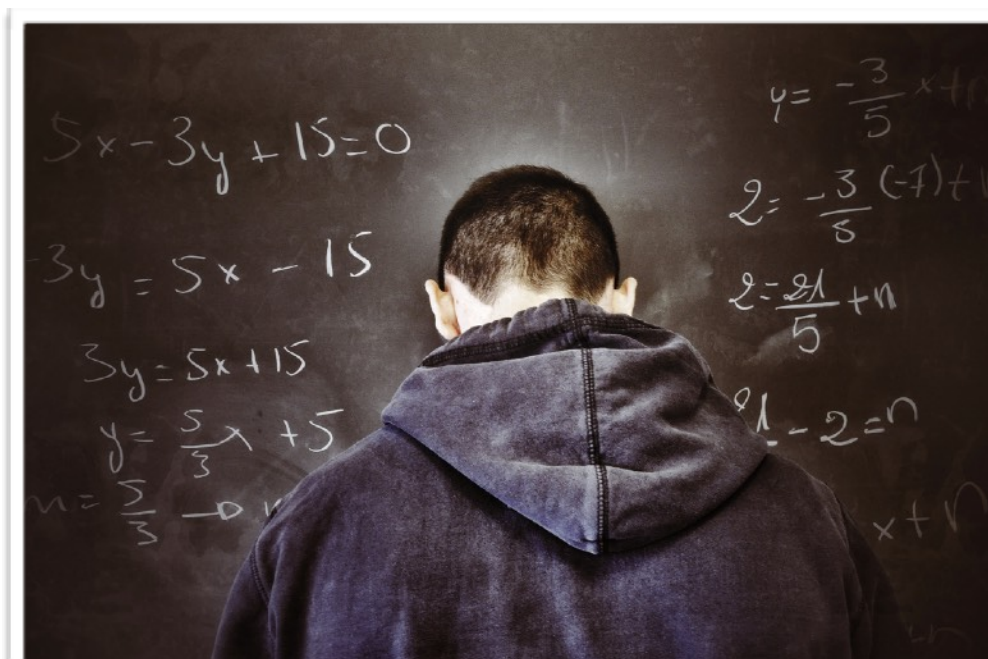


LA VEU D'ADIDE

ASSOCIACIÓ D'INSPECTORES I INSPECTORS D'EDUCACIÓ



Punt i seguit

ADIDE PV continua en aquesta comesa de difondre i col·laborar en el debat educatiu.

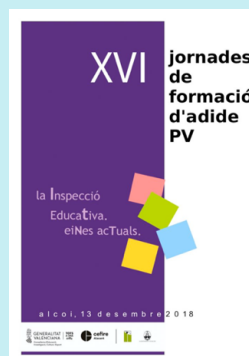
Un butlletí més dissenyat des de Castelló es presenta amb l'ànim d'aportar punts de vista a l'immens escenari en el qual l'educació és la gran protagonista. Que aquestes pàgines contribuïsqen a enriquir-nos.

- | | | |
|----------|---|-------------------------------------|
| 1 | ANTONIO MICHAVILA Y VILA (INSPECTOR DE EDUCACIÓN) Y EL CENTRO DE COLABORACIÓN | - JOSE M. LÓPEZ BLAY |
| 2 | VIU LA DIVERSITAT. EXPRESSA'T. | - LUCÍA RAMÍREZ BAYARRI |
| 3 | LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS. | - JUAN M. CORCHADO BADÍA |
| 4 | EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE DE LES PERSONES PER A LES PERSONES | - VICENTE DOMENECH QUEROL |
| 5 | NOTES SOBRE LA VISITA D'INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ DISSENYADA PEL FRANQUISME | - FRANCESC XAVIER GRANELL SORRIBES |
| 6 | L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU VALENCIÀ, PER A QUAN? | - ROGELI SANTAMARÍA LUNA |
| 7 | LA MÚSICA: OTRA DESIGUALDAD HISTÓRICA | - GISELA Y ROSA ANA MORALES NAVARRO |



La revista
d'ADIDE
Federació

[https://
avances.adide.org/
index.php/ase](https://avances.adide.org/index.php/ase)



**Jornada de
formació
d'ADIDE
13-12-2018**



1 ANTONIO MICHAVILA Y VILA (inspector de educación) y el CENTRO DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA DE SEGORBE (1934/1936)

José Manuel López Blay (maestro jubilado)

El estudio de la figura de Antonio Michavila y Vila (Albalat dels Tarongers 17 de enero de 1887-Valencia, 21 de septiembre de 1967) ofrece la imagen de un inspector de Primera Enseñanza con una variada trayectoria profesional, desarrollada en escenarios socio-políticos muy diversos. Esa circunstancia brinda a priori una imagen poliédrica muy sugerente.

Con un brillante historial académico, llega a Madrid para ingresar en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio en 1916, gracias a la ayuda económica de Ramón de la Sota y Eduardo Aznar, gerentes de la Compañía Minera de Sierra Menera (Teruel) y de la Compañía Siderúrgica del Mediterráneo, que habían abierto una escuela en el Puerto de Sagunto y de la que Michavila fue director desde 1911. En la institución madrileña fue alumno aventajado de Rufino Blanco, Ricardo Beltrán y, especialmente, de José Rogerio Sánchez. En julio de 1920, por promoción, ingresa en la inspección de Lérida y, el curso siguiente, es nombrado inspector jefe de esa provincia. En 1925 es pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para visitar centros educativos de Bélgica, Suiza y Francia; en 1926, a instancias suyas, se crea una Escuela de Cultura Superior y Complementaria y de Orientación Profesional en Artesa de Segre (Lérida); en 1928 fue adscrito al Rectorado de la Universidad de Barcelona, donde revitalizó la Residencia de Estudiantes Normalistas; en enero de 1929 comenzó a dirigir el suplemento quincenal encuadernable de *El Día Gráfico, Páginas de Pedagogía* y presidió, en representación de España, la sección XII, *Prensa y Educación*, en el III Congreso Internacional organizado por la *World Federation of Education Associations* de Norteamérica, celebrado en Ginebra; trasladado forzosamente –tras un sonado desencuentro con la administración educativa

republicana- tomó posesión del cargo de Inspector de Primera Enseñanza de la provincia de Teruel el día 14 de septiembre de 1931. Su estancia en la provincia es breve. El 9 de mayo de 1932 es nombrado Inspector de Castellón, empezando a ejercer sus funciones el 1 de agosto de ese mismo

año. En febrero de 1934, al amparo de la normativa vigente, solicita trasladar su residencia a Segorbe, donde comienza a residir en la primavera de ese año, instalando su despacho en la Escuela Graduada de niños, que disponía de un espacio adecuado para ello.

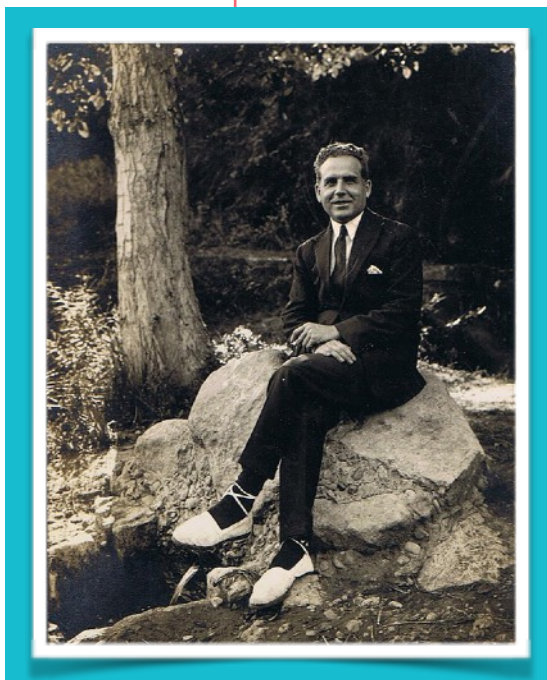
Conviene rescatar algunas razones que desgrana el inspector Michavila en su solicitud:

su zona 2ª de inspección, integrada por los partidos judiciales de Segorbe y de Viver, forma una perfecta unidad geográfica, con su gran centro urbano en Segorbe (...) tiene gran

importancia pedagógica, por la abundancia y cercanía de sus escuelas. Esta ciudad, con sus dos graduadas de seis grados y dos escuelas de párvulos instaladas en pleno jardín, ofrecen ancho campo a la Inspección, para todos aquellos aspectos prácticos de la función; la cual, para ser de eficacia positiva, debe mirar más a la docente ejemplaridad del Inspector que a su función burocrática. El que suscribe entiende que la función inspectora ha de ejercerse en constante contacto con escuelas y maestros; y no en simple contacto de jerarquía o de autoridad, sino de trabajo que pueda servir de orientación y de ejemplo.

Coincidiendo con su llegada, pone en marcha el Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe (Castellón), dinamizándolo hasta poco antes de estallar la guerra civil. Desarrolló numerosas actividades de formación en Valencia como Inspector Jefe ya durante el franquismo.

En el contexto del ambicioso proyecto de reforma educativa emprendido en los primeros años de la Segunda República Española, la de la Inspección de Primera Enseñanza fue considerada por el Ministerio



de Instrucción como *clave de bóveda* de la renovación que la escuela primaria necesitaba y así se tradujo en las disposiciones legales que se elaboraron para hacerla posible.

Durante la Dictadura, la Inspección había sido instrumentalizada políticamente, convirtiéndose en una institución cuya labor fundamental fue la de vigilar y castigar. Sin embargo, los propios inspectores sufrieron un férreo control por parte de los Delegados Gubernativos, que suplantaron *de facto* sus funciones, siendo sometidos a caprichosos criterios de movilidad.

Con la proclamación del régimen republicano, una vez reparada la legalidad, reordenadas de una manera más equilibrada las plantillas, dictadas normas para la selección de Maestros-Inspectores y proveyendo de nuevas plazas que permitieran dar soporte técnico a la ambiciosa reforma que se había diseñado, el gobierno acometió una profunda reorganización de la Inspección, que se materializó con la publicación del decreto de 2 de diciembre de 1932 (Gaceta de Madrid de 7 de diciembre).

Hacer llegar hasta la última de las escuelas rurales del país las nuevas doctrinas pedagógicas y recoger información fidedigna sobre la realidad de dichas escuelas fueron dos de las tareas básicas que se le encomendaron a la Inspección. El decreto se tradujo en una apuesta decidida por acercar la Inspección a la escuela para incentivar la innovación y la renovación metodológicas, transformándola en un cuerpo que, desde su profundo conocimiento de la teoría y de la praxis pedagógica, asesorara y trabajara codo a codo con el Magisterio. Se la dotó para tan altos fines de la autonomía necesaria para que su acción se adaptara a las necesidades de su zona, bajo la coordinación de la Junta de Inspectores y con la colaboración de la Escuela Normal y del Consejo Provincial de Protección Escolar, para que organizara Centros de Colaboración Pedagógica y abriera Escuelas de Ensayo donde se sometieran a la prueba de la práctica las propuestas metodológicas más innovadoras.

En la Circular de 27 de abril de 1933 de la Dirección General de Primera Enseñanza podemos leer:

En la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica ha de procurarse que el número de Maestros que formen cada centro sea reducido, para que permita su más íntima y continua relación y que las localidades que agrupen se hallen lo más próximas posible. Los Centros se reunirán en las fechas que autorice la Inspección, debiendo comunicarse al Inspector de Zona

las reuniones que se celebren, el resultado de las mismas y el nombre de los Maestros asistentes.

Para que los Centros de Colaboración cumplan sus fines podrá acudir, entre otros, a los medios siguientes:

1º Lecciones modelo seguidas de crítica, comentarios de obras de educación, adquisición mancomunada de libros y revistas y material de enseñanza, fundación de bibliotecas pedagógicas, organización de viajes de estudio, visitas a las escuelas del centro, trabajos paidológicos, cursillos y cuanto tienda al mejoramiento profesional de los maestros y la reforma interior de las escuelas.

2º La celebración de actos públicos de propaganda en favor de la Escuela, organización de Misiones Pedagógicas, fundación de bibliotecas populares, intercambio de alumnos, creación de Sociedades de Amigos de la Escuela, excursiones de los escolares y aquellas otras iniciativas que se propongan interesar al pueblo por la escuela y difundir la cultura entre el pueblo.

Será obligación de todos los Inspectores celebrar, en la primera quincena de cada curso, la "Reunión con los Maestros" que preceptúa en su regla 1ª el artículo 17 del decreto de 2 de diciembre de 1932. La asistencia de los maestros será voluntaria, y para facilitarla los Inspectores convocarán a aquéllos por comarcas, en localidades de fácil comunicación.

En estas ocasiones se estudiarán fundamentalmente dos clases de problemas: los de carácter nacional o regional, señalados previamente por la Dirección General o por la Inspección Central, y los particulares de cada zona o comarca.

Este es el marco de referencia que nos permite acercarnos a la corta vida del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe, que debió de funcionar desde la primavera de 1934 hasta el inicio de la guerra civil y de cuyas reuniones tenemos constancia a través del libro de la profesora Consol Aguilar y de las crónicas que enviaba al periódico editado en Castellón *República. Diario de la tarde*, el secretario del Centro, Eugenio Cabado Baleato.

Los Centros de Colaboración Pedagógica serían hoy una institución de vanguardia en lo que a renovación pedagógica y formación permanente del profesorado se refiere. Lo serían por la naturaleza con la que fueron dotados en el propio marco legal y por el compromiso de la Inspección y de los maestros y maestras para convertirlos en ámbitos dinámicos de intercambio de experiencias y de reflexión crítica sobre sus prácticas. Y el de Segorbe no fue una excepción. Aún más, si comparamos su actividad con la que desarrolló el de Vall d'Uixò, a partir de las crónicas que hemos podido conocer, estamos convencidos de que fue un centro especialmente activo, dinámico e innovador en el contexto de la provincia de Castellón. El papel del inspector don Antonio Michavila no fue ajeno a esa realidad.

Una mirada distante a la crónica de la actividad del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe – [de la que se puede consultar crónica detallada en el enlace adjunto](#)– nos sitúa ante un grupo de profesionales que se acoge a una dinámica institucionalizada de intercambio, reflexión colectiva

aprendizaje profesional. Seguramente, hubo un reducido núcleo de maestras y maestros más activistas – como Jesús Alonso o Adelina Barrés–, con una sólida formación, que rompieron el hielo e inauguraron esta etapa breve, pero intensa, en la que el Magisterio, especialmente el de las zonas rurales,



y aprendizaje colaborativo, bajo la rúbrica de lo que hoy consideraríamos *buenas prácticas*.

Tal vez, el pensamiento político de don Antonio Michavila pudiera encuadrarse en planteamientos conservadores. Regeneracionista, profundamente católico y defensor de un patriotismo que entronca con una concepción muy rigurosa de lo que significa el cumplimiento del deber; pero, pedagógicamente, en su labor de dinamizador del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe, aparece como un profesional que induce dinámicas innovadoras y avanzadas.

Los temas y la profundidad con la que son abordados, la diversidad de metodologías utilizadas y el ambiente de entusiasmo que transmiten las crónicas nos refieren un grupo de maestras y maestros que en poco tiempo ha conseguido convertirse en una dinámica comunidad de

pudo acceder a una formación permanente que buscaba acabar con su tradicional aislamiento, a la vez que le permitía acercarse a las innovaciones educativas más recientes.

Sorprende la vigencia y modernidad de la temática abordada, su variedad y el nivel de profundidad con el que se aborda, la metodología expositiva, la competencia profesional para disertar ante colegas acerca de teorías y prácticas innovadoras; la pluralidad de planteamientos.

Sorprende y nos hace sonrojar ochenta y cuatro años después.

Ver: AGUILAR RÓDENAS, C., *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República*. Castelló: Diputació de Castelló, 1997. pp. 417-439.

2

VIU LA DIVERSITAT. EXPRESSA'T

Lucía Ramírez Bayarri. Professora IES "Ausiàs March", Manises.

¿Alguna vez te has planteado cómo cambiaría la historia si se hubiera tenido en cuenta la diversidad? ¿Qué hubiera ocurrido si Julio César hubiera sido Julia Cesar? ¿Y si hubieran permitido a la hermana de Beethoven mostrar su talento musical fuera del hogar? ¿Qué hubiera sucedido si el ser humano se hubiera podido expresar a lo largo de la historia? Todas estas cuestiones son las que se han planteado desde el IES Ausiàs March y el IES Pere Boïl, ambos de Manises, Valencia, y de ellas nació el proyecto Viu la Diversitat. Expressa't. Viu la Diversitat. Expressa't gira en torno a una performance musical, celebrada los días 27 y 28 de Abril en el Auditori Germanies del municipio y en él se hace un recorrido por las diferentes épocas de la humanidad tratándolas en clave de diversidad. Prehistoria, Egipto, Grecia, Roma, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, S.XX y XXI. No sólo es un recorrido histórico sino que estamos ante un proyecto de innovación educativa, reconocido por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, y al que se le ha concedido el premio Margarida Borràs, en el que han participado alrededor de 200 alumnos y alumnas de 2 centros educativos. Ellos mismos han sido capaces de diseñar y confeccionar el vestuario, proyectar y realizar el decorado, componer y grabar la música y demás efectos sonoros, idear coreografías, guion, maquillaje, peluquería y cómo no, la gran puesta en escena. Estamos ante un proyecto educativo que representa el esfuerzo y trabajo de alumnado de distintos centros y distintos niveles - 1º Bachillerato artístico, 3º y 4º de ESO y Formación Profesional Básica y PAC (Programa de Aula Compartida) - desde distintas

disciplinas, involucrando a diferentes departamentos, principalmente Artes Plásticas y Dibujo, Educación Física y Música, orquestados y dirigidos por docentes como Amparo Martínez, Ismael Lozano, Jorge Llorca y Carmen Martín de Jorge. Como vemos, un trabajo innovador, intercentros, interdisciplinar, interdepartamental, interniveles, diverso e intercultural, donde se demuestra que atendiendo a la diversidad, cada uno aporta lo mejor de sí. Y es que no podemos saber si la historia hubiera cambiado, pero ¿quién nos impide construir nuestro futuro?



VIU LA DIVERSITAT
EXPRESSA'T!

27 I 28 D'ABRIL
 día 27 a les 21:00 h
 día 28 a les 12:00 i 19:00h
 Auditori Germanies C/ Garcia Lorca, 6

SANTILLANA, Pere Boïl, lambda, Ajuntament de Manises, AMPAS, ALDEAS INFANTILES SOS, GINERACIAT VALENCIANA, IES Ausiàs March Manises

3

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Juan Miguel Corchado Badía

Decía Lamarck: *“la función crea el órgano y la necesidad la función”*.

Nosotros creamos órganos olvidándonos de su necesidad y de su función.



En un consejo escolar observaba las caras estupefactas de aquellos padres y madres que concienzudamente intentaban entender todo lo que allí se decía. En una escenografía tan prevista como imprevisible, ocupaban su espacio como testigos pacientes de cuanto allí acontecía. En algunos momentos se hablaba del PAM, en otros del PLC, las ratios, la aprobación de la PGA, el PMAR, la falta de medio PT. Extraña jerga.

Eran conscientes de que jugaban fuera de casa, en campo ajeno y con arbitro no siempre neutral.

Valgan las mismas sensaciones para aplicarlas a una comisión de escolarización o a cuantas otras ocasiones escenificamos eso que llamamos “participación social”.

A mi juicio, son síntomas de un alejamiento que nunca propició el acercamiento. Cargados de acusaciones mutuas no encontramos espacios ni tiempos de dialogo eficientes. Igual que no podemos aceptar, como principio, que a los padres y madres no les interesa la educación de sus hijos e hijas, tampoco que la escuela pueda prescindir de sus aportaciones.

Tendremos que hablar de eso que llamamos participación; de eso que tiene forma, pero le falta fondo; de eso por lo que tanto hemos luchado y que, a menudo, se nos muere por inanición. Decía un político ya retirado que debíamos protegernos de

“la aburrida normalidad democrática” que se conforma con levantar la mano en cumplimiento de un mero ritual.

Una escuela o es democrática o es otra cosa.

Cuando se trata de la chocolatada, los carnavales, el festival de navidad, de reivindicar ante la administración, las familias nos resultan útiles, pero cuando hablamos de lo sustancial, de evaluación, de convivencia, de aprendizaje, como que no les compete. De los ríos de España, de multiplicar, dividir, de las capitales de Europa, parece que sólo sabemos nosotros. Como si del currículum, patrimonio del acervo cultural de una sociedad, solo pudiésemos entender aquellos que nos pasamos la vida en el aula.

Padres y madres mareados, desorientados por la impulsividad de intentar defender la educación de sus hijos a golpe de reclamación, transitan por las escuelas asumiendo papeles confusos y contradictorios. Una buena parte de los problemas y desentendimientos que se nos generan en la escuela, provienen precisamente de ahí. La escuela, esa institución que conocemos bien los que nunca hemos salido de ella, resulta ajena y extraña para los que no viven en ella y tienen que colaborar con nosotros y nosotras.

Todos tenemos que aprender, pero parece que no empezamos nunca.

Si las muchas energías dedicadas a la desconfianza y a las inquinas acusatorias, se transformasen en potencial constructivo y colaborativo, sentaríamos las bases de la escuela compartida por la que, a mi juicio, deberíamos transitar.

Oportunidades y motivos mil para hablar de los padres y madres en la escuela y, muchas preguntas, quizá más que respuestas,

- -¿por qué los padres/madres participan más en primaria y menos en secundaria?
- -¿Por qué existe tan baja participación en las elecciones a Consejos Escolares?
- - ¿Son los Consejos Escolares la estructura de participación mas adecuada que requiere la escuela?
- -¿Por qué los padres/madres de hijos/as con problemas suelen asistir menos a la escuela?
- -¿Por qué los movimientos asociativos están en crisis?

- -¿Por qué las juntas de AMPAS acaban quemadas?
- -¿Existe una tendencia a que las leyes limiten la participación de las familias en la gestión de los centros?
- -¿Por qué el profesorado tiene recelos ante la participación de las familias?

Seguramente se trata de crear una relación pendiente que jamás se ha gestionado bien. Parece como si fuésemos más proclives a destacar los impedimentos, todo lo que nos separa, frente a potenciar lo mucho que las familias pueden aportar.

Dicen algunos expertos que ante la actual familia desinstitucionalizada y postmoderna, la escuela se muestra atrapada en sus orígenes, propios de la era industrial, pensada para adiestrar y tutelar a los niños y niñas cuyas familias, en aquellos tiempos, eran incapaces de hacerlo por su inmoralidad, analfabetismo y falta de preparación.

A los padres y madres formados en la sociedad del s. XXI, con niveles culturales cada vez más elevados, con potencialidades excepcionales para la educación de sus hijos, inmersos en las sociedades democráticas y preparados para la participación y enriquecimiento de las escuelas, no les encontramos sitio. En una sociedad que evoluciona como la luz, cuyas familias son de todos los tipos y colores, a la escuela le cuesta adaptarse.

Nuestras estructuras de participación son de los años 80; años de reivindicaciones democráticas, pero que ahí dejamos. Creamos mecanismos, pero se nos olvidó potenciar el contenido.

Desde la inspección, somos espectadores privilegiados, a veces pacientes, de los efectos que produce la dificultad con la que la participación social se encaja en nuestras escuelas.

Padres o madres contrariados, enfurecidos por la desconfianza en una escuela que, a veces, afronta tarde y mal los puntuales, pero intensos conflictos de impaciencia, incomunicación y desconocimiento, acaban en nuestros despachos, donde constatamos el enervado cabreo de quienes no encuentran respuestas. Matizaré que no es la cantidad lo que me preocupa, no es la estadística la que destaco, sino la intensidad.

Escuelas enrocadas, también confundidas ante los embates de la ciudadanía, se mueven de manera distorsionada en una verdadera ceremonia de la confusión.

Me cuesta y me duele imaginar una escuela rodeada de muros, entre barreras físicas y psicológicas, atrincherada ante el temor de quienes la acechan; con padres y madres mirando por las rendijas de las vallas, desconfiados y vigilantes de todo aquello que se pueda hacer con sus hijos. Es el peor de los escenarios que querría vislumbrar.



Hay caminos, claro que sí:

- Mejorar el liderazgo directivo para gestionar proyectos de comunidad.
- Impulsar las muchas y positivas experiencias de comunicación y colaboración informal que se dan entre escuelas-familias.
- Impulsar la acción tutorial en su dimensión familiar.
- Establecer mecanismos planificados de intercomunicación inspección-familias.
- Potenciar estructuras de encuentro y participación efectiva de las familias.
- La fundación Jaume Bofill desarrolla una interesante línea de trabajo sobre una nueva concepción de las reuniones escuela-familia. Participar para aportar, no solo para escuchar: <http://www.fbofill.cat/videos/redissenyem-la-reuniofamilies-la-veu-dels-protagonistes>

... Y un largo etc. de oportunidades que permitan asumir este verdadero reto para la escuela, en la que las familias deben encontrar su esencial y adecuado espacio. Son tiempos par ir mas allá de la representatividad y de la “implicación asignada”, propiciando la participación efectiva que incorpore a las familias en la verdadera sustancia de la educación compartida.

“Participar es vivir la escuela no como espectador sino como protagonista” (Miguel Ángel Santos Guerra).

Ver:

- Jordi Collet i Antoni Tort, N° 378 ABRIL 2008 CUADERNOS DE PEDAGOGÍA pp. 57-60.
- Miguel Ángel Santos Guerra. Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, N° 55-56, 2000, págs. 105-116

4 EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE DE LES PERSONES PER A LES PERSONES

Vicente Domenech Querol

El Projecte educatiu és el document programàtic que, des del coneixement de la pròpia realitat, fa efectiu el principi d'autonomia, serveix de referent i dona coherència a totes les actuacions que el centre docent emprèn en cadascun dels seus àmbits d'actuació. El Projecte educatiu es concreta i interpreta cada any escolar en la Programació general anual.

El desenvolupament de totes les dimensions de la personalitat com a fi últim de l'educació queda recollit en els Projectes educatius de tots els centres docents. Els processos cognitius, socials, emocionals i funcionals formen part del contingut dels principis i valors i dels objectius que defineixen el Projecte educatiu, basant-se en aqueixa nova educació per a la societat del Coneixement.

Una vegada incorporades les emocions i els sentiments al Projecte educatiu, l'objectiu és convertir la seua educació en alguna cosa real, evitant amb això que es quede en una mera declaració d'intencions. Des d'aquest plantejament, cada Unitat de Treball defineix i reinventa el Projecte educatiu, la qual cosa es tradueix en una nova forma d'educar des dels valors i els sentiments com a eines per poder respondre de forma més efectiva a la nova realitat socioeducativa del segle XXI.

Gardner ¹ ha sigut categòric en assenyalar que "l'educació de l'ésser humà és un procés complex que es basa fonamentalment en decisions sobre objectius i valors. Hem d'acceptar la crua realitat. Es pot ser intel·ligent sense ser moral, creatiu però no ètic, sensible a les emocions i no usar aquesta sensibilitat al servei dels altres", el científic recalca que a més de centrar l'ensenyament en l'alumnat que la rep, entregant una amplitud de coneixements i experiències que els permeten desenvolupar tot el seu potencial, hem d'aportar valors que els guien com a persones i els permeten ajudar a fer un món millor.

...L'escola ha de proporcionar una educació integral; que no sols ha de ser instructiva sinó també formativa; que no ha d'ocupar-se només de l'intel·lectual sinó atendre també les altres dimensions de l'ésser humà (estètic, moral, afectives, físiques i socials) ².

L'educació és molt més que la transmissió de coneixements, un receptari de procediments o un inventari de valors. L'educació és un valuós mitjà per a transformar la seua realitat i crear una societat més justa amb la col·laboració de persones capaces i competents. Els nostres programes educatius es conceben com una proposta global d'actuació a

realitzar conjuntament amb els centres docents i les comunitats educatives, amb el compromís de donar una resposta educativa de qualitat en un marc escolar i social inclusiu.

La història de la Humanitat i del nostre planeta Terra van íntimament unides, atenent que l'home ha

influint, influeix i influirà permanentment en la Terra, la qual cosa ens porta a afirmar que des de sempre ha existit, existeix i ha d'existir una interacció entre l'home i, ara, amb l'univers.

Podem afirmar que els sistemes educatius de la Humanitat no han sigut aliens a aquesta interacció i que als últims decennis hem assistit a la conveniència d'uns sistemes educatius dissenyats per a respondre a la Revolució Industrial, però considere que la Humanitat avança a una velocitat de vertigen en una altra revolució, que és el que últimament venim denominant Revolució del Coneixement.

En el nou segle que albirem és un temps de canvis accelerats, en què la informació, el coneixement i el saber tenen un paper creixent determinant en la vida



de les societats ³. Aquest període de canvis té la potencialitat per engendrar un nou renaixement, basat en la força de la creativitat, l'activitat científica i el desenvolupament cultural de la col·lectivitat. Les fonts de productivitat informacional d'aquesta nova societat, xarxa de la qual ens parla Castells radiquen en les tecnologies digitals de generació i processament de coneixement. El que hui distingeix la nova societat del coneixement és la capacitat de crear, acumular i transmetre coneixements, la capacitat de les persones de generar idees, difondre-les i fer-les evolucionar a través de xarxes, per a obtindre beneficis socials.

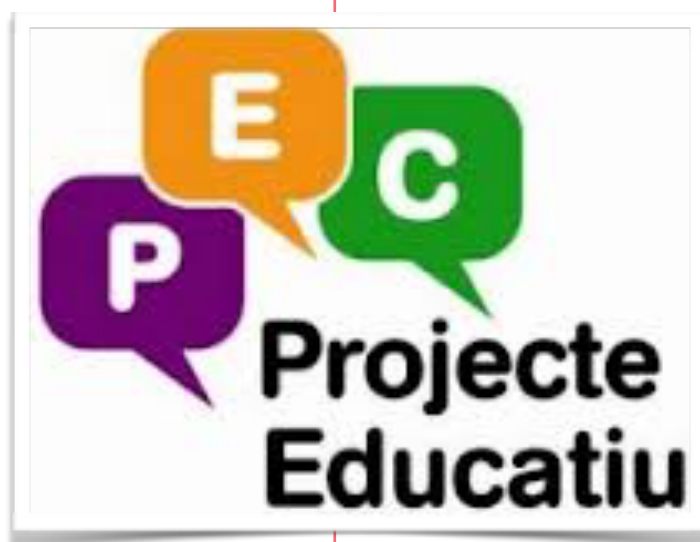
Però el desenvolupament generat per la globalització i la societat del coneixement té llums i ombres, i de la mateixa manera que altres tipus de models econòmics capitalistes, provoca fractures socials eixamplant les diferències entre pobres i rics. Ara no és sols l'accés als recursos, als productes i als serveis bàsics el que defineix la línia divisòria entre riquesa i pobresa, sinó la forma determinant de l'accés a la informació, al coneixement i a l'aprenentatge al llarg de la vida. El risc d'exclusió social creat per aquesta clivella digital posa en perill la cohesió, l'estabilitat i la pròpia supervivència de les societats basades en el coneixement.

Uns reptes educatius als quals fins al moment no s'ha sigut capaç de trobar una resposta efectiva com ens recorda Fullan ⁴: "La societat global es cada vegada més complexa i requereix ciutadans educats que puguin aprendre de forma continua i que siguin capaces de treballar amb la diversitat; en l'àmbit local i en l'internacional. Encara que les explicacions varien, hui dia s'irrefutable que el sistema educatiu i els seus participants no han sabut educar ciutadans que puguin contribuir i beneficiar-se d'un món que ofereix al mateix temps grans oportunitats i la dificultat, igualment complexa, de trobar el nostre lloc en ell."

Per aquest motiu, com alguns autors han assenyalat Hargreaves ⁵, el paper que han de jugar i els reptes

que han d'afrontar els sistemes educatius com a actors principals per a la formació de les persones en la societat del coneixement és doble i alhora doblement complicat. D'una banda l'escola ha de proporcionar les capacitats i les competències necessàries per permetre sobreviure als individus i a les organitzacions en aquesta societat, i per l'altre ha de contrarestar els efectes col·laterals d'exclusió generat per aquest mateix model econòmic i social. Cal evitar que ningú pugui quedar enrere per falta d'oportunitats educatives alhora que es promou el talent individual.

El centre educatiu és una realitat polièdrica configurada per les múltiples cares amb que és vist per espectadors diversos (administració, famílies, societat, alumnes, professors,...), que veuen diferents realitats segons la cara que estan mirant (Convivència, projecte plurilingüe, plasticitat del coneixement lector, projecte curricular,...). Aquesta figura polièdrica es conforma al voltant d'uns elements vius: alumnat, professorat, famílies que conformen aquella que es denomina Comunitat educativa, que influeixen i són afectades per l'entorn educatiu.



Definir la identitat i establir els principis i valors al fet que guien les pràctiques educatives, per a construir els objectius generals del centre docent, és la finalitat del Projecte educatiu, que no pot ser aliè a la nova realitat que suposa educar persones per a la societat del coneixement. Persones capaces d'aplicar el seu

coneixement a crear coneixement.

Però enfront d'això tenim, com diuen Hargreaves i Fullan ⁶. «Les escoles ja no poden ser castells fortificats dins de les seues comunitats. Ni els docents poden considerar que el seu estatus professional és sinònim d'autonomia absoluta. Les forces del canvi ja s'han de fer sentir dins d'inenarrables aules... Dins dels reptes i les complexitats d'aquests temps postmoderns, els

docents han de trobar més i millors maneres de treballar amb uns altres en interès dels xiquets i xiquetes que millor coneixen. Han de reinventar un sentit de professionalitat de manera que no els pose per damunt ni a part dels pares i el públic en general, sinó que els done la valentia i la confiança necessària per a entaular un treball franc i autoritzat amb altres persones...

Per aquest motiu no es concep l'educació actual com alguna cosa aïllada que només es dona en el centre educatiu d'una forma endogàmica, és a dir, internament pel professorat, sense comptar amb la necessària col·laboració de les famílies. Com diuen Parrellada i Martí ⁷: Tots els pares i mares del món

volen el millor per als seus fills, i per això fan tot el que es puga. Totes i tots els mestres actuem en la mateixa direcció amb els nostres alumnes. No ens queda una altra eixida que acostar-nos, mirar-nos amb respecte i acceptar, assentir tal com dèiem, amb el que ens toca fer a cada o, sense prejudicis, sense exigències, sense culpabilitats creuades. Tan sols des del reconeixement absolut de l'altre, i des de l'amor que fonga l'humà, trobarem les vies per a fer d'aquesta relació entre la família i l'escola un lloc de trobada que ha de donar nombrosos fruits, ja que entre les nostres mans està, en gran manera, el futur de les noves generacions.

¹ GARDNER, Howard. (2011): *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas: educando para las virtudes del siglo XXI*. Colección: Biblioteca Howard Gardner: PAIDOS IBERICA

² AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Trillas México.

³ CASTELLS, M. (1996-2000) "La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura" (La Sociedad Red, Vol. I), Madrid: Alianza Editorial, 2000

⁴ FULLAN, M. (2002) "Los nuevos significados del cambio en la educación", Barcelona : Octaedro; *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*, Madrid: Ediciones Akal.

⁵ HARGREAVES, A. (2003) "Teaching in the Knowledge Society", Maidenhead: Open University Press.

⁶ HARGREAVES, A i FULLAN, M. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?, trabajar unidos para mejorar*. Editores: Morón (Sevilla) : M.C.E.P.

⁷ PARRELLADA C. & MARTÍ, L. (2008). *A favor d'un projecte comú*. *Quaderns de Pedagogia*, 378, 70-73

"Por mucho que cambien las cosas, siempre son las mismas"

Plissken el Serpiente



EN CLASE NO SE DIBUJA - CURSO 2018/2019

TIRAS CÓMICAS BY @KRISPAMPARO

Pedro Cifuentes

NOTES SOBRE LA VISITA D'INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ DISSENYADA PEL FRANQUISME

Francesc Xavier Granell Sorribes

ANNEX

A partir de la publicació *Para ser inspector de primera enseñanza*, escrita pels inspectors: Gálvez, Gonzalo i Onieva, Antonio J. i publicada a Madrid el 1942.

Aquesta publicació té molts aspectes interessants per a tot aquell a qui li agrada la història i molt més si li interessa el món de la inspecció d'educació. S'ha de tindre molt present el moment de l'edició, 1942, en plena postguerra després d'una devastadora guerra civil que dona peu a l'anomenada Causa General que suposà la depuració del col·lectiu docent, inclosos els inspectors. Aquesta depuració feta pel franquisme va comportar nombroses sancions a tot aquell que no compartia els principis del Glorioso Movimiento Nacional, o que simplement, s'havia trobat per circumstàncies de la vida en un lloc inapropiat en el moment més inoportú.

El llibre té moltes curiositats i aspectes que podrien ser l'origen de nombrosos articles i estudis. Quan el lliges et traslades, per moments, als temps del NO-DO, que els que ja col·leccionem uns quants anys, de segur que el tenim en el record de la nostra infantesa.

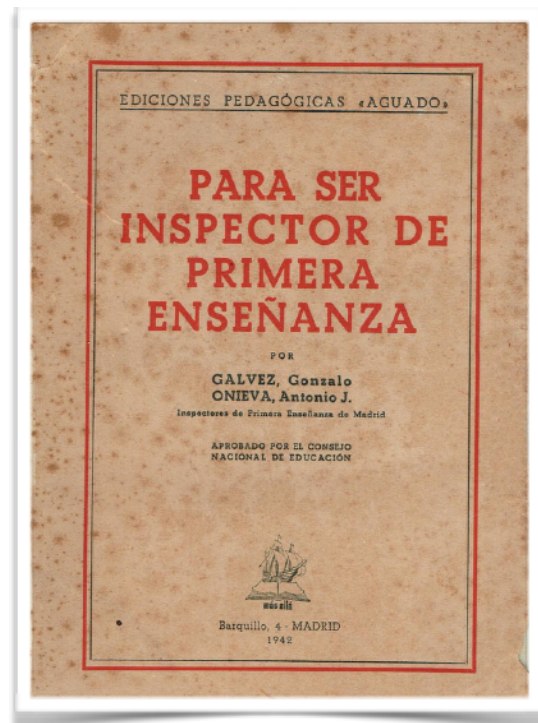
Tot i que el llibre dedica un capítol a la visita d'inspecció, amb moltes curiositats, em limitaré a comentar alguns aspectes de la visita d'inspecció dissenyada pel franquisme, i que d'alguna manera, li va donar a la inspecció d'educació un caire fiscalitzador que encara, per a molts, arrossega i caracteritza aquest col·lectiu.

Per a l'elaboració d'aquest article m'he basat en l'apèndix legislatiu que se cita a la fi de l'obra i que és el següent:

1.- Decreto de la República de 1932, de 2 de diciembre, sobre la inspección profesional de enseñanza primaria.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1932/342/A01684-01689.pdf>

2.- Circular dirigida a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y privados de la España Nacional, del 5 de marzo de 1938.



<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/503/A06154-06156.pdf>

3.- Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1939/027/A00492-00494.pdf>

4.- Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza, regulando concretamente la obra de Inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial de 20 de enero último.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1939/060/A01206-01207.pdf>

Aquests documents normatius constitueixen fonts històriques primàries que cal llegir. També resulta molt interessant llegir els informes o les actes redactades en els llibres de visita d'inspecció d'algunes escoles de les comarques interiors de Castelló com Castellfort, Cortes de Arenoso, la Poble de Benifassà o Zucaina i que es troben a la Direcció Territorial de Castelló. [ANNEX](#).

Per tal de contextualitzar, cal dir que el Decret de 1932, conegut com el Decret de la República, per haver estat publicat en aquest moment històric pel primer govern republicà, presidit per Manuel Azaña, quan era ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts Fernando de los Ríos Urruti (nebot de Francisco Giner de los Ríos), destacat dirigent i ideòleg del socialisme espanyol, durant el mandat de Niceto Alcalá-Zamora, com a president de la Segona República Espanyola.

De la importància d'aquest decret ens pot donar una idea la perdurabilitat d'aquest en el temps, ja que va estar vigent (en part) fins a l'any 1967, quan va quedar derogat definitivament mitjançant el Decret 2915/1967, de 23 de novembre (BOE d'11 de desembre número 295).

Finalitzada la Guerra Civil, sorprenentment no fou derogat durant el franquisme, tan sols es van fer alguns canvis o modificacions per tal d'ajustar-lo a la ideologia del nacionalcatolicisme que Franco va imposar. Dels articles 24, 25 i 26, dedicats a la visita d'inspecció, sols quedà sense vigència la part del 24, en què es feia referència a la supressió de zones d'inspecció masculines i femenines, perquè el franquisme va recuperar la divisió de l'alumnat per sexes, com podem constatar en les actes de visita d'inspecció.

Amb la publicació en el BOE de la Circular de 5 de març de 1938, dirigida a la inspecció de Primer ensenyament i als mestres nacionals, municipals i privats de l'Espanya Nacional, en plena Guerra Civil («II Año Triunfal» segons diu al BOE publicat a Vitòria), començava el franquisme a marcar les seues directrius ideològiques i a imposar-les a l'àmbit escolar, així doncs, amb aquestes instruccions, dirigides tant als inspectors com als mestres, s'imposaven entre altres mesures:

•L'educació religiosa en les escoles nacionals, entesa més enllà de l'ensenyament del catecisme. S'imposava l'obligatorietat de restablir el crucifix a les aules, l'obligatorietat d'anar a missa en corporació els dies preceptius, junts alumnes i mestres, la lectura en les escoles del Sant Evangelí, etc.

•L'educació patriòtica, amb l'exaltació de l'Espanya Imperial, conreant i potenciant el patriotisme amb cants populars, himnes patriòtics, biografies, lectures...

•L'educació cívica, mitjançant la qual els alumnes havien de percebre que la vida és milícia, o el que és el mateix: sacrifici, disciplina, lluita i austeritat; calia exaltar l'anomenat Movimiento Nacional, els seus ideals i les seues aspiracions, així com hissar i arriar la bandera els dies lectius a totes les escoles nacionals, municipals i privades, mentre es cantava l'Himne Nacional amb tota l'emoció que pertocava, el retrat del *invicto Caudillo* havia de presidir en totes les escoles l'educació dels futurs ciutadans. També es va imposar la realització diària al quadern de treball d'un exercici il·lustrat d'un tema religiós, patriòtic o cívic, i l'exaltació de la feminitat a les escoles de xiques.

•L'educació física, no entesa com a preparació per a l'esport, ja que en aquesta es potenciaven els jocs infantils de la localitat i la gimnàstica rítmica.

La Circular acaba preconitzant per a les escoles l'austeritat, l'esforç, el sacrifici i l'entusiasme sense límits com les notes més definides d'aquest *Glorioso Movimiento Nacional*.

Si amb la Circular de 5 de març del 1938 es marcaven les directrius

de l'escola franquista, amb la publicació en el BOE de l'Ordre de 20 de gener de 1939, en la qual es disposava que els inspectors de Primer ensenyament visitaren les escoles i es regulava la forma de fer-ho, s'establia clarament la funció fiscalitzadora de la inspecció per tal de garantir, com es diu al preàmbul "los principios religiosos, morales i patrióticos que impulsan el *Glorioso Movimiento Nacional* ...".

Així doncs, la inspecció havia de visitar les escoles periòdicament, i dedicar un mínim de 100 dies a l'any (10 dies/mes) a aquesta tasca. Calia visitar totes les escoles almenys una vegada cada curs escolar.

En aquestes visites s'havia d'exaltar l'esperit religiós i patriòtic, per a complir la circular abans ressenyada. Les inspectores, a més a més, havien de vetllar perquè les mestres orientaren l'ensenyament de les xiques envers les funcions i tasques pròpies de la llar, la família, la costura...



S'estableix l'obligatorietat del quadern de classe per als alumnes i també del quadern de preparació de lliçons per al mestre, així com el denominat Cuaderno de Honor que amb caràcter rotatiu feien els alumnes més avançats.

Els inspectors havien de remetre mensualment una memòria de les tasques realitzades, en la qual havien de constar, entre altres dades, el nombre d'escoles visitades, la situació de l'edifici, la vocació i aptituds del mestre, orientacions i tasques realitzades relacionades amb els principis del *Glorioso Movimiento Nacional*, matrícula, assistència, nivell educatiu dels alumnes, llibres que s'utilitzaven, estat de conservació del mobiliari i del material didàctic, grau de col·laboració del poble, existència d'altres institucions escolars, orientacions donades per l'inspector, actes patriòtics, religiosos i culturals, així com una còpia dels informes de visita. S'estableixen zones femenines d'inspecció, formades per escoles graduades, unitàries de xiques i mixtes; mentre que les zones dels inspectors són les escoles regentades per mestres barons i les situades en zones de comunicació difícil.

A les inspectores s'encomana la creació dels anomenats Círculos de orientación del Magisterio femenino, per tal de donar a les mestres d'una zona orientacions sobre educació femenina.

S'estableix el llibre de visita en cada escola, en el qual l'inspector ha de redactar l'informe de la visita, que també ha d'anotar en el seu propi llibre de visita. L'informe l'ha de compulsar el president de la junta municipal o local d'educació, segons corresponga.

També es fixa en l'Ordre, provisionalment, la plantilla d'inspectors per províncies. Se n'assignen 5 a la província de Castelló i no figuren les províncies d'Alacant i València perquè en aquell moment es trobaven en zona republicana, ja que el front el 1938 es va estabilitzar fins a la fi de la guerra l'abril de 1939, al sud de Castelló, entre Nules i la Vall d'Uixó.

Finalment en l'article 20 s'estableix que "por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera enseñanza se dictará la disposición oportuna para la mejor ejecución de esta Orden". En aquest sentit en el

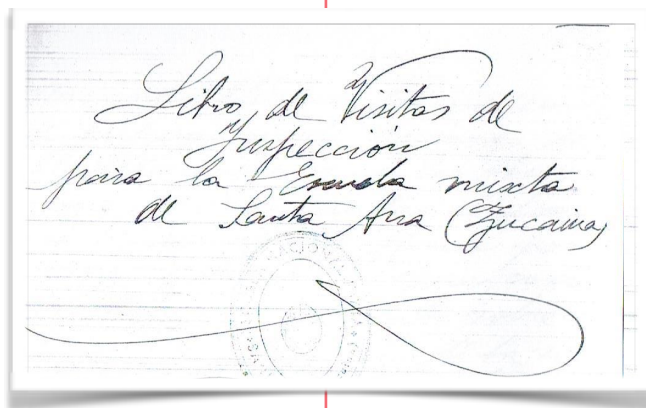
BOE d'1 de març de 1939, quan faltava un mes per a la fi de la Guerra Civil, es publicava la Circular de 23 de febrer, que regulava i orientava concretament l'obra de la inspecció.

Amb aquesta circular s'aprofundeix en tots els aspectes determinats en l'Ordre, per tal que la inspecció d'ensenyament primari complira les directrius del *Glorioso Movimiento Nacional* amb una funció eminentment fiscalitzadora i de control, per a construir una nova escola per a la nova Espanya que es pretenia instaurar amb el nou règim franquista.

Amb la fi de la Guerra Civil, lamentablement, no vingué la pau, sinó que començà un nou període de penúries en què el col·lectiu docent va patir una situació calamitosa per la depuració a la qual va ser sotmés pel règim guanyador del conflicte. El paper que va tindre la inspecció, que també va patir la depuració, va ser de sotmetiment al nou règim i de col·laboració forçosa en la tasca de fiscalització i control del col·lectiu docent, per a la instauració d'una escola caracteritzada per la ideologia imposada pel nacionalcatolicisme.

Les circumstàncies forcen l'allunyament de l'esperit de modernitat i progrés que amb el Decret de 1932 es va encetar per a la inspecció d'educació. Tot i que aquest encara seguia vigent (en part), ara

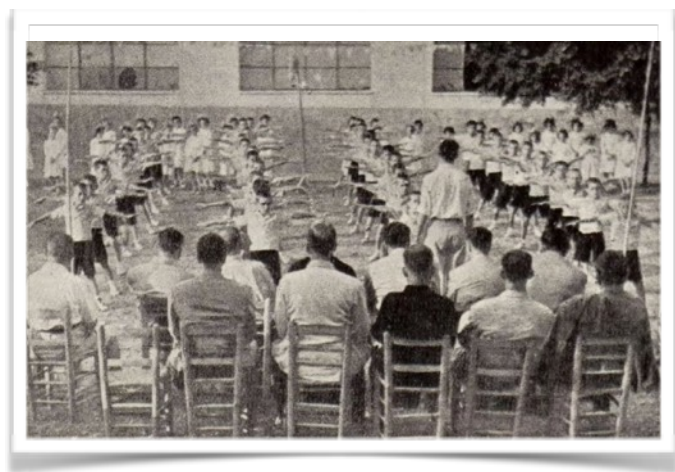
s'imposava una escola marcada per la separació de sexes, la religiositat i l'exaltació del patriotisme, que deixava fora principis que marcaren l'etapa republicana com la coeducació, la laïcitat, la renovació pedagògica, en la línia de la denominada Escola Nova imperant a Europa, etc.



Per constatar alguns aspectes comentats sobre la base normativa, a continuació comentarem algunes actes d'inspecció de centres de les comarques interiors de Castelló que s'han conservat, en les quals es recullen les actuacions de les visites d'inspecció en aquests centres. Es poden visualitzar en l'enllaç a l'arxiu que s'adjunta ANNEX:

[1.- Llibre d'actes de visita d'inspecció de l'escola mixta de Santa Ana a Zucaina, amb actes dels anys: 1935, 1940, 1941, 1941, 1943, 1944 i 1952, amb una diligència de tancament del llibre per a arxivar-lo de juny de 1963](#)

En les primeres actes de visita de Zucaina, podem observar i constatar la diferència entre l'acta (transcripció feta pel mestre) de la visita del 24 d'octubre de 1935, i la feta l'abril de 1939, al mateix mestre Antonio Tortajada. Mentre en la primera, la inspectora María Desamparados Dondenis alaba el treball del mestre, fa referències a les dificultats existents en l'escola rural, l'anima i li dóna instruccions per a la millora; en la segona, l'inspector Juan M. Borrás Jarque, en estricte compliment de la normativa comentada abans, fa referència a l'esperit religiós i patriòtic del mestre; curiosament proposa una jornada continuada per tal d'afavorir l'assistència en un entorn rural, on les tasques del camp propiciaven un elevat absentisme escolar, per a després donar la instrucció següent: "llévense los cuadernos de preparación de lecciones del maestro, conforme a las observaciones verbales dadas, el diario del niño y el de Honor por rotación entre los mejores, con los trabajos semanales sobre



el Evangelio y la fiesta de la semana o una biografía. Se izará y arriará diariamente la Bandera con el Himno Nacional. Atiéndase a la Educación física y trabajos manuales y a los detalles dados verbalmente en esta visita"

S'evidencien diferències entre ambdós documents, amb un to més amable en el primer mentre al segon es constata un predomini del to imperatiu per tal que s'apliquen les instruccions i els principis marcats pel nacionalcatolicisme establits per la circular abans ressenyada.

El mateix inspector visita l'escola amb el mateix mestre els anys 1941 i 1942 i redacta actes semblants en les quals es congratula perquè han complit les instruccions de la visita anterior.

El 1943 i 1944 visita l'escola, on encara està el mateix mestre, un altre inspector, Juan Capó (inspector en cap, mallorquí, que tot i haver format

part de la primera comissió de depuració feta pel franquisme el 1936 a les Illes Balears també va patir les mesures repressores amb el trasllat forçós a Almeria l'any 1939).

Després ja no consta cap visita més fins l'any 1952 quan torna Juan Capó i troba una nova mestra, María Pilar Flor Porcar. Cal dir que en les actes, tot i haver-hi referències en les dues primeres al fervor religiós i a l'esperit patriòtic de la mestra, el to se suavitza en la tercera i ja no hi ha cap referència respecte a la religiositat i el patriotisme, sinó que parla de les qualitats de la mestra amb elogis al seu treball, en dir "da a los niños de esta escuela una acertada preparación en lo moral y una adecuada preparación intelectual a base de programas prácticos y lecciones asequibles a las inteligencias un poco simplistas de los niños y niñas que a esta escuela concurren".

2.- Llibre d'actes de visita d'inspecció de l'escola de xiques de Cortes de Arenoso, en què es recullen les actes corresponents a les visites realitzades els anys 1949, 1954, 1958, 1959, 1965 i 1966. I llibre d'actes de l'escola de xics de Cortes de Arenoso, en què es recullen les actes de les visites realitzades els anys 1954, 1958, 1959, 1965 i 1966.

És curiós que hi ha un llibre d'actes per a l'escola de xiques i un altre per a la de xics. Pel que fa al llibre d'actes de l'escola de xiques:

En el full número 1 podem observar la diligència que es fa, el 25 de gener de 1949, d'obertura del llibre d'actes de Cortes de Arenoso, en la qual la inspectora de l'escola de xiquetes deixa constància de la normativa que s'aplica: Ordre de 20 de gener i Circular de 23 de febrer de 1939.

En aquestes actes, tot i haver-hi la mateixa base normativa perfectament detallada en la diligència, es constata una gran diferència respecte de les actes comentades anteriorment del llibre de Zucaina. Feia quasi deu anys que s'havia acabat la guerra i les actes reflectien un formalisme que es limitava al control de la matrícula i l'absentisme, la situació de les instal·lacions i el mobiliari, alhora que es donen consells i ànims a les mestres abnegades que regenten l'escola, amb poques referències als àmbits religiós i patriòtic.

Pel que fa a les actes de l'escola de xics, realitzades pel mateix inspector, els anys que coincideix, van en la mateixa línia que les de les escoles de xiques, s'hi destaquen les deficiències de les instal·lacions i l'equipament, en l'acta de 1954 diu: "el local es pésimo y muy sucio el mobiliario, flojo y material

deteriorado ...”, també reflecteixen un absentisme molt elevat que es justifica per l'exigència d'ajudar en les tasques agrícoles i per un poblament molt disseminat, als masos, que suposava una dificultat afegida per a l'escolarització.

3.- Llibre d'actes de visita d'inspecció a l'escola unitària de xics de la Poble de Benifassà entre 1939 i 1973

En aquest llibre d'actes es pot constatar l'evolució en el contingut dels informes, des de la referència: “1939 Año de la Victoria”, com diu a la diligència d'obertura del llibre, o en el paràgraf de l'acta de maig de 1939 on diu: “Sea la escuela una exaltación del Glorioso Movimiento Nacional, de sus ideales, de sus aspiraciones, y de su legislación social y agraria, y que este ambiente trascienda a la calle y llegue a todos los vecinos de este pueblo”. Fins a arribar a la mera diligència en les últimes visites de 1963 o 1966 on és mestre el que fa la ressenya següent: “Con fecha de hoy, ... tuve el honor de ser visitado por el Inspector Provincial ...”.

Cal afegir, com a anècdota, que en l'acta de la visita realitzada el 24 de juny de 1958, el mestre era Àngel Pitarch i Monferrer, que temps després va ser inspector en cap a Castelló.

4.- Altres actes curiosos:

- Acta de la visita a l'escola de Fuentes (a Zucaina) de 1966 en la qual es deixa constància de la concessió d'un vot de gràcia a la mestra, en reconeixement de la tasca realitzada.

- Còpia del text d'un vot de gràcia concedit ja en la dècada dels anys huitanta (segurament dels últims).

Cal dir que els inspectors tenien entre les seues funcions la potestat de concedir vots de gràcia o proposar altres reconeixements per a premiar els mestres, de la seua zona, que destacaven per la dedicació i l'esforç, així es s'establia en l'article 17.4 del Decret de 1932.

Amb la lectura d'aquests llibres d'actes es pot, si no constatar, almenys intuir una evolució en la visita d'inspecció dissenyada pel franquisme. Amb una primera etapa en la qual en compliment de les disposicions abans comentades els inspectors feien un control i una fiscalització

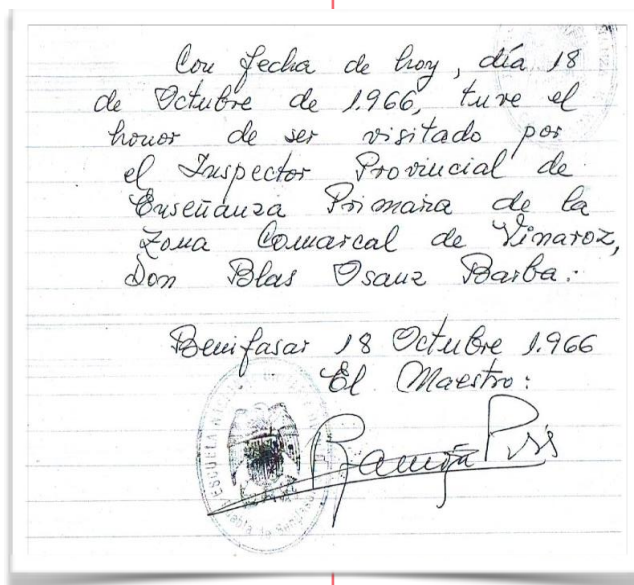
estRICTA sobre la tasca del mestre pel que fa al compliment dels principis del Glorioso Movimiento Nacional i el seu ideari bàsicament religiós i patriòtic, amb el qual es pretenia modelar la nova Espanya. Aquesta època es desenvolupa des de les darreries de la Guerra Civil fins a l'acabament de la denominada etapa de l'autarquia o d'aïllament internacional del franquisme, més o menys fins el 1955, perquè ja en l'etapa següent, amb l'entrada en el govern dels denominats tecnòcrates es propiciarà l'inici del desenvolupament econòmic i l'apertura cap a l'exterior.

M'agradaria comentar que en aquesta nova etapa, encara que hi havia el mateix suport normatiu per a les visites d'inspecció a les escoles, es pot albirar una certa relaxació tant en la periodicitat de les visites com en el contingut de les actes, per a constatar ja en l'última etapa del franquisme un canvi evident, alguns llibres d'actes són formalitzats per l'inspector o pel mestre que es limita a deixar la ressenya cronològica de la visita de l'inspector al centre.

Amb aquest article he intentat simplement constatar documentalment algunes notes sobre l'evolució de la Inspecció d'Educació dissenyada pel franquisme a partir de la base normativa i d'alguns informes recollits en els llibres d'actes de visita d'inspecció d'aquesta època. Tant de bo es motive un moment de reflexió i debat al voltant del paper de la Inspecció d'Educació, com a garant dels drets fonamentals del ciutadà, especialment el dret a l'Educació, tant en el passat com en el present, que segurament determinarà el seu futur.

Per concloure vull posar de manifest el més sincer i sentit dels reconeixements als membres del col·lectiu docent que injustament i arbitràriament patiren les conseqüències dels processos de depuració practicats durant i després de la Guerra Civil.

També vull donar el meu agraïment al company Salvador Martí Colera, pels seus savis consells i per haver-me fet participi d'una joia bibliogràfica, com és el llibre que fonamenta aquest article.



L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU VALENCIÀ, PER A QUAN?

Rogeli Santamaria Luna

1.- JUSTIFICACIÓ

Als plans d'avaluació docent, de centre i de sistema educatiu que es dissenyen la Inspecció d'Educació té funcions específiques, ineludibles i intransferibles, encara que han intentat assignar-se-les a altres òrgans (Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva AVAP) o funcionaris (assessors diversos).

La Inspecció d'Educació pot participar en la millora educativa però encara que tinga funcions específiques, si no hi ha un marc regulat d'avaluació les atribucions d'inspecció poden esdevenir treballs burocràtics que no aporten cap valor afegit al sistema.

Els últims 12 anys, a més de les crisis econòmiques i de governs, ha hagut una falta de voluntat per regular l'avaluació dels docents i dels centres educatius que dificulta la millora del sistema educatiu i de la Inspecció. És per això que es faran propostes en base a l'evolució normativa estatal i valenciana.

2.- REFERÈNCIES PER L'AVALUACIÓ

La [LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació](#) (BOE núm. 106, de 04/05/2006, LOE) és el marc estatal per al Sistema Educatiu Valencià. Fins ara té 6 versions, 3 amb govern del PSOE -que la va promulgar- i 3 amb govern del PP.

En 2013, la [LLEI ORGÀNICA 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa](#) (BOE núm. 295, de 10/12/2013, LOMQE) va suposar el 4^t. canvi, però molts dels elements substancials per que la Inspecció d'Educació pugua realitzar part de les seues funcions es mantenen invariables ací a la nostra Comunitat.

El Ministeri d'Educació no ha promogut un Pla d'Avaluació de la Funció Pública Docent que ordena l'article 106 de la LOE. Ho havia de fer amb participació de les Administracions autonòmiques. L'article 145 d'eixa Llei fa referència a l'avaluació de centres educatius.

Els articles 151 i 153 definixen les funcions i atribucions de la Inspecció d'Educació,

especialment en referència a l'avaluació de personal docent, de centres, programes i serveis educatius i en l'avaluació del sistema educatiu.

Els quatre articles anteriors han estat invariables durant els 12 anys de vigència de la LOE perquè la LOMQE no els va modificar. Este marc era estable, però si no es definixen plans d'avaluació docent ni de centres la Inspecció d'Educació pot treballar quasi al marge a la llei, perquè no s'ha regulat el marc d'avaluació docent (fins i criteris precisos de la valoració, participació del professorat, de la comunitat educativa i de la pròpia Administració en la valoració, l'avaluació voluntària del professorat i les seues conseqüències).

Els canvis polítics i la inestabilitat del govern central han fet que alguns plantejaments sobre avaluacions finals es paralitzen a l'espera del Pacte d'Estat, Social i Polític per l'Educació (citat 13 voltes al [Reial Decret-Llei 5/2016, de 9 de desembre, de d'ampliació del calendari d'aplicació de la LOMQE](#) i a casa nostra sembla que hi ha aversió a les avaluacions externes, vinguen de l'OCDE, de l'Estat o de normes autonòmiques no derogades i no s'ha desplegat com han fet altres comunitats ([Extremadura](#), [Andalusia](#), [Catalunya](#), [País Basc](#), [Castella i Lleó](#), [Navarra](#), etc.) que, basant-se en la norma estatal i adaptant-la, han seguit tenint dades d'avaluacions externes i les publiquen en les webs oficials ajudant a fer més transparents els sistemes educatius autonòmics, en contrast amb el que trobem a la [Comunitat Valenciana](#): cap informe de resultats, cap informe de com evoluciona el sistema educatiu, cap publicació oficial amb línies estratègiques en educació, etc.

En les lleis estatals d'educació de caràcter general observem com hi ha una progressió en les referències als lexemes «avalua» i «valora» i també en millora i qualitat. En canvi les referències a l'avaluació interna dels centres no han canviat en 12 anys i tampoc les d'avaluació del professorat. Sols han augmentat les referències a avaluació externa.

Llei	"avalua" "valora"	Avaluació interna	Avaluació externa	Avaluació professorat	millora	qualitat	Govern estatal
LOE 2006	176	3	3	7	40	45	PSOE
LOMCE 2013	198	0	1	0	39	47	PP
LOE 2018 (ara)	274	3	4	7	54	68	PP*

**és la llei vigent ara, com a marc del PP, encara que ara governe el PSOE.*

A més, també s'observa que la LOMCE utilitza en menor proporció verbs preceptius que la LOE quan assigna funcions o responsabilitats a les Administracions autonòmiques (77% front a 84%) i utilitza més l'optativitat (23% front de 16%), però eixa major optativitat en els desplegaments educatius que fan les Administracions autonòmiques pot estar contribuint a l'augment de les desigualtats educatives entre comunitats que partixen ja de situacions educatives desiguals¹

Atenent la [LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, actualitzada a 2018, l'Administració educativa valenciana ha de:](#)

- fixar (MECD-CV) els objectius prioritaris d'educació compensatòria (art. 80.3);
- adoptar mesures singulars en centres escolars o zones geogràfiques on siga necessària una intervenció educativa compensatòria (art. 81.2);
- promoure el Pla d'Avaluació de la Funció Pública Docent (art.106);
- facilitar l'autoavaluació dels centres educatius (art. 145.2)
- facilitar l'autonomia pedagògica dels centres (art. 120.3)
- promoure les mesures de qualitat i els sistemes de gestió de qualitat (EFQM o ISO) (art. 122 bis), encara que l'Administració valenciana podria centrar la visió en la documentació institucional dels centres i la seua avaluació en base a indicadors objectius i públics;
- publicar els resultats obtinguts pels centres docents, considerats en relació a factors socioeconòmics i socioculturals del seu context (art. 120.3) en relació a la qualitat i equitat de l'educació (art. 140.1.a);
- a partir de les proves del MECD, utilitzar indicadors que permeten establir valoracions precises i comparacions equitatives, així com el seguiment de l'evolució al llarg del temps dels resultats obtinguts (art. 144.1)
- definir, amb el MECD, la informació addicional al tractament estadístic que permeta una millor anàlisi dels factors que afecten el rendiment educatiu i la

comparació basada en el valor afegit que aporten els centres als seus alumnes (art. 143.3);

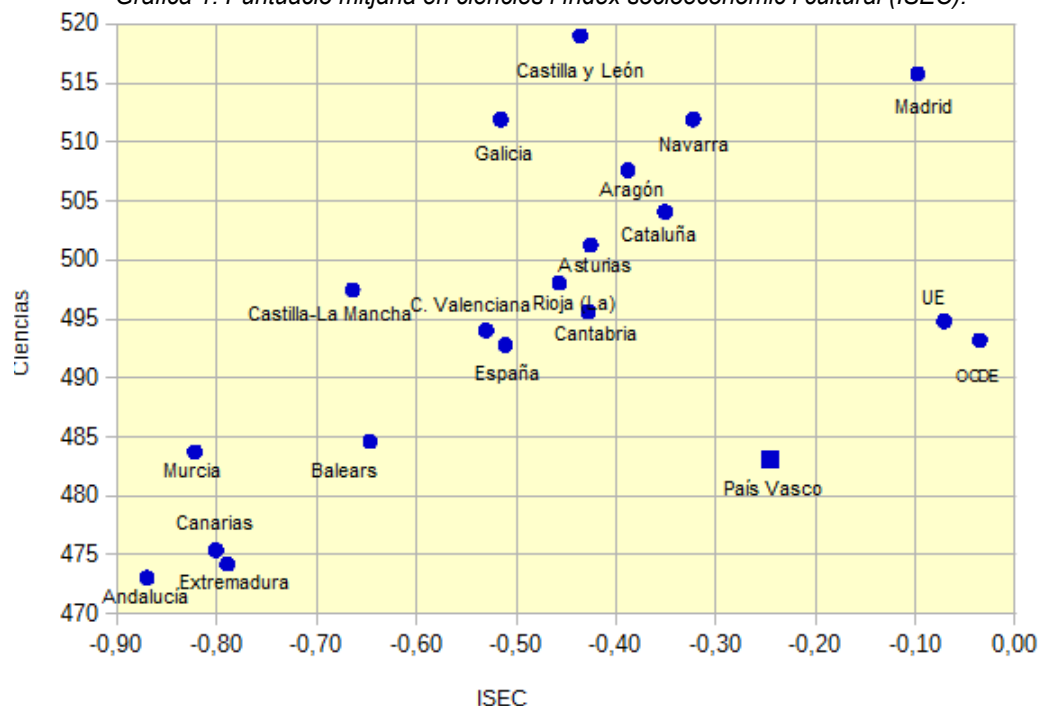
- promoure la transparència del sistema educatiu (art. 140.1.c);
- posar en coneixement de la comunitat educativa els resultats de les avaluacions realitzades per la Conselleria amb indicadors comuns per a tots els centres espanyols, prèvia consideració dels factors socioeconòmics i socioculturals del context (art. 147.2);
- definir (MECD-CV) l'ús i accés públic als resultats de les avaluacions (art. 147.2);
- definir el marc d'avaluació del professorat, dels processos educatius i de funcionament dels centres docents, de la inspecció i de la pròpia administració educativa (art. 141);

A més cada Comunitat podrà:

- promoure els Plans de Millora dels Centres Docents que no aconseguisquen resultats adequats (art. 120.3), com van fer al País Basc² o Navarra amb els Plans de Millora, models on participa molt activament la Inspecció d'Educació en la millora de l'educació;
- assignar més dotacions de recursos a centres que pels seus projectes o condicions d'especial necessitat de l'alumnat que escolaritzen (art. 122.2)
- **promoure el Pla d'Avaluació de Centres Educatius considerant les situacions socioeconòmiques i culturals de famílies i alumnat, l'entorn del centre i els recursos de què disposa (art. 145.1);**
- establir altres avaluacions amb finalitats diagnòstiques (art. 144.2)
- elaborar plans de valoració de la funció directiva (art. 146)

L'augment de l'interés i aplicacions d'avaluacions externes normalitzades va permetre que EN 2015 participaren totes les autonomies en PISA (Programme for International Student Assessment), afectant alumnat de 15 anys, generalment de 3r. o 4t. d'ESO³, fet que pot permetre comparacions interautòmiques, com la següent.

Gràfica 1: Puntuació mitjana en ciències i índex socioeconòmic i cultural (ISEC).



Font: Elaboració pròpia a partir de INEE (2016): PISA 2015. Informe español. Cap. 3. Factores asociados al rendimiento de los alumnos en PISA, taula 3.14b. Resultado de ciencias e ISEC

La comparació de resultats entre autonomies pot generar disgustos als governants si els resultats no són bons, però també és una oportunitat de millora. Per exemple, la nostra comunitat té un ISEC mig punt més baix que la mitjana de la Unió Europea i semblant al d'Espanya, però obté un resultat semblant a la UE i superior a Espanya.

En canvi la nostra Comunitat té un ISEC igual Galícia i 1 dècima inferior a Castella i Lleó, però els resultats ací són inferiors en 15 punts respecte de Galícia i 20 punts respecte de Castella i Lleó, per tant convindria afinar més la comparació amb Galícia o [Castella i Lleó](#) i no quedar-nos amb el missatge autocomplaent: [la Comunitat Valenciana supera la mitja en ciències d'Espanya](#) i equipara la Unió Europea.

Hi ha molts resultats o variables que cal estudiar a més de la puntuació directa: puntuació descomptant l'efecte de l'ISEC, resiliència, excel·lència, resultats baixos, evolució al llarg del temps, llengua en casa, tipus d'escolarització, nivell educatiu dels pares i de la població, taxes d'ocupació, renda, urbanització i ruralitat, immigrants a l'aula i al centre, repetidors, prioritats educatives autonòmiques, recursos destinats a educació, etc. amb la finalitat de millorar el sistema educativa valencià i dotar-lo de més transparència⁴. Açò ho permeten [avaluacions internacionals com PISA, PIAAC, PIRLS, TALIS o TIMSS](#) i [avaluacions nacionals amb un marc estatal](#)

comú (diagnòstiques, finals, etc.). El que cal és compaginar-les totes i que no suposen una càrrega excessiva ni per al sistema ni per a les comunitats educatives a les que suposadament es vol beneficiar amb la millora educativa.

Les opcions de comparació sols són possibles quan hi ha proves normalitzades que s'apliquen a tots els territoris (nacionals o internacionals) i des de la LOE estaven establides, però els últims anys no s'ha avançat en este aspecte.

Hem de fixar-nos en els que tenen millors resultats que nosaltres i valorar les

contextos, pràctiques i polítiques que poden contribuir a eixos resultats.

Si no participem en eixes avaluacions no tenim possibilitats de comparació de polítiques ni de com s'afronten les desigualtats educatives, en una Comunitat que no és ni de les més riques ni que les que obté millors resultats educatius (en proves externes, en reducció de l'abandonament educatiu prematur⁵, en nivell educatiu de la població o I+D+i) que són claus per al desenvolupament social i econòmic de la Comunitat.

3.- L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU VALENCIÀ

Tots els aspectes indicats com preceptius en la LOE haurien d'haver estat desplegats a la nostra Comunitat ja.

Els aspectes optatius s'han aplicat, com indica el nom, com s'ha pogut o considerat en cada moment. El curs 2014/2015 als centres educatius de la Comunitat Valenciana s'havien d'aplicar les proves d'avaluació individualitzada de 3r de Primària i les proves de diagnòstic de 1r. i 4t. de Primària i de 2n. d'ESO; totes elles entre maig i juny de 2015. Estes proves estaven regulades pel [DECRET 121/2013, de 13 de setembre, del Consell, pel qual es regulen les avaluacions de diagnòstic en els centres educatius sostinguts amb fons públics, de la Comunitat Valenciana \(DOCV 16-9-13\)](#), anterior a la LOMQE.

A més el primer semestre de 2015 la Comunitat Valenciana participava en proves PISA.

Per tot açò, al mes de juny de 2015 ADIDE-PV demanava a la Conselleria competent en educació que no es feren tantes avaluacions externes normalitzades al sistema educatiu valencià i menys encara en eixe moment crític del curs, vinculant la petició a la falta de desplegament normatiu valencià sobre avaluacions de centres i de professorat, peticions que han estat reiterades per ADIDE-PV en distintes reunions amb alts càrrecs de la nostra Conselleria i encara no han estat prou ateses i ni aplicades.

El canvi de govern autonòmic en 2015 ha suposat la derogació de fet de l'[Orde 52/2015 de Contracte Programa](#) que intentava considerar les premisses anteriors per atendre la diversitat, és substituïda per l'Orde [38/2016 de Pla d'Actuació per a la Millora](#), d'obligat compliment als centres de règim general i FPA, es referix a la diversitat. Al mateix temps, l'[Orde 25/2016 de Jornada Escolar](#), orientada a EI-EP-EE i l'[Orde 31/2016 de Projectes d'Investigació i Innovació Educativa](#), ambdues opcionals per als claustres, podrien promocionar canvis metodològics i la implicació del professorat en la investigació educativa.

El procés de difuminació de l'avaluació dels programes de centres es pot resumir en l'exigència de més personal i més recursos per a l'educació sense que l'Administració educativa valenciana tinga un diagnòstic normalitzat de cadascun dels centres als que dota de personal addicional ni de les

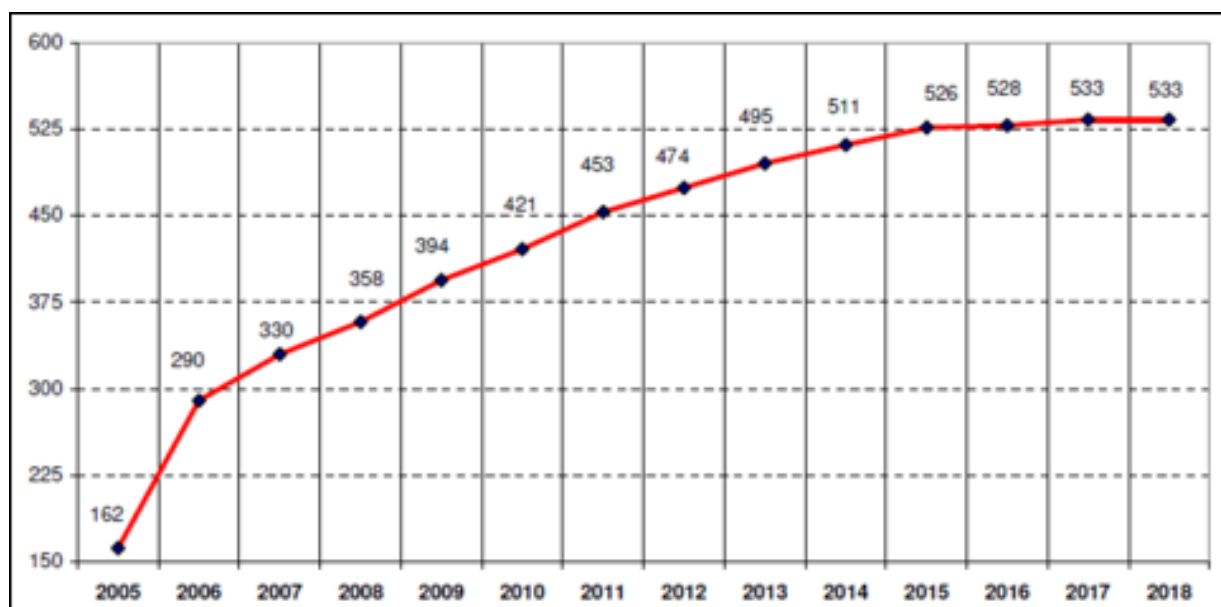
millores que això ha suposat per a l'alumnat, perquè no s'exigix un pla detallat d'avaluació amb indicadors clars.

Al mateix temps, la formació del professorat ha anat canviant de models i marc legal ([O. 62/2012 de CEFIRE](#), [O. 65/2012 de model de formació del professorat i registre](#) i la [Resolució de 05/08/2016 de reestructuració i creació de CEFIRE específics](#)), i sense una directriu clara i estable en el temps respecte dels perfils professionals docents i de la formació que es requerix. De vegades els [Plans Anuals de Formació](#) no responen a la realitat de cada centre sinó exclusivament als desitjos del professorat que es forma en temes que no s'apliquen a la millora de l'activitat docent ni dels resultats del centre.

Finalment, també ha hagut un canvi radical en les propostes de formació sobre qualitat, millora i avaluació de centres, en potenciar fins el 2015 una [Xarxa de qualitat](#), amb convocatòries, formació, publicacions, indicadors, programaris d'enquestes, etc., en referència a avaluacions externes i internes, com indicava la LOE, i s'evidencia el creixement escàs de la quantitat de centres inscrits a la Xarxa, molt inferior al d'anys anteriors.

Estar a la Xarxa no implica ser millor centre ni tindre millors resultats, però si mostra una voluntat explícita de millora dels centres, exigible a tots els centres, especialment els públics. L'opció voluntària de formar part de la Xarxa sols suposa un 25% dels centres educatius valencians, quan quasi tots tenen obligatoriament Plans d'Actuació per a la Millora.

Gràfica 2: Evolució del total de centres adscrits a la Xarxa de Qualitat.



Font: CEICE (2018): [Informació estadística de la Xarxa de Centres de Qualitat i de les jornades realitzades fins a desembre de 2017](#).

I en tot este procés la Inspecció d'Educació sembla cada volta és més apartada, de fet que no legalment, de l'avaluació de professorat, de centres, de programes i de servicis educatius.

La publicació del [Decret 80/2017 de la Inspecció d'Educació de la CV](#) ha redefinit este cos, però no s'ha desplegat en ordres i es concreta en [resolucions i instruccions](#), que centren la funció en procediments molt concrets (PAM, PLC, renovació de directors, avaluacions finals, avaluació de funcionaris en pràctiques, etc.) relacionats tots ells amb l'avaluació de personal docent o de centres, però **són procediments aliens al marc normatiu públic i publicat que reglamente tots els processos d'avaluació implicats, com ordenava la LOE des de 2006.**

A més, l'Administració educativa valenciana, en no dotar-nos d'eixe marc pot estar incomplint la legislació valenciana:

- [LLEI 10/2010, de 9 de juliol, de la Generalitat, d'Ordenació i Gestió de la Funció Pública Valenciana](#):

. Article 3.5: **El personal docent i estatutari al servici de la Generalitat es regirà, en aquelles matèries no regulades per la seua normativa específica**, pel que disposa esta llei [...] No obstant això, **les previsions de l'avaluació de l'exercici de l'article 121, els seran d'aplicació.**

. Article 121.2: Els sistemes d'avaluació s'orientaran a la millor gestió de les administracions públiques, a controlar i reduir l'absentisme, al progrés i **el perfeccionament professional i a la motivació del personal a través de la seua implicació en els objectius prèviament fixats per l'organització**, adequant-se, en tot cas, a **criteris de transparència, objectivitat, imparcialitat i no-discriminació** i s'aplicaran sense detriment dels drets del personal empleat públic.

. Article 142.m: Faltes greus: **La falta d'assistència reiterada a les accions formatives que tinguen caràcter obligatori** dins de l'horari laboral. Açò implica que hi haja accions formatives obligatòries per als docents.

- [LLEI 2/2015, de 2 d'abril, de la Generalitat, de Transparència, Bon Govern i Participació Ciutadana de la Comunitat Valenciana](#): art. 9 (difusió de la informació) i el Dret d'accés a la informació pública.

- [DECRET 41/2016, de 15 d'abril, del Consell, pel qual s'estableix el sistema per a la millora de la qualitat dels serveis públics i l'avaluació dels plans i programes en l'Administració de la Generalitat i el seu sector públic instrumental](#). Tot el Decret hauria d'haver-se aplicat (instruments d'avaluació de la qualitat dels serveis i d'avaluació dels plans i programes, certes de serveis, reconeixements i certificacions), però si no es fa això, la Disposició Addicional Cinquena permet que en el sector educatiu aplique els seus propis procediments d'avaluació i millora de la qualitat, si no aplica els generals.

És especialment preocupant que es facen plantejaments d'avaluació orientats a plans de centres o a sectors concrets del funcionariat docent i que no hi haja cap sistema públic d'indicadors del Sistema Educatiu Valencià per permetra saber si avancem o no ni que s'haja plantejat l'avaluació de les polítiques educatives, dels recursos i de la gestió que es fa i els resultats que s'obtenen en relació als indicadors. Sense oblidar que els polítics i càrrecs que també són funcionaris han d'estar sotmesos a l'avaluació que ordena la llei.

Finalment, en eixe paquet, cal desplegar urgentment, en el nostre sector, els sistemes d'avaluació dels funcionaris inspectors i tot el que estiga vinculat a ella.



4.- PROPOSTES

- 1) Visualització de les directrius educatives del govern valencià, vinculada a indicadors.
- 2) Definició del Marc d'Indicadors del Sistema Educatiu Valencià.
- 3) Disseny i execució programada del Pla d'avaluació de centres educatius.
- 4) Programació del Pla d'avaluació del personal docent, inclosos interins, inspectors, assessors, SPE, etc.
- 5) Revisió del Pla de formació del personal docent, més orientada a la millora del centre i dels resultats de l'alumnat.
- 6) Aprofitar les bones pràctiques, cursos de formació, projectes d'investigació i d'innovació educativa que s'han presentat a la CEICE des de fa quasi 30 anys en una base de dades oferida a investigadors que proporcionen noves dades i directrius al Govern Valencià.

7) Promoure jornades de difusió a la CV, províncies, zones i municipis per facilitar el consens i el pacte social per l'educació, tenint com a punt de partida la *Resolució 566/VIII, sobre l'aprovació del Dictamen de la Comissió no Permanent Especial d'Estudi de les tècniques i de les actuacions per a millorar el rendiment escolar i les possibilitats d'ocupació dels joves, aprovada pel Ple de les Corts en la reunió del 26 de març de 2015* ([BOCV 329/VIII de data 10.04.2015](#))

8) Animar els centres que tenen 3000 funcionaris en pràctiques i els corresponents tutors per definir sistemes d'avaluació docent, del procediment i dels centres afectats que servisquen per implantar un Pla d'Avaluació Docent i un Pla d'Avaluació de Centres.

APROFITAREM EIXOS CANVIS PER MILLORAR EL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU?

1- [Santamaría Luna, Rogeli \(2014\) La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas Supervisión 21, n.º 33, juliol 2014, p.12.](#)

2 [Lizasoain Hernández, Luis y Angulo Vargas, Araceli \(2014-b\): Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Segunda época. Vol. 3, n.º 4, junio 2014](#)

3- *Era la primera vegada, des que es fan estes proves triennals iniciades l'any 2000, que la nostra Comunitat participava amb mostra ampliada suficientment per poder aprofitar les dades valencianes i fer un informe de les proves PISA 2015 a la Comunitat Valenciana, del qual desconexem l'existència.*

4- [Santamaría Luna, R. \(2015b\). Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural?. Avances en Supervisión Educativa, \(23\).](#)

5- [Santamaría Luna, R. \(2015a\). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. Avances en Supervisión Educativa, \(24\).](#)



LA MÚSICA: OTRA DESIGUALDAD HISTÓRICA

Gisela y Rosa Ana Morales Navarro

Muchas veces nos cuestionamos con un poco de rabia por qué las mujeres tenemos que reivindicar nuestra “condición de mujer” en la mayoría de escenarios vitales que compartimos con el hombre. Es injusto que algo tan evidente y plausible como es nuestra naturaleza humana igual a la del hombre tenga necesidad de ser defendida. Es una sinrazón cualquier justificación o reivindicación de nuestro derecho a protagonizar cualquier espacio o acción creativa que ya nos pertenece desde que nacemos.

Recordemos el mítico andrógino-platónico, aquel en que los dos géneros, masculino y femenino, permanecían unidos entrañable y afectuosamente, sin ningún problema de supremacías y sumisiones. Parece ser que fue el mismo Zeus quien trajo la discordia, y creemos que a propósito, para estar siempre por encima de ambos ya que le producía cierto desasosiego que está unión de fuerzas superara la suya propia. De hecho, la mujer, Pandora, fue creada por Zeus como castigo a los hombres. Este enfoque mitológico no es gratuito, ya el mismo Aristóteles afirmaba que las mujeres son por naturaleza más débiles y más frías que los hombres, considerando cuerpo frío aquel que no había acabado de hacerse y *debilidad térmica* a la manifestación del envejecimiento

antes que los hombres. De esta manera, se considera a la mujer como una eterna menor de edad y, por lo tanto, ello justifica su exclusión de la vida pública, relegándola al espacio privado, al hogar.

Claro está que caer en el dualismo biológico hombre-mujer para medir raseros y crear diferencias culturales solo por una razón de sexo es una simpleza. La desigualdad es una mera cuestión cultural sin posible justificación.

Este planteamiento previo nos ayuda a entender el espacio vital y creativo tan reducido con el que ha contado la mujer a lo largo de la Historia, y, en especial, en la Historia de la Música.

En realidad, ¿por qué se llega al Arte o a la Música? Porque existe una inquietud, una sensibilidad que se despierta en el ser humano desde sus inicios, lo que ocurre es que las mujeres hemos tenido que ganarnos a pulso, en todos los ámbitos, nuestro derecho a “emerger, estar y ser”.

Ya en la antigua Grecia existía la creencia de que la voz era un don de las mujeres mortales capaces de dejarse llevar más por sus

sentimientos. Así, los varones las convertían en el instrumento ideal para interpretar cantos de alegría y de tristeza. Esta habilidad era entendida más por razón de debilidad que de destreza. El hombre, sin embargo, era “el fuerte y trascendente”, el “macho de la manada”. No obstante, el tiempo ha demostrado que no es un don exclusivo de las mujeres y que los hombres pueden transmitir las mismas *emociones y sentimientos*. Así pues, el rol de la mujer quedó bien determinado desde antaño. La mujer era la *madonna* que cuidaba del hogar y, en el caso de las mujeres de las clases altas, podía aspirar a tocar la lira y posteriormente el piano con el fin de entretener.

Ahora bien, aunque la Música estuvo durante mucho tiempo en manos de los hombres, siempre fue femenina desde su concepción. Es una palabra que procede del término griego *mousiké* (el arte de las Musas) y definía también la poesía y la danza. Fue recreada desde la antigua Grecia por la imagen de Euterpe, la musa griega de la música de flauta (siglo V a. C.).

Sin embargo, la exclusividad creativa ha estado en manos de los hombres. Una de las primeras discriminaciones culturales claramente explícita se encuentra en la *Iliada* y en la *Odisea*. En ella, la Música tiene un papel destacado, pero solo es transmitida por los varones. Estos músicos son honrados como depositarios del sagrado don de las Musas - la inspiración - y son los únicos artífices capaces de exponer con claridad los argumentos que las diosas mismas les sugieren.



Imagen de Euterpe, la musa griega de la música de flauta

Además, durante décadas, en la mayoría de las culturas, los cantantes y músicos han sido hombres travestidos que han interpretado el papel de mujer hasta el siglo XVIII, por tanto, el protagonismo femenino era nulo. Como hemos visto, en estas sociedades androcéntricas, el nacer mujer tuvo sus desventajas. Rara ha sido la mujer que ha destacado en cualquiera de las artes y, por supuesto, no podía ser menos en la Historia de la Música. Ahora bien, esta ausencia casi total de protagonismo femenino es más bien debida al modo en que se cuenta la Historia de la Música más que a la falta de actividad musical por parte de las mujeres. No es cierto que las mujeres no interpretaron música, lo hacían, pero en su propia casa, como hemos apuntado anteriormente.

No obstante, en el siglo XIX, ya comenzaron a tener una presencia activa como intérpretes profesionales. De hecho, la Historia está llena de nombres femeninos, la mayor parte de ellos olvidados o ignorados. Se habla de más de 4.000 mujeres compositoras catalogadas desde tiempos medievales: desde la abadesa Hildegard von Bingen i les trobairitz (o trovadoras), la Condesa de día o Azalais de Pecairagues, hasta la más joven de las compositoras actuales. Así, nos encontramos nombres como Elisabeth Jacquet de la Guerre, la compositora, clavecista y pianista nacida en 1664 en París; Nannerl Mozart (hermana de Amadeus); Fanny Mendelssohn, compositora hermana de Felix Mendelssohn, a quien le fueron frenadas sus aspiraciones musicales por su propio padre; Clara Wieck-Schumann, esposa de Robert Schumann, etc. A estas compositoras se les ha acallado o mutilado su don para la música igual que son cortados los brotes de un árbol para que no hagan demasiada sombra.

Comprenderemos la dificultad vivida por las mujeres si observamos que en 1878 el número de mujeres que sabían leer no superaba el 10%, y que la posibilidad de voto no se les concedió hasta 1776 en Nueva Jersey. Se autorizó accidentalmente el primer sufragio femenino porque se usó la palabra “personas” en vez de hombres, pero se abolió en 1807. Paradójicamente, el cambio económico les hizo más libres. Ha sido la industrialización, el ganar su propio sueldo y los trabajos fuera del hogar lo que les ha permitido progresar como *personas humanas*. Y utilizamos el epíteto de *humanas* con toda la intención puesto que desde antaño parece que *ser persona-mujer* no merecía tal asignación.

A pesar de todas las dificultades y de lo mucho que queda por mejorar, creemos que en la actualidad las mujeres estamos viviendo una época de cierto *optimismo antropológico* y no nos gustaría pensar que estamos

solas para alcanzar lo que se nos quitó inmerecidamente. Es más, confiamos en que son los mismos hombres quienes deben encabezar esta lucha que es de lo más justa. Reivindicamos el apoyo a “madres-músicas” profesionales que han de compartir su familia con los múltiples escenarios, viajes, horas de estudio y ensayos porque decidieron con valentía dedicar su vida a la creatividad y a transmitir belleza artística.

Este concepto implícito de igualdad y cultura musical es necesario transferirlo a nuestras generaciones futuras. Es



Les trobairitz

importante que la mujer comparta escenario y posibilidades de desarrollo artístico con el hombre. La Música es un fenómeno innato al ser humano, por ello, es de suma importancia que en las aulas se aborden estos procedimientos de reflexión para la formación de personas *situadas, críticas e interpretantes*; capacidades necesarias para una actuación comprometida en la sociedad. No apartemos estas reflexiones del proceso de educabilidad del ser humano porque tanto hombres como mujeres necesitamos de sonoridad para *ser, estar, saber, aprender a ser y aprender a estar*. No es un solo un compromiso docente sino también social.

Para finalizar, les invitamos a disfrutar de la creatividad, belleza y sensibilidad de una mujer compositora de nuestro tiempo, [Rebecca Dale](#), en su recién estrenado “Kyrie – Réquiem for my mother”... ¡Nadie merece perderse esta belleza!

Ja està al vostre abast a la web d'ADIDE Federació
<https://avances.adide.org/index.php/ase>
Núm. 29: JUNY (2018)

avances en **S**upervisión **e**ducativa



adide Asociación
federación de Inspectores
de Educación

Recordeu també que podeu inscriure-vos a la llista de
distribució de notícies d'ADIDE Federació en:
<http://www.egrupos.net/grupo/inspeduc/alta>