser políticos, culturales, ambientales o sociales. Resulta complicado diferenciar un movimiento social de sus organizaciones de apoyo, y más difícil aún,

7 RASCHKE, J.: «Movimientos sociales e innovación política», en DALTON, R y KHUELER, M.: *Los movimientos sociales. Un reto de orden político*, Barcelona, Alfons el Magnamim, 1992, p. 124.

8 LIPOVETSKY, G.: *El crepúsculo del deber*, Barcelona, Anagrama, 1994, pp. 32-41.

9 Informe Unión Europea *Voluntaree and Social Work*, 2000. www.europarl.org.

distinguir un movimiento social de un movimiento juvenil. En ocasiones, los grandes movimientos sociales están impulsados por jóvenes, otras veces tienen una sección juvenil, otras son de carácter intergeneracional y a veces no existe la participación juvenil.

El movimiento social con más tradición y trayectoria es, sin duda, el movimiento obrero, que también tuvo sus sectores juveniles, aunque el protagonismo y vitalidad del movimiento lo mantuvieron los adultos. Se puede establecer una relación directa entre movimientos sociales y movimientos juveniles, aunque no todos los movimientos sociales tienen representación juvenil y no todas las iniciativas juveniles tienen el respaldo de un movimiento social de mayor envergadura. Los movimientos sociales europeos que han servido de referente a las asociaciones juveniles son, principalmente, el movimiento obrero, el movimiento ecologista, los movimientos pacifistas, el movimiento feminista y el movimiento estudiantil.

El movimiento obrero es el ejemplo paradójico de movimiento social y movimiento juvenil, ya que lo abarca todo, tanto la acción como la organización, produce sus propios líderes, elabora estrategias de acción y, sin duda, ha contado a lo largo de su historia con un tipo de acción y organización sobresalientes y específicamente obreras, como son la huelga y el sindicato. También, tiene dentro de sí, diferentes secciones juveniles encargadas de formar a la juventud y de aportarles una visión crítica de su entorno social.

La primera revolución industrial se produjo en Gran Bretaña a finales del siglo XVIII y supuso la transformación de una sociedad agrícola, artesana y campesina a una sociedad fabril con grandes concentraciones humanas y gran expansión de las ciudades. Aunque a medio plazo la industrialización supuso un aumento del nivel de vida de la población del país industrializado, en los primeros momentos el poder adquisitivo de los trabajadores se redujo enormemente, dando lugar a profundas desigualdades y grandes bolsas de miseria¹⁰. Las nuevas clases emergentes buscarán las soluciones a través de la organización y la articulación de demandas, lo que dará lugar a la formación de movimientos sociales reivindicativos y más exactamente, a la formación del movimiento obrero. El movimiento obrero nace como reacción contra el capitalismo y destacó por sus acciones: peticiones, asambleas, encierros, huelgas, boicots, sabotajes... y por la variedad de organizaciones que guardaba en su seno: hermandades, socie-

10 TOURAINE, A.: *Movimientos sociales hoy*, Barcelona, Hacer, 1990, p. 178.

dades de socorros mutuos, cajas de resistencia, cooperativas, sindicatos, comités, partidos, internacionales¹¹.

El movimiento ecologista apareció formalmente en Europa a finales de los años sesenta. Anteriormente, existen experiencias e iniciativas relacionadas con el naturalismo, el medio natural como estilo de vida, el excursionismo y la búsqueda de la desinhibición a través de la naturaleza. Pero, al finalizar la Segunda Guerra Mundial con las bombas atómicas, surge un movimiento que propone alternativas a uso la energía nuclear. Durante los años sesenta se va gestando un modelo de desarrollo económico basado en el desarrollo industrial como vía «natural» de evolución de las sociedades. Es entonces, cuando empieza a cuajar el discurso el discurso ecologista procedente de jóvenes que buscan alternativas de vida más acordes con el medio ambiente. Será en Alemania, donde este discurso emerge con más fuerza, debido también a las secuelas ambientales de la Segunda Guerra Mundial y a las consecuencias de la industrialización que empezaban a vislumbrarse en las zonas boscosas del país. En las décadas de los sesenta y los setenta, los grupos ecologistas eran, básicamente, de carácter conservacionista, dedicando sus esfuerzos hacia la defensa de especies animales y espacios naturales. Pero, poco a poco, el ecologismo ha ido introduciendo elementos socioeconómicos y entendiendo que los procesos de degradación del medio ambiente y la desaparición de especies no pueden ser interpretados al margen de un profundo conocimiento del sistema social en el que se producen¹².

Cuando nos referimos a los movimientos ecologistas en España, se suele incidir en el retraso de su aparición respecto de los movimientos europeos y sobre el escaso desarrollo o calado en la sociedad española. Sin embargo, un análisis más profundo pone en entredicho esta creencia: los orígenes del ecologismo español se remontan a los años setenta con las primeras movilizaciones contra la construcción de las centrales nucleares. También desde diversos movimientos juveniles naturistas y excursionistas se desarrollan actividades ambientalistas y de difusión del deleite natural. Nos referimos a los grupos scouts, los grupos de montaña, las asociaciones de base que realizan excursiones de manera continuada, los campamentos o las colonias vacacionales en la naturaleza.

11 LAIZ, C.: «Los movimientos reivindicativos clásicos. El movimiento obrero», en ROMÁN, P. y FERRI, J.: *Los movimientos sociales. Conciencia y acción de una sociedad politizada*. Madrid, CJE, 2002, pp. 45-87.

12 REVILLA BLANCO, M.: *Una parte del arco iris. El ecologismo y el pacifismo y sus efectos transformadores*» Madrid, CJE, 2005, pp. 169-192.

En el caso del movimiento pacifista, los factores desencadenantes los encontramos también en el final de la Segunda Guerra Mundial con el lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki y en el desarrollo armamentístico posterior. También, en el movimiento por los derechos civiles liderado por Martin Luther King en Estados Unidos, las movilizaciones contra la guerra de Vietnam en Estados Unidos y Europa y el movimiento estudiantil de mayo del 68 como lucha de los jóvenes frente al control de la familia, la escuela y la sociedad. Con la guerra fría llega el despliegue de misiles nucleares de la OTAN en Europa y la construcción de centrales nucleares en suelo europeo. La cuestión fundamental es que estas movilizaciones contra el armamento nuclear o contra la construcción de centrales nucleares, empiezan a diversificar sus estrategias, a ampliar sus preocupaciones y a consensuar valores. En los movimientos pacifistas que surgieron en Europa durante los años ochenta, la amenaza que las armas nucleares representan para la humanidad fue un elemento básico del marco que permitió su difusión.

El movimiento feminista ha dejado de ser exclusivamente un movimiento social para convertirse en una disciplina con una genealogía, una historia, unos textos fundacionales, un cuerpo de doctrina y una serie de corrientes bien diferenciadas en sus componentes ideológicos y su geografía específica. El primer feminismo nace con el espíritu ilustrado que manifiesta el deseo de igualdad y emancipación. La publicación en 1949 de *El segundo sexo*, por Simone de Beauvoir, representó un salto cualitativo en la consolidación de la teoría feminista. La consecución generalizada del voto femenino abre toda una profundización en la búsqueda de la equiparación más allá de la mera igualdad formal: surge así la segunda ola del feminismo. Dos tendencias van adquiriendo cuerpo. En primer lugar, el feminismo de la diferencia, que, partiendo de la diferencia sexual, busca profundizar en la esencia femenina y el feminismo de la igualdad que denunciará que toda esencia femenina es una creación social y cultural, por lo que, proponen luchar por la consolidación de espacios de reconocimiento en pie de igualdad con los varones.

El movimiento estudiantil es un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social, funciona cíclicamente y, lo más característico, es quizá su carácter impredecible. El movimiento universitario fue uno de los pilares del antifranquismo, luchando por las libertades y aspirando a un cambio social y político. El movimiento universitario adquiere relevancia, no sólo por la cantidad de participantes, sino por lo que tiene de élite cultural que genera opinión pública y actúa como grupo de presión social. El movimiento genera un conflicto y un desafío que choca con una articulación política e institucional y uti-

liza un repertorio de acción colectiva variado, que tiene una función demostrativa y es una forma de acción política no institucionalizada, cuyo éxito depende de la magnitud de su acción y de la estructura de oportunidades políticas presentes en ese momento en la sociedad.

La naciente democracia española inaugura una nueva sociedad basada en la democracia cultural en la que la persona sea agente de su propia educación por medio de la intervención permanente de sus acciones y de su reflexión¹³. Los movimientos juveniles son una muestra de este aprendizaje intuitivo basado en la cooperación grupal.

El asociacionismo juvenil se explica desde tres parámetros; la ideología, la función social y la inserción en la realidad. Todas las iniciativas juveniles se explican también analizando el marco histórico en el que se desarrollaron y la realidad social en la que se insertaron. Una determinada ideología permite entender el hecho asociativo como un conjunto de valores e intereses que permitan un cierto grado de cohesión. No es preciso que todo el grupo comparta la ideología, pero sí que confluyan en unos ideales o en unos intereses comunes. La estabilidad de una asociación juvenil se garantiza cuando tiene unos fines comunes, sino simplemente será una agrupación coyuntural. En esta misma línea, es difícil que se dé el fenómeno asociativo sin una determinada función social, que puede ser tan variada como entretener a un grupo de chavales, difundir una actividad teatral o reivindicar el derecho a la educación. Por último, es imprescindible que la asociación se inserte en una realidad social concreta; el barrio, el pueblo o el entorno más cercano. Estos tres parámetros no son exclusivos de las agrupaciones juveniles, se pueden aplicar a cualquier otro movimiento social. Pero lo cierto es que estos parámetros son los que permiten explicar la variedad ideológica, la diversidad de actuaciones y la pluralidad de contextos en la que surgen asociaciones de jóvenes en los setenta y los ochenta¹⁴.

La contribución de los movimientos juveniles a la educación social reside en la educación a través del juego, el aprendizaje de la cooperación, la participación social, la gestión grupal de tareas y conflictos, el aprendizaje de capacidades de relación e integración social, la prevención de conductas de riesgo, los hábitos de autonomía, la sensibilización ante problemas sociales (drogodepen-

13 FEDERIGHI, P. y otros: *La organización local de educación de adultos*, Madrid, Quinto Centenario, 1992, p. 20.

14 CONSEJO DE LA JUVENTUD: Documento sobre *El asociacionismo juvenil*. Documento inédito, 1987.

dientes, personas mayores, personas con discapacidad, inmigrantes..), y la implicación en diferentes causas como la defensa del medio ambiente, el desarrollo sostenible, el consumo crítico o la solidaridad.

Las asociaciones juveniles han aportado estrategias a la educación social en todo lo referente a la educación ambiental y la educación para la salud. Los movimientos juveniles utilizan la naturaleza como recurso educativo, pero no se limitan a eso; la naturaleza es el marco educativo en el que sitúan la mayoría de sus actividades. Se presta especial atención al ejercicio físico, hábitos de higiene, horarios de comida y sueño, dieta equilibrada, educación sexual y proponen indirectamente un alejamiento de otras formas pasivas de ocio.

La mayoría de las asociaciones juveniles son ante todo un movimiento cívico que concibe al individuo como ciudadano. Se funciona en pequeños grupos, pero teniendo al gran grupo como referencia; de tal forma que cada asociación es una microsociedad al servicio de la colectividad. Todo ello se articula como un engranaje gracias al aprendizaje y observancia de unas reglas de funcionamiento que son las reglas de convivencia de un grupo social, extrapolables a cualquier grupo y, por supuesto, a la sociedad concreta en la que se insertan. Los movimientos juveniles buscan la implicación social de los jóvenes en distintas causas sociales: la cooperación al desarrollo, la ecología, la cultura o la política. De esta forma, el asociacionismo se convierte en una herramienta de educación para la participación ciudadana.

Las agrupaciones juveniles han sido, en cierta medida, precursoras en la creación y consolidación la profesión de educador social. El movimiento juvenil es un espacio no profesionalizador que ha contribuido al nacimiento de la educación social. Las agrupaciones juveniles han generado intuitivamente prácticas socioeducativas que años más tarde cobrarían plena vigencia, han proporcionado la primera formación algunos educadores y han forjado procesos de sensibilización social.

La educación social es hoy una profesión con trayectoria histórica y con futuro laboral. La cultura y la identidad de la profesión se construye en la actualidad con el trabajo realizado por los colegios profesionales que agrupan a los educadores sociales de las distintas Comunidades Autónomas (CGCEES). Los profesionales de la educación social entienden su profesión¹⁵ como el de-

15 ASEDES Y CGCEES (CONFEDERACIÓN GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES) *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de Competencias y Funciones*. Barcelona, ASEDES, 2007. En www.eduso.net.

recho de la ciudadanía que se concreta en una profesión de carácter pedagógico generadora de contextos educativos que facilitan la incorporación del sujeto a las redes sociales y la promoción cultural y social. Al trabajo realizado sobre la definición de educación social se suman el «Catálogo de competencia y funciones» y el «Código Deontológico del educador – educadora social». Se trata de tres documentos profesionalizadores elaborados por y para los educadores sociales que nos pueden ayudar a contemplar la profesión de educador social con perspectiva histórica.

CONCLUSIONES

Los pasados días 15 y 16 de noviembre de 2007 se celebró en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca el Seminario Nacional de Historia de la Educación Social, promovido por la Sociedad Española de Historia de la Educación, apoyado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, la Facultad de Educación, y coordinado por el prof. José María Hernández Díaz, tal como en su día se había acordado.

Han participado profesores relacionados con la materia «Historia de la Educación Social» de las siguientes universidades: Complutense de Madrid, Coruña, Extremadura, Málaga, Murcia, Pontificia de Salamanca, Santiago de Compostela, Salamanca, UNED, Valencia, y Valladolid, y miembros de la Junta Directiva de la SEDHE. Todos los participantes habían sido previamente invitados de forma personal, al igual que otros de diferentes universidades que finalmente tuvieron dificultades para asistir.

Las actividades científicas y complementarias se desarrollaron con normalidad, debiendo destacarse la presentación de cinco ponencias y largos, participativos e intensos debates, cuyo contenido fundamental resumimos a continuación. Los títulos de los ponencias fueron: «La disciplina Historia de la Educación Social hoy en España» (José María Hernández Díaz), «Instituciones y actuaciones circunvescolares en la Historia de la Educación Social» (Pedro Luis Moreno Martínez), «Marginación infantil y educación protectora en la Historia de la Educación Social (Cándido Ruiz Rodrigo, quien no pudo estar presente, pero entrego texto), «Las fundaciones benéfico-docentes en la Historia de la Educación Social» (Leoncio Vega Gil), y «Los movimientos juveniles en la Historia de la Educación Social» (María Tejedor Mardomingo).

Las conclusiones más destacadas que podemos expresar son las siguientes:

1. El perfil dominante de la disciplina «Historia de la Educación Social», es el de una asignatura optativa del plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social. En las universidades españolas donde se imparte suele poseer 4'5 créditos, si bien en algunas universidades alcanza el carácter de obligatoria con seis créditos. También en alguna aparece excepcional y afortunadamente recogida como optativa en el plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. En algún caso adopta la denominación de «Historia de la Educación Social en España», y en otro «Génesis y situación de la educación social en Europa».
2. De las 26 universidades españolas que imparten la Diplomatura en Educación Social, solamente 16 han incorporado esta disciplina en el Plan de Estudios. Por tanto, se recomienda a todos los colegas realizar un esfuerzo para que en las próximas tareas de reformas de planes de estudios pueda estar presente la Historia de la Educación Social, con el peso y los contenidos pertinentes que le corresponde. La comprensión genética de los problemas que han de ser estudiados en la formación de un educador social parece una dimensión irrenunciable. En consecuencia, la Historia de la Educación Social no tiene un carácter ornamental ni erudito, sino fundamentante en ese proceso formativo de profesionales de la educación social.
3. Debatidos algunos contenidos centrales de los programas de clase de varias universidades, se pone de manifiesto que el concepto estricto de asignar lo no formal al estudio histórico de la educación social está cada vez más superado. En todo caso, conviene ir abandonando esa faceta de connotación negativa que siempre significa lo no-formal, frente a lo formal, aunque pueda todavía resultar útil en ciertas circunstancias.

Entre los problemas más destacables que han de componer un programa de Historia de la educación Social se subrayan los relacionados con: la educación y la marginación y la acción social; la educación de la infancia y los jóvenes; la educación de los adultos, asuntos que parecen ya arraigados en casi todos los programas. Sin embargo, se recomienda tomar en consideración histórica otros temas educativos emergentes en los últimos treinta años como: educación ambiental, inmigración y educación, multiculturalismo e interculturalidad, etnias, ocio y tiempo libre, educación de mayores, pacifismo, movimiento ecologista, movimiento obrero, movimiento feminista, entre otros.

4. A la hora de pensar, proponer y desarrollar un programa de Historia de la Educación Social, puede resultar de interés partir del presente hasta remontarnos a la génesis de un problema de educación social; contar y consultar con los Colegios Profesionales de Educadores Sociales, sus documentos oficiales y sus propuestas; intentar corregir un cierto inmovilismo, cartesianismo y linealidad en la confección y desarrollo de un programa, tal como se observa al día de hoy. Sin comprender e incorporar los grandes problemas que plantean los movimientos sociales de nuestro tiempo, y que afectan de lleno a la profesión de educador social, no podemos construir y ofrecer una formación histórica a un profesional como éste, muy llamado a la acción y la resolución de cuestiones inmediatas.
5. Entre las recomendaciones didácticas para el desarrollo directo del programa de Historia de la Educación Social que se comentaron y debatieron, aparecen: la utilización de sesiones y motivaciones de choque al comenzar el curso; el uso de materiales, visitas externas, y prácticas de campo diversificadas; el peso que puede representar la iconografía, las fuentes materiales, arqueológicas y las fuentes orales, junto a otras más tradicionales de procedencia escrita. Se comentó que eran muy provechosas iniciativas didácticas que partían del análisis y los recursos que ofrecía la historia local y regional, como punto de entrada y motivación, o como elemento de contenido del programa de Historia de la Educación Social
6. Se constata por los participantes en el Seminario que, si bien se ha incrementado en cantidad y solidez la investigación sobre algunos temas de Historia de la Educación Social, se observan notorias lagunas en otros ámbitos y periodos históricos. Por ello se recomienda tomar en consideración las siguientes acciones: la celebración de uno de los próximos Coloquios Nacionales de Historia de la Educación sobre una de las temáticas de la Educación Social; la dedicación de más proyectos de investigación con el perfil de Historia de la Educación Social; la publicación de algún número monográfico más de la revista Historia de la Educación a la temática que nos ocupa; la celebración de un segundo Seminario de Historia de la Educación Social para continuar avanzando en muchas de las interesantes cuestiones que aquí se han suscitado. Los debates celebrados debieran tener conicidad o carácter casi permanente.

Salamanca, noviembre de 2007

