

MÁSTER UNIVERSITARIO EN SERVIZOS CULTURAIS

Fiestras abertas na escola

Un achegamento ao papel do patrimonio en experiencias
pedagóxicas galegas renovadoras

TRABALLO DE FIN DE MÁSTER

Iria López López

Titora: Alba Díaz Geada

Curso académico: 2021/22

MÁSTER UNIVERSITARIO EN SERVIZOS CULTURAIS

Fiestras abertas na escola

Un achegamento ao papel do patrimonio en experiencias
pedagóxicas galegas renovadoras

TRABALLO DE FIN DE MÁSTER



Iria López López

Titora: Alba Díaz Geada

Curso académico: 2021/22

Índice

1. Introducción e xustificación.....	2
2. Obxectivos.....	3
3. Metodoloxía e estrutura.....	4
4. Desenvolvemento.....	5
4.1 A escola e o patrimonio.....	6
4.1.1 O patrimonio como elemento didáctico.....	6
4.1.2 Influencias nos estudos sobre educación patrimonial.....	10
4.1.3 O medio como elemento patrimonial.....	13
4.2 A escola e a ditadura franquista.....	15
4.2.1 Os aparellos do sistema: a escola na posguerra e os primeiros movementos nos 50.....	17
4.2.2 A transformación social dos 60 na escola.....	20
4.2.3 A <i>tecnificación</i> dos 70.....	25
4.2.5 O desencanto escolar na transición.....	27
4.2.6 Os 80 para o desenvolvemento dun sistema educativo.....	29
4.3 A escola e os movementos de renovación pedagóxica.....	31
4.3.1 A renovación pedagóxica durante o último terzo do século XX.....	32
4.3.2 Características que definen a renovación pedagóxica.....	34
4.3.3 Bosquexo da renovación pedagóxica en Galicia.....	40
4.3.4 A renovación no rural galego: O Colectivo Estiño.....	42
5. Conclusións.....	48
6. Referencias bibliográficas.....	52
7. Anexo: Fichas das entrevistas.....	59

1. Introducción e xustificación

Estiño: tempo no que clarexa
(daquela, claro, saíamos dunha gran negrura).

Esther López

De vez en cando, e máis este ano de fiestras abertas, ás moscas dálles por atravesar as xanelas dunha aula para escoitar un anaco de tema dous de Matemáticas ou do proxecto catro de “Natu”. Dependendo do día, hora ou lugar, os insectos atopan as reaccións máis diversas nos nenos e as nenas cos que queren compartir a clase, nunca indiferenza. Hai reaccións negativas, de quen as quere botar *ipso facto* da aula, como se non fosen quen de atender a unha explicación; hai reaccións de curiosidade, que hai moitos tipos de moscas; hai, incluso, reaccións circenses (ou culinarias), cando un neno ou nena busca no lixo o seu envase de iogur de beber para gardar o espécime despois de cazalo... Na escola dos Prados (Cervantes) non sei se entraban moscas, o que si apareceu foi unha galiña. Como relatan Alicia López e Isabel Vázquez “ela mesma elixiu a escola para pór os seus ovos e para convivir” (2005, p.41) co alumnado.

As propostas educativas que se xeraron arredor do animal (a observación, os coidados, a busca de información, a relación coa contorna do alumnado) non son prácticas maioritariamente levadas a cabo en centros educativos galegos senón que son un exemplo que forma parte do que se consideran experiencias de renovación pedagóxica, entendidas coma un conxunto organizado de actividades teóricas e prácticas, encamiñadas a superar a realidade pedagóxica dominante nun momento dado, representando unha actitude crítica constante (Pericacho, 2014).

Durante os anos sesenta foron xurdindo por todo o territorio do Estado español unha serie de grupos, colectivos, asociacións de mestres e mestras que, partindo dunha análise crítica sobre a situación da escola, fixeron propostas de mellora nos máis diversos ámbitos relacionados coa educación e que, en moitos casos, se engloban baixo o nome de Movementos de Renovación Pedagóxica (MRP). Dos congresos, xuntanzas, grupos de traballo, cursos ou seminarios que se organizaron ao seu redor xurdiron novos métodos de lecto-escritura, achegas para abordar contidos novos, interesáronse pola educación infantil ou a educación especial, pero tamén fixeron propostas arredor da xestión escolar ou a participación de toda a comunidade educativa nas tomas de decisión, como maneira de abrir as portas das escolas á contorna.

Neste senso, a pregunta que nos facemos e da que parte este traballo xira arredor dese medio que arrodea á escola e como este se adentraba nas propostas educativas que desenvolveron as distintas alternativas renovadoras. En concreto, poñemos o foco sobre como se aproveitaban os elementos patrimoniais, se é que se facía. De ser positiva a resposta queremos pescudar polas razóns e, de habelas, preguntámonos se eran todas de carácter pedagóxico ou estas ían máis aló.

2. Obxectivos

O que todo comeza dunha conversa, dos recordos de pasaxes literarias, dunha portada dun conto e das memorias de familiares que viviron eses anos como alumnos e alumnas, colle forma de traballo académico a través das metas que buscamos conseguir con el. Á súa vez, estes obxectivos parten das cuestións que formulabamos na introdución e que nos facemos a partir dos nosos coñecementos e ideas previas. Desta maneira, se pensamos que o patrimonio foi un recurso importante para as prácticas pedagóxicas renovadoras, o principal obxectivo é a análise destas experiencias educativas para establecer o papel que xogaron os elementos patrimoniais. Pero, para chegar a este fin, establecemos obxectivos específicos que nos axudan a artellar uns criterios de busca e análise da información para chegar a un discurso máis completo:

- Analizar o emprego do patrimonio nas propostas de ensino dende a xeneralización da institución escolar durante a ditadura e a transición.
- Comparar o marco educativo en Galicia coa súa repercusión na vida diaria das escolas durante o franquismo e a transición.
- Investigar sobre as iniciativas vinculadas aos movementos de renovación pedagóxica no rural galego.
- Revisar o papel dos elementos patrimoniais da contorna das escolas como recursos para a innovación educativa.
- Valorizar o traballo para a dignificación das escolas rurais e do seu medio por parte do profesorado que traballaba nelas.

3. Metodoloxía e estrutura

As ideas previas coas que comezamos para formular os obxectivos deste traballo tamén determinan as estratexias metodolóxicas seguidas para desenvolvelo. Partimos, por unha banda, dun coñecemento moi xeral sobre a ditadura franquista, tamén no campo educativo. E no caso específico das iniciativas pedagóxicas renovadoras só realizamos un achegamento a partir de referencias literarias, audiovisuais amais dos recordos de persoas achegadas. Por outra banda, aínda que xa tiñamos traballado arredor da educación patrimonial, non nos paramos a considerar como fora o desenvolvemento desta didáctica ao longo do tempo, nin as súas referencias e antecedentes.

Por iso, o paso inicial e fundamental no desenvolvemento do traballo foi a busca, análise, síntese e valoración bibliográfica. En primeiro lugar, achegámonos a autoras de referencia no Estado español sobre educación patrimonial, dende os que recoller os antecedentes e influencias. Pero para iso, nesta busca tamén abrimos o abano a outras referencias dentro da didáctica das ciencias sociais e, particularmente, do chamado estudo do medio. En segundo lugar, aproximámonos á escola durante o franquismo e a transición. E, finalmente, centrámonos nas características dos distintos colectivos de mestres e mestras que traballaron dende e para unha escola alternativa á oficial.

Os datos bibliográficos quixéronse enriquecer coa análise de materiais didácticos e, sobre todo, a través dos testemuños orais achegados polas persoas protagonistas nese momento. Para iso, planificáronse tres entrevistas, das que finalmente só se realizaron dúas, coas que afondar nas experiencias concretas deses anos, no ámbito rural. Para realizalas, tomamos como modelo o traballo realizado sobre a formación do profesorado do País Vasco Pauli Dávila e Luis Maria Naya (2018). O emprego deste procedemento para achegarse ás fontes orais ten como base á idea de entrevista, seguindo a Guber (2011), dende unha perspectiva construtivista, é dicir, desta entendida como unha relación social. Os datos que recollemos son aqueles que constrúe a persoa entrevistada no encontro, froito deste e da interacción coa entrevistadora. Por iso, a opción elixida nos dous casos foi a realización dunha entrevista non directiva a través dun cuestionario semiestruturado. Este permitiu realizar unha selección temática e a planificación dunha orde lóxica das preguntas pero intentouse ter un modo de escoita activo, formulando preguntas abertas que foran encadeándose ao longo da entrevista.

A primeira foi unha entrevista colectiva a tres mestras pertencentes ao Colectivo Estiño, unha das fundadoras, Esther López e dúas das que participaron dende os inicios nas

súas actividades, Mari Carmen González e Ana Vila. Este grupo pedagóxico desenvolveu o seu traballo nas escolas unitarias de Pedrafita e As Nogais (Lugo)¹. A escolla deste tipo de entrevista tivo como motivo a busca da interacción grupal das persoas participantes, coa que activasen os seus recordos, moitos cualificados como anécdotas, e chegar a unha visión consensuada do grupo. Despois da realización, transcribíronse as notas tomadas, xa que non contamos coa autorización das informantes para recoller o documento sonoro. No segundo caso, realizouse unha entrevista ao profesor Antón Costa. Con ela buscamos complementar e aclarar información xa analizada dos seus traballos académicos e tamén para coñecer as súas experiencias coma observador activo da escola e participante nos propios movementos renovadores durante ese tempo.

Este proceso de recollida e análise de información leva a estruturar o desenvolvemento do traballo en tres grandes apartados. En primeiro lugar, afondamos sobre a educación patrimonial como didáctica específica e os cambios nas propostas educativas arredor do patrimonio nas aulas. Seguidamente, se queremos profundar sobre as prácticas arredor do patrimonio dos grupos de profesorado renovador no rural galego, temos que coñecer o seu contexto: como era o sistema educativo e as propostas didácticas oficiais durante os anos finais do franquismo, cal era o modelo de escola dende a pedagogía oficial que estudaron estes mestres e mestras e, finalmente, como foi o desenvolvemento dos propios grupos que desenvolveron prácticas de renovación pedagóxica, as súas características e as súas propostas, concretamente para a escola rural en Galicia, de ter algunha especificidade.

4. Desenvolvemento

Neste apartado debullamos cada dun dos termos do noso título, comezando polo patrimonio e a súa función dentro das escolas ao longo do tempo, ligándoo co coñecemento do medio. En segundo lugar, tratamos de condensar o contexto educativo no que xorden os chamados movementos de renovación pedagóxica, no que nos centramos no último apartado.

¹ Na actualidade segue a ser un grupo activo pero houbo cambios en canto aos centros educativos onde centran as súas propostas e tamén a propias dinámicas de traballo (Colectivo pedagóxico Estiño, s.d.).

4.1 A escola e o patrimonio

As sociedades crearon e seguimos a crear toda unha serie de elementos (tanto materiais como inmateriais) que cumpren unha función, axúdannos a afrontar distintas necesidades e situacións problemáticas, polo que forman parte da cultura na que está inserta a sociedade. Cando ese elemento deixa de ter utilidade, normalmente desbotámolo, desaparece. Pero non sempre, o patrimonio son eses elementos que salvagardamos para transmitir ás xeracións futuras. Conservámoslos porque lles atribuímos unha serie de valores que, á súa vez, deben ser lexitimados socialmente para cumprir unha función.

A educación tamén é un compoñente fundamental tanto na configuración das culturas coma vehículo de transmisión da mesma e podemos establecer distintos vínculos entre escola e patrimonio. Neste caso, centrámonos nos usos que se lle teñen dado aos elementos patrimoniais como recurso metodolóxico para favorecer a consecución dos fins que a sociedade lle confía á educación formal en cada momento.

Para iso, temos como base os traballos de Olalla Fontal (2003, 2013) e Roser Calaf (2010) xunto con José María Cuenca (2002, 2013) que completamos con outros artigos específicos arredor da educación patrimonial. Pero ademais, sendo esta unha disciplina relativamente recente, para poder achegarnos a un momento concreto do pasado, recorreremos tamén aos estudos da didáctica das ciencias sociais, da didáctica da historia e da historia da arte, xa que teñen puntos de partida e desenvolvemento comúns.

A partir da súa análise, organizamos o apartado facendo un percorrido histórico sobre o desenvolvemento das propostas educativas en base ao patrimonio, comparando a propia evolución do termo co seu emprego como contido ou coma recurso didáctico na escola. A continuación, caracterizamos os trazos máis significativos da educación patrimonial hoxe en día. En terceiro lugar, analizamos que influencias tiveron repercusión na progresión da disciplina. A evolución do termo patrimonio que podemos analizar nos tres puntos anteriores lévanos, finalmente, a repensar o propio obxecto de estudo ampliándoo aos elementos patrimoniais que, sen citalos, aparecen nun concepto máis amplo, o medio ou o contorno.

4.1.1 O patrimonio como elemento didáctico

Na actualidade, dende os estudos de educación patrimonial, enténdese o patrimonio como “unha selección de bens e valores dunha cultura, que forman parte da propiedade

simbólica ou real de determinados grupos, que ademais permiten procesos de identidade individual e colectiva, e que contribúen á caracterización dun contexto” (Fontal en Cambil e Fernández, 2017, p.30). Esta autora parte da idea de Ballart pola que a valoración dos bens patrimoniais non se atopa nas características dos propios bens, senón que se produce por unha atribución de valores realizada polas persoas vinculadas a eles, os cales poden diminuír ou aumentar, segundo o momento e as circunstancias (en Cuenca, 2013).

Este concepto de patrimonio entendido como herdanza colectiva, representativa, no só de momentos ou estilos históricos determinados, senón de colectivos e formas de vida, é un concepto recente. A complexidade coa que se enfoca na actualidade o estudo do patrimonio na escola foise fraguando ao longo do tempo, da mesma maneira que tamén se transformaron tanto a organización como os propios fins da educación formal.

É certo que o patrimonio ten existido dende que hai transmisión xeracional pero traspasou o ámbito privado cara ao público durante o século XIX. Na época na que se estaban a construír os estados-nación, algúns elementos que se foran conservando ao longo do tempo neses lugares empregáronse como símbolos co obxectivo de establecer referencias comúns para a nova cidadanía. Estes símbolos que formaron o que se chamou patrimonio nacional levaban aparellados uns valores asociados a un ideario cívico que permitía crear unha identidade homoxénea para ese Estado moderno (Ocampo, 2015).

Neste proceso de patrimonialización, Llorenç Prats (2000) classifica os trazos que condicionaron que elementos eran escollidos para formar parte do mesmo en tres categorías. En primeiro lugar, aqueles que tiñan o aval da historia, que se crearan había moito tempo; en segundo lugar, tamén entraba dentro do patrimonio a natureza en estado salvaxe, aquilo que as persoas non puideran dominar; e, en terceiro lugar, aqueles elementos concibidos dende a xenialidade, realizados por persoas valoradas cunha capacidade excepcional. Polo tanto, o patrimonio colectivo nun primeiro momento equiparábase ao que hoxe podemos entender como os bens histórico-artísticos.

Neste proceso de construción da nación, a educación e as incipientes escolas estatais tiveron un papel determinante, xa que historicamente basearon as súas propostas nunha cultura homoxénea e unha única lingua que permitían explicar e diferenciar uns países de outros. Por iso, os elementos patrimoniais que se estudaban estaban vinculados ao legado histórico-artístico desa nación. Cuenca (en Cambil e Fernández, 2017) sinala que

co seu estudo se buscaba coñecer eses bens sinalando os seus elementos máis singulares e/ou os asociados cunha posible tradición porque así o alumnado podería gozar deles apreciando os seus valores estéticos e sentirse orgulloso dos mesmos. Pero temos que puntualizar a que tipo de alumnado estaba dirixido. Mainer puntualiza que, durante este século, na educación primaria, á que accedía a maioría das persoas, se o facían, estas materias eran consideradas como pouco útiles ou, incluso inadecuadas para ese segmento da poboación xa que, nese momento, a educación “obedecía a unha lóxica social e elitista de produción e distribución do coñecemento e que dispoñía para as ensinanzas primarias (...) rudimentos de escritura, lectura, contas e rezos” (2009, p.710). Isto non significa que non incorporasen estes bens histórico artísticos na súa formación, senón que se facía doutra maneira, por exemplo, a través dos libros de lectura con mitos e lendas. Tal e como apunta Cuenca (2002), nesta proposta educativa emprégase o patrimonio en función da súa excepcionalidade, grandiosidade ou prestixio recoñecido primando os contidos conceptuais e actitudinais.

Durante o século XX produciuse un cambio á hora de concibir o patrimonio como consecuencia dos conflitos bélicos e os consecuentes cambios nas relacións internacionais (Marín-Cepeda, 2014). Outorgóuselle un novo papel na escola. Despois da II Guerra Mundial, fundouse a Organización das Nacións Unidas (ONU), institución que tratou de afrontar a diversidade de pobos e culturas baixo a perspectiva do relativismo cultural e a igualdade entre as persoas. A constitución, dentro da anterior, da Organización das Nacións Unidas para Educación, Ciencia e Cultura (UNESCO), tivo como obxectivo salvagardar o patrimonio de todos eses pobos a partir do recoñecemento da súa validez cultural. Buscábase rematar coa idea da superioridade dunhas culturas sobre outras e o papel do patrimonio era diferencialas (como se recolle no Convenio da UNESCO de 1972, citado en Cambil e Fernández, 2017). Pero, ademais desta meta, neste proceso de valorización do patrimonio mundial tamén entrou en xogo de maneira central o desenvolvemento económico que se estaba vivindo tras o conflito bélico. Neste contexto, o patrimonio era un recurso a ser explotado nunha economía de mercado nun momento, ademais, de auxe do turismo de masas. Así, a UNESCO ampliou o concepto de patrimonio incluíndo nel moitas máis categorías: xardíns históricos, arqueoloxía industrial, patrimonio etnográfico...

Tal e como indican Cambil e Fernández (2017), a educación tamén recolleu parte deste discurso facendo fincapé no seu papel como recurso e na posibilidade do seu

aproveitamento social se se xestionaba adecuadamente. Así, traballando arredor do patrimonio déuselle máis importancia a procedementos de análise e, en ocasións, a actitudes para a súa conservación pero buscando unha finalidade práctica para el, que puidese ser útil (Cuenca, 2002).

Este autor establece un terceiro nivel. Neste concíbese o mesmo dende unha perspectiva simbólico-identitaria (Cuenca, 2002), con características culturais da nosa sociedade e factores de comprensión doutras civilizacións do pasado e do presente. Pásase de poñer o acento no ben en si e os seus valores, para centrarse, en palabras de Olalla Fontal “nas relacións entre eses bens e as persoas en termos de conformación da identidade, propiedade, pertenza, emoción...” (2013, p.14). É dicir, fronte a unha visión estática das propostas anteriores, esta última sería unha visión relacional. Desta maneira, o patrimonio cambia continuamente: revísase, valórase, defínese e acéptase. A través dunha mirada crítica, as persoas son capaces, incluso, de disociar os valores cos que estes elementos foron construídos como patrimonio noutra época (López e Castro, 2018). Para poder facelo, a educación patrimonial pénsase como “a activación desas formas de relación entre bens e persoas” (Fontal, 2013).

Neste marco, a educación patrimonial ten como obxectivo fundamental “educar en e dende o patrimonio” (Fontal, 2003). Dende esta disciplina, o patrimonio establécese non só coma un instrumento ou recurso educativo, senón que o traballo na escola con e sobre el vai asociado a unha finalidade crítica. Ten unha dobre vertente xa que se entende coma un obxectivo a acadar no proceso educativo e coma un recurso significativo e motivador para o alumnado a través do cal se pode chegar á comprensión de aspectos complexos de carácter socio ambiental e cultural nunha comunidade. Por iso, dende o ámbito educativo, a través da educación patrimonial, débese intervir de forma activa no proceso de patrimonialización. Este enfoque defende unha metodoloxía baseada na exploración e investigación do contorno partindo de problemas achegados aos intereses do alumnado, recollendo información de diferentes fontes e chegando a conclusións sobre os problemas formulados inicialmente.

Agora ben, nesta evolución do papel do patrimonio na escola, esta reaccionou de forma tardía (Marín-Cepeda, 2014). Desta maneira, aínda que os tres estadios que define Cuenca (2002) podemos situalos no tempo, o certo é que estas prácticas educativas, tanto nos procedementos como nos obxectivos que se perseguen, aparecen de maneira sincrónica nas escolas. De feito, as propostas que predominan son as vinculadas ao

patrimonio histórico-artístico da humanidade ou as que empregan os elementos patrimoniais coma documentos testemuño doutros tempos (primeiro estadio) empregando estes recursos como apoio ao papel da historia no sistema escolar. E, neste senso, o papel desta foi, á súa vez, tradicionalmente, segundo López Facal (2001) o de contribuír a crear unha identidade nacional, difundido unha determinada interpretación do pasado que facilitase a asimilación de símbolos e crenzas compartidas entre a poboación. É dicir, maioritariamente, o papel dos elementos patrimoniais na escola foi o mesmo dende o século XIX aínda que ampliando a poboación aos que van dirixidos estes contidos como consecuencia da xeneralización da educación regrada.

Aínda así, podemos falar de excepcións que dende os estudos actuais se recollen como referencias para o traballo actual arredor da educación patrimonial (Fontal, 2013 ou Cuenca-López et al., 2020). E é que, este terceiro enfoque, á súa vez, está ligado directamente co desenvolvemento da educación patrimonial como materia de estudo, o que para algúns autores ten un pulo a partir do ano 2003 como disciplina específica fóra do acubillo da Didáctica das Ciencias Sociais e a Educación Artística (Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017). Nese ano formulouse no contexto español unha ampla revisión da especialidade e acolleuse dentro dela unha visión máis completa e transversal.

Durante este tempo e até a actualidade, establécense, cando menos, catro liñas de investigación, en torno á comunicación do patrimonio, a didáctica do patrimonio, a educación patrimonial e os aspectos curriculares relacionados co patrimonio e a formación do profesorado (Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017).

4.1.2 Influencias nos estudos sobre educación patrimonial

Neste traballo non estamos analizando as tendencias actuais sobre as que xira o estudo do patrimonio, senón que poñemos o foco na súa evolución e o seu papel nun momento da historia da educación. Por iso é importante achegarnos ás súas influencias, aínda que nos traballos analizados apenas se inclúen referentes directas a estas.

En primeiro lugar, hai que resaltar que a importancia que os organismos internacionais lle deron ao patrimonio dende mediados do século XX vese reflectida no campo da educación, como xa indicamos. Concretamente, nos sucesivos tratados que se publicaron dende 1972 explicitouse o papel da educación no marco da xestión cultural (Fontal, 2013,

Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017, Cambil e Fernández, 2017) como na Conferencia de Estocolmo (1972) ou a Convención sobre a protección do patrimonio de París (1972).

Outra referencia repetida é a importancia de Brasil, onde primeiro se emprega o termo de educación patrimonial. A publicación da *Guía Básica de Educación Patrimonial* por Horta et al. en 1999 considérase un fito internacional (Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017). Nos seus estudos citan, á súa vez, dúas fontes:

- Por unha banda, os traballos sobre interpretación do patrimonio a partir das experiencias anglosaxoas, o *Heritage Education* (Teixeira, 2006). Nelas facíase énfase no tratamento dos espazos e obxectos patrimoniais *in situ* co obxectivo de propiciar a súa comprensión e unha maior conciencia para a súa preservación (Hernández, 2004).
- E, por outra banda, Fontal e Ibañez-Etxeberria (2017) indican que a orixe do termo educación patrimonial retrotráese até a década de 1960 en Brasil, baixo o influxo do pensamento pedagóxico de Paulo Freire. Para este pedagogo, segundo sintetiza Roser Calaf (2009), o proceso educativo non é neutral, senón que implica unha acción cultural que pode ir en dous sentidos, ben cara a dominación, ben cara á liberación. Isto último é o que busca Freire, xa que para el o obxectivo da educación é conseguir que a persoa chegue a ser suxeito, é dicir “que se constrúa como persoa, que transforme o mundo, que entaboe cos demais relacións de reciprocidade, que protagonice a súa cultura e a súa historia” (Calaf, 2010, p.84).

Para alcanzar este obxectivo precísase unha toma de conciencia e, á súa vez, para conseguila, a educación para a liberación fundaméntase na creatividade porque o ser humano “na medida que crea, recrea e decide vai conformando as épocas históricas”. Isto conséguese a través do diálogo constante co outro, que o predispón a constantes revisións, a análises críticas dos seus descubrimentos (Freire en Calaf, 2010). E, esa creación e recreación susténtase no medio no que se vive.

Por último, Domínguez (2001) fai referencia á Escola Nova², onde nós atopamos a conexión máis directa no que se refire ás propostas educativas prácticas nas escolas arredor do patrimonio xa que se entronca coa tradición do “estudo do medio” e a “historia local” (González, 2008).

2 Á súa vez, tamén podemos citar como antecedentes da mesma a autores que falan do medio como Rabelais, Rousseau ou Pestalozzi.

O nome de Escola Nova acubillou unha serie de pedagogos e pedagogas, educadores e educadoras que enunciaron teorías de seu e realizaron concrecións prácticas pero con certa coherencia entre elas xa que “o centro de atención era a crianza coas súas características, a súa historia e os seus intereses (Trilla, 2008, pp. 98 e 99). Para levar a cabo as súas propostas tiñan como base o concepto de “escola activa” que se fundamentaba na “experiencia, os sentidos, a liberdade e o xogo dos nenos e nenas, sobre os seus intereses e as súas motivacións” (Trilla, 2008, p.99), aínda que a forma concreta coa que se aproveitaban como recurso educativo singulariza distintas experiencias, como as de Adolphe Ferrière (1879-1960), Édouard Claparède (1873-1940), John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) ou Célestin Freinet (1896-1966) máis tarde (Domínguez, 2001).

Para centrarnos na súa valoración do patrimonio, hai que ter en conta que as propostas destes autores e autoras se desenvolveron a comezos do século XX. Dende os preceptos da Escola Nova defendíase a importancia do medio para a aprendizaxe dos nenos e as nenas. Deste emerxen os seus coñecementos previos e tamén os seus intereses e motivacións en torno aos cales xurdían os centros de interese cos que adquirir os coñecementos dunha maneira “globalizada, orgánica e progresiva” (Domínguez, 2001, p.25). Ademais, no medio desenvolven as súas vidas polo que é aí onde deben poñer en práctica as aprendizaxes escolares.

O emprego do medio vivénciase a través das saídas escolares e outras propostas, como o xardín, o horto, as coleccións de postais... E, é nese medio onde se atopa o patrimonio histórico artístico. Organizaban visitas e itinerarios centrados en paisaxes, edificios, museos... para investigar aspectos do seu contexto que podían ser útiles para a práctica escolar á hora de procesar información e adquirir novos coñecementos. Porén, como indicamos, é un período no que a consideración de ben patrimonial estaba limitado aos vinculados ao legado histórico-artístico dunha nación polo que non todas as realidades educativas podían empregalos como recurso ao non estar presentes na súa contorna próxima. Pero se nos aproximamos ás súas propostas educativas partindo do concepto actual de patrimonio, máis amplo e complexo, a contorna próxima si tiña elementos, empregados xa como recursos didácticos, que formaban parte do patrimonio dunha cultura ou, polo menos, que eran potencialmente patrimonializables.

Ao longo do século XX, outros autores e autoras desenvolveron as súas propostas a partir destes postulados, influenciados de maneira directa polo movemento *escolanovista*. Por

exemplo, se analizamos a obra de Francesco Tonucci (1940), o estudo do medio e a importancia que lle dá vese definido nas propostas relativas á relación dos nenos e nenas e o contorno urbano. Este autor propón incluír ao neno nas decisións urbanas como na realización de propostas, de modo que exista unha visión independente sobre os espazos que garanta que o económico non prime sobre outros valores (Martínez, 1994).

4.1.3 O medio como elemento patrimonial

Ao considerar as propostas da Escola Nova en relación a evolución da educación patrimonial que bosquexamos antes, concluímos que podemos abrir o abano dos elementos a considerar como patrimonio e o seu tratamento nas aulas aínda que non se considerase que se estaba a traballar co patrimonio dun espazo.

Como vimos, a educación patrimonial parte dun concepto de patrimonio que se configura como tal a partir das relacións que se dan entre os diferentes elementos culturais dun contexto e a sociedade. Desta maneira, para botar unha ollada á súa incorporación nas aulas dos anos setenta debemos abrir a nosa busca e pararnos a analizar se o medio que rodeaba as escolas e na que se daba a vida dos nenos e as nenas entraba nas propostas educativas e de que maneira. Así, podemos considerar os elementos próximos á súa realidade para despois analizar se estes se empregaban pola súa proximidade ao seu desenvolvemento próximo, ou se a razón do seu emprego ían máis aló e se chegaba, ou polo menos, se buscaba algún tipo e relación entre bens e persoas (Fontal, 2013).

Jaume Trilla (1997) analiza nos distintos modelos de pedagogía escolar e propón dúas formas de relación entre a escola e o medio. A primeira delas é unha escola que tende a pechase sobre si mesma. Neste modelo entraría o enfoque tradicional, na que a escola é un medio educativo total, pero tamén entraría unha vertente de propostas de pedagogía activa nas que hai un desprezo polo presente. Autores, como A. S. Neill na escola de Summerhill, quixeron separar aos nenos e nenas da súa contorna, “das súas circunstancias causais e mutables para facilitar o tránsito cara á súa verdadeira existencia” (Trilla, 1997, p.187).

A segunda das formas é unha escola aberta ao contexto, o máis arraigada posible ao seu medio. A escola debe abrirse para evitar que o tránsito educativo do alumnado constitúa unha interrupción do contínuum vital. Para iso, aínda que como indica Trilla (1997) a descontextualización da aprendizaxe “está na mesma razón de ser da institución escolar”

ao transmitirse o coñecemento dunha maneira acelerada, as propostas educativas que parten deste segundo modelo introducen visitas a elementos nos seus contextos naturais ou fan que a escola se encha de cousas (museo), hortas, animais, laboratorios...

Seguindo esta segunda corrente, os estudos arredor da potencialidade do medio coma recurso educativo levan formando parte das investigacións da Didáctica das Ciencias Sociais no Estado español dende que se comezaron a desenvolver as mesmas a mediados dos anos oitenta do s. XX. Como recolle Mateos (2001), arredor do concepto de medio vanse revisar un complexo de ideas pedagóxicas, de prácticas escolares, de intencións máis ou menos explícitas que veñen a conformar os trazos dun coñecemento escolar que se denominou Coñecemento do Medio³. Nese momento definiuse medio coma “un espazo socionatural no que se dispón dunha serie de elementos, factores, fenómenos e acontecementos de diversa índole que constitúen o contexto no que vivimos e sobre o que intervimos e actuamos” (Domínguez, 2001, p.19). Desta maneira, vaise entender de maneira análoga aos postulados da Escola Nova, coma un recurso permite xerar coñecemento xa que somos capaces de percibilo, coñecelo, desenvolver nel actividades ou estar ao cargo do mesmo. Con el buscábase a construción por parte do alumnado dun coñecemento da realidade, partindo das súas percepcións, vivencias e representacións, introducindo o estudo de problemas sociais relevantes, como o benestar, o respecto ao medio ambiente, os dereitos humanos, a preocupación pola xustiza social, a pobreza, a fame, a discriminación, os problemas internacionais, a xeopolítica, a guerra, a paz, etc.

Nestes estudos de Didáctica das Ciencias Sociais búscase como obxectivo a formación da cidadanía. Para iso, non soamente se pretende o coñecemento deses elementos que están aí porque os herdamos (visión estática) senón unha práctica activa sobre o mesmo, percibíndoos, analizando as súas problemáticas e as súas potencialidades, e valorándoos como paso previo á actuación sobre os mesmos, nun proceso de patrimonialización (visión relacional). Tal e como indican López e Castro (2018) a partir de Cuenca, débese potenciar unha educación que conduza a formar unha cidadanía social culturalmente comprometida pero isto pasa por construír (e non recibir) uns valores identitarios. Este precepto está directamente ligado tanto á metodoloxía de ensino e aprendizaxe como ao tipo de contidos que se traballen. Pero, da mesma maneira que as propostas de

3 De feito, a nivel lexislativo, coa aprobación da LXE (1970) as materias de Ciencias Sociais e Ciencias Naturais mudaron o nome por Coñecemento do Medio Social e Coñecemento do Medio Natural, respectivamente. A LOXSE en 1990 combinou ambas as dúas materias co medio como elemento de enlace en Coñecemento do Medio Social Natural e Cultural.

educación patrimonial, o desenvolvemento teórico sobre o estudo do medio non quere dicir que se levase ás aulas de maneira masiva. Tal e como apunta Consuelo Domínguez (2001), ao longo dos anos noventa volveuse, en xeral, ao ensino de contidos dende unha formulación máis tradicional e transmisiva.

Así, dando un paso atrás, aínda que o estudo do e dende o medio foi a proposta central nos movementos renovadores da Escola Nova de principios do século XX e que, finalmente, dende o marco teórico si se lle prestou atención xa durante os anos oitenta, o certo é que durante case o resto do século a contorna e os seus compoñentes, en xeral, parece que non entrou na escola. Durante a primeira etapa da ditadura franquista o estudo da historia (de España) limitouse a “recoller o pensamento integrista católico” (López, 2001) tal e como se pode observar nos libros de texto de editoriais como Edelvives (antes FTD), Bruño ou SM. Coa Lei Xeral de Educación de 1970, López Facal recolle como a historia política diminuíu a presenza no currículo “incrementándose notablemente a dimensión económica e social” (2001, p.164).

Polo tanto, é fundamental, analizar se nos anos sesenta e setenta o profesorado tiña como recursos os elementos patrimoniais, tanto aqueles que hoxe englobamos no termo, coma os que podían considerar nese momento: cal era a súa utilidade na aula, un recurso para entender a realidade, ou tamén un recurso que nos permite conformar unha realidade máis rica?

4.2 A escola e a ditadura franquista

Tendo formulado un bosquexo sobre a educación patrimonial e a súa evolución, para achegarnos á función que lle deron os grupos de renovación pedagóxica nos últimos anos de ditadura franquista e durante a transición, debemos trazar o mapa educativo neses momentos en Galicia.

O noso achegamento ten como base as obras de Agustín Escolano (2002) e os múltiples escritos de Antón Costa (2004, 2007, 2012, 2019) que nos aproximan á realidade socio educativa galega. Estes textos complementámoslos con outros estudos máis específicos que completan unha ollada histórica da escola, como a evolución da alfabetización (De Gabriel, 2013), a formación do profesorado (Ávila e Holgado, 2008), os estudos de pedagogía (Pozo e Braster, 2012), a problemáticas nas políticas do réxime ou a súa relación con organismos internacionais (González-Delgado, 2020).

Partindo destas referencias, en primeiro lugar, é importante delimitar o noso marco de acción, a escola. Son múltiples os aspectos que deberíamos ter en conta. Así, falar de escola é falar da organización do sistema educativo e as súas diferentes etapas e niveis a través da súa lexislación; das estruturas dos espazos físicos, os recursos materiais e os humanos; tamén é falar de didáctica, é dicir, de todo o relacionado cos procesos de ensino e aprendizaxe; ou afondar no papel da comunidade educativa: o alumnado, o profesorado ou as familias.

Durante gran parte do século XX en todo o Estado español, tamén en Galicia, a escola estivo marcada polas directrices do goberno franquista e as súas políticas. O seu carácter centralista e represor (Busto, 2021) influíu en todos os ámbitos, tamén o educativo. Ao mesmo tempo, este campo educativo tamén foi cambiando parello tanto o resto de políticas como ao evoluir da sociedade.

Para analizar a institución escolar durante esta etapa, Agustín Escolano (2002) diferencia tres grandes ámbitos que a configuran:

a) A educación dos aparellos do sistema, configurada

a partir da ideoloxía do réxime e obxectivado en todo un conxunto de discursos e prácticas que se vinculan á lexitimación pola escola dos valores e intereses da orde política imposta polos vencedores da contenda a toda a sociedade, así como a modernización e optimización técnica da nova organización (2002, p.189).

b) A idea de escola amparada pola pedagogía académica, é dicir, a que se constrúe “dende a investigación, a docencia e a extensión universitarias” (Escolano, 2002, p.189). Este sector non é neutro, nin tampouco limitou a súa influencia nos estudos da educación superior senón que, por unha banda, os seus programas educativos evidencian os condicionamentos impostos á vida cultural, a sociedade civil e a Administración; e, por outra, estes influíron na visión da educación durante as diferentes etapas do franquismo.

c) A escola proposta dende os movementos alternativos. Dende a crítica á escola oficial intentáronse novos modelos para construír e practicar o ensino, así como de aglutinar todas as formas de progreso que dende a educación podían contribuír ao cambio social e político. Estes movementos de renovación pedagóxica adquiriron presenza activa a finais da década dos sesenta, e máis tarde nos anos da transición (Escolano, 2002, p.90).

Aínda que nos concentremos neste último ámbito que se configura como oposición ao modelo de escola dos dous anteriores, é importante achegarse tamén aos trazos máis

importantes tanto do propio sistema educativo e as políticas gobernamentais como do das correntes oficialistas xa que ningún dos tres é un compartimento estanco e influíranse entre eles ao longo das décadas (Rozada, 2002). Para iso, esquematizamos no seguinte apartado os trazos característicos dos dous primeiros ámbitos e buscamos neles a presenza do patrimonio como elemento educativo.

Neles centrámonos no quefacer dos mestres e mestras, polo tanto, no contexto tratamos de salientar os aspectos do sistema educativo relacionados coas leis e iniciativas que marcan a súa formación inicial e formación permanente, ademais de insistir sobre as características das escolas nas que levaban a cabo o seu exercicio profesional.

4.2.1 Os aparellos do sistema: a escola na posguerra e os primeiros movementos nos 50

O empobrecemento que Galicia viviu despois do golpe de estado de 1936 foi determinante para a escola e o ámbito educativo en xeral, da mesma maneira que afectou ao conxunto da sociedade. Antón Costa (2004) recolle os datos do alumnado galego no sistema escolar salientando como aínda no ano 1954-55, só un 63,65% dos nenos e nenas entre 6 e 11 anos acudía a centros públicos e un 6,5% a centros privados. É dicir, había case un 30% de non escolarización, cifra parella ao resto de España (Costa, 2004).

Pero non falamos soamente dun empobrecemento económico, senón que a escolaridade sufriu un retroceso pedagóxico en comparación a momentos anteriores, ao construírse un modelo en oposición ao republicano, da mesma maneira que o resto de medidas políticas e sociais (Busto, 2021). Ávila e Holgado (2008) recollen de Santos Juliá os catro principios característicos dos primeiros anos do franquismo, que tamén se poden aplicar ao ámbito educativo.

- En primeiro lugar, foi un momento determinado pola represión daquelas persoas que se consideraron contrarias ao Réxime. Na escola manifestouse a través das depuracións do profesorado, extirpando “de raíz esas falsas doutrinas que, cos seus apóstolos, foron os principais factores da trágica situación a que foi levada a nosa Patria” (Preámbulo do Decreto 8/11/1936 en Agulló, 2017). Leváronse a cabo sancións, suspensións de emprego e soldo ou mesmo fusilamentos. Estes mestres e mestras foron substituídos en boa parte, como afirma Terrón (1999), por persoas adictas ao Réxime, principalmente ex-combatentes ou familiares de persoas mortas en combate.

- En segundo lugar, tamén se buscou a través da escola o que Ávila e Holgado denominan “reximentación” (2008, p.167), é dicir, a construción dun sistema educativo baseado nuns principios antepostos ao modelo republicano. Dende 1937, as publicacións educativas editadas na zona franquista, segundo María de Mar del Pozo apelaban continuamente ao desexo de crear un “espírito novo” entre a sociedade, unha “España nova” e, por suposto unha “escola nova” (Pozo e Braster, 2012, p.18). Realmente era un modelo político e educativo de carácter autoritario, que se correspondía coa volta á escola tradicional, “reducida ás catro paredes da aula, o uso do libro de texto como transmisor do coñecemento” (Ávila e Holgado, 2008), a prohibición das linguas que non fosen o castelán ou a coeducación (Monés, 2012).
- Este modelo vai parello ao terceiro principio, tamén presente na escola destes anos, a recatolización da sociedade para desmontar o ideario laico republicano. Desta maneira, non só reaccionaban contra as ideas educativas republicanas senón que trataban de xustificar porqué había que volver á escola tradicional. Aínda que negando á crianza a posibilidade de ser activa supoñía volver a unha escola pasiva e verbalista, se se aceptaba ese principio podía chegar a outros “máis perigosos” como a espontaneidade ou a liberdade (Pozo e Braster, 2012).
- Consecuentemente, “a inspiración pedagóxica provirá sobre todo de referentes católicos de acentos humanistas e literarios” (Costa, 2015, p.138) do chamado Século de Ouro español e outros como o Padre Manjón (1846-1923)⁴. Tamén na escola, se produciu un illamento cara ao exterior, lonxe de influencias externas e sen relación con organismos ou institucións estranxeiras. As distintas disposicións legais, como os novos plans de estudo de maxisterio (1940) ou a Lei de Ensino Primario de 1945 situáronse contra a chamada pedagogía estranxeira. Aínda así, para algúns autores e autoras (Pozo e Braster, 2012; Mainer, 2009) a desaparición non foi total, senón que xa dende os primeiros anos podemos atopar en diferentes ámbitos referencias á Escola Nova.

Estas características que trazaban o perfil didáctico e operacional da “nova escola española” evidéncianse nas orientacións pedagóxicas ao profesorado, os perfís das revistas pedagóxicas ou no tipo de contidos que aparecían nas *Enciclopedias* de Santiago

4 Cura e pedagogo que impulsou a fundación dunha institución educativa propia nas que o sentido pedagóxico se centraba na formación cristiá pero empregando métodos activos. Contrario ás escolas laicas, a liberdade de conciencia pero tamén á centralización e o control do Estado.

Rodríguez, de Bruño ou de Álvarez, -que se empregaron até os anos setenta- os textos literarios de Pemán e de Pereda, os *Catecismos*, os *Cuadernos Pastor* ou os cadernos de cancións populares para escolares da Sección Femenina de Falange.

Durante os anos cincuenta, os cambios no contexto internacional e o inicio dunha fase de liberalismo económico no Estado, ademais dos conflitos dentro do propio goberno (Escolano, 2002) comportaron mudanzas nas súas políticas, tamén no sistema educativo.

A partir deste momento, e acentuándose na década seguinte, é importante sinalar a influencia que comezaron a ter distintos organismos internacionais no modelo de escola, concretamente a Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos (OCDE) e a UNESCO (na que España ingresara en 1952), na mesma dinámica que se producira noutros estados europeos (González-Delgado, 2020). Estes países seguiron

unha concepción técnico funcionalista que se situaba ao servizo da modernización social e económica, segundo a cal as institucións escolares aparecían como axencias de conservación da solidariedade orgánica entre os membros dunha sociedade, de lexitimación dunha integración social non conflitiva e diferencial e de transmisión dunha herdanza cultural nacional pretendidamente neutra sostido por discursos funcionalistas e as teorías da meritocracia e do capital humano (Costa, 2015b).

Con Joaquín Ruíz-Giménez ao mando do Ministerio de Educación Nacional (1951-1956) aprobáronse en 1953 os primeiros Cuestionarios Nacionais de Ensino Primario (normas para a actividade didáctica dos mestres e mestras nas distintas materias), pasos iniciais da tecnificación da escola. Isto constatouse coa creación da Secretaría Técnica do Ministerio de Educación Nacional (1955) e, sobre todo do Centro de Documentación e Orientación Didáctica en Ensino Primario (CEDODEP) ao final da década (1958). Para Escolano (2002) sería o mellor exemplo de renovación dende a corrente oficial xa que era o intento de ligar a formación académica coa formación continua do profesorado. Mainer (2009) salienta dentro dos seus obxectivos a formación do profesorado nas didácticas específicas e na aplicación de programas de instrución e control.

As indicacións e orientacións da CEDODEP víronse reflectidas nas revistas pedagóxicas, que tiveron importancia á hora de introducir as ideas da pedagogía oficial na práctica escolar. Por exemplo, no número dedicado ao ensino das ciencias sociais (núm.38, 1953) da revista *Vida Escolar*, Mainer (2009) destaca como un dos artigos máis relevantes o que

está dedicado ao estudo bibliográfico desta disciplina e no que se referencian autores como Dewey ou Cousinet, entre outros.

Porén, os datos das estatísticas oficiais nesa década sinalan grandes atrasos na escolarización ou nos recursos. Hai que ter en conta que a sociedade aínda era eminentemente rural e, en moitos casos, cunha economía de subsistencia. Neste contexto, a escolarización primaria seguía afectada pola problemática da non asistencia escolar, cunha porcentaxe significativa de alumnado que non acudía a escola de maneira regular. Esta vese agravada se introducimos o nesgo de xénero ou o lugar de orixe. Desta maneira, tal como indica Narciso de Gabriel (2013), a partir de 1950, cando os censos comezaron a clasificar a alfabetización en función do carácter rural, intermedio ou urbano, obsérvase unha correspondencia entre urbanización e alfabetización, xa que esta aumentaba conforme o facía o tamaño das entidades de poboación. Este factor só perde relevancia a partir de 1970.

Ademais, no plano pedagóxico e didáctico, os cambios nas correntes pedagóxicas oficiais non se reflectían no día a día das aulas (Escolano, 2002). As metodoloxías alí presentes non se adecuaban nin ao contexto nin ao seu alumnado. Costa (2012) destaca entre as súas características, a aprendizaxe abstracta, noutro idioma, sen contextualización cultural e con escaseza extrema de recursos didácticos para unha escola aínda rural.

4.2.2 A transformación social dos 60 na escola

Desta maneira chegamos á década seguinte, na que o goberno franquista seguiu cos cambios na súa economía dentro do marco internacional. Entre as medidas se que tomaron, púxose en marcha o Plan de Estabilización Económica en 1959, incorporouse ao Proxecto Rexional Mediterráneo creado pola OCDE ou tamén se aprobou o Primeiro Plan Español de Desenvolvemento Económico (1964-1967), a partir do que se elaboraron plans operativos de educación. Parello a estas iniciativas, nesta década seguiron sendo primordiais factores que marcaron ese cambio económico, coma un proceso de industrialización en crecemento constante, a chegada do turismo, os investimentos estranxeiros, a construción e o crecemento urbanístico.

Estes cambios económicos reflectíronse na estrutura social: movementos migratorios internos, desequilibrios rexionais demográficos, paso da familia extensa á familia nuclear, incorporación da muller ás actividades laborais fóra do fogar, necesidade de traballadores

e traballadoras máis cualificadas con certos niveis de tecnificación para traballos novos que substitúen aos de corte manual ocupados por persoas analfabetas ou semi analfabetas.

E, ao mesmo tempo, tal e como recolle Escolano (2002), tamén comportou na sociedade novas demandas e conflitos, tamén no eido escolar. De feito, autores como José María Rozada (2002) salientan que os cambios educativos que se producen durante a década son consecuencia dos cambios na sociedade e nas súas demandas de cara ao goberno. Beas, Lorenzo e Montes (2015) defenden que son os factores socioeconómicos os que produciron o desenvolvemento do sistema educativo. Outros enfoques sosteñen que os cambios en materia educativa partiron das estruturas de poder. Así, Ávila e Holgado (2008) sosteñen a idea de que, no fondo destes cambios, subxacía a necesidade por parte do goberno de reformar, aínda que fose formalmente, e racionalizar os aparellos do Estado para facer fronte ás novas esixencias económicas. Estudos máis recentes (Delgado, 2020, González-Delgado, 2020) fan fincapé na influencia das potencias estranxeiras occidentais e os organismos internacionais nestes cambios no sistema educativo. Mariano González-Delgado (2020) resalta como estas organizacións propoñían ao réxime que dobrara os seus esforzos por ampliar o marco de escolarización en todos os niveis de ensinanza como unha forma de alcanzar o desenvolvemento económico. Defendíase que “a educación e a economía se convertían nos únicos axentes do cambio social sen que, para algúns, existise a necesidade doutros cambios políticos e culturais” (Beas, Lorenzo e Montes, 2015, p.58).

Así, sendo Manuel Lora Tamayo cabeza do Ministerio de Educación e Ciencia, entre 1962 e 1968 leváronse a cabo distintas reformas e modificacións en ámbitos moi distintos do sistema educativo. Un dos máis notables foi o incremento das infraestruturas educativas e os recursos humanos.

- A partir da “explosión escolar” que se produciu, é dicir, da crecente demanda social de educación e expansión institucional de todos os niveis do sistema escolar (Escolano, 2002) levou a facer novos centros educativos cun plan de construcións que xa comezara con Ruíz Giménez (Hernández, 2000). Nestas circunstancias, favoreceuse a constitución e consolidación dunha importante rede de centros privados, moitos vinculados á Igrexa Católica (Costa, 2012). A porcentaxe de escolas privadas e do seu alumnado foi en aumento ao longo de todo o proceso,

pasando de acoller, en todo o Estado, ao 23,45% (1955) do alumnado, ao 25,37% (1965) ao 36,83 % (1975) (Escolano, 2002).

- Tamén se produciu un aumento considerable do cadro de profesorado, sobre todo no ensino medio, aínda que nin foi parello á mellora das súas condicións laborais nin foi un incremento suficiente. San Román (2001) recolle como o Plan de Desenvolvemento estimou as necesidades de postos escolares en 27550 (parece que esta cifra por debaixo da real) pero os obxectivos do Plan reduciron a cifra a 14173 e, segundo a posterior exposición oficial dos resultados alcanzados, só se construíron 12105 unidades (San Román, 2001, p.101).

O modelo curricular e metodolóxico, derivado da “tecnificación educativa” para mellorar a calidade da educación, fíxose patente nas distintas reformas que se levaron a cabo durante a década e que afectaron tanto ao ensino primario como a formación do maxisterio, inicial e continua (González-Delgado, 2020). En 1964 a escolarización primaria ampliouse formalmente até os 14 anos e en 1967 reformáronse as Escolas Normais esixíndose, aínda neste momento, o bacharelato para acceder a elas. Tamén neste ano se aprobou o seu Plan de Estudos, con escasa atención á formación pedagóxica e o predomino das didácticas específicas (Escolano, 2002) que comezara na década anterior.

Desta maneira, o ideario teórico que sustentaba estes cambios oficiais transitaba entre dúas vertentes. Escolano establece que se orixinou unha “estraña hibridación entre unha pedagogía de corte espiritualista e as correntes neopositivistas que se introduciron a través das traducións e as viaxes” (2000, p.213). Isto desemboca en dous discursos durante esta fase do “desarrollismo”: o derivado desta racionalidade tecnolóxica, de intencionalidade eficientista, orientado cara á optimización do sistema, e outro máis ideolóxico e superestrutural, que mesturaba certos tópicos da dogmática do réxime (‘os principios do Movemento’) e algunhas filosofías tradicionalmente asociadas ao catolicismo (personalismo, humanismo, neoescolástica, o existencialismo cristián).

Estas reformas seguían sen dar os froitos anunciados. Se ben a alfabetización da poboación aumentaba (De Gabriel, 2013), o abandono temperán seguía a ser habitual (Escolano, 2002), as prácticas habituais de corte transmisivo non mudaban pero tampouco os recursos para ese profesorado eran suficientes. Como recorda Ana Mari García, á fin da década,

existían entón (1969) dúas redes educativas, separadas, paralelas (...). A escola nacional, primaria, gratuíta, onde se permanecía teoricamente até os catorce anos, aínda que na práctica cara aos dez ou once o abandono era xeneralizado. Unha vez que se aprende a ler e escribir e as catro regras, para que máis? (...). Con ou sen certificado de estudos primarios titulación expedida nesta escola, que non levaba a ningunha parte os alumnos íanse, para incorporase ao mundo laboral e para axudar nos labores do mundo rural. A outra rede empezaba coa preparación para o ingreso no bacharelato⁵ (García, 1997, pp.31-32).

Para falar concretamente de Galicia, hai que salientar as particularidades do seu contexto socioeconómico, xa que como remarca Costa (2012), aínda o 80% da súa poboación vivía en hábitats rurais, dispersa en máis de 31000 entidades. Recolle datos de 1975 para salientar que aínda nese ano, o 47% da poboación activa estaba ligada ao sector primario e a unha agricultura en grande medida de minifundio, cando a media estatal estaba no 20,56%. E, aínda que había unha certa expansión demográfica, non había correlación co incremento da produción económica polo que se produciu unha gran auxe dos procesos migratorios. Desta maneira, seguía habendo un notable desaxuste entre a escola e a realidade social que explicaría “o relativo fracaso do sistema escolar institucional en Galicia” (Costa, 2012, p.25) reflectido nos niveis altos de desescolarización e, sobre todo, no abandono temperán da escola. Cambre recolle as declaracións ao Faro de Vigo o 28 de abril de 1964 do párroco de Vilaboa, José Cardoso Liñares que relata “como detalle do estado das nosas escolas citarei o feito de que os nenos arrecadan pedras do camiño pra se sentaren, e os ocos das fiestras, que non teñen vidros, son tapados con cartóns no inverno” (1969, p.104).

Ademais da falta de estruturas adecuadas, neste desfase seguían sen axudar os propios materiais e recursos didácticos, en lingua castelá e desvinculados dos coñecementos do alumnado.

As deficiencias da escola eran análogas ás doutros ámbitos sociais e o programa de modificacións non era suficientes no medio dos importantes cambios sociolóxicos, económicos e culturais que se comezaban a vivir na sociedade española, e tamén a galega (Costa, 2012). Por iso, mudanzas institucionais viñeron tamén parellas a unha crecente e significativa insatisfacción, non só no ámbito educativo. San Román indica como “o Estado franquista era incapaz de levar a cabo unha integración social e actuar

5 Nós engadiríamos a formación profesional.

como corrector das desigualdades” (2001, p.94) pero tampouco había vías legais para a formulación de demandas e reivindicacións dos diversos sectores dentro da legalidade do Estado. Por iso comezou a formarse unha nova sociedade civil que esta autora chama “parademocrática”, facéndose notar dende o movemento obreiro, as bases cristiás ou os sectores intelectuais, artísticos, profesionais e na universidade.

Concretamente, en Galicia, a finais dos sesenta, Costa indica que

ao abeiro das demandas sociais e de tomas de conciencia sobre a necesidade de reforma social e política, foise xerando un tecido en formas de redes sociais de reducido tamaño humano, mais con importancia suficiente: fosen plataformas obreiras do movementos católico como a HOAC, gromos sindicais, como as CCOO, a Organización Obreira, o Sindicato Obreiro Galego, ou a USO, plataformas como o Frente de Liberación Popular (FLP) e partidos políticos de filiación comunista e nacionalista, os Comités Labregos, organizacións estudantís como os Comités ou os Estudiantes Revolucionarios Galegos, e unha mancha de asociacións culturais (2012, p.30).

Os mestres e as mestras formaban parte destes movementos sociais, participaron nas loitas obreiras, nas asociacións culturais e nos movementos veciñais. Dentro deles, tamén puxeron o foco en reivindicacións propias. Por unha banda, protestas polas súas condicións laborais, como a desconformidade ante a insuficiente formación recibida, a situación de precariedade na que traballaban ou a carencia de dereitos democráticos nas que exercían a súa profesión (Hernández, 2018). Así, dende 1967 producíronse folgas de docentes por temas salariais (González, 2020) e a comezos da década seguinte, en 1973, convocouse a primeira folga xeral de mestres e mestras no Estado Español.

Ademais destas demandas, algúns dos colectivos dirixían as súas críticas ao propio modelo educativo dominante e formulaban propostas para a renovación e a reforma do mesmo (Costa, 2015a). Non se buscaba mellorar as condicións do sistema educativo, senón cambialo. Partían da idea de que era necesario empregar a escola e a súa profesión coma un dos piares para esa transformación social. E este será o noso punto de partida para afondar nos movementos de renovación pedagóxica. Pero, antes disto, analizamos o contexto educativo oficial no que van xurdir e desenvolver estes movementos durante a década seguinte.

4.2.3 A tecnificación dos 70

Mentres que nas décadas dos corenta e cincuenta, non recollíamos as actitudes do profesorado ante a situación social e escolar que vivían, nos anos sesenta as súas demandas fixéronse máis visibles xunto coas doutros ámbitos da sociedade. Aínda que estas continuaron nos setenta, a pedagogía oficial vivía allea a eles ou combatíaaas (Martínez, 1994).

Así, a resposta oficial do Réxime ante a falta de mellora nos resultados educativos foi afrontar a necesidade dunha reforma xeral da educación no Estado. En 1969 formouse un goberno monocorde con tecnócratas pertencentes ao Opus Dei e xa con Villar Palasí no goberno, nese mesmo ano, publicouse o Informe Libro Branco. Nesta análise do sistema educativo fundamentaría as bases a Lei Xeral de Educación e de Financiamento da Reforma educativa aprobada no ano seguinte (o aspecto financeiro nunca chegou a aprobarse, Terrón, 1999). Entre os problemas que se contemplaban, recollíase a desconexión entre os distintos niveis educativos ou recoñecíanse altas taxas de fracaso escolar. A partir deles, establecéronse estratexias para a mellora, como o principio de entender a educación como un proceso permanente ou o de concibir a estrutura da escola coma unidades interrelacionadas. Concluía que o tradicionalismo educativo non podía conciliarse cunha sociedade en pleno proceso de industrialización e desenvolvemento. Aínda así, seguíanse defendendo os valores que sustentaban o Réxime como o concepto cristián da vida e os principios do Movemento Nacional (Escolano, 2002).

Antón Costa (2012) establece que a Lei Xeral de Educación (LXE) se sitúa no final dun proceso de busca de maiores niveis de eficacia educativa e racionalidade científica. En palabras de Hernández, “modernizaba a educación dende unha visión modernizadora e tecnocrática, pero sen admitir a democracia” (2018, p.262) polo que podemos dicir que seguía vixente o modelo híbrido xa comentado (Escolano, 2002).

Dende o punto de vista organizativo, a lei supuxo unha nova reordenación que afectou a todos os niveis de modalidades na estrutura escolar, cunha educación xeral básica e obrigatoria até os catorce anos. A nivel curricular, a lóxica da lei partía do concepto de ensino eficaz que consistía “en formular uns obxectivos (cientificamente comprobables), instrumentalizar uns medios (dinámicos e modernos), desenvolver unhas actividades coherentes cos fins propostos, avaliar os resultados obtidos seguindo a taxonomía de Bloom (avaliación continua) e modificar o proceso en función das desviacións detectadas” (Costa, 2015a, p.145). Incorporouse á lexislación unha linguaxe e uns obxectivos

relacionados co mundo da empresa, que se vinculaban, á súa vez, a unha busca de educación para o mundo do traballo pero que normalmente empregaban os organismos internacionais. Pero, á súa vez, este piar seguíase conxugando cos principios que impoñían diversos poderes, entre eles a Igrexa Católica.

A LXE tamén supuxo cambios no ámbito da formación docente. Na formación inicial do profesorado, as Escolas Normais integráronse nas universidades xa en 1969 pero estiveron vinculados directamente ao Ministerio até 1983 (Beas, Lorenzo e Montes, 2015). Ademais, creáronse e créanse os Institutos de Ciencias da Educación (ICEs) pero para poñelos en marcha, aínda faltaban persoas con preparación pedagóxica e investigadora.

Seguindo coa falta de recursos, un dos aspectos máis salientables da reforma que condicionou todos os aspectos considerados novos, foi a falta de financiamento para poñela en marcha. Desta maneira, unha das consecuencias máis relevantes foi a persistencia do abandono escolar temperán. San Román (2001) recolle como só entre o 70 e 75% dos que iniciaba a EXB permanecía nela ao cabo de sete anos de escolaridade e obtían o Graduado Escolar o 62% e o 38% o certificado de escolaridade.

Nesta década a situación da escola galega, sobre todo, a situada no rural, non mellorara. Como recordan Alicia López e Isabel Vázquez (2005) ou as mestras de Estiño (comunicación persoal, 5 de xuño de 2021) a mediados dos anos setenta, as escolas da montaña lucense non tiñan acceso por estrada, algúns locais foran construídos polos veciños e eran, a maioría das veces, paleiras ou alpendres.

Froito desta situación artellouse o primeiro plan rexional que partía da LXE, “Planificación de la Educación. Galicia”. No seu desenvolvemento práctico podemos consideralo a exemplificación tanto da falta de recursos como tamén da vertente economicista da lei, amais dos complexos nexos entre a administración e o poder e o seu control sobre o territorio. Neste plan analizábanse algunhas das problemáticas que xa fomos introducindo até estes anos e que seguían existindo en Galicia: desescolarización, abandono escolar...

Co suposto obxectivo de dar resposta a estas carencias, estableceuse un plan de creación e adaptación de centros e infraestruturas escolares para a aplicación da nova lei en todo o territorio galego entre 1971 e 1975. Para iso, definíase un mapa comarcal educativo en cuxas cabeceiras se asentaría o conxunto de novos centros de Educación Xeral Básica (EXB), Bacharelato Unificado Polivalente (BUP) e Formación Profesional (FP).

Os criterios dos que se partía para xustificar este plan eran de corte centralista e uniformizador, primando o cuantitativo sobre a calidade. Reducíase o número de centros e aumentaba o número de unidades e de postos escolares en cada escola que se enchía de nenos e nenas transportados por unha rede de transportes escolares cada vez máis ampla. Estes centros debían equiparse con recursos humanos e técnicos, fronte aos que ían para as escolas rurais que permanecían abertas e que quedaron abandonadas por parte das diferentes administracións (Costa, 2014). Na práctica tampouco era así xa que as instalacións empregadas, por exemplo nas concentracións das Nogais (Estiño, comunicación persoal, 2021) ou en Ordes (López e Candia, 2014), non cumprían unhas calidades mínimas, como logo afondaremos ao introducir as iniciativas e labor do Colectivo Estiño.

Desta maneira, o fracaso non se combatía a través das propostas didácticas. De feito, como denuncia Antón Costa, os contidos curriculares, en xeral “permanecían distanciados e mesmo enfrontados coa lingua e coa cultura galega e coas necesidades culturais e sociais do alumnado” (2012, p.27). Ademais, o profesorado seguía estando nunha situación de notable precariedade, acentuada coas altas taxas de interinidades.

Así, e como xa bosquexamos, este panorama escolar desenvolveuse nun contexto no que houbo multitude de protestas, folgas, reivindicacións, reunións, pactos e transformacións políticas nun contexto económico complexo (González-Delgado, 2020) e o profesorado participaría, ao igual que a sociedade, activamente nelas. De feito, López e Candia (2014) indican como a loita iniciada por comunidades educativas de diferentes comarcas contra estas iniciativas que se impoñían dende os estamentos políticos poden considerase os comezos das loitas organizadas na defensa da escola rural, aínda que non se mencionen na bibliografía consultada de ámbito estatal. A escola era entendida coma un servizo de proximidade e o referente fundamental para os procesos de socialización (Caride, 2014), como veremos na análise do traballo feito dende Estiño.

4.2.5 O desencanto escolar na transición

Como indicamos, podemos establecer a aprobación da Lei Xeral de Educación, como o punto de inflexión na educación no estado español, pero tamén tratamos de expoñer como os cambios non chegaron a facerse patentes en moitas escolas ou, máis ben, estes cambios non eran a favor das crianzas e a comunidade educativa. E, e xeral, os cambios

lexislativos no seu percorrido non tiveron en conta aos mestres e mestrás, axentes activos desas reformas e, por esta razón, boa parte, descoñecedor das novas metodoloxías e usos didácticos, continuou nas súas inercias (Escolano, 2002; Beas, Lorenzo e Montes, 2015). Por outra banda, xa en 1973, ano da morte de Carrero Blanco foi nomeado ministro de educación, Julio Rodríguez (1973-74) quen xunto con Cruz Martínez (1974-1975) supuxeron unha pedra máis na implantación das transformación que levaba a LXE.

O cambio ministerial foi a demostración da debilidade das propostas oficiais. A súa incapacidade para afrontar a transformación do modelo educativo fíxose evidente no cambio continuo de ministros de educación (dez entre 1970 até 1982, ano no que comeza a gobernar o PSOE), a maraña normativa e o desfase entre as necesidades educativas e as propostas oficiais.

Desta maneira chegamos á morte de Franco en novembro de 1975 pero, aínda que isto supuxese un corte, tal e como apunta Rozada, “a transición á democracia pola vía da reforma e non da ruptura fai deste período un máis dos que a Historia explica como unha combinación de continuidades e cambios a pesar do simbolismo e importancia real que tivo a desaparición do ditador” (2002, p.21). E é que, ao longo da década dos setenta, para Escolano (2002), se puideron observar as contradicións existentes entre as ambiciosas expectativas xeradas na sociedade e a falta de vontade política na asignación dos recursos necesarios para a súa implementación xa dende a LXE.

Durante este tempo, os distintos partidos políticos toman posición arredor dos temas da política educativa que definirían o sistema educativo: educación pública/privada, confesionalidade ou a elección de centro (Mayordomo, 2002). Estes debates quedan patentes en:

- A Constitución do 1978, como novo marco xeral pactado, levou a algúns cambios aínda que permitiu tamén importantes continuidades. Aceptábase a liberdade de ensino pero tamén que o alumnado puidese recibir nos centros formación relixiosa e moral (de maneira voluntaria). Tamén se recolleu o principio de igualdade ante a educación pero estableceuse a liberdade educativa. As interpretacións lexislativas posteriores foron motivo de constante polémica, até a actualidade.
- Para Rozada (2002), tamén había que adecuar a linguaxe oficial fronte as reminiscencias do nacional-catolicismo. Neste sentido, a persistencia dos ICEs, unha estrutura franquista, como organismo para o impulso da innovación e a

mellora da educación non era vista como un feito positivo dende a oposición ao goberno (Lázaro, 2003).

- Outro punto importante era adecuar o sistema á nova realidade do Estado das autonomías e suscitouse un gran debate arredor de quen debía levar o peso fundamental da programación, organización e control da educación. Concretamente, a distribución de responsabilidades entre a Administración Central e a Autonomía de Galicia determinou que lle correspondía asumir a esta “a regulación e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e graos, modalidades e especialidades”, realizándose ao longo dos anos diversas transferencias de funcións e servizos.

- E, finalmente, autores como Costa ou Rozada salientan que se fixo un intento moi tímido de achegamento as formulacións dos movementos alternativos de educación, que xa estaban consolidados como fontes de ideas e de prácticas reformistas. Algunhas das demandas vense recollidas nos Pactos da Moncloa (1977) con acordos sobre a gratuidade do ensino, a incorporación das linguas e contidos culturais dos diferentes pobos do Estado ou a colaboración entre administracións para os terreos destinados a centros educativos.

4.2.6 Os 80 para o desenvolvemento dun sistema educativo

En 1982 gañou as eleccións o PSOE e accedeu ao Ministerio de Educación e Ciencia, J.M Maravall. A maioría absoluta permitiu o desenvolvemento dunha sostida acción de goberno, que se fixo patente no campo educativo por medio de leis e disposicións normativas tendentes a revalo e modernizalo. O profesorado si notou un cambio coa chegada de maiores presupostos para materiais e recursos ou a subida dos soldos (Mari Carmen González, comunicación persoal, 2021).

No campo teórico, nestes momentos estaban xa parcialmente constituídas as bases para unha educación renovada, axustada en maior medida, tanto á evolución do coñecemento pedagóxico internacional occidental, como ás expectativas e demandas dunha sociedade democrática. Ao longo da década, dende o Ministerio tamén se presentaron varios documentos, como o “Proxecto para a reforma da ensinanza. Proposta para debate” (1987), nos que se analizaban os principais fallos da LXE (San Román, 2001), como a dobre vía ao final da EXB, ou os seus resultados. Así, durante este período abordouse

unha reforma do sistema educativo español que culminaría na LOXSE (1990), con renovación xeral das estruturas organizativas, dos modelos e prácticas de xestión, dos plans de estudos, dos recursos humanos e da interrelación entre educación e sociedade, facéndoo a través de varias leis, como a da reforma da Universidade de 1983 ou a do Dereito á Educación (1985) que ten como base o modelo de desenvolvemento curricular de César Coll. Tamén se puxeron programas experimentais, de novas tecnoloxías e de escolas viaxeiras, revisouse o modelo de inspección, convocáronse as eleccións aos consellos escolares e reguláronse as asociacións de pais e nais, entre outros.

Para Costa (2015a), durante estes anos, hai unha interacción entre as dimensións académica, política e práctica da cultura pedagóxica. De feito, como veremos, os colectivos renovadores, á vez que iniciaban a súa coordinación estatal, moitas das súas persoas máis representativas comezarían a ocupar cargos en distintas administracións, diluíndose os seus trazos definitorios como movemento social, tal e como indicamos no apartado seguinte. Pero, para Escolano (2002), aínda que durante vinte anos si se abordaron algúns puntos básicos arredor da educación, non se modificou estrutural o sistema educativo no seu conxunto até a reforma de 1990, a LOXSE. Aínda era un sistema escolar clasista e seleccionador, a través da bifurcación BUP-FP aos catorce anos ou da diferenciada oferta urbano-rural e privada-pública (Costa, 2012). Rozada (2002) vai máis aló e establece que durante este período houbo un progresivo desmantelamento da escola pública, un desmesurado incremento dos aspectos burocráticos organizativos; a preeminencia de tradicións de longa duración; e un mal contexto para a innovación e o desenvolvemento profesional docente.

Por iso, de maneira parella, o profesorado e o alumnado seguía loitando polos seus dereitos reivindicando a súa forma de entender a educación. San Román (2001) salienta as protestas suscitadas pola LODE, as do alumnado de secundaria durante o curso 1986-1987 e a folga xeral de profesorado durante o curso 1987-1988. Nestas dúas últimas a autora salienta que profesorado e alumnado coincidían nas reivindicacións de mellora da calidade do sistema educativo e na perda de confianza no PSOE.

Finalmente para o noso relato, en 1989, xa con J. Solana ao cargo do Ministerio de Educación, tras a dimisión de Maravall, apareceu un novo Libro Branco para a Reforma do Sistema Educativo e, un ano máis tarde aprobarase á LOXSE, cunha nova estrutura do sistema educativo, separando a educación básica entre a educación primaria e a educación secundaria obrigatoria que se estendía até os dezaseis anos.

A aprobación da LOXSE é o punto que remata este longo apartado no que tratamos de recoller algunha das características que determinan o sistema educativo dende os anos corenta. Este foi planificando “dende arriba”, cunha estrutura claramente condicionada polos propósitos que se perseguían. Nese marco, como xa indicamos, houbo profesorado que non encaixou nel a súa labor pedagóxica, como desenvolvemos a continuación.

4.3 A escola e os movementos de renovación pedagóxica

Se no primeiro apartado faciamos un percorrido pola educación patrimonial e as súas características e marcamos a súa evolución e influencias vinculadas a un contexto, no segundo apartado quixemos afondar máis nese contexto. Para facelo, partimos das características da educación franquista, coma modelo oposto ás iniciativas do período republicano e recapitulamos os trazos máis característicos da escola no ámbito governamental e académico. Nese contexto, fixemos cada vez máis presente o profesorado coma un colectivo activo tanto nas reivindicacións propias coma nas do conxunto da sociedade. Foi no seo desas reivindicacións nas que xurdiron, como xa introducimos, unha serie de colectivos que buscaban a mellora da escola e as súas prácticas, como unha parte fundamental da mellora do resto da sociedade. Ao longo desta apartado sintetizamos os seus trazos característicos, as súas influencias, para logo centrarnos na evolución dos movementos en Galicia. E é nas propostas educativas destes grupos nos que buscamos retomar a análise do papel do patrimonio como recurso educativo.

Para iso, o noso autor de referencia é Antón Costa, quen xa seguimos no apartado anterior. De feito, no artigo asinado por el mesmo e Uxía Bolaño (2016) salientase o feito de non terse feito unha análise interpretativa destes movementos máis aló da súa descrición xeral en artigos nos que se sintetiza o seu camiño ao longo destes anos coma parte dun todo conxunto.

4.3.1 A renovación pedagóxica durante o último terzo do século XX

Como indicamos, coa chegada da ditadura, o profesorado sufriu unha forte represión, xunto coa involución no tipo de prácticas pedagóxicas e a precariedade de recursos e infraestruturas, parello á situación da maior parte da poboación.

Ao longo do período, o contexto político, económico e social foi variando ao igual que a sociedade, e estas mudanzas esixiron, á súa vez, tamén cambios na educación. Como vimos, o goberno franquista puxo en marcha unha serie de reformas, apoiadas nas correntes pedagóxicas oficialistas, tanto dos organismos internacionais como das propostas desenvolvidas no Estado. Isto quedou reflectido nos currículos e metodoloxías, na formación do profesorado ou no incremento do número de postos escolares. Pero, ao mesmo tempo, tamén recollemos como estas foron inadecuadas nalgúns casos e totalmente insuficientes. Aínda que é certo que a alfabetización avanzara, o problema era a irregularidade, a estacionalidade da asistencia ou os recursos didácticos, polo que as taxas de fracaso escolar seguían sendo elevadas. Outro aspecto que recollemos era as malas condicións tanto do profesorado, como tamén das propias instalacións cos seus insuficientes recursos. E, na base de todo, estaba a idea de que a escola non podía ser democrática se o sistema político non era democrático.

Pero, como xa introducimos tamén, xa andada a década dos cincuenta xurdiron outras redes que buscaban, por vías alternativas, a mellora da escola, como tamén estaba pasando noutros ámbitos da sociedade. Así, recordaba Agustín Fernández Paz como “na escola de Maxisterio (da Coruña) os alumnos recibiamos clases e estudabamos manuais que sabiamos desfasados, pero nos corredores pola nosa conta, algúns liamos e comentabamos libros que nos falaban de novas ideas” (en Bolaño e Costa, 2016, p.39).

Emerxeron por todo o Estado distintas iniciativas que agruparon a mestres e mestras en grupos, colectivos e movementos. Pero, como definilos? Se entendemos colectivo ou grupo como un conxunto de persoas agrupadas para exercer unha determinada actividade ou por intereses comúns (RAG, s.d, definición 3), o tipo de asociacións que poden quedar incluídas é moi amplo. Desta maneira, compartimos a idea de Antón Costa (2015b): a renovación pedagóxica non ten fácil definición pola súa polisemia e por referirse a múltiples dimensións do fenómeno que supoñen os cambios educativos.

En primeiro lugar, podemos falar de complexidade se se analizan as definicións que tratan de explicar estes grupos. Costa recolle as diferentes definicións que teñen aparecido:

- Conxunto organizado de actividades teórico-prácticas para o cambio educativo.
- Compoñente de transformación xeral do sistema educativo.
- Cambio escolar desexable de carácter procesual, condicionado polo contexto.
- Cambios reais e positivos nos procesos de ensino e aprendizaxe favorecedores do desenvolvemento integral e integrador.

- Revulsivo ante o inmovilismo educativo, cun horizonte de revisión dos fundamentos da ensinanza aprendizaxe (2015a, p. 176).

Tamén podemos falar de complexidade á hora de situalos cronoloxicamente. Autores como Hernández (2018) sitúan o seu nacemento en 1970, coa aprobación da LXE, e o seu fin en 1983 (comezo do goberno do PSOE) ou 1985 (aprobación da LODE), momento no que estes colectivos se reducen en grupos de renovación pedagóxica máis pequenos, perdendo o cualificativo de movementos sociais. Pero, aínda que este período poida ser o de maior efervescencia en canto a iniciativas ou número de profesorado implicado, o traballo destes grupos xa comezara con anterioridade e continuou posteriormente. Desta maneira, Antón Costa establece un marco cronolóxico máis amplo, dende 1966, ano no que se celebrou a I Escola d'Estiu en Cataluña até 1996, fin do goberno de Felipe González.

Ao longo destes anos organizáronse e leváronse a cabo distintas iniciativas e propostas. Podemos englobar dentro da renovación pedagóxica a formación do profesorado, as actividades de debate e reflexión profesional, académica e social, as publicacións, as iniciativas políticas e institucionais, os pronunciamentos e afirmacións públicas, as investigacións... (Costa, 2015b).

Ademais, neste período de tempo, e dentro da complexidade e riqueza destes movementos, nalgúns casos, tal e como indica Lázaro (2003), a espontaneidade, improvisación, voluntarismo e incluso mimetismo inicial dalgunhas iniciativas foron dando paso a propostas máis elaboradas e tamén a comunicación, coordinación entre os distintos grupos do Estado. Así, a partir da iniciativa de *Cuadernos de Pedagogía* levouse a cabo o I Encontro en Almagro de renovación pedagóxica (1982). Desta maneira, dentro deste marco cronolóxico pódese considerar que os principios da década dos oitenta foi a época dourada destes movementos. De feito, no V Encontro de MRP, en 1982, participou o ministro de educación Maravall. E é nesta etapa cando se estableceu o propio nome de movementos de renovación pedagóxica (Costa, comunicación persoal, 17 de xuño de 2021).

Ao mesmo tempo da súa estabilización no marco educativo, esta década tamén foi o principio do descenso desa espontaneidade e mobilidade. Fronte ás dinámicas anteriores, máis amplas en canto á reflexión teórico-práctica, nestes anos comezou a impoñerse o que este autor denominou “elitización” do pensamento crítico. Este era cada vez máis elaborado, por un menor número de persoas, pero tamén eran formulacións de carácter

teórico e anquilosadas, ademais de non propoñer propostas prácticas. Ao mesmo tempo, algunhas das persoas implicadas entraron a traballar no corpo de distintas administracións e outras, que non vían cumpridas as súas expectativas, deron un paso á marxe. E, tamén levou á redución de algúns deste MRP a grupos máis pequenos e máis centrados en aspectos pedagóxicos específicos (Hernández, 2018).

Os anos noventa foi un período para os movementos consolidados que sobrevivían de madurez (Costa, comunicación persoal, 2021) pero en 1996, co fin do goberno de Felipe González si se produciu outra diminución considerable, non xa non só no número de agrupacións, senón sobre todo na actividade, iniciativas e actuacións conxuntas debido á perda de apoio gobernamental, tamén no eido económico. Na actualidade algúns destes movementos seguen activos e nalgúns casos, formando parte da confederación estatal de movementos de renovación pedagóxica.

4.3.2 Características que definen a renovación pedagóxica

Falamos da complexidade para poder definir que son os movementos de renovación pedagóxica, incluso de establecer un marco cronolóxico. Esta tamén vén marcada polas propostas que desenvolven. Aínda que cada un dos movementos tiñan motivacións propias, Escolano (2002) sinala que a súa xénese case sincrónica suxire a busca de causas estruturais comúns⁶.

Tiñan como base todos eles a preocupación polo déficit e fracaso escolar que se estaba a producir (Escolano, 2002) e, como consecuencia, comezaron a repensar e interesarse por un novo tipo de escola, coa que influír positivamente na sociedade. Así, en primeiro lugar, todas estas iniciativas perseguían un cambio educativo global. Para Esteban, defendían unha filosofía que influíse na sociedade para mellorar a dignidade dos seres humanos e poder conseguir mellor condicións de vida, de riqueza cultural, e maiores cotas de liberdade (2016, p.266). Isto pasaba por ser unha reacción contra o autoritarismo da escola oficial. Desta maneira, as súas motivacións ían máis aló do ámbito pedagóxico, reivindicábase unha ensinanza democrática, termo con significación política.

Esta ensinanza levaba parella propostas que partían dunha vontade de acollemento escolar das desigualdades e das necesidades socioculturais dos sectores populares (Costa, 1997). É dicir, tomar conciencia dende a escola dos factores sociais e do seu

⁶ Ademais, como indica Costa (2015b), a tradición da renovación pedagóxica tamén é observable, con trazos particulares en cada caso, noutros espazos próximos, como Portugal, Francia e Italia.

papel condicionante do rendemento escolar. Tal e como defendía Paulo Freire, o profesorado debía dar o salto, de conciencia, “de ser empregados “de banca” ben intencionados, a educadores humanistas revolucionarios, comprometéndose nun pensamento crítico e unha busca da mutua humanización”. Á súa vez, isto precisaba da mellora das súas prácticas e intercambiar información sobre experiencias pedagóxicas de pretensións innovadoras. Así, como recorda Ana Mari García, son anos nos que

a batalla pola renovación pedagóxica, por desterrar o autoritarismo da aula, por conseguir dotación para as escolas públicas, por modificar a dirección do centros, por lograr a participación das familias... era máis inmediatamente e concreta, e á vez esixía tempo e dedicación (1997, p.34).

Polo tanto, podemos dicir que estes movementos foron a resposta que se ofreceu dende os colectivos docentes ao contexto socio político que se estaba vivindo. A escola era a ferramenta que dispoñía o profesorado para poder cambiar a sociedade. É dicir, a mellora da escola non era o obxectivo último para eles, senón que era un elemento substancial dunha transformación social máis ampla (Lázaro, 2003). Polo tanto, tal e como defende Esteban (2016), eran movementos sociais. O cambio non podía ser só metodolóxico, senón global; e non podía ser só un cambio educativo, tiña que ser un cambio social.

A esta complexidade temos que sumarlle a permeabilidade, non tanto dos colectivos en si, como das persoas que formaban parte dos mesmos. Os mestres e mestras que formaban estes movementos tiñan diferentes traxectorias. Por unha banda, había profesorado con anos de experiencia. A este comezou a sumárselle unha importante incorporación de docentes novos (Costa, 2007). E, aínda que os grupos traballaban de forma autónoma, moitas veces buscaron a cobertura legal doutros colectivos, como os colexios profesionais, as Asociacións de Antigos Alumnos da Normal, asociacións católicas de mestres ou asociacións culturais.

Dentro da súa complexidade, desenvolvéronse múltiples experiencias pedagóxicas, fundamentadas moitas veces no propio empirismo alcanzado coa actividade docente (Costa, 2015b), pero noutras ocasións con referentes máis ou menos directos. Colom (1998) establece como influencias, por unha banda as contemporáneas, ideas novas e modelos vangardistas; e, por outra banda, a tradición pedagóxica que se converte “en punta de lanza” da renovación escolar.

Así, entre os primeiros influxos podemos citar as poucas achegas dende a pedagogía oficial que se poden ler nos cambios que foron dando as revistas que difundían as políticas educativas do Réxime. E, por outro, as ideas que percorrían o marco internacional. Hernández (2018), cita coma, igual ca outros movementos, bebían do maio francés, do marxismo renovado gramsciano, das propostas da pedagogía de liberación latinoamericana como a pedagogía de Freire ou o discurso da desescolarización formulado por Illich, da Escola Nova, de Freinet, das orientacións italianas da Cooperativa Educativa (MCE) ou da chamada pedagogía crítica. De feito, estes colectivos contrarrestaban as ideas do estruturalismo marxiano, partindo dunha visión optimista ante a reprodución escolar xa que era posible abrir espazos socioculturais contrahexemónicos, mediante a consideración de contidos escolares ligados á experiencia infantil e á vida cotiá (Dewey, Milani, Freinet ou Freire) e achegaban unha imaxe da profesionalidade docente ao ver ao profesorado como intelectuais “transformativos” (Freire).

Estas influencias fóronse recibindo de viaxes e estudos que se realizaban fóra, pero tamén de publicacións que se traían do estranxeiro e/ou que se copiaban nas imprentas clandestinas. Así, feitos relevantes foron a aparición de novas editoriais⁷ e de revistas pedagóxicas⁸. Recordaba Agustín Fernández Paz cando se comezou a publicar por primeira vez *Cuadernos de Pedagogía*:

lembro a emoción de ter o primeiro número entre as mans (1975); aquilo supoñía conectar con outra xente que pensaba coma ti, descubrir que eras parte dun movementos máis amplo. Unhas poucas persoas formamos un grupo moi activo: organizamos un teleclub, editabamos unha revista, liamos a Piaget, a Paulo Freire, a xente do Movimento de Cooperazione Educativa italiano (MCE), a Ivan Illich... Non deixarei sen citar un libro que nos influíu dun modo poderoso, *Carta a una maestra*, dos alumnos da escola Barbiana (En Bolaño e Costa, 2016, p. 39).

7 Costa (2012) recolle que Losada volve editar *Ideas generales sobre mi método* (orixinal de 1928) de María Montessori; Araluce edita *El Niño* en 1968; Vicens Vives edita *Educación Nueva y Mundo Moderno* de G. Mialaret; Siglo XXI dá a coñecer o discurso de Paulo Freire; Nova Terra presentará en 1970 a Lorenzo Milani con *Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana* (1967). Freinet chega, primeiro con *Parábolas para una pedagogía popular* coa editorial Estela (1971); Fontanella, Laia, Marsiega e Siglo XXI editárono ao longo dos setenta. Podíase volver ler *La Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia. Chegábase a acceder aos textos de A. S. Neill sobre Summerhill (editado por FCE en México en 1963).

8 Editáranse revistas, con “formulacións fundamentadas nas novas correntes psico e socio-pedagóxicas; instrumentos para propiciar o activismo didáctico, a participación democrática... como *Cuadernos de Pedagogía*, *Güix* e *Perspectiva Escolar*, as dúas últimas en catalán” (Costa, 2012).

E, xunto coas lecturas, había claras influencias dos movementos sociais, cunha importante sensibilización das asociacións culturais e os primeiros gromos de carácter sindical (Costa, 2007), dos que, como mencionamos, moito profesorado tamén formaba parte.

En segundo lugar, hai que falar das influencias históricas porque as propostas deste momento non eran novas, senón que tiñan unha tradición renovadora anterior. De feito, Pericacho (2014) indica, como xa mencionamos na introdución, como ao longo da historia, dende sensibilidades diferentes, sempre existiron escolas que amosaron unha mirada distinta sobre o sentido da educación.

Se nos centramos nas propostas de comezos do século XX no Estado Español, Santiago Esteban (2016) indica como a Institución Libre de Enseñanza, a Escola Moderna de Ferrer i Guardia e a Escola Nova partían de principios ideolóxicos parellos e nas prácticas de ensino “buscaban que a educación tivese unha capacidade transformadora da sociedade máis aló do didactismo” (2016, p.259). Este autor establece características comúns entre estas propostas e as desenvolvidas nos anos setenta:

un proxecto educativo global, a crítica á escola tradicional, o modelo e profesor, as fonte ideolóxicas en que se sustentan, o laicismo, a coeducación, a defensa dunha escola democrática e cívica e a súa influencia no cambio das políticas educativas oficialistas (2016, p.259).

Aínda así, os distintos autores que abordan o tema difiren nos vínculos entre as propostas renovadoras de antes da ditadura e os movementos de renovación pedagóxica. Uns si atopan conexión e outros ven pouco probable o coñecemento sobre as iniciativas que se levaran a cabo daquela.

Na análise de Jordi Monés sobre a pedagogía catalá (2012) recolle como houbo grupos pedagóxicos de corte renovador que se salvaron da represión e depuración e formularon, xa a comezos dos corenta, a posibilidade de continuar coas tradicións educativas dende institucións catalás e, sobre todo, en colectivos privados. Desta maneira, atopábanse os parvularios montessorianos, o Instituto-escola de Barcelona ou os centros inspirados na metodoloxía Decroly. Sería esta tradición a que retomaron nos anos cincuenta pedagogos e pedagogas como Alexandre Galí, quen organizou na súa casa cursos de pedagogía ente 1958 e 1963 buscando solucións para a falta de coñecementos sobre pedagogías renovadoras do profesorado (Monés, 2012).

Fóra destas illas, en Galicia non son tan claras as ligazóns cos movementos renovadores da II República. É certo que, tal e como recolle Cid (1997) dos mestres e mestras represaliadas que puideron seguir exercendo, houbo quen se dedicou ao ensino privado e alí podería comportar un menor control. Mestres como Albino Nuñez, Abel Carvajales e Raul González que, antes de ser repostos no ensino público, traballaron en centros privados en Ourense.

Un caso singular foi a figura de Avelino Pousa Antelo, quen se formara durante a república (Costa, 2019). Noutro artigo (2012) explica como foi a súa influencia. A Escola de Barreiros “fixo da escola un centro de cultura popular: mantívose a educación de adultos con alfabetización, divulgación agraria e sanitaria”. Para Costa esta experiencia tivo influencia sobre outras escolas a través dos “cursillos agropecuarios”, que levaban a cabo para que outras escolas rurais puidesen organizar unha parte da súa actividade escolar seguindo unha orientación agropecuaria. O que non sabemos é se, por unha banda, esta metodoloxía tivo influencia máis aló do relacionado coa inclusión do agro; e pola outra, a cantas escolas chegou esta proposta e cantas a puxeron en marcha⁹.

Ademais de Barreiros, tamén se recollen como precedentes aquelas prácticas desenvolvidas no colexio de Fingoi de Lugo, a escola Rosalía de Castro de Antía Cal en Vigo ou o colexio Santa María del Mar na Coruña.

As causas estruturais comúns que indicaba Escolano amais das distintas influencias pódense exemplificar a través dunha das iniciativas que conseguiu acubillar máis profesorado, as Escolas de Verán. A elas asistía profesorado a nivel individual pero que, moitas veces, tamén formaba parte de distintos colectivos e grupos. Á súa vez, estes cursos de formación eran organizados polos propios movementos de renovación pedagóxica.

En 1966 “algo máis de cen ensinantes celebraban a primeira Escola d’Estiu da posguerra” (Costa, 2012). A partir desta, e arredor da Asociación Pedagóxica Rosa Sensat, organizáronse as escolas de verán de Barcelona. En 1975 participaban nela 2850 mestres e mestras, e 1976 había 5279 participantes e en 1978, 7869 (Lázaro, 2003).

Tal e como indica Lázaro (2003), todas as Escolas de Verán que apareceron nos primeiros anos da transición, 1976-1978, son encontros cun carácter evidente de plataformas que servían para dar proxección social ás propostas profesionais,

9 Quedamos á espera dunha publicación sobre as escolas agrícolas de Lugo, vinculadas á figura do propio Avelino Pousa Antelo (Costa, comunicación persoal, 2021).

pedagóxicas, políticas ou sindicais dos colectivos e grupos que as organizaban ou estaban detrás dando soporte. De maneira especial, eran un altofalante ás alternativas democráticas.

Costa fala de catro obxectivos nestes encontros: formación de docentes, procura de novas técnicas e procedementos didácticos, elaboración de orientacións de política educativa sentidas como propias; coñecemento mutuo de todos aqueles que se implicaban nesas dinámicas. Nelas porase atención a temas como a educación infantil, a aprendizaxe da lectura e a escritura, a didáctica das ciencias sociais, a psicomotricidade, as matemáticas, a expresión artística con materiais pobres, a construción de pequenos aparellos ao servizo dun pensamento científico, a expresión teatral, a literatura infantil, a adecuación da lingua, escola e contexto cultural e lingüístico, dada a preocupación sobre todo do profesorado das primeiras etapas educativas (Costa, 2015a).

Cara a 1977 comezaron a aparecer escolas de verán de profesorado en distintas cidades e comunidades de toda a xeografía española. Ademais dos organizados pola Asociación de mestres Rosa Sensat, tamén tiveron relevancia as actividades arredor de Acción educativa en Madrid ou Adarra en Euskadi.

En 1979 eran trinta Escolas de Verán as que se organizaban con 22475 alumnos e alumnas para 1239 cursos (Lázaro, 2003), continuando nos anos seguintes. E este autor salienta como, a pesar de que os e as docentes que ían ás Escolas de Verán eran unha minoría, estes, con datos de 1982, oscilaban entre o 7,8% do corpo se nos referimos ao total do profesorado de preescolar, EXB, Bacharelato e Formación Profesional, o 13,3%, se a referencia é só aos ensinantes do sector público, ou o 18,2% se dentro dese sector consideramos só os niveis de preescolar e EXB.

Se nos centramos en Galicia, o punto de inicio para o posterior desenvolvemento de Escolas de Verán veu da man da conexión que a mestra Antía Cal tivo co propio movemento Rosa Sensat. Isto levárona a participar nunha escola no ano 1969. Durante o mes de setembro dese mesmo ano impartíuse un cursiño con xente da asociación catalá en Vigo. E partir del, varios profesores e profesoras decidiron repetir, para o que se configura en Asociación cultural “Noriega Varela”. A partir de aí as propostas comezaron a xurdir.

Tamén aquí os cursos tiñan demanda por parte do profesorado, quen moitas veces quedaba sen praza nestes. De feito, tal e como indican (Estiño, comunicación persoal,

2021) desprazábanse non só pola xeografía galega (Santiago, Vigo), senón que tamén se viaxaba até Cataluña ou Madrid para asistir a estas propostas formativas.

4.3.3 Bosquexo da renovación pedagóxica en Galicia

Estes trazos definitorios comúns non implican un movemento homoxéneo. Había diferenzas entre os distintos movementos localizados por todo o territorio estatal, debidas a razóns xeográficas, culturais, lingüísticas, matices políticos, traxectoria histórica vivida, diferente peso da carga utópica... (Hernández, 2018). Un dos puntos de partida para levar as propostas á práctica era partir do propio medio, e tamén a lingua. Como consecuencia, Escolano (2002) resalta que foron foros de afirmación nacionalista, cunha acción didáctica máis próxima a cada medio natural e social. Era unha defensa do dereito dos pobos a unha política educativa propia.

Así, en Galicia non só se organizaron Escolas de Verán. O déficit e o fracaso escolar eran unha preocupación do profesorado e, dende comezos dos anos setenta, tamén apareceran movementos, asociacións e grupos de traballo que organizaban esas escolas de verán, xornadas e outras actividades; publicaban manifestos e publicacións escolares¹⁰, varios libros de texto novos e en galego. Estes grupos tamén comezaron a preparar materiais e recursos didácticos. Costa e Bolaño recollen, entre outras,

Avantar, Escola Aberta, Preescolar na casa, os de Freinet, os de Xilbarbeira, os de Enxergo no campo da didáctica da Filosofía, os de Vacaloura de matemáticas, os da ASPG coa revista *O Ensino* e a convocatoria de diversas Xornadas e de camiño os de Nova Escola Galega (1983) coa *Revista Galega de Educación* (1986) (2016, p.24).

Antón Costa (comunicación persoal, 2021) establece unha distinción entre aqueles grupos e colectivos pedagóxicos renovadores e aqueles que se poden definir como movementos de renovación pedagóxica.

Así, dende algúns leváronse a cabo experiencias innovadoras, entendidas tanto por ser minoritarias, coma por novidosas. A experimentación e posta en práctica nas aulas estaban fundamentadas en distintas lecturas, cursos, discusións, avaliación. Tamén se comunicaban as mesmas a través de revistas, materiais editados, manuais ou libros de texto. Desta maneira, moitos destes grupos, inseridos nun espazo ou obxectivos

¹⁰ Como o “Manifesto dos Ensinantes Galegos” en 1976.

concretos deseñaron propostas definidas para un marco limitado, aínda que logo tiveran repercusións noutros. Por exemplo, Escola Aberta, formado por profesorado de Ciencias Sociais afincado no Salnés, realizaron moi distintas coleccións de diapositivas con imaxes procedentes de toda Galicia.

Nalgúns casos, a renovación pedagóxica conduce a estes grupos cara á un activismo pedagóxico máis xeral. É dicir, non só a levar a cabo esas experimentacións ou valoralas para mellorar nese eido específico, senón tamén a facer un balance reflexivo que, á súa vez, vai máis aló da didáctica. Hai unha preocupación sobre a escola no seu sentido máis global. Dentro deste segundo modelo podemos encaixar a Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar (ACIES), logo denominada Movemento Cooperativo de Escola Popular (MCEP) grupo activo non só en Galicia e directamente vinculado a Celéstín Freinet e ao movemento internacional que se desenvolveu a partir das súas propostas¹¹.

No Estado Español, recolle Xosé Manuel Cid (1997) que, dende o curso 1964-1965 houbera intentos de traballo clandestino, especialmente no País Valenciá, arredor das Técnicas Freinet. Dende aí asistiron a encontros en Francia a partir do ano 1965. Pouco a pouco foise espallando a proposta e o primeiro encontro estatal de grupos de traballo foi en Santander no ano 1969. En 1974 fundouse a ACIES (MCEP, dende 1977) para dotar dunha estrutural legal ao movemento.

En setembro de 1973, dous mestres procedentes de Murcia impartiron un seminario de Técnicas Freinet chamado “Curso de Pedagogía Liberadora” ao que acudiron catorce mestras da Baixa Limia. Un curso máis tarde, Antón Costa (comunicación persoal, 2021) impartiu un seminario sobre Freinet en Santiago para mestres e mestras do curso “Socioloxía da Educación” dos que xorde o Seminario Freinet que se desenvolvería durante todo o curso seguinte. Ademais, pouco a pouco, tamén durante os primeiros anos setenta, segundo Cid (1997), comezouse a falar deste autor nalgunhas escolas de Maxisterio de Galicia, algo que se consolidou coa creación das seccións de pedagogía en Santiago (1973), Ourense e A Coruña (1974).

Desta maneira, Costa (2019) recolle como no ano 1976 arredor da ACIES había experiencias en máis de cincuenta escolas galegas e á fin deste curso, había ensinantes ligados a este movemento en diversas localidades de Galicia, con prácticas pedagóxicas

11 Despois da Segunda Guerra Mundial (1957) creárase a Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna (FINEM), con once delegacións a partir de experiencias xa desenvolvidas antes da guerra.

renovadoras como a práctica do texto libre e a correspondencia escolar, os xornais escolares, os estudos do medio, a valoración da arte e a expresión libre infantil, as asembleas de aula, os plans de traballo de aula... e a loita pola democracia educativa e política (Costa, 2019). Así, segundo Cid (1997), de 1975 a 1983 multiplicáronse as actividades de formación en toda Galicia, procedeuse á creación de grupos de traballo comarcais e estruturouse o movemento a nivel galego, con encontros e intercambios de experiencias, tendo como soporte a revista pedagóxica *As Roladas* (1978-1981). Estes autores indican como o movemento entrou en crise en 1981 e deixou de editarse a revista.

MCEP Galicia tiña conexión con outros grupos do resto do Estado, cos que se celebraban distintas xuntanzas e congresos tanto propios como aqueles nos que participaban distintos movementos de renovación pedagóxica. De feito, a partir do Segundo Congreso de Movementos de Renovación Pedagóxica de Salamanca, partiu a idea da creación dunha organización galega que acubillase as iniciativas que se desenvolvían naqueles anos en Galicia. Finalmente, en 1983, creouse Nova Escola Galega, cun peso importante de membros do MCEP, que chegou a superar os catrocentos afiliados, e comezouse coa publicación da *Revista Galega do Ensino*, até a actualidade.

4.3.4 A renovación no rural galego: O Colectivo Estiño

O exemplo do MCEP que sintetizamos no apartado anterior permite establecer as características dun movemento de renovación pedagóxica tal e como definiamos nese segundo tipo que distinguimos, é dicir, un grupo cunha imaxe máis global, que engloba tanto propostas prácticas innovadoras como tamén o exercicio crítico, sendo un movemento de opinión sobre a escola e a educación no marco máis amplo.

A través da análise das iniciativas e propostas do Colectivo Estiño buscamos achegarnos a como estes outros grupos se significaban no contexto educativo innovador. É dicir, como os outros modelos de colectivos que entendemos que tiñan unha acción limitada a unha área xeográfica, a unha proposta didáctica, a unha temática ou área de coñecementos, desenvolvían, ou non, o seu activismo pedagóxico e como transmitían a súa voz colectiva sobre a escola.

O achegamento ao Colectivo Estiño permite aproximármonos á renovación pedagóxica levada a cabo na escola rural xa que López e Candia caracterizan estes anos como

dunha fonda reflexión pedagóxica e significado activismo social verbo da defensa do dereito a unha educación digna para o medio rural galego, por parte de certos colectivos docentes. É un momento feliz a nivel pedagóxico, no que se definen novos criterios educativos e se establecen principios alternativos, no que se experimenta (2014, p.179).

Neste ambiente colectivo favorable á innovación pedagóxica agromaron espontaneamente grupos de traballo e encontros. Neles a escola considerábase coma un servizo de proximidade, un referente para os procesos de socialización pero, ademais, un elemento simbólico e material (Caride, 2014). Esta premisa foi reivindicada por distintas iniciativas espontáneas de organización docente e apareceron novos modelos asociativos cara aos anos oitenta. Un dos exemplos foi a formalización en 1983 do Colectivo Pedagóxico Estiño, pero o grupo de mestras que o conformou xurdira unha década atrás.

Durante os anos setenta, coincidiron na montaña de Pedrafita e as Nogais un grupo de mestras que comezaba a súa andadura pola ensinanza, tal e como contaron na entrevista grupal realizada o 5 de xuño de 2021. De feito, algunhas eran mestras substitutas, nomeadas polas propias mestras titulares da praza pero que polas súas posibilidades ou conexións coa administración conseguían non exercer nesas localizacións.

Como mencionamos de maneira xeral no apartado anterior, as condicións e recursos eran deficitarias. As tres mestras coinciden nos cualificativos de miseria e illamento da poboación. Pero, pola outra, tamén valoran e resaltan a solidariedade que había a pesar de todas as condicións adversas, a valoración do comunitario. Recordan como foi arredor do ano 74 cando, nas viaxes en autobús compartidas dende Lugo até Pedrafita, cando comezaron a falar sobre o modelo de educación. A partir de aí deron un paso máis. Recordan como algo lóxico, o pensar en se xuntar para formarse.

Non eran alleas a outros movementos sociais e políticos, nin tampouco pedagóxicos. Consegúanse libros de distintos autores (dende Neill a Makarenko, coa importancia central da figura de Paulo Freire) a partir de viaxes ao estranxeiro e o uso das multicopistas. Pero ademais, parte do verán dedicábano a asistir a Escolas de Verán.

Isto reflectíase na aula. O contorno entraba na escola a través dos materiais que preparaban e propostas de actividades, incluso para o verán, dende unha idea de mestra en igualdade co alumnado. Ana Vila recorda cando chegou que lles dixo “eu ensínovos cousas, pero vós a min tamén”. Neste senso, un aspecto específico a resaltar foi a

abordaxe da lecto escritura. Comezaron empregando o método Palau, pero non o consideraban adecuado. Amais de estar en castelán, o propio vocabulario que empregaba non estaba relacionado co mundo da rapazada. Así, xa antes de empregar o Método Picariños, facíanse fichas propias para desenvolver un método de aprendizaxe natural coa lingua propia. Ademais de ler, búscase que os nenos e as nenas a valorasen.



Fig. 3. Mostra do método "Pálau". Recuperado de Pálau (1968). *Nuevo Pálau, Método Fotosilábico*, p.19



Fig. 4: Mostra de "Picariños". Recuperado de Asoc. Católica de Mestres da Cruña (1975). *Picariños: falar, xogar i ler: método galego de lectura i escritura*. Barcelona: Casals - Galaxia

Nesta posta en valor da contorna onde se desenvolvía toda a vida viuse a necesidade de compartir para rachar o illamento que tiñan as distintas comunidades. Neste abrir os lindes das aldeas atopamos as dúas iniciativas con máis traxectoria dentro do colectivo. En primeiro lugar, puxeron en marcha a revista *Estrelampando*, para compartir os traballos dos nenos e as nenas, e que logo continuou *Miuzallas*.



Fig. 5 Exemplo da revista *Estrelampando*. Recuperado de Colectivo Estiño (s.d.)

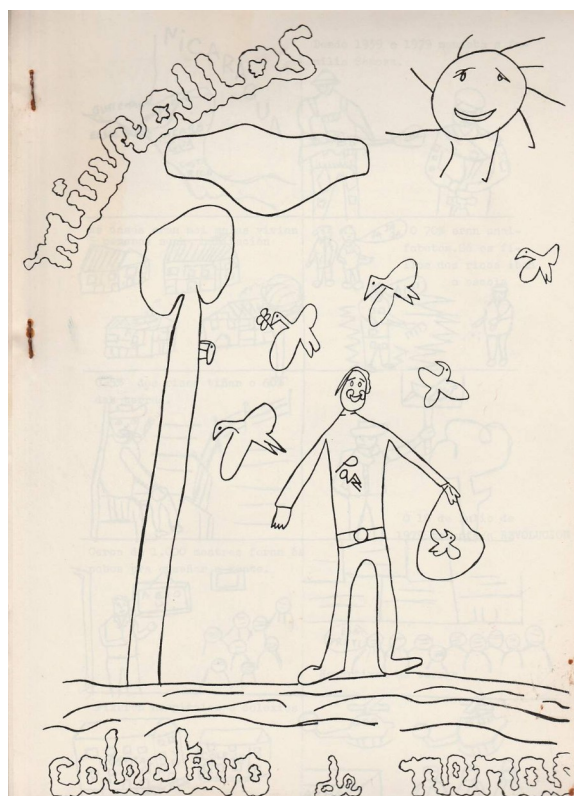


Fig. 6 Exemplo da revista *Miuzallas*. Recuperado de Colectivo Estiño (s.d.)

Pero tamén, por outra banda, organizaron distintas excursións, saídas e encontros. E, querendo buscar financiamento para as mesmas xurdiu a idea da creación dun calendario, en 1979. A partir deste ano, cada curso escollíase unha temática relacionada coa contorna e a cultura galega sobre a que traballar e, que finalmente, materializábase no deseño do almanaque.



Fig.7 Calendario Estiño "A nosa memoria colectiva", 1984.
Recuperado do Dossier dos 35 anos.

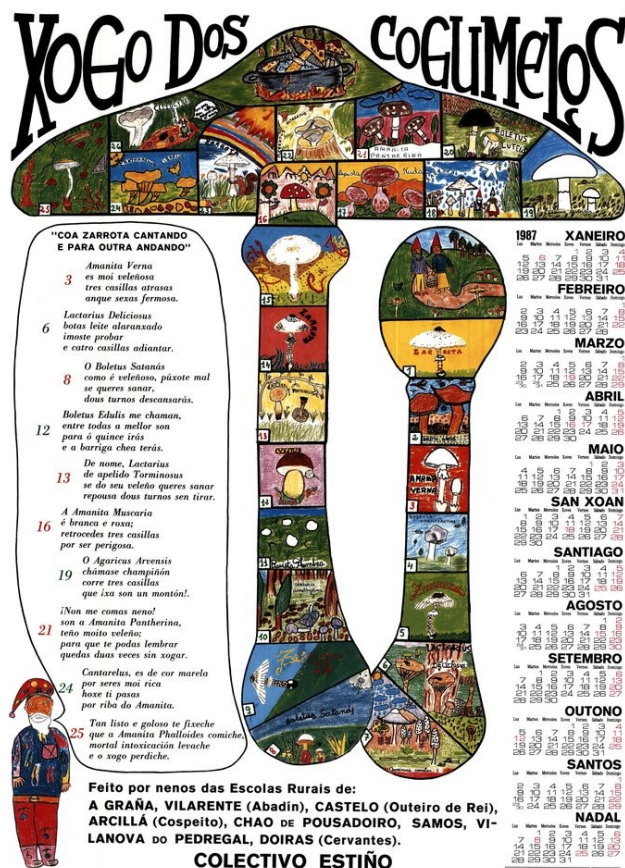


Fig.8 Calendario Estiño "Xogos dos cogumelos", 1987. Recuperado do Dossier dos 35 anos.

A partir das propostas didácticas que introducimos podemos seguir definindo o Colectivo coma un grupo pedagóxico centrado no desenvolvemento de propostas didácticas para o alumnado rural, concretamente da montaña de Lugo, as súas necesidades, características e intereses, seguindo as premisas de Costa (comunicación persoal, 2021).

Incluso, con esta lectura rápida polas súas propostas didácticas poderíamos cuestionar os obxectivos que pretendían conseguir empregando os elementos culturais propios do alumnado, é dicir, a valoración dos mesmos tanto polos propios nenos e nenas como tamén polo resto da comunidade educativa. Se elas mesmas resaltaban (comunicación persoal, 2021) as difíciles condicións de vida e o illamento, por que achegarse a esa vida e a esa contorna? Pero o certo é que, a lectura fundamental na súa formación, como indicamos, foi Paulo Freire. Na súa proposta arredor da pedagogía da liberación, este autor establece a idea de deshumanización como o resultado dunha orde inxusta que

xera “a violencia dos opresores, e esta, xa que logo, o *ser menos*” (Freire, 2018, p.25). Polo tanto ningunha proposta pode quedar afastada dos oprimidos. É dicir, non poden ser obxectos simplemente dun tratamento de corte humanitarista planificado dende fóra (dende os opresores). Así, a montaña era entendida por estas mestras como espazo de resistencia dende o que se precisaba gañar a conciencia crítica da opresión a través da busca pola liberación de maneira práctica (Freire, 2018).

Neste senso, a acción levaba a enfrontarse á cultura da dominación en dous momentos. Primeiro, por medio da mudanza da percepción do mundo opresor por parte dos oprimidos; no segundo, pola expulsión dos mitos creados e desenvolvidos na estrutura opresora, e “que se preservan como espectros míticos na estrutura nova que xorde da transformación revolucionaria” (Freire, 2018). Así, dende unha pequena revista valorízanse os elementos que formaban parte dunha cultura e dábaselle significación e valor. Podemos entender que se empregaban os elementos patrimoniais, dunha maneira intuitiva, dende a definición relacional do mesmo que establece Olalla Fontal (2013). Así, Mari Carmen defendían que o traballo para o desenvolvemento dunhas condicións dignas “debe partir de aí, da súa cultura e a lingua” (comunicación persoal, 2021).

Dende esta visión e ante a situación, na lóxica destas mestras, “non podías non implicarte” (Esther López, comunicación persoal, 2021). Isto levaba a concibir a labor da mestra máis aló da escola. A súa vinculación foi máis aló do ámbito pedagóxico. Traballaban no campo, cun compromiso social e político xa que “a educación era máis: o uso das estampas de Castelao na aula era deliberado” (Ana Vila, comunicación persoal, 2021).

Así, de maneira paralela, podemos atopar nas súas vivencias ao longo destes anos distintas iniciativas en moitos ámbitos: a nivel didáctico, a nivel cultural, a nivel social. Podemos pensar que, polo tanto, defendían unha visión da escola. A través dun exercicio crítico práctico envolvían un discurso xeral sobre a educación, aínda que é certo que isto non se reflectise en manifestos ou outros escritos. Este exercicio crítico e práctico sobre a situación da escola, amais do plano didáctico, ten a súa exemplificación en folgas e protestas. De feito, son os ámbitos que máis recordan e salientan. A través de folgas puntuais buscaban mellorar as condicións das escolas (calefacción, baño, recursos económicos...). Pero tamén participaron noutras cunha maior proxección, por exemplo, a favor do galego nas escolas.

Entre todas estas destacan aquelas en contra da supresión das escolas unitarias ou da prohibición a entregar o graduado escolar ao seu alumnado. Como indicamos no apartado anterior, durante a década dos setenta, púxose en marcha o Plan Galicia para a mellora da educación. Este baseábase na creación de instalacións para concentrar todo o alumnado dunha zona escolar, que se organizaran daquela con este propósito. A través de distintas protestas, mobilizacións, escritos, denunciaron non só o sen sentido que tiña pechar as escolas unitarias tanto no plano pedagóxico, senón tamén no organizativo, xa que as condicións das novas instalacións eran totalmente inadecuadas. Polo tanto, ás supostas razóns economicistas que se denuncian á hora de valorar o Plan, pódense engadir as políticas.

Como resultado destas loitas abríronse tres expedientes e vinte e dous apercibimentos. Así, aínda sen manifestos expresos, o movemento de mestras da Montaña tiña unha visión crítica da situación educativa e do tratamento das escolas rurais. Desta maneira, os dous tipos de iniciativas de renovación pedagóxica cos que quixemos organizar as distintas propostas dilúen os marcos que os diferencian nestes primeiros pasos de renovación pedagóxica en Galicia, parello á espontaneidade e o dinamismo que caracterizan a estes grupos durante unha primeira etapa, tal e como mencionamos no apartado anterior. Tamén podemos percibilo con respecto ao uso dos elementos patrimoniais nas aulas. Non os empregan soamente como o punto de partida para traballar contidos escolares, nin soamente buscando unha implicación práctica ou o desenvolvemento do pensamento crítico. Van máis aló, son ferramenta para a transformación social.

Despois dunha década de traballo, para dar amparo legal ao grupo, naceu o Colectivo Pedagóxico Estiño, en 1983. Nos seus estatutos establécese como finalidade a promoción de “toda clase de estudos e actividades sociais e pedagóxicas sobre a escola rural e o seu medio” ou a potenciación de “todo aquilo que contribúa a facer da escola de hoxe unha escola popular galega”. Así promoveron (promoven) a publicación de traballos escolares ou a “recollida da cultura galega” (Colectivo Estiño, s.d).

5. Conclusións

Ela sabia, mas não dizia a razão daquele sofrimento

Xé menino, não fala política...

Waldemar Bastos

Puxemos un punto no apartado anterior, cun sentido de pausa, non de fin, tanto no tocante á análise da labor do Colectivo Estiño como dos múltiples aspectos arredor da educación, tamén do emprego do patrimonio, durante os últimos anos da ditadura franquista. Pero toca concluír este traballo, comezado xa hai un tempo, a partir da consulta e análise bibliográfica sobre os distintos temas involucrados nas nosas preguntas de partida.

Así, iniciamos a nosa pescuda co afondamento sobre o contexto histórico do noso traballo, o sistema educativo franquista e o seu desenvolvemento durante a chamada transición. A amplitude dos campos de estudo arredor deste tema levábanos a seguir afondando sobre aspectos nos que pensábamnos atopar relación co patrimonio e o seu tratamento nas aulas: o marco curricular, os plans de estudo das Escolas Normais, os libros de texto... Pero, nesta busca tivemos que parar: Exactamente, de que elementos estabamos a falar? Dende que definición de patrimonio partimos? Cal sería o sentido de que na escola se traballase con el? Coma recurso? Coma finalidade? Desta maneira, fixemos unha pausa no noso contexto histórico para mergullarnos nas propostas de educación patrimonial, o noso punto de inicio para o discurso do traballo que finalmente presentamos.

Coa análise das propostas de educación patrimonial que propón Cuenca (2002) comparamos a súa evolución en relación coa propia evolución do termo. Pero, ao mesmo tempo tamén recollemos como, en xeral, nas iniciativas levadas a cabo nas escolas, os contidos ou métodos arredor do patrimonio nas aulas empregaron aqueles considerados monumentos, co fin da lexitimación nacional (López, 2001). Isto non quere dicir que outros elementos patrimoniais, ou polo menos potencialmente patrimoniais, non tivesen cabida na aula, pero non se lles daba este cualificativo. Tampouco quere dicir que estes non fosen valorados ou que non se lles dese un valor simbólico. Todo dependía de se isto se buscaba e, ao final, se conseguía coas propostas levadas á práctica. Buscamos así establecer unha conexión da potencialidade do medio coma recurso con valor despois de analizar fundamentalmente traballos arredor da educación patrimonial.

É certo que queríamos atopar propostas concretas que falasen sobre patrimonio, mais isto non quedou reflectido no traballo porque nas referencias bibliográficas que analizamos non afondan nin en materiais, métodos ou actividades concretas que se empregasen durante os anos finais da ditadura e a transición, nin no ámbito da pedagogía oficial nin

dentro dos movementos de renovación pedagóxica. Desta maneira, aquí tamén consideramos que non se puido poñer un punto final en relación aos obxectivos iniciais.

A bibliografía consultada tampouco afonda, en xeral, na comparación entre o contexto lexislativo fronte á realidade da escola, e á que nos achegamos a partir das fontes orais. Por iso, o seguinte “punto non final” poñémolo valorando as referencias bibliográficas arredor da escola galega durante o franquismo e, concretamente, nas últimas décadas e a posterior transición. O noso traballo neste sentido, xirou a partir da análise da obra de Antón Costa, dende os primeiros escritos até os máis actuais. Neles, sobre unha base común este autor foi ampliando, complementando, enriquecendo as súas achegas sobre este tempo. Pero, pola contra, non atopamos outros traballos nos que afondasen sobre iniciativas máis particulares ou se centrasen en aspectos máis específicos da escola durante este período, nin concretamente, da escola renovadora en Galicia, dende as escolas de verán que se levaron a cabo (que contidos se trataban, quen eran os ou as poñentes, cantas persoas asistían...) até distintos materiais creados ou publicados.

O achegamento á memoria das vivencias de tres mestras da montaña permite achegarnos a esa realidade escolar e serve tamén para relativizar a idea desa etapa tecnocrática, polo menos en Galicia, e especificamente arredor das propostas das concentracións escolares. Fronte a aceptación desa idea ben economicista, de acubillar nun mesmo recinto os distintos recursos para o alumnado nunha comarca, ou ben mesmo educativa, cunha nova visión da finalidade escolar, a supresión das escolas unitarias no medio rural galego, concretamente na montaña de Lugo foi unha decisión política, fronte as resistencias que agromaban neses momentos a nivel social ou político. E que, no campo da escola, pasaban por valorar os elementos da contorna propia do alumnado e valorización do seus modelos de habitar e convivir. Queríase acabar coa escola rural e as propostas que xa de aquelas se facían na mesma, por mestras e mestres que comezaban e tiñan a necesidade traballar e que nos seus ollos se descubría unha Galicia, non só con necesidades, senón, sobre todo, con potencialidades. No momento en que o alumnado pensa e crea, fala e comunica. Neste sentido, outro punto e seguido será a conexión dos movementos educativos con outros movementos sociais, políticos ou culturais.

Tamén as experiencias do Colectivo Estiño permitiron a reflexión sobre o propio concepto de renovación pedagóxica formulado por Antón Costa. Clasificamos as iniciativas de renovación pedagóxica en Galicia en dous tipos (aquelas cun marco máis xeral e unha e as outras centradas en aspectos específicos, ben áreas ou materias, necesidades e

contexto no que se sitúa a escola...). Pero coa exemplificación sobre os primeiros anos do Colectivo Estiño, pensamos que a división entre eles durante os primeiros momentos non foi tan clara. A través das súas prácticas, podemos extraer conclusións sobre as súas críticas e posicionamentos, máis aló de que publicasen ou non manifestos. Desta maneira, sería interesante, a partir desta base teórica e conceptual da que partimos, achegarnos ás diferentes iniciativas que xurdiron no territorio galego ao longo dos setenta e oitenta, non para “quitarlles” a etiqueta, senón para enriquecer o coñecemento sobre estas iniciativas, comparalas e establecer semellanzas e diferenzas, relacionalas coas necesidades das que xurdiron, os obxectivos, o que facer das mesmas, ou os membros dos que formaron parte.

Neste sentido, somos conscientes de que o traballo arredor de Estiño e as mestras da montaña é unha moi pequena achega. Ao mellor aí está o punto e seguido máis contundente. A través dunha entrevista colectiva chegamos a reflexionar sobre o pouso teórico que gardaban as súas accións educativas, e máis aló da escola, cun estudo máis pormenorizado e amplo pensamos que se pode afondar máis tanto no plano educativo como tamén como no dos movementos sociais e políticos, entre eles, como elemento referente, o papel das mulleres como eixo vertebrador de moitas delas.

Así, o último dos puntos seguidos lévanos ao mesmo título do traballo. O Colectivo Estiño non se considera integrante dos movementos de renovación pedagóxica no sentido estrito do termo, nin tampouco podemos considerar que o patrimonio sexa o núcleo central do traballo aínda que o buscamos como fío condutor. Pero tamén foi o nexo que me permitiu ligalo coa miña propia práctica educativa. Se os anos setenta quedan xa tan lonxe, daquela coma hoxe había certos elementos que se consideraban parte do noso (meu) patrimonio aínda que non fosen denominados como tal e sobre os que sustentaron as prácticas educativas que abrían ao medio como partida para transformalo.

Este ano (2021) no que houbo unha regresión nas propostas didácticas en canto ás metodoloxías pola situación sanitaria actual, foi, pola contra, o curso de repensar as propostas e as ideas educativas, e afianzar os fins e os propósitos que defendemos para a escola. E aconteceu que, as referencias atopadas, analizadas e valoradas, as loitas e o traballo diario, os materiais empregados ou os referentes escritos, que só se chegan albiscaar neste documento, acompañáronme (cambiando á primeira persoa de singular) e fortalecieron aquilo que tiña que expresar nunha oposición. Conducíronme dalgunha maneira cara ao que agora conseguín e non son, aínda, capaz de expresar en palabras.

As mestras da montaña axudáronme a poñer un punto e seguido cara á unha nova etapa na miña escola particular.

6. Referencias bibliográficas

- Agulló Díaz, M^a del Carmen (2017). Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, pp. 9-30. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4422>
- Ávila Fernández, Alejandro e Holgado Barroso, Juan A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General de Educación.
- Beas Miranda, Miguel; Lorenzo Vicente, Juan Antonio; Montes Moreno, Soledad (2015). Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo. En González Pérez, Teresa (ed.). *Reformas educativas y formación de profesores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Busto Miramontes, Beatriz (2021). *Un país a la gallega. Galiza no NO-DO franquista*. Santiago de Compostela: Através Editora.
- Calaf Masachs, Roser (2010). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Cambil Hernández, María de la Encarnación e Fernández Paradas, Antonio Rafael (2017). El concepto actual de Patrimonio cultural y su valor educativo. Fundamentación teórica y aplicación didáctica. En Cambil Hernández, M^a Encarnación e Tudela Sanchó, Antonio (coords.) *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cambre Mariño, Xesús (1969). *Educación e Desenrolo*. Vigo: Galaxia.
- Caride Gómez, J.A. (2014). A escola (rural) como pasado e futuro. *Innovación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.15304/ie.24.2145>
- Castro Fernández, Belén M^a e López Facal, Ramón (2018). Patrimonio cultural y competencias sociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1 mar-xuñ), pp. 129-148. <https://doi.org/10.6018/j/324201>

- Cid Fernández, Xosé Manuel (1997). A penetración da pedagogía Freinet en Galicia e Portugal. En Cid Fernández, Xosé Manuel, Dapía Conde, María Dolores e Fernández González, Reyes (coords.). *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Colectivo Pedagógico Estiño (s.d). *Sítio web de Estiño*. Recuperado en xuño de 2021 de <http://www.estinho.gal/>
- Colom Cañellas, Antonio J. (1998). Vanguardias educativas en la España del siglo XX. *Revista española de pedagogía*, 56 (110), pp. 263-284. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7090>
- Costa Rico, Antón (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Xerais
- Costa Rico, Antón (2007). A escola que mudou: Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 11, pp. 7-37. Recuperado xaneiro de 2021 de <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2011%20IN.pdf>
- Costa Rico, Antón (2012). Costa Rico, A. (2013). Aínda non raiaba o día: Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educación*, 16, 9-39. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2012.16.0.4086>
- Costa Rico, Antón (2014). Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible. *Innovación educativa*, 24, pp. 133-153. <https://doi.org/10.15304/ie.24.2154>
- Costa Rico, Antón (2015a). Conflito social e construción da educación democrática en España. Entre o franquismo e as reformas socialdemócratas Cabral Pinto, Fernando (coord.). *Educação, História e Políticas. Tributo a Rogério Fernandes*. Lisboa: Edições Piaget.
- Costa Rico, Antón (2015b). Los movimientos de renovación pedagógica, las reformas y la formación del profesorado. En González Pérez, Teresa (ed.). *Reformas educativas y formación de profesores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Costa Rico, Antón (2019). Célestin e Élise Freinet: Unha pedagogía do século XX que se renova no presente. *Innovación Educativa* (29), pp. 157-197. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6284>

- Costa Rico, Antón e Bolaño Amigo, Uxía (2016). Memoria social, literatura e historia da educación. Sarmiento. *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 20, pp. 17-41. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2016.20.0.4036>
- Cuenca López, José María (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca López, José María (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, pp. 76-96. <http://hdl.handle.net/10272/7927>
- Cuenca-López, José María, Martín-Cáceres, Myriam, Estepa, Jesús (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), pp. 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Dávila Balsera, Pauli e Naya Garmendia, Luis Maria (2018). Las voces de una generación de maestros y maestras que defendían una escuela renovada, vasca y popular. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(2), 283–305. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9661
- De Gabriel, Narciso (2013). El proceso de alfabetización en Galicia: un intento de explicación y comprensión. *Historia de la Educación*, 32, 289-313. Recuperado en noviembre de 2020 a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11294>
- Delgado Gómez-Escalonilla (2020). International Organizations and Educational Change in Spain during the 1960s. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, pp. 70-91. Recuperado abril de 2021 de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/14334>
- Domínguez Domínguez, Consuelo (2001). Museo y ciudad. Una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. En Estepa Giménez, Jesús, Domínguez Domínguez, Consuelo e Cuenca López José María (eds.) (2001). *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Escolano Benito, Agustín (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, Extra 1*, pp.201-218

- Escolano Benito, Agustín (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Esteban Frades, Santiago (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Fontal Merillas, Olaia (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, Olaia e Ibañez-Etxeberria, Alex (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, pp.184-205. 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía do oprimido*. Pontevedra: Kalandraka.
- García, Ana Mari (1997). Paixón pedagóxica unha visión particular da historia do MCEP. En Cid Fernández, Xosé Manuel, Dapía Conde, María Dolores e Fernández González, Reyes (coords.). *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)*. Vigo: Universidade de Vigo.
- González-Delgado, Mariano (2020) “Estar a la altura de nuestro tiempo”: la televisión educativa, la UNESCO y la modernización de la enseñanza en en franquismo. *Hispania*, 80(265), pp. 597-627. <https://doi.org/10.3989/hispania.2020.017>
- González Monfort, Neus (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 23-36. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- González Pérez, Teresa (2015). La política de formación del profesorado en España: De la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias. En González Pérez, Teresa (ed.). *Reformas educativas y formación de profesores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guber, Rosana (2011). La entrevista etnográfica, o el arte de la “no directividad”. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado en maio de 2021 de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>

- Hernández Cardona, Francesc Xavier (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, Roser e Fontal Olaia (coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Xixón: Trea
- Hernández Díaz, José María (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación, núm. Extraordinario*, pp.113-136. Recuperado noviembre de 2020 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a6d33797-a806-4b22-9d7c-2f3ff3dfba86/re20000608522-pdf.pdf>
- Hernández Díaz, José María (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la educación*, 37, pp.257-284. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Lázaro Llorente, Luis Miguel (2003). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. En Candeias Martins, Ernesto (coord.). *Actas de V Encontro Ibérico de Historia da Educação*. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15066.pdf>
- López Facal, Ramón (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En Estepa Giménez Jesús, Frieria Suárez, Florencio e Piñeiro Peleteiro, Rosario (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK. Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- López Pardo, Alicia e Candia Durán, Francisco Xosé (2014). A loita pola educación no rural galego: unha teima que non acouga. Apuntamentos para unha historia do período 1975-2014. *Innovación educativa*, 24. <https://doi.org/10.15304/ie.24.2218>
- López Pardo, Alicia e Vázquez Fernández, Isabel (2005). As mestras da montaña (1975-1984). *Revista Galega de Educación*, 34, pp. 35-42. Recuperado en outubro de https://www.rededorural.org/uploads/1/2/7/0/127078225/as_mestras_da_montan%CC%83a._rge.pdf
- Mainer Baqué, Juan (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

- Martín-Cepeda, Sofía (2014). *Educación patrimonial y diversidad de evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. [Tese de doutoramento. Universidade de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416>
- Martínez Bonafé, Jaume (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de pedagogía*, 230, pp.58-65. Recuperado en novembro de 2021 de <https://www.uv.es/bonafe/documents/Los%20olvidados.pdf>
- Mateos Montero, Julio (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, 13, pp. 19-35. <https://doi.org/10.14201/3590>
- Mayordomo Pérez, Alejandro (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, 21, pp. 19-47. Recuperado en novembro de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79521/La_transicion_a_la_democracia_educacion_.pdf;jsessionid=5A7C200E765CD45B3BB379177D1D261D?sequence=1
- Monés i Pujol-Busquets, Jordi (2012). La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 16, pp. 57-72. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2012.16.0.4089>
- Ocampo Suárez, David (2015) La educación patrimonial: su origen y actualidades. *Correo del maestro. Revista para profesores de la educación básica*, 226. Recuperado en xaneiro de 2021 de https://www.correodelmaestro.com/publico/html5062015/capitulo5/la_educacion_patrimonial.html
- Pericacho Gómez, Francisco Javier (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pozo del Andrés, María del Mar e Braster, Sjaak (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 (30)), pp. 15-44. Recuperado xaneiro de 2021 de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38811>
- Prats, Llorenç (2000). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 11, pp. 115-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7174790.pdf>

- Real Academia Galega (s.d). Colectivo. En Dicionario. Recuperado en xuño de 2021 de <https://academia.gal/dicionario/-/termo/busca/colectivo>
- Rozada Martínez, José María (2002). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Con-ciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 6, pp. 13-58. Recuperado en xaneiro de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/927288.pdf>
- San Román Gago, Sonsoles (dir.) (2001). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Santiesteban, Antoni, Pagès, Joan (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social e Cultral en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Teixeira, Simonne (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultrual para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), pp. 133-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Terrón Bañuelos, Aida (1999). Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio Español. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 3, pp. 157-182. <http://hdl.handle.net/2183/7724>
- Tonucci, Francesco (1975) *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance
- Trilla Bernet, Jaume (1997). A interacción escola-medio: un reto para a renovación pedagóxica. En Cid Fernández, Xosé Manuel, Dapía Conde, María Dolores e Fernández González, Reyes (coords.). *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Trilla Bernet, Jaume (2008). *El legado pedagógico del s. XX para la escuela del s. XXI*. Madrid: Graó.

7. Anexo: Fichas das entrevistas

PROXECTO	TFM: Un achegamento ao papel da cultura popular na escola na escola para os movementos galegos de renovación pedagóxica	
NÚM. ENTREVISTA	ENTREVISTADORA	
1 (colectiva)	Iria López López	
DATA	LUGAR	DURACIÓN
5 – VI - 2021	Becerreá (Lugo)	3 horas (aprox.)

NOME E APELIDOS	DOMICILIO
Esther López Losada	Lugo
PROFESIÓN	OUTROS DATOS
Mestra (xubilada)	Fundadora do Colectivo Estiño

NOME E APELIDOS	DOMICILIO
Mari Carmen González Seijas	Amorebieta
PROFESIÓN	OUTROS DATOS
Mestra (xubilada)	Integrante do Colectivo Estiño

NOME E APELIDOS	DOMICILIO
Ana María Vila Montero	Lugo
PROFESIÓN	OUTROS DATOS
Mestra (xubilada)	Integrante do Colectivo Estiño

RESUMO
A entrevista foi realizada despois da comida colectiva que organizaron o grupo de mestras para atoparse despois de tempo se poder xuntarse. Comezamos preguntando sobre os aspectos pedagóxicos do Colectivo Estiño, os materiais elaborados, as revistas e os calendarios. Pouco a pouco, os recordos sobre eses anos deron pé a preguntar sobre a labor social, partindo da valoración sobre a situación da poboación no momento en que comezaran a traballar nas escolas unitarias da montaña de Lugo. Finalmente, tamén se fixo unha valoración sobre a situación da escola actual comparándoa coa dos primeiros anos da democracia e o papel do profesorado nas dúas etapas.

MATERIAIS

Durante a entrevista, comentáronse e valoráronse diversos materiais didácticos presentes: o *dossier* coa recompilación de calendarios do Colectivo ou materiais para a lecto escritura, incluído o *Método Picariños*.

OBSERVACIÓNS

As persoas entrevistadas non accederon a que a entrevista fose gravada aínda que si a empregar as notas alí recollidas.

A entrevistadora fixo a transcripción desas notas o mesmo día da entrevista.

PROXECTO	TFM: Un achegamento ao papel da cultural popular na escola para os movementos galegos de renovación pedagóxica	
NÚM. ENTREVISTA	ENTREVISTADORA	
2	Iria López López	
DATA	LUGAR	DURACIÓN
17 – VI - 2021	Santiago de Compostela	3 horas (aprox.)

NOME E APELIDOS	DOMICILIO
Antón Costa Rico	Vigo
PROFESIÓN	OUTROS DATOS
Profesor universitario e investigador	Integrante de Nova Escola Galega

RESUMO
Comezouse a entrevista preguntando aspectos académicos sobre os MRP (como bibliografía ou autores/as de referencia). A continuación, o propio entrevistado recordou lembranzas sobre os seus estudos e primeiros anos de docencia e actividade nos MRP e tamén política. Ao longo do discurso formuláronse distintas preguntas para afondar nalgúns aspectos que ía mencionando para contextualizalos e relacionalos con outros.

MATERIAIS
Ligazón para escoitar os dous audios da entrevista 

OBSERVACIÓNS
A entrevista realizouse nunha cafetería seguindo a suxestión do entrevistado (como se pode escoitar no audio). Ao pechar esta seguimos a conversa no despacho do profesor, polo que temos dúas gravacións diferentes.