

Volume 4, Number 2

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Articles

Los Límites de las Políticas Culturales y Educativas en la Construcción del Nuevo Hombre Fascista - Rubén Domínguez 115

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades- Teresa Morlà 137

Making politics educational: the experience of the Scottish referendum on independence– Jim Crowther 163

De Casa de pensión a Instituto de Segunda Enseñanza - Alvaro Chaparro & Igor Camino 186

Ens Farem Humans?- Lluís Batista 211

Reviews

Umberto Tommasini, el Herrero Anarquista. Memorias de un Hombre de Acción- Josep Marcos 214

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Los Límites de las Políticas Culturales y Educativas en la Construcción del Nuevo Hombre Fascista

Rubén Domínguez Méndez ¹

1) Instituto Universitario de Historia Simancas. Universidad de Valladolid. España.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Domínguez, R. (2015). Los Límites de las Políticas Culturales y Educativas en la Construcción del Nuevo Hombre Fascista. *Social and Education History*, 4(2), 115-136. doi: 10.17583/hse.2015.1506

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1506>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

The Limits of the Cultural and Educational Policy in Building the Fascist New Man

Rubén Domínguez Méndez
Universidad de Valladolid

Abstract

Mussolini proposed the creation of a new man who was supposed to serve a general modernization of Italian society. To this end, fascism introduced to the masses in the political, economic, legal and, of course, cultural and educational system defended by fascist doctrine. This paper analyzes the cultural and educational policies developed by fascism in to build the new man. We study the values of this fascist man and the institutions responsible for that “creation” to show, finally, the limitations of these policies to achieve the expected results.

Keywords: fascism, cultural policy, education policy, new man

Los Límites de las Políticas Culturales y Educativas en la Construcción del Nuevo Hombre Fascista

Rubén Domínguez Méndez
Universidad de Valladolid

Resumen

Mussolini propuso la creación de un hombre nuevo que supuestamente debía servir a una modernización general de la sociedad italiana. Con este fin, el fascismo introdujo a las masas en el sistema político, económico, jurídico y, por supuesto, cultural y educativo defendido por la doctrina fascista. Este trabajo analiza las políticas culturales y educativas desarrolladas por el fascismo en la construcción del hombre nuevo. Se estudian los valores de este hombre fascista y las instituciones responsables de esa “creación” mostrando, por último, las limitaciones de estas políticas para lograr los resultados esperados.

Palabras clave: fascismo, política cultural, política educativa, nuevo hombre

Como contempla la Real Academia de la Lengua, en la actualidad con el uso del término cultura abarcamos un amplio horizonte que puede hacer alusión a periodos temporales (cultura del renacimiento), pueblos (cultura precolombina), entidades políticas (cultura alemana) o incluso grupos con comportamientos o creencias que difieren mucho del patrón general o dominante (cultura punk, subcultura, etc.). De forma habitual empleamos el vocablo cultura como la seña de identidad de una sociedad. El conjunto de creaciones que la define en planos tan diversos como el lingüístico, el artístico, el literario, el científico, el político, el moral, etc. Según el antropólogo Marvin Harris la cultura de una sociedad consiste también en los modos socialmente adquiridos de pensar, sentir o actuar, y en su transmisión a lo largo de generaciones (Harris, 1986, p. 134). En el caso de Italia, el nacimiento del Estado nación en 1861 significó la afirmación política del sustrato cultural común fraguado durante siglos y que había quedado más que patente con las revoluciones liberales del siglo XIX. De forma especial con la de 1848 que dio inicio a las denominadas guerras de independencia italianas respecto al Imperio austriaco. A partir de ese momento, durante todo el periodo de la Italia liberal unificada, constituido el Estado nación, se procedió a la consecución de un segundo objetivo que quedaba por resolver: el de la “nacionalización” de la sociedad italiana. La necesidad de cimentar una identidad cultural común quedó perfectamente sintetizada en el siguiente diagnóstico de la época: «*L'Italia è fatta, gli Italiani sono da farsi (...)* nos falta aún el típico carácter nacional, aquel fiero y alto sentimiento colectivo de la dignidad nacional que hace potentes a los pueblos» (Banti, 2008, p. 222).

Sobre esta herencia el fascismo construyó un discurso en el que la cultura se convirtió en una necesidad para garantizar su supervivencia. El elemento que permitió a la ideología totalitaria implantarse en todos los niveles de la sociedad gracias a la manipulación de cada una de las manifestaciones que conformaban la propia cultura italiana –apropiándose de ellas– y mediante el desarrollo de una cultura de masas en clave fascista a través de las innovaciones impulsadas por el desarrollo de elementos como el cine y la radio.

Dentro del marco estatal, cualquier aspecto cultural cobraría relevancia mediante la elaboración y aplicación de las denominadas políticas culturales y educativas. Pese a los matices que puedan establecerse entre ambas políticas, podemos considerar que las políticas educativas constituyen un subconjunto del recipiente contenedor de la política cultural puesta en marcha por los Estados. No obstante, la cuestión está llena de ángulos y aristas. Por ese motivo hemos preferido realizar esa sutil diferenciación. Centrándonos en la política cultural podemos definir ésta como la gestión de las manifestaciones propias de una comunidad. Al realizarse por el Estado podríamos hablar de la existencia de una política cultural oficial donde se privilegian unas realidades sobre otras mediante criterios selectivos que no son inocentes, que quieren mostrar aquello de lo que el Estado se siente orgulloso y ocultar lo que considera que puede desprestigiarle.

El subconjunto política educativa está condicionado por diversos factores: sociales, tecnológicos, económicos, pedagógicos, demográficos o ideológicos. El último de ellos resulta fundamental a la hora de trazar las líneas educativas y las finalidades perseguidas con éstas. La política educativa del fascismo tuvo su punto referencial en la utilización continuada de todos estos factores para hacer del sistema escolar un vivero de aprendizaje fascista. Para lograrlo no dudó en adaptar jurídicamente la legislación relativa a las instituciones, el personal docente y los programas didácticos de acuerdo a sus objetivos. En un principio, en los primeros años tras la unificación italiana, la necesidad de hacer italianos a la que nos hemos referido más arriba llevó a que el Estado implantase un sistema educativo nacional para establecer el primer nivel de cohesión y promoción de aquellos valores que provocaban en el individuo su sentimiento de pertenencia al grupo, en este caso a la nación italiana. El proceso se inició con la implantación de la denominada Ley Casati en 1861. El texto, que organizaba todos los niveles educativos, estuvo vigente hasta que en 1923 el fascismo decidió comenzar su cruzada para hacerse con el control de la escuela mediante la “reforma Gentile”.

Bajo los parámetros culturales que defendía el fascismo la aplicación de sus postulados debían significar una novedad política y doctrinal que no podía ser interpretada según los esquemas teóricos de las tradiciones políticas precedentes. Una teorización que en el ámbito “terrenal” tenía que

contribuir a la construcción de un nuevo individuo ¿Quizás un superhombre? Este hecho hizo que algunos sectores utilizaran a Nietzsche como sustento en el que apoyar la creación fascista. Mussolini conocía los escritos del filósofo alemán y Julius Evora, ideólogo radical de la derecha italiana, los empleó para elaborar sus teorías sobre un nuevo modelo social contrapuesto a la decadencia liberal (Cassata, 2003, p. 306). A pesar de los esfuerzos, detrás de toda la fraseología y parafernalia fascista la existencia de una ideología estricta y unívoca dentro del movimiento, al igual que el sentido real de este hombre nuevo, continúa planteando problemas y discusiones en el ámbito historiográfico (Gentile, 2004, pp. 93-97).

En un intento de simplificar algunos de los aspectos señalados por la historiografía hemos establecido una serie de rasgos que debía poseer este novedoso hombre fascista. Serían los siguientes: la exaltación irracional de la nueva ideología; el valor de la disciplina; la preeminencia en su comportamiento de la acción sobre las ideas; el orgullo ilimitado de pertenecer a la nación italiana; el culto a los símbolos para hacer del fascismo una nueva religión con celebraciones propias; la importancia de la colectividad; la glorificación de la guerra; la visión masculina y viril de la sociedad; la concepción racista y clasista de la sociedad internacional; y el elogio de la juventud. Todos estos aspectos eran explicados por el propio Mussolini en la *Enciclopedia Italiana* del siguiente modo:

El fascismo no se entendería en muchos de sus comportamientos prácticos como una organización de partido, como un sistema de educación, como disciplina, si no se viera a la luz de un modo general de concebir la vida. Modo espiritual. El mundo para el fascismo no es este mundo material que aparece en la superficie, en el que el hombre es un individuo separado de todos los demás y está gobernado por la ley natural que instintivamente lo hace vivir una vida de placer egoísta momentáneo. El hombre del fascismo es individuo de una nación y una patria, ley moral que une juntos a individuos y generaciones en una tradición y en una misión, que suprime el instinto de la vida cerrada en el breve placer para alcanzar el deber en una vida superior libre de los límites del tiempo y del espacio; una vida en la que el individuo, a través de su abnegación, del sacrificio de sus intereses particulares, realiza aquella existencia plenamente espiritual que le da su valor de hombre.

(...) El fascismo es una concepción histórica en la cual el hombre no es aquello que es si no es en función del proceso espiritual en el que concurre, en el grupo familiar y social, en la nación y en la historia (...). Fuera de la historia el hombre no es nada. Por eso el fascismo está contra todas las abstracciones individualistas (...) y es contrario a todas las utopías y las innovaciones jacobinas.

(...) El fascismo, en definitiva, no es solamente generador de leyes y fundador de institutos, sino educador y promotor de vida espiritual. No quiere volver a hacer la humanidad sino el contenido, el hombre, el carácter, la fe. Y para este fin quiere disciplina y autoridad que descienda al interior de los espíritus y los domine. Por eso su insignia es el fascio littorio, símbolo de la unidad, de la fuerza y de la justicia (Mussolini, 1932, pp. 847-848).

Aunque su propósito de construcción del hombre fascista se inició desde fechas tempranas este proceso pudo acelerarse a partir de 1926 gracias a la aprobación del conjunto de leyes que incrementaron las atribuciones del jefe de gobierno y del ejecutivo en detrimento del parlamento. Estos textos, conocidos como *Leggi fascistissime*, suprimieron libertades, sindicatos y partidos para crear un Estado que reglamentó todos los aspectos de una sociedad obligada a participar en los nuevos organismos creados por el partido. De tal manera, las políticas culturales y educativas pudieron hacerse cada vez más complejas e incluso trasladarse al exterior, alcanzando a la extensa comunidad italiana emigrada.

Hacer de la Cultura una Prolongación del Fascismo

Dentro de los hitos del proceso de fascistización de la cultura podemos establecer dos niveles. Lo que se ha denominado alta cultura, relacionada con los intelectuales, y la llamada cultura popular. Dentro de la primera hay que añadir a los efectos que tuvieron para la vida del país las comentadas *Leggi fascistissime*, la creación del *Istituto Nazionale Fascista di Cultura* y la *Reale Accademia d'Italia*. El primero surgió en 1926 y se encargó de la publicación de la revista *Educazione fascista* que posteriormente paso a denominarse *Civiltà fascista*. Su misión era la realización de una auténtica revolución cultural dentro del país mediante la celebración de cursos de lengua y literatura y la organización de conferencias y congresos culturales.

Mediante éste organismo también se llevo a cabo la absorción de antiguos círculos culturales y universidades populares y, además, se estableció la obligatoriedad de que se pusieran bajo su control un buen número de institutos creados durante la etapa liberal. Con ello, Mussolini quería cambiar radicalmente los referentes culturales –que despreciaba en su formulación tradicional– aunque para ello se tuvieron que emplear métodos expeditivos. No obstante, como se muestra con entidades como el *Istituto per la storia del Risorgimento*, no se borró del todo el contenido de esos organismos al querer también exaltar lo que Italia tenía de diferente y de propio (Longo, 2000).

Respecto a la *Reale Accademia d'Italia* hay que señalar que fue establecida ese mismo año de 1926 para coordinar la actividad intelectual en sus planos científicos, literarios y artísticos, conservando sus rasgos nacionales y promoviendo su expansión en el extranjero. No obstante la institución –que se autoproclamaba el máximo organismo cultural del Régimen– sólo comenzó a funcionar a partir de octubre de 1929, cuando logró completar una lista de intelectuales afectos al régimen lo suficientemente importante para que el organismo tuviera el reconocido prestigio interior y exterior que se buscaba con ella (Ferraroto, 1977).

Los primeros síntomas de ocupación de las altas esferas culturales dejaron reacciones heterogéneas por parte de los intelectuales. El símbolo de la fractura quedó patente con la publicación de dos manifiestos antagónicos. El primero, salió publicado el 21 de abril de 1925 en *Il Popolo d'Italia* de la mano de Giovanni Gentile. El conocido como *Manifesto degli intellettuali fascisti* mostraba la adhesión que 250 intelectuales habían exhibido tras un congreso sobre cultura fascista –celebrado en marzo de ese mismo año en Bolonia– en el que se discutieron las bases de la política cultural del régimen sobre la línea de un nuevo concepto de libertad individual que se ligaba al «sacrificio por la patria» (Papa, 1958, p. 43).

La réplica al escrito se produjo el 1 de mayo con la publicación en *Il Mondo* del opuesto *Manifesto degli intellettuali antifascisti* elaborado por Croce –que sólo unos meses antes había tomado la decisión de oponerse al régimen– y que superó en número de intelectuales e importancia cualitativa a la anterior proclama. No obstante, el rechazo a la contaminación de la cultura por parte de la política tuvo en este acto uno de sus últimos

episodios. Con posterioridad, la oposición al fascismo acabaría con la derrota de estos intelectuales que serían encarcelados, tomarían el camino del exilio o se diluirían en una paulatina actitud de pasiva aceptación del fascismo. Con ello, siguiendo la reflexión de Gramsci, la alta cultura italiana sufriría un proceso de desertificación gracias a los efectos de la fascistización:

Cada gobierno tiene una política cultural y puede defenderla desde su punto de vista y demostrar haber elevado el nivel cultural nacional. Todo consiste en ver cuál es la media de este nivel. Un gobierno puede organizar mejor la alta cultura y deprimir la cultura popular, y aun más; de la alta cultura puede organizar mejor la sección correspondiente a tecnología y ciencias naturales, poniendo paternalistamente a su disposición sumas de dinero como no se hacía antes, etcétera. El criterio de juicio puede ser sólo éste: ¿un sistema de gobierno es represivo o expansivo? E incluso este criterio debe ser precisado: ¿un gobierno represivo en algunos aspectos, es expansivo en otros? Un sistema de gobierno es expansivo cuando facilita y promueve el desarrollo de abajo arriba, cuando eleva el nivel de cultura nacional-popular y hace así posible una selección de “cimas intelectuales” en un área más vasta. Un desierto con un grupo de altas palmeras será siempre un desierto: incluso lo característico del desierto es tener pequeños oasis con grupos de altas palmeras (Gramsci, 1984, p. 121).

El proceso de fascistización del mundo cultural durante el *ventennio* implicó un profundo nacionalismo que, no obstante, no olvidó la introducción de ciertos elementos que ponen de relieve rasgos de modernización análogos a otros países. Aquí se ve uno de los equilibrios mantenidos por el fascismo en su intento por combinar la tradición gloriosa e imperial del pasado nacional con la renovación de un país claramente atrasado. Un ejemplo de este intento modernizador se evidencia con la creación de organismos dedicados al campo científico y tecnológico; ligados en algunos casos al desarrollo de los medios de comunicación de masas –que tanto ayudarían en las funciones propagandísticas del régimen– y a la búsqueda de nuevas experiencias artísticas y culturales. En esta sintonía se creó el *Consiglio nazionale delle ricerche* (CNR) en noviembre de 1923. Su origen se rastrea en la etapa del

primer conflicto mundial, cuando el matemático Vito Volterra creó un departamento dentro del *Ministero della Guerra* para desarrollar la investigación científica italiana en el aspecto militar. Con el fascismo el CNR se encargó de financiar proyectos de investigación volcados, de manera preferente, en la aplicación práctica de innovaciones que aprovecharan los recursos italianos. Era una sintomática búsqueda de la autarquía respecto a la comunidad internacional. La presidencia de Marconi entre 1927 y 1937 contribuyó a prestigiar la institución.

Siguiendo la táctica de establecer nuevos institutos fascistas más tarde se crearon el *Istituto dell'enciclopedia italiana*, el *Istituto nazionale di statistica* (ISTAT) y el *Istituto Luce*. El primero de ellos fue instituido en 1925 bajo la financiación de Giovanni Treccani con un objetivo principal: realizar una vasta enciclopedia nacional como la británica o la francesa. La obra vio la luz a partir de 1929, con artículos monográficos y referencias bibliográficas. Pese a la colaboración de autores no adscritos al fascismo, los términos políticos, como hemos evidenciado más arriba, mostraron la fuerte impronta ideológica de la obra. Por su parte, el ISTAT se estableció en 1926 para recoger los principales indicadores económicos y sociales del país e incluso, tras la fundación del Imperio, de las posesiones coloniales en África. Por último, el *Istituto Luce*, aunque era anterior al fascismo, fue financiado por el régimen a partir de 1924 al observarse la potencialidad que tenía la difusión de películas con contenido propagandístico. Por ese mismo motivo desde junio de 1927 se elaboró el denominado *Giornale cinematografico Luce* que servía para recoger en noticias la voz y la imagen del *Duce* y los progresos que estaban cumpliéndose por parte de la Italia fascista.

El último elemento entraría de lleno en el control de la denominada cultura popular. Respecto a ésta fue de gran importancia la acción desarrollada por el denominado *Ufficio Stampa* que desde 1935 se convirtió en el *Ministero per la Stampa e Propaganda*, y a partir de 1937 se organizó bajo el nombre del *Ministero della Cultura Popolare* o *Minculpop* –diseñado por Ciano tras estudiar la labor de propaganda del nazismo–. Desde sus primeras atribuciones, encaminadas al control de las actividades antifascistas y vigilancia de todas las publicaciones que circulaban por el país, la institución fue cargándose de competencias que debían modificar las costumbres de los italianos en aspectos tan variados como la moda o la

cocina. Estas atribuciones pudieron cumplirse mediante el desarrollo de una fuerte censura gubernativa (Cannistraro, 1975, p. 156). Desde 1927 todos los grandes periódicos provinciales pasaron a ser controlados por el régimen, a lo que hay que añadir los numerosos que en esencia eran fascistas. Como recoge De Felice más de cien estaban oficialmente reconocidos como órganos para comunicar las directrices del partido. Entre ellos destacaban: *Il Popolo d'Italia*, *L'Impero* e *Il Tevere* en Roma bajo la esfera de Mussolini; *Il Regime fascista* en Cremona promovido por Farinacci; o el *Corriere padano* en Ferrara fundado por Italo Balbo (De Felice, 1968, pp. 180-181).

Pero junto al control de la prensa, en la búsqueda del consenso de las masas con el fascismo, fue fundamental para el sistema totalitario la regimentación de toda la sociedad a través de grandes organismos que promoviesen las iniciativas desarrolladas por las diferentes asociaciones que suprimió el fascismo. La tipología de éstas era variada: deportivas, recreativas, educativas, asistenciales, etc. La *Opera Nazionale Dopolavoro* (OND), constituida significativamente el 1 de mayo de 1925, se encargó de recoger la mayor parte de las actividades «mientras de manera progresiva se cerraban los círculos recreativos y deportivos obreros, las sociedades de ayuda mutua y las bibliotecas populares», con la consiguiente pérdida patrimonial para estas instituciones (Dogliani, 2008, p. 213). La OND se inspiraba en un precedente modelo norteamericano introducido tras la Gran Guerra por el ingeniero italiano Mario Giani. No obstante, con posterioridad tomó como fuente de inspiración la institución que de forma similar creó el nazismo en Alemania (Liesbcher, 2005). Para los inscritos existían numerosas ventajas como descuentos en los billetes de los llamados trenes populares o en las entradas del cine. Estos y otros incentivos hicieron que en pocos años la OND se convirtiese en una asociación de masas que consiguió pasar de los 650.000 inscritos en 1928, en su mayoría pertenecientes a las regiones del norte, a los aproximadamente tres millones en 1936 y casi cuatro en 1939.

Por el Mundo Educativo hacia el Fascismo

El fascismo consideró que la escuela constituía el primer escalón para la formación de hombres dispuestos a llevar a pies juntillas el manido lema de

su propaganda: “*credere, obbedire, combattere*”. En octubre de 1922 la legislación educativa italiana seguía teniendo como punto de referencia la *Legge Casati* aprobada en 1861. El texto había permanecido casi inmutable durante seis décadas a pesar de que la educación era una de las grandes asignaturas pendientes del país al no haber cumplido con las expectativas de alfabetización de la sociedad pretendidas. Para corregir esta situación en 1877, con la *Legge Coppino*, se había ampliado la educación elemental a cinco cursos y se había elevado la escolaridad obligatoria durante los tres primeros, mientras que en 1904, con la *Legge Orlando*, se había aumentado la obligatoriedad hasta los doce años. El resultado de estas políticas fue la disminución de la tasa de analfabetismo en Italia; no obstante, los resultados fueron desiguales puesto que como observaba el pedagogo Lombardo Radice en 1901: «el desnivel cultural entre las provincias del norte y del sur había crecido enormemente» (De Fort, 1995, p. 129). Continuando esta línea reformista, el último exponente de cambio durante el periodo liberal se había producido con el diseño de ley elaborado por Benedetto Croce, que en 1920 había sido requerido por Giolitti para el cargo de *Ministro della Pubblica Istruzione*, nacido en el contexto de la posguerra y ligado a la idea de renacimiento nacional a través de la educación.

No podemos obviar que las anteriores medidas llevaban anejas la firme confianza en la enseñanza como la herramienta más útil para la difusión de unos valores y un ideario determinado. Esta situación movió al fascismo a efectuar una profunda revisión de todos los planes de estudio y del sistema escolar. Una revisión profunda y en cierto modo infructuosa o mal planificada. Sólo esta argumentación explicaría lo señalado por Charnitzky sobre la elaboración de aproximadamente 3.500 leyes y decretos relacionados con la escuela entre los años 1923 y 1939; fechas en las que se aprobaron, respectivamente, la “Reforma Gentile” y la *Carta della Scuola* (Charnitzky, 1996, p. 6).

El hecho de que los años situados entre las dos últimas fechas señaladas fueran tan fértiles no es sólo una señal de la inquietud en este campo, sino también del descontento del fascismo hacia la “Reforma Gentile”. No en vano, aunque el propio Mussolini había definido a esta reforma como «la más fascista entre todas aquellas aprobadas por el gobierno» se llegó a la conclusión de que la escuela diseñada por el filósofo tenía un carácter

demasiado elitista para los objetivos de adoctrinamiento de masas que ansiaba el fascismo (Colombo, 2004, p. 161). De hecho, refiriéndose a ésta, Edward Tannenbaum señala como «una de las muchas ironías de la experiencia fascista fue el hecho de que la reforma (...) realmente retrasó la “fascistización” de la educación italiana al reafirmar los valores elitistas burgueses propios del siglo XIX» (Tannenbaum, 1975, p. 203).

A juicio de la historiografía la reforma fue una continuación de los programas educativos de la tradición liberal italiana. Incluso Gentile reconoció esta continuidad, poco revolucionaria, a la hora de defenderse de las críticas recibidas tras elaborar un proyecto donde se postulaba el carácter selectivo de la educación y la importancia de las materias humanísticas. La reforma alcanzó a todos los niveles del sistema educativo, mediante la elaboración de reales decretos. Las principales novedades fueron:

- La elevación de la edad en la que era obligatorio permanecer en el sistema escolar, que se situó en los catorce años.
- La creación de un curso anterior a la escuela elemental que preparaba el acceso de los más pequeños al sistema educativo.
- La implantación con carácter selectivo del examen de estado para reducir el número de asistentes a los centros.
- La separación de la formación encaminada al mundo del resto de la instrucción con la creación de una *scuola complementare* (1928 fue sustituida por la *scuola di avviamento professionale*).

Centrándonos en las diferentes etapas, en la escuela elemental se revisaron los programas didácticos, aunque no se alteró la anterior división en dos etapas. Respecto a la educación privada, se concedió la equiparación de los estudios desarrollados en este tipo de instituciones con los realizados en los centros públicos, una medida que puso en marcha una relación más estrecha entre escuela e iglesia católica que acabó por formalizarse con la firma del Concordato de 1929. Desde un primer momento, las reformas hicieron que se incorporara la enseñanza religiosa en la escuela elemental, en la secundaria no se produjo hasta la firma del mencionado acuerdo. El art. 1 del Concordato establecía la religión católica como «la única religión del Estado italiano», mientras que en el art. 36 se manifestaba que «Italia considera fundamento de la instrucción pública la enseñanza de la religión cristiana según la forma recibida de la tradición católica».

La escuela media fue la que se modificó de manera más sustancial, siendo especializada en varios itinerarios mediante el art. 1 del R. D. del 6 de mayo de 1923. En relación a la oferta anterior las novedades estaban en la creación del *istituto magistrale* –para instruir a los futuros maestros de la escuela elemental–, del *liceo scientifico* y del *liceo femminile*; éste último dedicado a la formación de las jóvenes que no se planteaban continuar los estudios ni ejercer un trabajo remunerado, unas expectativas que determinaron su bajos niveles de asistencia y su definitiva abolición en el año académico de 1928-29. El *istituto tecnico* –compuesto por las ramas de comercio y contabilidad y agrimensura– finalizaba con la obtención de un diploma válido para el mundo laboral, mientras que el *liceo scientifico* y el *classico* –a los que se accedía tras finalizar el *ginnasio*– permitía el paso a los estudios superiores, que podían impartirse en las universidades o en los institutos superiores. En este sentido, la reforma privilegió al sector humanístico por la concepción que tenía el propio Gentile hacia éste como el imprescindible en la formación de la clase dirigente; por ello, que mientras que los alumnos del *liceo classico* podían continuar sus estudios en todas las facultades, los del *scientifico* tenían restringido este acceso, pudiendo cursar solamente especialidades técnicas y científicas. Una situación que, naturalmente, repercutió en la enseñanza de éstas últimas.

A partir de 1925 se llevó a cabo la política de retoques para hacer de la escuela el lugar donde las nuevas generaciones sólo conocerían la ideología oficial. Se daba inicio, propiamente, al proceso de fascistización de la escuela, renegando de las connotaciones liberales y elitistas introducidas por Gentile, convirtiéndola en el centro para formar a la juventud en los ideales del régimen y establecer el primer nivel hacia el consenso de masa.

Esa subyugación de la escuela a la nueva realidad se realizó de manera progresiva. En julio de 1924 Giovanni Gentile había sido alejado del *Ministero della Pubblica Istruzione* y en 1925 Mussolini proclamaba la necesidad de que la escuela se inspirase en la idealidad del fascismo a pesar de que siguió defendiendo la obra de Gentile en el discurso oficial. En la declaración del *Gran Consiglio* del fascismo, tras la reunión del 7 de noviembre de 1927, se señalaba:

El Gran Consejo vuelve a confirmar que la reforma escolar Gentile debe ser considerada como una de las mejores y fundamentales leyes

del Régimen y que sus resultados, ya excelentes para la enseñanza primaria, son satisfactorios en lo que se refiere a la enseñanza media y universitaria (*Bolettino*, 1927, p. 711).

Además, el antiguo eslogan de *mens sana in corpore sano* se modificó y acabó transformado en el de con *libro e moschetto fascista perfetto*. De tal modo, con los mecanismos para la construcción del Estado totalitario puestos en marcha desde la aprobación de las *Leggi fascistissime*, el fascismo fue ocupando por completo los espacios educativos. El proceso debía culminarse con la integración de los alumnos en las organizaciones juveniles del partido, el control de los docentes y la ideologización de los programas didácticos (*Charnitzky*, 1996, p. 293).

Al igual que el resto de la sociedad también la juventud fue encuadrada dentro de las organizaciones de masas. Para ello el régimen creó la *Opera Nazionale Balilla* (ONB) en 1926, tomando la senda de las precedentes organizaciones juveniles del partido. Las funciones de la ONB estaban centradas en la instrucción física y la formación espiritual de la juventud en los nuevos valores fascistas en un intento por ampliar a las masas el carácter elitista de la reforma Gentile. Por ese motivo la ONB fue puesta bajo la dirección del jefe del gobierno y, después, bajo el *Ministero della Pubblica Istruzione*. Dentro de éste, para dotarle de mayor autonomía, se colocó al frente de su administración a Renato Ricci con el cargo de subsecretario. Las actividades educativas desarrolladas por la ONB se entremezclaban con las propias de la escuela al formar parte del currículo de los alumnos, pudiendo estar divididas en varias categorías: recreativas, culturales, deportivas o de formación paramilitar.

Los jóvenes eran divididos por edades y sexo desde los 8 a los 18 años. Los niños de 8 a 13 años eran los denominados *balilla*, mientras que al superar esa edad se convertían en *avanguardisti*. Las niñas empezaron a ser encuadradas a partir de 1929, en dos categorías paralelas a las de los niños: las *piccole italiane* y las *giovani italiane*. Además, a partir de 1927 también se instituyeron los *Gruppi Universitari Fascisti* (GUF) y en 1930 se dio un paso intermedio hacia la integración de los jóvenes en el partido con la creación de los *fasci giovanili di combattimento*, para agrupar a los jóvenes de entre 18 y 21 años, y de las *giovani fasciste* para el sector femenino. En este sentido, la última alteración se vivió con la creación en 1933 de un

nuevo grupo que reunía a niños y niñas de los 6 hasta los 8 años en el llamado grupo de los *figli della lupa*.

En 1937 las disputas entre la secretaria del partido y el subsecretario del *Ministero dell'Educazione Nazionale* –el antiguo *Ministero della Pubblica Istruzione* renombrado de esta forma en 1929– y jefe de la organización, Renato Ricci, hicieron que la ONB fuera absorbida por el partido mediante la nueva estructura de la *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL) que pasaba a depender del secretario del partido fascista, Achille Starace (Zapponi, 1982; y Betti, 1984). La propia creación de los GUF era un mecanismo para restar competencias a Renato Ricci. En una declaración del *Gran Consiglio del Fascismo*, el 27 de marzo de 1930, se decía:

(...) examinando el problema de la posterior fascistización de la escuela, ante todo se aplaude la obra desarrollada por el Secretario del Partido en el campo de la organización de los estudiantes universitarios, obra que ha alineado bajo las banderolas del *Littorio* a la casi totalidad de los estudiantes de las universidades italianas (*Bolettino*, 1930, p. 157).

Sobre el segundo punto del proceso de fascistización de la educación, el del control de los docentes, Patrizia Dogliani (2008, p. 193) habla de un sometimiento “blando” hasta 1931, año en el que se impone a los profesores universitarios el juramento de fidelidad al rey y al régimen fascista. En los mismos términos se expresa Morente Valero:

Así pues, no hubo en la universidad italiana una purga política de importantes proporciones, limitándose el régimen a mantener bajo vigilancia ideológica a los profesores en ejercicio, y a colocar a los afines en las plazas vacantes o de nueva creación (2005, p. 193).

No obstante existieron ciertos mecanismos desde la “Reforma Gentile” para garantizar la vigilancia por parte del estado en las universidades; como era el nombramiento de rectores por el rey a propuesta del ministro de instrucción –hasta ese momento elegidos por los profesores–, o el nombramiento de decanos por el ministro de una terna elaborada por los rectores. En la escuela el juramento de fidelidad al régimen fue anterior: «impuesto primero a los

maestros elementales en febrero de 1929, después a los profesores medios y, finalmente, en 1931 a los profesores universitarios» (Candeloro, 1986, p. 202). Ya en 1933, al hacerse obligatoria la inscripción al partido fascista para los funcionarios estatales, los docentes se vieron en la necesidad de poseer el carnet del partido para participar en los concursos públicos e, incluso, los maestros tenían que portar el uniforme del partido en las ceremonias oficiales (Tannenbaum, 1975, p. 215).

En 1928 se decidió la introducción del libro de texto único en las escuelas elementales públicas y privadas, una medida que empezó a aplicarse en 1930, conscientes de la limitación que suponía para autonomía didáctica de los docentes, del peso de las primeras enseñanzas en la formación de fascistas y de que para muchas familias éste sería el único libro que “entraría” en sus casas. La comisión para la elaboración del texto único llegó a la siguiente conclusión sobre la necesidad de su puesta en marcha:

a menudo falta aquel sentimiento vivo de amor a Italia y aquel ferviente culto de sus glorias que necesita atender para imprimir un espíritu fuerte en los ánimos de los pequeños de la escuela elemental porque la mayor parte de éstos interrumpe sus estudios y para toda la vida llevan consigo de manera inalterada la impronta de las primeras enseñanzas (Galfré, 2005, p.25).

Igualmente importante para los propósitos del movimiento fue la manipulación de los programas didácticos, adaptándose las lecturas, los dictados y los ejercicios aritméticos a la cosmovisión fascista, e introduciendo aspectos como la doctrina fascista en las clases de filosofía e historia y de cultura militar para la formación de los futuros soldados. Con el nombramiento de Cesare Maria De Vecchi como *Ministro dell'Educazione Nazionale*, en enero de 1935, se implantó un programa de instrucción militar en las escuelas que con posterioridad se extendería a los centros universitarios (Tannenbaum, 1975, p. 216).

El golpe definitivo a la obra de Giovanni Gentile fue asestado con la aprobación por parte del *Gran Consiglio* de la *Carta della Scuola*, transformada en la Ley número 899 del 1 de julio de 1941, con el país ya sumido en la Segunda Guerra Mundial. Su autor, Giuseppe Bottai, había llegado al *Ministero dell'Educazione Nazionale* el 15 de noviembre de 1936

y detentó el cargo hasta el 5 de febrero de 1943. Sin duda, esta duración al frente de la cartera refuerza la idea del gran interés mantenido por el régimen en la fascistización de la educación al colocar a su cabeza a uno de los fundadores del fascismo y artífice en 1927 de la *Carta del Lavoro*.

Con la *Carta* se unificaban todos los itinerarios posibles en la enseñanza media creando una escuela única compuesta por tres cursos. Del mismo modo, la ley preveía la continuidad de la *Scuola di Avviamento Nazionale*, la verdadera escuela de las masas, para preparar la vida laboral de los jóvenes, su formación como mano de obra cualificada, de acuerdo a los intereses productivos del Estado y bajo la supervisión del *Ministero dell'Economia Nazionale*. Con ello se combinaba la obtención de mano de obra cualificada para las necesidades económicas del país. En la universidad el aspecto más novedoso de la nueva reforma estaba relacionado con las normas de acceso a estos estudios, abriendo el acceso a las facultades de humanidades a los alumnos que provenían de institutos técnicos o científicos. También se incorporaban aspectos del antisemitismo fascista al sistema escolar y se preveía una rígida relación de la institución escolar con las organizaciones juveniles del partido fascista para dar a los jóvenes una formación no sólo cultural, sino cívica y militar –en consonancia con la coyuntura bélica internacional– haciendo obligatoria la inscripción a la GIL porque «en el cuadro general de la instrucción de los jóvenes, se debía dar mayor importancia a la educación física» (De Grand, 1978, p. 211).

Los Límites de estas Políticas y el Valor del Nuevo Hombre Fascista

El fascismo quiso mostrarse al mundo como un movimiento revolucionario dispuesto a crear un sistema político y social rupturista con la tradición precedente. La base de esta teoría debía conseguirse mediante la construcción de un hombre nuevo, el hombre fascista, que encarnase aquellos elementos privilegiados por el régimen. En este proyecto el fascismo no tuvo inconvenientes en excluir de la sociedad italiana real a los grupos que consideraba ajenos a sus valores. Como muestran investigaciones recientes en la configuración del hombre fascista resulta igual de interesante estudiar los aspectos que se potenciaron como los que trataron de desterrarse. Un ejemplo significativo lo encontramos a la hora de remarcar la

virilidad que debía distinguir al hombre nuevo. De tal modo, ninguna excusa valía para no condenar su ausencia, llevando al fascismo a establecer una lucha «contra el hombre afeminado, contra el estilo de vida burgués, contra los célibes y los maridos sin hijos (...) para evitar una excesiva feminización del hombre» (Benadusi, 2005, p. 181).

La convicción de que para hacer esa “revolución” duradera era necesario crear un nuevo estilo de vida que alcanzase a todas las facetas del hombre, incluso elementos externos como su vestimenta, hizo que el fascismo diseñase políticas culturales y educativas específicas para conformar el nuevo carácter italiano. La idoneidad de esta argumentación se apoyaba en la crisis de posguerra en la que se sumió la sociedad y la cultura burguesa tradicional por los efectos de la Gran Guerra. Su postulado era claro: si la fe en la razón no habían salvado a los hombres ¿por qué no tener fe en la nueva religión civil en la que quería convertirse el fascismo?

Pero el desarrollo de una política cultural por parte del fascismo presentó ciertas limitaciones. Dejando al margen la desertificación del mundo de los intelectuales y de la alta cultura a la que hiciese mención Gramsci, el caso más evidente se vislumbra en la OND que no pudo alcanzar de la misma manera a toda la población italiana por tres motivos. Primero, por estar sesgada la participación femenina. Como señala Maurizio Ridolfi a comienzo de los años treinta unas cien mil mujeres tenían acceso a las actividades deportivas, recreativas y espectáculos cinematográficos ofrecidos por la OND, pero siempre separadas de las actividades de los hombres y su inscripción debía pasar el visto bueno de los *fasci femminili*. No obstante, este elemento podría asumirse como prescindible si atendemos a los parámetros estrictos de nuestro análisis del nuevo hombre de acorde a los cánones fascistas y el comportamiento que mantenía el movimiento en la separación de géneros. Segundo, por su menor presencia en el mundo rural, en donde la OND era vista como un organismo que nacía de la mano de los mismos sectores que habían destruido sus redes asociativas: centros de cultura, de descanso, de asistencia cooperativa o las casas del pueblo (Dogliani, 2008, p. 216). Tercero, porque, no obstante los intentos por apropiarse de los pasatiempos populares tradicionales, cautivó a la juventud con la promoción de deportes como el fútbol, pero no logró el mismo efecto entre la población adulta, especialmente en los grandes centros industriales

donde se había vivido lo suficiente como para conocer la anterior cultura obrera (De Grazia, 1981, pp. 181-182 y 190-196).

Por su parte las políticas educativas también mostraron limitaciones pese a los esfuerzos por asegurar a través de las escuelas la adhesión de las futuras generaciones italianas al fascismo. Comparando los retoques y cambios legislativos se hace evidente que el fascismo no tuvo un programa educativo preciso, que en muchos casos toda su política se basó en expresiones genéricas sobre la reducción del analfabetismo, la creación de una escuela nacional y el control sobre docentes y programas didácticos. Sólo así se entienden las críticas generadas por la “Reforma Gentile” en los grandes periódicos de opinión, en los estudiantes universitarios por el fuerte incremento de las tasas e, incluso, entre importantes miembros del régimen relacionados con la escuela –como Emilio Bodrero, Giorgio Del Vecchi, Ermenegildo Pisteli o Dante Dini– que llegaron a escribir a Mussolini sobre el carácter antifascista de la política escolar de Gentile (Turi, 1995, p. 331). Sólo a partir de la promulgación de la *Carta della Scuola* la colaboración entre la enseñanza y el régimen parecería establecerse en las coordenadas deseadas para formar a los jóvenes en los valores políticos y bélicos del fascismo. En ese último aspecto fue determinante el sentido paramilitar de la juventud que propició la creación de la ONB; a pesar de que sus participantes estuvieran en muchos casos más interesados en lucir sus divisas y uniformes, en sentirse integrados en el colectivo a través de su estética, que en conocer en profundidad la doctrina fascista. Marco Fincardi (2007) ha vuelto a poner de manifiesto lo que hay de particular y original en el esfuerzo por encuadrar a toda la población, y especialmente a la juventud, en organizaciones de masas. Sin embargo, ha remontado la génesis de cualquier movilización nacional de la juventud burguesa a fases anteriores a las llevadas a cabo por D’Annunzio (con la ayuda de Marinetti, Mussolini, Salvemini y Giurati) y su campaña intervencionista durante la Gran Guerra, en clave antiaustriaca e irredentista.

La valoración de estos límites no pueden sino llevar a la conclusión de que la naturaleza del hombre nuevo, del hombre fascista, no fue otra cosa que una ruptura con el pasado cargada de elementos artificiosos y promocionales. ¿Cómo podría explicarse que posteriormente, con matices, se aceptase este modelo de hombre nuevo en países profundamente

conservadores como España o Portugal? El fascismo habló de modernización sin proceder a un cambio sincero de las estructuras sociales. Volviendo al siempre clarificador aspecto de la mujer, a ésta no se le asignó un papel diferente al defendido por los sectores más conservadores para los que únicamente debía servir con abnegación en el hogar y a su familia. El ejemplo vale para evidenciar que sólo se privilegiaron aquellos elementos cuya modernización no presentaba problemas con los aspectos tradicionales. Por tanto, su principal mérito en la construcción del hombre nuevo italiano no se situaría tanto en la movilización y convencimiento de la masa hacia la configuración de unos valores revolucionarios, sino que su valor se encontraría en la conclusión del proceso de nacionalización de los individuos perseguida desde el pasado por la Italia liberal. La misión del viejo propósito de *fare gli italiani*. Quizás así se pueda entender la rapidez con la que la sociedad italiana dio la espalda al fascismo en el verano de 1943 y la volatilidad presentada por ese nuevo hombre fascista. Como se leía en la prensa de aquellos días Italia continuaba luchando en la Segunda Guerra Mundial contra sus enemigos y entre éstos ahora se encontraba el propio fascismo.

Referencias

- Banti, A. M. (2008). *Il Risorgimento italiano*. Bari: Laterza.
- Benadusi, L. (2005). *Il nemico dell'uomo nuovo. L'omosessualità nell'esperimento totalitario fascista*. Milán: Feltrinelli.
- Betti, C. (1984). *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*. Florencia: La Nuova Italia.
- Bolettino del Ministero degli Affari Esteri (1927). Roma: Tipografia dello Stato.
- Bolettino del Ministero degli Affari Esteri (1930). Roma: Tipografia dello Stato.
- Candeloro, G. (1986). *Storia dell'Italia moderna. Vol. 9. Il fascismo e le sue guerre*. Milán: Feltrinelli, p. 202.
- Cannistraro, P. (1975). *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*. Roma-Bari: Laterza.
- Cassata, F. (2003). *A destra del fascismo. Profilo politico di Julius Evola*. Turín: Bollati Boringhieri.

- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La política scolastica del regime (1922-1943)*. Florencia: La Nuova Italia.
- Colombo, K. (2004). *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Milán: Franco Angeli.
- De Felice, R. (1968). *Mussolini il fascista. II. L'organizzazione dello stato fascista (1925-1929)*. Turín: Einaudi.
- De Fort, E. (1995). *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bolonia: Il Mulino.
- De Grand, A. (1978). *Bottai e la cultura fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- De Grazia, V. (1981). *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- Dogliani, P. (2008). *Il fascismo degli Italiani. Una storia sociale*. Milán: UTET.
- Ferraroto, M. (1977). *L'Accademia d'Italia. Intellettuali e potere durante il fascismo*. Nápoles: Liguori; Turi, G. (1999). "Le Accademie nel'Italia fascista". *Belfagor*, 4, 403-424.
- Fincardi, M. (2007). Italia: primer caso de disciplinamiento juvenil de masas. *Hispania*, 225, pp. 43-72.
- Galfré, M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gentile, E. (2004). *Fascismo. Historia e interpretación*. Madrid: Alianza.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la Cárcel, tomo 3*. México D.F.: Ediciones Era.
- Harris, M. (1986). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- Liesbcher, D. (2005). "La Obra Nacional Dopolavoro fascista y la NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude. Las relaciones entre las políticas sociales italiana y alemana desde 1925 a 1939". *Historia Social*, 52, 129-146.
- Longo, G. (2000). *L'Istituto nazionale fascista di cultura. Da Giovanni Gentile a Camillo Pellizzi, 1925-1943. Gli intellettuali tra partito e regime*. Roma: Pellicani.
- Morente Valero, F. (2005). La universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 8, p. 179-214

- Mussolini, B. (1932), “*Fascismo*”. *Enciclopedia Italiana*, vol. XIV. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Papa, E. (1958). *Storia di due manifesti. Il fascismo e la cultura italiana*. Milán: Feltrinelli.
- Tannenbaum, E. (1975). *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turi, G. (1995). *Giovanni Gentile. Una biografía*. Firenze : Giunti.
- Zapponi, N. (1982). Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo. 1926-1943. *Storia Contemporanea*, 13, 4-5, pp. 569-633.

Rubén Domínguez Méndez. Doctor europeo en Historia contemporánea y profesor de enseñanza secundaria. Instituto Universitario de Historia Simancas. Universidad de Valladolid.

Dirección: Casa del Alcaide (Casa del Estudiante). Real de Burgos, s/n. 47011 Valladolid rdominguezmendez@hotmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch¹

1) Universidad de Barcelona. España.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities

Teresa Morlà Folch
University of Barcelona

Abstract

Learning Communities began over 35 years ago. In this article, the history of this movement is analyzed with the goal of understanding its evolution, the keys to its growth and success from a historical perspective, focusing on the overcoming of difficulties that this movement have found. To prepare this study, the existing literature on the subject have been analyzed, and interviews with leading figures in its development have been conducted. Results allow us to highlight the historical evidences that explain the evolution of the movement and hold its growth and success.

Keywords: learning communities, movement, historical development, transformation.

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch
Universidad de Barcelona

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje se iniciaron hace más de 35 años. En este artículo se analiza la historia de este movimiento con la finalidad de comprender su evolución, las claves de su crecimiento y de su éxito desde una perspectiva histórica, incidiendo en la superación de las dificultades con las que se ha encontrado. Para elaborar el estudio se ha analizado la literatura científica previa sobre el tema y se han realizado entrevistas a personas relevantes en su desarrollo. Los resultados nos permiten destacar las evidencias históricas que explican la evolución del movimiento y que sostienen el crecimiento y éxito del mismo.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, movimiento, desarrollo histórico, transformación.

En los años 70 en España se abrió la puerta a la democracia, después de la dictadura de Franco, fueron unos años de cambios y reivindicaciones políticas y sociales. Se desarrollaban debates para construir el futuro, la población recuperaba la voz y sentía que podía participar en la superación del franquismo y la construcción de una sociedad plural, sin grandes desigualdades, los movimientos educativos adquirieron fuerza. Sin embargo, como se evidenciará a lo largo del artículo no todos los privilegios se abolieron y ciertas personas siguieron manteniendo su estatus de poder en este caso, en torno a la educación. Un ejemplo concreto del empoderamiento conseguido por la población lo encontramos en el barrio La Verneda - Sant Martí donde los ciudadanos y ciudadanas tomaron parte activa frente una transición incipiente hacia la democracia (Sánchez, 1999, 4). A partir de las aportaciones de toda la Comunidad se creó en 1978 el Centro de Educación de Personas Adultas La Verneda. En la última etapa del franquismo y en pleno desarrollo de su última reforma educativa, la Ley General de educación de 1970, muchas personas comprometidas se entregaron con entusiasmo y dedicación a la mejora educativa, sin embargo, quienes lideraban el movimiento no tenía los objetivos claros y este movimiento acabó diluyéndose (Giner, 2011). En contraposición, en La Verneda no acataron los líderes que gestionaban el movimiento educativo y los frutos fueron mucho más exitosos. Actualmente hablar de Comunidades de Aprendizaje (CdA) implica necesariamente hacer referencia a La Verneda, su antecedente.

Las CdA es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)¹ fundamentadas en evidencias científicas para dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y trabajando por la cohesión social. Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas (Valls, 2000) y fundamentando en el aprendizaje dialógico. En este espacio la conciencia de la igualdad es la base del aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 127). Concluye, pues, con la perspectiva dialógica planteada por Paulo Freire, ya que se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o

niña influyen en su aprendizaje y por lo tanto deben planificarlo conjuntamente (Flecha y Puigvert, 2002).

Sin embargo, las CdA no siempre se han defendido. A menudo los intereses de unos pocos se han priorizado a los derechos de los niños y niñas, niñas, centrando sus argumentaciones en ocurrencias. Un ejemplo muy común de argumentaciones basadas en ocurrencias es la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, que ha generado fracaso, atribuido a las características del alumnado. Así se ha avalado la perspectiva reproductivista que ha considerado por ejemplo, la vinculación entre los resultados académicos del alumnado con su nivel socioeconómico o con la titulación del padre o la madre, principio nunca reconocido por la comunidad científica internacional. En contraposición, se ha evidenciado que la participación educativa de las familias en las escuelas mejora el aprendizaje de los niños y niñas (Dearing, Kreider, Simpkins y Weiss, 2006; Epstein, 1991 en Flecha y Soler, 2013), es decir, no se pone énfasis en el nivel socioeconómico sino en la vinculación con la escuela en todos sus espacios. En este sentido, las CdA son resultado de aportaciones reconocidas por la comunidad científica internacional.

Ha habido numerosas piedras en el camino, sin embargo es importante destacar las adversidades y ver cómo se han superado, para entender qué son las CdA y como se han consolidado. A pesar de los obstáculos, el éxito del movimiento es evidente. Hay numerosas escuelas en España y en el mundo que se están transformando o se han transformado en CdA, actualmente hay un total de 192².

Metodología

La metodología utilizada para desarrollar este artículo es la metodología comunicativa, ya que ha permitido fomentar un diálogo constante entre las experiencias de la vida en relación a las CdA y las contribuciones científicas. Así, ha sido posible una interpretación de los problemas socioeducativos dando voz a los agentes participantes (Gómez, Racionero y Sordé, 2010). La metodología comunicativa comporta la implicación de las personas beneficiarias en todo el proceso de investigación, desde el inicio de la investigación hasta la difusión de los resultados. Esta implicación ha

demostrado en experiencias anteriores el incremento de las expectativas transformadoras de la investigación y, a su vez, la obtención de un mayor impacto social. En este sentido, para obtener diferentes visiones, se ha potenciado el diálogo entre el conocimiento científico y las voces de personas que hablan desde la experiencia cotidiana y práctica.

Primeramente, para la realización de la investigación se han analizado datos de fuentes secundarias. En segundo lugar, se han realizado entrevistas en profundidad a siete personas muy involucradas en la creación y desarrollo de las CdA:

Tabla 1 <i>Entrevistas Realizadas</i>	
Nombre	Trayectoria en comunidades de aprendizaje
Adriana Aubert	Curso 99-2000, inició su participación como coordinadora de voluntario de Catalunya y asegurando el seguimiento y coordinación de las sensibilizaciones. Profesora de la Universidad de Barcelona, línea de investigación Comunidades de Aprendizaje.
Maite Minguillón	Directora actual de la CdA El Mediterrani (Tarragona, Catalunya). La escuela se transformó en CdA en el año 2012.
Ramón Flecha	Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona y fundador del centro de investigación CREA (1991).
Rosa Valls	Fue maestra en la escuela de adultos La Verneda y es asesora y formadora. Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Línea de investigación Comunidades de Aprendizaje.
Teresa Vallverdú	Directora de la escuela Alberich i Casas (Reus, Catalunya) durante 24 años y más de 30 años maestra en la misma escuela. La escuela se transformó en CdA cuando ella era directora.
Entrevista 6	Asesora del gobierno de la Comunidad Valenciana
Entrevista 7	Asesora del gobierno de Euskadi

En definitiva, partiendo de estas siete entrevistas en profundidad se ha llevado a cabo un modelo explicativo de las experiencias de CdA. El objetivo principal de nuestra investigación es hacer un recorrido histórico de la proliferación de estos grupos. En particular, nos hemos centrado en comprender el proceso del proyecto a lo largo del tiempo y su relación con los hechos históricos en clave educativa. En definitiva, se hace una reconstrucción histórica con el fin de conocer la transformación educativa en el Estado Español y el papel de las CdA en dicha transformación.

La transformación educativa es posible pero incómoda

El 1970 se aprobó la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta los 14 años. Diez años más tarde se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la primera después de la aprobación de la constitución española el 1978, que introducía un modelo democrático en la organización de los centros. Pero no fue hasta el 1985 con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que se especificó el derecho del profesorado, alumnado, familiares y personal de la administración pública a participar en la gestión y el funcionamiento de los centros. Sin embargo era una reforma sin cambios trascendentales. Como expone Ramón Flecha, otras prácticas y orientaciones educativas estaban generando un número cada vez mayor de niñas y niños excluidos de la sociedad de la información y sembrando un halo de fatalismo y desencanto en el mundo de la educación. En 1990 se produjo otro cambio en la legislación educativa dando paso a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la cual ampliaba dos años, hasta los 16, la escolaridad obligatoria. Pero ninguna de estas reformas daban una respuesta exitosa al fracaso escolar. En este sentido, Ramón Flecha expone que quienes ocupaban los cargos de más responsabilidad en la experimentación de la LOGSE ya sabían en 1989 que sería y estaba siendo un fracaso. La LOGSE apoya sus bases en el aprendizaje significativo, como si la educación se tratará de un binomio entre el maestro/a y el alumno/a. Este hecho no responde a las necesidades de la población, ya que es esencial involucrar todo el entorno (comunidad) de los niños y niñas, y además, no se basa en ninguna base científica. En contraposición, las nuevas perspectivas críticas en educación crecían y se

percibía la posibilidad de cambio a partir del aprendizaje dialógico, donde están muy presentes los principios de equidad y eficiencia, dos aspectos carentes en todas las legislaciones educativas españolas hasta la actualidad.

Paralelamente, desde mediados de los ochenta, analizada la dinámica que se estaba adquiriendo en educación, el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (CREA) empezó a analizar los procesos de transformación en educación. En un primer momento se centró en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas y especialmente, en la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí (Racionero y Serradell, 2005), nacida el 1978. A pesar del éxito educativo de la escuela La Verneda no había un interés institucional para aplicar un aprendizaje dialógico en las escuelas, se justificaba con que este aprendizaje funciona en la educación popular de personas adultas y en América Latina pero que no funcionaría en la enseñanza obligatoria (Giner, 2011). Al mismo tiempo, Rosa Valls expone que desde el grupo de investigación se realizaba un gran trabajo de estudio de los grandes teóricos de la educación como Bruner, Vigostky y Freire, entre otros. Para completar esta visión transformadora en 1991 Jesús Gómez (Pato) y Ramón Flecha deciden argumentar la importancia del aprendizaje dialógico con la ejemplificación de otras iniciativas similares. En sus viajes a los EUA tomaron contacto directo con los fundadores de tres movimientos de escuelas: el Programa de desarrollo Escolar (School Development Program) de la Universidad de Yale del año 1968³, las Escuelas Acceleradas (Accelerated Schools) iniciadas en 1986 por Henry Levin⁴ y también el programa Éxito para todos en Baltimore el año 1987⁵. Seguidamente, una vez conocida la realidad con detalle, desde el grupo de investigación CREA se realizó un documento en el cual se analizaba científicamente las coincidencias de todos estos proyectos internacionales con lo que se hacía en la Verneda. Se comprobó que todos ellos tenían dos objetivos comunes:

1. Todos los estudiantes, sean de la clase social que sean, puedan optar a las mismas posibilidades.
2. La participación de la comunidad en la escuela es clave para el éxito educativo.

Es decir, estos programas rompen con la idea del destino social y suponen un cambio radical en las escuelas. El 1991 se envía toda la información del éxito de la Escuela de la Verneda, juntamente con la documentación de los tres proyectos norte-americanos a las instituciones españolas. A pesar de las evidencias expuestas, esta información fue omitida por cargos políticos y personas responsables de la universidades, alegando que llegaba tarde, ya se había implementado la LOGSE.

Dos años más tarde, el 1993, se realiza un congreso organizado por el “sector crítico” de educación en la Coruña, al que se invitó a Henry Levin. En su exposición sobre su experiencia en Stanford y el éxito que estaban teniendo los centros que desarrollaban el proyecto “Éxito para todos” afirmó que estas escuelas no se habían basado en lo que aquí se denominaba o que renovación sino en la transformación. Esta afirmación ponía en la cuerda floja a quienes estaban defendiendo la renovación pedagógica, movimiento muy presente en Catalunya. A pesar de que Henry Levin era ya entonces un referente a nivel mundial en el campo educativo, ciertas personas cuyo reconocimiento no iba más allá del ámbito español, aprovecharon el momento para despreciarlo en público, intentando quitar relevancia a su aportación realizada para la transformación y mejora de la educación. Las y los que se autonobraban críticos de la educación no aceptaron que Levin aportara las claves a esta revolución, ya que les quitaba el “estatus” de críticos y veían peligrar su lugar. Ante este aparente desinterés del “sector crítico”, que era en principio el que estaba generando una respuesta alternativa del camino tomado con la LOGSE, CREA decide organizar otro Congreso en el año 1994 en Barcelona, el Congreso Internacional: *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Castells et al., 1994). Hasta entonces todas las estrategias para construir una respuesta educativa habían fracasado, era la última posibilidad para coordinarse con los movimientos educativos. En el congreso se enfatizaron los proyectos de éxito con reconocimiento internacional y participaron teóricos de las ciencias sociales como Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux y Donald Macedo, entre otros. En muchos sentidos marcó un punto de inflexión importante para la educación en el Estado Español pero, a pesar del entusiasmo del encuentro, una vez más ningún organismo se responsabilizó de expandir las ideas del congreso a la práctica diaria de las escuelas. Por consiguiente, a

pesar de las críticas de gran parte de la comunidad educativa frente la LOGSE nadie quería liderar la respuesta educativa basada en evidencias científicas.

Paralelamente, a nivel internacional, la Comisión de las Comunidades Europeas publica en 1995, el libro blanco⁶, ya que el siguiente año, 1996, era el año *en educación y formación permanentes*. En este se destacan principios muy ligados con las CdA y se enfatiza en una red cooperativa. Concretamente en el apartado: *Situar al individuo en una red cooperativa que lo apoye*, especifica:

... Todas las experiencias demuestran que mediante su inserción en una red de agentes que cooperan obtendrá el mayor beneficio educativo. ...Para los más jóvenes, la cooperación entre escuela y familia será quien mejor garantizará la adquisición de los conocimientos básicos. Desde este punto de vista, debe prestarse una atención especial al papel de la familia, en particular en los medios desfavorecidos. Las familias deberán estar estrechamente asociadas al funcionamiento de las escuelas de educación compensatorio y disfrutar de programas de apoyo.

Soñar para transformar la Educación, las primeras Comunidades de Aprendizaje

Ramón Flecha ante el convencimiento que para superar el fracaso escolar era imprescindible una ruptura con el sistema de educación seguía con el empeño de defender el derecho de todo niño o niña a la mejor educación. Ante la carencia de una respuesta educativa, Flecha asumió personalmente la elaboración del proyecto de comunidades de aprendizaje, basado en un aprendizaje dialógico. Así es cómo el proyecto empezó a andar, ahora bien este inicio tormentoso ya anunciaba que no sería un camino llano. Pero el desánimo nunca se apoderó y en mente siempre había la idea de seguir trabajando e investigando para contribuir en la transformación de la educación. Así, de manera paralela, se iban haciendo conferencias difundiendo los resultados de las evidencias científicas y que otra educación era posible. Fruto de esta difusión había centros y personas que contactaban para preguntar detalles del proyecto.

Ramón Flecha recuerda con cariño a Presen (entonces directora de la escuela Ruperto Medina de Portugalete, Bizkaia) la cual llamó hasta tres veces para convencerlo personalmente. Desde el CREA se apostaba que hasta que no hubiera una evaluación externa era complicado que los centros iniciaran su transformación en CdA ya que no había evaluación de los resultados. Pero la realidad apuntaba que aún quedaban años para hacerla. Entonces la directora argumentó: *entonces todos los niños que ahora están aquí fracasarán*. Ramón Flecha admite que estas palabras le convencieron para irse en el año 1996 hacia Portugalete y empezar la sensibilización. La sensibilización se realizó a maestros y maestras pero también se involucraron personas de la Inspección, de la Consejería de Educación y alcaldes. Resultó ser un debate muy político, en el cual participaron personas de distintas sensibilizaciones políticas. Fruto de la magnitud adquirida fue noticia reiteradamente y en medios de comunicación muy distintos. Se realizó un debate profundo y hubo un gran consenso, en el ambiente se respiraba el inicio de una nueva educación. La Consejería, ante este movimiento, decidió tirar adelante el proyecto en Portugalete, pero puso el requisito que para hacer la transformación en la escuela Ruperto Medina también se tenía que realizar en tres centros más: Ramón Bajo de Vitoria-Gazteiz; Artatse de Bilbao y Virgen del Carmen de Pasaia San Pedro (Gipuzkoa), cada una con casuísticas bien distintas. Finalmente se acordó hacer la fase de sensibilización a cada uno de estos centros con el fin de que pudieran decidir, con toda la información de CdA, si querían o no tirar adelante la transformación. Finalmente se acordó hacer la fase de sensibilización a cada uno de estos centros con el fin de que pudieran decidir, con toda la información sobre CdA, si querían o no tirar adelante la transformación. Se inició así en la escuela de Portugalete el primer proceso de transformación para convertirse en una CdA, seguida de los otros tres centros. Sin embargo, la directora del Ruperto Medina sufrió grandes presiones por parte de aquellas personas que antepusieron sus intereses personales a los colectivos que, desgraciadamente, no eran pocos. Ser la primera directora de CdA no resultó sencillo, todas las críticas se personalizaron en ella, venían de personas irritadas, las cuales veían que *su plan de vida* se les derribaba, ya que otra educación era posible, y que sus invenciones ya no eran “tan buenas”.

Los miedos iniciales que Ramón Flecha reconoce que estaban muy presentes, quedaron relegados con los éxitos en Euskadi. Como se expone, desde la coordinación de esta misma Comunidad Autónoma, la mayor dificultad era la puesta en marcha, pasar de la teoría a la práctica y con este hándicap jugaban las primeras escuelas. Las AEE no tenían numerosas experiencias como ahora. Por eso, Rosa Valls expone:

Tenemos que agradecer a directores, padres, madres y maestros porque las escuelas que ahora hacen formación quieren también hablar con otros maestros y maestras, son referentes. Las primeras escuelas que iniciaron la transformación aportaron evidencias que han contribuido a consolidar el proyecto. Actualmente las escuelas pueden ponerse en contacto con las más de 190 escuelas, pero las primeras no tuvieron esta opción.

En Catalunya, la primera CdA se inició en el curso 1999-2000 en Barcelona. En la sensibilización asistieron unas 400 personas entre familiares y miembros de la Comunidad, estos agentes soñaban con la CdA y se inició la transformación. En el verano del año 2000 personas voluntarias acudieron a las casas particulares a alfabetizar a las familias y hacer repaso escolar a los niños y niñas. Se observan cambios muy significativos en la escuela y en las dinámicas de las familias ante el centro, llegando a participar activamente. Ahora bien, se cambió el equipo directivo y el nuevo equipo, en contra de las evidencias, argumentó que las familias no participaban. Entre el equipo de profesionales también se percibieron reticencias para continuar con el proyecto. Las familias opinaban pero no acataban las decisiones sino que eran una voz más, así pues el problema no era la participación sino que esta incomodaba algunas personas que no querían dialogar ni cambiar sus dinámicas. Los resultados en la escuela eran muy visibles. Un ejemplo claro es en relación la participación de las familias: la escuela no tenía una AMPA activa ni representativa de la comunidad y al iniciarse la transformación, personas gitanas se organizaron, demostrando que la participación era posible. Sin embargo, el nuevo equipo directivo no quiso seguir con la transformación y, en junio de 2001, realizó un documento en el cual se reconocía que la transformación había sido un éxito, pero que dejaban de ser CdA. Las familias se revelaron ante este

posicionamiento unilateral, pero al no tener el soporte de todos los agentes (requisito para su implementación) el grupo CREA se retiró y no se consolidó el proyecto. El documento final fue el resultado de los intereses que en el fondo había, intereses en torno a la pobreza y de quienes “vivían” de la pobreza de las personas de esa comunidad; de hecho en una asamblea una persona del público lo expresó claramente. Por lo tanto, después de esta primera experiencia en Catalunya se valora cuidadosamente la situación antes de iniciar otra.

Unos años más tarde, Ramón Flecha es invitado en unas jornadas de debate educativo en la ciudad de Reus, Catalunya, en esta conferencia asistió la directora de la escuela *Alberich i Casas* de la misma ciudad. La directora quedó encantada con la explicación, no dudó que era la escuela que ella y su equipo estaban soñando, y rápidamente se pusieron en contacto con el CREA para iniciar la transformación de su centro en CdA. La directora reconoce que conoció a una maestra de la escuela Ramón Bajo y le pidió información; queda así presentante la importancia de las primeras CdA, ya que sirvieron de referente para otras escuelas. Ante el acuerdo y aprobación de la mayoría del claustro se inició la transformación, sólo una maestra se mostró reticente al proyecto. Esto hizo que la sensibilización fuera un éxito, ya que no había fricciones, como ha podido suceder en experiencias posteriores. Y es así cómo en el inicio del curso 2000-2001 empieza la sensibilización en la primera CdA consolidada en Catalunya. La directora explica, aún emocionada, el inicio de este proceso. Recuerda que se realizaron muchísimas asambleas y que este hecho a algunas personas les desanimaba ya que pensaban que no se podría llegar a un acuerdo, pero ella satisfecha admite que nunca perdió la esperanza. Cuando se le pregunta el porqué de la transformación en CdA, responde: “Las CdA son la educación que siempre he defendido, soñado, la escuela abierta, la escuela de todos, es la escuela necesaria”.

Como grupo de investigación CREA había realizado su tarea, ahora era importante que gobiernos y personas de la administración adquirieran la responsabilidad. Ante el éxito de las CdA se decidió abrir la coordinación a personas externas como, por ejemplo, a otros profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona. Desde el CREA se defiende que su función es ser un centro de investigación y que las sensibilizaciones no se tendrían que

gestionar desde este. En este sentido, Ramón Flecha argumenta: “En principio si realmente somos buenos, somos buenos profesores, conseguiremos alumnos mejores que nosotros y sino es que no somos buenos. Nosotros siempre hemos de conseguir gente más buena que nosotros (...)”

Asimismo, el año 2000 deviene una fecha clave, llega la evaluación externa tan esperada, que podrá demostrar los resultados educativos. La evaluación externa es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Hasta entonces no había mecanismos para evidenciar aquellos sistemas educativos más exitosos. Otro elemento clave son las pruebas diagnóstico, a pesar de no ser obligatorias hasta 2006, en Catalunya se empezaron a realizar en 2001. Estas son de ámbito nacional y sirven para comprobar las competencias básicas adquiridas por el alumnado. Así pues, hay herramientas para evaluar, diagnosticar y mejorar el sistema educativo, analizando aquellas actuaciones que aportan éxito educativo entre el alumnado.

Hay otro cambio que afecta de manera indirecta pero destacable al reconocimiento de las CdA, es el cambio meritocrático de la universidad. Hasta entonces el poder estaba repartido entre unos pocos, muchos de los cuales su finalidad era buscar el reconocimiento social que les otorgaba su titulación y su plaza en la universidad pero que, una vez alcanzado, difundían unas aportaciones educativas sin ser avaladas por ninguna investigación internacional. Este cambio meritocrático permite valorar las propuestas educativas en base a evidencias fundamentadas, por ejemplo, a través de las publicaciones científicas en las revistas más reconocidas a nivel internacional como las que se recogen en el *Journal Citation Report (JCR)*. De este modo, se distinguen aquellos ocurrentes de aquellos que muestran evidencias, es decir, la creación social y el impacto se han impuesto en los criterios puesto que la fiabilidad en las ciencias sociales es también un requisito básico para hacer ciencia (Aiello y Joanpere, 2014). Es importante hacer hincapié en la idea de creación social puesto que es un avance en la investigación social, ya que a partir de la propia investigación surgen nuevas realidades sociales exitosas que mejoran la sociedad en formas que hasta aquel momento no habían existido (Aiello y Joanpere, 2014), marco clave en las CdA. Sin embargo, la propia formación en la universidad en numerosas

ocasiones desprestigia la investigación educativa en base a resultados e impacto social. Un ejemplo es que a veces el mismo profesorado universitario difama en contra de las CdA ya que como se expone desde la coordinación de la Comunidad Valencia, estas personas ven puesta en tela de juicio su profesionalidad y la eficacia de sus propuestas educativas. Por un lado, porque en los autores que sustentan sus argumentaciones carecen de sentido en la sociedad actual y por el otro, sus investigaciones se basan únicamente en un diagnóstico de la situación sin propiciar un beneficio social. En definitiva, en muchos casos el interés por el poder prevalece ante los intereses educativos y esto ha marcado el transcurso de las CdA que, a pesar de los éxitos obtenidos en las escuelas que habían realizado la transformación, se abalanzaron las problemáticas no por temas educativos sino de poder.

Entre el éxito undial y la incertidumbre estatal

En un inicio CREA realizó el asesoramiento científico y las sensibilizaciones en los centros educativos ya que no había experiencias previas. Pero posteriormente y de forma desinteresada se decidió proporcionar toda la información obtenida de las investigaciones a las personas que la requirieran con la finalidad de hacer extensible el proyecto. Toda persona interesada puede obtener información, mayoritariamente esta información ha sido utilizada con coherencia y respetando los principios éticos de las CdA. Adriana Aubert, complementa:

el conocimiento tiene que llegar a todos y todas, y con este objetivo las ponencias y todo el material se expandió para hacerlo llegar a las universidades. Los problemas surgen cuando no todos los grupos de investigación o personas tienen claro que las CdA son para los niños y las niñas.

Algunas personas o grupos al tener a su alcance toda la información se intentan apropiarse de las AEE, “completándolas” con sus ocurrencias y muchas veces olvidando el principio básico de estas: el aprendizaje dialógico. Es decir, utilizan el nombre de CdA aprovechando el reconocimiento adquirido y debajo este paraguas incorporan sus

pensamientos; con el mismo nombre están creando y difundiendo proyectos distintos. Con el transcurso de los años son numerosas las apropiaciones que se han realizado. De hecho, las asesoras entrevistadas reconocen que casi cada día hay apropiaciones desde cursos que mezclan CdA con otros contenidos no reconocidos como actuaciones de éxit hasta blogs que distorsionan los principios del proyecto entre muchas otras.

La primera apropiación y la más prolongada es en Catalunya. Una vez las CdA adquieren éxito surge otro grupo de investigación de una Universidad catalana, el cual se apropia del proyecto y pretende hacer distinción entre sus CdA y las del CREA. Para acentuar esta distinción el otro grupo hizo modificaciones del proyecto, como obviar el principio de aprendizaje dialógico o explicar la teoría de las constelaciones la cual dista del proyecto. Sin embargo, durante unos años este grupo realizó también sensibilizaciones y, en las formaciones de formadores y formadoras así como en las diversas jornadas iniciales para el profesorado nuevo de las CdA en funcionamiento organizadas por el *Departament d'Ensenyament*, se repartían las sesiones; CREA quería evitar enfrentamientos los cuales pudieran afectar a las escuelas. La apropiación de este grupo es lamentablemente destacable por las estrategias utilizadas con la finalidad de eliminar al CREA a los que veían como la competencia. Una situación deplorable fue cuando desde el CREA se realizó el I+D *Violencia de genero en las universidades Españolas*. Era la primera vez que se identificaba y se visualizaba esta problemática en el contexto español. Era un tema complejo, poca gente se atrevía a poner sobre la mesa la realidad de las universidades, ya que era, y probablemente aun es, un lugar jerarquizado donde si cuestionas aquel catedrático o profesor intocable las represalias son abrumadoras. Además, los lugares de poder tampoco están libres de violencia de género y esta investigación también molestaba a cargos políticos y educativos con mucha influencia. Aprovechando el contexto el otro grupo de investigación utilizó el momento para intentar terminar con el CREA, evidenciando así su pretensión de vivir de las CdA y de apropiárselas; en cuanto vieron la oportunidad, no lo dudaron. Los miembros del CREA comentan que sin lugar a duda este momento ha sido el peor ya que las acusaciones y difamaciones eran diarias a pesar de que nunca se han

aportado pruebas de los comentarios realizados en muchos casos, des del anonimato.

A consecuencia de esta investigación quedó visible que hacer la revolución tenía un precio personal elevado. Todas las personas no apuestan por una sociedad igualitaria y son capaces de hacer lo que convenga para mantener su lugar de poder e ir en contra aquellas que defiende un mundo más justo y quieren terminar con los privilegios. En este sentido Freire expone:

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (Freire, 1970, 92-93).

Sin embargo, ni con todas las herramientas que utilizaron para terminar con el CREA pudieron ablandar el espíritu revolucionario de este. Así es que el CREA sigue investigando cuestiones de género⁷ y las CdA se consolidan día a día. Actualmente, este otro grupo universitario aún domina ciertos centros, ya que desde un inicio se han basado en crear dependencia de las escuelas en torno a ellos con el fin de asegurarse su implicación prolongada. En este principio también hay controversias con el CREA y con el proyecto de CdA, ya que justamente busca que las escuelas sea autosuficientes, superando cualquier lazo de dependencia. No obstante, se está combatiendo con las dinámicas del otro grupo, básicamente por dos motivos. Primeramente porque desde el *Departament d'Ensenyament* se apostó por abrir la comisión de Catalunya de CdA a otras universidades⁸ catalanas a pesar de las reticencias de este grupo. Por lo tanto se ha pluralizado la tarea anteriormente focalizada entre dos universidades. Y el otro motivo es que, a pesar del interés mostrado por la consejería por el proyecto, con los recortes la partida económica para realizar las sensibilizaciones y el resto de actividades ha desaparecido. Asimismo, el *Departament* pidió que aquellas universidades que pudieran continuar con esta tarea de manera desinteresada lo hicieran ya que era importante mantenerla para todos aquellos centros que

quisieran transformarse en CdA. A partir de estas situaciones el otro grupo de investigación ya no asiste a las reuniones de coordinación.

Otra apropiación destacable también deviene en territorio catalán esta vez por parte de una fundación. CdA tienen el principio de diálogo igualitario y fruto de la coherencia desde el CREA se define este principio en cualquier ambiente y contexto. Esta Fundación mientras que en algunas ocasiones invitaban a personas del CREA para hablar de CdA, en otras se criticaba el proyecto, basando los argumentos en ocurrencias. Es decir, se hacía uso de la doble moral de manera recurrente. Las asesoras entrevistadas de CdA en Cataluña coinciden que para superar las apropiaciones es necesario ser ético y claro desde un inicio. Siguiendo estos dos principios, algunas personas del CREA se reunieron con la Fundación. En esta reunión se expuso la petición del CREA de basar las críticas en el diálogo y las evidencias científicas con el fin de que fueran constructivas, pero no a escondidas ya que así la transformación no sería posible. Desde entonces se ha roto la relación entre el CREA y la Fundación.

Ha habido apropiaciones desde muchos ambientes, para entender la globalidad, cabe destacar otra a nivel político, una persona que con vistas del éxito, quería apropiarse del proyecto. Dado que desde el *Departament* se tenía clara la línea a seguir, durante unos meses no se realizaron reuniones de coordinación con el fin de dejar sin poder a esta persona. Durante esta problemática hubo elecciones y con el cambio de gobierno dejó el cargo y se retomaron las reuniones con todas las universidades.

En el ámbito español y, concretamente en Valencia, una vez adquirido el reconocimiento también se abalanzan las apropiaciones de aquellas personas que buscan un rédito económico o de aquellas que ven que si complementan sus propuestas con principios de las CdA pueden potenciar sus proyectos ocurrentes. Desde la coordinación de la Comunidad Valenciana se expone que las apropiaciones lo que hacen es doblar el trabajo y emplear más recursos, ya que el profesorado interesado en mejorar la educación puede que se haya formado por otros grupos que han utilizado el engaño, con lo que muchos han tenido que volverse a formar y reconducir el proyecto educativo iniciado en la escuela.

Es relevante centrarse en Euskadi, pionero en las CdA y también en su organización, como expone una asesora de esta Comunidad. Según ella, un

punto de inflexión clave fue cuando la organización se asumió desde el gobierno de Euskadi, ya que esto permitió dar un gran impulso y a su vez evitar problemáticas como las sucedidas en Catalunya. En este sentido, en Andalucía y Valencia se han basado en el funcionamiento de Euskadi. Han analizado la regulación existente y la han adaptado a su realidad y está potenciada por diferentes agentes. En definitiva la cuestión es que el Gobierno adquiera la responsabilidad. Euskadi, también se convierte en un referente Europeo cuando en febrero de 2008 se celebra el congreso *ikas.kom* de CdA en Bilbao, organizado por el *Departamento de Educación, Universidades e Investigación* del Gobierno de Euskadi. El objetivo era conocer el programa de CdA y el plan de extensión. En *ikas.kom* participaron agentes educativos implicados directamente en el proyecto, y también expertos en educación como Michael Apple, Ramón Flecha, John Commings y Mikko Ojala. En el mes de julio del mismo año se reunieron también en Bilbao los representantes del Cluster⁹ de la UE sobre *Acceso a la Inclusión Social y Educativa*. Los y las representantes que formaban el Cluster experimentaron a través de la teoría y las visitas a las CdA, cómo la no segregación, el trabajo en grupos interactivos y la participación de toda la comunidad en el proyecto son algunos de los elementos que generan éxito educativo (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010). Así pues, práctica y teoría iban asentando las bases de la transformación en la educación.

A partir de las aportaciones y de la experiencia en Euskadi se observa que es importante legislar y acotar qué son y qué no son las CdA. En relación a esto es remarcable la experiencia andaluza. En esta comunidad paralelamente a la creación de CdA, empieza a salir profesorado que se autodenomina “experto” y surgen escuelas con el nombre de CdA las cuales no está claro que sigan sus principio. Es entonces cuando el Gobierno de Andalucía decide regularlo y mediante un decreto se puntualizan qué escuelas son CdA y cuáles no. En el boletín Oficial de la junta de Andalucía número 126 de 28/06/2012⁹ en otras disposiciones, apartado 3, se concreta el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidades de Aprendizaje y además especifica la creación de la Red Andaluza en torno este movimiento educativo. En el transcurso del documento se reconoce que las CdA han conseguido transformar la realidad socioeducativa de la escuela y del entorno: “... por ello la Consejería de

Educación, consciente de la labor que numerosos centros andaluces transformados en Comunidades de Aprendizaje están realizando y de los buenos logros obtenidos, procede regular, reconocer y extender esta iniciativa".

De hecho, Ramón Flecha siempre ha defendido que se regularicen las CdA porque es una manera de no distorsionar las evidencias y, además, es una manera óptima de gestionarlas ya que tiene las herramientas necesarias. A pesar que la gestión de CdA desde los gobiernos autonómicos puede facilitar más o menos las apropiaciones, todos los territorios indiferentemente de la política utilizada destacan dos problemáticas similares entre agentes de la Comunidad. En primer lugar, todas las personas entrevistadas defienden que las mayores reticencias dentro de la escuela han sido por parte del profesorado, y en segundo lugar, a pesar de no ser tan común, también se encuentran reticencias desde agentes de la comunidad que viven de la pobreza de los y las ciudadanas. Es decir, algunos maestros y maestras están expectantes al cambio los cuales ven la participación de las familias como una intromisión en sus tareas. En este sentido un ejemplo es en una escuela que iniciaba la transformación en CdA y en la asamblea de explicación para que los familiares (y la comunidad) eligieran si querían continuar con la transformación o no, en esta asamblea afloraron los intereses personales frente a los colectivos. En contraposición, también cabe destacar el papel del profesorado ya que, debido a la movilidad, si se traslada a otra escuela después de haber trabajado en una CdA, en muchos casos expande el proyecto a estos nuevos centros.

Por otro lado, hay personas que viven de la pobreza quienes también intentan apropiarse del proyecto. En primer caso, fue en la ciudad de Barcelona en el año 2001, en la asamblea del sueño de un centro donde una persona comentó que *qué harían sin estos niños*. Estaba refiriéndose a qué haría si los niños y niñas que fracasaban educativamente lo dejaran de hacer, ya que él trabajaba en los servicios sociales. Y no es el único caso, otro más reciente es en el Camp de Tarragona, donde la directora de la escuela nos comenta que los trabajadores de la ludoteca del barrio le expresaron que desde la escuela hacían un buen trabajo educativo pero que por culpa de esto posiblemente ellos se quedarían sin trabajo. Como se ha visto en algunas CdA ha habido reticencias de personas que viven del fracaso escolar de los

niños y niñas, en otras palabras, estas personas simplificaban la realidad social a su interés personal.

El tiempo transcurrido y la experiencia ha hecho que ahora se esté mucho más alerta a las apropiaciones y se realiza una respuesta decisiva. Desde el inicio y a pesar de las apropiaciones nunca se ha dejado de compartir toda la información ya que nunca se ha desfallecido en el objetivo de que todos los niños y niñas tengan las mismas posibilidades educativas. En esta línea, se ofrecen espacios de formación rigurosos y éticos al profesorado que les ha permitido aprender de las bases teóricas del proyecto. Un ejemplo es en Valencia los cuales a través de seminarios de formación dialógica entorno las AEE del proyecto, ha permitido al profesorado configurar un trabajo riguroso en red (intercentros) muy potente que ha asegurado la expansión de los contenidos de las CdA y sus fundamentos científicos. El trabajo en red ha facilitado esta expansión y como expone una asesora de CdA en el contexto de la Comunidad Valenciana:

Expandiendo la mirada más allá del trabajo individual de cada uno de los centros y asegurando los intereses del proyecto (para cerrar las posibilidades de desvirtuarlos). Esto ha posibilitado poner esfuerzos e interés en el “bien común”, en lo que necesitábamos para que la educación de todos los niños y niñas de la comunidad mejorara, más allá de intereses o creencias personales. Esto a creado una red de solidaridad y sentido que envuelve y protege al movimiento, posibilitando el continuo crecimiento y transformación.

También a nivel Estatal se están creando sub-redes compuestas por universidades públicas y privadas con profesorado universitario interesado en apoyar y ponerse a disposición de los centros educativos garantizando la rigurosidad y velando por la consecución de resultados del proyecto. Esto potencia el trabajo en red con otras Comunidades Autónomas. A pesar del crecimiento del proyecto nunca se ha perdido la consolidación del trabajo en diálogo igualitario entre la Administración Educativa, el equipo de investigación CREA y los centros educativos. Asimismo la sociedad de la información ha permitido extender el conocimiento y juntamente con la asistencia a espacios de formación y Congresos Científicos el profesorado ha

podido validar en qué claves se sitúa actualmente la Comunidad Científica Internacional en torno el aprendizaje.

Paralelamente fuera de España el reconocimiento de una nueva perspectiva crítica de la educación seguía adquiriendo fuerza a manos de la pedagogía de Paulo Freire. En esta línea, mediante el proyecto *INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la Educación* (Comisión Europea, FP6, 2006-2011) ha servido para reconocer las CdA como un proyecto de transformación en el cual se avalan las AEE. Partiendo de INCLUD-ED se realizaron distintas investigaciones que demostraban que la implementación de las AEE en las escuelas mejoraban el rendimiento de las y los estudiantes y potenciaban una mayor cohesión social, proporcionando a todos los niños y niñas mejores oportunidades de aprendizaje, reduciendo las desigualdades sociales y educativas (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). En esta línea, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010/C 135/02) recomienda la transformación de las escuelas en CdA como forma de promover la inclusión de todo el alumnado, incluyendo aquél con necesidades especiales (COM, 2011,18) (Flecha & Molina, 2013). INCLUD-ED era la evidencia, a partir de entonces ya se podía afirmar que era una actuación de éxito, era una evidencia europea, mundial y transferible, la cual avalaba toda la tarea realizada.

Se puede afirmar que es un movimiento con auge constante. A nivel internacional son varias las pruebas del impulso de las CdA. Desde el reconocimiento científico como por ejemplo la publicación realizada por Erik Olin Wright en su trabajo *Envisioning Real Utopias* (2010) donde propone siete vías para el cambio social, y las CdA son un ejemplo de cambio. Hasta el auge de la expansión de CdA en Latinoamérica mediante el Instituto Natura.

Conclusiones

A pesar de las adversidades, todas las personas entrevistadas exponen que las CdA no han cambiado en esencia en relación a las primeras. Las AEE, son las mismas sin embargo, ahora y con el proyecto INCLUD-ED cada vez existen más argumentaciones y experiencias que validan esta práctica diaria.

Para combatir las ocurrencias o adulteraciones Ramón Flecha expone que lo más importante es el debate constante, es decir, no perder nunca el principio dialógico como exponente de transformación. Las CdA y el CREA como grupo impulsor han sufrido los ataques constantes, con la finalidad de silenciar aquellos que evidencian que la transformación es posible. Y mediante las CdA los opresores han visto que su feudo era cuestionado, como expone Freire: “Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse” (Freire, 1970, 37)

En relación a esto Aiello y Joanpere (2014) exponen que para hablar de creador y de creador social es casi indispensable referirse a coherencia y cómo se ha evidenciado la coherencia no ha sido un ítem remarcable para muchos teóricos de la educación. Y probablemente esta carencia es uno de los motivos de la situación actual en la educación, juntamente con la priorización de los objetivos individuales ante los colectivos.

La transformación en la educación ha sido posible por la convicción en torno la escuela como elemento de inclusión y de igualdad de posibilidades, y como expone Teresa Vallverdú, por el amor y respeto que desde el inicio han mostrado Pato, Ramón y CREA hacia la educación y su entorno social. En definitiva, ser riguroso con la investigación y emocionarse con aquello que se realiza hace posible transformar las dificultades en oportunidades. Si escuchamos la voz de aquellos y aquellas que han vivido la transformación en primera persona sus testimonios aportan afirmaciones concluyentes del éxito obtenido. Desde la dirección de Euskadi se comenta que aquellas escuelas que han completado la transformación no se imaginan no ser CdA. Teresa Vallverdú que ha sido directora durante 24 años en una escuela que lleva más de 10 años caminando como CdA, complementa: “No me explico cómo aún hay escuelas que no son Comunidades de Aprendizaje”.

A pesar de algunas reticencias, en los últimos años el interés por parte de los gobiernos autonómicos ha sido significativo. En el año 2010 había CdA en Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura y Murcia (Gómez et al, 2010, 124), cuatro años más tarde encontramos CdA en ocho regiones más: Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja, Comunidad Valencia, Ceuta y Melilla¹⁰. Y no podemos obviar la transformación latente en Sudamérica y Centroamérica, en gran

parte gestionada por el Instituto Natura ¹¹, donde ya hay más de 162 CdA. La expansión es abrumadora, a menudo se realizan sensibilizaciones y el movimiento esta adquiriendo mucha fuerza.

Actualmente, las CdA están teniendo una gran expansión a nivel mundial. Sin embargo, a pesar del triunfo de la expansión de la transformación, investigadores e investigadoras del CREA aún tienen que poner muchos esfuerzos para no desfallecer en esta revolución educativa y social, sobre todo en el ámbito español, donde las apropiaciones y las acusaciones han devenido rutinarias. En definitiva, se ha demostrado que la transformación de la educación, y consecuentemente social, no es sencilla pero es posible.

Notas

¹ Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la Comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado.

² Actualmente en el Estado Español hay 192 CdA. Recuento del Estado Español extraído de: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

³ Obtener más información en: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>

⁴ Obtener más información en: <http://education.stateuniversity.com/pages/1727/Accelerated-Schools.html>

⁵ Obtener más información en: <http://www.successforall.org/>

⁶ Obtener más información en: http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

⁷ Un ejemplo reciente es: Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B. y Duque, E. (2014). What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 883-888.
doi: [10.1177/1077800414537211](https://doi.org/10.1177/1077800414537211)

⁸ Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili y la Universitat de Lleida

⁹ Los clauster responden a la idea del *Open Coordinarion method* que la Comisión Europea desarrolló para poder actuar, coordinarse en aquellas áreas donde no tiene competencia como es el caso de la educación (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010, p. 119)

¹⁰ Se puede encontrar el Boletín completo en la página web: www.juntadeandalusia.es/boja/2012/126/21

¹¹ Obtener más información en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

¹² Información obtenida en: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/>

Referencias

- Aiello, E., y Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297-313. doi: [10.4471/rimcis.2014.41](https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.41)
- Aubert, A. (Eds.) (2004). Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje. Monográfico en *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68
- Aubert, A. Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. y Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Duque, E., y García Yeste, C. (2003). Comunidades de aprendizaje: la inclusión de todos los niños y niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 53-55.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. y Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy Performance. Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664. doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17/18, 129-141. ISSN: 1135-6405.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., y García, C. (2001). Aportaciones Libertarias a las Comunidades de Aprendizaje. La Transformación de las Escuelas en Comunidades de Aprendizaje. *Aula Libre*, 73, 28-29
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Flecha, R. (2003) *Aula de Innovación Educativa*. (Versión electrónica). *Revista Aula de Innovación Educativa*, 121
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), doi: [10.1080/0305764X.2013.819068](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068)

- Flecha, R. y Molina, S. (2013) Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa, Organización y gestión educativa (OGE), 5, 26-27. Versión online:
http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089
- Flecha, A., Garcia, R., Gomez, A. y Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gómez Alonso, J. (2002). Learning Communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 2(20), 13-17
- Gómez, A.; Racionero, S. y Sordé, T. (2010) Ten years of critical communicative methodology. *International Review of qualitative Research*, 3,17-43.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 24(1), 113- 126
- INCLUD-ED (2006-2011) Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Integrated Project of sixth Framework Programme.
- Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educación*, 35, 29-40
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-357.
- Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa para acercar la sociedad de la información a todas las personas. *Red de Salud*, 1, 53-75.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic

populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: [10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 11-15.

Wright, E.O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

Teresa Morlà Folch: Investigadora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. CREA-UB. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. teresa.mofo@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Making politics educational: the experience of the Scottish referendum on independence

Jim Crowther¹

1) University of Edinburgh, UK.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Crowther, J. (2015). Making politics educational: the experience of the Scottish referendum on independence. *Social and Education History*, 4(2), 163-185. doi: 10.17583/hse.2015.1566

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1566>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Making Politics Educational: the Experience of the Scottish Referendum on Independence

Jim Crowther
University of Edinburgh

Abstract

In 2014 the issue of constitutional change in the UK brought about by an agreement between the UK and Scottish Government, for a referendum on Scottish independence, created the motivation for widespread political engagement with the formal political process. Scottish citizens – including newly enfranchised 16 and 17 year olds – were debating, discussing and disagreeing about opting out of one of the world's richest countries. This was an unusual situation and one that nearly happened despite a hostile corporate, political and mainstream media response to the demand for independence. It would be a mistake, however, to assume that this movement for change was the result of narrow-minded nationalism. Although the Referendum result was that Scotland should remain in the UK the process also produced widespread politicization of ordinary people. The cultural politics of communities had engaged with the political culture of the state and the dialectic between the two generated educational experiences and opened up new political possibilities.

Keywords: Scottish referendum, independence, politicization, counter-hegemonic change



Haciendo Educación Política: la Experiencia del Referéndum sobre la Independencia de Escocia

Jim Crowther
University of Edinburgh

Resumen

Durante el 2014 la propuesta de cambio constitucional en el Reino Unido, surgida por un acuerdo entre los gobiernos de Londres y de Edimburgo para la realización de un referéndum sobre la independencia de Escocia, motivó e hizo aumentar el compromiso político. Los ciudadanos de Escocia – incluyendo con derecho a voto a las personas 16 y 17 años de edad - estuvieron debatiendo, discutiendo y divergiendo sobre la necesidad de salir voluntariamente o no, de uno de los países más ricos del mundo. Una situación inusual, que se dio a pesar de la respuesta hostil de los medios oficiales y políticos a la demanda de independencia. Siendo un error calificar este movimiento de cambio como el resultado de un nacionalismo cerrado. Aunque el resultado del referéndum fue que Escocia permaneciera en el Reino Unido, el proceso también produjo la politización generalizada de la gente corriente. La cultura política de la comunidad se había comprometido con la cultura política del estado, de la dialéctica entre ambas se ha generado una experiencia educativa que ha abierto nuevas posibilidades políticas.

Palabras clave: referéndum escocés, independencia, politización, cambio contra-hegemónico

Two days after the referendum vote on independence, on September 18th 2014, an unusual scene occurred in Glasgow's George Square, a central point in Scotland's largest city which had been a rallying place for pro-independence campaigners. The result of the vote was a majority of 55% for staying in the UK and 45% for independence. The following day, George Square was occupied by far right unionist groups who came to taunt independence campaigners, an unusual scene because the campaign itself was marked more by its civility rather than overt antagonisms. It was another incident, however, that can be seen as a defining moment in the sense of embodying the central motif of the campaign. Several days after the above incident, people began to arrive in George Square and bring with them food parcels which were being collected for the poor and homeless. This was not the normal venue for such acts of charity. The growth of food banks¹ in the UK has accelerated under the UK government's welfare and austerity policies. What seemed so poignant about the food bank donations was that it symbolised a visible and public act of coming together. If we understand politics as meaning how we collectively decide on the distribution of goods and resources in society these donations were more than mere gestures of charity. The need to act collectively, both in and outside mainstream political parties, is a legacy of the referendum process which, in the long-term, may have much greater implications than the referendum outcome itself. It is the reassertion of politics in people's lives which is the focus of this article because this is the important story that is unfolding and has widespread implications.

The Referendum in Context

In October 2010 the UK Government agreed that the Scottish Government, led by the Scottish National Party (SNP), could host a referendum on independence on the condition that there was a single unambiguous question with a yes or no answer. The question put was "Should Scotland be an independent country?" The initial position of the Scottish Government was that there should be another ballot option which is referred to as "devolution max" (or 'devo max'), that is, the maximum amount of devolved control to the Scottish Government as possible but remaining within the UK union.

“Devo max” is popularly understood as a further stepping stone on the road to independence through control over all internal matters to do with Scotland along with maintaining the Crown, the UK currency and aspects of international trade and security arrangements (but excluding nuclear missiles on Scottish land). In negotiations on the proposed referendum question with the UK Government the “devo max” option was traded for the Scottish Government having the right to set the date of the vote and to include 16 and 17 year olds as first time voters. The two-year run in to the referendum created the possibility of plenty of opportunities for debate and discussion across the nation. This time period was critical to the educative nature of the campaign.

We have to go further back in modern history to make sense of this situation and why the UK Government agreed to the referendum. The UK comprises England, Wales, Northern Ireland, Scotland and their constitutional relationship has been shaped by internal political dynamics, within the different constituent parts, from the 1970s onwards. For example, in Northern Ireland the history of the troubles and military conflicts, which had grown markedly in the 1970s, resulted in a form of devolved government based on power sharing between the warring communities. On the other hand, a Welsh National Assembly was set up in the late 1990s with limited legislative powers than was either the case in Northern Ireland or Scotland. In Wales the demand for a degree of ‘home rule’ had a strong cultural dimension rather than popular support for economic and political autonomy. The case for devolution in Scotland had been a recurring theme in Scottish modern political history and in the 1990s a broad coalition of political and civic groups campaigned for a new Scottish constitutional settlement. The backing of the main political force in Scotland, during this period the Scottish Labour Party, along with Labour in power in the UK Parliament, assured legislation for a devolved institution. In 1997, the Scottish referendum on devolution backed the establishment of a new Parliament with 75% majority in favour (see [Crowther, Martin and Shaw 2003](#)) The SNP had, however, only tacitly supported this campaign because its priority was something greater – Scottish independence.

As things turned out the SNP became the main political beneficiaries of devolution. New Labour in Scotland, which formed the first and subsequent

coalition governments with the Scottish Liberal Democrats, massively underwhelmed the electorate with lacklustre performances. In Scottish Parliamentary elections the Labour vote shrunk, from 34% in 1999 to 26% in 2011. In local elections the same pattern of decline was witnessed (see Davidson 2014). As Labour's political fortunes waned the SNP's rose. This was particularly the case after the Iraq war in 2004 and Labour's increasing adherence to neoliberal policies in the UK. In 2007 the Scottish national elections resulted in the formation of a minority SNP Government; its very first time in office. Its position of support for the National Health Service and free medical prescriptions, its opposition to tuition fees for higher education, along with its resistance to water privatisation as well as upholding the principle of free care for the elderly, enabled the SNP to position itself as the defender of social democratic values, previously the policy turf of the Labour Party.

Although the SNP's *raison d'être* was independence, it had also developed a credible range of social and economic policies which provided it with electoral support. Along with its broadly social democratic social policy, however, the SNP developed a more neoliberal business friendly economic policy, such as support for cutting corporation tax. Also indicative of this approach was the active support given by the SNP leader to the American millionaire, Donald Trump, despite the fact that he was riding roughshod over local communities with new golf course schemes that local communities had rejected. Nevertheless, in 2011 the SNP achieved an outright electoral victory – an outcome which under the proportional system of representation had been regarded as impossible to achieve - by winning 69 parliamentary seats out of 129 in the Scottish Parliament. Most of its success was achieved at the expense of the Labour Party which haemorrhaged seats in their former industrial heartlands. The political scene was set for the SNP to pursue what had been central to its political existence: independence from the UK.

Whilst support for the SNP had grown in Scottish politics the electorate still voted mainly for Labour in UK national elections. The appetite for devolution was clear; the appetite for Scottish independence was less obvious, with opinion polls indicating that only around 30% of the electorate found it appealing. However an official referendum on constitutional change

did require the agreement of the UK government. This was forthcoming primarily because the Westminster government calculated the referendum would be an act of political self-immolation by the SNP. According to Davidson, the UK Prime Minister's motive was simple enough:

He wanted to see the decisive defeat of the independence option, if not for all time, then at least for the foreseeable future, whilst simultaneously denying Salmond [The SNP leader] the easy victory of Devo Max. The risks involved seemed small – polls consistently showed minority support for independence...” (2014, p3)

To add spice to the situation, electoral defeat on the issue would undermine the SNP in the future – denied its core purpose its options would be to return to the political wilderness from whence it came in the 1930s or to jettison independence. However the plan did not work out like this; today the apparent victors of the referendum campaign (e.g. Labour Party) have the appearance of losers as their support in Scotland spirals downwards. On the other hand, the main political parties for independence (the SNP, The Scottish Greens and the Scottish Socialist Party) are witnessing a surge in party membership levels and electoral support.

Something has happened in Scottish society which is potentially much more significant than the referendum result. The electorate have been actively politicised in a totally unforeseen way and it is this legacy of the campaign that is the focus of this article.

Over the campaign period there were numerous points of difference between the opponents and proponents of independence, which were the focus of deliberation, disagreement, discussion, debate and reflection. To simplify the fault lines at stake, and to provide insight into the differences between the opposing factions, it is useful to look at what independence meant for them. It is important to address this because the meaning of independence, and the related issue of nationalism, was central to the credibility of the different arguments made by both camps. Furthermore, for a wider audience beyond the UK, interested in social justice, the politics of nationalism has negative connotations, particularly in the light of contemporary political history in Europe and Africa, in that it conjures up barbaric acts of ethnic cleansing and 'blood and soil' versions of nationalism

that have more to do with social injustice than social justice. So the meanings of nationalism in the campaign needs to be clarified and assessed.

Nationalisms and the Independence Referendum

There were at least two versions of nationalism in the independence referendum, depending on what we mean by this term (see Heywood 2012). If nationalism is taken to mean the principle of the nation being valued as the central unit of political organisation of a country, or territory, there were two versions of nationalism: the UK and the Scottish versions. Although they differed significantly, what they had in common was characteristic of nationalism as an alignment between the state and its territories which suppresses internal distinctions within its borders, for example, differences of social class. However, like most important concepts nationalism is contested and there are other meanings which have their roots in anti-colonial and postcolonial history, which fuse national self-determination with radical claims for social and political liberation. If we understand nationalism in these terms then there was another version on offer. This third version of nationalism emphasised commitment to the politics of self-determination, articulated by more radical Yes supporters, particularly through the Radical Independence Campaign (RIC); a view which also appealed to a wide variety of campaigners in a broad coalition of radical grassroots movements for independence.

In the following sections these versions of nationalism are outlined and what they were seeking independence from are highlighted.

UK Nationalism

The UK version of nationalism was understood in terms of a ‘family’ of nations that had grown together over the centuries; there might be differences within the family but the answer was not divorce through Scottish independence. The 1707 Act of Union, between the crowns of England and Scotland, had not only brought an end to wars between the two countries it also enabled both to prosper for over 300 years. The Act of Union was a political arrangement which permitted the civic institutions of

Scotland and the Scottish church a large degree of autonomy and freedom from central state control (Paterson, 2003). Hence the UK had evolved into the ‘natural’ territorial and political unit in contrast, for example, with how relations to Europe and the European Union had developed. Advocating the maintenance of this ‘natural’ political unit did not entail any sense of essentialism or exceptionalism often associated with nationalism. It was simply the accepted ‘common sense’ (in the Gramscian sense of the universalization of a particular set of interests, see Gramsci, 1980), that the UK was normal and that anything which questioned it – Scottish independence – was narrowly and regressively nationalistic in contrast. As Foley and Remand remark, “Nationalism is a product of the UK fringes, Westminster politics, by an implicit contrast, is either neutral in respect to nationhood, or somehow ‘internationalist’” (2014, p. 39).

Discursive constructs which are invisible are also extremely powerful influences on thinking and acting. The erasure of UK nationalism from the referendum debate skewed the case against Scottish nationalism as being self-interested and narrowly focussed, whereas the Unionist position was not. By appearing to be ‘non-nationalistic’, or even internationalist, the Unionist position could assume the moral high ground of having wider concerns without needing to justify itself. What was remarkable about this was, in parallel to opposing Scottish independence, the UK Conservative Party also made commitments to a referendum on leaving Europe to limit incursions into its electoral support from the right-wing United Kingdom Independence Party (UKIP). It was therefore simultaneously arguing against Scottish independence whilst making arguments for a referendum on withdrawal from the European Union with particular emphasis on reducing migration to the UK (see Hassan 2013). Undermining UK sovereignty (The European Union) or UK borders (Scottish independence) was therefore reducing the capacity of the state to act in the best interests of all UK citizens. The implicit claim of the state’s neutrality in relation to its role in supporting all its citizens meant UK nationalism did not need debating; it was the default starting position that was simply given and above discussion.

The fact that the Unionist position was never labelled pejoratively as nationalistic, whereas arguments for independence were branded that way, was also aided by the broad front of their campaign. The Conservatives,

Labour and Liberal Democrats kept a remarkably united front on this issue until after the result: they then fell out immediately. At the same time, the leadership of the campaign group was firmly Scottish rather than English, Labour Party rather than Conservative or Liberal. Directing the *Better Together* (Unionist) campaign was a former Scottish Labour Party Chancellor of the Exchequer, along with the leader of the Scottish Labour Party, with minor supporting roles from the leaders of the Scottish Liberal Democrats and Scottish Conservative Party. One advantage of the Labour Party leading the campaign was that the party had an electoral base in Scotland and had some (even if in decline) credibility to argue on issues of social justice in the UK context. This would help reinforce the claim that Scottish nationalism was narrowly self-interested whereas the Unionist camp was concerned with equity across the UK.

SNP's Civic Nationalism

The Associate Director of the University of Edinburgh's Centre for Constitutional Change, Nicola McEwen (2014), argues that there were three main themes in the SNP version of national independence: firstly, the democratic case for arguing that Scotland should be governed by the government it elects. The fact that a UK Conservative coalition government was in power in the UK, but Scotland had elected only one Conservative Member of Parliament, underlines the point. Secondly, there was an economic argument: controlling all the economic levers would enable the Scottish government to take the best decisions for Scotland. Thirdly, the SNP argued that independence would enable the government to make fairer decisions more in tune with Scottish values. What is surprising, but highly significant, is that the SNP played down any sense of a particular need for independence based on ethnicity or cultural distinctiveness.

The SNP's version of 'civic nationalism' argued that as long as a person lived in Scotland and fulfilled a residency requirement they were entitled to vote on Scotland's future; residency was a proxy for active commitment to Scotland, more so than birth right or ancestry. Thus many Scots living in other parts of the UK or abroad were ineligible to vote whereas migrants residing in Scotland were eligible. Another aspect of this civic nationalism

was in relation to migration. Instead of presenting migration as a critical problem – which was the dominant discourse in UK politics - the SNP's position was to present it as part of the solution to future, sustainable, economic growth by encouraging the talented and educated to come and live in Scotland. Support for migration would be a counterweight to the demographics of an ageing and declining Scottish population. The qualifications bar on entry did not mean a completely open migration policy. Nevertheless, it is worth emphasising that whilst this promotion of migration to Scotland was indicative of its civic nationalism the UK Government was taking the opposite, hostile, response to migrants from Europe and elsewhere.

What independence meant, through the SNP's lens of civic nationalism, was less than clear. Macwhirter (2013) has characterised it as 'independence within the UK'. The SNP's preference was to keep in the sterling zone which was controlled by the Bank of England based in London rather than Edinburgh; to retain the Crown as the Head of State thus maintaining a system of allegiance albeit as subjects rather than citizens of the state; in relation to security it wanted to continue membership of NATO (a nuclear alliance) whilst removing nuclear weapons from Scotland; and on the European Union it preferred to remain in – or if necessary, rejoin it. Of course all of these preferences amounted to interdependence, rather than independence, with the former requiring agreement with other interested parties which were not necessarily going to acquiesce (e.g. all the main UK political parties made it clear that they would not allow an independent Scottish Government to share sterling). In addition, the SNP stressed the importance of the social union with the rest of the UK, through family and friendship connections, that would continue despite constitutional change and new borders. The paradox of this was that emptying independence of substantive meaning might make it attractive (because it would seem painless and not such a big change) as well as pointless (the goal might not be worth the risks entailed).

Radical Nationalism

The third version of nationalism was of a more radical social and political kind, which is often associated with anti-colonial history against imperial domination. Arguably, Scotland had been colonised by the English but they had also been very active partners in the colonisation of other countries and had benefitted from the spoils of the British Empire. Over 300 years of union had brought its benefits to Scots which is why it had stood the test of time. However, these had become less obvious as the social democratic fix in UK politics unravelled from the late 1970s onwards, first under successive Thatcherite governments, then through New Labour in the late 1990s and more recently through the UK Coalition Government. The dominance of neoliberal politics which promoted the virtues of inequality, whilst also withdrawing the social arm of the welfare state as poverty rose, was being promoted by governments that the Scots had rejected in UK national elections. In this context, the meaning of independence emphasised the vocabulary of self-determination because its key themes were not about the nation, or its people as such, but about values of equality, political autonomy and social justice, achieved through deep-rooted structural change in society. Self-determination had two interrelated democratic aims: firstly, to challenge control from above by transforming constitutional arrangements; and secondly, to transform patterns of relations horizontally to address poverty, inequality and social injustices in communities.

In this radical discourse, redrawing the constitutional boundaries of the nation was a means to an end; independence was not the end itself. In this vision, it is the democratic life of society that has to be revitalised if formal political institutions and procedures are going to be meaningful, and related to Scotland's social and economic problems. This is clear in RIC's post-referendum People's Vow agreed at its national conference in November 2014. This includes:

- The People's budget – mapping the alternative to austerity
- Ending fracking
- Land for all – put the country's natural resources in the hands of the people
- Equality not as an afterthought

- Democracy before profit – work with other forces across Europe and the US to stop the Transatlantic Trade and Investment Partnership.

The main purpose of independence, from this perspective, is to resist neoliberalism by providing alternative arguments and values for policy and politics. In the current context, where the independence route for change has been closed down, the focus of community campaigning has shifted to these substantive issues. Instead of being inward looking, a hallmark of nationalism, the radical independence campaign was intent to ‘light a beacon’ which would influence radical movements in the rest of the UK, by demonstrating alternatives to the neoliberal orthodoxy and ‘common sense’ promoted by mainstream UK political parties. In this sense, the radical campaign for independence was more about the nation as a context for political hope.

To summarise, the UK version of nationalism was simply the ‘back story’, it seldom became the ‘front story’ but, if it did, it was as a benign and neutral construct. The SNP version of nationalism can be characterised as transferring more substantial powers from the UK to the Scottish Parliament so that independence involved substantial freedom from Westminster (but not entirely) at the same time seeking interdependence with other political, European and international institutions. The radical version of self-determination might be seen as transferring power from political institutions to Scottish people so that independence meant freedom from the shackles of neoliberal politics and policies along with the structures, institutions and processes that protected them.

The ‘Curriculum’ of the Mainstream Media

The mainstream media are important sources of ideas, information and learning although their selectivity makes them powerful tools for limiting public debate and narrowing the terms of discussion. As the campaigning journalist Monbiot points out, ‘Despite the rise of social media, the established media continues to define the scope of representative politics in Britain, to shape political demands and to punish and erase those who resist’

(Monbiot 2014). During the campaign the print media and broadcast media were overwhelmingly pro-Union. In terms of print media all UK and Scottish national daily newspapers were against independence except one Scottish Sunday national paper (*The Sunday Herald*). Although there was a wide range of individual journalists, critics, academics, actors, poets, playwrights, singers and songwriters who had a public profile and were able to open up spaces for dissent in the mainstream media, the chorus of support for the Union was uniform across the popular and quality press. With this type of stranglehold on public discourse there was little likelihood of the merits of the independence position receiving credible representation.

Researchers from the University of the West of Scotland provide the only published systematic evidence of the role of the broadcast media's newsroom representation of the campaign (at the time of writing). This research is based on a content analysis of output over one year of the campaign between September 2012 and September 2013. The evidence is damning about bias in the main BBC television broadcasts during this period. Anti-independence statements and broadcasts were numerically greater and often ended on alleged economic insecurities of independence through price rises, factory closures, poorer local services and so on. Distortions also occurred in less obvious ways: presenting evidence as coming from impartial sources when they were not, along with the personalisation and demonization of the SNP leader (see Robertson 2014). Indeed, there was even an attempt by the BBC to muzzle the academic leading this research who was fortunately supported by his university. The interlocking of the dominant political elite and the mass media outlets meant that impartial treatment of claims for independence were harder to come by.

Of course there were some sympathetic and insightful accounts of the referendum issues, such as MacWhirter's (2013) three-part *Road to Referendum* series which was broadcast and even some popular programmes that were open-ended. For example, the well known UK celebrity and entrepreneur, Janet Street Porter, was broadcast as she walked across Scotland and talked to people about their views on independence. Her starting assumption was that the Scots hated the English for some baffling reason and it was this dislike that motivated them to entertain constitutional separation. To her credit she concluded that the situation was far more

complex and, surprisingly, the Scots did not hate the English. The link between ‘hate the English’ and the SNP’s Scottish nationalism was, however, a common theme in media discourse even if it had little basis in reality. Whilst there might be some anti-Englishness in Scotland, if anything racist incidents against ‘white English’ had declined in recent years from a low level (Macwhirter 2013, p32)

The association of independence with anti-Englishness played to an ethnic version of nationalism and muddied the waters on the more complex issues at hand whilst, at the same time, tuning the populist discourse into making links between nationalism and politically regressive politics. All supporters of independence were guilty by association with this position, despite the fact that the SNP view on nationalism was quite different from this and there were other versions of independence available. The radical version was completely ignored or dismissed as if it did not exist.

Against all these odds the fact that 45% of the electorate voted for independence was something of an achievement. However, the SNP case was unconvincing in the end, in part because it claimed independence would enable it to serve the goal of social justice better but it failed to make a convincing case for redistribution of wealth within Scotland (it was mute on issues of progressive income tax and only made the case for redistribution in national terms), whilst at the same time offering large tax cuts for corporations. In contrast, the radical case for self-determination posed the problem of social justice in terms of structural inequalities which could only be solved through significant attempts to change society at its roots. However this case did not get a hearing inside the mainstream media – its message was primarily through social media and community level campaigns – so it failed to become part of the public discourse of the referendum.

Even had the radical version of independence been able to convey its case to a wider audience it is unlikely to have made a decisive difference to the result. The SNP strategy of advocating constitutional change, but making it seem simple, did have a sound logic to it because it was presented as manageable and painless. However, it was not enough to counteract the powerful message of *Project Fear*, which the *Better Together* campaign was called. Fear of the unknown, fear of pension cuts, fear of the problems of a

currency crisis, fear of security in a nuclear free Scotland, fear of an economy not big enough to pay its way and so on was a powerful, systematic and overwhelming message. To challenge this would require a mass level of political consciousness that practical alternatives were possible and that action had to be based on resolute political principle. In other words this needed a politicised electorate with high levels of commitment to social and political struggle.

The Result of the Campaign

The independence vote was lost but there was still a significant victory in terms of changing attitudes towards the status quo. The Yes vote grew in support from a low of around 25% in 2013 to 45% by September 2014. Equally remarkable was the shift in the motivation for rejecting independence. In 2013 of those who wanted no change, 43% held that view regardless of offers to give Scotland more devolved powers. By the time of the referendum, this figure had dropped to only 28%. In other words, 72% of those voting against independence were also voting for changes to increase legislative power to Scotland's Parliament. The status quo was no longer an option.

The leaders of the UK political parties all recognised this demand for change particularly as, two weeks prior to the vote, two opinion polls gave the independence campaign a narrow lead. This galvanised action as political 'heavyweights' (e.g. Gordon Brown, the former Prime Minister of the UK and a Scot) effectively replaced the *Better Together* leadership and made promises for Scotland's future if it stayed in the UK whilst, on the other hand, a swathe of corporate interests were mobilised to warn Scots about the inevitable price hikes facing consumers in an independent country. To reinforce support for the UK, a national advert presented a Vow, signed by the political leaders of the main UK parties, to introduce further devolution for the Scottish Parliament if Scotland stayed within the UK, and this was widely publicised.

In this flurry of 'carrots and sticks' to the Scottish electorate it is surprising that so many were still willing to leave one of the richest political nations in the world. There were other remarkable features of the process:

96% of the electorate registered to vote and 84% of these voted on the day, which was the largest turnout in a UK election since the extension of the franchise in the early 20th century. To put it in context, in the 2011 Scottish Parliamentary elections only 50.4% of the electorate voted and in 2012 Local Government elections the turnout was a dismal 39.5%. So something important had happened in the democratic process: the election outcome mattered to people and there was a meaningful choice to make.

The analysis of people's voting pattern does not have a simple message. The demographics of the vote are as follows: the over 55 age group were more likely to oppose independence, rising steeply with the over 65s, with 75% of this group taking this view. Women were slightly more predisposed to vote for the Union than men. The under-40s were more likely to support independence particularly the 25-34 year olds. There is some evidence that the majority of 16-17 year olds voted for independence, but this is by no means clear or uncontested². There was also the degree to which the vote was 'classed', in the sense that working class areas of the country voting for independence and middle class areas voting against it - but the relationship was not simple or uncontradictory. The largest city in Scotland, Glasgow, was for independence (55% Yes), as was the fourth largest city Dundee (57% Yes), both of which are characterised as working class cities. However in all other areas across Scotland the Union vote won even in poor and disadvantaged areas. It also had a strong regional and rural dimension. The North East and North West of Scotland (traditional heartlands of the SNP) along with the Border region to the South and the South West rejected independence. Meanwhile the capital city Edinburgh was decisively No (61%).

If we look at the figures through a different lens, the social class complexity of the voting pattern is confirmed. If occupational classification is taken as a proxy for social class the higher managerial and professional occupational categories voted Yes 40% and No 60%. The intermediate occupational categories voted Yes 49% and No 51%, but there were significant divisions in the traditional manual working class categories. The skilled working class occupational groups were marginally pro-independence whereas lower working class manual occupations were decisively pro-Union (see [Hassan, 2014, p3](#)).

Not Independence but Widespread Politicisation

Our concern for our private affairs is balanced by our involvement with the affairs of the city. Even people who are mostly occupied with their own business are extremely well informed on political matters. We do not simply regard a man who does not participate in the city's life as one who just minds his own business, but as one who is good for nothing. We all join in debate about the affairs of the city, as they deserve, or at least we participate in the decisions. We do not think that these discussions impede action. We do believe that what is damaging is to go into action in a crucial situation before the people have been fully instructed in debate. (Pericles 431/30 B.C.)

Pericles' funeral oration might be a long way from Scotland in time and space but I suspect that, had he been in Scotland, he might have seen something familiar. His comments are a remarkable reminder that the wellbeing of democracy has to be measured in terms of the degree to which public participation in the decisions and affairs of the state is regarded as normal and expected. One of the more significant factors in the referendum experience is that it has produced widespread politicisation of the electorate to a degree which was unimaginable and unforeseen. The democracy that currently exists in the UK depends a great deal on public apathy with mainstream politics, along with the warping of political discourse through a narrowly controlled media. There are now significant threats to this, which the referendum process has enhanced.

Firstly, the referendum has generated what might be termed a politicised learning society. What I mean by this is that it encouraged widespread debate, discussion and argument about the political choices open to people in a way that moved people to act, to think politically and to take an interest in the politics of the state as well as in civic and community life. It happened across all types of people and was not confined to a narrow, educated, already politically engaged class. One outcome of this has been a massive increase in party political membership. The SNP was the main political beneficiary with membership trebling to over 96,000, so that it is now the third largest political party in the UK, whereas the Scottish population is

only one tenth of the country. All the political parties which supported independence have experienced remarkable increases in membership. The youth wing of the Scottish Green Party is now bigger than the whole of the party before the referendum; the Scottish Socialist Party has also reported surges in membership. This politicisation has extended downwards to young people too. Recent evidence suggests around 25% of 16-17 year olds have joined a political party with a similar number being involved in political campaigning after the referendum (Black, 2015).

Attendance at political events has been phenomenal. The Annual Convention of the SNP in November 2014 attracted 12,000 members and, on the same weekend in Glasgow, 3,000 participants attended the RIC Annual Conference, which was fully booked at least three weeks before the event. The opposite seems to be occurring in the main political party supporting the union position – membership of the Scottish Labour Party is in deep decline although the party refuses to publicise figures. At the UK General Election in May 2015, the opinion polls predict a meltdown in Scottish Labour’s electoral support (Clark and Carrell, 2015). Even if this does not happen as dramatically as expected there is no doubt that the Scottish Labour Party’s membership and electoral base has suffered heavily. The Scottish Liberal Democrats and Scottish Conservative Party have small membership bases so are unlikely to experience much obvious decline because of their limited starting position.

Another indicator of engagement with the politics of the state was the response to the Smith Commission, which was set up in the wake of the referendum to formulate how the Vow proposed by the three main UK political parties for further devolved powers to Scotland would be focussed. What is interesting is that the public was invited to send in their responses along with the political parties who were represented on the commission. Over 14,000 individual replies were received. In total some 18,000 responses were generated.

Secondly, there is strong evidence of the growth of what might be termed as ‘politicised autodidacts’ using social media, the Internet and email amongst other digital tools to circulate information, write blogs, research different views, to acquire critical accounts of mainstream political topics, in short, to think politically. This process of self-education has a chain reaction

as people discuss and argue with their friends, families and wider contacts sometimes through personal social media sites but also in digital public spaces through blogs and online communal sites. The National Library of Scotland set out to document the referendum and has tracked over 750 publically accessible web sites which were devoted to it. A number of web sites became the focal point for independence campaigners, such as *Wings Over Scotland*, *Bella Caledonia*, *National Collective*, along with others which produced daily updates, distributed information of a polemical, opinionated nature and brought into the debate a wide range of issues for readers to comment on and write about as well as providing biting, satirical, ironic images and parodies which contributed creatively and critically to the debate.

A further example of the significance of social media is related to the traffic on Facebook referencing the referendum. In the five weeks before the vote there were over 10 million exchanges and 85% of these were generated in Scotland. Facebook research indicates that 2.05 million interactions were directly related to the Yes campaign and 1.96 million were about *Better Together* (BBC News 16th September, 2014). What is striking also about these exchanges is the degree to which personal Facebook sites and political messages are reducing the space between the personal and the political. Social media can seem to have a narcissitic dimension as users present images of themselves to friends or, it can simply be a social medium for sharing information and items of interest. During the referendum the gap between personal and political interests changed as Facebook users regularly used their own personal sites to exchange information, articles and ideas on the politics of the referendum.

Thirdly, what the referendum did was remove the hold political parties, political elites and mass media ‘opinion leaders’ have on politics which, in most cases, simply reinforce patterns of authority on political issues (see Jones 2014). Discussion, debate, and conversation on the issues of independence were an everyday experience during the referendum period, at work, at home, travelling, in shops, on buses, in restaurants, in personal social media messages, at the theatre, cinema and of course in pubs and almost anywhere people could meet: deliberation on the issue was widespread and engaging. Some of this activity may have generated more

heat than light but what cannot be ignored was the fact that a public culture of debating politics was underway to an extent that was inconceivable at the start of the campaign. This was true for both Yes and No positions. It needs to be stressed that, as stated earlier, the status quo was no longer an option by the time of the vote. In particular, in the final few months, which reached a crescendo in the weeks before the election, with the news that the independence campaign had a narrow lead, the level of public engagement with the referendum was intoxicating.

To document the above in December 2014 I decided to undertake an online survey of people's learning experiences during the referendum. The plan was simple. Send out an online survey to a handful of friends and students and ask them to complete and pass on if they thought it was useful. Within two days I had 350 completed replies, a few days later over a 1,000 and within a week 1355, when I closed the survey. I recount this process because the response was phenomenal and beyond my wildest expectations (the results are still being analysed so are not reported here). I believe the survey 'hit the spot' in terms of connecting to the desire of people to continue discussing the referendum experience. I had experienced that myself and had attended public meetings, after the result, where the same sense of public interest and 'loss' seemed to be experienced. The loss was not about the result of the vote as much as it was about being engaged with the political process.

Although the mainstream political parties and opinion leaders dominated the mass media spaces of the referendum campaign they could not, and cannot, dominate the everyday places in which people discuss, argue and debate with friends, with families, colleagues, at shopping checkouts, at the hairdressers, on Facebook sites, with strangers at the bus stop, on ferry crossings and so on. These unregulated spaces are resourced through ideas, information and experience often outside of the control of the political classes. In Gramscian terms, civil society is the site of hegemony in the sense of mediating ideas and experiences which construct 'common sense'. That is, a common sense which is shaped in the interests of powerful groups and serves to reinforce patterns of power, privilege and authority in society; it is socially and politically crafted, not natural or neutral. Because civil society is relatively free from state control it can be a powerful means of

exerting this consent without appearing to raise a hand to do so. Equally it can be extremely vulnerable. Free from direct regulation, the unpredictable can happen in civil society and new ideas and experiences, which challenge the politics of common sense, begin to unravel the dominant hegemony. Once unravelled it might be hard to stitch back up.

Conclusion

Returning to the defining moment where the article started, the issue of personal and collective responsibility has now entered mainstream politics in Scotland as the mass infusion of independence campaigners have reenergised the political parties which lost the vote. The act of collectively giving witnessed in George Square is today echoed in the act of collective political thinking. Of course nothing is guaranteed and there will, no doubt, be attempts to marginalise active public participation in politics. However, the initial evidence indicates that the type of political commitment and energy witnessed during the referendum is percolating into civic and community life, into social movements for change, as well as political parties. The process of politicisation is moving from the cultural politics of communities into the political culture of the Scottish state. This is in marked contrast to current trends across the politics of Europe. According to the Economist Intelligence Unit ([Wooldridge, 2015](#)) there is “a gaping hole at the heart of European politics where big ideas should be” which is reflected in flight from the mainstream political groups. The UK is currently at the unenviable head of this trend. But this can no longer apply to Scotland. So where will the ‘big ideas’ come from? Certainly not from the elite or the corporate and political sector with their ‘think tanks’ that have a vested interest in controlling and limiting ideas which potentially threaten their power. In the end the big ideas can only come from ‘below’ as people seek to find ways to make their lives better and more meaningful; this is the place where the energy, criticality and creative ideas for change can grow and be nurtured. It requires a politicised society, with an electorate prepared to act resolutely on principle, which is the necessary foundation for counter-hegemonic change. Scotland in this respect might still prove to be the threat of a good example.

Notes

¹ Food banks as a way of supporting people in need have grown phenomenally during the period of political austerity as a community response to poverty. For further information see <http://www.trusselltrust.org/>

² One exit opinion poll suggested that 16-17 year olds had voted massively in favour of independence (71%) but only had a small sample. Another exit poll suggests a small margin in favour of the Union. See <http://www.if.org.uk/archives/5655/how-did-young-people-vote-in-the-scottish-referendum>

References

- BBC News (2014) Scots referendum sparks 10m Facebook interactions. 16th September. Available from: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-29202729>
- Black, A. (2015) Referendum inspires young activists. BBC News Scotland Politics, 16th January. Available from: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-scotland-politics-30837608> [16th January]
- Clark, T. and Carrell, S. (2015) Labour faces Scotland bloodbath. *The Guardian*, January, p1.
- Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. (eds) (2003) *Renewing Democracy in Scotland: an Educational Resource Book*, Leicester: NIACE.
- Davidson, N. (2014) A Scottish Watershed, *New Left Review* 89 (Sept-October) pp 1-14.
- Foley, J., & Ramand, P. (2014) *Yes. The Radical Case for Scottish Independence*. London: Pluto Press.
- Gramsci, A. (1980) *Prison Notebooks*, London: Lawrence and Wishart.
- Hassan, G (2013) The framing of the Scottish independence debate: a tale of two referenda. Bellacaladonia. Available from: <http://bellacaladonia.org.uk/05/15> [20th May]
- Hassan, G. (2014) Anatomy of a referendum – and its aftermath. *Scottish Review*. Available from: <http://www.scottishreview.net/GerryHassan175B.shtml>
- Heywood, A. (2012) *Political Ideologies* (5th Edition), London: Macmillan.
- Jones, O. (2014) *The Establishment*, London: Allen and Unwin.
- McEwen, N. (2014) The cases for Yes and No, *INDYREF MOOC* input, The University of Edinburgh.

- MacWhirter, I. (2014) *Road to Referendum*, Glasgow: Cargo Publishing.
- Monbiot, G. (2014) How the media shafted the people of Scotland, *The Guardian*, 16th September.
- Paterson, L. (2003) Civil society and the state. Crowther, J., Martin, I. and Shaw, M. (eds) *Renewing Democracy in Scotland: an Educational Resource Book*, Leicester: NIACE.
- Pericles Funeral Oration available at:
<https://online.hillsdale.edu/document.doc?id=355>
- Robertson, J. (2014) BBC bias and the Scots referendum – new report. Available from: <http://www.opendemocracy.net/ourkingdom/john-robertson/bbc-bias-and-scots-referendum-new-report>
- Woolridge, M. (2015) BBC democracy day: Europe faces earthquakes. *BBC News Europe* 15 January. Available from: <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-30864088> [15th January].

Jim Crowther: Senior Lecturer in Community Education of the The University of Edinburgh. **Contact Adress:** The University of Edinburgh Old Moray House Holyrood Road Edinburgh EH8 8AQ. jim.crowther@ed.ac.uk

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

De Casa de pensión a Instituto de Segunda Enseñanza

Alvaro Chaparro Sainz y Igor Camino Ortíz de Barrón ²

- 1) Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales (LINHD), España.
- 2) Universidad de País Vasco, España.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Chaparro, A., & Camino, I. (2015). De casa de pensión a Instituto de Segunda Enseñanza. *Social and Education History*, 4(2), 186-210. doi: 10.17583/hse.2015.1369

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1369>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Of House Pension to Secondary School

Alvaro Chaparro Sainz
Universidad del País Vasco

Igor Camino Ortíz de Barrón
Universidad del País Vasco

Abstract

The historical events change the life of an educational institution. In case of the Royal Seminar of Vergara, as a consequence of numerous warlike, political, social and economic situations during almost hundred years, the establishment have lived a great number of variations in his organisation. In this work, we aim to approach a wide perspective study of this establishment. We consider that, in spite of the nominative changes or the alterations in the pedagogic profile of the Seminar, we are before the same institution from ends of the 18th century up to the half of the 19th century. To observe with major detail the evolution of this school, we have decided to centre our attention on the students, that is to say, on the principal agents of the institution. We have had the option to know the biographic paths of the students, which help us to consider if the historical changes have caused modifications in the social profile of the establishment or if, on the other hand, the Royal Seminar of Vergara continued appearing as the preferential option for the families that traditionally had sent to educate their childrens to the above mentioned institution.

Keywords: education, teaching, social history, Vergara seminar, prosopography

De Casa de Pensión a Instituto de Segunda Enseñanza

Alvaro Chaparro Sainz
Universidad del País Vasco

Igor Camino Ortíz de Barrón
Universidad del País Vasco

Resumen

Los acontecimientos históricos alteran, de manera notable, la vida de una institución educativa. En el caso del Seminario de Vergara, desde su fundación, fueron numerosas las situaciones tanto bélicas, políticas, sociales como económicas que provocaron que la institución tuviese que amoldarse a unas nuevas circunstancias. En este trabajo tratamos de alejarnos de los estudios que fragmentan el análisis de las instituciones docentes en función de los devenires históricos para abordar un estudio de este establecimiento de enseñanza desde una perspectiva más amplia. Consideramos que, pese a los cambios nominativos o a las alteraciones en el perfil pedagógico del Seminario, para el caso vergarés estamos ante la misma institución desde finales del siglo XVIII hasta la mitad del siglo XIX. Para poder observar con mayor detalle la evolución del centro educativo optamos por centrar nuestra atención en los alumnos, es decir, en los principales agentes de la institución. Sus prácticas sociales, actuaciones y trayectorias vitales nos ayudan a entender si los cambios históricos trajeron consigo modificaciones en el perfil social del establecimiento o si, en cambio, éste continuó mostrándose como la opción preferente para las familias que tradicionalmente habían enviado a educar a sus hijos a dicha institución.

Palabras clave: educación, enseñanza, historia social, seminario de Vergara, prosopografía

Este artículo se enmarca dentro de una línea de investigación en la que venimos trabajando desde hace varios años, en el marco de una historia social de la educación conectada a las experiencias de los actores y alejada de las visiones más institucionales de la historiografía (Imízcoz & Chaparro, 2013)*. En este sentido, consideramos que el estudio de los establecimientos educativos se debe realizar a partir de los individuos que los conformaban. Deseamos dar la palabra a los sujetos ya que, partiendo de sus trayectorias, creemos poder entender mejor el funcionamiento y el porqué de los centros pedagógicos.

El Real Seminario de Vergara ha atraído tradicionalmente la atención de los investigadores. Considerado como centro educativo de referencia a lo largo, principalmente, del Antiguo Régimen, sobre él han recaído numerosos estudios que lo han enmarcado en el contexto general de la Ilustración española, en la renovación educativa a través de los Seminarios de Nobles en el siglo XVIII o en el papel cultural y pedagógico de la Sociedades Económicas de Amigos del País en el seno de la Monarquía hispánica. A lo largo de varias décadas, con cierta regularidad, diferentes trabajos han ido aportando conocimiento acerca de esta institución pedagógica (Aguilar, 1980; Caballero, 2008; Caballero, 2009; Chaparro, 2011; De Felipe, 1993; Martínez, 1972; Recarte, 1990; Silván, 1953; Tellechea, 1977; Yrizar, 1945; Pellón & Llombart, 1998; Camino, 2012). Del mismo modo, en obras de carácter más general referentes a la Historia de la Educación en España, el Seminario de Vergara se ha postulado como un elemento clave y, en consecuencia, como uno de los principales centros educativos. No obstante, es relevante la existencia de una ruptura cronológica en estas investigaciones, en la mayor parte de las ocasiones justificada, tendente a un análisis segmentado que impide el acceso a una perspectiva de conjunto. El deseo del presente trabajo es superar este fraccionamiento temporal, el cual parte de la fundación de la institución hasta llegar al momento en el que el Seminario pierde su identidad y paralelismo con respecto a la institución germinal. Pese a tratarse siempre del mismo establecimiento, sujeto a cambios notables que iremos desgranando, se carece de un estudio que, desde una perspectiva económica, social, pedagógica, política o cultural, aborde un análisis integral del mismo.

Para abordar esta visión global de la institución hemos optado por atender

a los sujetos, es decir, hemos decidido centrar nuestra atención en las personas que conformaban la institución. Ellos representaban, a nuestro entender, el cuerpo central del centro educativo, siendo quienes mejor pueden mostrarnos la evolución del Seminario y cómo éste respondió a las coyunturas históricas a las que debió enfrentarse. En este cuerpo encontraríamos no solo a los alumnos, sino también a los directores, gerentes, profesores, empleados, auxiliares; es decir, a todos los individuos que, de una u otra manera, hicieron posible el funcionamiento de la institución educativa. Este planteamiento formulado en el marco de la historia social de la educación ha sido retomado de los estudios que se han desarrollado en las últimas décadas en el contexto historiográfico de las investigaciones relacionadas con la historia social de las instituciones administrativas (Dedieu, 2000).

Como adelantábamos, en este trabajo, sin embargo, permaneceremos atentos exclusivamente a la figura de los alumnos, siendo ellos el elemento representativo del establecimiento; el reflejo y el resultado de una política pedagógica, así como de un proyecto educativo, político y cultural. No obstante, cabe precisar que el presente estudio se realiza a partir de los alumnos matriculados residentes, considerados en las *Ordenanzas* como “internos”, ante la imposibilidad de cuantificar el desmesurado número de alumnos que, según relatan las fuentes, eran “externos”. Así, en las *Ordenanzas* de 1818, en relación a la enseñanza de la doctrina cristiana de los domingos, se aseguraba que ésta estaría únicamente destinada a los “seminaristas – se entiende que “internos” - por ser imposible que asistan los muchos externos que acuden a la escuela”¹.

Este trabajo parte de los documentos oficiales creados por la institución, fuesen *Ordenanzas*, *Noticias* o *Discursos*, elaborados en momentos históricos clave de la misma, con el fin de conocer de primera mano su evolución. El centro educativo, a lo largo de su historia, mostró varios cambios de denominación, así como diversas alternancias en sus órganos de gobierno; pasando de ser gestionado por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País – Sociedad fundadora del Seminario - a serlo por el Gobierno, desde Madrid, con el Rey a la cabeza, si bien el control directo recaería sobre el Secretario de Estado y de Despacho.

La hipótesis de partida, no sólo de este trabajo, sino también de una línea

de investigación más amplia, sitúa la evolución del Seminario de Vergara en un contexto de servicio al Rey, actuando la institución del modo que mejor conviniese al máximo órgano político. Así, a finales del siglo XVIII, se conoce la necesidad de agentes que gobernasen la Monarquía, es decir, agentes técnicos que hubiesen recibido una formación adecuada relacionada con la administración de un sistema de gobierno cada vez más burocratizado, donde la necesidad de especialistas resultaba determinante (Dedieu, 2005). Varias décadas después, como consecuencia de la paulatina transformación del país debido a diferentes acontecimientos históricos, se produjo una alteración de las necesidades del gobierno; en consecuencia, se gestó un nuevo marco docente en el que se establecerían las bases para la formación de un capital humano cualificado para preparar la industrialización del país. Llegado este momento, no se necesitarían técnicos, sino ingenieros.

Una visión estrecha, fragmentada en arcos temporales, posibilita un mejor conocimiento de determinados aspectos; sin embargo, actúa en detrimento de la consecución de una visión completa del objeto de estudio. Por ello, estamos convencidos de la necesidad de una reflexión conjunta de la vida de determinadas instituciones educativas que, en principio, podrían presentarse desconectadas pero que, en realidad, caminaron de la mano, presentando una trayectoria de adaptación al contexto histórico, más allá de un eventual cambio de nomenclaturas o de lugares físicos. Es el caso por ejemplo de los Reales Estudios de San Isidro, el Real Seminario de Nobles de Madrid, la Universidad Central y la futura Universidad Complutense de Madrid. Existe un hilo conductor que une estas instituciones, que trasciende los propios edificios físicos en donde se impartieron las clases, llegando a lo más importante, los individuos. En este sentido, resulta interesante observar cómo una misma familia matricula a sus descendientes en las mismas instituciones, aun habiendo cambiado éstas de nombre o de perfil. Nos preguntamos por qué si la institución cambia, o aparentemente desaparece, las familias siguen actuando de la misma manera, si realmente no existe una especie de conocimiento del medio y, en realidad, poco importa el contenido y sí el continente.

El Seminario de Vergara, una Historia a partir de los Nombres y de los Hombres

Hasta la fecha escasos trabajos han tratado de aportar una visión amplia de la institución ilustrada vergaresa. Emilio de Felipe, en su lección de Ingreso en la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, presentó un sugerente texto titulado: "Los cien nombres del Seminario de Bergara (1776-1873) (De Felipe, 1993). En esta investigación el autor avanza notablemente en el conocimiento de la evolución de la nomenclatura que recibió la institución, apoyándose en textos originales, así como en Discursos de apertura del año académico presentados por los Directores del establecimiento en el citado momento. El resultado es una investigación que se revela destacada para un conocimiento fidedigno de la evolución de la institución.

En esta perspectiva amplia, Inés Pellón y José Llombart escribieron hace algunos años un trabajo centrado únicamente en los estudiantes riojanos que recibieron educación en el Real Seminario de Vergara (Pellón & Llombart, 1998). Al inicio del mismo, los autores abordaron con acierto un estudio general de las cifras de los alumnos del mencionado centro educativo, con la intención de calibrar el peso de los jóvenes riojanos en el seno del centro. Pese a tratarse de una investigación focalizada en un reducido porcentaje de alumnos, se trata de la primera ocasión en la que alguien se aproxima a unas cifras totales. Es, con todo, la primera visión de conjunto del Real Seminario de Vergara².

Si bien es cierto que el establecimiento educativo recibió numerosos cambios de denominación, éste siempre se mantuvo bajo las mismas coordenadas, respondiendo fielmente al origen de su creación. Entre las razones que permiten entender las sucesivas modificaciones, destacan los cambios en la gestión interna de la institución, los cierres temporales como consecuencia de los conflictos bélicos, las alternancias en el perfil pedagógico del centro o los problemas económicos derivados de la financiación del establecimiento, que finalmente resultarían insuperables.

Los años que precedieron a la definitiva apertura del Seminario de Vergara estuvieron marcados por diferentes intentos de asentar una estructura educativa que asegurase un futuro sólido y eficaz. Para ello, los fundadores de la Sociedad Bascongada se sirvieron de sus propios

descendientes, a los que impartieron educación en lo que se denominó la *Escuela Patriótica*, antecedente directo del Seminario. En los Libros de Actas de las Juntas de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País se han podido recuperar algunas de esas prácticas iniciales. Así, en la Junta Semanaria reunida el 4 de noviembre de 1766, coincidieron los Socios de Número, así como “los alumnos Don Ramón de Munibe y Don Antonio María de Munibe, y Don Fausto Antonio de Corral (a los que se agregó Don Santiago de Samaniego, de edad de 17 años, que quiso tomar parte en los ejercicios literarios)³. En un documento datado el 20 de septiembre 1776, se mencionaba la propuesta, anterior a esa fecha, de “poner una casa de Pensión para los alumnos, y los hijos o pupilos de Socios contribuyentes”⁴. Como señala el texto, la pensión sería “un recurso interino hasta el establecimiento del Seminario proyectado, para que mientras tanto puedan estar cuidados y tratados con el miramiento, conveniencias y seguridad”⁵.

Martín de Erro, quien a la fecha del documento era maestro de Buenas Letras, bibliotecario de la Sociedad y socio de la misma, redactó un escrito en el que proponía la creación de una “casa de pensión” en la que proporcionar educación, además de alojamiento y cuidados, a los “alumnos de la Real Sociedad Bascongada... y a los demás jóvenes cuyos padres o tíos de quienes dependan sean socios suscribientes”; en definitiva, como señala el texto, “un recurso interino hasta el establecimiento del Seminario proyectado”⁶. Este proyecto educativo recogía las pautas iniciales del centro formativo, si bien únicamente dirigido a aquellos jóvenes que respondiesen con una patente de socio por parte de algún familiar.

Finalmente, en octubre de 1776 abrió sus puertas el Real Seminario Patriótico de Vergara. En su primer año de funcionamiento, sus aulas contaban con 17 alumnos, de los cuales el 70 por ciento procedían de las provincias vascas (13 de 17); apenas ocho años más tarde, en 1784 - fecha en la que más alumnos se matricularon en el Seminario - de un total de 41 nuevas matrículas, tan sólo el 7% procedía de las provincias vascas, siendo el 41% originario de América, el 22% de Andalucía, el 15 % de las provincias limítrofes a las provincias vascongadas y, por último, un 15% procedía de otros territorios de la península. El Seminario de Vergara, en menos de una década, protagonizó un giro de noventa grados en relación a las cifras relacionadas con la procedencia de los alumnos. De este modo, en

lo referente a los orígenes vascos, se pasó de un setenta a un siete por ciento; en esta línea, si en el año de la fundación sólo el 6% - un alumno - venía de América, ocho años después eran diecisiete los seminaristas que arribaban desde el otro lado del Atlántico - un 41% -.

Estos primeros años de clara tendencia positiva encontraron un primer revés importante en el fallecimiento en 1785 de Xavier María de Munibe, Conde de Peñaflores, Director de la institución y referencia absoluta del proyecto educativo ilustrado. Una pérdida que probablemente fue solventada sin consecuencias directas para los alumnos gracias a la excelente situación en la que se encontraba el Seminario, enmarcado en años de éxito y bonanza gracias al número de matrículas, las cuales permitirían el costoso financiamiento de la institución.

Llegada la década de los noventa, el Seminario sufrió su primera crisis grave al tener que cerrar las puertas del establecimiento en el año 1794 como consecuencia de la entrada de las tropas francesas en la localidad guipuzcoana en el marco de la Guerra de la Convención. Tras cuatro años de exilio en Vitoria, que provocaron la huida de alumnos y profesores, cercenando en gran medida las posibilidades de desarrollo del proyecto educativo, los socios de la Bascongada invirtieron nuevamente todos sus esfuerzos en su reapertura. Finalizada la contienda, el proyecto *Bascongado* fue retomado, reabriendo las aulas en el año 1798, sabiendo que "la paz dejará a los americanos expeditos los caminos, que ahora cierra la Guerra y todo debe hacernos esperar un numerosísimo concurso de seminaristas en breves años"⁷. En un documento publicado en el año 1799 se detalla con exactitud el estado en el que se encontraba el Seminario tras la finalización de la guerra:

había ocasionado considerables deterioros al edificio, los Gabinetes de Física, Química y Minerología y los Laboratorios habían quedado saqueados, y destrozados; los fondos del Seminario eran cortísimos, deducidas sus cargas, y los de la Sociedad no alcanzaban a los gastos precisos de Juntas, premios, extractos y dotaciones de las escuelas de Dibujo, los profesores antiguos estaban ya en otros destinos o más ventajosos o más seguros. Las insuficiencias de los fondos estables, y la contingencia del sobrante de Pensiones de Seminaristas debía dificultar la venida de otros⁸.

En los años anteriores al cierre, el proyecto educativo apenas se asemejaba a aquel ideal redactado dos décadas antes, en el que se pretendía crear un centro educativo para los hijos de la Sociedad, en el contexto de un marcado carácter cerrado. Cerca del cambio de siglo, el Seminario de Vergara era una institución a la que concurría "numerosa juventud... de las cuatro partes del mundo"⁹. Una vez tomada la decisión de reabrir el centro educativo, los responsables se dirigieron por carta a los antiguos profesores, quienes habían abandonado sus empleos, con el fin de reestructurar el Seminario. Sin embargo, muchos de ellos ya habían encontrado acomodo en otras localidades alejadas de los territorios afectados por la contienda. El éxito o fracaso de la reapertura estaba supeditado al número de alumnos matriculados; sin embargo, para poder recibir a los jóvenes, era indispensable reabrir previamente la institución. Tras anunciar este hecho en la *Gazeta de Madrid* en busca de una mayor repercusión, los ilustrados vascos activaron todos sus esfuerzos en la búsqueda de las veinticuatro matrículas que, en principio, parecían asegurar la estabilidad del proyecto. Sin embargo, a principios del año 1798 "con solo cuatro seminaristas se abrió el Seminario... pocos días después entraron otros cinco y se contaba con una docena de ellos cumplido medio año"¹⁰. Las calamidades económicas que padecieron durante los primeros meses de reapertura fueron saldadas gracias a la resolución final en relación a los Juros de Temporalidades, que había estado paralizada durante once años. La presencia e intervención de Juan de Arios al frente de la Superintendencia de Temporalidades, socio de la *Bascongada*, permitió la consecución de ciertos réditos económicos anuales favorables al Seminario. El año lectivo se cerró definitivamente con la defensa pública de los exámenes de los seminaristas, los cuales fueron publicados en la *Gazeta de Madrid* provocando, de manera inmediata, una riada de solicitudes, consultas y peticiones de información para la matriculación de nuevos seminaristas en las aulas del centro.

Superada una nueva época de dificultad, el Seminario se presentaba como "un establecimiento político – moral – científico que habiendo tenido principios tan pobres, tan pequeños, tan poco sólidos, ve asentados sus cimientos en el corto término de 19 meses y promete, no solo una consistencia duradera, sino aumentos muy considerables"¹¹. Los alumnos

que en él recibiesen educación abandonarían la institución destacando "el amor a la Patria, y al Rey, a la honradez, y las obligaciones de todo ciudadano para con Dios, consigo mismo y con el resto de los hombres"¹².

La lectura que, pese a la situación, se debe hacer a partir del texto es completamente optimista, no en vano redundan los planes positivos para el futuro, sobre la base de unas convicciones idénticas al pasado, como es el servicio del Rey y a la Patria, así como la educación de los alumnos en base a unos valores y la formación de maestros para el futuro. Se insiste en los problemas económicos, siempre presentes, así como en las diferentes inversiones realizadas en el pasado y aun no cobradas para visualizar un futuro mejor.

En términos de gestión, durante el reinado de Carlos IV, en el año 1804, bajo Real Orden del 27 de julio, el Seminario de Vergara vivió el cambio más importante de toda su historia; ese año, la institución dejaba de estar dirigida por los responsables de la *Sociedad Bascongada* para pasar a estarlo directamente por el gobierno de Madrid, encabezado por el Rey y, en la práctica, por el Secretario de Estado. En este nuevo contexto, el primer director, bajo nombramiento real, fue Miguel de Lardizábal Uribe, quien había hecho carrera en la mencionada Secretaría hasta ocupar el empleo de Secretario Mayor segundo. Sin embargo, como consecuencia de ciertos enfrentamientos con Manuel Godoy, Miguel Lardizábal fue desterrado a las provincias *Vascongadas*, razón por la cual fue asignado como Director del Seminario.

Un documento de la época, del año de 1804, presentaba las notables variaciones con respecto a la etapa anterior que anunciaba el nuevo proyecto educativo. De este modo, tras anunciar el contenido de asignaturas del establecimiento se aseguraba "se abrirán las cátedras de griego, italiano y otras varias que conciernen a un Instituto de Segunda Enseñanza, gracia concedida por S. M."¹³ Resulta interesante, dentro de la normativa de la institución en el año 1804, que a los inspectores del Seminario que estuviesen durante seis años en el empleo se les recompensaría con empleos nombrados directamente por el Rey, "dado este delicado e importante servicio".

En este momento, la institución cambió de nombre por primera vez pasando a denominarse *Real Seminario de Nobles*, una denominación que

perduraría durante décadas salvo pequeñas variaciones como consecuencia de los acontecimientos históricos sucedidos. Así, bajo control francés durante el reinado de José I, la institución pasó a llamarse *Liceo Vascongado* para volver a alternar, nuevamente, con la llegada de la *Restauración*, ya que Fernando VII, una vez en el trono, determinó que la institución volviese a denominarse *Real Seminario de Nobles*, una apelación que durante el Trienio Liberal nuevamente se alteraría, pasando en esta ocasión a recibir el título de *Universidad de Provincia o Universidad de Segunda Enseñanza*.

Las ordenanzas de 1818, en su primer párrafo señalan "se hace preciso no dejar la elección de estudios a la voluntad de las familias de cada interesado, sino establecer un método constante"¹⁴, una anotación que no se reflejaba en los primeros textos oficiales referentes al Seminario Patriótico de finales del siglo XVIII. En el texto se asegura, por ejemplo, cómo habrá que atender a los conocimientos de los alumnos, así como a sus edades, dos referencias a las que, como se ha observado en otros trabajos (Chaparro, 2011), no se hizo especial hincapié en la primera época de gobierno bajo control de la *Sociedad Bascongada*. Desde el punto de vista de la gestión, las Ordenanzas de 1818 indican que "el Rey nombra el director, maestro principal, viceprincipal, secretario y ecónomo", si bien el Director, ante alguna vacante, puede proponer al Rey algún candidato de los tres candidatos. Sobre el Director permanecía la potestad de nombrar a los inspectores, así como al ropero, cocinero y demás criados de la casa.

Una premisa queda clara en la página veintiocho de las Ordenanzas de 1818: "la verdadera economía consiste en gastar únicamente lo "necesario para que el establecimiento esté servido con la abundancia y brillo que requiere una casa de educación donde envían sus hijos las familias más distinguidas de la Monarquía"¹⁵. En esta fecha, la edad de entrada al Seminario para los seminaristas permanece prácticamente inalterable con respecto a la de 1776, es decir, todo joven deseoso de recibir educación en Vergara debía situarse entre los siete y los trece años. Además de esta cláusula, el futuro seminarista debería presentar las partidas de bautismo y matrimonio de sus padres y abuelos, un árbol genealógico hasta sus abuelos, así como "una información auténtica recibida en el pueblo donde vivan o hayan vivido sus padres, y nacido el pretendiente, por la que hagan constar ser hijosdalgo notorios según las leyes de Castilla, limpios de sangre y de

oficios mecánicos por ambas líneas"¹⁶. No en vano, quedarían excluidos de este envío quienes fuesen descendientes de un Caballero de la Orden de Carlos III, así como hijo de un Teniente Coronel o militar de superior grado, para lo cual solo tendrán que presentar justificante de ello¹⁷.

Sobre los alumnos "externos", se asegura en las Ordenanzas que éstos pueden asistir a las clases del Seminario siempre que cuenten con el "pase" del Director. Una vez en el aula estarían sujetos a las mismas normas que los seminaristas, pudiendo incluso presentarse a los exámenes, si bien nunca tendrían acceso a los premios¹⁸.

Las Ordenanzas del año 1818 reflejan igualmente una mayor conciencia de la existencia de un sistema educativo reglado, serio y estructurado, donde destacan elementos como "el que venga al Seminario después de haber comenzado los estudios, sufrirá un examen, para que acreditados los conocimientos que tiene, se le señale la clase en que debe continuar su instrucción"¹⁹. Desde el 1 de octubre, con lectura de discurso inaugural, hasta mediados de julio, con los exámenes generales, se desarrollará el curso lectivo.

Durante la primera mitad del siglo XIX la sucesión de acontecimientos históricos imposibilita el asentamiento de una institución educativa que trataba de estabilizarse gracias a un nuevo reglamento y a una nueva gestión. Sin embargo, aproximadamente treinta años después del primer cierre, el Seminario de Vergara se vio nuevamente abocado a poner fin a su actividad como consecuencia del conflicto civil en las provincias vascas. En el año 1835, en el marco de la Guerra Carlista, el Seminario volvió a detener su actividad, transformándose las aulas en un hospital militar.

La reapertura del establecimiento se produciría en el año 1840, fecha en la que se iniciaron una serie de transformaciones en el seno de la institución que fueron, paulatinamente, provocando una especialización del centro de enseñanza en los estudios técnicos de marcado carácter industrial y comercial. De este modo, durante la década de los años cuarenta, la institución pasaría de ser el *Instituto Guipuzcoano de Segunda Enseñanza*, a una *Escuela científica e Industrial*, a un *Colegio Politécnico*, al tiempo que se empezaba, a finales de la década, a constituir lo que acabaría conociéndose como el *Real Seminario Científico e Industrial de Vergara*, que contaría con dos escuelas: la Escuela Especial de Matemáticas y la

Escuela de Comercio. Estas variaciones estarían supeditadas a los cambios que se estaban produciendo en el esquema docente orgánico y centralizado que se establecería en España a través de la Ley Seijas de 1850 (Cano, 2000).

Llegado el año 1861, la provincia de Guipúzcoa retiraba las subvenciones públicas que permitían la continuidad de la institución, si bien al menos hasta 1873 en la Escuela de Matemáticas se impartiría docencia. En años venideros el centro educativo continuó su evolución y, en cierta manera su continuidad, si bien su perfil varió de tal modo que deberíamos, esta vez, empezar a asimilarla como una institución diferente, alejada del germen ilustrado creado en la segunda mitad del siglo XVIII.

Los Alumnos del Seminario de Vergara entre 1776 y 1860.

De manera concreta, atendiendo al conjunto de alumnos en el periodo 1776-1860 y fijándonos únicamente en la localidad de nacimiento, se obtienen datos que directamente describen ante qué tipo de institución nos encontramos. No en vano, la primera localidad es Madrid, seguida de La Habana y Cádiz; es decir, tres de las ciudades más importantes de la Monarquía durante el Antiguo Régimen y hasta el final del periodo colonial. A continuación, como cabía esperar, se encuentran las tres principales ciudades de las provincias vascas.

Tabla 1. <i>Principales ciudades de nacimiento de los alumnos del Seminario</i>	
Localidad	Alumnos
Madrid	97
La Habana	57
Cádiz	55
Bilbao	52
San Sebastian	48
Vitoria	35

:

En cambio, si ampliamos el marco de visión a espacios geográficos más amplios, observamos algunas variaciones interesantes. Como se observa en el cuadro que se presenta a continuación, la provincia de Guipúzcoa, enclave del Seminario, es el territorio del que procede un mayor número de alumnos, seguido por Andalucía, Vizcaya y Madrid. En esta lista aparece Navarra, quedando Cuba relegada a la sexta posición, con 72 representantes. Nuevamente, también dentro de este cuadro se debe resaltar la notable presencia de los territorios clave, desde el punto de vista político y económico, de la Monarquía.

<i>Tabla 2. Principales territorios de nacimiento de los alumnos del Seminario</i>	
Guipúzcoa	149
Andalucía	136
Vizcaya	116
Madrid	103
Navarra	83

Por lo tanto, los seminaristas se postulan como los más adecuados indicadores del carácter, evolución y perfil social de la institución. Abordar el estudio desde una perspectiva cronológica estrecha posibilita el conocimiento del periodo trabajado, pero imposibilita la obtención de una visión global de la misma. Alejarse del objeto para poder ver el conjunto es la práctica metodológica que se busca aplicar a la investigación; por este motivo, con intención de ampliar nuestra perspectiva, nos hemos centrado en un escenario único, a partir de un elemento de análisis concreto, es decir, el Seminario y los individuos que éste acogió. En este sentido, el estudio de las cifras no deja lugar a dudas en relación a la evolución de la institución. Si bien los números están supeditados a fluctuaciones hasta el momento en el que conozcamos el conjunto de los lugares de nacimiento con exactitud, una

primera aproximación sobre un notable grupo de seminaristas deja datos concluyentes.

Tabla 3. <i>Origen geográfico de los seminaristas, por épocas</i>					
1776-1804	Casos	1804-1834	Casos	1840-1860	Casos
Madrid	39	Madrid	42	San Sebastián	19
Cádiz	36	Bilbao	11	La Habana	18
La Habana	33	Vitoria	10	Madrid	16
Bilbao	26	San Sebastián	10	Bilbao	15
San Sebastián	19	Cádiz	9	Vitoria	12
Vitoria	13	Vergara	8	Cádiz	10
Pamplona	10	Burgos	8	Zaragoza	8
Tudela	9	Pamplona	7	Fuenterrabia	7
Durango	8	Coruña	7	Lima	7
El Ferrol	8	Panamá	6	Pamplona	7

Desde su creación bajo el nombre de Real Seminario Patriótico de Vergara, siendo gestionado por la *Sociedad Bascongada*, el centro educativo recibió jóvenes procedentes de tres de las principales ciudades de la Monarquía hispánica -Madrid, Cádiz y La Habana -, tres ciudades que representaban el sustento político y económico de la misma. Un grupo de ciudades, alejadas geográficamente de las provincias vascas, donde residían miembros destacados del cuerpo cortesano, comercial, militar y administrativo del Estado. La procedencia de un número tan destacado de alumnos de estos ámbitos posiciona directamente al Seminario como centro de reclutamiento de los descendientes de las familias socialmente más elevadas. Igualmente demuestra la apertura del centro educativo ante las teorías que lo situaban como institución local destinada a la educación de los niños nacidos en las provincias vascas. Tras la presencia de estas ciudades, así como de las capitales vascas, resulta reseñable la presencia de localidades próximas geográficamente al centro educativo, como la de El Ferrol, una localidad vinculada a los centros pedagógicos debido a la presencia de un Departamento de las Guardias Marina desde el último tercio del siglo.

La segunda época comienza con el cambio de titularidad del centro educativo, pasando desde este momento a estar directamente administrado

por el Rey, de la mano del Secretario del Despacho, desapareciendo de este modo, al menos oficialmente, la Real Sociedad Bascongada del horizonte del Seminario. El dato que, sin duda, destaca sobremanera, es la supremacía que muestra Madrid como lugar de procedencia principal de los seminaristas. La desaparición de La Habana puede entenderse si se toman en consideración los trágicos acontecimientos bélicos que se produjeron a inicios de la centuria. No obstante, además de dichos sucesos, la inestabilidad política general del país frenó con toda probabilidad las aventuras educativas de más de un joven americano. La presencia de las tres ciudades vascas, sin embargo, no sobresalta si no nos fijamos en las notables diferencias que éstas presentan en relación a Madrid. Por último, sí cabría subrayar la aparición de centros urbanos notables, como Pamplona, Coruña o Burgos, frente a espacios más humildes, desde el plano poblacional, como eran los casos de Durango o Tudela. De hecho, por primera vez aparece Vergara como lugar destacado de procedencia de alumnos.

Por último, en la tercera época, observamos nuevamente un cambio significativo, siendo San Sebastián la localidad de la que procedería un mayor número de alumnos. Como resulta de la tónica general, tanto la ciudad guipuzcoana como Bilbao, Vitoria, Cádiz y Madrid se presentan como el sustento principal de la institución; si bien resulta indicativo, en términos reales, el descenso del número de niños procedentes de Madrid, así como el resurgir de La Habana como centro de origen de un notable grupo de seminaristas.

En términos globales, debemos destacar igualmente cómo en el Seminario de Vergara se han detectado en varias ocasiones el paso de diferentes generaciones de una misma familia por el centro educativo. Este hecho implica que, por ejemplo, teniendo en cuenta el destacado perfil de carrera del Seminario en su primera época, los descendientes procedan del lugar en el que su padre se encontrase desarrollando la misma, probablemente alejado de las provincias vascas. Este hecho puede dar respuesta a la notable presencia de Madrid como lugar de origen o al descenso de manera general de las provincias vascas.

Tabla 4
Lugar de nacimiento

	1776-1824			1825-1860			Totales	
	Casos	%	Índice (1797)	Casos	%	Índice (1857)	Casos	%
Andalucía	105	14,2	0,55	35	13,1	0,11	140	13,93
Aragón	15	2	0,22	15	5,6	0,17	30	2,99
Asturias	13	1,8	0,35	6	2,2	0,11	19	1,89
Baleares	3	0,4	0,16	0	0	0	3	0,3
Canarias	1	0,1	0,05	4	1,5	0,17	5	0,5
Cantabria	26	3,5	1,44	12	4,5	0,56	38	3,78
Castilla Mancha	10	1,3	0,1	5	1,9	0,04	15	1,49
Castilla León	67	9,1	0,35	16	5,9	0,07	83	8,26
Cataluña	8	1,1	0,09	4	1,5	0,02	12	1,19
Ceuta y presidios	2	0,3	3,81	0	0,8	0	2	0,2
Extremadura	18	2,4	0,42	2	1,1	0,028	20	1,99
Galicia	36	4,9	0,31	3	7,5	0,01	39	3,88
Madrid	83	11,3	3,46	20	2,2	0,4	103	10,25
Murcia	6	0,8	0,15	6	5,9	0,15	12	1,19
Navarra	67	9,1	3,02	16	0	0,53	83	8,26
Rioja	39	5,3	2,6	11	4,1	0,63	50	4,98
Valencia	5	0,7	0,06	1	0,4	0,008	6	0,6
Vascongadas	233	31,6	8,22	112	41,8	2,7	345	34,33
Total	737	100		268	100		1005	100

No obstante, en ocasiones, el estudio porcentual de las cifras que nos aportan los seminaristas nos emplaza a reflexiones erróneas, alejadas de la realidad. Por este motivo, en el cuadro precedente, atendemos a este hecho a través de un estudio de los porcentajes, así como del índice poblacional – elaborado por cada diez mil habitantes – de los lugares de procedencia de los alumnos en relación con el Seminario.

Consideramos que son varias las cuestiones a destacar una vez analizados los datos. En primer lugar el dominio de las provincias vascas, en ambos

términos, con respecto al resto de territorios, si bien, atendiendo a las cifras netas, observamos que el distanciamiento con respecto al resto de provincia, es mayor en la segunda época. Igualmente, debemos destacar el caso de Andalucía; si atendemos exclusivamente a las cifras que este territorio aporta al Seminario, en términos netos, es el segundo espacio geográfico más representado, sólo por detrás de las provincias vascas. Del mismo modo, si nos acogemos al porcentaje, este territorio se sigue desmarcando positivamente en relación a otros. Sin embargo, en caso de centrarnos con exclusividad en el número de jóvenes que, por cada diez mil habitantes, se dirigieron a Vergara a realizar sus estudios, observamos cómo la posición y las cifras cambian completamente. Así, Andalucía queda por detrás de Madrid, Navarra y Cantabria; incluso, en la segunda época, por detrás de territorios como Aragón, Canarias o Murcia, por citar algunos casos. En tercer lugar, llama la atención la evolución negativa de Madrid, la cual pasa de un tercer lugar en el índice poblacional a un quinto lugar, así como un claro descenso en número de neto de alumnos, pasando de acercarse a la centena a apenas dos decenas, eso sí, en un periodo menos extenso.

¿Quiénes entran después de los cierres del Seminario?

En dos ocasiones el Seminario de Vergara se vio obligado a cerrar sus puertas debido a sucesos bélicos. En ambas ocasiones se produjo una huida, tanto de los profesores como de los seminaristas que permanecían en el centro de enseñanza hacia otros lugares donde reinase la paz. Igualmente, en ambas ocasiones se optó por una reapertura de las instalaciones una vez superadas las dificultades, tanto económicas como sociales, que dejó el paso de una guerra. Analizar el origen de los alumnos en el primer año de inicio de actividad nos puede dar muestra de quien sustentaba la institución. De este modo, en el año 1798, tras el cierre a causa de la Guerra de la Convención, conocemos el lugar de nacimiento de veintiuno de los nuevos alumnos. De ellos, catorce procedían de las provincias vascas, siendo Guipúzcoa el territorio de donde eran originarios el mayor número de alumnos - nueve -. Cabe destacar, igualmente, los tres alumnos procedentes de provincias limítrofes a los territorios vascos. Por último, debemos reseñar

la representación de Madrid y La Habana - con tres y un alumnos respectivamente -.

Por lo que respecta al año 1840, cabe considerar en primer término el desconocimiento de los lugares de nacimiento de la inmensa mayoría de los alumnos en el primer año. No obstante, los pocos datos que se poseen dejan claro el perfil de los mismos. Dos guipuzcoanos y tres vizcaínos entraron en los dos primeros años de apertura al Seminario de Vergara. Por tanto, el centro educativo se apoyó de manera clara en el espacio regional, para poder recuperar su actividad relanzando el proyecto educativo a la espera de la llegada de jóvenes procedentes de territorios alejados de las aulas vergaresas.

Una vez dentro del Seminario, los seminaristas formaban parte de una institución reglamentada, estructurada en función de unas Ordenanzas que habían evolucionado con el tiempo adaptándose al contexto político y educativo de la época. Por este motivo su estancia en el centro debía prolongarse durante un número determinado de años, justo hasta completar su formación. El análisis de la duración media de permanencia de un seminarista aporta datos interesantes; de este modo, durante el periodo entre 1776 y 1804, la estancia apenas duraba tres años, una cifra ligeramente inferior a la permanencia durante la posterior época, entre 1804 y 1834. Finalmente, durante los años 1840 y 1860, ésta se reduce a apenas dos años, índice claro del cambio del sistema pedagógico tendente a una especialización concreta que complementa otros estudios.

La tabla que se muestra a continuación indica el comportamiento de los alumnos ante su entrada y salida del Seminario. Pese a tratarse de una institución educativa regida, como ya hemos señalado, por unas estrictas *Ordenanzas*, la realidad nos muestra que uno de los elementos principalmente reglamentados, como es el inicio y la finalización del curso, quedan al amparo de otras circunstancias. De este modo, pese a que por término medio, tanto las entradas como las salidas se producen en las fechas indicadas - septiembre y octubre para los ingresos, y julio y agosto para los abandonos -, la realidad es que en las dos primeras épocas observamos cómo ambas circunstancias se producen a lo largo de todo el año, casi de manera indiferente y sin respetar las *Ordenanzas*. La tendencia cambia completamente en la tercera época, entre 1840 y 1860, fechas entre las que sí

se destaca una clara tendencia a ingresar en los meses posteriores al periodo estival, así como a abandonar el Seminario a la llegada del verano.

Tabla 5.
Entrada de los alumnos en el Seminario, por periodos.

	1776-1804				1804-1834				1840-1860			
	Entradas		Salidas		Entradas		Salidas		Entradas		Salidas	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Enero	37	7,21	20	4,58	27	5,64	18	3,95	14	8,33	1	0,92
Febrero	23	4,47	18	4,12	19	3,97	24	5,26	0	0	1	0,92
Marzo	20	3,89	26	5,95	24	5,01	17	3,73	5	2,98	0	0
Abril	32	6,23	35	8,01	35	7,31	45	9,87	6	3,57	4	3,67
Mayo	39	7,59	33	7,55	54	11,27	22	4,82	2	1,19	1	0,92
Junio	49	9,53	34	7,78	38	7,93	32	7,02	5	2,98	27	24,77
Julio	25	4,86	47	10,76	31	6,47	130	28,51	6	3,57	34	31,19
Agosto	34	6,61	95	21,74	34	7,11	71	15,57	8	4,76	18	16,51
Septiembre	65	12,65	40	9,15	71	14,82	34	7,46	46	27,38	4	3,67
Octubre	95	18,48	41	9,38	86	17,95	16	3,51	54	32,14	7	6,42
Noviembre	66	12,84	20	4,58	36	7,52	12	2,63	20	11,91	3	2,75
Diciembre	29	5,64	28	6,41	24	5,01	35	7,68	2	1,19	9	8,26
Total	514	100	437	100	479	100	456	100	168	100	109	100

En el seno de este centro educativo los alumnos se plegaban a las enseñanzas ordenadas por el monarca, ya fuese bajo el gobierno de la *Bascongada* o directamente bajo su protección. Su estancia, educación y permanencia en el Seminario implicaba igualmente connotaciones de pertenencia y filiación a unas proclamas políticas apoyadas por el órgano gestor del centro. La vinculación a una institución educativa no implicaba

únicamente la recepción de conocimientos ni la asimilación de los mismos, se trataba de un hecho con implicaciones notablemente más profundas (Chaparro, 2013).

Conclusiones

La fundación de este establecimiento se sitúa en el contexto de un momento histórico trascendental para la Historia de la educación en España que, en términos generales, se refleja en el fin del dominio que la Iglesia tenía en el marco educativo, pasando esta autoridad a las manos directas del Gobierno, lo cual se refleja, de manera más pronunciada, tras la expulsión de los Jesuitas en el año 1767. En términos pedagógicos, el análisis del Seminario de Vergara a lo largo de su historia nos permite observar la evolución que supuso el paso del estudio de las denominadas materias “memorísticas” a las “técnicas” y, posteriormente, a las “industriales”. Consideramos el ejemplo vergarés como un caso perfecto de cara a profundizar en el conocimiento de la evolución y desarrollo de las instituciones de enseñanza a lo largo de amplios periodos cronológicos. Supeditadas a los cambios históricos, las instituciones de educación debían evolucionar, amoldándose a la realidad del momento y a las consecuencias, tanto políticas, económicas como intelectuales propias del escenario histórico en el que se encontraban.

Los estudios cercenados por cortes cronológicos impiden en ocasiones una visión histórica lineal del establecimiento. Como en el caso del Seminario, un cambio de nomenclatura de la institución invita a pensar en fracturas que nos llevan a hablar de instituciones diferentes cuando, en realidad, lo que se está produciendo es una adecuación de la institución original a las circunstancias propias de su momento presente. Por ello, consideramos que, más allá de la institución en sí misma, debemos atender a los individuos que formaron parte de ella. Debemos observar la evolución de sus comportamientos, las alteraciones de sus decisiones y las modificaciones de sus hábitos. El Seminario de Vergara tuvo una vida que se extendió durante casi cien años en los que debió responder constantemente a los avatares políticos, sociales y económicos de una sociedad en permanente cambio.

Notas

*Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España HAR2103-48901-C6-4-R, El proceso de la modernidad. Actores, discursos y cambios, de la sociedad tradicional a la revolución liberal, s. XVI-1850. Años 2014-2017.

¹ *Ordenanzas para el gobierno del Real Seminario de Nobles de Vergara*, 1818.

² No hay que olvidar la obra de Julián Martínez Ruiz - *Filiación de los seminaristas del Real Seminario Patriótico Bascongado y de Nobles de Vergara*, San Sebastián, Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1972 -, de la que se sirve el presente trabajo, sin embargo, consideramos este trabajo como una obra referencial, sin análisis ni contenido crítico a la problemática histórica planteada.

³ *Libro de Actas de Juntas de la RSBAP de Guipúzcoa (1766-1783)*. Fecha 22/10/1766,1.

⁴ *Noticia de la Escuela Provisional* que la Real Sociedad Bascongada ha determinado establecer por acuerdo de su Junta general del día 20 de septiembre de 1776, p. 1.

⁵ Ídem. p.13.

⁶ Ídem.

⁷ Ídem, pp. 13-14.

⁸ *Discurso acerca del restablecimiento, progresos y esperanzas del Real Seminario Patriótico Bascongado*, leído en Juntas Generales, que celebró en Bilbao la Real Sociedad Bascongada a fines de julio de 1799.

⁹ Ídem, p. 5.

¹⁰ Ídem, p. 6.

¹¹ Ídem, p. 10.

¹² Ídem, pp. 11-12.

¹³ Bergarako Udal Artxiboa, Archivo Real Seminario, 3.04.01, C/095

¹⁴ *Ordenanzas para el gobierno del Real Seminario de Nobles de Vergara*, 1818.

¹⁵ *Ordenanzas para el gobierno del Real Seminario de Nobles de Vergara*, 1818, p. 28.

¹⁶ *Ordenanzas para el gobierno del Real Seminario de Nobles de Vergara*, 1818, p. 68.

¹⁷ Ídem, pp. 68-69.

¹⁸ Ídem, pp. 102-103.

¹⁹ Ídem, 1818.

²⁰ Fuentes: Martínez Ruiz, J. (1972). *Filiación de los seminaristas del Real Seminario Patriótico Bascongado y de Nobles de Vergara*, Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País: San Sebastián. Archivo Municipal de Bergara. Fondo del Real Seminario de Bergara. Censo de Población de 1797 y Censo de población de 1857.

Referencias

Aguilar Piñal, F. (1980). Los Reales Seminarios españoles en la política ilustrada española. *Cuadernos hispanoamericanos*, 356, pp. 329-349.

Caballer Vives, M^a. C. (2008). La Escuela Especial de Matemáticas del Real Seminario Científico Industrial de Vergara, Lull, vol. 31, pp. 21-40.

- Caballer Vives, M^a. C. (2009). Los alumnos de la Escuela Especial de Matemáticas del Real Seminario Científico Industrial de Vergara, Lluill, vol. 32, pp. 257-293
- Camino Ortíz de Barrón, I. (2012). *El Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Guipúzcoa (1845-1901)*, Madrid : Publicaciones Delta.
- Cano Pavón, J. (2000). La Escuela Industrial de Vergara (1848-1860), *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, 19, pp. 225-248.
- Chaparro Sainz, Á. (2011). *Educarse para servir al Rey: El Real Seminario Patriótico de Vergara (1776-1804)*, Bilbao : Universidad del País Vasco.
- Chaparro Sainz, Á. (2013). Educación y fidelización política: los seminarios de nobles en la España del siglo XVIII, in G. Franco Rubio Gloria. *Vínculos y sociabilidades: reflexiones desde el Bicentenario de las Guerras de Independencia en España e Iberoamérica*, Madrid, pp. 207-225.
- Dedieu, J. P. (2000). Procesos y redes. La historia de las instituciones administrativas de la época moderna, hoy, in J. L. Castellano, J. P. Dedieu, & M^a. V. López-Cordón (2000). *La pluma, la mitra y la espada. Estudios de Historia Institucional en la Edad Moderna*, Madrid, pp. 13-30.
- Dedieu, J. P. (2005). La muerte del letrado, F. J. Aranda Pérez (Coord.). *Letrados, juristas y burócratas en la España Moderna*, Cuenca : Universidad de Castilla La Mancha.
- De Felipe Lorenzo, E. (1993). Los cien nombres del Seminario de Bergara (1776-1873), *Nuevos Extractos de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, 6-G, pp. 13-69.
- Discurso acerca del restablecimiento, progresos y esperanzas del Real Seminario Patriótico Bascongado*, leído en Juntas Generales, que celebró en Bilbao la Real Sociedad Bascongada a fines de julio de 1799.
- Imízcoz Beunza, J. M^a. & Chaparro, Á. (2013). *Educación, redes y producción de élites en el siglo XVIII*, Madrid : Silex Ediciones.
- Informe histórico acerca del Real Seminario de Vergara dado a la Dirección General de Instrucción Pública por Don Carlos Uriarte y Furira como Director que fue del establecimiento, San Sebastián, 31 de octubre de 1879.*

- Iriarte, J. (1953). *Los estudios científicos en Vergara a fines del siglo XVIII*, San Sebastián : Biblioteca Vascongada Amigos del País.
- Larrañaga Elorza, K. (1991). *Las manifestaciones del hecho ilustrado en Bergara*, Ayuntamiento de Bergara, 1991.
- Letamendia, R. M^a. Ideario pedagógico de la R.S.B.A.P., *Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, XLIII, pp. 21-135.
- Martínez Ruiz, J. (1972). *Filiación de los seminaristas del Real Seminario Patriótico Bascongado y de Nobles de Vergara*, Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País: San Sebastián.
- Mendiola Querejeta, R. (1961). *Los estudios en el Real Seminario de Vergara*. Vergara : Instituto laboral, padres dominicos.
- Noticia de la Escuela Provisional que la Real Sociedad Bascongada ha determinado establecer por acuerdo de su Junta general del día 20 de septiembre de 1776*, Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1776.
- Pellón González, I. & Llombart Palet, J. (1998). "La formación científica recibida en el Real Seminario Bascongado por los estudiantes riojanos", in L. Español González (Coord.). *Matemática y región: La Rioja: sobre matemáticos y matemática en La Rioja*, Logroño: Instituto de Estudios Riojano, pp. 343-368.
- Recarte Barriola, M^a. T. (1990). *Ilustración vasca y renovación educativa: La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca : Universidad Pontificia de Salamanca, Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País.
- Silván, L. (1953). *Los estudios científicos en Vergara a fines del siglo XVIII*. San Sebastián, 1953.
- Tellechea Idigoras, J. I. (1977). Documentos sobre la crisis de 1804 del Real seminario de Vergara, *Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, 33, 1977, pp. 109-145.
- Yoldi, F. (1945). El aislamiento del platino y el Real Seminario de Vergara, *Anales de la Sociedad Española de Física y Química*, pp. 195-212.
- Yrizar, J. (1945). "El Real Seminario de Vergara", *Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, 1, pp. 301-311.

Alvaro Chaparro Sainz: Doctor en Historia por la Universidad del País Vasco. Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales (LINHD) **Igor Camino Ortíz de Barrón :** profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco. **Dirección de contacto:** Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, Juan Ibáñez de San Domingo, 101006 Vitoria-Gasteiz (Araba/Álava)
a.chaparro.sainz@gmail.com igor.camino@ehu.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Ens Farem Humans?

Lluís Batista¹

1) Institut Català de Paleoecologia Humana i Evolució Social (IPHES),
Espanya

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Batista, LL. (2015). Ens farem humans? [Review of the book]. *Social and Education History*, 4(2), 211-213.
doi: 10.17583/hse.2015.1580

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1580>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Reviews (I)

Carbonell, Eudald. (2014). *Ens farem humans?.* Valls (Tarragona): Cossetània. ISBN: 978-84-9034-306-7.

En este nuevo libro, Eudald Carbonell nos ofrece una serie de reflexiones en torno al futuro de nuestra especie. Tomando como base que el Homo sapiens ya puede decidir su pròpia evolución biológica gracias a la ciencia y la tecnología, el autor se plantea el concepto de “Humanización” de la humanidad como algo que estamos en vías de alcanzar. La obra resultará interesante no solo a los amantes de la paleoantropología, sino a cualquiera que desee reflexionar sobre el futuro evolutivo del ser humano.

Colaborando con el biólogo Policarp Hortolà, el autor hace un repaso a todas y cada una de las características sobre las que es preciso reflexionar para darnos cuenta de que nuestra especie aún no ha alcanzado la humanización.

La socialización del conocimiento adquirido por nuestra especie es el factor clave que nos ha permitido alcanzar el estatus que tenemos actualmente. Este factor fue vital durante todo el proceso de hominización, ya que permitió a los humanos ocupar un lugar predominante entre los seres vivos del planeta.

Aún realizamos esta socialización del conocimiento, y posiblemente en mayor medida que en el pasado, ya sea reciente o remoto, pero el proceso debe avanzar mucho más. La conciencia crítica que hemos de tener como

especie única en el planeta, sin perjuicios sobre distinciones étnicas, religiosas, sociales y de otras índoles, solo se alcanzará cuando todos los integrantes de nuestra especie puedan beneficiarse del conocimiento procedente de la ciencia.

La especie humana se ha de resocializar, y Eudald establece 21 conceptos, aspectos o retos que nuestra especie ha de desarrollar para completar la humanización, que tiene como base la socialización de la tecnología. Los humanos nos adaptamos a través de la tecnología y el lenguaje. Si socializamos la tecnología y somos capaces de compartirla y ponerla al alcance de todos, podremos acelerar el proceso de humanización, de otro modo, podríamos tener una crisis de especie.

Para ir alcanzando este objetivo, se ha de prestar atención a aspectos que pueden constituir retos, como la integración de la diversidad, la conciencia operativa, la competencia humana, el aprendizaje intergeneracional, el conocimiento crítico y la progresiva conversión de nuestra especie en humanos tecnosociales.

La ciencia como mecanismo vertebrador del desarrollo humano es una consecuencia de la evolución social y cultural del orden de los primates. Hace falta una socialización de la ciencia como mecanismo básico de adaptación que permita en un futuro la integración de la diversidad humana. La pérdida de diversidad afecta negativamente a la memoria del sistema, ya que el intercambio desigual produce una falta de competencia en gran número de humanos.

La sustitución de las leyes que gobiernan el orden natural por la organización humana es el gran reto de nuestra especie en el siglo XXI. Por primera vez en la historia del ser humano, somos conscientes de este desafío. El paso de la inteligencia operativa a la conciencia operativa es un gran salto que hemos de realizar. Solo en este concepto de transformación podemos ser capaces de caminar seguros hacia una conciencia crítica de especie. Esta debe basarse en la integración de la diversidad, es decir, de la capacidad humana para capturar toda la memoria del sistema tanto a nivel individual como colectivo, tanto a nivel de cultura como de especie. Hemos de ser capaces de cambiar valores por conciencia, una conciencia crítica de especie.

La humanos hemos de converger, y no competir entre nosotros, tendríamos que intentar cambiar nuestra competitividad por competencia.

Es curioso que nos podamos destruir como especie, pero no redimirnos. Una especie competente no ha de competir. No hemos de competir, hemos de utilizar nuestra competencia, y no competir. La competencia nos hace desarrollarnos como especie, pero la competitividad nos puede destruir.

Estamos acelerando la historia a través de la tecnología, pero podría haber un colapso. Antes, todo el mundo sabía hacer instrumentos de piedra, bien o mal, hoy en día, los usuarios no entendemos el principio del 95% de los elementos tecnológicos que utilizamos.

Antes, la experiencia venía de personas que habían vivido 60 años, por poner un ejemplo, y ahora es la persona joven la que debe hacer funcionar la tecnología y enseñarla, en muchas ocasiones, a los adultos. Actualmente la experiencia de los mayores se utiliza para acompañar, no para dirigir.

Eudald Carbonell, en su obra, opina que, trabajando estos aspectos lograremos que en el camino de nuestra evolución, la lógica sustituya al azar y la selección natural quede sustituida por una selección cultural. Entonces habremos conseguido la completa humanización.

Lluís Batista
Institut Català de Paleoecología
Humana i Evolució Social (IPHES)
lbattista@iphes.cat

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Umberto Tommasini, el Herrero Anarquista. Memorias de un Hombre de Acción

Josep Marcos¹

1) Universitat Pompeu Fabra, España

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Marcos, J. (2015). Umberto Tommasini, el Herrero anarquista. Memorias de un hombre de acción [Review of the book]. *Social and Education History*, 4(2), 214-216.
doi: 10.17583/hse.2015.1581

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1581>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Reviews (II)

Tommasini, Umberto. (2014). *Umberto Tommasini, el Herrero Anarquista. Memorias de un Hombre de Acción*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo. ISBN 9788486864880.

Han tenido que pasar 30 años para que se publique en castellano el relato biográfico del activista libertario italiano Umberto Tommasini (1896-1980), testigo en primera persona de algunos de los grandes acontecimientos de la historia de Europa del siglo XX, como las dos guerras mundiales, la ascensión del fascismo, la guerra civil española, la ocupación yugoslava de Trieste y las convulsiones del 1968. Editado en el año 1984 por el historiador italiano Claudio VENZA, se hace extraña la demora de su publicación en nuestro país (en el 2011 aparece una primera edición en catalán), pues estamos ante un testimonio muy importante de la guerra civil española, que aporta datos sobre la participación extranjera más allá de lo que fueron las brigadas internacionales y que enmarca el conflicto en una dimensión internacional. La versión en castellano viene introducida por una entrevista realizada por VENZA en el 2011 al escritor Claudio Magris en la que se destaca la importancia del relato. El libro es la transcripción de una larga entrevista en la que Tommasini, herrero de profesión y luchador incansable por una sociedad más justa y solidaria, explica su vida. Nacido en Trieste en 1896, ciudad que pertenecía en aquel momento al imperio austro-húngaro, inicia su activismo de muy joven de la mano de su padre, militante socialista, participando en una huelga general en 1909 convocada como protesta por el asesinato del pedagogo catalán Francesc Ferrer y Guardia. Al estallar la I Guerra Mundial pasará la familia

a territorio italiano, siendo llamado a filas para luchar en el duro frente alpino, experiencia que marcará profundamente su carácter. La crisis social y económica de la postguerra italiana y el ascenso del fascismo radicaliza la conflictividad social, es cuando Tommasini abandona progresivamente el socialismo por el anarquismo. Aquí la narración muestra la inadaptación social en la postguerra de los que estuvieron en las trincheras “generaciones del frente” que a menudo adoptan la violencia como expresión política, provocando una ruptura con la generación anterior, que en el libro se percibe en la relación con su padre que no aprueba la deriva violenta del país y en particular la de su hijo. La participación en un atentado contra Mussolini lo llevará a ser detenido y confinado en las islas entre 1926-1932. Puesto en libertad se exiliará a París donde continuará su activismo, marchando a España al estallido de la guerra civil y participando como miliciano libertario en la columna Ascaso en el frente de Aragón, otro episodio de su vida que le marcará profundamente. La guerra se presenta para una parte de la izquierda internacional como la posibilidad de derrotar por primera vez al fascismo en Europa. La esperanza y entusiasmo que deposita en la revolución española pronto se verá frustrada por la actitud antirrevolucionaria de los estalinistas, siendo detenido y encarcelado por estos por su militancia anarquista. Marchará de España por el devenir de los acontecimientos que han llevado a la hegemonía comunista en el bando republicana, gracias al apoyo de la URSS, que reprime sus opositores políticos, siendo asesinado su compañero Berneri por los estalinistas en Barcelona en los enfrentamientos de mayo de 1937. Tommasini vuelve a Italia al inicio de la II guerra mundial, negándose a luchar junto los partisanos por el predominio comunista en estos. Acabada la guerra continuará su militancia anarquista, siendo muy crítico al bloque soviético y al Partido comunista italiano (PCI) especialmente en la persona de Vidali, que también estuvo en España durante la guerra civil luchando en las brigadas internacionales y que Tommasini acusa de su implicación en los crímenes del comunista italiano Luigi Calligaris, crítico a la URSS, así como el del líder del POUM Andreu Nin. También testigo de la ocupación de Trieste por los partisanos de Tito, que priorizan como estrategia el nacionalismo paneslavista al internacionalismo proletario para hacerse con el control del territorio. La última parte del libro relata su infatigable

activismo libertario durante la postguerra, con grandes dificultades ante el papel hegemónico del PCI en la izquierda. Asimismo observa atónito, la permisividad de la democracia italiana de la postguerra ante el neofascismo. Durante los años que rodean el convulso 1968, ve como el anarquismo resurge, así como se tensa de nuevo el clima social con una nueva espiral de violencia, en la que ya anciano defenderá con fuerza el local de su agrupación de una agresión violenta de los neofascistas.

Por otra parte el herrero anarquista, es un testimonio de la lucha por el empoderamiento cultural de las clases populares como estrategia revolucionaria. Ya en sus primeros pasos junto a su padre vemos a Tommasini participando en la creación de una biblioteca popular en Vivaro. Así como la ferviente necesidad de editar prensa escrita, como órgano propagador de ideas. Un libro que es una ventana al siglo XX, y que Claudio Magris define en la introducción como un clásico tanto como documento histórico, como por su dimensión humana.

Josep Marcos
Universitat Pompeu Fabra
josepmarcos4@gmail.com