



Facultade de Ciencias da Educación

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LAS MISIONES PEDAGÓGICAS: UN PROYECTO
REPUBLICANO DE INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL**

**AS MISIÓNS PEDAGÓXICAS: UN PROXECTO
REPUBLICANO DE INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL**

**THE PEDAGOGICAL MISSIONS: A REPUBLICAL DRAFT
SOCIOCULTURAL INTERVENTION**

Margarita Núñez Sanz

Dir. Xosé M. Malheiro Gutiérrez

Grado en Educación Social

Año 2013/2014

RESUMEN

Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto republicano de divulgación cultural y educación ciudadana en los pueblos de España inigualable hasta ese momento. Con su labor se pretendió acercar a las zonas rurales, aisladas social y culturalmente, los avances que tenían lugar en las ciudades y a los que la gente que vivía en el mundo rural no tenía acceso. Este proyecto educativo puede ser considerado como un antecedente de lo que actualmente conocemos como Animación Sociocultural. Ambas prácticas pedagógicas, cada una en su contexto, presentan similitudes destacadas tanto en lo referente a sus actuaciones, su metodología, las características de sus impulsores/as, así como en su fin último de promover una transformación social a través del acceso a la educación y a la cultura de todos sus ciudadanos/as.

PALABRAS CLAVE

Misiones pedagógicas, Animación-Intervención Sociocultural, Educación social, Educación popular, Transformación social.

ÍNDICE

1. Presentación.....	3
2. Introducción.....	5
3. Objetivos.....	8
4. Contextualización.....	9
4.1. Antecedentes en la conformación del sistema educativo.....	10
4.2. La Restauración y sus implicaciones educativas.....	13
4.3. La educación en la II República.....	20
5. Las Misiones Pedagógicas.....	27
6. Animación Sociocultural en España: características y evolución.....	37
7. Las MMPP como precedentes de la Intervención Sociocultural.....	45
8. Conclusiones.....	51
9. Valoración personal.....	53
ANEXOS.....	55
Anexo 1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Anexo 1.1. Referencias específicas.....	I
Anexo 1.2. Referencias complementarias.....	VIII
Anexo 2. DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA	
Anexo 2.1. Fotografías de un pueblo rural al inicio de la II República..	XIII
Anexo 2.2. Carta introductoria leída por Cossío al inicio de las MMPP.	XIV
Anexo 2.3. Mapa de alcance de Misiones Pedagógicas.....	XV
Anexo 2.4. Sello de las MMPP en un libro del Servicio de Bibliotecas.	XV
Anexo 2.5. Marcapáginas entregado en el préstamo de libros.....	XVI
Anexo 2.6. Fotografía de niños con un libro del Servicio de Bibliotecas	XVI
Anexo 2.7. Fotografías y cartel del Museo del Pueblo de las MMPP.....	XVII
Anexo 2.8. Fotografías del Servicio de Música de las MMPP.....	XVIII
Anexo 2.9. Fotografías de dos proyecciones del Servicio de Cine.....	XIX
Anexo 2.10. Fotografías y cartel del Coro y Teatro del Pueblo.....	XX
Anexo 2.11. Fotografías y cartel del Retablo de Fantoques.....	XXI

1. PRESENTACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado recoge una investigación, basada en la revisión bibliográfica, que se centra en el estudio de un proyecto de intervención social llevado a cabo durante la II República española, las denominadas Misiones Pedagógicas. A través de dicha revisión tratamos de analizar los antecedentes que originaron su desarrollo, estudiamos el contexto en el que tuvieron lugar, indagamos sobre lo que representaron en su época desde el punto de vista de la intervención sociocultural y, finalmente, relacionamos sus principios y funciones con los que se llevan a cabo actualmente a través de la Animación Sociocultural (ASC). Todo esto con el propósito de verificar cómo, efectivamente, las Misiones supusieron un precedente de lo que hoy conocemos como ASC¹.

El motivo que me ha llevado a elegir el tema de este trabajo tiene que ver con mi inquietud por conocer, en perspectiva histórica, diferentes proyectos y prácticas que a lo largo del tiempo han ido dando forma al campo de la Intervención Sociocultural, dentro del cosmos extenso y variado que representa la Educación Social. Y puesto que muchos investigadores e investigadoras del tema coinciden en afirmar que el periodo del primer tercio del siglo XX, donde se incluye la II República, fue el más brillante de la educación en la España contemporánea (siendo conocido como la “Edad de Plata” de la cultura española, por la calidad y el protagonismo de sus intelectuales, literatos/as, artistas y educadores/as), era de especial interés para mí realizar un trabajo histórico educativo centrado en esta época².

La motivación específica por este tema se origina durante mi segundo año de estudios de Grado. Ese curso tuve la oportunidad de estudiar la asignatura de Historia de la Educación, en la que conocí la evolución histórica de la Educación Social, a través del análisis de sus diferentes prácticas y experiencias. Fue durante el desarrollo de esa materia cuando tomé contacto con el proyecto de las Misiones Pedagógicas.

¹ Para hacer referencia al término Animación Sociocultural emplearemos en este trabajo, indistintamente, los términos ASC e Intervención Sociocultural. Esto se debe a que debido a su ambigüedad y polivalencia, este concepto ha tenido y tiene diferentes denominaciones, otorgadas por diversos autores que en los últimos años y hasta la actualidad han tratado de delimitar este complejo y variado ámbito de intervención. Véase Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

² Puellas Benítez se refiere a esta etapa como “un periodo que ha sido llamado, con razón, la edad de plata de la cultura española, y que, desde nuestra perspectiva, podríamos llamar también la edad de plata de la renovación pedagógicas”. Véase Puellas, M. (2011). Unidad didáctica I: Los grandes proyectos. En *Política y educación en la España contemporánea* (pp. 15-87), Madrid: UNED.

Y sería durante la elaboración de un trabajo sobre la Historia de la vida de una maestra rural para esa asignatura, cuando decidí centrarme en investigar sobre este tema en algún momento de la carrera. Durante ese trabajo, centrado en la posguerra y dictadura franquista, pues fue el periodo en el que la maestra entrevistada ejerció su labor, observé cómo ella recordaba y elogiaba continuamente el periodo republicano. Y esto aumentó aún más mi inquietud por indagar sobre lo que supuso este periodo en temas de educación, y cómo en tan poco tiempo se intentó sentar una base de avances y de modernidad que la guerra y posterior dictadura acabaron por frustrar.

Esto, unido a mi consideración de que, efectivamente, conocer con cierta profundidad el pasado de un tema y estar informado sobre la historia y evolución de una realidad social, hace más fácil poder intervenir de forma más consciente y eficaz sobre ella. A ello se une mi interés personal, dentro del campo de la educación social, por el ámbito de la ASC, extremos que ayudó a confirmar mi decisión para elegir esta temática en el trabajo.

Para su elaboración realicé una consulta bibliográfica exhaustiva que puedo clasificar en: bibliografía legislativa (que apoyó el marco legal y administrativo de mi estudio); estadística (información cuantitativa sobre datos referentes a la enseñanza); periodística (artículos, diarios y revistas relevantes); literaria (obras realizadas por personalidades destacadas); y científica (historiografía relevante sobre el tema).

Toda vez que la base de este trabajo se ha realizado a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, me ha parecido oportuno que el conjunto de referencias aparezcan como una parte fundamental del mismo. Es por eso, que en su totalidad, figuran en el apartado de Anexos, dividida en dos secciones: por un lado la citada en el cuerpo del trabajo, referencias bibliográficas específicas, y por otro aquella que está relacionada, es decir, correspondiente a referencias complementarias.

2. INTRODUCCIÓN

La cuestión educativa durante la II República española, así como sus principales proyectos de reforma, significaron un momento de despegue en el camino hacia la evolución, la innovación y la modernización educativa. Un camino que, como afirman algunos autores/as, no tuvo parangón en España hasta la reforma socialista de 1992³. Durante este tiempo, España vivió un corto, aunque intenso, periodo de modernidad y dignificación de las clases populares, que hizo posible empezar a diseñar un modelo de sociedad realmente democrático, en relación a lo que se conocía hasta el momento⁴. Y de no ser fatalmente interrumpido este proceso por el golpe de estado militar y la posterior guerra civil, habría supuesto el triunfo de una España posible, distinta, una España más culta, incluso en los lugares más remotos, y además mucho más solidaria (Sierra, 2007).

Así pues, este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre lo que significó en la historia educativa de este país el modelo republicano. Y además, de forma específica, lo que supuso en aquella época poner en práctica un programa novedoso de intervención socioeducativa, destinado a las clases populares, como fue el de las Misiones Pedagógicas (MMPP). Un proyecto que quiso jugar un papel importante en el cambio que se pretendió llevar a cabo en aquel tiempo y que fue un precedente, a nuestro juicio, de lo que actualmente conocemos como intervención sociocultural.

Para esto es necesario comenzar efectuando un recorrido por el panorama histórico educativo de nuestro país partiendo de la Restauración borbónica, hasta el golpe militar de 1936. Este repaso servirá para visualizar, por una parte, los continuos vaivenes que vivió la educación a lo largo de este tiempo y que dificultaron, en gran medida, su desarrollo de un modo lineal y uniforme. Vaivenes causados porque la

³ Con la subida al poder del gobierno socialista en 1982, y con José Antonio Maravall al frente del Ministerio de Educación, será cuando se promueva un ambicioso plan de reformas de la educación, basado en ideales progresistas ya impulsados durante el periodo republicano. En este nuevo plan se defenderán los principios de educación pública, laica, democrática y al servicio de todos. Y serán las reformas pedagógicas de los gobiernos socialistas, aún siendo progresivamente frustradas por las fuerzas opositoras del país así como por la crisis del Estado social keynesiano, las que configurarán en buena medida la actual arquitectura de la enseñanza en España. Véase Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Edición Morata, pp. 12-14.

⁴ La Constitución de la República Española dedica varios de sus apartados a la estipulación de medidas legales relacionadas con la cuestión educativa y social en el medio rural. Estas medidas se sustentan en el ideal constitucional por el que se declara que: "España es una República democrática de trabajadores de toda clase que se organiza en régimen de Libertad y Justicia" (art. 1). Algunas de estas medidas aluden al establecimiento de la cultura como un derecho general y atribución esencial del estado, al establecimiento de la libertad de cátedra, a la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, a la garantía del derecho a la educación de todos los españoles, a la laicidad de la enseñanza, (art. 48); así como a la declaración de la libertad de las Comunidades para enseñar en sus respectivas lenguas (art. 50).

educación, desde que se concibe como un asunto de responsabilidad pública, ha estado ligada al régimen político y social dominante en cada etapa. Y debido a la gran discontinuidad política existente durante este tiempo, la educación ha tenido que sufrir grandes altibajos. Bien lo expresaba Miguel de Unamuno (como se cita en Puelles, 2008) al afirmar que: “la enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas” (p. 8).

Por otra parte, este repaso nos ayudará también a observar como venía siendo tradición, nunca modificada, que se primara la formación de las élites sobre la educación de las clases populares, quedando para éstas una instrucción muy básica, limitada a rudimentos funcionales y en muchas formas incompleta. Esto originará una brecha sociocultural cada vez mayor entre dos sectores de una misma sociedad: una minoría privilegiada, mayoritariamente urbana e ilustrada, y una gran base formada por las clases populares (que suponían en 1900 el 90% de la población), estancadas en las zonas rurales y apartadas del progreso y bienestar material que éste provocaba.

Uno de los organismos principales en visualizar las desigualdades educativas que tenían lugar en España fue la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Su implicación educativa se irá desplegando paulatinamente desde su creación, incorporando elementos ideológicos del krausismo; fundiéndose con algunos aspectos del regeneracionismo finisecular y formando muchos de los cuadros técnicos que, más tarde, serán los encargados de implantar ese modelo educativo al incorporarse a la política de un gobierno en el poder, con la proclamación de la II República (Otero, 2006).

Con la caída de la dictadura y la implantación del régimen republicano en 1931, van a ser esos cuadros técnicos, formados en el ideario institucionista, los encargados bajo el gobierno de Azaña, de dar forma a un nuevo proyecto educativo. Bien es verdad que un lustro no es un periodo de tiempo suficiente para llevar a cabo reformas de calado, pero la cascada de normas, principalmente en forma de decretos desde el mes de mayo de 1931, dan idea de la transformación en profundidad que se pretendió realizar. Y de entre todas las normas dictadas, será el decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas el más impactante, por su singularidad e inmediatez. Singularidad, porque era una idea original, adaptada a las necesidades e intereses de las clases populares. E Inmediatez, porque sus efectos fueron inmediatos entre la población,

y su acción fue transformadora, por el impacto producido, sobre todo para aquellos, y especialmente aquellas, que nunca habían pisado una escuela⁵.

A través de las Misiones se intentó, de este modo, atender a los sectores más desfavorecidos de la población, alejados de los avances y de la modernidad, tanto en la necesidad de formarles en los valores cívicos republicanos como en la de acercarles elementos de la cultura y el ocio a través de diferentes manifestaciones artísticas. Todo ello de la mano de diversos colaboradores/as, especialistas en distintos campos⁶. Y gracias a la filosofía del proyecto y a la intervención sociocultural, e incluso humanitaria de sus animadores/as, estas Misiones ejercieron una destacada labor de divulgación cultural y educación social paralela a la que desarrollaban las instituciones escolares; llegando a ser, en muchos casos, la única experiencia “escolar” de sus participantes.

Con el inicio de la guerra civil en 1936, y a pesar de los esfuerzos del Gobierno Republicano por continuar con sus proyectos educativos, las MMPP llegarán a su fin. Esto supondrá la conclusión de un proyecto que, pese a encontrarse aún en sus orígenes, pretendió elevar el papel de la educación y la cultura proporcionándosela a aquellos sectores de la sociedad para los que habían estado vetadas. Cultura y educación como elementos esenciales para el progreso y como un derecho democrático fundamental.

Observando este proyecto desde una óptica actual, muchos autores/as coinciden en considerar este proyecto de educación popular como un precedente de lo que es hoy la intervención sociocultural⁷ (Lorenzo, 1993). Por tanto y a modo de conclusión de este trabajo, vamos a realizar un análisis comparativo que nos permita poder afirmar cómo las MMPP forman parte de los antecedentes de lo que actualmente conocemos como ASC.

⁵ En palabras de Eduardo Capa: “las Misiones fueron las que crearon el entusiasmo y la ambición de aprender. Y ese fue el gran mérito, el gran secreto de las Misiones. Que fueron creando estímulos”. Eduardo Capa en el documental de Malvarrosa Media; la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y TVE (productores) y Tapia, G. (director). (2006). *Las misiones pedagógicas 1931-1936* [Documental] España: Acacia Films, S.L.

⁶ Entre los colaboradores principales que participaron en el desarrollo de las Misiones Pedagógicas cabe mencionar a los escritores Alejandro Casona, García Lorca, Rafael Dieste o Miguel Hernández, la filósofa María Zambrano, la pedagoga María Moliner, el pintor Ramón Gaya o el periodista Luis Bello.

⁷ Por Intervención Sociocultural entendemos “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural”. Véase Trilla, J. (1997) *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación, p. 22.

3. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende alcanzar es:

- **Revisar el papel de las Misiones Pedagógicas como intervención educativa y cultural.**

Los objetivos específicos que se pretende alcanzar son:

- Conocer las características del modelo educativo de la II República española, así como el contexto en el que tuvo lugar.
- Identificar el programa educativo de reformas de la época republicana relacionado con lo que se entiende hoy como educación social.
- Concretar los puntos de conexión entre las MMPP y otras iniciativas de intervención social en la actualidad.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

Todos o casi todos los trabajos llevados a cabo para reformar la escuela española; todos, o casi todos los intentos de mejoramiento de nuestra educación escolar han tenido por principal, o por único punto de mira la escuela urbana, la escuela de la ciudad, la escuela graduada de muchos maestros... Pero de la otra, es decir, de la escuela incompleta, de las humildes escuelas rurales de todas clases, de las escuelas de los pueblos pequeños, de los lugares y de las aldeas... de éstas, nada o casi nada (...) Y esas escuelas son más de la mitad de las escuelas de nuestro país, y ellas representan el único centro de cultura accesible a los hijos de los labriegos, de los pastores, de los que sacan la pesca de nuestros mares; es decir, de todos los que llenan la despensa del pueblo español.

(Félix Martí Alpera, 1911)⁸

Para tratar de explicar la necesidad de intervención socioeducativa a través de las MMPP debemos retrotraernos unas décadas y observar el estado de abandono en que se encontraba la sociedad española y especialmente el sistema educativo, a pesar de las buenas intenciones de reorganización y reforma que intentó introducir la Ley Moyano. En la evolución de la educación en España desde el modelo pedagógico propuesto por los liberales, hasta la llegada de la II República (donde se centra el trabajo) y aún a un tiempo posterior, hay tres elementos singulares que jugarán un papel fundamental: la libertad de cátedra, la influencia de la Iglesia y la confrontación entre las élites y las clases populares y, en consecuencia, entre la educación pública y la privada. Además, va a tener lugar una discrepancia permanente entre liberales y conservadores acerca del sentido instrumental que ambas tendencias pretenden de la educación:

En ambos casos, la educación es un instrumento fundamental, pero lo que para unos debe ser instrumento de progreso y de transformación, para otros aparece como instrumento de consolidación del orden social tradicional –Todo está bien como está, no resultando bueno que la educación transmita ‘peligrosas novedades’– (Puelles, 1980, p.463).

Así pues, trataremos en este apartado de sintetizar los principales acontecimientos que han tenido lugar a lo largo de este tiempo y que han sido claves en la evolución del sistema educativo en España. Y para esto dividiremos en tres los momentos a analizar: En primer lugar, antecedentes en la conformación del sistema educativo; en segundo lugar, la Restauración y sus implicaciones educativas, y por último, la educación en la II República.

⁸ Martí Alpera (1911) en Hernández (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, nº extraordinario (2000): La educación en España en el Siglo XX, pp. 113. Félix Martí Alpera (1875-1946) fue uno de los maestros-directores de escuelas graduadas más emblemáticos de la escuela pública en España desde principios del XX hasta el final de la II República. Influidor por la ILE y la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, y a partir de su experiencia académica en el extranjero, se dedicó a denunciar el lamentable estado de la escuela pública y a plantear las posibles vías por las que debería transcurrir su regeneración.

4.1. Antecedentes en la conformación del sistema educativo

En 1857 será cuando se promulgue la conocida “Ley de Instrucción Pública”, promovida por el ministro de fomento Claudio Moyano, que sentó las bases de la educación moderna. Esta no era una ley innovadora, sino una “norma ecléctica y consensuada que sintetizaba medio siglo de iniciativas político-educativas y que, como ley de bases, venía a armonizar las posiciones entre moderados y progresistas” (Escolano, 2002c, p.27)⁹.

Siguiendo a Sevilla (2007) los principios básicos de esta Ley se resumen en:

- **Obligatoriedad y gratuidad parcial de la enseñanza primaria (de los 6 a 9 años).** El principio de gratuidad limitada se refiere a que solo será así para aquellos “pobres de solemnidad” que lo demuestren con un certificado municipal.
- **Coexistencia de enseñanza pública y privada.** Esto hace referencia a que mientras que la enseñanza primaria dependía de las haciendas locales, la secundaria lo hará de las Diputaciones y las Universidades del Estado.
- **Secularización limitada,** pues la ley pone bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto, y a disposición de éstas a las autoridades civiles y académicas.
- **Libertad limitada de enseñanza,** ya que será el monopolio del Gobierno el encargado de publicar los programas, señalar y determinar los libros, etc.
- **Centralización administrativa.** Todo dependerá del Gobierno central, que será el responsable del nombramiento de rectores, decanos, directores, etc.
- **Uniformidad.** Hace referencia a que el carácter ordenancista de la ley se pondrá de manifiesto en su regulación de todos los elementos, problemas y asuntos relacionados con la enseñanza, sin dejar nada al azar.

Teniendo en cuenta lo anterior, el principio más destacado que se puede concretar es la organización del sistema educativo en 3 niveles: la enseñanza primaria

⁹ Hasta el momento, y tras la ruptura con los valores tradicionales del Antiguo Régimen que impulsó la Revolución Francesa y posterior Constitución liberal de 1812, ha comenzado en España un camino hacia la modernidad en el que la educación adquiere una función destacada. Un camino que aunque emprendido por los liberales, para los que la educación tiene un papel revolucionario, se verá continuamente limitado tanto por el poder ejercido por la Iglesia, que en temas educativos se establece como la antítesis del liberalismo y que con la firma del Concordato de 1851 adquirirá un poder destacado en el control y regulación del sistema educativo; como por la tendencia restrictiva que caracterizará al gobierno absolutista fernandino y a los gobiernos moderados isabelinos. Véase Puelles, M. (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Editorial Labor Politeia.

(gratuita, obligatoria hasta los 9 años y con unos contenidos mínimos, destinada a las clases populares), y la secundaria y superior (que al ser de pago, resultaba inaccesible para las clases populares y era concebida como onerosa, pues se limitaba a unos pocos privilegiados de la clases media y alta). Este principio consagró, utilizando la expresión de Puelles, una “estructura bipolar” de la enseñanza, que se mantendrá en el país durante mucho tiempo, y donde la educación de las clases populares (limitada, incompleta y extremadamente básica) quedó relegada a un segundo plano. Esto dio lugar a un paulatino distanciamiento entre dos sectores de una misma sociedad fuertemente marcados. Y se establecerá como un problema crónico de la configuración social española que no será afrontado hasta la llegada de la II República.

En lo que respecta a la cultura escolar, y siguiendo a los autores Antón Costa, Agustín Escolano y Narciso de Gabriel, el modelo de aprendizaje durante este tiempo se basó en técnicas tradicionales y rudimentarias de repetición, memorización y copia.

Para Antón Costa (1989):

A escola primaria estivo marcada por unha orientación tradicional do ensino. (...) Tal orientación tradicional é observable na estrutura física da moblaxe das aulas, clase e número dos libros e outros materiais ó servizo da práctica do ensino, na forma sustancialmente memorística e declamatoria da aprendizaxe, no estilo profesoral autoritario e distante recomendado, en parte das metodoloxías didácticas especiais... (p. 143)

Por su parte, Agustín Escolano (2002c) la define como una “educación sin pedagogía” caracterizada por:

La declamación verbalística y retórica, la memorización de textos, la lectio magistral, los certámenes y competiciones, el ajuar didáctico de murales, cuatros y demás útiles... Todo ello constituye sin duda una cultura escolar bien definida, creada en la misma práctica y tributaria de tradiciones ya acreditadas desde el Antiguo Régimen, que ahora se recrean (pp. 57-58).

Narciso de Gabriel (1990) habla de leer, escribir, contar y rezar como las principales y en muchos casos únicas operaciones a practicar en estas escuelas elementales, las comúnmente llamadas “cuatro reglas”. Y esto a través de un modelo de enseñanza memorístico y declamatorio:

Que consistía básicamente en la lectura y memorización de determinados textos por parte de los niños y su posterior recitado. Memorización que tenía a su vez un carácter mecánico, pues los niños “daban los textos a la memoria” sin posibilidad de comprender previamente su significado, debido a que los maestros eran más bien parcos en sus explicaciones (p.404-405).

Esta instrumentalización de la enseñanza se hacía patente a través de la inculcación de valores morales tales como obediencia, diligencia, compostura o respeto a la autoridad. Por otro lado, como problema crónico asociado, destacaba el absentismo escolar, especialmente en las zonas rurales donde eran pocos los menores que acudían a la escuela. Y si lo hacían, era de forma irregular, pues era habitual la dedicación desde muy pequeños al apoyo familiar en las labores domésticas, agrícolas o ganaderas, extremo que explica las altas tasas de natalidad durante este momento por la necesidad de manos para el campo (Escolano, 2002c).

Como alega Hernández Díaz (2000) esta situación se mantendrá en el país hasta bien entrado el siglo XX a pesar de las sucesivas reformas que trataron de promover la obligatoriedad mínima en la enseñanza. Será la normativa republicana la que amplíe la escolarización obligatoria y la estipule de los 6 a los 15 años (Luzuriaga, 2001).

A partir de 1840 empieza a ser objeto cada vez de mayor atención en los círculos intelectuales del país un nuevo movimiento conocido como Krausismo¹⁰. Esta corriente, de carácter idealista y rigurosamente ética, nació en Alemania de la mano del autor y filósofo Karl Christian Friedrich Krause (1781) y llegó a España a través de uno de sus discípulos, Ignacio Sanz del Río.

Durante este tiempo tendrá lugar un hecho conocido como “la primera cuestión universitaria”¹¹, que hace referencia a los enfrentamientos ocurridos en la Universidad de Madrid debido a la fuerte oposición que ejercían los sectores conservadores, instalados en el poder en ese momento, hacia el Krausismo y sus seguidores/as. Aunque esta cuestión no quedará zanjada, se verá temporalmente soterrada con la caída del

¹⁰ El Krausismo es un movimiento intelectual cuyos ideales son la concepción liberal del mundo, la búsqueda de la verdad, el sentido liberal de la tolerancia, la fe en la ética, la afirmación de la razón y, además, su propósito reformador y profundamente pedagógico. En España este movimiento estará estrechamente ligado al liberalismo y jugará un papel destacado en la creación de la ILE. Véase Porto, A. (1998). Sobre krausismo e institucionismo. A Universidade de Santiago, Galicia e os comezos da Institución Libre de Enseñanza. En *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 2, p. 11

¹¹ Los acontecimientos de la “primera cuestión universitaria” se resumen en que tras la publicación, por parte del krausista Emilio Castelar, de un artículo criticando a la reina por un asunto económico, se desencadenan una serie de protestas, conflictos y tensiones profesionales que incrementan, cada vez más, la oposición liberal en la Universidad hacia el Gobierno. Todo esto desencadenará el suceso de “la noche de San Daniel”, en la que la Guardia Civil, la Infantería y la Caballería del ejército reprimieron de forma sangrienta a estudiantes de la Universidad Central de Madrid por realizar una serenata en la Puerta del Sol de apoyo al rector de la misma, tras haber sido sustituido por solidarizarse con la causa krausista. Este acontecimiento originará la apertura de expedientes, restituciones y exilios de los catedráticos krausistas, aumentando las tensiones entre éstos y el gobierno que los reprime. Véase Abellán, J. L. (1989b) La Institución Libre de Enseñanza. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)*. Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. L. pp. 147-148

gobierno de Ramón María Narváez y la subida al poder de la “Unión Liberal” con Leopoldo O’Donnell al frente, en junio de 1865.

Tras este periodo liberal vuelve en 1866 otra vez al poder el gobierno moderado y, en 1868, con el estallido en Cádiz de la “Revolución de Septiembre”¹², se abre paso en España una nueva fase conocida como “El sexenio revolucionario” (de 1868 a 1874). Esta será una etapa de gran complejidad y agitación, debido principalmente a las intensas y continuas convulsiones políticas cuyo exponente más claro se observa a través de la rápida sucesión de sus fases.

Y de entre ellas debemos mencionar el periodo de la I República (1873-1874), etapa en la que ejerció una enorme influencia el movimiento krausista (Escolano, 2002c). Durante este tiempo, y en términos educativos, cabe mencionar el plan de reformas impulsado por Ruiz Zorrilla, que Puelles (1980) concreta con la siguiente idea: “educación ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad. Y a ella se aspira con la reforma de la segunda enseñanza” (p.179).

4.2. La Restauración y sus implicaciones educativas.

El sexenio revolucionario dio paso en España al régimen de la Restauración borbónica, desde el pronunciamiento de Martínez Campos en 1874 hasta el golpe de Estado de Primo de Rivera en 1923. Este fue un sistema diseñado principalmente por el político liberal Antonio Cánovas del Castillo, en el que se restaura la monarquía constitucional con la premisa de construir un régimen en el que pudieran coexistir todos los partidos políticos. Este periodo, aun siendo marcadamente conservador, supo conjugar principios más progresistas como el sufragio universal, la declaración de los derechos y la tolerancia religiosa, y estableció, a su vez, el turno pacífico de partidos en el poder, que aun pretendiendo lo contrario, mantuvo el constante enfrentamiento entre absolutistas y liberales (Puelles, 1980).

La educación de este tiempo, en consecuencia con el modelo político gobernante, se verá sometida a bruscos cambios, además de a una legislación inestable y contradictoria y a la continua injerencia de la Iglesia. Así mismo, será característico de

¹² Levantamiento revolucionario conocido como “la Gloriosa” que tuvo lugar en Septiembre de 1868 por la coalición de progresistas, demócratas y unionistas con objetivo de derribar la Monarquía de Isabel II y sacar del poder a los moderados.

este periodo la fuerte lucha por el control de la educación como instrumento ideológico por parte de los colectivos influyentes de la sociedad, entre los que destacan las élites en el poder, la Iglesia, el ejército, y la cada vez más poderosa burguesía. Este panorama dejaba al margen, otra vez más, la educación gratuita de las clases populares en beneficio de la enseñanza superior, costosa, restringida y destinada a la formación de las élites. Realidad que se presentaba en un contexto donde la sociedad era a finales del XIX mayoritariamente rural y donde la situación de las escuelas era muy deficitaria.

Tras el regreso de la monarquía borbónica a España será cuando comience a desencadenarse la “segunda cuestión universitaria”¹³, que reavivará y aumentará las tensiones existentes entre los catedráticos krausistas y el Gobierno.

A raíz de estos acontecimientos, Francisco Giner de los Ríos acabó por liderar un proyecto educativo de carácter privado y coparticipado económicamente por personas influyentes de la sociedad. Este proyecto nacía con el propósito de poder realizar sus aspiraciones de reforma pedagógica y poder preservar la libertad de enseñanza y conciencia del profesorado frente a la coacción y el intervencionismo del gobierno en el poder. De este modo, en 1876 se fundó la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Según José Luis Abellán (1989b), los principios que inspiraron la orientación pedagógica de la ILE, y que alcanzaron su máxima encarnación en Giner, son:

- Idea de una educación integral, tolerante (y no por ello laica, sino neutra), continua e intuitiva;
- Que estimule el uso de la razón; como fin para el desarrollo de una conciencia crítica y ética;
- En la que prime la educación frente a la instrucción; pues esta debe formar individuos libres que desarrollen su propia personalidad;

¹³ La segunda “cuestión universitaria” hace referencia a los acontecimientos surgidos en la Universidad de Madrid a partir de que el gobierno, a través de su ministro de Fomento Manuel de Orovio, diera instrucción a los rectores para vigilar y controla que los centros de enseñanza no se enseñara nada contrario al dogma católico ni a la sana moral. Esto dio lugar a intensas protestas que acabaron con la separación de su cátedra y detección de los principales involucrados, de entre los que destacan Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate. Esta situación se mantuvo hasta la llegada al poder del gobierno progresista de Práxedes Mateo Sagasta, en la que José Luis Albareda, como ministro de Fomento, restituyó a los profesores. Véase Abellán, J. L. (1989b) La Institución Libre de Enseñanza. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)* (pp.146-174) Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. L. p. 148-149.

- En la que se favorezca la coeducación, el contacto con la naturaleza, el cultivo del arte, la educación física, el juego colectivo, los trabajos manuales, etc.

El 10 de Marzo de 1876 se firman las bases de la ILE, cuya filosofía está basada en el Krauso-positivismo, que Abellán (1989a) define como:

Una actitud intelectual que permita realizar un compromiso fecundo entre los dos productos más característicos de la doble tendencia filosófica que en dicho movimiento hallan su acuerdo: la ciencia como producto del positivismo; y la libertad como ideal épico en cuanto producto más destacado del idealismo (p.152).

De los proyectos impulsados por esta institución, dos merecen una mención especial, pues serán los que más fielmente encarnen su ideal pedagógico y porque jugarán un papel relevante en el futuro desarrollo de las MMPP republicanas. El primero de ellos será la creación, en 1882, del Museo Pedagógico Nacional, con el propósito de modernizar la decaída educación del país y de las Escuelas Normales, y cuyo director será el futuro presidente de las MMPP, Manuel Bartolomé Cossío¹⁴.

El segundo será la creación, en 1907, de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE)¹⁵, que tuvo como propósito principal aumentar la formación del profesorado con el fin de crear docentes que contribuyesen a “modificar el carácter de modo que salieran de las escuelas ciudadanos libres formados en el espíritu público, que hubieran aprendido a amar la cultura de la patria y sobre los que pudiera edificar el progreso y la libertad” (Santos en López, 2007, p.86).

De forma paralela al desarrollo del movimiento institucionista, y complementario en buena medida a éste, a finales del siglo XIX, concretamente a partir del “desastre de 1898”¹⁶, nace en España un nuevo movimiento conocido como Regeneracionismo. Esta corriente se centró, por una parte, en criticar y denunciar la situación de España y sus instituciones, especialmente la Monarquía, y a partir de esto,

¹⁴ El Museo Pedagógico Nacional, inicialmente llamado Museo de Instrucción Primaria, fue un centro creado para reanimar la vida de las escuelas, perfeccionar el magisterio y compensar la deficiente situación en la que se encontraban las Escuelas Normales. Poco a poco se fue convirtiendo en el centro vivo de renovación, de recepción de innovaciones extranjeras, de creación de iniciativas nacionales y de difusión de todos los recursos acumulados. Véase Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: MEC.

¹⁵ La JAE fue un organismo que tuvo de propósito modernizar y “europeizar” el sistema educativo, principalmente en su nivel universitario, a través de dos vertientes: la formación del profesorado en España a partir de la invitación de profesionales extranjeros, y el envío de jóvenes recién licenciados al extranjero para ampliar y completar su formación. Véase Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, nº Extra 1, pp. 21-44.

¹⁶ El desastre del 98” es el término con el que se conoce en España la pérdida de la guerra colonial, por la que el país dejaba de ser un Imperio.

en proponer alternativas para su regeneración¹⁷. Y en esta propuesta se otorgará un puesto central a la reforma educativa, pues además de considerar urgente modernizar los distintos aspectos de la estructura económica y político-social del país, era sobre todo necesario modificar la mentalidad colectiva de los españoles/as y oxigenar la cultura con aires europeos. Como afirmaba Joaquín Costa¹⁸ (citado en Puelles, 1988): “el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados” (p.113).

Así pues, la educación es, para los regeneracionistas, uno de los grandes problemas a solucionar. Y las estadísticas de esta época reflejan que solo un 28% de la población sabía leer y escribir, un 4% que solo sabía leer y un 68% completamente analfabeta (Puelles, 1980). Ante esta realidad, los regeneracionistas critican con dureza la situación de la educación en todos sus sentidos, centrándose en las pésimas condiciones de las escuelas de instrucción primaria:

En 30.000 poco más o menos puede calcularse el número de Escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco, relativamente, pocas. Pero ¡qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destartaladas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población (Picavea, 1996, p.98).

Es importante citar aquí al autor y periodista Luis Bello, que en su visita a diferentes localidades gallegas a final de los años 20, para conocer y posteriormente denunciar la situación educativa que en éstas se vivía, llegó en ocasiones a calificar las escuelas como “humildes portales de Belén”.

El pueblo es rústico y sigue siendo dominado por el viejo y tradicional respeto a los señores; el remoto pasado sigue vivo; los niños viven a menudo en un mundo primitivo y remoto, y hablan en gallego (...) Hay escuelas, en efecto humilde, con niños inocentes que caminan descalzos, que viven de caldo con unto, que van a la escuela de doña Blanca porque es buena y sabe hablarles en su lengua; con niños que sienten el instinto de su inferioridad por un tradicional y asumido respeto al señorío (Bello, 2010, p.31-33).

¹⁷ Desde el regeneracionismo se denunció el retraso en la modernización, la postración económica, los hábitos oligárquicos y caciquiles, la corrupción política del turno gobernante, así como las altas tasas de analfabetismo. Véase Escolano, A. (2002) La educación en la Restauración (1874-1931). *En La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. (pp. 61-121) Madrid; Biblioteca Nueva.

¹⁸ Joaquín Costa (1846-1911) fue el mayor representante del movimiento Regeneracionista, con su lema “escuela, despensa y doble llave al sepulcro del Cid”. Este autor, vinculado a las ideas de la ILE y al Krausismo, defendió la necesidad de una educación integral, reclamando una renovación pedagógica como principal salvadora del problema español. Se puede consultar una biografía extensa sobre este autor en la obra de George J. G. Cheyne (2010). *Joaquín costa: el gran desconocido*. Barcelona: Ariel. (prólogo de Guiseppe Fontana. Epilogo de Eloy Fernández Clemente).

Por otra parte y en cuanto a la situación de los maestros/as, los regeneracionistas denuncian también la baja cualificación y condiciones en los que éstos/as se encuentran. Como afirma otro regeneracionista, Macías Picavea: “Maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos; una masa de población inferíos, que por lo que toca a su cultura apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada” (Picavea, 1996, p.99)¹⁹.

Comienzan así a realizarse repetidas denuncias en torno a tres temas destacados, que se van a afrontar directamente con la llegada de la II República. Por un lado, la pésima situación en la que se encontraban las escuelas primarias; por otro lado, la elevada tasa de analfabetismo presente en la sociedad, mayoritariamente rural, y por último, la deplorable situación profesional del magisterio rural.

Durante los años posteriores al desastre se va forjando a su vez otro movimiento que toma cuerpo en la sociedad, conocido como la “Generación del 98”. En lo referente a la educación, esta corriente supuso un fuerte revulsivo nacional, con una orientación de crítica muy similar al regeneracionismo, pero menos activa (Puelles, 1980). Por ello, será durante este tiempo y en este clima de malestar, cuando comience a hablarse de la necesidad de crear unas “misiones ambulantes” en los pueblos de España.

Ya en 1881, de la mano de la ILE, y especialmente de los institucionistas Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, comenzaba a visualizarse la imperante necesidad de acercar a los pueblos el aliento del progreso que empezaba a observarse en el país. Aliento, como definieron los institucionistas, en su sentido más literal: impulso vital, renovación de aires. Estos autores veían necesario hacer frente a dos carencias destacables en la educación de las clases populares: por una parte, y defendida por Giner, la necesidad de “apoyar a los maestros que desempeñaban allí su función en circunstancias difíciles”; Y por otra, apoyada por Cossío, la idea de “llevar bibliotecas a sus escuelas- y, sobre todo, de extender la cultura gozosa que afirmase una idea de la educación como el arte de aprender a vivir bien disfrutando con el saber y la belleza” (Otero, 2006, p.74-75).

¹⁹ Macías Picavea (1847-1899) fue uno de los regeneracionistas más destacados de su tiempo. En su libro más famoso, significativamente titulado *El problema nacional: hechos, causas, remedio* (Madrid, 1996), afirma que el problema de España era en buena parte pedagógico.

Ante esta realidad, será Giner de los Ríos quien proponga por primera vez al Gobierno, la creación de unas misiones ambulantes a los pueblos, con el fin de llevar a las aldeas apartadas de España a los mejores maestros/as, y como medio para reanimar la escuela rural. Una iniciativa que todavía no tuvo éxito en aquel momento.

A partir de ese momento se realizarán, desde la ILE, diversas iniciativas con este propósito pero no lograrán alcanzar, de momento, una relevancia social. Por otro lado, desde el movimiento regeneracionista también se coincidirá en demandar un acercamiento a la vida rural. Será Joaquín Costa quien, en 1889 y ante la Asamblea de Productores de Zaragoza, defienda un programa por el que se pretende llevar a distintas regiones del país a grupos de personas “a modo de misioneros”, que expliquen a los maestros/as, de forma práctica, las condiciones de aquel momento por las que se podría mejorar la enseñanza.

Todas estas iniciativas de renovación pedagógica que se demandan desde estos movimientos, dieron sus primeros frutos durante el mandato de Antonio García Alix, con la creación en 1900 del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Este Ministerio tendrá como una de sus primeras medidas la centralización del pago de los sueldos de los maestros/as, pues según afirma Vicenti (como se cita en Costa, 1989): “[Al maestro] hay que dignificarle; y para ello hay que elevar sus sueldos para que pueda vivir y no sea el último mendigo de la aldea en la que se encuentra” (p. 49). Además de esto, se considerará necesario impulsar medidas centradas en aumentar y profesionalizar su formación, para lograr así que el “llegara a ser lo que ha sido el maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables” (Romanones, en Puelles, 1980, p. 253). Posteriormente en 1901, con Romanones como sucesor de Alix, se continuaron las reformas educativas.

Durante este tiempo se continuó insistiendo en la necesidad de desarrollar unas misiones en los pueblos de España. De esta forma, el maestro y futuro director del grupo escolar Cervantes Ángel Llorca defenderá, otra vez, en el Congreso Pedagógico de Barcelona en 1909, la necesidad de crear alguna intervención pedagógica que apoyase a los maestros y maestras rurales y animase la vida cultural de las aldeas.

Este periodo, además, se verá influenciado por la llegada a España, a través de los jóvenes pensionados por la JAE, de nuevos movimientos pedagógicos europeos. Por

ejemplo, el que llega en 1914, a través del publicista y en aquel tiempo pensionado Lorenzo Luzuriaga, conocido como Escuela Nueva²⁰. Esta corriente pedagógica europea, heterogénea en sus diferentes proyectos, surge como alternativa al modelo de educación tradicional. En España no alcanzará la difusión que llegó a tener en otros países, debido principalmente a la existencia de otros problemas de carácter más elemental y urgente por solventar, como eran la creación de una red de escuelas públicas, el analfabetismo o el control de la Iglesia en la enseñanza. Aún así, será la obra educativa de la ILE la que integre los principios de la Escuela Nueva en el país, y será durante el periodo republicano cuando esta filosofía alcance su mayor relevancia, al integrarse en casi todos los programas de los partidos políticos que optaban al gobierno de la República (Luzuriaga, 2001).

Los principios fundamentales de esta filosofía educativa, siguiendo a Luzuriaga (2001), se resumen en:

- **Escuela única**, entendida por Luzuriaga como una “escuela nacionalizada, socializada e individualizada”.
- **Escuela activa**, esto es, la concepción de la educación como un proceso, donde bajo la idea del “aprender haciendo” el niño/a sea el centro del proceso de aprendizaje mientras que el profesor/a sea el guía y dinamizador del proceso.
- **Escuela pública**, que conciba la educación como derecho de todos los ciudadanos/as y, en consecuencia, como responsabilidad del Estado.
- **Escuela laica**, por la que la religión se mantiene al margen de la escuela y se procede a una educación neutra y aconfesional.

Las MMPP de este tiempo se verán influenciadas por este nuevo impulso y en 1922 será Manuel Bartolomé Cossío, al frente de la ILE tras la muerte de Giner, quien insista de nuevo al Consejo de Instrucción Pública sobre la necesidad de crear “misiones ambulantes de los mejores maestros, empezando por las localidades más necesitadas, para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y la cultura de los demás maestros” (Cossío en Otero, 2006, p.78). Pero pese a las diversas iniciativas que con este fin, y durante este tiempo tuvieron lugar, este proyecto no logrará ser puesto en práctica en España hasta la llegada de la II República.

²⁰ La Escuela Nueva es un movimiento de renovación pedagógica que se extendió por Europa y América en el primer tercio del siglo XX y que cuenta entre sus figuras principales con J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, J. Kerschensteiner o A. Ferrière. Véase Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Herminio Barreiro), pp. 17-19.

En el año 1923 y a partir del golpe de Estado del general Primo de Rivera, comenzó en España una dictadura que duraría siete años. Una de las principales medidas del planteamiento antiliberal de este nuevo régimen fue la abolición de la libertad de cátedra, mediante la real orden de la Presidencia del Directorio Militar de 13 de Octubre de 1925. Aquí, la educación fue utilizada como elemento de control y opresión social, e inevitablemente fue marcada por la importante presencia y control de la Iglesia, lo que supone un retroceso hacia el Antiguo Régimen (Puelles, 2000).

Este tiempo se acuñó bajo el termino de “regeneracionismo autoritario”, pues pese a las limitaciones y restricciones a las que se vio sometida la educación, se llevaron a cabo reformas encaminadas a la modernización del sistema educativo, como fue la atención prestada a la construcción escolar para la enseñanza primaria o la reforma del bachillerato, mediante el “Plan Calleja”, que se orientó a tecnificarlo. Con el final de la dictadura en 1931, y tras un breve periodo de “Dictablanda”²¹ de la mano del general Berenguer, se proclamó la II República española el 14 de Abril.

4.3. La educación en la II República.

La proclamación de la Segunda República encarnó el sueño de un país que pretendía romper con un pasado oscuro. Fue un intento de abrir y modernizar un país con tremendas desigualdades e injusticias sociales, un país prácticamente analfabeto, sin futuro. Tuvo la virtud de reunir en un solo esfuerzo a todos los españoles que aspiraban a un porvenir de democracia y de modernidad, de libertad y de justicia, de educación y de progreso, de igualdad y de derechos universales para todos sus conciudadanos. Y este sueño, en gran medida, lo representaron los nuevos valores culturales.

(Ángela Sierra, 2007)

Con la llegada de la II República, España vivió un intenso, aunque breve, periodo de esfuerzo económico, actividad legislativa y efervescencia social para mejorar la situación del país e instaurar un camino de progreso en sus pueblos y ciudades. En este camino hacia la modernidad se siguieron los pasos de la vecina Europa dando eco a las propuestas realizadas por regeneracionistas como Joaquín Costa o miembros de la ILE como Francisco Giner de los Ríos o Manuel Bartolomé Cossío (López, 2007).

La situación que se presentaba en España a principios de los años 30 era preocupante, pues el país se enfrentaba a un profundo atraso social, político y

²¹ El término "dictablanda" fue utilizado por la prensa durante la última parte del reinado de Alfonso XIII para referirse a la indefinición del gobierno de Berenguer, que ni continuó con la Dictadura anterior, ni restableció plenamente la Constitución de 1876.

económico derivado de la inestabilidad de las décadas anteriores, la miseria que había traído consigo la guerra y la desolación por la pérdida del Imperio. A esta situación se sumaba la existencia de “las dos Españas” a las que hacía referencia Antonio Machado: una España caracterizada por la modernidad y los avances propios de la dinámica urbana, y otra España rural aislada, que vivía en el atraso y la ignorancia, ajena a las reformas y progresos, sumida en los efectos que producía el caciquismo y los intereses del régimen canovista y posterior dictadura militar (Gimeno, 2011).

Como ya adelantamos, en las reformas iniciales del Gobierno republicano se concedió un papel principal a mejorar el nivel de la educación y el acceso a la cultura de sus ciudadanos/as, por dos motivos esenciales: el primero, por ser considerados como elementos esenciales para la modernización y progreso del país, como ya afirmaba Cossío (como se cita en Otero, 1982) años atrás:

¿Dónde, si no en la escuela, podrá enterarse de sus derechos como ciudadano, del régimen de los poderes públicos en su patria, y por donde, si no es por este camino, ha de llegar algún día a ejercer aquellos derechos con conciencia, a estimarse a sí propio y a dejar de ser un ciego instrumento, como lo es ahora, en las manos de cualquier intrigante que lo explota para alcanzar sus fines? (p.15)

El segundo motivo por el que era preciso dotar de un papel central a la educación era por considerarla un tema de urgencia nacional. Con la llegada de la República y siendo la mayor parte de la población en el medio rural (el 47% de la población activa era eminentemente agraria), la tasa de analfabetismo alcanzaba cifras muy elevadas (en España el 42% y de forma específica en Galicia, el 45%). Además, al alrededor del 55% de los menores de entre 6-12 años se encontraban sin escolarizar (Escolano, 2002b)²².

Se veía, por tanto, necesario conformar un “Estado educador”, que diese a conocer el nuevo régimen republicano, lo defendiese, y posibilitase el derecho a la educación en los lugares más recónditos de la geografía española. Pues hasta el momento, como nos transmite Luis Bello, existía en el país un divorcio entre escuela y aldea (Fernández y Agulló, 2004). Así pues, como refleja el Decreto del 23 de Junio de 1931, citado en Puelles (2000):

²² Estos datos pueden ser contrarrestados por otros autores/as que analizaron el tema. Tomando como ejemplo el artículo de Alfredo Liébana, con la llegada de la República dos tercios de la población activa era eminentemente agraria. Y la tasa de analfabetismo era, a principios de 1900, del 56% en hombres y el 71% en mujeres. Véase Liébana, A. (2009) *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. En *Conferencia pronunciada por el autor en la Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca el día 4 de mayo*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.

El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia (p.16)

Por otra parte, es necesario mencionar la existencia de tres periodos diferentes durante la República: un primer bienio (dividido en dos etapas: el periodo constituyente – previo a la aprobación de la Constitución republicana- y el Gobierno azañista), el Bienio radical-cedista y el Frente Popular. Debemos considerar que en dos de éstos (el primer bienio y el Frente Popular) se desarrolla una educación propiamente republicana, en cuanto a concepciones y principios encarnados en la Constitución. Por el contrario, el bienio rectificador, bajo el mando de la CEDA²³, será un periodo de desmantelamiento de la política educativa precedente al producirse la victoria de los partidos conservadores (Pérez, 2000).

De estos tres periodos, el papel central lo ocupa el primero de ellos, pues será considerado como el “creador por excelencia”²⁴. Como afirma M^a del Carmen Agulló, el propósito principal que se siguió en esta primera etapa puede resumirse en una única frase: “más escuelas y mejores maestros”²⁵.

Así pues, tras el nombramiento de Marcelino Domingo como responsable del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y de Rodolfo Llopis como director general de Primera Enseñanza, se planificaron una serie de medidas para mejorar la situación en la que se hallaba la educación. Medidas que tuvieron como base la filosofía de la ILE, que no era otra que la encarnada en el racionalismo, en la fe en la ciencia, en la laicidad, y en neutralismo²⁶.

De esta forma, se perfilaron dos caminos para ofrecer respuestas a las carencias educativas existentes en España al inicio de la República: uno dirigido a la educación propiamente “escolar”, que sería lo que hoy entenderíamos por formal o reglada, y otro a la educación más allá de las aulas, en el entorno de lo extraescolar o no formal.

²³ La Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) fue una alianza de partidos católicos de derechas creada durante el Bienio azañista y que mostró una actitud opositora a la política republicana.

²⁴ Como afirma el catedrático Antonio Molero en Villacorta, A.; Martínez, V. (directores). (2004) *La república de los maestros* [Documental] España: TVE.

²⁵ María del Carmen en el documental de Transit Producciones (productor); Pérez, P. (directora). (2013) *Las maestras de la república* [Documental] España: FETE-UGT.

²⁶ Antonio Molero en Villacorta, A.; Martínez, V. (directores). (2004) *La república de los maestros* [Documental] España: TVE.

Dentro del ámbito de la educación formal, algunas de las medidas tomadas para mejorar la situación educativa del país fueron:

- Aprobación del Plan quinquenal de Educación, por el que se crearían 10.000 nuevas escuelas de enseñanza primaria y 7.000 nuevas plazas para maestros/as, con un incremento notable de su salario hasta el momento;
- Reforma de las Escuelas Normales, por la que se ampliaba, mejoraba y exigía más en la formación de maestros/as, estableciéndose a su vez en estas Escuelas el principio de coeducación;
- Creación del Plan Profesional para los Maestros/as, con lo que aumentó considerablemente su valoración social. Hasta el momento ésta profesión carecía de prestigio, y especialmente los maestros/as rurales se encontraban desmotivados y desligados por completo de la vida del país (Otero, 2006). De esta forma y siguiendo a Varela y Ortega (1984):

Urgía crear escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que se merece y merecerá haciéndole merecedor de ella (p.28).

En este nuevo contexto los maestros/as se convierten en un referente moral para toda la comunidad, se dignifica su figura y pasan a ser considerados los “sacerdotes laicos” del nuevo régimen:

Ha de ser (el maestro) a la vez escultor, poeta y arquitecto que estructure las nuevas instituciones del vivir gallego y las nuevas generaciones inspirándoles el soplo de la vida espiritual, que ha de llevar alma de libertad y empeño de emancipación en su labor creadora... (Toimil en Costa, 1989, p.234).

De modo paralelo a estas medidas encaminadas a mejorar la situación de la educación republicana dentro de las aulas, y con objeto de disminuir la brecha educativa y cultural existente entre la sociedad urbana y la rural de este tiempo, fueron creadas las Misiones Pedagógicas. Y éstas, como refleja el Decreto de creación del Patronato, tuvieron como propósito:

Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 35)²⁷.

²⁷ A Las Misiones Pedagógicas estará destinado de forma exclusiva el siguiente apartado de este trabajo.

Además de todas estas medidas mencionadas, desde el gobierno provisional se trató también de buscar solución a otros temas educativos pendientes y de urgencia social que anteriormente habían sido ignorados. Para dar idea de la transformación en profundidad que se pretendió realizar, presentamos a continuación en formato de tabla la cascada de normas, principalmente en forma de decretos, que fueron impulsadas durante el primer bienio. Normas que tenían por objeto empezar a actuar de manera urgente a la espera de redactar y aprobar medidas estructurales en los tres niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Abril/1931: Reconocimiento del bilingüismo en las escuelas de Cataluña- Mayo/1931: Consejo de Instrucción Pública- Mayo/1931: Supresión de la obligatoriedad religiosa a favor de la libertad de conciencia- Mayo/1931: Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas- Junio/1931: Consejos escolares de Primera Enseñanza- Junio/1931: Plan quinquenal de construcciones escolares- Julio/1931: Reforma acceso a la docencia pública- Agosto/1931: Proyecto de Ley de Bases, reforma educación primaria. y secundaria- Septiembre/1931: Plan profesional de Escuelas Normales- Enero/1932: Sección de Pedagogía de la Facultad de F^a y Letras Un. Madrid- Enero/1932: Creación de Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y Granada- Abril/1932: Constitución del nuevo Estatuto de Magisterio- Agosto/1932: Creación de la Universidad Internacional de Verano en Santander- Diciembre/1932: Reforma de la Inspección de Enseñanza Primaria- Diciembre/1932: Creación de la Inspección General de Segunda Enseñanza- Diciembre/1932: Proyecto de Ley de Bases Reforma Universitaria.- Junio/1933: Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas- Agosto/1933: Creación de Institutos de Bachillerato- Diciembre/1933. Creación Escola Educación Física |
|---|

Tabla de decretos del primer bienio republicano.

Fuente: elaboración propia a partir de Puelles (1980).

Todas estas reformas educativas impulsadas durante este periodo aparecerán reflejadas en la Constitución de 1931, que guarda gran relación con la promulgada en 1812, donde a la tradición de los liberales se suma la ya existente tradición socialista (Escolano, 2002b). En esta Constitución se verán reflejados principios esenciales para el progreso tales como la democracia, la igualdad legal, el laicismo estatal o la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. A su vez y según Pérez Galán (2000), las reformas centradas en la educación impulsaron un nuevo modelo de escuela, que podríamos definir mediante estas cuatro características:

- Pública, esto es, como un derecho del alumno/a y deber del Estado, aunque aceptándose la enseñanza privada siempre que no fuese secular.

- Activa, estableciéndose al alumnado como protagonista y al profesorado como guía en el proceso educativo.
- Única, para toda la ciudadanía en edad escolar por igual, con un tiempo cronológico dividido en niveles, y unas acciones concretas en cada nivel.
- Laica, es decir, fuera del control de congregaciones religiosas.

Con la aprobación de la Constitución del 9 de Diciembre de 1931 se nombrará a Manuel Azaña como presidente de la República y a Fernando de los Ríos²⁸ como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Comienza así el periodo del Gobierno azañista, que se caracterizará por continuar con las reformas impulsadas y la política educativa seguida en el periodo anterior. Durante esta etapa son destacadas las medidas encaminadas a establecer una plena laicidad estatal y escolar, a través de la disolución de la compañía de Jesús y la sustitución de la enseñanza impartida por las Órdenes y Congregaciones religiosas. Con estas medidas se pretendió que éstas no pudieran dedicarse ni a la industria, ni al comercio ni a la enseñanza, a lo que se debe incluir la circular que hizo pública Rodolfo Llopis (como se cita en Pérez, 2000) que establece:

Que la escuela sobre todo ha de respetar la conciencia del niño. La escuela no puede ser dogmática ni ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela. La escuela no puede coaccionar las conciencias. Al contrario, ha de respetarlas. Ha de liberarlas” (pp.325-326).

El siguiente Bienio, que comenzó en diciembre de 1933 hasta febrero de 1936 y que estuvo presidido por el Gobierno de Lerroux, supondrá un retroceso de todas las medidas impulsadas hasta el momento. Como afirma Carmen Caamaño, en este bienio tendrá lugar “una vuelta a lo viejo”, por lo que para muchos será considerado como el Bienio Negro²⁹. Entre las contrarreformas impulsadas durante este tiempo cabe mencionar la supresión de la autonomía catalana en materia de enseñanza, la prohibición de la coeducación en las escuelas primarias, seguida por una intensa acción para lograr lo mismo con las escuelas normales así como el considerable descenso de las construcciones escolares (Puelles, 1980).

Así pues, esta etapa supuso un freno del impulso educativo que se estaba alcanzando desde el inicio republicano. Freno que puede verse reflejado con un dato

²⁸ Fernando de los Ríos fue un destacado catedrático socialista vinculado a la Institución Libre de Enseñanza que tuvo un papel destacado durante la II República.

²⁹ Carmen Caamaño en el documental de Malvarrosa Media; la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y TVE (productores) y Tapia, G. (director). (2006). *Las misiones pedagógicas 1931-1936* [Documental] España: Acacia Films, S.L.

recogido del artículo de Mariano Pérez (2000) en el que se afirma cómo, siendo creadas en el periodo de 1932 y 1933 un total de 13.580 nuevas plazas para maestros y maestras, durante los años 1934 y 1935 no se crearon más que 2.575 plazas. Esta diferencia significativa deja entrever la sensibilidad hacia las mejoras educativas de cada uno de los gobiernos durante sus mandatos.

En febrero de 1936, tras la realización de nuevas elecciones, se dio la mayoría al Frente Popular, coalición creada por los principales partidos de la izquierda de aquel momento³⁰. Durante el corto periodo de tiempo en el que gobernó esta formación frentista, hasta el golpe de Estado del general Franco y el estallido de la guerra civil, se produjo una vuelta al programa educativo defendido durante el primer Bienio republicano, en el que se instaba al gobierno a recuperar el ritmo inicial en las construcciones escolares, el control de la enseñanza privada, el impulso de la enseñanza media y profesional, etc.

Con el estallido de la guerra civil la orientación educativa republicana adquirirá un valor revolucionario. Bajo el lema “combatiendo la ignorancia combatiréis el fascismo”³¹ se impulsarán medidas de carácter socioeducativo como las “Milicias de Cultura” o las “Brigadas Escolares”; que eran escuelas para soldados instauradas en el frente; los institutos de bachillerato abreviado para trabajadores/as, o las “colonias escolares”; lugares seguros donde se llevaban a los niños y niñas para protegerlos de la guerra. Más estas medidas poco a poco serán erradicadas (Fernández, 1984).

Al finalizar esta guerra civil que dejó al país en la miseria, se instaura en España una dictadura militar de orientación nacional católica que permanecerá hasta 1975 y que estará centrada en su primer tiempo en la erradicación de todas las medidas impulsadas por la República. Esta nueva ideología considerará al magisterio republicano como el causante de los males de España, y comenzará así un proceso de depuración cultural que tendrá como uno de sus elementos centrales el erradicar todas las reformas educativas impulsadas durante la República (Jorganes, 2008).

Con esto, se da fin a un periodo en el que se vivió un impulso hacia la modernidad, donde se pretendió acometer la regeneración de España y hacer de los españoles/as ciudadanos/as libres, a través de la educación (Barreiro, 2008).

³⁰ Los partidos integrantes de esta alianza estuvo formado por la Izquierda Republicana, la Unión Republicana, el PSOE, la UGT, las Juventudes Socialistas, el Partido Comunista, el Partido Sindicalista y el POUM.

³¹ Lema recogido de una pancarta presente en el documental de Villacorta, A.; Martínez, V. (directores) (2004). *La república de los maestros* [Documental] España: TVE.

5. LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero, también, que todos los hombres sepan.

(Federico García Lorca)³²

El proyecto cultural que promovía la II República se apoyaba, según afirma Tuñón de Lara (como se cita en Guerra, 2008), en dos principios irrenunciables: “1º, el derecho por igual a acceder a los bienes de la cultura; y 2º, la importancia determinante de los valores culturales para construir una alternativa de sociedad capaz de resolver la crisis española” (párr. V).

Siguiendo estos criterios, las Misiones Pedagógicas nacieron con la llegada de la II República como un proyecto cultural de educación alternativa y sociocultural, que tuvo como propósito:

Entregar a los hombres, mujeres y niños de las zonas más excéntricas instrumentos para reconocerse e identificarse con su propia tradición cultural, con los que descubrir nuevas vías para el horizonte de expectativas de sus hijos y de estar en contacto con la realidad del progreso (López, 2007, p. 84).

Misiones que fueron, por tanto, dentro del ámbito educativo, una iniciativa que no se había dado en la historia de España hasta el momento. Su propósito fundamental era tratar de erradicar los grandes desequilibrios sociales, tales como el existente en la formación y acceso a la cultura de los/as habitantes de los pueblos con respecto al de las ciudades. Así pues, estas Misiones desarrollaron actividades de carácter sociocultural, lúdico y educativo encaminadas a, tal como afirma Christopher Cobb (como se cita en Pérez, 1999): “sacar a la población rural de su marginación sociocultural y terminar con el hecho de que la educación, la práctica cultural y las diversiones fueran patrimonio exclusivo de la burguesía” (p.70).

La imperiosa necesidad de crear algún tipo de actividad dinamizadora en el medio rural no era algo reciente, sino que venía originándose desde hacía tiempo:

³² Estas palabras de Federico García Lorca hacen referencia a un discurso de este autor en el pueblo de Fuente Vaqueros, y son recogidas en Sierra, A. (2007). La memoria histórica y la ciudadanía cultural de la II República. *Cuadernos del Ateneo*, nº 23, p. 7

Ante el hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea. Ciudadanos son todos [los españoles de la misma nación] y con idénticos derechos, pero mientras que a unos el denso ambiente de la cultura les regala a cada paso estímulos espirituales para el saber y para el goce, a los otros el aislamiento les sume en la más honda miseria de todas sus potencias (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p.9).

Con esta premisa, y como ya hemos visto en el apartado anterior del trabajo, desde finales del XIX y de la mano principalmente del movimiento institucionista se trataron de desarrollar experiencias misioneras en los pueblos de España, pero pese a los esfuerzos realizados, las MMPP serán una iniciativa republicana. Este hecho resulta lógico al comprobar que los responsables políticos en el ámbito educativo durante el primer bienio republicano provenían de las aulas de la ILE. Como consecuencia, al mes siguiente de establecerse la República se crea, por Decreto de 29 de Mayo de 1931, el Patronato de Misiones Pedagógicas. Y, una semana después, se nombra a Cossío como presidente (Canes, 1993).

El Patronato de Misiones estaba organizado por una comisión central, instaurada en Madrid, y formada por diecisiete miembros de entre los que podríamos destacar a los pedagogos Domingo Barnés, Rodolfo Llopis, Ángel Lorca y Juan Uña; a los periodistas Luis Bello y José Ballester, al médico Marcelino Pascua, al compositor Óscar Esplá, o a los escritores Antonio Machado, Pedro Salinas y Jorge Guillén. A su vez, también, en comisiones provinciales de enseñanza primaria, mediante las que se nombraban delegados locales “allí donde convenga a los fines del Patronato” (Canes, 1993, p.149).

Desde dicho organismo se establece un triple objetivo, que orientará el funcionamiento y desarrollo de las Misiones en los pueblos de España. El primero fue el fomento de la cultura general. Esto lo llevó a cabo el Patronato a través del establecimiento, en los diferentes pueblos, de una serie de recursos socioculturales para beneficio de toda la ciudadanía, compuesto por el servicio de Bibliotecas, el Museo del pueblo, el servicio de Música, el servicio de Cine, El Coro y Teatro del Pueblo y el Retablo de Fantoques (Guiñol).

- **El servicio de Bibliotecas.**

El servicio de bibliotecas fue el recurso misionero que más amplitud alcanzó (llegándose a repartir en los 5 años de duración un total de 5.522 bibliotecas, que tuvieron más de 500.000 lectores/as y más de dos millones de lecturas) y al que más empeño dedicaron las Misiones (destinándose el 60% del gasto total del Patronato). Los

máximos exponentes de este servicio fueron el poeta Luis Cernuda y los bibliotecarios María Moliner y Juan Vicens de la Llave (Boza y Sánchez, 2004).

Este recurso, que aparece plasmado en el Decreto de Misiones del 7 de agosto de 1931, tuvo como fin la creación en los pueblos de España de bibliotecas fijas y circulantes, que pudiesen estar a disposición pública y abierta para el beneficio de toda la población. Este servicio se basaba en el ideal de Cossío de:

Despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes, a aquellas que ahora no van a ir ni irán ya a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar los placeres que los libros encierran (...) suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los aún más pobres, que nunca lo sintieron (Patronato de Misiones, 1934, p. 14).

Estas bibliotecas se colocaban principalmente en las escuelas o ayuntamientos de los pueblos que, tras la marcha de los misioneros, quedaban a cargo del maestro/a rural formando parte ya de la dotación material de la escuela. Y de ellas pudieron beneficiarse todas aquellas “poblaciones de menos de cinco mil habitantes, y en una muy grande proporción de pueblecitos de cincuenta, de cien y de doscientos vecinos, a verdaderas aldeas donde no se contaba, ni en la realidad ni casi en la esperanza, con ningún otro medio de cultura” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p.73).

- **El Museo del Pueblo.**

Del Museo del Pueblo se encontraba a cargo el presidente del Patronato, siendo a este recurso, junto con el de Bibliotecas, a los servicios a los que Cossío dedicó una mayor implicación. Y además de Cossío, los principales impulsores de este servicio fueron los autores Ramón Gaya y Sánchez Barbudo, acompañados frecuentemente por Rafael Dieste y Luis Cernuda

Formaban parte del museo dos reproducciones de 14 copias a tamaño natural de cuadros del Museo del Prado, de entre las que se encontraban obras de grandes figuras de la pintura española, como pudieron ser Sánchez Coello, Goya, Velázquez o El Greco. Estas pinturas además eran montadas por el equipo misional con el máximo decoro y buen gusto posible, para despertar el interés y crear un ambiente acogedor en el que se pudiera disfrutar del arte.

El Museo del Pueblo únicamente pudo ubicarse en villas grandes, bien comunicadas y que no estuviesen aisladas por carretera. Pero para posibilitar el acceso a este recurso del mayor número de personas, los misioneros anunciaban en los pueblos

vecinos a través de carteles o del pregón la llegada del Museo al pueblo correspondiente. (Ver Anexo 2.7)

Así pues, con este recurso se pretendía llevar a los pueblos más aislados del país “una muestra de lo mejor del patrimonio artístico nacional, concebido no como un conjunto de bienes pertenecientes a un sector privilegiado de la sociedad, sino como un legado cultural para todos” (Dennis, 2006, p. 329-338).

- **El Servicio de Música.**

El servicio de Música estuvo constituido por donaciones de colecciones de discos con su respectivo gramófono. Estas donaciones, al igual que las colecciones de libros del servicio de bibliotecas, eran repartidas a los diferentes pueblos del país y estaban compuestas por selecciones de música culta (que iban desde Bach a Stravinski) así como de lírica tradicional de las distintas regiones españolas.

Los principales encargados de llevar a cabo este servicio fueron Eduardo Martínez Torner y Pablo de Andrés Cobos, a los que se sumaba Oscar Esplá como encargado de la selección de las grabaciones (Piego, 2006).

- **El Servicio de Cine.**

Se encargó de este servicio el cineasta José Val del Omar. Fue de los elementos más impactantes con que contaron las Misiones Pedagógicas, pues la posibilidad de ver imágenes en movimiento en una pantalla era algo desconocido para la gran mayoría de la población rural de la época (Viñao, 2009).

Las temáticas de las películas expuestas integraban proyecciones de contenido tanto educativo e instructivo (como documentales sobre nuevas técnicas de cultivo, la vida en las urbes o de principios básicos de higiene y educación) como films de ficción, habitualmente cómico (donde destaca especialmente el cine de Chaplin) o de animación.

Todas estas proyecciones permitieron mostrar a los pueblos un mundo distinto al que conocían, que iba necesariamente complementado con explicaciones reflexivas de los misioneros/as sobre lo que se estaba visualizando. Y de esta forma:

El espíritu primario de los pueblerinos se entrega al acto de ver con toda su energía. Un mundo distinto –mares, cielos, bosques, ciudades- se agita ante sus ojos. Se pueden producir el desconsuelo y el optimismo; se pueden hacer el daño inmenso de desanimar al hombre ignorante, de desplazarle de su mundo; o se puede hacer la obra magnífica de animarle a vivir, perfeccionando su existencia, adquiriendo cultura, conservando y acrecentando su alegría de vivir (Conde, 2006, pp.406-407).

El servicio de cinematografía fue muy importante para llevar a las clases populares el conocimiento del mundo audiovisual, de gran valor educativo y cultural. Pero, además, a esto habría que añadir la importancia que supuso este recurso como documento histórico para la actualidad, ya que hizo posible la configuración de un valioso archivo visual tanto de memoria de las misiones como de las costumbres y paisajes del mundo rural de la época.

- **El Coro y Teatro del Pueblo.**

El teatro y el coro fueron otras iniciativas llevadas a cabo por los misioneros/as, que tuvieron el propósito de despertar la sensibilidad artística en los pueblos y aldeas que recorrían. En las obras y actuaciones realizadas se empleaba un lenguaje sencillo y simple, con el fin de que las gentes pudieran entenderlas, de modo que las piezas teatrales representadas correspondían a farsas, jácaras y entremeses y en la música del coro correspondía a romances, cantigas y serranillas.

El teatro del pueblo, que estuvo dirigido por Alejandro Casona, estaba formado por un grupo de cincuenta estudiantes y, siguiendo a Laura de los Ríos (2006):

Fue concebido con una gran sencillez, sin pretensiones estéticas, entre simples cortinajes y con el solo propósito misionero de llevar por los rincones de España algunas obras breves de nuestros clásicos y hacer que el pueblo, desconocedor de su herencia literaria, gozara noblemente de los graciosos pasos de Lope de Rueda, los ingeniosos entremeses cervantinos, alguna égloga de Juan de Encina, el delicioso *Dragoncillo* de Calderón de la Barca o adaptaciones tan encantadoras como la de *El mancebo que casó con mujer brava* (p.456-457).

El coro, por su parte, dirigido por Eduardo Martínez Torner, estaba formado por los mismos estudiantes encargados de las representaciones teatrales y, como afirma Luís Álvarez Santullano (como se cita en Otero, 1982) tenía de fin “devolver al pueblo los cantos que un día acertó a crear y perviven aún en algunas regiones de España, incitándole a recrearse en su belleza” (p.129).

Dentro de este apartado, y de forma paralela al teatro dirigido por Casona, desde las Misiones cobró cada vez más importancia el conocido como teatro de “La Barraca”. Esta modalidad teatral, cuyo creador fue Federico García Lorca, se diferenciaba de la anterior, de carácter didáctico, en poseer una orientación estrictamente artística. Así pues, este fue concebido como un teatro más culto, dirigido a la renovación, a la actualización de los clásicos y a la difusión del teatro ilustrado en las masas campesinas. Se propuso de esta forma, como afirmaba su creador, una iniciativa para “salvar el teatro español” (Guerra, 2008, p.6-7).

- **El Retablo de Fantoques (Guiñol)**

Del mismo modo que sucedía con el Museo, el servicio de Teatro no pudo llegar a todos los lugares que pretendía. Y fue para aquellos pueblos a los que el teatro no tuvo acceso para los que desde el Patronato se inauguró el teatro del Guiñol (Aznar, 2006).

Así pues el teatro del Guiñol, dirigido por Rafael Dieste (y escrito también en su mayor parte por él) se estableció como alternativa a este teatro, pero de forma inmediata alcanzó gran popularidad y vino incluso a ser el preferido. Su lenguaje popular y su espíritu juglaresco y espontáneo se convirtieron en el mejor modo de atraer y simpatizar con el pueblo, pues “ayudaba a crear un ambiente amistoso y cordial que rompía la prevención con que los campesinos miraban a los visitantes” (Otero, 1982, p. 129).

El segundo objetivo que se pretendió con las Misiones fue la orientación pedagógica. Algunas de las medidas que pretendían llevarse a cabo a través de esta orientación fueron, por ejemplo, las visitas a las escuelas rurales, que tenían como propósito conocer las condiciones en las que se encontraban estas escuelas, y las necesidades que presentaban. Otras de las medidas desarrolladas alrededor de este objetivo fueron la realización de excursiones de interés histórico, geográfico y artístico, y la implantación de cursillos de perfeccionamiento para maestros/as.

Por último, con las MMPP se pretendía también impulsar la educación y conciencia ciudadana. Con este motivo se organizaban conferencias y lecturas comunes que trataban temas de interés social y político; se realizaban reuniones donde se difundían valores democráticos por los que se regían los pueblos modernos; y, además, se efectuaban debates de interés social para promover la participación e implicación ciudadana en los temas de ámbito nacional (Otero, 2006).

En definitiva, con las Misiones lo que se procuró no fue solo un acercamiento entre modernidad y tradición, es decir, que con ellas no se pretendió únicamente acercar la modernidad al campesinado, arraigado a unas costumbres muy vivas y ricas pero tradicionales; sino que se trató de establecer una armonización entre ambas culturas, la urbana y la rural, estableciendo contactos e intercambios de saberes de un modo lúdico e informal, para fomentar el enriquecimiento y estrechar el gran abismo existente entre estas dos Españas. Siguiendo a Sánchez (1994): “Las misiones no solo trataban de llevar lo que la cultura había producido, sino recordarles su propia cultura, aquella con la que los vecinos del pueblo se identificaban (p. 131).

Para poder llevar a cabo las misiones de la forma más favorable posible fue de vital importancia el papel desempeñado por el equipo misional, que se estableció como el principal eje vertebrador de las misiones, y que sería sobre el que caería la responsabilidad de realización de las mismas.

Cossío y el resto de la comisión del Patronato fueron muy cautos en la búsqueda y selección de los misioneros/as, pues estas personas debían tener un estilo de actuación sencillo y cordial, libre de pedantería y con un gran compromiso hacia la labor que estaban realizando, pues debía cuidarse bien que la intervención en los campos no se interpretase como una muestra de caridad o recreo cultural de “señoritos fachendosos” hacia el pueblo (Otero, 2007). Se trataba de que entre los misioneros/as y campesinos/as se estableciese una relación de aprendizaje mutuo, un modelo de enseñanza difuso en el que la comunicación, la interacción, las posibilidades lúdicas y el entretenimiento fueran los elementos esenciales del aprendizaje.

Con respecto a estas características de los misioneros/as, es interesante mencionar la gran diversidad existente entre ellos/as, pues las Misiones se complementaban con la labor colectiva de pedagogos/as, artistas, maestros/as, inspectores/as de enseñanza, alumnos/as universitarios, etc. Cada uno con un papel y responsabilidad diferente en la estructura y funcionamiento de las Misiones.

Además, siguiendo a Viñao (2009), podemos diferenciar en los misioneros/as una gran amplitud generacional. Por una parte el equipo misional lo componían grupos de personalidades ligadas a generaciones de intelectuales, como la del 98 o del 27. Y por otra parte, junto a estos misioneros/as, que se establecieron como guías y coordinadores/as de las misiones, también participaron jóvenes de veinte años (los llamados misioneros/as estudiantes) que, con menos formación y experiencia, transmitieron a los pueblos su energía y entusiasmo juvenil. Estas diferencias resultaron muy enriquecedoras para los/as participantes, pues permitieron una ruptura de fronteras intergeneracionales que acentuó la posibilidad de que todos y todas pudieran pasar de “educadores a educandos” y viceversa (Viñao, 2009).

Por otra parte y en cuanto a la metodología que guiaba el funcionamiento de las Misiones, estas tenían como elemento fundamental el de la comunicación de todos los involucrados/as, como aparece reflejado en el propósito del Patronato:

Si el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en que han de consistir estriba en lo contrario del aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían (Patronato de Misiones, 1934, p.10).

Esta metodología estaba a su vez caracterizada por el ideal que Manuel Bartolomé Cossío tenía de la educación. Para el presidente del Patronato:

Educar era vivificar; la escuela constituía el lugar en el que hombres y mujeres se podían forjar un ideal de vida en libertad; el crisol de una sociedad democrática que unía a los niños sin ningún tipo de discriminación; un sitio donde no cabían los principios ni los dogmas, ni otra meta más auténtica que el propio placer de aprender (Otero, 2006, p.234).

Así pues y siguiendo a Otero (1982), de las MMPP se pueden extraer tres aspectos pedagógicos interesantes, que reflejan el carácter circunescolar de las mismas:

- El modelo de educación difusa: “La atmosfera de la misión debía de ser espontánea, libre, antiprofesional y, por tanto, muy alejada de lo que es propiamente una escuela” (Abellán, 1989c, p.200)
- El ambiente juglaresco de las mismas, que pretende romper todas las distancias entre pueblo y misioneros/as, como afirma Rafael Dieste: “La juglaría era el arte de entendernos con el pueblo, de entrar en viva y cordial comunicación con él y, por feliz carambola, de ser, a nuestra vez, orientados por él”³³.
- Y el sentido lúdico y de ocio de las misiones, reflejado fielmente por Cossío (como se cita en Otero, 1982), pues para él las Misiones debían, ante todo:

Llevar el aliento de la cultura de forma difusa, reivindicando el ocio y la contemplación estética como valores educativos, y con la firme convicción de que gozar con el estudio y con la belleza del arte, era tan importante para un campesino analfabeto como para un intelectual universitario (p. 9).

En cuanto al desarrollo geográfico de las MMPP, estas comenzaron a ensayarse en las provincias interiores del país, tales como las pertenecientes a las comunidades de Castilla la Nueva, en la actualidad Castilla y León, Castilla la Vieja, ahora Castilla la Mancha, León y Extremadura. El motivo de este comienzo misional por el interior de España vino dado por ser estas zonas las más cercanas a Madrid, lugar donde fue establecida la Comisión Central del Patronato. Sería poco a poco cuando la labor misional se iría extendiendo por todo el Estado hasta llegar a practicarse en las zonas

³³ Véase entrevista realizada por Luis Suñén y César A. Medina a Rafael Dieste, recogida en Otero, E. (1982) *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. A Coruña: Edición do Castro, p. 115

más periféricas (como Levante, el País Vasco, Galicia, o Andalucía) y llegando finalmente a alcanzar un amplio número de localidades de todo el país (Ver Anexo 2.3).

La primera misión realizada tuvo lugar en el pueblo segoviano de Ayllón, en diciembre de 1931, y para ésta Cossío escribió un mensaje introductorio, que posteriormente sería leído en las sucesivas Misiones realizadas, estableciéndose como una especie de ritual a realizar donde se explicaba cual debía ser el espíritu misional:

Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirnos (Ver Anexo 2.2).

A lo largo de todo el periodo republicano las Misiones vieron continuamente limitada su actuación por el contexto de grave crisis social y política en la que se encontraba el país. Además, el destacado frente conservador, fielmente opositor a las Misiones, restringió aún más el desarrollo de las mismas durante su etapa en el poder, reduciendo en gran medida su presupuesto (Pérez, 1999).

Además de esto, en muchos pueblos se tuvo que hacer frente a otros problemas añadidos, como la oposición de los caciques o la nefasta situación en la que vivía el campesinado, cuyas carencias y necesidades sobrepasaban las que los misioneros/as iban a cubrir. Tal fue la situación de precariedad e incluso de miseria en las que se encontraban algunos de los pueblos visitados, que desde el Patronato y para casos excepcionales se crearon las llamadas Misiones Pedagógico-Sociales, con un claro contenido social y sanitario. La Misión Pedagógico-Social de Sanabria en 1934 fue un claro ejemplo de este tipo de Misiones. La *Memoria* de dicha Misión (Madrid, 1935) recoge testimonios de estas necesidades: "Necesitaban pan, necesitaban medicinas, necesitaban apoyos primarios de una vida insostenible con sus solas fuerzas... Y solo canciones y poemas llevábamos en el zurrón misional aquel día" (p.16).

En definitiva, el contexto en el que los misioneros tuvieron que actuar fue en ocasiones extremadamente problemático a causa de las carencias materiales en los pueblos, la conflictividad política, la oposición constante de la Iglesia y la desconfianza de los poderes locales conservadores al desarrollo de las Misiones. A pesar de esta

realidad y como aparece en el libro de *Informes I*. (Madrid, 1992), su intervención llegó a casi 7000 localidades, y en ellas participaron más de 500 personas:

Se ha llevado la acción cultural y social con la misión propiamente dicha a 298 pueblos; con el Teatro y Coro; a 115; con el Museo Ambulante, a 60, sin incluir las numerosas visitas de lugares vecinos; con las Bibliotecas creadas, a 3506, lo que da un total, según se ve, de casi 4000 pueblos favorecidos por la obra de las misiones (p.21).

Tras la sublevación militar y el inicio de la Guerra Civil en julio de 1936, las MMPP así como sus misioneros/as comenzaron inevitablemente a dispersarse, pues mientras que unos fueron llamados al frente, otros fueron perseguidos y otros exiliados. Aún así, en plena guerra civil, desde el bando republicano prosiguieron realizándose algunas iniciativas misioneras, con gran contenido propagandístico, como es propio en tiempos de guerra. Algunos ejemplos de estas iniciativas fueron las ya mencionadas Milicias de Cultura (1937), la Selección de Propaganda Cultural (1936)³⁴, o el Servicio de Difusión de la Enseñanza (1937)³⁵.

Con el fin de la guerra fratricida, ganada por el dictador Francisco Franco, se iniciará en España un largo periodo de dictadura militar. Esta etapa se caracteriza por un retroceso brutal de todo lo que había significado la política social y educativa de una España que pretendió ser moderna y que no lo consiguió. Con el inicio de la dictadura se procedió a la tajante erradicación de todas las medidas e ideas defendidas durante la República y supuso el fin de todas sus novedades culturales, entre ellas el de las MMPP.

Es difícil poder hacer conjeturas sobre lo que las MMPP pudieron llegar a ser sino hubieran sido estrepitosamente interrumpidas con la llegada de la guerra. Pues aún encontrándose en sus inicios, actuando a pesar de toda la oposición encontrada, y aun no llegando a ser significativas en resultado, simbolizaron: “Una nueva forma de ver las relaciones sociales, de relacionar el mundo urbano con el rural y, como dice Gabriel Jackson, su éxito hubiera significado el comienzo de un profundo y real despertar del pueblo español” (Pérez, 1999, p.82).

³⁴ La Selección de Propaganda Cultural tenía de función organizar y dirigir las actividades culturales realizadas durante este tiempo y sensibilizar a la intelectualidad europea sobre la catástrofe que vivía España. Véase Kraune, P. (1981) Cinco años de misiones. *Revista de Occidente. 50 aniversario de la II República española n° 7-8*, pp.266-267

³⁵ El servicio de Difusión de la Enseñanza, dependiente del Museo Pedagógico Nacional, será el encargado de acoger a los miembros del Patronato de MMPP. Véase Molero, A. (1991). Las realizaciones educativas durante la guerra civil. En *Historia de la educación en España: IV La educación durante la segunda República y la Guerra civil, (1931-1939)* (pp. 88-130) Madrid: Breviarios de Educación.

6. LA ASC EN ESPAÑA: CARACTERÍSTICAS Y EVOLUCIÓN

Para poder comparar el proyecto educativo de MMPP con lo que es actualmente la Animación Sociocultural, y poder de este modo demostrar cómo las MMPP fueron un precedente de esta intervención pedagógica, es necesario dedicar un apartado del trabajo a presentar lo que entendemos hoy por ASC, las características más destacadas de esta práctica educativa y la evolución e institucionalización que ha vivido la misma.

La ASC es una práctica de la educación social desenvuelta en un ámbito no institucional, que incorpora actuaciones de tipo sociocultural y educativo destinadas a grupos o comunidades con el fin de promover un desarrollo integral de las personas. A través de sus actuaciones pretende fomentar el espíritu crítico y el compromiso social, con el propósito de hacer de los individuos auténticos agentes de cambio de la realidad existente hacia una más justa, equitativa y democrática (Sánchez-Valverde, 2011).

A pesar de que hace casi cinco décadas que se ha acuñado este término para denominar este tipo de intervenciones en el campo educativo, social y cultural, aún no se ha conseguido delimitar de forma clara y concisa su contenido, debido a la complejidad y multiplicidad de sus facetas, tal y como afirmamos en la presentación del trabajo. Aun así, las tentativas para conseguirlo han sido diversas, pues cada estudioso/a del tema, en función de variables como su opción ideológica, su campo académico, o su experiencia; se han aproximado a una definición del concepto desde su particular punto de vista. Algunas de ellas, elaboradas por personalidades destacadas en el tema, son las que nos aportan Ezequiel Ander-Egg, Mario Viché o Víctor Ventosa.

Ander-Egg en su obra *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural* (Madrid, 2002) define la ASC como:

Un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiestan en los diferentes ámbitos de las actividades socioculturales que procuran el desarrollo de la calidad de vida (p. 100)

Por su parte, Mario Viché (2009) la concibe como: “Una práctica educativa no formal, o en su caso, no institucionalizada y no sistematizada, que tiene como objetivo el desarrollo de los individuos y las colectividades con el fin de estructurar redes de convivencia, cooperación y desarrollo colectivos” (párr. III).

El pedagogo Víctor Ventosa (1997) se refiere a ésta como:

Una modalidad de Educación Social y, a la vez, modelo de Intervención socioeducativa, caracterizado por llevarse a cabo a través de una metodología participativa destinada a generar procesos autoorganizativos individuales, grupales y comunitarios, orientados al desarrollo cultural y social de sus destinatarios (p. 7).

A pesar de las diversas concepciones y definiciones que se han ido incorporando sobre el término y que dan idea, por otro lado, de su ambigüedad y polivalencia, intentamos sintetizar a continuación algunos de los rasgos fundamentales que caracterizan esta práctica pedagógica, y que parten del fin último pretendido con la misma de concientizar, organizar y movilizar al pueblo para transformarlo en agente activo de su propio desarrollo (Ander-Egg, 2002).

PRINCIPIOS OPERATIVOS	CARACTERÍSTICAS
Promoción de responsabilidad colectiva	Como medio para lograr la creación de poder popular es necesario que tenga lugar una participación activa, crítica y reflexiva.
Empleo de una pedagogía participativa	Centrada en: la comunicación total, un estilo auténticamente democrático y las características, experiencias y expectativas de los implicados.
Cuádruple función del educador	Como dinamizador del proceso; como equipo técnico que resuelva problemas y dudas; como mediador de conflictos y promotor de la reflexión; y como transmisor de mensajes.
Necesaria flexibilidad metodológica	Esto es, la adecuación a cada caso concreto, al contexto, a las necesidades de los implicados, al carácter del programa, etc. que garantice la eficacia de la actuación.
Actuación desde la proximidad vital	Intervenir desde el lugar más cercano a los destinatarios, desde sus experiencias y prácticas cotidianas, para que tenga lugar una auténtica participación y puedan atenderse las necesidades reales de los implicados.
Carácter voluntario y abierto de participación	El papel del educador aquí debe ser, sin forzar a nadie a participar y respetando la libertad de cada uno, esforzarse por motivar y sensibilizar a los implicados con el fin de inducir a su participación
Respeto y afirmación de la identidad cultural	Desde la ASC la diversidad cultural debe ser percibida y asumida como fuente y posibilidad de enriquecimiento mutuo.

Rasgos fundamentales de las prácticas de ASC.

Fuente: elaboración propia a partir de Ander-Egg (2002)

Por otra parte es también necesario mencionar cómo, a falta de una tradición de ASC fuerte en España, ésta se ha convertido en un crisol de diversas influencias socioeducativas y culturales que se han ido conformando desde principios del XX, y que han ido confluyendo y fraguando su teoría y práctica hasta llegar a lo que es hoy.

José M^a Quintana (como se cita en Ander-Egg, 2002) analiza el nacimiento de la ASC en España como una reacción a la situación cultural existente en el país:

La aparición de la animación sociocultural responde a una reacción frente al carácter inaceptable de una cultura cuya producción y transmisión están reservadas a una minoría privilegiada intelectual y/o económicamente, y a un proyecto tendiente a que los ciudadanos intervengan directamente en una cultura que vivan cada día, participen en su creación y la integren en su desarrollo general (p. 104).

Algunas de estas influencias llegan desde diversas corrientes, siendo las principales la educación en el tiempo libre, la pedagogía del ocio, la corriente del desarrollo comunitario, el movimiento de la educación popular, o el de la educación política, corrientes que, por otro lado, no dejan de ser diferentes versiones adaptadas a diferentes entornos y necesidades sentidas con un objetivo común: la transformación de la realidad social a través de instrumentos como la educación y la cultura (Úcar, 2002). El aspecto común que de todas ellas podemos resaltar es su consideración de la educación y cultura como medio esencial para promover una toma de conciencia de la realidad, que haga posible llevar a cabo un cambio social hacia una nueva realidad basada en una democracia participativa, unas estructuras sociales solidarias, una justicia distributiva y un desarrollo sostenible (Viché, 2009).

Tal como tiene estudiado Mario Viché (1989) el proceso de desarrollo e institucionalización de la Animación Sociocultural ha sido lento y es heredero de los movimientos de educación popular que tuvieron lugar en Europa a finales del siglo XIX. Alemania, Francia, Bélgica y Gran Bretaña fueron los primeros países en desarrollar actividades de este tipo y será Francia el primer país en institucionalizar la ASC así como la figura de los y las Animadores/as Socioculturales. En España no será hasta los años 70 cuando comience a hablarse de este término como tal.

A pesar de esto, son diversas las experiencias de educación popular y social que históricamente han dado lugar a esta intervención. Ya en la época medieval pueden visualizarse características que la recuerdan en las prácticas de los trovadores y otros artistas que llevaban el teatro, la canción y la danza a las poblaciones europeas, con el ánimo de informar.

Otras experiencias más cercanas a la idea por la que se entiende la ASC hoy día fueron planteadas desde el humanismo laico y el liberalismo, o incluso desde instituciones de corte confesional durante finales del siglo XIX y principios del XX.

Algunos ejemplos de estas experiencias fueron las colonias de vacaciones, las excursiones escolares o los métodos de enseñanza de la Escuela Nueva (Viché, 1989).

En España los orígenes de la ASC cabe vincularlos a la acción educativa realizada por la Institución Libre de Enseñanza e inspirada en el ya mencionado movimiento europeo de la Escuela Nueva. Este movimiento pedagógico contó con unos principios realmente innovadores para su tiempo, muchos de los cuales fueron defendidos por la ILE durante su existencia, incorporados a los proyectos realizados durante el periodo republicano y algunos de los cuales se mantienen aún vigentes en la actualidad en el desarrollo de diferentes prácticas de educación social.

Algunas de las primeras iniciativas que pueden apreciarse en España relacionadas con la ASC tuvieron lugar a principios del XX de la mano de movimientos renovadores, y entre ellas destacan la “extensión universitaria”³⁶, las “universidades populares”³⁷, los “ateneos literarios”³⁸ o la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia³⁹. Aunque estas iniciativas, al igual que muchas otras, comparten características que las hacen predecesoras de lo que se entiende actualmente por intervención sociocultural, serán las ya mencionadas Misiones Pedagógicas republicanas las que constituyan, a nuestro juicio, un auténtico precedente de la ASC actual⁴⁰.

Durante el régimen franquista y de la mano de la Falange tuvieron también lugar algunas iniciativas que podemos encuadrar en esta línea. Algunos ejemplos se encuentran en el proyecto de las “cátedras ambulantes”⁴¹, el Frente de Juventudes⁴², los TeleClubs⁴³ o algunas iniciativas inspiradas por la Iglesia católica como los Scouts, las

³⁶ La “extensión universitaria” fue una iniciativa de carácter social creada por la ILE y por la que se pretendió que profesores/as y alumnos/as de la universidad prestaran parte de su tiempo y conocimiento a la educación de las clases trabajadoras, con el fin de mejorar su condición cultural y social

³⁷ Las “universidades populares” fueron instituciones de carácter social que nacieron a principios del XX de la mano de la burguesía reformista y cultural del país, con el propósito de acercar la cultura a las clases obreras a partir de la organización de charlas, conferencias, o clases de cultura general y formación profesional. Algunos impulsores de estas universidades fueron los escritores Antonio Machado o Wenceslao Fernández Flórez.

³⁸ Los “ateneos literarios” fueron centros gestionados por la burguesía y la clase trabajadora en los que, a mediados del XIX, se realizaron actividades culturales bajo el lema de “la cultura como medio para la emancipación del pueblo”.

³⁹ La Escuela Moderna fue un centro de enseñanza creado a principios del XX en Cataluña por el pedagogo y librepensador Francisco Ferrer Guardia. Su objetivo fue “educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva” así como motivar a los alumnos a unirse y respaldar la causa del movimiento obrero.

⁴⁰ A este punto dedicaremos de forma exclusiva el siguiente apartado del trabajo.

⁴¹ Las “cátedras ambulantes” fueron un proyecto de educación popular realizado por la Sección Femenina que tuvo de misión llevar a los pueblos de España todo lo que estos precisasen, tanto en materia de enseñanza rural como cultural o sanitaria. Y, además de esto, rescatar del olvido las tradiciones, labores y música de los pueblos.

⁴² El Frente de Juventudes fue otro proyecto creado por la Falange española en 1940 con el fin de encargarse de la animación juvenil a través de campamentos y actividades en contacto con la Naturaleza.

⁴³ Los TeleClubs fueron instituciones implantadas a partir de los años 60 y que suponen una experiencia de comunicación y organización de los vecinos y las vecinas en los municipios rurales.

cofradías o el Movimiento Junior (Sánchez, 1994). El problema de todas estas iniciativas fue que se realizaron en un panorama de ausencia de libertades públicas y bajo un destacado control ideológico, por lo que no pueden ser equiparables como verdaderas experiencias de intervención sociocultural para satisfacer necesidades objetivas y sentidas por la población.

Será a partir de los años 60 cuando tenga lugar una mayor apertura del régimen al exterior y, en consecuencia, cuando comiencen a desarrollarse diversos movimientos sociales y culturales que, a través de iniciativas populares ligadas al asociacionismo, traten de ir introduciendo cambios en la sociedad, desde el plano local, que favorezcan mayor libertad de participación, expresión y actuación social. Durante esta época la ASC servirá como: “instrumento para trabajar con una sociedad ‘dormida’ por la dictadura y que está ‘ansiosa’ por poder expresarse” (Herrera, 2006, p.74).

Algunas de las iniciativas llevadas a cabo durante este tiempo brotaron a través de la Iglesia Católica, como fueron los centros de vacaciones, las semanas culturales o los clubs de jóvenes. Además, en esta época alcanzó un gran impulso el movimiento vecinal, formado por grupos de personas de un mismo barrio o población que, de forma organizada, iniciaron una serie de actuaciones tendentes a estructurar el colectivo ciudadano, a manifestar sus reivindicaciones así como a difundir la cultura popular.

En el periodo comprendido entre 1965-1975 se inicia por todo el Estado un “movimiento de renovación pedagógica” que, formado mayoritariamente por personal docente de la escuela pública y de iniciativas privadas progresistas, sobre todo en Cataluña, buscará tanto la renovación como un mayor compromiso social a través de actividades como la *Escola d’Estiu*, las Escuelas de Verano o las Escuelas de Freinet. También desde este movimiento se impulsarán las relaciones entre la Escuela y el Medio, comenzando a desarrollarse la educación ambiental, cuya praxis serán las Granjas Escuela y los Huertos Escolares (Cruz, 2010). Será también durante esta época cuando se instauren las primeras Escuelas Oficiales de Tiempo Libre (en 1976), constituyendo este hecho un eslabón fundamental en la configuración de la animación sociocultural en España (Viché, 1989).

Una nueva etapa comenzará al fin de la Dictadura y el inicio del periodo conocido como la Transición. Con la formación de los primeros ayuntamientos democráticos la ASC brotará de forma desbordante. Como afirma el pedagogo Xabier

Úcar (2002) será en este momento cuando la ASC pase a ser considerada como: “Una herramienta de intervención socioeducativa vehiculada y autorizada por los recién estrenados ayuntamientos democráticos para estimular la dinamización y la creación de tejido social en los barrios” (párr. II). Esta etapa se caracteriza por ser desorganizada, con agentes poco formados y en la que se trabajará de forma muy intuitiva, creativa e ilusionada. Aquí la ASC comenzará a relacionarse estrechamente con el desarrollo comunitario, esto es, la intervención pretenderá valorizar de forma sustentable los recursos locales.

Los años 80 serán una etapa de auge, expansión y plenitud de la ASC. Aquí las diferentes prácticas se irán diferenciando a través de espacios de encuentro y debates de experiencias y será en esta época en la que se expandan los Congresos, Simposios, Jornadas y Seminarios sobre el tema (Ventosa, 2006). En 1982 tendrá lugar el primer “Congreso de Animación Sociocultural y Municipios” en Madrid. En éste se propondrá como objetivo prioritario municipal la participación ciudadana en la cultura y en la sociedad, potenciando y estimulando todo desarrollo creativo y solidario que converja en un nuevo estilo de sociedad. Fruto de este esfuerzo es el impulso que se da a las nuevas Universidades Populares, las Aulas para la Tercera Edad, las Casas de Cultura y las Casas de la Juventud (Cruz, 2010).

Durante este tiempo, debido al afán de muchos y muchas animadores/as por dinamizarlo todo, se va a dar una situación denominada como “pananimacionismo”, en la que el uso indiscriminado, poco riguroso, difuso y confuso del término ASC, acabará por vaciarlo de contenido en muchas ocasiones y ayudará a la confusión de sus objetivos, a la indeterminación terminológica y a la dispersión conceptual⁴⁴.

Los años 90 serán la época de consolidación de la ASC, pues se estabilizarán programas, se crearán departamentos y servicios permanentes, se dotarán de plazas estables de animadores/as y técnicos socioculturales en los municipios, se crearán infraestructuras y equipamientos específicos y, además, acabará regulándose su formación profesional. De este modo, coincidiendo con el reconocimiento universitario de la diplomatura de Educación Social (en 1991), se constituirá en Cataluña el primer

⁴⁴ Sobre esta cuestión se puede ampliar consultando el trabajo de Pere Soler (2012). *La animación sociocultural: Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Edición UOC.

Colegio Profesional de Animadores Socioculturales y aparecerá, por primera vez, la figura profesional del Animador y Animadora sociocultural.

En la actualidad, la ASC, está pasando por una etapa de consolidación centrada en su progresiva fundamentación como disciplina, en la profesionalización de sus agentes y en la diversificación de sus espacios de intervención. Hoy en día son diversas las prácticas de ASC existentes, pudiendo agruparse entre ellas en función, por ejemplo, de sus destinatarios, desde donde podemos diferenciar desde la animación infantil y juvenil, hasta la animación de la 3ª edad, la animación comunitaria, la animación de grupos marginales o la animación multigeneracional. También podemos agrupar las prácticas de ASC en función del ámbito en el que se desarrolle, pudiendo diferenciar la animación hospitalaria, la animación rural, la animación en la calle, etc. (Cruz, 2010).

Además, ésta está dejando de contemplarse desde una perspectiva finalista y comenzando a ser considerada desde un enfoque más instrumental, esto es, como un medio o recurso a emplear en el logro de fines sociales de otro calibre (Ventosa, 2006).

Por otro lado, actualmente vivimos en un mundo de masas digitalizado y caracterizado por el consumismo, el desarrollo de hábitos que tienden al individualismo, la superpoblación, la multiculturalidad, etc. Ante esta realidad, agravada por la crisis actual que vive el sistema, las diferentes prácticas sociales y entre ellas la ASC han de adaptarse y cumplir funciones específicas relacionadas con nuevas necesidades que presenta hoy día la sociedad. Y para que puedan llevarse a cabo de la forma más eficaz posible estas prácticas, es necesario actuar desde el contexto más próximo a los individuos. Así pues, serán los municipios, a través de las políticas locales, los organismos más idóneos para implementar y gestionar las prácticas de ASC, pues son el estrato social más cercano al ciudadano/a, el que posee un mayor conocimiento de su problemática y, por tanto, el que tendrá una mayor capacidad para ofrecer una respuesta adecuada y satisfactoria a las necesidades que en este contexto se precisen (Caride, 2005).

Para concluir este apartado vemos necesario mencionar cómo, a pesar del proceso de consolidación que en los últimos tiempos está experimentando la ASC, comienza a verse inmersa en una crisis de identidad Crisis que algunos/as analistas achacan al modelo económico neoliberal, otros/as a la crisis de crecimiento de la ASC tras su normalización y reconocimiento profesional, o al agotamiento de sus propuestas

de actuación. Esta situación, para ser superada, requiere dejar atrás viejas usanzas hoy saturadas y abrirse a nuevos retos y urgentes necesidades, y para esto es necesario realizar un análisis crítico tanto del concepto como de las funciones sociales y la vigencia de la ASC (Viché, 2010).

Ante esta situación, cada autor/a propondrá un nuevo enfoque que dar a la ASC, iniciado en otorgar un nuevo termino para definir esta práctica, y al que le seguirá un cuerpo teórico, metodológico y práctico con el que esta pueda enfrentarse a los nuevos tiempos y supere el confusionismo que hasta ahora posee. Así pues, entre los nuevos términos empleados podemos destacar el de Intervención Sociocultural (comúnmente usado en España), el de gestión cultural (defendido entre otros por Eduardo Galeano) o el de promoción sociocultural (especialmente empleado en América Latina). De todos estos, podemos destacar la existencia de dos opiniones concretas, defendidas por dos autores ya mencionadas, en torno a la necesidad de cambiar o no el término de ASC.

Por una parte, Mario Viché (2010) defiende la necesidad de evolucionar del concepto de ASC (que considera ya obsoleto) al de Educación Sociocultural, como un intento de superar las representaciones sesgadas que se tienen de la ASC hacia una visión de intervención más integral y permanente. Así pues, esta nueva educación sociocultural pretenderá asegurar, en las distintas etapas del devenir humano, los procesos individuales de integración social, la convivencia intergeneracional e intercultural, la solidaridad intercomunitaria y el desarrollo sostenible.

Por otra parte se encuentra la opinión de Ander-Egg (2002), que defiende la idea de continuar con el término de ASC. Esta opinión ha sido respaldada por otros autores, como Xavier Úcar, que afirma que pese a la falta de precisión del término, la “animación” designa al mismo tiempo objetivo (dinamizar, mover) y talante (alentar, animar), que es en esencia lo que se pretende con la misma. Así pues, la visión de estos autores responde a la idea de que con un cambio de término no se resolverá el problema, sino que o bien se designarán otras realidades diferentes, o bien se contribuirá a indefinir y confundir más un panorama ya de por sí problemático.

7. LAS MMPP COMO PRECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL

Lo que caracteriza a la tradición progresista (...) es esa fe en la educación para todos, la idea de que la democracia necesita de la educación de todos, de que la democracia puede y debe enseñarse. Esta concepción late, sobre todo, en el informe Quintana de 1813, inspira en gran parte el reglamento de 1821, reaparece en el sexenio revolucionario con los decretos de Ruiz Zorrilla, está de algún modo presente en la Reforma Romanones, vive la ilusión de realizarse en la II República y reaparece, una vez más, en los actuales momentos de cambio.

(Manuel de Puelles Benítez, 1980)

La misión del historiador/a no es solo reconstruir el pasado, sino sobre todo explicarlo y ponerlo en conexión con el presente. Por eso, con este estudio basado fundamentalmente en una revisión bibliográfica, y tras haber expuesto los rasgos principales tanto del proyecto de MMPP como de lo que es la Intervención Sociocultural en la actualidad, pretendo presentar la idea de que estas Misiones constituyen un antecedente de la ASC.

La educación, como ya es sabido, es un elemento fundamental para el desarrollo social, y por tanto un condicionante en la vida individual y social de las personas. Esto se debe a que es el proceso básico de socialización de los individuos, y como tal, es el instrumento encargado de transmitir los conocimientos, valores y normas que regirán el comportamiento de las personas en su entorno social (Delval, 2004). Así pues, la educación juega un papel esencial en el desarrollo social de las personas, y dependiendo de con qué propósito sea empleada por el organismo gobernante, ésta podrá ser un instrumento de continuidad y consolidación de los valores tradicionales, o un instrumento esencial para el progreso y transformación de la sociedad (Egido, 2011)⁴⁵.

Tomando como punto de partida que estas prácticas educativas nacen basadas en la idea de la educación como un elemento esencial de progreso y transformación social, podemos mencionar la definición que el educador Pierre Furter (como se cita en Viché, 2011) otorga a esta educación transformadora, considerándola como:

Un proceso de cambio mediante el cual hombres y mujeres se desarrollan, informándose y transformándose a sí mismos y informando y transformando a los demás y al entorno

⁴⁵ Esta idea de la educación para la transformación la defenderán e integrarán en sus pensamientos diversos autores y movimientos de renovación pedagógica durante el siglo XIX. Algunos ejemplos hacen referencia a la pedagogía de Célestin Freinet, en la de John Dewey y el movimiento de las escuelas democráticas, a la pedagogía defendida por el movimiento obrero, o los ya mencionados movimientos pedagógicos del Krausismo y la Escuela Nueva. Véase Ayuste, A (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, 2011, nº 972, p.19.

en el cual viven. Es una forma de vivir su vida, de dar forma a su existencia, de estar presente en el mundo tal y como quiere hacerlo (p.5).

Este tipo de educación para la transformación podemos a su vez relacionarlo estrechamente con la teoría pedagógica de Paulo Freire (1969), quien la acuña con el término de “Educación para la liberación”⁴⁶. Este autor establece la educación como el único medio posible para liberar a los individuos de la situación de opresión en el que se encuentran sumidos: “Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida” (Freire en Ovejero, 1997, p.675).

Es en esta idea de la educación como medio de transformación social donde podemos encontrar el primer paralelismo entre las Misiones y la Intervención Sociocultural. Esto lo vemos reflejado en que ambos modelos de intervención aparecen en momentos históricos de cambio estructural de la sociedad, en los que de un modelo político caracterizado por la ausencia de libertades, se pasa a un nuevo modelo liberador y democrático. Las MMPP aparecen en la transición de la dictadura primorriverista a la República; la ASC emerge en la transición de la dictadura franquista a la democracia. Así pues, puede concretarse cómo estas prácticas nacen guiadas por el inconformismo con la realidad existente, y alimentadas por la idea de que, a través de experiencias de carácter educativo, será más fácil la transformación de esta realidad.

Por otra parte, y como ya hemos visto, debido al importante papel que ocupa la educación en la vida de las personas, es natural que ésta “no pueda considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia” (Coombs y Ahmed en Vázquez, 1998, p.11). Será por tanto necesario comenzar a hablar de una educación alternativa a la impartida dentro de las instituciones escolares, de un nuevo concepto de educación más amplio que afecte a todas las personas independientemente de su edad y que sea permanente a lo largo del tiempo (Vázquez, 1998). Y será a su vez en este ámbito en el que podemos hallar otro punto de encuentro entre estas prácticas de intervención analizadas.

⁴⁶ Paulo Freire considera la existencia de dos grupos sociales, los dominantes y los dominados. Y la existencia de dos modelos de educación, una educación manipuladora o esclavizante, que es defendida por los sectores dominados para mantener el control y la situación de opresión, y una educación liberadora, dirigida a la transformación de la sociedad a favor de las clases dominadas.

Según la pedagoga Gloria Pérez (2007), y como ya hemos mencionado en el apartado anterior de este trabajo, la ASC podría definirse como una práctica de educación social⁴⁷ que, con carácter alternativo al desarrollado en las instituciones escolares y al igual que las MMPP en su tiempo:

Promueve la participación, el desarrollo y construcción de valores sociales y culturales, orientada a la promoción individual y a la transformación comunitaria (...) En suma, a liberar a las personas y a los pueblos de la ignorancia y a promover la cultura y el desarrollo social con el fin de hacerlo llegar a todos los ciudadanos (p. 200-202).

Al hablar de este término en la actualidad muchos autores/as especialistas en el tema (como Víctor Ventoso, 1997) coinciden en la necesidad de hacer referencia a tres modalidades o directrices de ASC. Directrices que a su vez se hallan estrechamente ligadas con las tipologías de actuaciones de las misiones. Estas son:

1. La dimensión cultural, relacionada con la gestión y creación cultural.

Desde esta primera visión se recogen fundamentalmente acciones para la promoción de la cultura en la sociedad. Y dentro de este apartado se diferencian dos formas de concebir la creación cultural:

- La difusión cultural, entendida como el consumo cultural de productos elaborados por “artistas” y caracterizada por una comunicación unidireccional en la que el pueblo es espectador de clichés culturales. Dentro de esta se engloban las programaciones de cine, de teatro, las exposiciones, los conciertos, las galerías, los museos, etc.
- La animación cultural, entendida como la participación activa de los/as ciudadanos/as en los procesos de expresión y creación de cultura, esto es, prácticas en las que éstos sean los propios “artistas”. Esta tendrá lugar en los talleres, los centros cívicos, los grupos de encuentro, las casas de cultura, etc.

Esta primera visión de la ASC puede relacionarse estrechamente con uno de los principales objetivos pretendidos en su tiempo con las MMPP, el del fomento de la cultura popular. En ambas situaciones se pretende intervenir con el fin de difundir la cultura a todos los lugares posibles para que los ciudadanos/as puedan, tanto

⁴⁷ Debe hacerse mención aquí al concepto de educación social, pues es el ámbito pedagógico en el que se engloban las prácticas de la ASC. Jordi Riera (1998) la define como “aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas”. Véase Herrera, M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 74, p.81.

enriquecerse de las diferentes expresiones culturales existentes en su entorno, como reconocerse e identificarse con su propia tradición cultural.

La diferencia hallada entre la creación cultural en ambos momentos históricos se encuentra en que en la actualidad la transmisión de la cultura es un servicio totalmente institucionalizado y con espacios y medios específicos donde encontrarlo.

Hasta la llegada de la época republicana este bien cultural estaba restringido a unos pocos privilegiados, los y las habitantes de las ciudades, y entre ellos los pertenecientes a un cierto estatus económico social. Y fue por tanto un propósito de las Misiones romper con este privilegio exclusivo y acercar al mayor número de ciudadanos y ciudadanas posible algo tan universal y necesario para el desarrollo de la sociedad, a través del traslado a todos los lugares recónditos del país de aquellas pequeñas muestras ambulantes de esta cultura general.

2. La dimensión social, que trataría la participación ciudadana.

Desde ésta se pretende que la ciudadanía tome parte activa en su comunidad y se configuren como verdaderos agentes de cambio. Para esto, de forma cooperativa se analiza la realidad existente y se interviene de forma activa en los problemas que tienen lugar y en la utilización adecuada de los recursos e intereses comunes para que pueda construirse una sociedad mejor.

Algunos de los principales campos de actuación para llevar a cabo esta movilización ciudadana serán las asociaciones, los movimientos vecinales o colectivos, los centros de acción social, etc.

Desde las MMPP ya encontramos esta dimensión reflejada en su propósito de educación ciudadana, donde a través de la realización de conferencias, debates y lecturas se pretendió inculcar a los campesinos/as los principios de la democracia y cuestiones pertinentes a la estructura del Estado y sus poderes. Todo esto con el fin de concienciarlos/as sobre la realidad en la que estaban viviendo y hacerles partícipe de ella como ciudadanos/as que también vivían bajo esa realidad política y social.

3. La dimensión educativa, orientada a la educación en el tiempo libre.

Desde esta perspectiva se incluyen multitud de actividades realizadas durante el tiempo libre y de forma voluntaria para el individuo, en las que a la vez que proporcionan gusto o placer al realizarse, sean sanas, creativas y educativas en las que se forman valores y actitudes que favorezcan un pleno desarrollo personal y social del

individuo. Algunos propósitos que se pretenden con estas prácticas tienen que ver con la transformación de actitudes, la experimentación, el fomento del sentido crítico, la responsabilidad, la sensibilidad, potenciar la capacidad de autodescubrimiento, la motivación, etc. Las actividades englobadas dentro de este ámbito son diversas ya que se incluyen tanto de tipo cultural, como deportivo, artístico, intelectual, etc.

Las Misiones se desarrollan ajenas al tiempo que los/as participantes dedicaban al trabajo o la escuela, y con un carácter lo más netamente aprofesional posible. Se pretendió desde el primer momento que tuviera lugar en el pueblo un aprendizaje difuso, irreflexivo, libre, voluntario y bajo un ambiente de diversión y confianza.

Según Alejandro Tiana (2008) algunos de los principios más significativos que defendió esta intervención republicana, y por los que se sigue luchando en la actualidad desde las prácticas de educación social que tienen lugar, se refieren a:

- La idea de la educación integral, en el que el proceso educativo se dirige a todas las dimensiones de la persona y no solo a su intelecto.
- La idea de una educación activa, en la que se “aprenda haciendo”, esto es, el aprendizaje a través de la experiencia y la práctica.
- El papel del medio natural y la cultura en el proceso de aprendizaje, pues este movimiento fomentó la educación en contacto con la naturaleza así como el desarrollo de la música y las artes. Esta idea se refleja de forma directa en los proyectos misionales republicanos y sienta las bases para los diferentes recursos socioculturales con los que se dispone en la actualidad.
- El fomento de una educación basada en el fomento del espíritu crítico y de la libertad, para hacer posible el desarrollo de la moral y la conciencia ciudadana.

Estas Misiones representaron un más que loable esfuerzo en pro de la cultura popular, cuya forma de actuar resulta especialmente relevante, pues los misioneros/as, aun procedentes de sectores culturales y económicos muy distantes al ambiente humilde al que se dirigían, fueron capaces de utilizar una metodología plenamente participativa en sus actividades. Y, además de esto, el desarrollo de las Misiones estuvo basado en el respeto por lo autóctono, en el fomento del folclore propio y en el desarrollo de actividades que fomentasen la conciencia crítica y ciudadana del campesinado.

Otro de los aspectos donde podemos encontrar un autentico antecedente de lo que es actualmente la ASC es en la idea de Cossío de llevar a cabo una educación difusa

y basada en los principios de ciudadanía, democracia y justicia social. Esta idea la vemos reflejada en la explicación que establece Pedro Luis Moreno (2008, p.28) acerca del nacimiento de las Misiones Pedagógicas:

Nacían como un medio, a través de la educación no formal y la difusión cultural, para favorecer la equidad, la justicia social, la modernización, la democratización y la noción de ciudadanía, acabar con el aislamiento del mundo rural y favorecer la comunicación entre las ciudades y las aldeas, así como apoyar y contribuir a la mejora y al reconocimiento social de la labor del maestro y la escuela de la España más olvidada, la España rural.

Otra similitud destacada entre ambos modelos es la idea de la comunicación como metodología esencial a emplear en el proceso de aprendizaje. Aquí, bajo una relación de igualdad, el educador/a ejercerá la función de guía en el proceso de aprendizaje mientras que el educando será el propio protagonista del proceso. Este modelo de aprendizaje se corresponde al ya defendido a principios de siglo por la Escuela Nueva y es por el que velan las prácticas de ASC en la actualidad.

La idea de concebir esta intervención como un proceso intergeneracional también pudo verse reflejado durante el desarrollo de las Misiones. La ASC se concibe como una intervención sin límites de edad, pues aunque podamos hablar de animación juvenil, animación de la tercera edad, educación de adultos, etc. hablando de una forma genérica la ASC se concibe como: "Una intervención sobre un colectivo social y un medio o territorio concreto, sin realizar más distinción que aquella que establecen los propios grupos sociales participantes y actores del proceso" (Viché, 1989, p.11).

Además, estos dos modelos coinciden en afirmar la existencia de un aprendizaje permanente y bidireccional, donde la diversidad (tanto generacional como cultural, intelectual, etc.) entre los participantes involucrados en el proceso es favorable pues permite el enriquecimiento de todas y todos. Bajo esta idea puede considerarse que ambos modelos mantienen en su filosofía el ideal popularmente conocido y defendido por Paulo Freire (2004, p.141), que dice: "Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre".

Así pues, a partir de todo lo expuesto, podemos afirmar de una forma fundamentada cómo las MMPP, aun existiendo en un periodo anterior al proceso de desarrollo e institucionalización del propio concepto de ASC, constituyen un precedente claro y análogo de esta práctica educativa actual. Pues aun teniendo lugar en un contexto y situación sociopolítica y educativa muy dispar, los principios, métodos, funciones y sobretodo fin pretendido con ambos modelos es muy similar.

8. CONCLUSIONES

Tras haber concluido el cuerpo teórico de mi trabajo es el momento de reflexionar sobre si logré alcanzar los objetivos previamente planteados, de qué forma su realización me ayudará a ser una profesional más cualificada en el mundo de la educación, y cuál es la importancia de conocer algunos aspectos de la historia en una profesión tan práctica como la nuestra.

Debido a las enormes convulsiones políticas que tuvieron lugar en el país a lo largo de los años, no fue posible que perdurara en España ningún proyecto educativo renovador y modernizador, y aún actualmente nos encontramos sufriendo las rémoras de toda una historia pedagógica contradictoria. Una historia en la que la tradición se impuso a la modernidad; la educación fue durante mucho tiempo un privilegio, y en la que, en consecuencia, el derecho a su acceso tiene una tradición muy cercana en el tiempo, pese a los esfuerzos de movimientos e instituciones renovadoras y progresistas.

Este trabajo me ha permitido descubrir y examinar un periodo de la historia de España en el que la educación y la cultura se alzaron como valores esenciales de una sociedad moderna; donde los ideales pedagógicos por los que hoy velamos como educadores/as sociales, tal y como los sentimos experimentaron su primer impulso, y donde la educación no fue concebida como un instrumento de coacción, de represión, sino con el fin de liberar, de independizar a los individuos de los valores tradicionalmente establecidos, y de convertirlos en personas críticas y transformadoras de su entorno, capaces de luchar por sus valores y de esforzarse por mejorar su realidad. Durante este corto periodo de tiempo se llegaron incluso a instaurar principios pedagógicos que actualmente aún no hemos alcanzado, y es por ello que debemos tomar ejemplo de este modelo y continuar el camino que los republicanos comenzaron.

Por otra parte, esta investigación me permitió también analizar cuáles fueron los hechos más relevantes que ocurrieron en nuestro pasado, y que de una forma u otra dieron origen a lo que es hoy la educación social y la intervención sociocultural, así como conocer a cada uno de los personajes más importantes que participaron en sus comienzos, formando parte de sus antecesores. Y, además, me dio la oportunidad de comprobar el innegable y permanente nexo existente entre educación-sociedad, y por el que toda experiencia educativa es al mismo tiempo una experiencia social. Y que la educación, convertida en derecho, es también un derecho social. Este hecho explica el

porqué de que todas las experiencias pedagógicas que tuvieron y tienen lugar en la sociedad deriven de las opciones ideológicas y políticas dominantes en cada momento.

En definitiva quiero decir que con este estudio he logrado alcanzar los objetivos que inicialmente me propuse. Y aunque algunos de ellos, por su amplitud, no he podido abarcarlos plenamente, si puedo asegurar que estoy mucho más cerca de hacerlo. Pues habiendo realizado esta investigación ya puedo asegurar con fundamento cómo las MMPP constituyeron claros precedentes de lo que entendemos hoy por la ASC. Y esto podemos verlo reflejado en las diversas semejanzas existentes entre ambas modalidades tanto en lo referente a su metodología de actuación, a las prácticas desarrolladas, a las características del contexto en el que tienen lugar, así como a su finalidad última de promover, a través del acceso universal a la cultura y educación, una transformación de la realidad existente, hacia sociedad más igualitaria, justa y democrática.

Y además de los paralelismos que las MMPP tienen con la ASC, este estudio me permitió descubrir cómo diferentes aspectos de las Misiones siguen vigentes actualmente, y han evolucionado hasta conformar algunos de los diferentes ámbitos en los que hoy día se diversifica la educación social. Ejemplos de esto los encontramos en las labores de orientación pedagógica misional, que hoy suponen la formación de formadores; en la riqueza que generó la diversidad generacional de los misioneros/as, transformada hoy en la educación intergeneracional; o en el diseño de misiones pedagógico-sociales, que podríamos relacionar actualmente con la educación especializada o asistencial.

Por último, quiero referirme a lo que considero que aporta este trabajo a la profesión del educador/a social. Dado que ésta es una profesión “nobel”, pues aún no tiene ni dos décadas de recorrido histórico, es fundamental que en la formación de estos/as profesionales se integre a la vez que práctica, teoría e historia de esta modalidad, pues esto permite clarificar conceptos, delimitar ámbitos y, en definitiva, seguir evolucionando y construyendo esta profesión. A través del estudio de esta experiencia pudimos examinar un antecedente de esta figura profesional en el periodo republicano (los misioneros/as), cuyas ambiciones, su compromiso y actuación voluntaria y desinteresada, pretendieron mejorar su entorno social más inmediato, siendo esto un principio clave de la Educación Social que se mantiene vigente hoy y por el que seguimos luchando con nuestra labor profesional.

9. VALORACIÓN PERSONAL

La importancia de conocer la historia reside en que será a través de ésta de la que podremos configurar nuestro discurso presente, y la que nos enseñe a actuar de un modo más conforme a la realidad social del momento.

La realización de este trabajo ha sido para mí una experiencia muy positiva, pues me ha permitido abordar un tema sobre el que llevaba tiempo queriendo investigar y porque considero que me ha permitido conocer un admirable periodo de la historia educativa de España del que hoy, habiendo pasado casi un siglo desde que tuvo lugar, deberíamos tomar ejemplo. Gracias al desarrollo de proyectos como éste se conoce la importancia que tiene el no dejar de estudiar y así evolucionar en lo referente a prácticas o métodos relacionados con la educación, pues éstos deben cambiar y adaptarse de modo paralelo a la evolución de los demás ámbitos de la sociedad. Será únicamente de este modo como podremos actuar de una forma eficaz y adaptada a las necesidades que presentan los destinatarios/as sobre los/as que actuemos.

Aún así, debo mencionar que no siempre me he mostrado positiva durante su elaboración, pues he tenido que enfrentarme a problemas derivados de la gran cantidad de información existente sobre el tema. De toda esta información, he tenido que seleccionar la considerada más importante y, de ésta, buscar la que pude tener a mi alcance y me permitiese construir un discurso válido y debidamente fundamentado. Para esto he contado con la ayuda de mi tutor, que me orientó en la selección de los autores/as más importantes, y a los que era necesario mencionar.

Otro de los problemas a los que me enfrenté fue la tensión ocasionada por realizar un trabajo con un carácter tan histórico y bibliográfico, en el que no pude incorporar ningún tipo de contacto con personas implicadas. Esta situación pudo paliarse, parcialmente, por una parte, con la visualización de los documentales, donde conocer algunos testimonios de implicados/as en las MMPP me permitió acercarme de algún modo a los momentos vividos por ellos/as. Por otra parte, también me ayudaron a mantener el entusiasmo inicial en mi trabajo tanto mi tutor, que en sus reuniones me enseñó documentos conservados pertenecientes a esa época, como mi abuela (bastante conocedora del tema), que siguió de cerca el desarrollo de mi trabajo, alabando y recordándome la importancia de todos los proyectos emprendidos.

ANEXOS

ANEXO 1: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANEXO 1.1. Referencias bibliográficas específicas.

1. Abellán, J. L. (1989a). El Krauso-positivismo, filosofía institucionista. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)* (pp. 108-145). Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. L.
2. Abellán, J. L. (1989b). La Institución Libre de Enseñanza. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)* (pp.146-174) Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. L.
3. Abellán, J. L. (1989c). El “institucionismo” y sus frutos. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)* (pp. 175-203) Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. L.
4. Malvarrosa Media; la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y TVE (productores); y Tapia, G. (director) (2006). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936* [Documental] España: Acacia Films, S.L.
5. Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
6. Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, año 61, nº 972, pp. 16-20. Recuperado de <http://revista-critica.com/wp-content/uploads/2012/10/972.pdf>
7. Aznar, M. (2006). Rafael Dieste y el Retablo de Fantoques de Misiones Pedagógicas. En AAVV, *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 461-477). Madrid: SECC- Residencia de estudiantes.
8. Barreiro, H. (2008) El legado educativo de la Segunda República. *Cuadernos de pedagogía*, nº 378, pp. 78-81.
Recuperado de http://uom.uib.es/digitalAssets/202/202201_12.pdf
9. Bello, L. (2010). *Viaje por las escuelas de Galicia*. Pontevedra: Edicións Nigra Trea (Edición y estudio a cargo de Antón Costa Rico).
10. Boza, M y Sánchez, M. (2004) Las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 74, pp. 41-51.
11. Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, vol. 4, nº1, pp. 147-168.

12. Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de educación*, nº 336, pp.73-88. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_05.pdf
13. Cheyne, G. (2010). *Joaquín costa: el gran desconocido*. Barcelona: Ariel (prólogo de Guisepe Fontana, epílogo de Eloy Fernández Clemente).
14. Conde, C. (2006). El cinematógrafo educativo en las Misiones Pedagógicas de España. En *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 406-411). Madrid: SECC-Residencia de estudiantes.
15. Constitución de la República Española, 9 de Diciembre de 1931. Recuperado de http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
16. Costa, A. (1989) *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II República*. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións, Consellería da Presidencia e Administración Pública, D.L.
17. Cruz, M. (2010). La animación sociocultural: orígenes, evolución y situación actual. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, nº 29. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_CRUZ_CHACON_1.pdf
18. De Gabriel, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro.
19. De los Ríos, L. (2006). El Teatro del Pueblo de Misiones Pedagógicas y el Teatro Universitario de La Barraca. En AAVV, *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 456-457). Madrid: SECC- Residencia de estudiantes.
20. Delval, J. (2004). La educación como institución social. En *Los fines de la educación* (4º ed.) (pp. 1-5). Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.
21. Dennis, N. (2006). El museo del pueblo. En AAVV, *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 329-361). Madrid: SECC- Residencia de estudiantes.
22. Egido, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Revista Crítica*, año 61, nº 972, pp. 22-26. Recuperado de <http://revista-critica.com/wp-content/uploads/2012/10/972.pdf>
23. Escolano, A. (2002a) La educación en la Restauración (1874-1931). En *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. (pp. 61-121) Madrid; Biblioteca Nueva.

24. Escolano, A. (2002b). La educación en la Segunda República española (1931-1939). *En La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (pp. 61-121) Madrid: Biblioteca Nueva.
25. Escolano, A. (2002c) Los orígenes del sistema nacional de educación en España (1812-1874). *En La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (pp. 17-59). Madrid: Biblioteca Nueva.
26. Fernández, J. M. (1984). La lucha contra el analfabetismo. *En Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)* (p. 49-67). Valencia: NAU llibres.
27. Fernández J. M y Agulló, M^a C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
28. Transit Producciones (productor) y Pérez, P. (directora). (2013) *Las maestras de la república* [Documental] España: FETE-UGT.
29. Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
30. Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
31. Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, n^o. 13, pp. 160-178.
32. Guerra, A. (2008). Las misiones pedagógicas y la Barraca: la cultura en la II República. *Letra internacional*, n^o 100, pp. 5-12.
33. Hernández, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, n^o extraordinario (2000): La educación en España en el Siglo XX, pp. 113-136.
34. Herrera, M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, n^o 74, pp. 73-93. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo4.pdf
35. Jorganes, J. (2008). La escuela de la II República. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla- La Mancha*, n^o 6, pp. 395-401. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3201.pdf>
36. Kraune, P. (1981) Cinco años de misiones. *Revista de Occidente. 50 aniversario de la II República española*, n^o 7-8, pp. 233-268.

37. Liébana, A. (2009). La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización. En *Conferencia pronunciada por el autor en la Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca el día 4 de mayo*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca. Recuperado de <http://www.umer.es/images/doc/n58.pdf>
38. López, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: revue d'études hispaniques*, nº 7, pp. 83-98.
39. Lorenzo, J. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. *Revista complutense de educación*, vol.4, nº1, pp. 89-118.
40. Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Herminio Barreiro Rodríguez).
41. *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931. Diciembre de 1933. Informes. I.* (1992). Madrid: Ediciones El Museo Universal (Edición a cargo de M^a Dolores Cabra Loreda).
42. Moreno P. L. (2008). La educación popular en las primeras décadas del siglo XX en España, la Región de Murcia y Cartagena. En *Educación Popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (pp. 21-54). Madrid: Biblioteca Nueva.
43. Molero, A. (1991). Las realizaciones educativas durante la guerra civil. En *Historia de la educación en España: IV La educación durante la segunda República y la Guerra civil, (1931-1939)* (pp. 88-130). Madrid: Breviarios de Educación.
44. Otero, E. (2007). As Misións Pedagóxicas na España rural republicana. *Eduga: revista galega de ensino*, nº 51, pp. 52-56. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge51/eduga51/14.pdf>
45. Otero, E. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. A Coruña: Edición do Castro.
46. Otero, E. (2006). Los marineros del entusiasmo en las Misiones Pedagógicas. En *AAVV, Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 64-113). Madrid: SECC-Residencia de estudiantes.
47. Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: MEC.
48. Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, vol. 9, nº 3, pp. 671-688.

- Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/136.pdf>
49. Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931- diciembre de 1933. [s.n.], 1934 (Madrid: S. Aguirre). Recuperado de http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?id=3711&materia_numcontrol=&autor_numcontrol=&posicion=2&forma=ficha&tipoResultados=BIB
50. Patronato de Misiones Pedagógicas (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora); Resumen de trabajos realizados en el año 1934*. Madrid: [s.n.] Recuperado de http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?id=3482&materia_numcontrol=&autor_numcontrol=&posicion=1&tipoResultados=BIB&forma=ficha
51. Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre d Enseñanza*, nº 36, pp. 69-84. Recuperado de <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/genesis-desarrollo-y-ocaso-de-las-misiones-pedagogicas-durante-la-ii-republica.pdf>
52. Pérez, G. (2007). Qué es la Animación Sociocultural. En Cid, X. M. y Peres, A. (Eds.) *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario Vol. I*. (pp. 197-205). Vigo: Universidade de Vigo, Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
53. Pérez, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de educación*, nº extraordinario (2000): La educación en España en el Siglo XX, pp. 317-332. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3196.pdf>
54. Picavea, M. (1996). *El problema nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva
55. Pliego, V. (2006). El servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo de Andrés Cobos. En *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 414-435). Madrid: SECC- Residencia de estudiantes.
56. Porto, A. (1998). Sobre krausismo e institucionismo. A Universidade de Santiago, Galicia e os comezos da Institución Libre de Enseñanza. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 2, pp. 7-38. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7718/1/SAR_2_1998_art-1.pdf
57. Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Editorial Labor Politeia

58. Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, nº 7, pp. 7-15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf>
59. Puelles, M. (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de educación*, nº extraordinario (2000): La educación en España en el Siglo XX, pp. 7-36. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3191.pdf>
60. Puelles, M. (1988). *Textos sobre la Educación en España (Siglo XIX)*. Madrid: Cuadernos del Ateneo, UNED.
61. Puelles, M. (2011). Unidad didáctica I: Los grandes proyectos. En *Política y educación en la España contemporánea* (pp. 15-87), Madrid: UNED.
62. Sánchez, F. (1994). Dos visiones de educación popular: el Patronato de Misiones Pedagógicas y las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, nº 4, pp.129-140.
63. Sánchez-Valverde, C. (2011). La animación sociocultural y la educación especializada como manifestaciones educativas en un espacio social. En *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/5.2-C.-S%E2%80%A0nchez.pdf>
64. Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, nº 40, pp. 111-125. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3095.pdf>
65. Sierra, A. (2007). La memoria histórica y la ciudadanía cultural de la II República. *Cuadernos del Ateneo*, nº 23, p. 7.
66. Soler, P. (2012). *La animación sociocultural: Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Edición UOC
67. Tiana, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Trasatlántica de educación*, nº 5, pp. 43-48
68. Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
69. TVE (productor) y Villacorta, A.; Martínez, V. (directores). (2004) *La república de los maestros* [Documental] España: TVE.

70. Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf>
71. Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Edición Morata.
72. Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: M.E.C.
73. Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Serramona, J; Vázquez, G.; Colom, A. (Eds.) *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel Educación.
74. Ventosa, V. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
75. Ventosa, V. (2006). La animación sociocultural en España: una perspectiva local. *Revista Iberoamericana Animación Sociocultural*, vol. 1, nº 1. Recuperado de <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac103.pdf>
76. Viché, M. (1989). *Intervención sociocultural*. Valencia: Grup Dissabte.
77. Viché, M. (2010). *La educación sociocultural. Un indicador de desarrollo democrático*. Zaragoza: Libros Certeza.
78. Viché, M. (2009). La educación (animación) sociocultural o la dimensión política de la educación. *Revista digital quadernsanimacio.net*, nº 9, pp. 1-12. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/marioviche/educ-anim-soci.pdf>
79. Viñao, A. (2009). Las Misiones Pedagógicas. Entre lo popular y lo culto. En Casas, J. L. y Durán, F. (Eds.) *IV Congreso sobre Republicanismo 1931-1936: de la República Democrática a la sublevación Militar* (pp. 177-192) Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba, Universidad de Córdoba e Patronato Niceto Alcalá-Zamora Torres.
80. Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, nº Extra 1, pp. 21-44. Extraído de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3046.pdf>

ANEXO 1.2. Referencias bibliográficas complementarias.

1. AAVV (2006). *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936). (Catálogo)* Madrid: SECC-Residencia de estudiantes.
2. Axeitos, X. (1995). As ideas sociais e educativas de Rafael Dieste. *Revista Galega do Ensino*, nº 8, pp. 17-28.
3. Barbosa, F. (2005). Las misiones pedagógicas: un proyecto cultural de la República para la España olvidada. *Periférica UCA*, nº 6, pp. 55-73.
4. Barreiro, H. (2001). A Institución Libre de Enseñanza, unha política da pedagogía. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, nº 5, pp. 7-20.
5. Barreiro, H. (1999). A renovación educativa en España durante o século XX. *Eduga: revista galega de ensino*, nº 24, pp. 81-96.
6. Barreiro, H. (2005). Educación pública republicana. *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, ISSN: 1138-5863, nº 9, pp. 7-14.
7. Barreiro, H. (2002). Reforma e reformadores da educación en España. Lorenzo Luzuriaga e o modelo de profesor da Segunda República (1931-1936). *Eduga: revista galega de ensino*, nº37, pp. 61-74.
8. Bernal, J y López, J. (2007). La Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, nº Extraordinario: Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939). En el centenario de la JAE, pp. 215-239.
9. Bresó, F. (2009). *Escuela y República. Cuaderno de una maestra rural*. Ciudad Real: Centro de Estudios de Castilla- La Mancha.
10. Casado, A. (2011). Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *Bajo palabra, Revista de filosofía*, nº 6, pp. 53-62.
11. Castillejo, J. (2009). *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
12. Cid, X. (2010). *Educación e ideoloxía en Ourense na II República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio privado*. Santiago de Compostela: Andávira Editora.
13. Cossío, M. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza, y otros escritos*. Madrid: Edición Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Eugenio Otero Urtaza).

14. Costa, A. (2007). A escola que mudou. Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, nº11, pp. 7-36.
15. Cruz, J. (2012). *Las colonias escolares valencianas (1900-1936) Un ejemplo de renovación educativa*. Valencia: Universitat de València.
16. Cuesta, R. (2011). La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España. En Hernández, J. (ed.) *Francia en la educación de la España contemporánea 1808-2008*. (pp. 273-332). Universidad de Salamanca: Aquilafuente Ediciones Universal Salamanca.
17. Cueva, J. y Montero, F. (eds.) (2009). *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
18. De Gabriel, N. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de educación*, nº 314 pp. 217-243.
19. Del Pozo, M. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la II República. Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 27, pp. 105-135.
20. Esteban, L. (1983). Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. En *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*. Valencia: II Coloquio de Historia de la Educación.
21. Fernández, J. M. (2007). *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
22. García, J. (ed.) *Giner de los Ríos. Un andaluz de fuego*. Málaga: Consejería de Cultura, Centro Andaluz de las Letras.
23. Grandío, E. (2010). *A Segunda República en Galicia. Memoria, mito e historia*. Vigo: Nigra Trea.
24. Holguin, S. (2003). *República de ciudadanos. Cultura e identidade nacional en la España republicana*. Barcelona: Crítica.
25. Iglesias, M^a. (2006). *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires*. Madrid: La esfera de los Libros.
26. Igrexas, M. (2005). *Xesús Golmar. Un mestre rural republicano*. A Estrada (Pontevedra): Editorial Fervenza.

27. Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Antonio Molero Pintado).
28. Martí, F. (2008). *Por la escuela pública y la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Pedro Luis Moreno Martínez).
29. Martínez, E. (1999). El boletín de la Institución Libre de Enseñanza. BILE. *Revista de educación*, nº 2, pp. 71-78.
30. Martínez, M. J. (2009). *La educación social de la infancia en el primer cuarto del siglo XX. En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 235-244).
31. MEC (1985). *Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Breviarios de educación.
32. MEC (1985). *Historia de la educación en España. Tomo III: De la Restauración a la II República*. Madrid: Breviarios de educación.
33. Monés, J. (Coord.) (2006). *La educación en el siglo XX*. Barcelona: Praxis.
34. Moreno P. L. (2008). Las Misiones Pedagógicas y la educación popular: un viaje malogrado de Carmen Conde. En *Educación Popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (pp. 209-228). Madrid: Biblioteca Nueva.
35. Moreno, P. L. (2005). Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920). *Revista Española de Pedagogía*, nº 231, pp. 203-222.
36. Otero, E. (2007). Cossío como pensionado de la Junta para Ampliación de Estudios. Significación de un viaje. En Sánchez, F. y otros (coord.) *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 195-203.
37. Otero, E. (1992). Manuel B. Cossío en Galicia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 14, pp. 93-104.
38. Otero, E. (1995a). Nas Misións Pedagóxicas da II República. *A Nosa Terra/ A Nosa Cultura*, nº 15; pp. 41-47.
39. Otero, E. (1995b). O Labor educativo de Rafael Dieste nas Misións Pedagóxicas. *Revista Galega de Educación*, nº 23, pp. 90-92.

40. Otero, E. (1995c). Rafael Dieste e o Retablo de Fantoques nas Misións Pedagóxicas. *Revista Galega de Teatro*, nº 11, pp. 41-49.
41. Palacios, I. (1985). Cuestión social y educación: un modelo de regeneracionismo educativo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 4, pp. 305-320.
42. Porto, A. (1988). A política educativa na Restauração: o estancamento do ensino primario en Galicia. *O Ensino*, nº 23-28, pp. 163-172.
43. Porto, A; Iglesias J. (2006). Dous modelos educativos, duas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, nº 10, pp. 113-146.
44. Porto, A. (1992). Krausismo y educación. Aproximación al krauso-institucionismo en Galicia. *Adaxe*, nº 8, pp. 105-115.
45. Porto, A. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro.
46. Porto, A. (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro.
47. Puelles, M (1991). El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado. *Historia contemporánea*, nº6, pp. 159-171.
48. Puelles, M. (2009). Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008). Valencia: Tirant lo Blanch.
49. Puelles, M. (2006). Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos. *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 59, nº 4-5, pp. 521-535.
50. Puerto, J. L. (2010). *Miguel Hernández en las Misiones Pedagógicas por tierras salmantinas*. Segovia: Instituto Castellano Leonés de la Lengua.
51. Revaque, J. (2005). *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
52. Salavert, V. y Suárez, M. (eds.) (2007). *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*. València: Universitat de València.
53. Sánchez, M. (2007). *Una escuela soñada. Textos*. Madrid: Biblioteca Nueva (Edición a cargo de Elvira Ontañón y Victor M. Juan Borroy).
54. Sánchez, A. (2003). *La batalla por la escuela. El Régimen Educativo en la Constitución de la Segunda República*. Sevilla: Falcata.
55. Serramona, J. (1998). La Animación Sociocultural. En Serramona, J; Vázquez, G.; Colom, A. (Eds.) *Educación no formal* (pp. 151-161). Barcelona: Ariel Educación

56. Suárez, M. (1986). La educación popular en el 'Sexenio revolucionario' (1868-1874)”. *Educación y Sociedad*, nº 5, pp. 113-123.
57. Valín, A. (1993). *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XIX*. Sada (A Coruña): Ediciós do Castro.
58. Vázquez, J. M. (coord.) (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons Historia.
59. Vázquez, R. (2012). *Mujeres y educación en la España Contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
60. Villaverde, M^a. (2008). *La ilusión republicana. Ideales y mitos*. Madrid: Editorial Tecnos.
61. Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
62. Viñao, A (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol.7º, nº15, pp. 223-256.
63. Viñao, A. (1983). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934). *Areas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 3-4, pp. 103-115.

ANEXO 2. DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA.

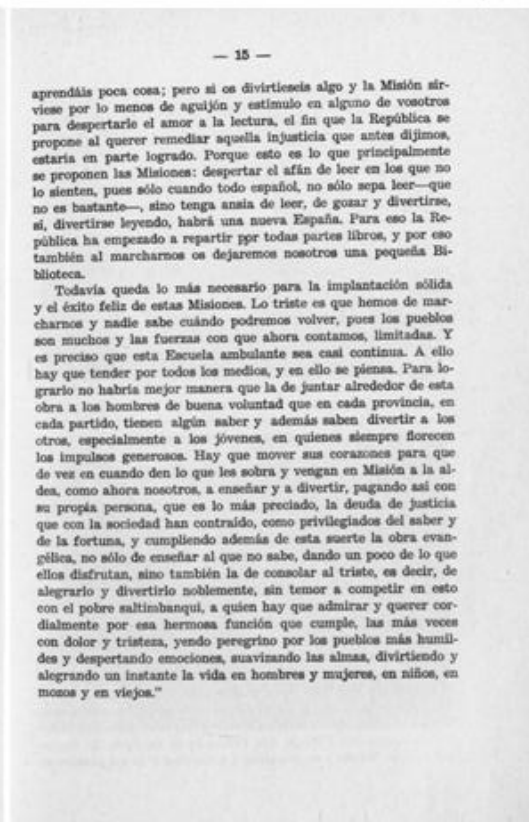
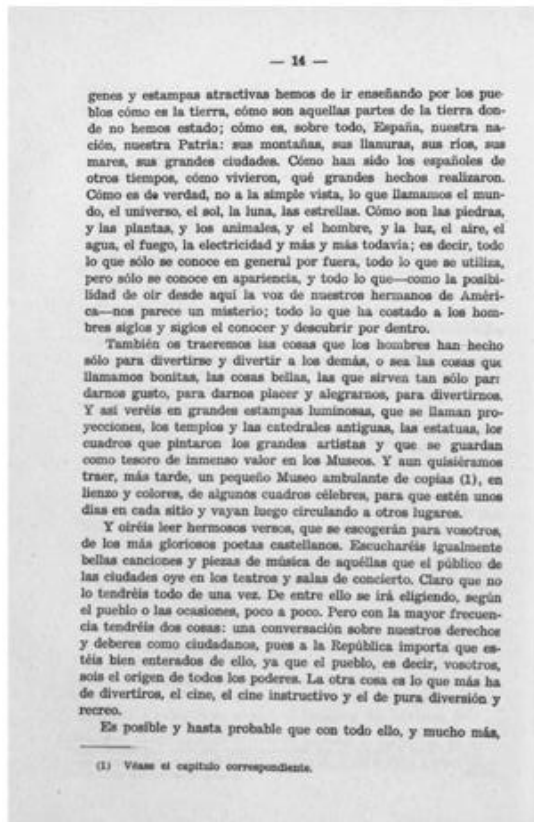
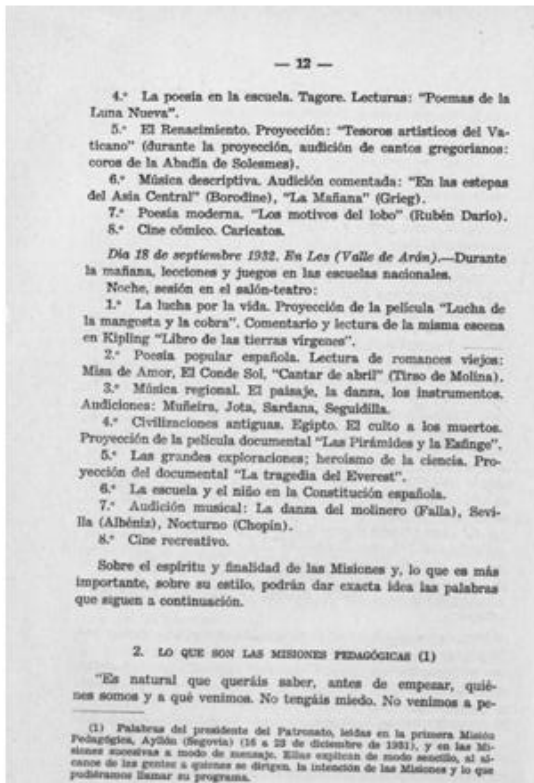
ANEXO 2.1.

Fotografías que muestran un ejemplo de las escuelas rurales a principios del siglo XX. Estas fotos pertenecen a mi pueblo natal, “Torál de los Vados” (León). Extraídas de la web: <http://af2toral.wordpress.com>



ANEXO 2.2.

Páginas que muestran el texto introductorio leído por Cossío al inicio de las MMPP en los pueblos. Extraído del *Patronato de Misiones Pedagógicas* (Madrid, 1935).



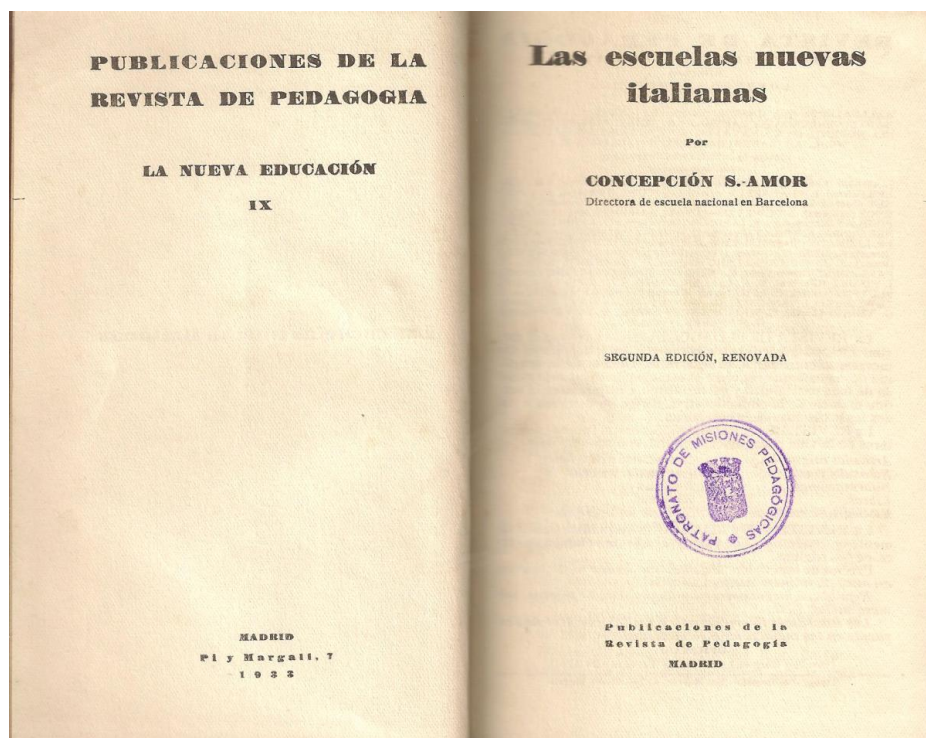
ANEXO 2.3.

Mapa de alcance de las MMPP en los pueblos de España. Extraído de Malvarrosa Media; la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y TVE (productores); y Tapia, G. (director) (2006). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936* [Documental] España: Acacia Films.



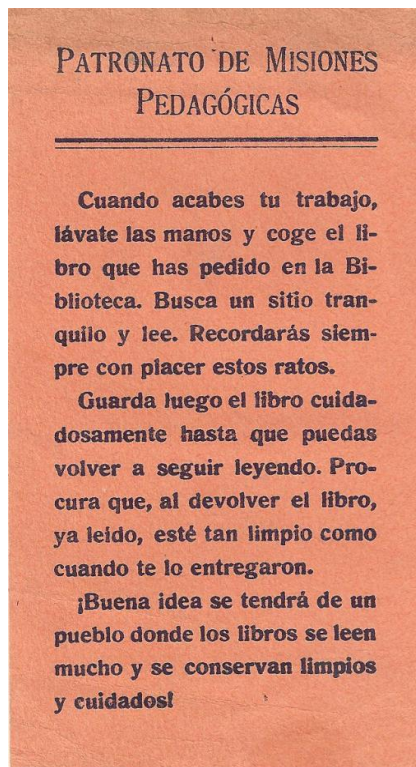
ANEXO 2.4.

Ejemplo, en uno de los libros utilizados por el servicio de bibliotecas de las MMPP, del sello del Patronato. Propiedad de Xose M. Malheiro.



ANEXO 2.5.

Marcapáginas entregado durante el préstamo de libros del Servicio de Bibliotecas de las MMPP. Propiedad de Xose M. Malheiro.



ANEXO 2.6.

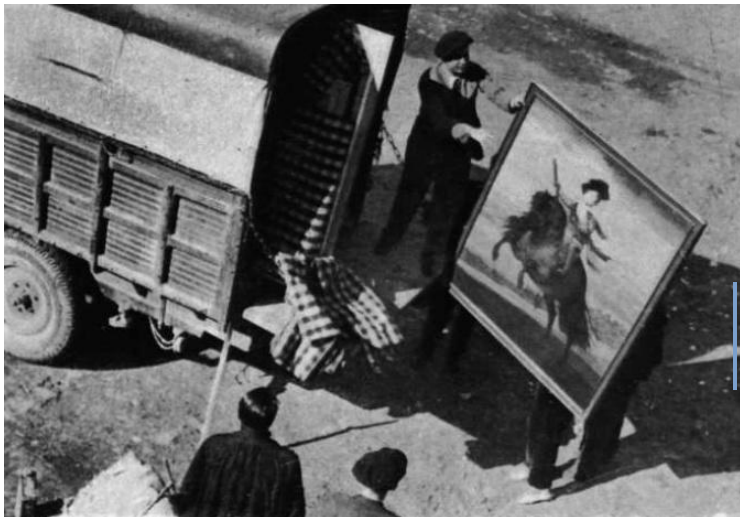
Fotografía del Servicio de Bibliotecas. Extraído del libro *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (Madrid, 2006).



Un niño y una niña leyendo unos libros de la Biblioteca de MMPP, hacia 1932.

ANEXO 2.7.

Fotografías y cartel del Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. Recogido del *Patronato de Misiones Pedagógicas* (Madrid, 1935).



Descarga de la copia del “Retrato ecuestre del príncipe Baltasar Carlos” para su colocación en el Museo del Pueblo, Madrid, 1935.



Ramón Gaya explicando los cuadros expuestos en el Museo del Pueblo.



Niños tomando apuntes en el Museo del Pueblo de la copia realizada por Ramón Gaya de “La infanta Margarita”, hacia 1832.

ANEXO 2.8.

Dos fotografías del Servicio de Música en pueblos de España. La primera extraída del libro *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (Madrid, 2006); y la segunda de la web <http://www.panoramio.com/photo/28965914>.



Margarita Andiano durante una sesión de música en Navarrevisca (Ávila), 1935



Carmen Conde explicando músicas y cantos populares durante una Misión en La Murta (Murcia), 1935

ANEXO 2.9.

Fotografías de campesinos/as presenciando una proyección del Servicio de Cine. La primera extraída del libro *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (Madrid, 2006); y la segunda de la web: http://www.valdelomar.com/foto1.php?lang=es&menu_act=1&foto1_codi=1



Espectadores de una sesión de cine de las MMPP, hacia 1932.



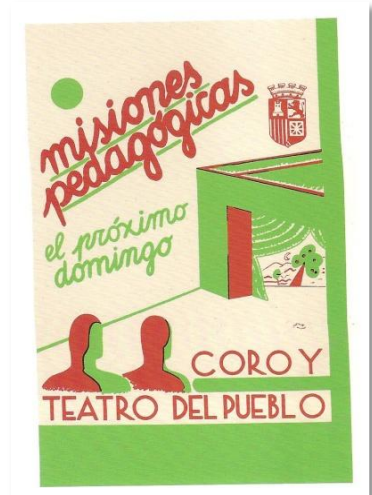
Val del Omar tomando una fotografía del pueblo de Piltres, en las Alpujarras granadinas.

ANEXO 2.10.

Carteles y fotografías de las representaciones de los servicios de Coro y Teatro del Pueblo. Extraídos del libro *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (Madrid, 2006).



El coro, dirigido por Eduardo Martínez Torner, en 1932.



Representación teatral de "La Carátula", de Lope de Rueda, hacia 1932.



ANEXO 2.11.

Cartel y fotografía de una función del Retablo de Fantoques. Extraído del libro *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (Madrid, 2006).



El Retablo de Fantoques con la pieza “La Doncella Guerreá” en la plaza principal de Malpica en 1933.

