**Universitat de València**

**Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació**

**Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

# ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN Y EVOLUCIÓN HISTORIOGRÁFICA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES ESTUDIANTILES Y DOCENTES EN LAS REVISTAS CIENTÍFICAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**TEIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

Eric Jorge Fontoba Jordá

**Dirigida por:**

Andrés Payà Rico

José Luis Hernández Huerta

# INDICE

## Contenido

1 Introducción. ..... 1

2. Contextualización y objetivos. ..... 2

3. Marco Metodológico ..... 4

4. Marco Teórico ..... 10

4.1. Base teórica sobre los movimientos sociales ..... 10

4.1.1. Movimientos sociales: primeras consideraciones ..... 11

4.1.2. Aportes desde diferentes disciplinas sobre los movimientos sociales. ..... 18

4.1.3. El estudio de los movimientos sociales ..... 22

4.2 Estado del asociacionismo docente en España y Latinoamérica. ..... 31

4.2.1. Reflexiones y aclaraciones conceptuales: La relevancia del movimiento obrero y los sindicatos como impulsores de los movimientos sociales. ..... 32

4.2.2 Estado del asociacionismo en España durante el siglo XIX y XX ..... 34

4.2.2.1 Marco legislativo asociativo. ..... 34

4.2.2.2. Movimiento obrero en relación al ámbito educativo en la España del s. XX. ..... 37

4.2.2.3. Historia y evolución del asociacionismo en España ..... 41

4.2.2.3.1 Inicios y puntos de partida durante el siglo XIX ..... 41

4.2.2.3.2. Primeros años del siglo XX. La Asamblea Nacional ..... 41

4.2.2.3.3. La década de los años 30: II República y Guerra Civil. ..... 44

4.2.2.3.4. Régimen franquista y transición democrática ..... 45

4.2.2.3.5. Periodo democrático ..... 51

4.2.2.3.6. Sobre el estado actual del asociacionismo: ¿Cómo se investiga hoy día? .. 52

4.2.3. Estado del asociacionismo en Latinoamérica durante el siglo XIX y XX ..... 54

4.2.3.1. Historia general sobre los movimientos sociales docentes en Latinoamérica durante el siglo XIX y XX. ..... 55

4.2.3.2. La precarización del trabajo docente en Latinoamérica y la pérdida de influencia del aparato sindical. ..... 59

4.2.3.3. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Argentina ..... 62

4.2.3.4. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Costa Rica..... 67

4.2.3.5. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en México. ..... 71

4.2.3.6. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Brasil. ..... 76

4.2.3.7. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Chile. ..... 80

4.2.3.8. Historia y evolución de los movimientos sociales en Colombia..... 85

4.2.4 Consideraciones globales sobre el asociacionismo docente en España y Latinoamérica durante el siglo XIX y el siglo XX. ..... 90

4.3. Estado de los movimientos sociales estudiantiles en España y América Latina. ..... 93

4.3.1 Definiciones y características de los movimientos sociales estudiantiles. ..... 94

4.3.2. La relevancia e impacto de los movimientos sociales de la década de los 60. ..... 100

4.3.3. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en España..... 105

4.3.4. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en México ..... 118

4.3.5. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Chile ..... 126

4.3.6. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Costa Rica..... 134

4.3.7. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Brasil ..... 140

4.3.8. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Argentina ..... 145

4.3.9. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Colombia ..... 154

4.3.10. Consideraciones globales sobre el movimiento estudiantil en España y Latinoamérica durante el siglo XIX y el siglo XX. ..... 161

5. Análisis de la producción científica. ..... 168

5.1 Primer nivel de análisis..... 169

5.2. Segundo nivel de análisis ..... 176

5.3. Tercer nivel de análisis ..... 187

5.3.1. Área temática 1 - Educación en tiempos de dictadura ..... 189

5.3.2. Área temática 2 – Políticas educativas..... 193

5.3.3. Área temática 3 – Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas. ..... 196

5.3.4. Área temática 4 – Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo. ..... 200
5.3.5. Área temática 5 – Migración y educación. ..... 203
5.3.6. Área temática 6 – La década de los largos 60 ..... 206
5.3.7. Área temática 7 – Educación de clases populares ..... 209
5.3.8. Área temática 8 – Educación universitaria ..... 212
5.3.9. Área temática 9 – Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo. ..... 215
5.3.10. Área temática 10 – Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas ..... 218
5.3.11. Área temática 11 - Revistas escolares, universitarias y científicas. ..... 221
5.3.12. Área temática 12 – Educación rural. ..... 224
5.3.13. Áreas temáticas con 9 o menos artículos. ..... 227
5.4. Familias temáticas ..... 235
5.4.1. Familia temática Etapas educativas ..... 236
5.4.2. Familia temática Profesorado y Alumnado ..... 238
5.4.3. Familia temática Análisis de fuentes escritas. ..... 240
5.4.4. Familia temática Política y políticas educativas ..... 241
5.4.5. Familia temática Independencia, dictaduras y transición democrática ..... 242
5.4.6. Familia temática Colectivos educativos ..... 244
5.4.7. Familia temática Migración y experiencias trasnacionales ..... 245
6. Interpretación crítica y conclusiones. ..... 247
7. Bibliografía ..... 264
8. Anexos ..... 291

# 1 Introducción.

A lo largo de la presente tesis realizaremos un estudio centrado en el análisis de la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y docentes en las revistas de historia de la educación de impacto (Hernández Huerta, Payà y Sanchidrián, 2019; Payà y Hernández Huerta, 2022).

Para ello se ha dividido el trabajo en tres grandes bloques. En el primero, se desarrolla un marco teórico conceptual, el cual se iniciará abordando el propio término de movimientos sociales, al ser un concepto central sobre el que gira la investigación. Sobre el mismo, presentaremos, entre otras, acercamientos desde diferentes disciplinas, indagando sobre sus elementos más característicos, que los conforman como una forma de acción colectiva separada y diferenciada. A continuación, abordaremos los movimientos sociales docentes en diferentes países que conforman parte de nuestro estudio, revisando su evolución y desarrollo durante el siglo XIX y XX. Haremos lo propio con los movimientos sociales estudiantiles, donde tras enmarcarlos también de forma teórica, revisaremos su evolución y desarrollo durante el mismo periodo.

A lo largo del segundo bloque, realizaremos el análisis de la producción científica en materia de movimientos sociales estudiantiles y docentes (espacio temático), cuyo objeto de estudio se encuentre comprendido entre el siglo XIX y el XX (espacio temporal), en España y una muestra de los países de Latinoamérica (espacio geográfico) con más tradición historiográfica en investigación histórico-educativa. Para ello, se utilizan como muestra los artículos de las revistas que se integran en una base de datos especializada en Historia de la Educación (Roda, Payà y Hernández Huerta, 2023), la cual presentaremos de forma más extensa y detallada en el correspondiente marco metodológico.

En el tercer y último bloque, en base a la información obtenida, analizaremos críticamente los temas más estudiados y emergentes, así como la existencia de posibles vacíos y lagunas historiográficas, conformadas por cuestiones menos abordadas y estudiadas desde la historia de la educación, tratando de indagar algunas de sus posibles explicaciones, motivaciones y causas.

Para el desarrollo del primer bloque, en el marco teórico, tomamos como muestra para analizar en profundidad seis países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia,

Costa Rica y México) y España. Con respecto a la elección de países latinoamericanos, la muestra abarca diferentes zonas geográficas del territorio, no concentrándose en único punto. Así, encontramos tanto países que sitúan en el sur de la región (Argentina, Brasil, Colombia y Chile), como países situados en América Central (Costa Rica) y en el norte (México). Del mismo modo, algunos países de la muestra albergan grandes núcleos de población que superan los 100 millones de habitantes (Brasil y México), mientras que otros cuentan con menos de 50 millones (Argentina, Chile y Colombia), siendo Costa Rica, el país más pequeño de la muestra, al albergar a alrededor de 5 millones de personas. Con estos dos criterios se trata de configurar una muestra variada geográficamente que también incluye diferentes territorios por número de habitantes, densidad, características del clima y del terreno, con el fin de elaborar un análisis más profundo y representativo del espacio geográfico estudiado.

## 2. Contextualización y objetivos.

El trabajo realizado se desarrolla en el marco de la ayuda predoctoral PRE2020-093276, financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FSE invierte en tu futuro. Este contrato FPI está, a su vez, incardinado en el proyecto "Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global" (referencia de ayuda PID2019-105328GB-I00), como parte del grupo de trabajo del mismo.

El proyecto presenta un total de cinco objetivos generales y 14 específicos, abriendo, dentro de los márgenes de la historia de la educación, muchas posibilidades de investigación. Tras varias conversaciones con mis directores e investigadores principales del proyecto, decidimos que la tesis doctoral se desarrollaría en concordancia al segundo objetivo general del proyecto:

- OG 2: Estudiar la producción y evolución historiográfica, durante los últimos veinticinco años, de temas histórico-educativos clave que puedan proporcionar elementos de reflexión y análisis para los retos educativos actuales.

Dentro de este objetivo general encontramos un total de cinco objetivos específicos. Nuestra investigación nacerá del objetivo específico número siete:

- OE 7: Analizar la producción y evolución historiográfica de los *Movimientos sociales y educativos* (maestros, estudiantes y otros actores de la educación como sujetos políticos, sociales y culturales).

Después de analizar las diversas temáticas y áreas que explora el proyecto, mi interés investigador se encontraba relacionado con las experiencias que van más allá del espacio educativo formal, esto es, los movimientos sociales de carácter educativo. Durante mis estudios del Grado de Pedagogía realicé dos periodos de formación en el extranjero, el segundo de ellos, con una duración de seis meses en la ciudad de Tarapoto (Perú), donde estuve residiendo en Chirikyacu, una comunidad nativa ubicada en la selva baja del país. Allí estuve colaborando en la formación de los más pequeños, así como de los propios comuneros, despertando mi interés por aprender más sobre el estado de la cuestión educativa más allá de mi país y las fronteras europeas. Además, con posterioridad realicé el Máster de Acción Social y Educativa en la Universitat de València, reforzando este interés investigador con un enfoque socioeducativo.

En base a lo expuesto, sintetizamos la labor a realizar en la tesis en los siguientes objetivos:

- Objetivo General: Analizar la producción y evolución historiográfica de los movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en la producción científica de las revistas indexadas de Historia de la Educación.

    - Objetivo específico 1: Estudiar las contribuciones de las revistas científicas especializadas de historia de la educación, en el campo de los movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en España y Latinoamérica.

    - Objetivo específico 2: Interpretar en base a los resultados obtenidos, los temas más estudiados, así como las lagunas y cuestiones menos estudiadas en la producción historiográfica de la historia de la educación, tratando de incidir sobre sus causas.

# 3. Marco Metodológico

Durante este apartado, trataremos de describir el conjunto de procedimientos y técnicas que aplicamos en el desarrollo de la tesis y que nos permiten alcanzar los objetivos planteados. La intención por tanto es la de presentar el camino a seguir para acercarnos a las metas que nos proponemos lograr.

Sin embargo, antes de entrar en los métodos y técnicas a emplear, debemos considerar dónde se encuentra ubicada nuestra investigación. La presente tesis doctoral se sitúa dentro del área de conocimiento de la teoría e historia de la educación. Tanto es así, que, desde una perspectiva histórica, podemos afirmar que la educación constituye un gran recurso, pues en ella residen la evolución y el camino de las diferentes tradiciones del pasado, ayudándonos a entender cómo estas explican el presente e influyen en el futuro.

En una primera aproximación, Ávila Fernández, Calderón España, Corts Giner y Montero Pedrera (1996, p.51), citando a Braudel (1960), definen la historia de la educación como "la ciencia que aborda el hecho educativo en el modo y cualidad de su inserción en el acontecer histórico, en estrecha relación e interdependencia con los demás fenómenos culturales y sociales, económicos y políticos, religiosos, éticos y jurídicos".

De esta definición, ya podemos extraer algunos datos, como la visión global y reflexiva que requiere la misma, pues debe ir más allá del estudio de la educación formal, para poder ser explicada y comprendida de forma más holística.

En este sentido, podemos apreciar también cómo la educación, no supone una materia simple de abordar, puesto que dada su complejidad y como bien indicábamos anteriormente, "no podemos limitarnos al estudio del hecho educativo en sí, sino que tendremos que hacerlo a la luz de la realidad política, económica, social, religiosa, cultural, etc." (Ávila Fernández, et al., 1996, p.52). Su estudio debe abarcar por tanto instituciones, personas, colectivos y otros agentes sociales cuyos intereses inciden en el desarrollo de esta. Todos ellos, se transforman en factores y agentes que influyen en mayor o menor grado en el desarrollo educativo, condicionándolo, siendo tarea del historiador la de prestar atención a esa diversidad de hechos e influencia de estos.

En la medida en la que nuestro objeto de estudio se ubica dentro de la historia de la educación, nuestros métodos de aproximación al saber también emanaran de ella, situándonos en el campo de la investigación histórica.

Cortázar de García (1976, p. 32), define la investigación histórica como: “El conjunto de operaciones intelectuales que permiten reunir, sistematizar y valorar los testimonios históricos, ordenándolos con vistas a una interpretación de los hechos que describen, o de los que no son simples referencias".

A través de este método de investigación, reconstruimos los hechos históricos atendiendo a sus fuentes. Para ello, partiremos de una base documental previa, de hechos cronológicamente recogidos, que supondrán y conformarán nuestro primer bloque.

En el mismo trataremos de crear un espacio conceptual en el cual, y para los hechos relativos a la historia de la educación, consultaremos primordialmente fuentes escritas de carácter secundario, entendiendo a las mismas como aquellas que proceden de que quienes no fueron testigos de los hechos, siendo escritas de manera posterior al suceso investigado. La gran mayoría de estas fuentes estarán compuestas por diferentes monografías, capítulos de libro, artículos de revista, informes y otras disertaciones relativas a la temática. En menor medida, consideramos algunas fuentes primarias, entre ellas publicaciones periódicas relativas a la prensa de la época y textos fundamentalmente legislativos.

Nos gustaría atender ahora al papel del historiador en esta relación de conocimiento. Al fin y al cabo, el registro de la historia se convierte en un área trabajada y sintetizada por la labor y las palabras de los historiadores. Sería precisamente, con la llegada de la escritura, el momento donde los relatos históricos empiezan a materializarse en diferentes soportes que permiten su consulta. Si entendemos la historiografía como un “estudio crítico y bibliográfico de la historia como disciplina” (Trejo, 2010, p. 3), este estudio crítico es llevado a cabo por sus profesionales, es decir, los historiadores mediante el uso de diferentes técnicas, que contribuyen a constituir la disciplina. Este análisis se produce desde incontables siglos atrás, presentando una gran evolución con el devenir del tiempo y las sociedades, dando a lugar a diversas corrientes historiográficas.

En la medida en la que historiografía no supone únicamente el relato de los hechos, sino, como indicábamos en nuestra anterior definición, su estudio crítico, podemos entender que un suceso histórico, como, por ejemplo, la Revolución Francesa, no puede ser visto como un suceso acrítico, sino que su análisis conlleva inevitablemente la huella de quien lo analiza. Así la Revolución Francesa podría ser abordada, por ejemplo, desde una perspectiva historiográfica marxista que diferiría enormemente de otras. Del mismo modo, mientras que algunos historiadores podrían señalar como la revolución ocurrió por la miseria vivida en el territorio francés, otros pueden interpretar que quizá, precisamente sucedió allí la chispa de la revolución por tener mejores condiciones que otros espacios. Esta cuestión es abordada en la monografía "Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento" (Schaff, 1971), donde se realizan reflexiones sobre la temática en mayor detalle. Sin embargo, desde aquí no podemos ignorar como un mismo suceso histórico puede incorporar diferentes visiones de este, que en algunos casos puede presentar contradicciones e ideas antagónicas entre sí, cuestión que se verá reflejada durante nuestro tercer bloque, a través del estudio e interpretación de las tendencias ylas posibles lagunas que la muestra consultada arroja.

Desde esta perspectiva, la selección de las fuentes ya es de vital importancia, pues una selección determinada y la presentación de los hechos, obedecería a un sistema de referencia en la mente de quien los selecciona. Este sistema podría ser más o restringido, pero no podríamos escapar al mismo. Al respecto, y sobre los hechos, Schaff (1971) apunta lo siguiente:

> En definitiva, los hechos… ¿A qué llamáis los hechos? ¿Qué ponéis detrás de este término "hecho"? ¿Los hechos que pensáis que son dados a la historia como realidades sustanciales que el tiempo ha enterrado más o menos profundamente y que se trata simplemente de desenterrar, de limpiar, de presentar agradablemente a vuestros contemporáneos? O recoged por vuestra cuenta las palabras de Berthelot, exaltando la química después de sus primeros triunfos: la química, su química, la única ciencia entre todas decía orgullosamente fabrica su objeto, pero Berthelot se equivoca, puesto que todas las ciencias fabrican su objeto. (p. 276)

En este sentido, Cannadine (2002), incide también en la labor del historiador muy diferente a la de un cronista, pues el primero intenta establecer conexiones mediante las que podamos conectar y comprender no solo el pasado, sino también como el presente es

posible. Esto lo hace a través de una búsqueda de objetividad inacabada, que, junto a la unión de otras, supone más que la suma de sus partes. En este sentido, consideramos que el estudio de la historia de la educación, pero también, en mayores términos, de la propia historia, nos permite conocer la influencia del pasado en el presente, al mismo tiempo que también aporta los lazos visibles que muestran una conexión entre el pasado estudiado y el futuro hacia el que nos dirigimos.

Ante este escenario, no podemos simplemente asumir que la figura del historiador es imparcial, el cual mantiene una relación mecanicista –donde observa de manera pasiva su objeto de estudio- para construir un relato histórico, que sería objetivo y acabado. Si este fuera el caso, el estudio de la historia consistiría en una mera tarea de recolección de hechos, que, estando bien documentados, relatarían con precisión y objetividad los hechos pasados.

El objeto del conocimiento y el sujeto que con el que se relaciona, mantienen una relación de carácter orgánico, donde cada uno actúa con respecto al otro. Reconocer este hecho no hace de la historiografía un campo de estudio menos serio, sino todo lo contario, pues tomar consciencia sobre nuestras limitaciones con respecto al proceso de conocimiento, nos permite afrontarlas desde nuevas perspectivas.

Por tanto, reconocemos el proceso del conocimiento, como uno que se encuentra condicionado socialmente, donde la propia formación, personalidad, actitudes, disposiciones, objetivos, elecciones… del historiador influyen en los resultados alcanzados. Así un historiador seleccionará unos determinados hechos acerca del acontecimiento que estudie mientras que otro puede, incluso seleccionando los mismos, reunirlos y darles significados distintos. Esto nos ayuda a entender que los hechos por sí mismos, sin el historiador, no aportan nada, pues es el mismo sujeto el que les concede una interpretación y una determinada significación.

Tal y como nos muestra Hernández Sandoica (2004):

> Ninguna convicción es final para siempre, no existen verdades eternas en historia, lo cual no es decir [...] que la opinión de un hombre es tan buena como la de otro. Esto puede chocar a los practicantes de otras artes como insatisfactorio, y ciertamente tiende a no complacer a aquellos historiadores que persiguen la quimera de la certidumbre científica o que desean usar la historia para la creación

> de una ciencia de la conducta y la experiencia humanas. Es decir, no satisface a quienes no deberían ser historiadores (p. 25)

Reconocemos en estas reflexiones la necesidad de la mirada entrenada y despierta del historiador, que le permite descifrar lo que subyace a los textos que incorpora en su construcción del conocimiento, así como de los significados que lo sustentan.

Entendiendo la realidad como un escenario de constantes cambios y desarrollos, el conocimiento del mismo mundo a través de los ojos del hombre también lo es. En consecuencia, no se puede exigir del historiador la imparcialidad en el sentido más estricto del término. Operamos pues con una verdad relativa, en cuanto aludimos a una verdad que nace con un sujeto determinado y unas circunstancias contextuales únicas. Por ello, nos acercamos a una verdad histórica en un proceso inacabado, a través de nuestras diferentes verdades parciales mediante el que se persigue una mejor y más completa versión de la verdad. De esta manera:

> El historiador y los hechos de la historia son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carecer de raíces y es estéril; y los hechos, sin el historiador, están muertos y faltos de sentido. Mi primera contestación a la pregunta de qué es la historia, será pues la siguiente: un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado. (Schaff, 1971, p.286)

Una vez establecido el sentido de la historia y el paradigma en el que nos situamos, así como las fuentes primarias y, fundamentalmente, secundarias que empleamos para nuestra investigación, atendiendo ahora al segundo bloque, relativo al análisis de la producción científica, recurriremos a la herramienta que se ha desarrollado (Roda, Payà y Hernández Huerta, 2023; Roda, 2023) desde el proyecto "Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global" en el que se enmarca la tesis.

Así, si atendemos a los objetivos del proyecto, destacamos el siguiente:

- **OG 4**. Desarrollar herramientas para la investigación en red adaptadas a las exigencias y necesidades de la comunidad científica global de historiadores de la

> educación y posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación.

Durante las últimas décadas se produce un aumento de producción científica, incluyendo también el campo de Historia de la Educación. Hernández Huerta, Payá y Sanchidrián (2019), consideran diferentes factores, como el mayor acceso de la edición y distribución a través de medios electrónicos, el propio crecimiento y consolidación del campo como ciencia y la exposición de los investigadores a una mayor exigencia de publicaciones para lograr las acreditaciones que les permiten mantenerse o prosperar en la universidad.

El desarrollo del campo y un mayor número de publicaciones produce dificultades en la localización, acceso y catálogo de las diferentes investigaciones. Si bien y en la actualidad contamos con diversas bases de datos para organizar los contenidos y aumentar su accesibilidad, estas bases de datos, en aras de cubrir un mayor número de disciplinas y campos del saber, poseen un carácter más generalista, ofreciendo datos comunes entre las mismas.

Esto dificulta la labor de revisión y producción científica de la historia de la educación. Por estos motivos, desde el proyecto, y, con la intención de ofrecer de construir una herramienta que facilite las labores de investigación del colectivo de historiadores de la educación y sus necesidades científicas, nace HECUMEN. La implementación y diseño de esta nace gracias a los esfuerzos conjuntos del proyecto, y en especial, gracias a las contribuciones de Jacobo Roda (Roda, 2023), perteneciente al grupo de trabajo del propio proyecto y que ha centrado su trabajo de investigación en su desarrollo. En su tesis, desarrolla con detalle el proceso de creación de HECUMEN, donde en concordancia al proyecto, justifica e indica la pretensión de esta:

> Como ya se ha mencionado con anterioridad, las citadas bases de datos tienen un carácter generalista ya que cubren diversas disciplinas, con lo que la información que registran es aquella común entre todas ellas. Es por esto que no hay un etiquetado de la producción científica según los temas y criterios específicos de HE. En este sentido, añadir una capa de información cualitativa a los metadatos de los artículos del campo de HE permitiría realizar búsquedas más precisas, de tal forma que se pudieran cribar periodos históricos y épocas estudiadas, así como categorías específicas de HE. (Roda Segarra, 2023, p. 37)

En este sentido, HECUMEN ayuda a centralizar esta información acerca de las diversas revistas que componen nuestro campo del saber. A través de una inserción manual de datos, realizada por el grupo de trabajo del proyecto Connecting History of Education, HECUMEN añade un etiquetado de información específica del campo de la Historia de la Educación, incluyendo diferentes categorías para clasificar los artículos, épocas y periodos históricos contemplados.

HECUMEN incorpora un total de 11 revistas específicas de historia de la educación indexadas en Web of Science y/o Scopus. Los motivos que subyacen a esta decisión los podemos encontrar en Hernández Huerta, Payá y Sanchidrián (2019). En el artículo se estudia el impacto de la internacionalización en las revistas de historia de la educación. Tras censar un total de 49 publicaciones activas en la actualidad, identifican como 15 de ellas, se encuentran indexadas en Web of Science y/o Scopus, estando por tanto internacionalmente acreditadas. El número se reduce a 12 si se consideran solo las publicaciones específicas sobre historia de la educación. En HECUMEN de estas 12, se excluye la revista canadiense Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation al no estar indexada en Scopus, siendo las 11 restantes, las que conforman la información recogida en la propia herramienta.

# 4. Marco Teórico

## 4.1. Base teórica sobre los movimientos sociales

A lo largo de este primer apartado del marco teórico abordaremos el concepto "movimiento social", tratando de ofrecer diferentes definiciones sobre el mismo. Abordaremos también los diferentes elementos que influyen en su aparición y conformación, las características que los separan de otras formas de acción colectiva, los problemas que pueden conllevar sus formas de organización y aspiraciones, así como sus métodos y estrategias de permanencia en el tiempo y sus inicios desde una perspectiva histórica, entre otros. Acto seguido y para enriquecer el análisis, se presentarán también los movimientos sociales desde diferentes disciplinas, donde trataremos de resaltar los aspectos de mayor interés para nuestra discusión. Por último, se abordarán algunas de sus perspectivas de estudio, presentando los elementos que se tienden a considerar en el mismo.

### 4.1.1. Movimientos sociales: primeras consideraciones

En esta investigación el término "movimientos sociales" va a ser uno de especial importancia, puesto que lo constituimos como nuestro objeto de estudio.

Por este motivo, antes de entrar de lleno en el análisis e impacto de su producción científica respecto a los movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en el campo de la historia de la educación contemporánea, debemos dedicar un espacio a construir y asentar el concepto, esto es conceptualizarlo y reflexionar sobre el mismo, tratando así de acotar a que nos referimos cuando lo empleamos.

Estamos sin duda ante un concepto rico, polisémico, y, en definitiva, de difícil conceptualización, puesto que designa muy diferentes fenómenos colectivos. Así pues, si hablamos del movimiento obrero en la década de los 60 y 70 del siglo XX, los movimientos feministas, ecologistas, antiabortistas… ¿podemos catalogarlos e incluirlos a todos como movimientos sociales? Tilly y Wood (2010, p.13) en este sentido lanzan la siguiente pregunta, "¿Por qué los movimientos sociales son tan parecidos en todo el mundo y cómo y por qué se han convertido estos movimientos en una de las principales plataformas de acción política en todo el planeta?"

El término pasaría a ser de uso corriente "después de la Revolución Francesa, y, sobre todo, tras las revoluciones de 1848, cuando se aplica al nuevo movimiento obrero, el cual emerge como fuerza social y política al margen de las instituciones del Estado liberal" (Pastor, 1991, en Alberich, Amenuzca y García-Mendoza, 2015, p. 34). Así, después de las revoluciones producidas a mediados del siglo XIX, el término empieza a ser útil para diferenciar movimientos de carácter político, como partidos u otras organizaciones que buscan operar en el poder institucional y los movimientos sociales propiamente dichos, donde si bien algunos conseguirán institucionalizarse, en general establecerán y operarán bajo otros códigos y maneras de actuar.

Para seguir dando estos primeros pasos, vamos a presentar una primera aproximación con la que nos sea posible trabajar. Así, podríamos entender los movimientos sociales como una "determinada forma de reunir un grupo o un determinado número de personas para reclamar lo que ellos creen que son sus derechos" (Cortés, 2011, p.10). De esta primera y sencilla definición, ya podemos extraer varios significados que subyacen a la misma y que ayudan a diferenciar a los movimientos sociales de otras formas y organismos.

En primer lugar, al hablar de grupo ya se desprende que estamos ante una forma de acción colectiva, que agrupa a un colectivo específico de gente con una visión determinada más o menos común, sobre uno o varios sucesos o hechos que son interpretados como problemáticos y que necesitan de una respuesta. Este grupo, si bien puede presentar sus diferencias, exige como indicábamos una mínima base común, un vínculo compartido sobre la forma de entender, vivir y/o interpretar la realidad, que será más o menos estrecho, pero existente.

La acción colectiva es fruto no solo de la oportunidad percibida para poder actuar, sino también nace por el agravio que se percibe en una situación concreta, actuando así en base al problema al que se le quiere dar solución. Si no se dan estos dos elementos, es extraño que un colectivo o grupo de personas se movilice, aunque tenga la oportunidad de hacerlo.

Se aprecia, por tanto, un esfuerzo colectivo, que se organiza y se sostiene para reivindicarse, realizando reuniones, manifestaciones y otros actos en espacios públicos en pos de perseguir su objetivo. En estas líneas lo entiende Rakes (1985) en Alberich, Amenuzca y García-Mendoza (2015, p. 36), al señalar como los movimientos sociales marcan como objetivo "provocar, impedir o anular un cambio social fundamental, obrando para ello con cierta continuidad, un alto nivel de identificación simbólica y un nivel bajo de especificación de roles, y valiéndose de formas de acción y organización variables", lo cual nos ayuda también a separar los movimientos sociales de las asociaciones en la medida de que estas últimas tienen unos estatutos definidos, así como personas adscritas o afiliadas, es decir cuentan con una base jurídica estable, formal más o menos vertical, que siguen sus afiliados.

Ya sea porque se percibe una desigualdad, un daño a un colectivo, una violación a un derecho… el movimiento social pretende dar una respuesta, por lo tanto, requiere de la preexistencia de un conflicto percibido, que es lo que une a sus miembros para mostrar su descontento y la búsqueda de solución. Existe por tanto también un "nosotros" que representa esa identidad colectiva y unos "otros", en ocasiones representados por elites, en otras por líderes políticos u otras autoridades, que son desafiados por una gran variedad de motivos, como bien pueden ser económicos, sociales, políticos…

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos concluir que hablar de un movimiento social, implica hacerlo sobre una forma de acción colectiva que "surge porque existen tensiones estructurales (las estructuras del trabajo o las familiares o las urbanas), que generan vulneración de intereses muy concretos, muy visibles, muy sentidos; muy vividos a veces. Así pues, surgen por carencias o fracturas estructurales" (Torres, 2008, p. 799).

De la anterior aportación se desprenden varios elementos. Entre ellos se encuentra esa tensión, que puede venir producida por un vacío estructural, legal o una carencia de servicio, al cual las otras formas y mecanismos ya existentes, no quieren o no pueden ofrecer una respuesta efectiva. El segundo elemento que se desprende, es la manera particular en la que se busca dar una respuesta a ese conflicto, que acostumbra a presentar estrategias participativas y cooperativas, donde se establece cierto grado de solidaridad entre los miembros y trasladan una respuesta identitaria de forma alternativa a la de las organizaciones convencionales. Así lo señala Martínez-Otero (2001, p. 60) cuando afirma como "se potencia la cultura democrática, la libertad de expresión y la defensa de los derechos humanos. Se critica la manipulación de la información y se promueve la interlocución formativa", en un escenario, que al menos en sus inicios, acostumbra a ser especialmente solidario, pues se nutre del apoyo de sus miembros de una forma que acostumbra a ser desinteresada. Así frente a la estructura de un partido político, que es vertical y claramente jerárquica, en la que las relaciones están establecidas por sus reglamentos internos que especifican derechos y deberes, los movimientos sociales presentan como tendencia dominante una toma de decisiones de carácter más horizontal, donde los que participan del mismo no son entendidos tanto como miembros sino más bien como participantes.

Los movimientos sociales no suponen solo un paso intermedio para conseguir un cambio, sino que constituyen un proceso de construcción social de la realidad por sí mismos, especialmente si los entendemos como un "proceso de (re)constitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, por el cual se dota de sentido (certidumbre) a la acción individual y colectiva" (Revilla, 1996, p. 15). Así, la carencia detectada por el grupo constituye una oportunidad a promover nuevas búsquedas colectivas que redefinen y promueven la transformación social.

Por estos motivos, los movimientos nacen con el propio devenir de la humanidad, pues en la medida en la que los modelos tradicionales de familia y modelos de trabajo provocan desequilibrios, frustraciones, demandas…se abren oportunidades para nuevas soluciones que pueden pasar o adoptar la forma de un movimiento social. Un claro ejemplo de ello, puede ser el propio desarrollo industrial de nuestra era, por las consecuencias que tiene en el medio ambiente, donde se abren paso movimientos de carácter ecologista.

Pese a estas primeras caracterizaciones, es aun complicado intentar comprender como se forma un movimiento social, pues lejos de encontrarnos en un campo perfectamente definido con condiciones de laboratorio, contamos con un enorme cúmulo de factores que dan lugar a su surgimiento. Gracias a nuestro pequeño espacio conceptual, si encontramos que las semillas que permiten su florecimiento, son los espacios de ideas compartidas, generalmente acompañados de una situación percibida de tensión que invita a actuar, un malestar compartido, o bien una falta de una mayor regulación de lo que se considera un derecho o un abuso de un poder. Sí es cierto, que si lo que nos planteamos es indagar en los inicios de un movimiento social, deberemos tener siempre en cuenta el contexto local: su entorno. El mismo ayuda a explicar y hace posible tanto su surgimiento como su evolución. Por ello es interesante preguntarse sobre qué factores del entorno pueden facilitar o limitar la construcción de una determinada estructura específica.

En este sentido, podemos señalar tres dimensiones básicas en cuanto al contexto en relación a los movimientos sociales: la cultural, la social y la política. La primera de ellas, se refiere tanto a las actitudes como a las conductas de las personas que deciden apoyar al movimiento ya sea monetariamente, o con su propio trabajo y participación en la organización y actividades del mismo. El contexto social, por su parte, hace referencia al propio entorno más próximo. Entrarían en esta categoría las redes que existen en ese medio y facilitan o dificultan la formación de diversas acciones colectivas. Estas redes son especialmente importantes en los momentos iniciales, que sirven de punto de encuentro o de núcleo base para el incipiente movimiento social. Por último, la dimensión política, hace referencia a las interacciones con autoridades y también de otros movimientos, así como la estructura y dinámicas de los mismos en un contexto dado, esto es: los procesos de acceso a la arena política, la propia disposición de alineaciones políticas y la consecuente presencia de conflictos y alianzas que se dan en un momento histórico dado entre estos agentes. (McAdam, McCharty y Zald, 1999)

En cuanto a determinados problemas que arrastran los movimientos sociales, podemos considerar, sus modos de funcionamiento más básicos, que pueden consistir en diferentes fórmulas democráticas como modelos de asambleas abiertas, delegados, portavoces… que si bien y en definitiva, son herramientas de democracia participativa, encuentran su mayor debilidad en sus periodos y tiempos, que pueden llegar a reducir considerablemente la eficiencia a la hora de tomar decisiones firmes. A esta cuestión, debe unírsele la del compromiso de sus simpatizantes, puesto que, al depender de su participación voluntaria, la capacidad para mantener esa acción durante periodos largos de tiempo puede verse afectada. En este sentido, es muy interesante considerar el propio deseo de supervivencia, donde para sufragarse en el nivel económico, quizá sea necesario hacer uso de varias campañas de donaciones, venta de productos a sus simpatizantes o afiliaciones simbólicas.

Este deseo de permanencia en el tiempo, en ocasiones, puede ser más poderoso que el de cumplir sus metas colectivas. En última instancia, estos esfuerzos podrían ser dañinos, pues "procurando hacer lo que no pueden, los organizadores fracasan en hacer lo que pueden durante los breves periodos en los que la indignación prende en la gente, preparados para desafiar a las autoridades a las que normalmente se someten" (Della Porta y Diani, 2011, p. 288), siendo pues esa búsqueda de institucionalización el problema de algunos movimientos sociales, que al tratar de buscar su supervivencia organizativa, pasan en parte a formar parte de un sistema que funciona bajo otras formas de participación y representación, lo que pueden debilitar al movimiento.

Otra pregunta que tampoco debemos esquivar en estas primeras consideraciones, es la relativa a su nacimiento y aparición. ¿Son respuestas a lo que es percibido como un conflicto? Si es así, en la medida que se presente un conflicto concreto, la respuesta adoptada, encarnada por el movimiento social, será diferente, lo que enriquece y recrudece su estudio por la posible multitud de respuestas. No en vano, hemos pasado de un modelo de organización industrial a uno post-industrial en la mayoría de países occidentales, donde se dan paso nuevos escenarios, con potenciales amenazas y oportunidades. Otra pregunta interesante a considerar, es la con su formación. ¿Cómo se desarrolla ese sentido de comunidad, como se crea ese "nosotros?,¿qué nos impulsa a la movilización?, ¿qué papel y grado de importancia tienen para un movimiento social determinado las identidades, los símbolos y también las emociones? Y, por último, ¿en qué grado influyen las características propias de cada Estado y sistema político en el que

se desarrolla el movimiento? ¿qué respuesta ejercen las autoridades? (Della Porta y Diani, 2011)

Estas cuestiones, si bien enriquecen su estudio y reflexión, no hacen su exploración más sencilla, pues al estudiar un movimiento social y su entorno, incluimos un conjunto de variables íntimamente relacionadas entre ellas, de manera tan estrecha que difícilmente podemos diferenciar cuales son causa y cuales son efecto. Del mismo modo, la multitud de actores y diferentes acciones llevadas a cabo, dificultan analizar en singular una de sus estrategias, por no mencionar como los movimientos sociales no son los únicos actores que intervienen en la cuestión y su desarrollo, si bien estas baterías de preguntas pueden resultarnos útiles para seguir adentrándonos en los mismos.

Y en la medida que hemos mencionado sus periodos de actividad, cabe preguntarse sobre sus momentos iniciales, pero también los finales.

Con respecto a sus momentos iniciales, ¿cuándo podemos hablar de un movimiento social propiamente dicho? Son más bien difíciles de discernir, puesto que pueden formarse a partir de pequeños grupos anteriores que mostraban un descontento ante una determinada política o ante una determinada carencia sentida, y, aprovechan ese sentir de un malestar generalizado o bien generan una serie de acciones con la esperanza de aunar más gente. Elementos como el propio momento, el contexto social y la serendipia, juegan un papel importante, difuminando así los posibles inicios que pueden haber estado un largo tiempo gestándose. Al respecto, Raschke (1994, p. 128) identifica su constitución o inicio cuando "la formación de organizaciones, la formulación operativa de metas y las primeras acciones tiene lugar la delimitación de un colectivo de acción sobre el entorno, que típicamente vendrá acompañado por el surgimiento de la autocaracterización como movimiento."

En cuanto a sus posibles momentos finales, consideramos los siguientes escenarios:

1. Desaparición temporal o definitiva del movimiento

Esta forma de final implica la disolución del movimiento por una serie de razones muy variadas, entre ellas, podríamos considerar la pérdida de interés, una fuerte represión, alcanzar su objetivo o entrar en un periodo largo de inactividad y letargo del que el movimiento puede no volver. Es complicado establecer de una forma clara ante cual nos

encontramos, pues no siempre el éxito conseguido es completo, y con independencia de su desaparición por represión o pérdida de interés, podría "triunfar" al inspirar o plantar semillas para futuros movimientos.

2. Deriva en un movimiento sucesor

Un movimiento social puede en el transcurso de sus acciones, fusionarse con otros agentes sociales u otros movimientos sociales, creando así nuevos espacios que incluyan la combinación de los anteriores.

3. El movimiento pervive en otra esfera: institucionalización

El movimiento social alcanza tal grado de influencia y acción que permite institucionalizarse, o bien, cuentan con una base suficientemente grande que les preste los apoyos que hagan posible su supervivencia. Un claro ejemplo podría ser el de considerar la supervivencia de diferentes movimientos ecologistas, al pasar a ser ONGs o partidos políticos verdes.

Por último, antes de pasar a hablar sobre su estudio, nos gustaría realizar algunos apuntes sobre su historia, en la cual podemos distinguir tres grandes olas principales. La primera de ellas, se encuentra representada por los movimientos obreros (s. XIX y XX). Estos conviven desde finales del siglo XVIII con la revolución francesa, con otros movimientos sociales a favor de derechos cívicos democráticos, que se caracterizan por una homogeneidad ideológica y cuya principal expresión política fue colaborar en el nacimiento de algunos partidos socialistas-laboristas, comunistas y en algunos casos anarquistas. A partir de los años 60 a 90 del siglo XX, podemos hablar de los denominados "nuevos movimientos sociales", de carácter ecologista, feminista, revoluciones antiautoritarias, con un carácter decididamente más interclasista, donde incluyen a una diversidad más amplia de sujetos, como estudiantes, profesionales, vecinos de barrios… y juega una gran influencia la explosión de expresiones políticas del "mayo del 68", si bien en España, por encontrarse inmersa en una dictadura, se vive con menor intensidad, no es menos cierto que se producen a nivel internacional diferentes movilizaciones estudiantiles, ya sea la serie de protestas espontáneas iniciadas por estudiantes en París, como las movilizaciones de México que terminan con la muerte de estudiantes a manos de militares, o en EEUU, con diferentes movimientos de índole pacífica en contra la guerra de Vietnam, que entre muchos otros, resaltan un carácter

temático inclusivo, en el que intentan sensibilizar a una gran parte de la población para cumplir sus metas. Por último, los movimientos altermundistas y foros sociales, así como también el de los indignados (a partir del siglo XXI), donde sumaríamos a variedad de sujetos de la anterior ola una mayor pluralidad ideológica, y también de objetivos, que en algunos casos tratan de ser más globales, bajo el ideal "otro mundo es posible", donde podemos incluir las mareas ciudadanas o los indignados, por mencionar dos ejemplos. (Alberich, Amezcua, y García-Mendoza, 2015).

Un factor que nos ayuda a diferenciar los movimientos sociales de los nuevos movimientos sociales, se encontraría basado sobre todo en los asuntos que los ocupan. Así, mientras los primeros se centran principalmente en asuntos relacionados con el trabajo y/o la nación, los denominados "nuevos movimientos sociales", se centrarían sobre cuestiones como la liberación de la mujer, movimientos pacifistas, de protección medioambiental, de defensa de los derechos de animales…, la aparición y desarrollo de estos nuevos movimientos, está relacionada con cuestiones como "El mayor acceso a la educación superior o la entrada masiva de la mujer al mercado de trabajo, creando nuevas posibilidades estructurales para el conflicto e incrementado la relevancia de otros criterios de estratificación social" (Della Porta y Diani, 2011, p. 26). En definitiva, estos movimientos, presentan unas estructuras más descentralizadas y también interpersonales, de corte más heterogéneo, que pretenden enfrentarse a grandes burocracias o tendencias, con una mayor demanda de espacios autónomos, frente a unas demandas más enfocadas a lo laboral de los movimientos sociales. Es así como "la perspectiva de los nuevos movimientos sociales puede considerarse ante todo una teoría de cómo, bajo condiciones estructurales cambiantes, cambian tanto los actores como los objetos centrales implicados en un conflicto social" (Della Porta y Diani, 2011, p. 53)

### 4.1.2. Aportes desde diferentes disciplinas sobre los movimientos sociales.

Una vez ya hemos reflexionado sobre sus características y hemos aportado algunas aproximaciones sobre los movimientos sociales, consultamos diferentes disciplinas para enriquecer el marco conceptual. Estas visiones provienen en concreto de la arquitectura y urbanismo, la sociología y las ciencias políticas, que, si bien provienen de diferentes áreas de conocimiento y acentúan aspectos variados, observaremos como en más de una ocasión comparten intereses y visiones.

Si nos acercamos a los movimientos sociales desde una perspectiva urbanista, los Cuadernos de arquitectura y urbanismo, los entienden como movimientos de marcada "espontaneidad y un marcado carácter defensivo. En otros casos un déficit permanente, a veces progresivo, acaba provocando una exigencia colectiva, sobre todo en aquellos casos en que el equipamiento satisface una necesidad muy legitimada socialmente" (Borja, 1986, p.15)

Como elemento común, podemos extraer de esta definición, la conciencia de una situación percibida como inaceptable, con la posibilidad de la resistencia y el cambio, que desemboca en la llamada a la acción. Como elementos específicos, se aprecia especialmente el énfasis en el carácter defensivo (actuar ante una determinada amenaza de la acción urbanística o en respuesta a una determinada política urbana) y la mención del déficit progresivo (deterioro de zonas de vivienda o similares, falta de mantenimiento…), ambos elementos, hacen referencia a temas relacionados con la vivienda o los equipamientos de un determinado barrio, zona, parque… relativos a las cuestiones de las que suele ocuparse la arquitectura y el estudio urbano.

Por otra parte, desde el campo de estudio de la sociología, autores como Della Porta y Diani (2011, p. 33), señalan como los movimientos sociales, en calidad de fenómenos colectivos, "no son meros reflejos de crisis sociales, sino que producen nuevas normas y solidaridades, siendo los movimientos sociales los motores del cambio, sobre todo con relación a los sistemas de valores"

De esta aportación, podemos inferir como los movimientos sociales se forman pues para expresar una insatisfacción, siendo un proceso mediante el cual, varias demandas individuales, se transforman en una colectiva, que sentará una de las bases más sólidas sobre la que se desarrollará el movimiento.

Quizá una de las preguntas que nos podemos formular desde aquí, sea la de buscar qué motivos y hechos hacen posible esa acción colectiva, cuestión en la que "en la década de los 1970, algunos sociólogos americanos comenzaron a reflexionar sobre los procesos por medio de los cuales se movilizan los recursos necesarios para la acción colectiva." (Della Porta y Diani, 2011, p. 36)

Así pues, desde la sociología, se entiende que los movimientos políticos son formas propias de acción política, pues a través de ella, sus participantes, que se unen a ellas en

base a una elección acorde a sus intereses, adquieren un compromiso con la misma y se encargan de canalizar esa acción colectiva. Sin embargo, esta acción colectiva no puede explicarse solamente a través de un sentimiento de malestar o visiones sociales confrontadas respecto a un supuesto. La acción colectiva canalizada a través de los movimientos sociales es posible gracias a las condiciones que acompañan al descontento, que es condición fundamental, pero no suficiente. Algunas de ellas son "la capacidad de movilización dependen de los recursos materiales (trabajo, dinero, beneficios específicos, servicios) y/o inmateriales (autoridad, compromiso moral, fe, amistad) disponibles para el grupo" (Della Porta y Diani, 2011, p. 37)

Siguiendo estas líneas de pensamiento, los movimientos sociales entran en acción y cobran relevancia al constituirse como uno de los actores que pueden organizar ese descontento, a través de diferentes tácticas. La movilización generada por ellos es y se sustenta por "algo más que la mera gratificación en la búsqueda de un bien colectivo" (Della Porta y Diani, 2011, p. 37), pues se crean vínculos de solidaridad, principalmente horizontales, transformando al movimiento social en mucho más que la búsqueda de lo que inicialmente se pretende.

En cuanto a las características que separan a los movimientos sociales de otras formas de acción colectiva, podemos mencionar las relaciones conflictivas con oponentes que acostumbran a estar identificados de forma clara, donde promueven un cambio o por el contrario tratan de resistirse al mismo, enfrentándose en una relación antagónica contra el poder, que constituye su oposición. Otra de sus características son sus vínculos basados en numerosas y densas redes de carácter informal y su identidad, que se compone de más que la suma de protestas, puesto que supone la creación y desarrollo de una identidad colectiva que opera pero también crea un espacio público compartido. (Della Porta y Diani, 2011)

En definitiva, suponen una expresión alternativa, donde a través de sus acciones, suelen conseguir un mayor reparto de poder político, o si se prefiere, una descentralización, al interactuar o demandar una determinada petición o actuación a las administraciones y recursos públicos. Se constituyen por tanto como modelos de democracia populares, que de manera implícita, suponen una crítica a la política convencional

Por último, presentamos diversas consideraciones desde el campo de la politología que consideramos de interés.

Una primera aproximación lo entiende como un actor colectivo, con capacidad para incidir en los procesos de cambio social. Como actor colectivo, requiere de la acción y compromiso de varias personas, pasando estas a ser actores que contribuyen al cambio perseguido. Estos actores pueden organizarse de diferentes formas, pues incluso dentro del mismo movimiento, pueden darse varias tendencias y organizaciones, así como diferentes principios de acción. Una acción dirigida a buscar un cambio del sistema social existente, o bien a impedir alguna medida. (Raschke, 1994)

Realizadas estas consideraciones preliminares nos ofrecen la siguiente definición "un actor colectivo movilizador que, con cierta continuidad y sobre las bases de una alta integración simbólica y una escasa especificación de su papel, persigue una meta consistente en llevar a cabo," (Raschke, 1994, p. 124), empleando, tal y como indicaban anteriormente, unas formas organizativas y también estrategias de acción que son variables.

Si proseguimos analizando, observamos cómo se destaca el factor de movilización, pues al ser un movimiento social y no una organización institucionalizada, su acción y situación es precaria, no asegurada en el tiempo y poco estable. Entrarán en juego por tanto su capacidad de reunir y dirigir los apoyos que la sustentan, siendo la movilización un factor más relevante que en otras formas de intervención. Así, "la búsqueda permanente, activa, de apoyos, el «permanecer-en-el-movimiento» es, por tanto, una característica del movimiento social". (Raschke, 1994, p. 124)

La definición proporcionada también especifica una cierta continuidad, lo que sugiere que no se considera movimiento social un episodio colectivo de movilización social concreto, sino que requiere de una cierta continuidad temporal en sus acciones. Con respecto a la alta integración simbólica, encontramos un "pronunciado «sentimiento de nosotros» *(Wir-Gejúhl).* Esa conciencia de pertenencia común se desarrolla sobre la base de una diferenciación entre aquellos que están «a favor» y los que están «en contra»." (Raschke 1994, p. 124), esto puede derivar en determinadas señas de identidad a través de símbolos, lenguaje, formas de vestir…Un aspecto interesante es la diferenciación de los papeles, la cual puede ser menos estable en el tiempo que en las organizaciones

institucionalizadas, pero que en cualquier caso “no deja de ser una clara expresión del proceso de poder y la división del trabajo cuyos efectos también se dan en los movimientos sociales.” (Raschke 1994, p. 125).

### 4.1.3. El estudio de los movimientos sociales

En las últimas décadas los movimientos sociales y revoluciones han ido tomando más relevancia y han aumentado su número a lo largo de todo el mundo. Quizá uno de los primeros puntos de inflexión que podemos considerar en su investigación, sea a finales de la década de los 1940, donde sus estudiosos se lamentaban de un “tosco nivel descriptivo de conocimiento y de una ausencia relativa de teoría” (Straus 1947: 352). No sería hasta finales de los años sesenta y especialmente setenta y ochenta donde ya se consideraba que había tenido a lugar una “una explosión de trabajos teóricos y empíricos sobre los movimientos sociales y a acción colectiva en los últimos diez años”. (Morris y Herring 1987: 138).

En concordancia con lo anterior, autores como McAdam, McCharty y Zald, (1999), también señalan los años 70 como punto álgido en el que se asistió a una diferente proliferación de movimientos sociales y revoluciones, los cuales tendrían su impacto en los estudios un tiempo después, cuando historiadores y otros académicos se interesarían por los sucesos sociales que se habían dado en esos últimos años.

Especial mención merece la década de los 60, en concreto los últimos años, pues son de interés para el estudio de los movimientos sociales. A finales de esta década, parecía que el mundo experimentaba diversas transformaciones, como “los movimientos antibelicistas y por los derechos civiles en EEUU, la revuelta de mayo en 1968 en Francia, las protestas estudiantiles en Alemania, Reino Unido y México, las coaliciones de obreros y estudiantes en el “otoño caliente” italiano” (Della Porta y Diani, 2011, p. 21), por mencionar algunos de ellos, que conforman entre otros los movimientos sociales del 68. Esta serie de movimientos, protestas y rebeliones en diferentes partes del mundo, inspiraron otros muchos movimientos y acciones en otras partes del mundo, como diferentes actos de movilización a través de grupos que operaban en la clandestinidad a favor de la democracia.

Durante los años 80 y posteriores 90 también se producirían sendos movimientos y revoluciones sociales con gran eco internacional. Entre ellos, podemos mencionar la excarcelación de Nelson Mandela y la lucha contra el apartheid en África del sur o las Revoluciones de 1989, también conocidas como el Otoño de las Naciones, entre las que podemos contar el derrumbamiento del Muro de Berlín, que serían clave para la disolución del Pacto de Varsovia en 1991.

Por último, en nuestros días, encontramos un mayor interés en el estudio de los movimientos sociales, un campo ahora mucho más consolidado, recogido en diferentes disciplinas y publicados en diferentes medios. Lejos de perder interés como campo de estudio, los movimientos sociales siguen disfrutando de gran relevancia social, que fomenta su estudio continuado, donde algunos autores (Della Porta y Diani, 2011; Neidhardt y Rucht 2002; Melucci 1996) consideran que ya no es posible definir el activismo y movimientos sociales como no convencionales, puesto que parece que ahora vivimos de pleno en una "sociedad de movimientos" que influyen en los procesos políticos.

Desde una perspectiva académica, el estudio de movimientos sociales y revoluciones, no tardaría sino en expandirse y tomar importancia. No en vano, los movimientos sociales tienen la capacidad para influir en como percibimos el mundo, moviendo nuestras percepciones y formas de habitarlo o sentirnos en él. Así en ese sentido, apunta Jasper, (2014, p.186) al señalar "Cuando se logra un progreso, siempre es porque los movimientos sociales se han formado y han empujado al resto de la sociedad, al resto del mundo, a seguir adelante. Son necesarios, aunque no suficientes para el progreso." Por las consecuencias que producen a diferentes niveles: ideológicos, normativos, redistributivos… su estudio se mantiene como una constante que sigue interesando a académicos de diferentes ámbitos y a diferentes niveles.

Siguiendo esta lógica, el estudio de los movimientos sociales genera una gran variedad de enfoques y aproximaciones, que desde diferentes disciplinas, tratan de enmarcar y explicar sus formas, composición, objetivos... Su constitución como objeto de estudio, se impulsa especialmente desde el "siglo XIX (aunque también los hay anteriores): estudios sobre los movimientos sociales liberales y revolucionaros, el movimiento obrero, campesino, etc, que encontramos en Marx y Engels, Max Weber, Durkhein, etc y anteriormente, en Saint-Simon, Tocqueville, Rousseau, Comte…" (Alberich, Amezcua y

García-Mendoza, 2015, p. 33), donde algunos autores, señalan como "la expresión movimientos sociales es heredera directa del concepto movimiento obrero" (Verdaguer, 1993 en Martínez-Otero, 2001, p. 59) tal y como apuntábamos ya desde el primer apartado.

Para su estudio, es importante considerar tal y como señala De la Garza (2011, p. 121) "1. La estructura de oportunidades políticas y las constricciones que tienen que afrontar los movimientos sociales. 2. Las formas de organización (tanto formales como informales) a disposición de los contestatarios. 3. Los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social." Esta visión es compartida también por otros autores que han tratado la temática (Cortés, 2011; Martínez-Otero, 2001; McAdam, McCharty y Zald, 1999; Revilla, 1996)

A continuación, y precisamente porque comprender su dinámica interna es de gran importancia para poder ahondar en las razones que sustentan sus estructuras, acciones y en definitiva, para su estudio, veremos en mayor detalle cada uno de estos tres factores que hemos mencionado en el párrafo anterior, si bien hay que tener en cuenta que no son elementos aislados entre sí, sino que forman una red de variables en constante contacto, pues movimientos muy bien organizados (punto 2) podrían desaparecer en un escenario en el que haya falta de oportunidades (punto 1).

En cuanto al primer punto, oportunidades políticas, los estudios realizados por trabajos europeos tienden a analizar comparativamente las diferencias que presentan los movimientos sociales en cuanto a sus estructuras, amplitudes y las repercusiones de sus acciones, bajo la premisa de que los movimientos sociales podrán adoptar una forma u otra en base a las oportunidades y limitaciones políticas contextuales del territorio en el que se hallan. Tarrow (1997) en Martínez-Otero (2001, p.63) las entienden como "dimensiones del entorno político que ofrecen incentivos para la participación en acciones colectivas al afectar a las expectativas de éxito o fracaso", entrando por tanto en esta ecuación elementos tales como la propia percepción y acceso a la participación de las personas que participan en los movimientos sociales y, en su contrapartida, la represión, así como los potenciales y disponibles aliados y las posibles divisiones de las fuerzas políticas en un momento dado.

En consecuencia, si hablamos de oportunidades políticas, irremediablemente, debemos centrar nuestra mirada en el sistema político, en cuanto a las oportunidades e influencia que este establece para la acción colectiva, donde progresivamente, la relación entre la política institucionalizada y los movimientos sociales se convertirá en un campo de estudio por su interés.

A través de este, los estudiosos norteamericanos, trataran de explicar el surgimiento de determinados movimientos sociales en base a los cambios que se producen en la estructura institucional y las relaciones de poder informal que tiene un sistema político determinado. Los investigadores europeos, que empezarían un poco después, realizarán estudios comparados sobre diferencias en estructuras, amplitud, y también éxito de movimientos en similares circunstancias, centrándose especialmente en las diferencias en las características políticas de los estados nacionales en los que se desarrollaban, aupando así la investigación comparada al tratar de realizar una descripción simultánea de movimientos sociales parecidos en contextos nacionales diferentes. (McAdam, McCharty y Zald, 1999)

Tanto en un contexto como en el otro, los investigadores demuestran, cómo para estudiar las oportunidades políticas, el contexto nacional donde se enmarca el movimiento social es una cuestión a considerar. Precisamente por ello, la propia percepción cultural que tienen sus participantes sobre lo que es posible y no en un escenario determinado influye en los límites y formas que el movimiento social articulará en base a lo cree posible y aceptable y lo que no. Muy acertadamente, Della Porta y Diani, (2011, p. 277) señala la importancia de estas variables culturales en la percepción de lo posible, de las oportunidades, de los desafíos y otros elementos, pues “Los factores culturales filtran la realidad externa”.

Este entorno político, enmarca para cada movimiento el conjunto en el que se opera, determinando en gran parte tanto las oportunidades como límites en lo que se podrá mover el movimiento social. Del mismo modo, los cambios que se producen a nivel político en una sociedad, también representan de forma potencial oportunidades de acción colectiva, afectando o inspirando con sus acciones y resultado otros futuros movimientos.

Podemos identificar con respecto a las oportunidades políticas, cuatro dimensiones principales: 1- el grado de apertura relativa del sistema político institucionalizado. 2- La

estabilidad o inestabilidad de las alineaciones entre élites, alineaciones que ejercen una gran influencia en el ámbito de lo político. 3- La presencia o ausencia de aliados entre las élites y 4- Capacidad del Estado y su propensión a la represión. El primer aspecto resalta la importancia de la estructura tanto a nivel formal, como legal e institucional de una comunidad determinada, mientras que el segundo y el tercer punto se centran más en señalar las estructuras de poder oculto e informal que mantiene un sistema político y el cuarto se centra en su poder represivo, el cual puede ser más o menos directo tanto a través de la regulación de las propias protestas como a través de la represión física y medios efectivos empleados. En base a ellas, y con respecto al tipo de oportunidad política, podemos entender dos grandes clases diferenciadas: las oportunidades que surgen de situaciones políticas concretas y oportunidades de grupos específicos. En cuanto a las primeras, se centran primordialmente en explorar qué elementos concretos contemporáneos de una sociedad brindan o facilitan la aparición de un movimiento, mientras que el segundo está más centrado en el movimiento social en sí, tratando de explorar como a través del escenario de juego en el que se encuentra, puede desarrollarse. (McAdam, McCharty y Zald, 1999).

Hablar de oportunidades políticas conlleva saber que nos referimos a señales cambiantes, que no son necesariamente permanentes. Estas señales, son oportunidades detectadas por los diferentes actores sociales y/o políticos que pueden lanzarse a la acción colectiva. Las oportunidades políticas van más allá de determinadas instituciones sociales o entidades jurídicas y/o políticas, incluyendo también a las redes de alianza que se mantienen, forman o destruyen, movimientos de apoyo existentes de forma previa a la organización colectiva, el descontento de individuos…

McAdam, McCharty y Zald (1999, p.90), identifican cuatro indicadores importantes a considerar en las oportunidades políticas. Estos son “la posibilidad de acceder al poder, los cambios en las alineaciones, la posibilidad de contar con aliados influyentes y las escisiones en el seno de las elites.” La posibilidad de acceder al poder tiene una incidencia directa en los medios de protesta, pues no solo determina la participación democrática y limita el grado de institucionalización y el potencial acceso a una esfera de poder, sino que también recomienda e incide sobre el tipo de protesta que puede organizarse, pudiendo ser esta más pacifica o más violenta en base a la percepción que tenga el movimiento social en la apertura del sistema al acceso político. Los cambios en las alineaciones son posibles precisamente por la inestabilidad constante del sistema político,

donde las diferentes encuestas, posibles crisis y potenciales oportunidades, configuran un escenario político cambiante. Los aliados influyentes, incluyen también a los grupos de interés de actores que no pertenecen de por sí al mundo político, y dotan de fuerza y significado algunas decisiones tomadas por los propios partidos, pero también de posibles movimientos sociales. Por último, los propios conflictos presentes en los grupos que ostentan el poder, pueden alimentar la acción colectiva.

Con respecto a sus aliados y oponentes, y, en la medida en la que un movimiento social opera en un campo social en el que intervienen más actores, ya sean estos grupos de interés, partidos políticos u otras organizaciones de la administración pública, se establecen relaciones aliadas y antagónicas.

Así, "los movimientos han desarrollado con frecuencia vínculos especiales con un partido político o una familia de partidos: los movimientos obreros surgieron de los partidos socialistas, o viceversa" (Della Porta y Diani, 2011, p. 271). Por ello movimientos a favor del aborto pueden estar a favor de determinados partidos políticos que tengan medidas o realicen acciones afines a su agenda, mientras que los movimientos pro-vida harán lo propio con los partidos y agentes sociales que serán considerados antagónicos por los primeros.

Del mismo modo los sindicatos se transforman en un aliado importante para una multitud de agentes sociales, entre ellos, los movimientos sociales de muy diversa índole, como los estudiantiles, laborales, movimientos en pro de las mujeres… Con respecto a los movimientos sociales, suelen contar con un mayor acceso a recursos y canales de comunicación y difusión de ideas.

Si miramos hacia los potenciales oponentes, podríamos hablar tanto de agentes institucionales o no institucionales. Para los segundos, usaríamos el término de contra-movimientos, que operan y aparecen como respuesta a las acciones de los movimientos sociales.

Teniendo presentes estos indicadores, se puede apreciar cómo la acción colectiva en sí misma tiene la peculiaridad de ser capaz de inspirar a otros a llevar a cabo otras acciones colectivas, presentando oportunidades también para grupos que cuentan con escasos recursos e inspirar a tantos otros. La acción colectiva, además de inspirar, muestra las dificultades que sufre el movimiento en sí mismo, siendo posible aprender de ellas.

También muestra determinadas debilidades y carencias de las élites o del sistema que trata de frenarles. Esta creación de oportunidades, puede resumirse en cuatro grandes grupos: La ampliación de las oportunidades del propio grupo, la ampliación de oportunidades para otros, la creación de oportunidades para los oponentes y la creación de oportunidades para elites. De esta manera, la ampliación de las oportunidades del propio grupo, alude a aquellas, que, realizadas dentro de su propio seno, pueden expandir sus posibilidades. Si bien cada grupo de protesta tiende a basar parte de su actividad en otras formas culturales previas que les resultan conocidas o familiares, ningún movimiento es una copia exacta de otro anterior. La ampliación de oportunidades para otros, es quizá la que más hemos aludido y puede intuirse, pues las de un movimiento social, alimentan la de otros grupos o potenciales grupos que pueden sentirse identificados en parte con el grupo principal, al mismo tiempo que demuestran la viabilidad de sus acciones e inspiran a otros a llevar a cabo sus propias luchas. De esta manera, un movimiento o protesta puede inspirar a otros, que a modo de contra movimiento, traten de revindicar en contra de las acciones del grupo principal. Así, a modo de ejemplo, una manifestación o constitución de un grupo a favor del aborto libre y regulado puede alimentar las acciones y organización de otro que se encuentre diametralmente en contra. Y teniendo precisamente en cuenta esto último, podemos entender cómo se alimentan la creación de oportunidades para los oponentes y también la creación de oportunidades para las elites, que pueden aprovechar este oportunismo para contrarrestar y presentar su agenda. (McAdam, McCharty y Zald, 1999).

Por último, los medios de comunicación suponen también un elemento a considerar dentro de las oportunidades políticas. Si bien es cierto que los medios de producción y consumo y las relaciones que estos mismos tienen con el Estado y diferentes agentes políticos, suele tener una regulación más estable. Los medios de comunicación, en cuanto al contenido de diferentes noticieros, informativos, pero también diversos programas de entretenimiento o *talk shows,* de contenido muy dinámico, pueden constituirse como todo un agente potenciador –o bien limitador- sobre los movimientos sociales, siendo estos medios muy importantes y un recurso potencial para los mismos. Cuando los movimientos sociales en la defensa o consecución de sus objetivos ganan cierta relevancia o crean controversia, los medios tienden a abrirse, o como mínimo a presentar una visión sobre los mismos, pues los movimientos sociales suponen para los medios de comunicación una posible novedad, con la consecuente potencialidad de explotar o

comunicar sobre su misión, en un medio que de forma natural premia lo reciente y lo controvertido, escenario mediático al que se suma una mayor "tendencia hacia la despolitización periodística y la creciente mercantilización de los medios reducen todavía más el acceso de los activistas." (Della Porta y Diani, 2011, p. 278)

Respecto al segundo punto, estructuras de movilización, se refiere a la organización en sí de un determinado movimiento social, que a su vez no debe necesariamente seguir un estilo único, sino que puede incorporar diferentes maneras de organizar esa actividad colectiva, unas más autónomas y horizontales, otras pueden tener un liderazgo más claro, estar basadas en apoyo de otros movimientos o asociaciones…Por tanto los estudios aquí se basan en el análisis de la propia cultura organizativa, la relación entre el tipo de movimiento social y su organización, así como el análisis comparado de movimientos sociales. "Los que más éxito suelen tener son los que despiertan la solidaridad preexistente a través de redes de movimientos autónomos que estimulan la participación de un público más amplio en la acción colectiva." (Tarrow, 1997, en Martínez-Otero, 2001, p. 64) Por eso comprender y estudiar la estructura de organización y las relaciones que en ellas se dan es un paso importante para conocer mejor su funcionamiento.

Por ello, si consideramos las estructuras de movilización, debemos pensar en las bases de organización y dinámicas internas que unifican y mueven los recursos con los que los movimientos sociales cuentan. Esta estructura de movilización, sirve y afecta consecuentemente a los canales y modos de distribuir la información dentro del mismo movimiento y afecta a la creación de una identidad colectiva determinada al estudiar su estructura y procesos. Hablar de ellas es referirse a esas formas, más o menos consensuadas pero aceptadas, en las que se llevan a cabo las acciones, así como su forma organizativa.

Consecuentemente, pensar sobre las estructuras de movilización, es reflexionar también sobre los canales tanto de carácter formal como informal que se usan en la constitución de un movimiento social. Si nos remontamos a los orígenes de diferentes movimientos sociales, podremos observar que muchos de ellos empiezan con pequeños grupos de amistad, otros en grupos familiares, redes de contacto en el mismo trabajo o espacio compartido, una asociación voluntaria…, la mayoría de veces, suponiendo un grupo reducido de carácter informal, que tendrá la potencialidad de ir evolucionando y expandiendo su red, demostrando que el inicio de la acción colectiva puede venir dado en

una diversidad de formas organizativas tempranas. McAdam, McCharty y Zald, señalan precisamente la importancia de las redes informales e identifican como "las redes de parentesco y de amistad han demostrado ser cruciales a la hora de explicar el reclutamiento realizado por los movimientos" (1999, p.208).

En este sentido, las decisiones que son tomadas respecto a la forma y estructuras que representarán el movimiento, tendrán consecuencias directas no solo en la movilización de sus bases, activistas y participantes, sino también en la capacidad de obtener y distribuir recursos. Cuanto más tiempo tenga un movimiento social y mayor capacidad de recursos sea capaz de adquirir y movilizar, más probable es que se institucionalice, donde el contexto político podrá afectar la cantidad de recursos de los que disponga, ampliándola o limitándola. Del mismo modo, en un periodo de crisis identitaria donde se pongan en juego el modelo organizativo a constituir, se ponen sobre la mesa al mismo tiempo las opciones estratégicas, pues el debate por el tipo de organización es en sí mismo el modo de aproximación que caracterizará al movimiento. Estudiar estas estructuras nos permite comprender y explicar los motivos que subyacen a una determinada forma de movilización y su desarrollo, así como los motivos de su elección, y especialmente como terminan por afectar al propio movimiento, lo que en definitiva nos sirve para conocer mejor sus raíces sociales, así como el uso de estrategias y tácticas que emplean.

El tercer y último factor, referido a los procesos enmarcadores, alude a las percepciones y valoraciones de aquellos que participan en los movimientos sociales, es decir al campo común y compartido de los significados, ideas o prejuicios que se sostienen en común y permiten o favorecen ese sentir colectivo que les impulsa a tomar acción. Hablamos por tanto de los símbolos que se construyen, dando fuerza y forma a la conducta colectiva, lo cual es una tarea básica de los movimientos sociales: identificar los problemas y crear esos marcos compartidos. Estos grupos necesitan generar esos símbolos que favorecen la cohesión y acción. El análisis de estos símbolos permite descubrir como el movimiento interpreta la realidad y promueve ciertos comportamientos. Este factor, contribuye especialmente, a la creación, a la transformación de la identidad del grupo, donde la estrategia comunicativa jugará un papel importante, convirtiéndose la misma en un objeto de estudio a considerar para entender los movimientos sociales. Por tanto, entramos en el campo de los significados compartidos, que habitan entre las oportunidades y la acción, dotando de identidad al grupo. Este campo de ideas compartidas y socialmente construidas ayuda a explicar y entender mejor como se sostiene la acción colectiva, "sin

embargo, a pesar del reconocimiento otorgado a estos aspectos desde las diferentes corrientes doctrinales, en la actualidad no existen muchos estudios sistemáticos sobre los procesos enmarcadores (o sobre la dimensión cultural de los movimientos sociales).” (McAdam, McCharty y Zald,1999, p.27).

Es intrínsecamente difícil entrar en un campo tan subjetivo y poco estático, que se encuentra en constante redefinición, haciendo difícil tratar de investigar y observar la evolución de la construcción social, entrando en el campo ideológico para observar como esas diferentes ideas nacen y se abren paso en el seno del movimiento social.

En definitiva, el proceso enmarcardor es la construcción compartida de la visión del mundo que dota al movimiento social de sentido y que legitima su acción. Se aprecia que es un proceso siempre colectivo, en constante evolución, si bien en algunas etapas del propio movimiento social puede ser un proceso menos consciente, pero igualmente presente, pues en fases iniciales, los integrantes o activistas pueden simplemente no ser conscientes de que se está construyendo un marco de visión común al ser ya compartido por sus miembros, si bien, en un estadio más avanzado, las diferentes células, fracciones y subgrupos intentarán guiar el movimiento de acuerdo a su cosmovisión e identidad.

## 4.2 Estado del asociacionismo docente en España y Latinoamérica.

A lo largo de este punto abordaremos la cuestión de los movimientos sociales para docentes tanto en España como en Latinoamérica.

Para ello, y, en primer lugar, realizaremos algunas consideraciones sobre la importancia y relevancia de los sindicatos y asociaciones educativas como principales agentes sociales portadores del cambio en el ámbito educativo en cuanto a los movimientos sociales del profesorado se refiere. Acto seguido abordaremos la cuestión para el caso español y seguidamente para el latinoamericano, donde a través de la información disponible presentaremos la evolución de los movimientos sociales del profesorado en las décadas seleccionadas. Finalmente, realizaremos algunas consideraciones en conjunto, y también los aportes e interacciones entre ambas zonas geográficas.

### 4.2.1. Reflexiones y aclaraciones conceptuales: La relevancia del movimiento obrero y los sindicatos como impulsores de los movimientos sociales.

Para estudiar los movimientos sociales del profesorado durante el siglo XIX y XX, haremos frecuentes referencias a los movimientos asociativos docentes o diferentes sindicatos que han desarrollado actuaciones en el campo educativo, y, no propiamente o de forma exclusiva a lo que entendemos por movimientos sociales llevados a cabo por el profesorado. Este hecho no es producto de una confusión terminológica, sino que trata de basar sus motivos en las razones históricas y contextuales de nuestra época de estudio. Dediquemos unas líneas a aclarar esta cuestión.

Tal y como señalábamos, y más teniendo en cuenta la época que marcamos como objeto de estudio, cuando hablamos de movimientos sociales docentes, hablamos fundamentalmente de las diferentes acciones llevadas a cabo por asociaciones de carácter educativo o acciones de sindicatos nacionales centrados en cuestiones relacionadas con la enseñanza y ámbito educativo, y no tanto de movimientos sociales en sí mismos. Al contextualizar históricamente, encontramos como parte importante de actos de protesta y también defensa -incluyendo, por tanto, la promoción de diversas acciones grupales- de la profesión docente provienen principalmente de asociaciones docentes, especialmente, de los sindicatos.

La clase obrera es un actor central en las sociedades industriales durante el siglo XX, donde podemos hallar un gran número de trabajadores que llevan a cabo tareas de corte similar dentro de grandes espacios de producción, con una movilidad laboral más bien limitada. Esta suma de hechos propició la identificación de un "nosotros", de una clase, de un actor social en concreto, reforzando su unidad y cohesión interna. No en vano, Raschke (1994, p.121) considera el movimiento obrero como "el auténtico y también «definitivo» movimiento social." Se forman así a diferentes ritmos y con diferentes peculiaridades, pero de manera constante asociaciones de trabajadores, de las cuales y entre ellas, al destacar por su representatividad al agrupar a un gran número de trabajadores, los sindicatos, que ya contaban en algunos países con cierto recorrido durante mediados y últimos años del siglo XIX.

Estos canalizan la concentración del proletariado produciendo unas redes muy expansivas, que impulsaran movimientos a su vez en otros países y se producirá una

corriente de retroalimentación internacional que los situará en auge durante buena parte del siglo XX en diferentes países.

Tal y como señalaremos detalladamente más adelante, si bien la participación en los sindicatos de forma generalizada ha caído, producto de una visión negativa que le atribuye un anquilosamiento y una pérdida de confianza propiciada por un cambio de fondo de contexto en cuanto a los escenarios y perfiles laborales, (gran número de trabajadores en el sector de los servicios, que ahora cuentan con estudios superiores y competencias técnicas y culturales), siguen siendo relevantes hoy día, más si hablamos de movimientos sociales educativos.

Así si consideráramos el siglo XXI, sí que podríamos hablar de movimientos sociales educativos docentes en sí mismos, como por ejemplo la Marea Verde, o también con respecto a las acciones relacionadas en nuestro campo en movimientos más grandes como el 15-M. Aun serían siendo relevantes los sindicatos, pues para el caso de la Marea Verde, los sindicatos contarían con una participación activa, generando diferencias en más de una ocasión con la propia asamblea del movimiento, si bien es cierto que en el 15-M se trataría de rechazar su colaboración y la de partidos políticos, aunque no se suprimirían del todo. No hablar de los sindicatos, por tanto, supondría cercenar la historia.

De nuevo, si aun en nuestros días y pese a una tendencia generalizada donde encontramos unas tasas de menor afiliación, siguen siendo actores que debemos considerar al hablar de movimientos sociales, lo son aun más importantes en nuestro estudio, al considerar los siglos XIX y XX.

En definitiva, los sindicatos no son movimientos sociales *per se*, sino que son asociaciones de trabajadores, generalmente de un mismo campo profesional o con secciones diferenciadas en base a su especialidad, cuyo principal objetivo es la defensa de sus intereses profesionales, económicos y laborales, que funcionan bajo la modalidad de afiliación, actuando como agentes de negociación colectiva. En algunos casos, cuentan con claros vínculos con determinados partidos políticos. Tienen también representación institucional, distanciándose así de lo que entenderíamos por los movimientos sociales.

Al haber establecido las diferencias y reconocerlos como dos actores diferenciados entre sí, ambos cuentan con un escenario compartido muy extenso, en el que no es extraño verlos operar de forma conjunta, más para nuestro caso, donde encontraremos para la

mayoría de escenarios contemplados, un momento histórico de auge de los sindicatos como principales defensores de la clase obrera, y para la cuestión que nos ocupa, también del campo educativo, donde se orquestan diferentes actividades en pro, no solo de la profesión, sino también de su defensa, modelos de participación democráticos, mayor participación de las familias en la enseñanza y un largo etc. que nos llevan irremediablemente a considerarlos en nuestro estudio como actores movilizadores y protagonistas de acciones grupales que desembocan en el cambio social del campo educativo.

### 4.2.2 Estado del asociacionismo en España durante el siglo XIX y XX

A lo largo de este punto abordaremos el asociacionismo desde diferentes perspectivas. En primer lugar, realizaremos un breve repaso por el marco legislativo asociativo, donde si bien son muchos y variados los documentos normativos, trataremos de mencionar e incidir sobre los que consideramos más representativos y de mayor impacto, aportando también algunas cifras que muestran los niveles de afiliación. Esto nos ayudará a construir una línea temporal breve donde se aprecien los cambios y alteraciones más relevantes nuestro campo, ayudándonos a allanar y preparar el camino para recorrer la historia del asociacionismo español en mayor detalle.

A continuación, trataremos el movimiento obrero y su relación con el ámbito educativo, donde para el caso español, se observa una influencia e interrelación clara entre ambos movimientos que nos facilitarán un mejor entendimiento y contextualización del caso español.

En tercer lugar, abordaremos de pleno el desarrollo del asociacionismo español a través de un recorrido comprendido por sus inicios en el siglo XIX y posterior desarrollo en el que separaremos, para facilitar su comprensión, las diferentes etapas y momentos históricos que se dan hasta el final del siglo XX.

#### 4.2.2.1 Marco legislativo asociativo.

Durante el último cuarto del siglo XIX se logrará recoger el derecho de asociación de manera formal en la Ley de Asociaciones de 30 de junio de 1887, donde se pretenderá, acorde al pensamiento predominante de la época, que las agrupaciones de personas que

no contaran con ánimo de lucro, tuvieran la obligación de inscribirse en un registro público para su mayor control, contribuyendo a disolver así aquellas asociaciones ilícitas.

Si realizamos un vistazo a la norma, encontraremos que no hay referencias al régimen interno, si bien se excluyen ciertas asociaciones, como las eclesiásticas o las civiles y mercantiles. Destaca no obstante la intención de dotar de cierta estructura corporativa, al mencionar en su artículo 4 los "estatutos, reglamentos, contratos o acuerdos por los cuales haya de regirse, expresando claramente en ellos la denominación y objeto de la Asociación, su domicilio la forma de su administración ó gobierno" o "la Asociación podrá constituirse ó modificarse con arreglo a los estatutos, contratos, reglamentos ó acuerdos" a través de su artículo 5, por señalar dos ejemplos. Se aprecia, por tanto, conforme al carácter liberal de la época, un control del que se libran las compañías de carácter mercantil, pero al que sí que tienen que responder las agrupaciones sin ánimo de lucro que, sin control, podían suponer una amenaza para el status quo.

Esta ley contribuye a hacer efectiva la Constitución de 1869, que en su artículo 17 ya reconoce el derecho a asociarse, al establecer que no podrá ser privado ningún español del "derecho de asociarse para todos los fines de la vida humana que no sean contrarios a la moral pública.", algo que se reiterará en la Constitución del 1876, en su artículo 13, donde se señala que todo español tiene derecho a "asociarse para los fines de la vida humana". En la Dictadura de Primo de Rivera, Maza (2001, p. 339) señala como "mantendrá solo formalmente las formas asociativas reivindicativas, que, frente al sindicalismo de clase, defendían la vía profesional de nuevo cuño, neutralizada y bajo control de los poderes públicos".

Durante el periodo republicano, encontraremos un cambio significativo. En la Constitución de 1931 se recoge el derecho a la asociación o sindicación libres en su artículo 39 "Los españoles podrán asociarse o sindicarse libremente para los distintos fines de la vida humana, conforme a las leyes del Estado". Más adelante, con el Decreto de Unificación de 1937, quedarían disueltas y prohibidas las organizaciones y partidos políticos, a excepción de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS. Seguidamente, a través del decreto del 25 de enero de 1941, se daría por abolida definitivamente la ley de asociaciones de 1887, estableciendo en su primer artículo, la condición previa de la aprobación del Ministerio de la Gobernación, para constituir

asociaciones, de la cual quedarían exceptuadas aquellas civiles o mercantiles, cooperativas, católicas y las sujetas a la Falange Española Tradicionalista y de las JONS.

Las prohibiciones seguirían vigentes hasta 1965, donde a través de la Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones, se reconoce una libertad de asociaciones aún bastante restrictiva, al señalar que no podrían haber asociaciones que, tal y como señala el primer artículo, "atenten contra la moral, el orden público y cualesquiera otros que impliquen un peligro para la unidad política y social de España.". De esta manera se restringen movimientos políticos y sociales que no estuvieran en sintonía con la unidad política y social, y por tanto cercando, en sintonía con la dictadura, el pluralismo político en pos de un sistema de partido único. Finalmente, con la llegada del texto constitucional será recogido este derecho de forma mucho más integra al reconocer a través de su artículo 7 y 22, su carácter democrático y contribución a la defensa y promoción de los intereses económicos y sociales que les son propios.

Se aprecia, por tanto, como el derecho queda recogido como fundamental e irrenunciable en la Constitución de 1869, pero aun deberían llegar muchos más documentos legislativos y esfuerzos para conseguir usar ese derecho con mayor libertad. No debemos olvidar como el siglo XX fue convulso, en el que encontramos durante una gran parte del mismo una restricción normativa de este derecho a la que debemos sumar la propia guerra civil y la dictadura franquista.

En este sentido, es relevante mencionar a otros países de nuestro entorno, donde según Terrón (2015, p. 95), entre el 1960 y 1985, se "alcanzaban las tasas de sindicalización más altas de la historia (incluidos los docentes: entre el 75 y el 90% de los ingleses, los dos tercios de los alemanes y tasas incluso mayores en Francia" mientras que en España, tal y como hemos señalado, había un asociacionismo restrictivo, que en muchos casos terminaría por ser clandestino y reprimido.

En España se llegaría, en comparación al resto de países, tarde, con una curva sindicalista que ya formaba un trazo negativo respecto a las tasas de afiliación, donde "«tras rozar medias incluso superiores al 45% a finales de los 70, la afiliación ha caído en torno al 30% en los países de la OCDE, al 26% en la UE-15 y al 25% en la UE-27»." (Terrón, 2015, p. 95)

Así en España, contaríamos en 1977 con una tasa de afiliación sindical del 18,4% que en el 1995 se situaría en el 19,5%, un porcentaje como se aprecia inferior a la media europea, producto y herencia de la dictadura y sus precedentes. (Beneyto, 2008).

En cuanto al tejido asociativo docente español, podemos conocer algunos datos a través de diferentes fuentes, como una encuesta realizada al profesorado de primaria y secundaria en el 1993, donde un 25% declara estar afiliado a algún sindicato, siendo los docentes de Educación General Básica el grupo con mayor porcentaje de afiliados (32%) seguidos por los de Bachillerato Unificado y Polivalente (13,3%) y en último lugar los de Formación Profesional (11,7%), que según un informe de la CNAE (Clasificación Nacional de Actividades Económicas) del 2009, se situaría en un 26,6%. (Navarro, 1993).

#### 4.2.2.2. Movimiento obrero en relación al ámbito educativo en la España del s. XX.

Desde sus primeros días, en el siglo XIX, el movimiento obrero aparecería consciente de las carencias que tenían las clases populares en cuanto a la educación recibida, sabedores de que la cultura y el acceso a ella era un privilegio de clases altas y pudientes. Esto daría paso a la idea de tener una escuela con ideales populares, que además debía ser laica, racionalista e integral. La visión de esta escuela sería compartida y extendida por el movimiento obrero, de la cual surgirían dos modelos diferenciados de acción, por un lado, la socialista, y por otro, la anarquista de corte libertario.

En cuanto al modelo anarquista libertario, se rechaza la escuela estatal y se opta por una red escolar propia desde la constitución de la Sección regional española de la Primera Internacional, en 1870, donde junto al Dictamen emitido en el III Congreso Obrero celebrado en 1872 en Córdoba, realizándose un énfasis en la autogestión y una enseñanza de carácter integral y racionalista, que desprende de las siguientes declaraciones:

> La instrucción revolucionaria socialista del obrero [es] la palanca que removerá y aniquilará el viejo mundo consolidando una revolución completa que, regenerándonos del yugo de la ignorancia nos allanará el camino de nuestra completa regeneración social. La instrucción que nos conviene a nosotros, y en general la instrucción de toda clase, debemos proporcionárnosla nosotros mismos… Evidentemente la enseñanza que en la presente sociedad se difunde, está emponzoñada por el virus autoritario, clerical y burgués —fuerza, farsa y explotación—, muy útil para obtener el resultado que estamos presenciando: hacer

> del hombre el esclavo del hombre, intelectual, política y económicamente. (Termes, 2000, p. 171)

En cuanto a la vertiente socialista, el Partido fue fundado en 1879, y compartiría con el anarquismo la intención de apostar por una red educativa laica basada en la razón. Bajo estos principios, aparecerían a principios de siglo XX las "Casas de Pueblo" que se constituyeron como un espacio donde las clases populares y obreras contaban con recursos y actividades culturales, tales como biblioteca, lecturas públicas, cursos, excursiones…

Ya en el siglo XX, el pedagogo español, Lorenzo Luzuriaga, presenta en el 1918, durante un congreso del PSOE, "Bases para un programa de instrucción pública" que aspira a un sistema educativo cuyos principios estén basados en la laicidad, coeducación y gratuidad, con la pretensión de acercar la universidad a la clase obrera, entre otras cuestiones que apuntan en la misma dirección.

Como reacción al golpe de Estado que se produjo unos años después en 1936, se encontraría la oportunidad de poner en práctica algunas de estas ideas, yendo más allá de las reformas que presentó el primer bienio republicano, donde tal y como se indica en el preámbulo del proyecto de enseñanza del Consell de l'Escola Nova Unificada de la Generalitat de Cataluña del 1936, en Terrón y Viñao describen como era el momento revolucionario que se vivía junto a "«las fuerzas libertadoras de la hora presente» los que permitían aspirar a la consecución de «los ideales de ayer» traduciendo «en normas y preceptos los nuevos anhelos de saber y de cultura de la clase proletaria" (2019, p. 84)

En este escenario, tanto la Unión General de Trabajadores (UGT) como la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) y los propios profesores dentro de ellas, alcanzarían relevancia e influencia pública, teniendo las dos organizaciones sindicales mucho que aportar en el devenir de la educación durante la Guerra Civil, donde pretenderían llevar sus ideas educativas a la práctica. Sin embargo, en plena contienda bélica, sería difícil mantener abiertas y funcionales todas las escuelas u otros centros de enseñanza, así como se vería amenazado el principio de neutralidad, pues tal y como señalan de nuevo Terrón y Viñao (2019. p. 85), "tras julio de 1936 se oirán, desde luego, voces que aludan al libre desarrollo de la personalidad infantil, u otras expresiones similares, pero el objetivo militar y la lucha contra el fascismo hacían insostenible ese principio de neutralidad."

En los años venideros presenciaremos un expolio y depuración, que en más de una ocasión terminará en exilio, fusilamiento o cárcel. Las ideas predominantes anteriores, darán paso, no a versiones idénticas de las mismas, sino a otras que, aun compartiendo elementos, tienen suficientes diferencias para presentarse como nuevas. Estas son la comunista y la obrera cristiana, que irán evolucionando al principio tímidamente, para más tarde realizar algunas actividades reivindicativas y otros actos que las llevarían a considerarse como movimientos organizados, que finalmente y tras la muerte del dictador, terminarían por convertirse en asociaciones sindicales. Bajo este contexto social aparecería el movimiento de enseñantes durante los últimos años de los sesenta, que junto a otros movimientos sociales de otro carácter, compartían como punto de partida "un nacimiento espontáneo –como «necesarias» redes de solidaridad y/o de clase– y la acción expresa de líderes del grupo natural, progresivamente integrados en organizaciones obreristas de corte católico (HOAC) y en organizaciones políticas clandestinas, particularmente el PCE," (Terrón y Viñao, 2019, p.90).

El secretario general del PCE, Santiago Carrillo, durante el 1967 afirmaría como su partido, no buscaba constituirse como fuerza dominante del Estado. "La misión del partido es contribuir a que las fuerzas del trabajo y de la cultura conquisten la hegemonía político-social." (Carrillo, 1967, p.95). Esta mención a la unión de las fuerzas del trabajo y la cultura se transformaría en un concepto popular, de amplia difusión en las organizaciones y movimientos sociales de la época, que afectaría a los movimientos docentes.

A partir del 75, podemos encontrar una nueva situación política que aun debía configurarse, y que hacía posible muchos nuevos –y no tan nuevos- planteamientos del sistema educativo, llegando con el mismo muchas preguntas que representaban las diferentes posiciones y tensiones. Entre ellas, ¿debía ahora apostarse por la sindicación obligatoria o debía ser voluntaria?, ¿se debía optar de forma predominante por un sindicato único o por una pluralidad a riesgo de fragilizarse el tejido asociativo?, ¿debían los sindicatos docentes excluir al personal no docente pero también incluido en la actividad educativa? Finalmente, y entendiendo que la sindicación debería favorecerse mediante la libertad y no la imposición, se conformarían una pluralidad de sindicatos.

En conclusión, podemos observar como el movimiento obrero se vio fuertemente reprimido después de la Guerra Civil, donde no volvería a resurgir con cierta consideración hasta los años cincuenta, en un contexto social en el que además de encontrarnos en una dictadura, hay una ausencia de libertad sindical, mientras el contexto internacional que antes alimentaba un determinado escenario asociativo sufre cambios y transformaciones, dando lugar a otras influencias y aspiraciones. Existen, por tanto, diferencias entre el movimiento obrero anterior a la Guerra Civil y el que se produjo a mitad del siglo XX durante el franquismo, donde con la llegada de la democracia, nos adentraríamos hacia una época de ocaso, con propuestas de corte más conciliador, que sustituirían a otras ideas consideradas más atrevidas o radicales. Este autodenominado ocaso, seguirá siendo una constante en nuestros días, algo que ya anunciábamos al final del anterior apartado al analizar las tasas de afiliación a diferentes asociaciones y sindicatos. En definitiva, si durante la Segunda República hay un despliegue de libertad, diversidad asociativa para maestros de diferente tipo, la transición sería una época más bien marcada por la cautela, salpicada con resquicios del miedo todavía latente, fruto de la dictadura vivida.

Cabe señalar que los sindicatos docentes no están exentos de su propia polémica y críticas internas. Así, habrá quien los considere como espacios que han derivado en poco más que una serie de instrumentos que permiten establecer determinadas estrategias que recuerdan más a un grupo empresarial de corte corporativo que a UN espacio de defensa y reivindicación de la profesión y sus principios.

En este sentido, destacamos la opinión de Jaume Martínez Bonafé (2009, p. 286) que, al reflexionar sobre el sindicalismo docente, señala “un claro divorcio entre el discurso sindical y el discurso pedagógico renovador, y que el sindicalismo olvidó los referentes pedagógicos del proyecto de escuela pública”.

En el mismo sentido y para el caso español, las diferentes leyes educativas y las acciones de los principales partidos políticos han marcado, junto a un componente corporativo y partidista, un desequilibrio en la unidad sindical, que se entenderá como una organización de corte burócrata, alejado de muchos intereses de los profesionales de un campo que no se sienten representados, provocando un rechazo que se hace visible en las bajas tasas de afiliación. (Carvajal, 2019)

#### 4.2.2.3. Historia y evolución del asociacionismo en España

##### 4.2.2.3.1 Inicios y puntos de partida durante el siglo XIX

Como punto de partida y para poder entender el desarrollo de la cuestión en España, nos remontamos al siglo XIX, donde con anterioridad a la Ley de Asociaciones de 1887, podíamos encontrar formas consideradas como «inofensivas» de asociaciones, si bien se reprimían aquellas que pudieran suponer una amenaza al orden vigente. En este sentido, destaca la R. Orden del 28 de febrero de 1839, que aparece en un contexto donde la primera guerra carlista se encuentra próxima a su resolución, y la Regente autorizará la constitución de asociaciones, eso sí, con una gran restricción que solo permitirá las sociedades de socorros mutuas, que se encuentren sujetas a la inspección de las autoridades civiles.

Así, tendríamos actuaciones dirigidas principalmente a la autoformación, que serían organizadas por pequeños grupos de maestros de carácter principalmente local y familiar, las cuales podemos considerar como las primeras asociaciones de magisterio primario. Las mismas se centrarían en las cuestiones referentes a las condiciones salariales. Cabe pues recordar la proverbial "pasar más hambre que un maestro de escuela", debido a su escasa retribución y el retraso en el pago de los salarios. (Terrón, 1987)

Es digno de mención como en 1880 asistiríamos a la creación de la Asociación General del Profesorado de Primera Enseñanza, que entendida como una organización de Socorros Mutuos, supondría un temprano intento de alzarse como una asociación de mayor relevancia para el ámbito nacional. A pesar de su fracaso, llegaría a elaborar un documento denominado "Bases para una nueva ley de 1ª enseñanza", dotando de cohesión las aspiraciones del colectivo, en el que se proponía hacer obligatoria la posesión del certificado de escolaridad, un mayor número de escuelas y la exigencia de un título para ejercer como docente, ingreso mediante sistema de oposiciones, financiación estatal de la enseñanza, entre otras cuestiones. (Terrón, 1999)

##### 4.2.2.3.2. Primeros años del siglo XX. La Asamblea Nacional

La necesidad de un movimiento social en forma de asociación iría creciendo junto al deseo de considerar que la primera enseñanza fuese gratuita y obligatoria, que en conjunto a la temática salarial y los problemas de pago que solían ofrecer los ayuntamientos y entes

locales, pondría en evidencia la necesidad de un movimiento asociacionista que pasara de lo local al ámbito estatal, dando así nacimiento en el 1901, a la Asociación Nacional del magisterio, conocida en su inicio y bajo el ministerio de Romanones como la Asociación Nacional de Maestros Públicos.

Si bien los diferentes ayuntamientos y entidades privadas, que en su mayoría eran religiosas, aun contaban con libertad para influir en el número de escuelas y centros de enseñanza de cada territorio, el movimiento supuso una conquista para la primera enseñanza, que efectivamente se tornó gratuita para el alumnado y el magisterio paso a ser un cuerpo de funcionarios de Estado. La Asociación Nacional del Magisterio, se fortalecería con el paso de los años, desarrollando organizaciones tanto locales como provinciales en prácticamente todo el territorio. En 1911 y siguiendo a Terrón (2015, p.105; 1987, p.283), "contarían con una afiliación de unos 15.000 maestros y maestras, que se estima, supondrían, alrededor de la mitad de los profesionales existentes, obteniendo progresivamente más relevancia como tema de discusión pública, así como también su formación y salario. "

Mediante el R.O. del 7-1 del 1910, se conseguiría un escalafón general del magisterio, que sustituiría los 49 provinciales anteriores, por cuatro escalafones especiales, que al siguiente año y mediante el R.D. del 5 de agosto de 1911, supondría un escalafón de maestros y otro de maestras, que contaría con diez categorías nominales que oscilaban entre las 1000 y 4000 ptas.

No obstante, lejos de suponer un avance pese a la esperanza depositada, contribuyó a reforzar la desigualdad, pues la mayoría de maestros se encontraban en la última o penúltima categoría, provocando que un gran número de docentes terminaran por abandonar, más tarde o más temprano, la Asociación Nacional del Magisterio, especialmente aquellos con peores condiciones salariales. Estos al sentirse discriminados, iniciarían y darían paso a otras asociaciones como la Asociación General de Maestros, creada en 1912 y ligada a la UGT, cuya acta de constitución indicaba "De orden económico son las necesidades que el magisterio siente con mayor rudeza, pues los miserables sueldos que padecen no les permiten labor fructuosa y han de plegarse a toda imposición" (Terrón, 1987, p. 290). Estas asociaciones que van surgiendo, si bien presentan diferencias entre ellas, comparten en su mayoría la acusación a la Asociación

Nacional de Magisterio de tener una política excesivamente conciliadora y sumisa, que no prestaba suficiente atención y recursos a la lucha salarial.

A través de algunas reflexiones, como la realizada por el presidente de la asociación provincial del magisterio de Barcelona en 1917, donde se señalaba la necesidad de superar un sistema que enfrentaba y dividía al magisterio, creando así una lucha interna, se empieza adoptar a partir de la segunda década del siglo, un enfoque que apostaría por una equiparación de los sueldos de magisterio a los demás funcionarios del Estado, exigiendo al mismo tiempo la creación de suficientes escuelas y puestos de trabajo para que ningún infante quedara sin instrucción. En los años anteriores a la Segunda República, también se compartirá una preocupación por la dimensión pedagógica escolar, donde en el asociacionismo profesional, será de corte más neutro y conciliador, si bien para el sindicalismo docente, sería una cuestión que acentuaría el carácter de clase de la escuela. (Terrón, 1987)

Durante los primeros años del siglo XX, también destacan la aparición de diversas iniciativas educativas alternativas a la escuela estatal. Un ejemplo de ello, es la Escuela Moderna, inaugurada durante el 1901 y que formaría de forma intermitente hasta el 1909, atravesando diversas clausuras. Su pedagogía de corte libertario haría que sectores conservadores y la propia iglesia católica la entienderan como una enemiga a considerar, pues suponía una escuela laica basada en otros valores distintos a los suyos.

Estas escuelas e iniciativas educativas de la época, deberían lidiar con la financiación. Mantener este tipo de centros conlleva una serie de gastos, sin contar el pago digno a los maestros, que ya de por sí suponía un coste importante. En algunos casos, incluso con el apoyo de algún sindicato u organización, seguiría suponiendo una tarea insostenible. Por ello encontraremos algunas iniciativas relacionadas con las escuelas racionalistas, si bien las que se mantendrán en el tiempo serán más bien pocas. Muchos maestros y directores que regían estas escuelas serían reconocidos en sus círculos como autoridades y personas con cierto prestigio social, si bien no siempre contaban con los correspondientes títulos para dirigir la escuela, esto provocaría una excusa perfecta para cerrar una escuela de ideología problemática con la simple visita de algún inspector educativo.

#### 4.2.2.3.3. La década de los años 30: II República y Guerra Civil.

En el contexto de la II República encontramos diferentes asociaciones representativas, como la Asociación Nacional del Magisterio, con unos 20.000 afiliados, la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), que equivale a la antigua Unión General de Maestros y cuenta con unos 1.500 afiliados y la Confederación Nacional de Maestros, que representaba e incluía a unos 7.000 afiliados interinos. Durante esta década, la mayoría de reformas serán combatidas por las fuerzas de carácter conservador, con el apoyo de la Iglesia católica y la Federación de Maestros Católicos, o la Federación de Amigos de la Enseñanza.

En este contexto, la FETE experimentará tensiones internas por el incumplimiento de algunas expectativas, como la de la homologación con el resto de funcionarios del Estado. El ala de la FETE compuesta por aquellos que siguen bajo un ideal de corte comunista las consignas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza señalarán no solo los incumplimientos del plan quinquenal de creación de escuelas, sino también la insuficiente aplicación del laicismo escolar y el fracaso en sustituir a las órdenes religiosas que se dedicaban a la enseñanza.

En vísperas de la Guerra Civil, la Asociación Nacional del Magisterio se integrará en la FETE, que tal y como indica Terrón (2015, p. 110) "se convierte en una potentísima organización que disputa su espacio a otra", donde junto a la Confederación Nacional de Trabajo, con una gran implicación en Cataluña a través de más de 9.000 afiliados, se implicarán en la contienda a través de actividades como evacuación de niños o alfabetización en el frente o colonias escolares, entre otras.

Los ideales comunistas y sus impulsores, entenderían incluso durante el desarrollo de la guerra civil, que la educación sigue constituyendo una herramienta de transformación social que a través de la liberación individual permite alcanzar la colectiva. Su proyecto, como veremos más adelante, será descabezado junto a cualquier otro que contenga ideales de aspiración revolucionaria y/o de corte anticapitalista. Los ateneos e ideas de corte popular, las tiradas de prensa periódica y otras iniciativas basadas nacidas de la consciencia y esfuerzo de los trabajadores desaparecerán el inicio, desarrollo y fin de la guerra civil. Lo harán también las misiones pedagógicas, que bajo la idea de tratar de acercar la educación y falta de oportunidades educativas a zonas rulares a través de

recitales, exposiciones de arte, guiñoles, y asesoría a maestros de la comunidad rural, desafiaban la noción de que el acceso a la cultura era algo solo reservado a unos pocos.

#### 4.2.2.3.4. Régimen franquista y transición democrática

Como era de esperar, la Guerra Civil implicó un gran proceso de depuración pedagógica. Encontramos docentes separados de sus plazas, como inhabilitados para ejercer sus cargos, desterrados y exiliados a los que se unían muchos otros que por terror optarían por un exilio interior. Hernández Huerta (2014, p. 151) nos recuerda como "de forma particular la represión franquista se cebó en el sindicalismo de maestros y grupos de profesores partidarios de ideas de libertad, progreso y republicanismo", pues aquellos profesores contrarios al régimen serían considerados enemigos y se prohibiría y perseguiría la libertad de expresión, el derecho a la reunión y su libre asociacionismo, situados en un contexto social en que las acusaciones y declaraciones anónimas podían producirse en los diferentes ámbitos de la vida social.

El franquismo establecería una serie de sindicatos de corte vertical por ramas de producción, entre los cuales podemos mencionar el Servicio Español de Magisterio (SEM) para los maestros, el Servicio Español de profesores de enseñanza media (SEPEM), el Servicio Español de profesores de enseñanzas técnicas (SEPET), el Servicio Español de profesores de enseñanza superior (SEPES) y para los estudiantes universitarios, el Sindicato Español Universitario (SEU). Estos sindicatos, mantendrían paralizado al colectivo bajo un ideal de corte conservador y católico, que cumplían una labor de vigilancia y control ideológico. En definitiva, estamos ante un sindicalismo docente inspirado en modelos totalitarios, donde tanto "la familia, el municipio y el sindicato se convertían en las tres instituciones básicas de encuadramiento y «representación» indirecta del régimen de Franco" (Hernández Huerta, 2014, p. 151)

Aun en este contexto, se producirían acciones de protesta estudiantil universitaria contra la afiliación obligatoria al SEU durante los años 1954 y 1956, que, junto a una huelga minera producida en Asturias durante el 1957, supondrían el inicio e inspiración para otros movimientos sociales. Así nació la Federación Universitaria de Estudiantes y un tiempo después el Sindicato Democrático de Estudiantes. Si bien nacieron en la clandestinidad, ocupaban un papel importante como frente de rechazo al SEU y la influencia del Opus Dei en la universidad pública. En 1966, aparecería en Madrid la

primera coordinadora estatal de Comisiones Obreras (CCOO), que representaba de nuevo una organización sindical, que, aunque clandestina, conseguía operar con cierta notoriedad.

Durante el 1957, también se crearían los Centros de Colaboración Pedagógica, que dirigidos por los inspectores de educación, tratan de dotar de procedimientos y perfeccionamiento profesional, debido a la baja calidad pedagógica que afrontaban algunos docentes, al mismo tiempo que seguía funcionando como una vía de control ideológica y asociativa, donde "no son bien aceptados por los maestros españoles más innovadores y con aspiraciones democráticas, dado el grado de control que ejerce la inspección educativa sobre ellos, y la carencia real de autonomía asociativa que reclaman los profesores" (Hernández Huerta, 2014, p. 141)

En este marco social, cobra sentido la aparición de la Ley Reguladora de Asociaciones de 1964, que trata de orientar el interés creciente por la acción colectiva, intentando evitar así desde el régimen la creación de un mayor asociacionismo clandestino, posibilitando la creación de asociaciones ciudadanas, con muchos límites, pero por primera vez independientes de la dictadura.

En estas líneas, el movimiento estudiantil serviría como base al futuro profesorado de la enseñanza, donde a partir de la década de los 60 y fruto de una población rural que emigraba a las ciudades industriales, se experimentaría un pequeño refuerzo del papel del Estado en la enseñanza, siguiendo las recomendaciones internacionales de organismos como la UNESCO, Banco Mundial y OCDE, que bajo criterios técnicos-burócratas, confluirían en la Ley General de Educación de 1970. En la conformación de la ley educativa, también tendrían un especial protagonismo los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). Serían creados por el BOE durante el 1969, teniendo cada universidad uno de ellos. Entre sus objetivos principales destacamos "formar pedagógicamente a profesores de universidad y de educación secundaria, promover la investigación educativa que entonces era tan precaria y asesorar técnicamente a todo el sistema educativo, en aquello que fuera preciso para ser reformado." (Hernández Huerta, 2014, p. 142). Sin embargo, pronto desaparecerían puesto que sus intenciones no llegaron a plasmarme mucho más allá de los papeles oficiales, pero se puede reconocer su valor por potenciar y facilitar contactos entre diferentes docentes que manifestaran inquietudes e intereses por agruparse y formarse. De forma parcialmente similar ocurriría con Ley

General de Educación, pues el incumplimiento de algunas de sus áreas provocaría conflictos, como la huelga del magisterio primario en 1973 exigiendo el aumento salarial que la ley establecía, siendo seguida por más de cien mil maestros, tanto de centros públicos como privados. En 1976, tras la muerte del dictador, se producirían elecciones democráticas a representantes del magisterio primario, donde siguiendo a Terrón (2015, p.114) "participaron 120.000 personas que eligieron a 52 representantes".

Durante la década de los 70 del siglo XX, resaltamos, por su importancia, el *Moviment d'Escoles en Lluita,* como un ejemplo de movimiento vecinal que desencadena en un movimiento educativo.

Su idea es la de crear escuelas democráticas en las que la participación de vecinos, familias y maestros fueran fundamentales. Su planteamiento trato de evidenciar algunas contradicciones detectadas con la nueva escuela democrática, la cual consideraban dejaba fuera una renovación de carácter radical.

Esta experiencia educativa, se recoge durante los años 1975 a 1978, en diferentes barrios obreros de la ciudad de Barcelona. Sus primeros antecedentes podemos encontrarlos en la asociación de vecinos *Associació de Veïns de Nou Barris*, establecida en el 1970, y se interesa por la cuestión educativa, al entender que la escuela estatal promulga valores de obediencia y de sumisión. Entre sus reivindicaciones, llegan a plantear un aumento en la capacidad de elección de los docentes, para favorecer un clima de mayor autogestión, prescindiendo de la figura del director que se sustituye por una asamblea. (Feu i Gelis y Torrent, 2022)

Con estos ideales, el *Movimient d'Escoles en Lluita,* durante el 1977, ocupa durante 4 días la delegación del Ministerio de Educación y Ciencia de Barcelona. Siendo este su punto de partida, tratarían de enfatizar su visión de la escuela, que bajo sus ideales, comprende un verdadero desarrollo del espíritu crítico. Posteriormente, crearán material educativo propio, con programaciones didácticas también originales, un sistema de evaluación continua y asambleas de clase, creando al mismo tiempo una escuela de adultos por tal de complementar el trabajo educativo al incluir a las madres y padres de los estudiantes. Los modelos de asamblea y otras propuestas como prescindir de un director de centro, o contar con docentes propios, terminarían por fracasar al ser

consideradas ilegales, pues ya existía un aparato legislativo educativo que establecía los posibles y los imposibles. (Feu i Gelis y Torrent, 2022)

Pese a su disolución, constituye un ejemplo de un movimiento social, nacido desde una asociación de vecinos, que afecta directamente al campo educativo, constituyéndose como un espacio de resistencia, donde la comunidad que lo conformaba buscaba insertar sus valores basados en procesos democráticos.

Por último, y en esta línea, cabe destacar como durante los años setenta se conformarán de forma muy heterogénea y amplia los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Bajo su paraguas se agrupan diferentes formaciones de docentes que se encuentran comprometidos con la renovación pedagógica y también de su profesión, defensores de una educación de calidad y comprometiéndose o recogiendo en algunos casos reivindicaciones de sindicatos educativos a lo largo de toda España. Estamos pues ante un "movimiento de maestros y profesores autónomo, con frecuencia unitario, de predominio asambleario, no muy organizado, pero atractivo a primera vista y que en aquellos años alcanza un arraigo relativamente fácil entre los profesionales de la educación, muy voluntarioso" (Hernández, Huerta 2014, p. 145)

Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) suponen un movimiento de carácter social, ubicado en el espacio educativo y que funciona a partir de la iniciativa y esfuerzos de diferentes docentes, que buscan un espacio común en el que pensar, dialogar y formarse. Como indicábamos, lo realizan de una forma autónoma, creando unos espacios que difícilmente podrían encontrarse en los canales oficiales de las diversas regiones y CCAA que conforman el territorio español. Siendo variados entre sí, pero con diversas similitudes y cuestiones de fondo compartidas, empiezan a crear espacios de debate, dialogo y autoformación, que en más de una ocasión tomarían la forma de escuelas de verano. Entre su producción también se encuentran diferentes revistas para difundir sus ideas de escuela democrática y moderna.

En un esperado contexto de transición política, donde los partidos políticos estaban empezando a ser legalizados y los sindicatos libres de docentes eran una novedad, es donde empiezan a cultivarse las ideas que propulsaran los MRP. En este escenario donde apenas podemos encontrar espacios de sociabilidad para los docentes más allá de los oficiales que ofrece la dictadura y funcionan afines a la misma, surgen los MRP como

respuesta a estas necesidades. Por ello, y en la medida que suponen una respuesta a ese contexto español, con el paso del tiempo y el cambio de determinadas circunstancias, estos colectivos irán evolucionando, modificándose la visión y relaciones de los mismos con su entorno.

De esta manera, se empezaba a recuperar un legado latente y en reposo del primer tercio del siglo XX. Constituyen un movimiento curioso, en tanto que primero tendrán que operar en un ámbito clandestino, para más tarde ser reconocidos por las instituciones públicas. En ellos la actividad es variada, pero además del intercambio de experiencias y vivencias, podemos señalar el estudio de lecturas de diferentes corrientes educativas y autores, la discusión de asuntos educativos como la escuela rural, la educación inclusiva o la educación ambiental entre otros.

Para los territorios con lengua oficial, encontraremos de manera frecuente, un énfasis en la normalización de la lengua y cultura propias, encontrando un impulso nacionalista, que también será común con la cultura y sentimientos propios de cada región. En otros espacios, como en La Rioja, el movimiento se verá apoyado en materia de infraestructura y participantes por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. (Hernández Díaz, 2019)

Algunos de ellos, como la Escola de Mestres Rosa Sensat en 1965 supondrían un espacio de pedagogía renovadora que contaba con docentes perseguidos o proscritos, defendiendo la cuestión de la renovación pedagógica en Cataluña. Años más tarde, ya en el periodo democrático adoptaría el nombre de Asociación Pedagógica Rosa Sensat y se transformará en una plataforma de referencia para diversos MRP. Realizó también Escoles d'Estiu, donde contribuían a la formación e intercambio de saberes educativos, impulsando al mismo tiempo otros espacios educativos y escuelas de verano por todo el territorio español.

El caso de los seguidores de la pedagogía de Freinet constituye otro gran ejemplo a señalar. Si bien contaban con popularidad antes del final de la Guerra Civil Española, la represión y depuración ejercida los hizo desaparecer casi en su totalidad del escenario español. Muchas décadas después y con el final del franquismo cerca, algunos volvieron tratando de mantener un perfil bajo a España, comenzando a recomponer el grupo. Finalmente, en 1974, y para evitar levantar sospechas, se constituyen como la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) y mediante la introducción de

libros y pequeños grupos y cursos de formación, imparten la pedagogía escolar de Freinet. Unos años más tarde, después de la muerte del dictador adoptarían como nombre Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), donde serán reconocidos como uno de los MRP más activos, contando con una "estructura y secretaría estatal, y con implantación en buena parte de las cincuenta provincias de España. Se erige en uno de los grupos con más capacidad de animación pedagógica y de defensa de una escuela pública, popular de calidad" (Hernández Huerta, 2014, p. 147). Facilitando de nuevo la realización de diferentes Escuelas de Verano. En un contexto donde encontramos una fuerte represión sindical y la creación de espacios formativos queda relegada a la clandestinidad, constituyen un espacio donde muchos docentes encontrarían un lugar para compartir y formarse, frente a un sindicalismo franquista vertical.

Especialmente en la transición y el periodo democrático aparecerán un gran número de MRP, que contarán tanto con maestros que de forma puntual acudirán a alguno de sus espacios o actividades, como son otros que formarán parte de ellos involucrándose en la creación de sus actividades. Según Hernández Huerta (2014, p. 148), "se computan en algún momento *–1979-80–* unos cincuenta mil participantes en toda España".

Desde su creación y en líneas generales, "adoptan una modalidad de colectivo, poco organizado, con frecuencia asambleario, al menos hasta avanzado el año 1983, cuando se exige que todos los grupos que desean recibir la subvención que ofrece el MEC han de estar legalizados formalmente". (Hernández Díaz, 2019, p. 275)

Con la llegada del primer gobierno socialista, no tardará en reconocerse el valor de la labor realizada por los MRP y su impulso y dinamismo a la hora de modernizar las ideas y quehaceres del ámbito educativo. A partir de este momento, y con la absorción de diferentes figuras destacadas de los MRP a diferentes puestos de administración escolar, sumada a las iniciativas llevadas en cauces formales del nuevo gobierno para la formación docente, que en definitiva significan otros modelos de formación permanente para el colectivo, "va a ir contribuyendo a una efectiva disolución e integración de muchos elementos activos de los MRP en las estructuras de la administración educativa socialista", provocando así, no una desaparición del movimiento, pero una cierta pérdida de significado en el contexto y un declive en su actividad que hasta el momento había sido de gran relevancia. (Hernández Díaz, 2019, p. 282)

#### 4.2.2.3.5. Periodo democrático

Con la llegada del periodo democrático, nuevas oportunidades y nuevas problemáticas tomarían rápidamente forma. En este periodo una de las decisiones o preguntas fundamentales, fue si apostar por un sindicalismo de clase o por un modelo de asociación colegial, así como contar con una pluralidad de sindicatos que se estructuraran bajo una central unitaria o no. Finalmente, este escenario dio lugar a uno muy variado, donde además de los sindicatos de clase, también encontraríamos a los de corte corporativo, como la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza (ANPE), que se conforma de forma mayoritaria por simpatizantes del SEM y otros docentes de corte conservador que buscaban la continuidad de sus ideas en el escenario democrático. Otros que podemos nombrar son, la Federación de Sindicatos de Profesores de Educación General Básica (FESPE) y en el campo de la educación privada la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza confesional (FSIE) o la Federación de Sindicatos Independientes de Trabajadores de la Enseñanza (FESITE). También se abriría el escenario al sindicalismo nacionalista, como en el caso vasco el Eusko Langileen Alkartasuna-Solidaridad de los Trabajadores Vascos (ELA). Nos encontramos pues ante un escenario sindical diverso, pero frágil por la fragmentación sindical que debilitará a diversas organizaciones y movimientos que no conseguirán relevancia en los primeros años democráticos.

A través de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, se posibilitó la enseñanza de la religión católica a lo largo de todo el sistema educativo, que sería recurrida ante el Tribunal Constitucional, al desarrollar el artículo 27 desde una perspectiva conservadora. Los motivos del recurso, entre otros, alegaban la no señalización de límites al alcance del derecho de los centros educativos privados a establecer su ideario, por lo que se podía llegar a invadir la esfera de libertad ideológica. Se señalaba como se veía comprometida la participación de familias en los centros educativos gestionados con fondos públicos, donde se limitaba la participación a una Junta económica y los recurrentes entendían que la participación debía ir más allá del aspecto económico, que quedaba a disposición del reglamento interno de cada centro. El fallo de la sentencia, producido en 1981, estimaría parcialmente el recurso, declarando la inconstitucionalidad de diversos artículos. (Borjabad, 1983)

Durante el primer y segundo gobierno del PSOE encontraríamos un desarrollo de legislación sindical, donde asistiríamos a las primeras elecciones sindicales en la Función Pública en 1987, regulándose la aportación de recursos materiales a los sindicatos. Acompañarían también la Ley de Reforma Universitaria en el 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y durante el tercer gobierno del PSOE, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el 1990. Todas estas leyes provocarían algunas tensiones tanto internas como externas, viéndose aún más agravadas por la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, tras la firma del Tratado de Maastricht en el 1992, donde mediante los planes de convergencia, atravesaríamos varios recortes en educación, contestados hasta con tres huelgas generales en el 1988, 1992 y 1994. Por otro lado, y gracias a los continuados mandatos socialistas, los sindicatos docentes pudieron consolidarse, pasando a cumplir funciones en su mayoría de carácter negociador más que de carácter movilizador, tratando de ocuparse de las tensiones percibidas al mismo tiempo que se esforzaban por ofrecer más recursos y servicios para aumentar sus números.

Nos encontramos en un periodo que supone "una fase de desmovilización de las grandes centrales sindicales docentes de clase que se habían formado tras el final de la dictadura franquista (FETE-UGT, CCOO y UCSTE-STEs) y de los MRP" (Terrón y Viñao, 2019, p. 119) donde los sucesivos gobiernos del PSOE captaron a diferentes dirigentes sindicales a través de ofrecer cargos burocráticos estatales.

En los últimos años de los 90, los MRP presentarían una fuerte oposición a las medidas neoliberales presentadas por el Partido Popular (PP), ejerciendo estas críticas en su III Congreso en Torremolinos durante el 1996. En años posteriores, y más concretamente durante el 2001 celebrarían un encuentro en Madrid para reafirmar su unidad tanto de asociaciones como de principios, generando una oposición educativa contra la ley educativa del gobierno del PP. (Terrón y Viñao, 2019).

#### 4.2.2.3.6. Sobre el estado actual del asociacionismo: ¿Cómo se investiga hoy día?

¿Quien investiga sobre el sindicalismo docente hoy día? La respuesta no es demasiado esperanzadora, pues llega en un momento a la baja en cuanto a fuerza y prestigio del sindicalismo, incluido el docente.

Los motivos que se sugieren pueden ser diversos, incluyendo las visiones que lo consideran como algo obsoleto, poco más que una fórmula que usan algunos para tratar de llegar a las cúpulas obteniendo un beneficio propio, aquellas que las ven como simples organizaciones que ofrecen unos determinados servicios a sus afiliados como si fuera una organización de corte corporativo y/o bien que se haya fragmentado por una visión frágil de la colaboración en pos de una más individualista dedicada a lo propio. La valoración, por tanto, es más bien pesimista, no solo en nuestro territorio, sino también en otros países como Portugal, Latinoamérica y Francia, como establece Terrón (2015, p. 119), encontramos una escasez de estudios, "falta de investigaciones empíricas orientadas por hipótesis sólidamente fundamentadas en presupuestos teóricos», «objeto marginado de la investigación histórica y sociológica» y «con escasa presencia bibliográfica»." También señalado por otros autores como (Hernández Huerta, 2014, p. 136) "Contamos con escasos y aislados estudios que nos permiten obtener una imagen aproximada sobre lo conocido de asociacionismo, sindicalismo y renovación pedagógica, sobre el estado de esta cuestión."

En años recientes, y a través, o más bien, como una forma de resistencia a distintas reformas educativas neoliberales, se ha potenciado el estudio sobre el sindicalismo docente y los movimientos sociales docentes en general, impulsados en su mayoría por el rechazo a una determinada manera de entender y retribuir la profesión, así como también al propio contenido a enseñar. Loyo (2008, p. 345) nos muestra como gracias y mediante al propio neoliberalismo, entes como "el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, destinaron fondos para incentivar estudios, seminarios y redes de investigación sobre los sindicatos y las reformas educativas"

Así, con el paso de los años se pasaría de unas políticas activas de resistencia que tuvieron lugar especialmente sobre la década de los 70 a una tendencia de recepción y negociación de las mismas reformas durante la década de los 90. En el caso español y en un plano más cercano a la actualidad, tal y como define Terrón (2015, p. 122)**,** "Insertos hoy en otro contexto educativo, académico y sindical, sin proyectos financiados que lo estimulen y grupos de investigadores específicos que lo articulen e impulsen, el asociacionismo docente «no tiene quien le escriba»", encontrándonos ante una falta de trabajos de carácter global y general. En los últimos años, aumenta tímidamente el interés en el periodo del tardo-franquismo y años posteriores de transición política, debido a todos los movimientos sociales y organizaciones y asociaciones docentes y su desarrollo, aunque

evidenciando el estado actual y tal y como señala Terrón (2015, p. 127), es más que probable que no exista en España "una sola publicación sobre historia sindical que incluya algún capítulo referido al colectivo docente. Tampoco, que yo sepa, ningún convenio con alguna organización sindical del profesorado, ningún grupo de investigadores sobre sindicalismo docente, ningún proyecto financiado."

Del mismo modo, vale la pena resaltar el papel de los sindicatos hoy día, que dista de ser el que cumplía en años pasados, pues "En las últimas décadas, la investigación acerca de los sindicatos ha subrayado su creciente debilidad, atribuyéndola a la hipermovilidad del capital y el declive de la soberanía nacional o la fragmentación post-fordista de los trabajadores" (Della Porta, y Diani, 2011, p. 270). Estas afirmaciones van en concordancia a los datos que podemos observar en diferentes barómetros realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En 2009, entre el 76,3% y el 92,7% de la población de España no ha participado nunca en algún tipo de asociación. En concreto, el 81.3% de españoles no ha pertenecido nunca a un sindicato y el 8,7% pertenecían anteriormente, pero no en la actualidad, dejando únicamente a un 9,7% de la población como afiliados a los mismos. De forma similar y al consultar el barómetro del 2013, observamos que de los encuestados solo un 8,4% pertenecen a un sindicato, siendo de un 7,7% la tasa de afiliación para los encuestados del 2017.

Por tanto, observamos para el caso español, pero también en un contexto global, como la delegación forma parte de una especie de epidemia social, que unida a nuevos contextos sociales y laborales, junto a una pérdida de creencias en la visión y en el trabajo realizado por sindicatos, provoca que una parte de la población no se considere representada o vinculada a estas asociaciones.

### 4.2.3. Estado del asociacionismo en Latinoamérica durante el siglo XIX y XX

El escenario en Latinoamérica es muy diverso en función del país, lo que impide construir unas consideraciones generales representativas del mismo con el suficiente detalle y representatividad si no entramos de forma detenida en algunos de sus países.

Por ello y, en primer lugar, presentaremos un espacio sobre la propia región, que a modo general nos servirá de introducción, en la que además se presentará la precarización del trabajo docente que es de especial relevancia en el último cuarto del siglo XX y afecta de forma general a la mayoría del conjunto de países de Latinoamérica.

A continuación, realizaremos un análisis más detallado de algunos de sus países, que presentan realidades diferentes entre sí y caracterizan la diversidad cultural de la región.

#### 4.2.3.1. Historia general sobre los movimientos sociales docentes en Latinoamérica durante el siglo XIX y XX.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y extendiéndose en algunos países a las primeras décadas del siglo XX, empezó a formarse a los maestros en escuelas normales en prácticamente casi toda Latinoamérica, iniciándose cursos de formación para profesionalizar a los docentes. Anteriormente, contában con prácticas educativas que pasaban por manos de diferentes personas, como sacerdotes y enseñantes, que tenían la profesión como un segundo oficio, en ocasiones desinteresado.

A modo de ejemplo, podemos citar el caso de Buenos Aires, donde en 1823, se crearía un curso en su Universidad, recientemente fundada, que teniendo por lugar la formación docente, daría paso a una escuela normal. De forma similar ocurría en Brasil apenas unos años más tarde, en el 1827, donde a través de un texto legislativo se instaba a los maestros sin formación específica a acudir a diferentes escuelas normales para obtener su título. Encontramos también algunas diferencias con respecto a las exigencias formativas para hombres y mujeres, pues siguiendo el caso de Brasil, el mismo texto legislativo señalaba que las mujeres no debían abordar conocimientos de geometría en su formación, pero sí de economía doméstica. En muchos casos, antes de fundarse escuelas normales, los estudios de formación de los maestros se impartían como cursos anexos a instituciones como Liceos o escuelas preparatorias. (Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades, 2015).

Todas estas tempranas experiencias y primeros acercamientos constituyeron el progresivo remplazo de maestros voluntarios por un cuerpo de maestros con formación específica, siendo las escuelas normales y su legislación, un importante agente que contribuyó a este cambio, que definitivamente influirían en la escolarización de cada país. Así a finales del siglo XIX las reformas educativas trataron de estabilizar la formación de docentes, consolidando al mismo tiempo el derecho a la educación.

Si abordamos de forma específica los movimientos sociales docentes, no podemos ignorar las agrupaciones docentes, pues a lo largo del siglo XIX “Existen registros de muy tempranas formas de agremiación de maestros y profesores en pos de reclamos por el

salario o las condiciones de trabajo" (Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades, 2015, 14), así como sindicatos o asociaciones propiamente dichas que tratan de incidir en las condiciones laborales del colectivo.

Para el caso, es interesante mencionar la situación de Argentina, donde la primera huelga docente se reconoce a finales del 1881, por una directora de escuela y otras 8 maestras, que tras enviar una carta al gobernador local decidieron cerrar su escuela para reclamar salarios atrasados. Señalaban además que los fondos para el mantenimiento escolar eran frecuentemente usados por el gobierno provincial para otros fines. Lamentablemente, las fuentes señalan que serían destituidas apenas 5 días más tarde. (Scioscia, 2013).

Durante el primer cuarto del siglo XX, empiezan a darse asociaciones docentes que ayudan a organizar y dotar de más forma a los saberes docentes. Estas precederían a los sindicatos de corte nacional, "promovidos por los propios gobiernos, como forma de organizar a los colectivos docentes en una nueva fase de expansión de los sistemas educativos." (Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades, 2015, 15). Apareciendo así en el 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México, al unirse diversas asociaciones ya existentes, o en 1948 la Federación Colombiana de Educadores, por anotar otro ejemplo.

A nivel global, encontramos tres grandes fases diferenciadas, contando en las primeras décadas del siglo XX con organizaciones que empezaban a definirse y cobrar relevancia, seguidas de una fase de organizaciones de carácter en su mayoría estatal entre los años 1930 a 1950 y por último, a partir de la década de los 70, encontramos una gran variedad, pues seremos capaces de observar organizaciones de carácter más combativo, que rompiendo con un sindicato de corte estatal, suponían la unión de sindicatos locales y provinciales. Este es el caso de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que por su relevancia analizaremos en mayor detalle más adelante, pero también en algunos países encontraremos una fuerte represión por parte de dictaduras que optaran por modelos de asociaciones profesionales, evitando así los sindicatos, como fue el caso del Colegio de Profesores, fundado en el 1974 durante la dictadura en Chile de Pinochet.

En definitiva, cuando hablamos de sindicatos educativos, podemos observar como tuvieron una orientación mutualista en sus inicios, donde en algunos países, como México, tuvieron una proyección más amplia, incluyendo actividades pedagógicas y de formación académica. No es posible señalar una única fecha, pues hay grandes diferencias entre los países. En Colombia, Brasil, República Dominicana y El Salvador las primeras organizaciones aparecen a finales de los años 60, mientras que enVenezuela, datan de la década de los 30 y en Costa Rica durante los años 40. Del mismo modo, hay una gran diferencia en las tasas de escolarización primaria que muestran las diferentes realidades, mientras que en la década de los 50 Argentina tenía una tasa bruta de escolarización primaria del 84%, en Brasil suponía un 31%. Para el caso de Venezuela, México, República Dominicana y El Salvador, la creación de los sindicatos educativos se encuentra muy ligada a partidos o movimientos políticos que las sustentan, si bien en países como Costa Rica, la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) encuentra un dialogo no conflictivo con cualquiera que sea el partido de gobierno durante varios años, mientras Colombia presenta una red de sindicatos que gana fuerza al obtener espacios de poder dentro de la estructura de gobierno. Por último, en países como Brasil o Guatemala los sindicatos nacen fuera de la tutela del Estado. (Tiramonti, 2001).

Los sindicatos se van tornando una figura esencial para unificar a un profesorado que producto de nuevas políticas se encontraba más precarizado, así y "a diferencia de lo acontecido en Europa, es el Estado o los propios partidos políticos los artífices de la constitución de un sistema sindical." (Tiramonti, 2001, p. 6). En el caso de Latinoamérica, y con carácter general, los mismos inciden en el desarrollo de los sistemas educativos a través de la participación en la elaboración de normas o reglamentos, teniendo presencia en la elaboración de estatutos docentes y otras de similar corte, pues "acompañaron al Estado, y en algunos casos lo suplieron, en la tarea de normalizar el sector cuando éste se amplió y democratizó por la inclusión" (Tiramonti, 2001, p. 8)

A través de los diferentes conflictos, los propios sindicatos adquieren fuerza como negociadores colectivos, donde para el caso específico educativo, su trabajo se desarrolla de forma principal en las cuestiones del salario y la mejora de las condiciones laborales. En este aspecto cabe resaltar como por la búsqueda común de sus objetivos, los sindicatos y movimientos docentes se terminarían por integrar también en movimientos sindicalistas nacionales e internacionales de carácter obrero más amplio, al tener como objetivos la defensa de salarios y la mejora de las condiciones laborales. A través de la lucha sindical

el colectivo también genera y se re-afirma en una serie de señas de identidad, y un cuerpo determinado de conocimientos, saberes y valores que construyen su figura en un proceso de constitución constante. En algunas ocasiones, y especialmente a partir de los años 60, donde empieza a producirse un deterioro del salario docente en toda la región, "Los sindicatos docentes ante la imposibilidad de obtener mejoras salariales para sus representados negociaron beneficios adicionales mediante la instauración de regímenes especiales de licencia, estabilidad en el cargo, etc." (Tiramonti, 2001, p. 12). Una situación que se agravó todavía más para los países de Latinoamérica que contaban con fuertes políticas autoritarias de dictaduras y gobiernos militares, más centradas en la persecución ideológica y el disciplinamiento.

A lo largo de los años 80 y 90 del siglo XX, diferentes países de Latinoamérica experimentaron un extenso proceso de transformaciones económicas, provocadas de forma desigual en sus diferentes territorios, que gradualmente provocaron un aumento de flujos financieros internacionales y de inversión extranjera en un escenario cada vez más global. Así, entre otros, se firmó el tratado de libre comercio con países de Norteamérica y de forma posterior, países como México, entrarían como miembros de la OCDE, lo que en definitiva supondría una apertura comercial y también financiera al exterior, con la consecuente liberalización de los mercados, una reducción del gasto social y una mayor privatización de diferentes servicios, como el educativo, hasta el momento considerados de gestión estatal.

El área educativa también paso a experimentar cambios que afectaron al colectivo de docentes, entre los más relevantes se incluyen los cambios curriculares producto de concepciones y concesiones a organismos internacionales de corte empresarial, el cambio de relación entre los propios actores educativos que afecta a la propia manera de percibir la escuela y en concreto el servicio de la escuela pública, y, por último, las propias transformaciones de las labores docentes, y más propiamente la profesión en sí misma, su redefinición y sus condiciones labores.

En el último cuarto del siglo XX, encontramos una serie de características muy definidas. El Estado deja de ser el principal agente estructurador, apareciendo una serie de exigencias de armonización del orden social al económico, adaptando sus criterios a las necesidades del mercado, lo que reduce la influencia y campo de acción estatal. Hablamos por tanto de una mayor presencia de la globalización, donde el ámbito internacional

adquiere una relevancia e influencia mayores. Del mismo modo y como ha sucedido o está sucediendo en otros países durante el mismo periodo, hay una serie de cambios en la organización laboral, pasando de un modelo fordista a un sistema más descentralizado, con redefinición de funciones y dispositivos de control. En el campo educativo, esto se traduce primordialmente en implementar nuevos sistemas de evaluación de resultados y de monitoreo externo, con una asignación de recursos competitiva, basada en resultados, que obedecen a la lógica que subyace a estos modelos de gestión. Son precisamente estas exigencias de eficiencia y eficacia las que implican una nueva relación con los recursos públicos y el quehacer docente. Este giro hacia los mercados y el globalismo, en la medida en la que supone un desmantelamiento de políticas y poder público, al liberar funciones que antes garantizaba o trataba de cumplir el Estado, propicia una distribución de recursos desigual, con una consecuente fragmentación social más pronunciada, en la que los menos aventajados, encuentran quizá en la escuela estatal una de las pocas instituciones donde pueden tener una oportunidad de incorporarse a la vida comunitaria.

#### 4.2.3.2. La precarización del trabajo docente en Latinoamérica y la pérdida de influencia del aparato sindical.

Como se apuntaba en los últimos párrafos del anterior punto, la precarización de las labores docentes se explica dentro del proceso de estas restructuraciones, donde los docentes se vuelven los mediadores entre las nuevas políticas y exigencias de currículo educativas por el Estado y su ejecución en las aulas. En Latinoamérica y con carácter general, hasta los años 80, el Estado proporcionaba diferentes servicios públicos universales, si bien, "a partir de la crisis, y en particular en los noventa, las propuestas neoliberales sobre la educación pública se traducen en un conjunto de iniciativas que buscan desmantelarla." (Corte. y Sánchez, 2012, p. 29) Si seguimos esta corriente de pensamiento, con la llegada de una crisis del Estado benefactor, se producen una serie de modificaciones sustanciales en la relación laboral de los docentes con el propio Estado, que en muchos casos y a lo largo de la mayoría de países, supondrán un deterioro de las condiciones salariales y redefinición de tareas, en un escenario de mayor flexibilidad y movilidad laboral que se traducirá en la precarización de muchos empleos, incluido el docente.

Al consultar los salarios de los docentes en los diferentes países de Latinoamérica durante la década de los 90, se concluye que a nivel general, son bajos, situándose en algunos casos cerca o incluso por debajo de la línea de la pobreza, siendo así por ejemplo el caso de Argentina, donde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, realiza un estudio (en el año 2000), donde señala como tan solo el 10% alcanzaba a cubrir sus gastos básicos de manera satisfactoria. (Corte. y Sánchez, 2012).

La racionalización de nuevas políticas educativas, reflejadas en las reformas de los diferentes países de Latinoamérica, conllevan una prolongación del trabajo, tanto de días laborales como de la duración de la jornada laboral. Así lo señala Corte. y Sánchez (2012, p. 33) cuando indica como "Brasil, pasó de 180 a 200 días lectivos, y en México, el número de días laborales ha alcanzado las 200 jornadas". Esto provoca una intensificación de la jornada de trabajo de los docentes, que contribuye a la precarización descrita y supone una mayor carga de trabajo, que incide sobre los resultados directos de su labor. A esta lógica, se añade una mayor evaluación externa que repercute en los salarios de los docentes. Este es el caso para los docentes de educación básica en "Argentina, Bolivia, Colombia, México, Perú, Uruguay y Venezuela" (Corte. y Sánchez, 2012, p. 40). En estos casos, se transforma a la evaluación como herramienta que mide la supuesta eficiencia de la práctica docente y permite dictar en base a ella el acceso a mejoras salariales y su permanencia en el puesto.

En el caso de Chile, tras el fin de la dictadura militar chilena en los 90, y poco después de la entrada del gobierno de Aylwin, se aprueba la Ley 19070. En ella y través de un Decreto con Fuerza de Ley, fija un texto refundido en el 1997. En este texto refundido, especialmente a través de su artículo 70, se establece un sistema de evaluación del desempeño profesional con cuatro posibles resultados, donde obtener dos resultados seguidos desfavorables o tres seguidos si se trata del segundo peor posible resultado, conllevan el cese de la actividad docente. Este sistema de evaluación también proporciona puntos para acceder a los concursos públicos, cupos y becas en actividades de perfeccionamiento o estudios de postgrado, así como financiación de proyectos individuales, aplicando así una lógica basada en una diferenciación salarial en base al rendimiento y otros beneficios que supone obtener unos buenos resultados, por no mencionar la propia permanencia en el desarrollo de la actividad docente.

Para los centros escolares y atendiendo a la Ley Nº 19410 de 1995, en especial a su artículo 16, encontramos también un sistema de incentivos para centros educativos que cumplan determinados criterios relacionados con la efectividad, superación, iniciativa… De esta manera y siguiendo a Corte y Sánchez (2012, p. 41) "el salario de los maestros chilenos cambió de un régimen de remuneraciones igualitarias, centradas en la antigüedad, a uno de extrema heterogeneidad salarial según criterios de mercado y en condiciones de desigualdad." No podemos obviar la dictadura militar que tuvo lugar entre 1973 y 1990, donde hay que reconocer que la estabilidad laboral se asentaría en los posteriores gobiernos de la transición, pero tal y como hemos visto, con una visión más enfocada en los incentivos salariares que favorecerían a aquellos docentes de zonas urbanas, y dentro de estas, de aquellos centros que ya contaban con mejores condiciones de partida con respecto a otros de zonas más desfavorecidas o de mayor riesgo de exclusión social. En algunos casos, como en México, observaremos una rotura del "ascenso profesional, basado en el escalafón vertical, al establecerse la competencia para el incremento en sus percepciones." (Corte. y Sánchez, 2012, p. 41)

En este escenario, cabe señalar como "el riesgo de la exclusión no pareciera ser neutralizado por la acción sindical, lo que genera una pérdida de sentido de estas organizaciones y una crisis en sus estrategias de articulación" (Tiramonti, 2001, p. 16).

Debemos tener en cuenta como el contexto socioeconómico de la época sobre el que hemos reflexionado anteriormente, transforma este escenario en una realidad, donde se pasa de tener una actividad docente de marcado carácter estatal y protegida, a una más inspirada en las tendencias competitivas del mercado. esto se acompañará en muchos países de una expansión de sistemas educativos, apareciendo muchas escuelas con modelos de gestión tanto públicas como privadas en este nicho laboral que experimentará un crecimiento, que desgraciadamente, continuará contribuyendo a incrementar los problemas de carácter estructural de exclusión, diferenciación y marginalidad social. Esta expansión, tal y como mencionábamos al hablar de los nuevos escenarios de precariedad docente, vendrá acompañada de una caída de poder adquisitivo de los docentes, así como una flexibilización en sus exigencias y formación. Siguiendo esta lógica, puede entenderse como "el mercado laboral docente está comenzando a absorber una población caracterizada como vulnerable porque tiene pocas opciones de otra incorporación al mercado laboral." (Tiramonti, 2001, p. 16)

Así, el papel de los sindicatos y su poder movilización se encuentra en entredicho, reduciendo su influencia. Las reformas en el sector incluyen mejoras sustanciales en las condiciones de trabajo docentes, transformándose en un escenario con contradicciones, al precarizar la profesión y formular una evaluación basada en la descualificación, pero pidiendo al mismo tiempo a sus futuros profesionales una mayor calificación y desempeño creciente. Un escenario agravado por las diferentes crisis económicas que sufren varios de los países, que dificulta aun el acceso y la lucha a sus mejoras como colectivo.

Por estos motivos, no es de extrañar, que a niveles generales haya un consenso entre los sindicatos de llevar adelante una reforma en los diferentes sistemas nacionales. Al respecto, casi todos articulan como puntos en común su desacuerdo con procesos descentralizadores y de carácter privatizador de los servicios educativos, al basar su opinión en que los valores que debe transmitir el docente deben estar por encima de intereses particulares, por lo que su espacio de actuación debe ser el público. Al respecto, Tiramonti (2001, p. 17), menciona cómo en este escenario, "el modelo tradicional de la pirámide de sindicatos que contribuyen al fortalecimiento de un centro que a su vez confronta con otro centro que es el Estado, tiende a desaparecer", interpretando por tanto un menor poder y alcance al efectuar una clásica estrategia basada en la división, donde la descentralización dispersa el esfuerzo.

Las demandas de los sindicatos también pasan de forma consecuente por una mayor participación y consulta en la regulación e implantación de reformas educativas, donde al no poder intervenir, o no poder hacerlo de una manera real y completa, los sistemas de evaluación nacional se transforman en dispositivos de control que tienen la potencialidad de establecer una serie de premios y castigos que acrecientan las diferencias y la precarización del trabajo docente, estando esta queja "presente aún en los casos de clara auto exclusión o de presencia parcial en la negociación. Lo que reclama el gremio es un derecho a la participación en el proceso decisional" (Tiramonti, 2001, p. 17)

#### 4.2.3.3. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Argentina

En Argentina, las agrupaciones de carácter gremial de docentes solían ser consideradas como entidades más bien poco conflictivas, entendiéndose el docente como "un apóstol laico de la civilización, donde las relaciones conflictuales con el Estado/patronal

quedaban relegadas a un segundo plano" (Ramos, 2011, p. 2), pues su tarea más importante era la de transmitir conocimientos. A partir del 1946, con el primer y el segundo gobierno peronista, se impulsa la creación de agrupaciones de gremios, hasta el 1955, etapa en la que se produce el golpe de Estado, la cual se encuentra unida a un empobrecimiento de las clases populares, pero también presenta una oportunidad, que aprovecharían algunos sindicatos sociales junto a otros actores sociales para redefinir su labor y metas. Como ejemplo de este cambio, podemos hablar de la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), entidad en la provincia de Tucumán que representaba a los docentes pertenecientes al sistema educativo de carácter público de toda la provincia, en el nivel de enseñanza primaria, que tal y como veremos a continuación sería muy representativo en las luchas gremiales referidas a aspectos docentes, pero también a través de diferentes acciones y manifestaciones, supondría un movimiento de defensa social más amplio.

Siendo fundada la ATEP en 1949, en sus primeros años tratarían de conseguir suficiente representación y fuerza para lograr colocarse en el sindicalismo oficialista, entablando conversaciones con miembros del gobierno, siguiendo los trámites necesarios y representando al colectivo en las diferentes negociaciones laborales.

Poco después del derrocamiento del gobierno peronista en el 1955, sus acciones se encaminarían a demandar la elaboración de un texto legal que recogiera sus deberes y derechos. Cabe destacar que, entre sus demandas, se encontraba la de conseguir "beneficios sociales que en otros sectores se habían alcanzado y que, en el caso de los educadores, habían quedado relegados por el enfrentamiento vivido entre el gobierno peronista y algunos sindicatos docentes que se enmarcaban en la oposición política" (Ramos, 2011, p. 2). Gracias a su presión y apenas unos pocos años después, en el 1958, se aprobará la Ley 14.473, sobre el Estatuto Nacional del Docente, recogiendo por parte de los poderes ejecutivos las líneas que planteaban los sindicatos docentes. En este texto legislativo se encontraban algunas de sus demandas más significativas, como el deber de realizar su tarea bajo principios democráticos, cierta estabilidad en el cargo y menciones a una remuneración adecuada, vacaciones remuneradas, asistencia social y participación en el gobierno escolar, así como derecho a una jubilación actualizada cada año, para hacerla más justa.

A partir del 1958, la ATEP seguiría realizando movilizaciones para la mejora de condiciones laborales, tratando también que el Estatuto Nacional del Docente fuera una realidad más allá del papel. Destaca durante este periodo "la dureza de los enfrentamientos entre ATEP y un gobierno provincial que deslegitimaba las peticiones de los trabajadores de la enseñanza quienes, hasta ese momento, eran presuntamente poco combativos. "(Ramos, 2011, p. 3)

Durante el golpe de Estado realizado en el 1966, se daría paso a la "supresión de los partidos políticos, la intervención de las instituciones públicas y la abolición de la autonomía universitaria" (Ramos, 2011, p. 4), supondrá un punto de inflexión en el que los docentes y sindicatos empezarían a desarrollar una participación en otros ámbitos públicos de la provincia. En este caos, apostarían por mostrar un posicionamiento más agresivo, ideológicamente hablando, al sumarse al Comité para la Defensa de la Economía de la provincia de Tucumán, que se encontraba integrado por la Federación Obrera de Trabajadores de la Industria Azucarera (sector de importancia en el territorio que se vio afectado) y la Unión de Cañeros Independientes de Tucumán. Esto contribuiría a dejar de concebir a los maestros como simples transmisores del conocimiento, para entenderlos como trabajadores y defensores de lo público y las clases populares.

Alcanzados los años setenta del siglo XX, se celebraría en la misma provincia el Congreso Nacional de Educación en octubre del mismo año de inicio de la década. A ella acudieron diferentes delegaciones y representantes de todo el país, por iniciativa de los principales sindicatos docentes y otras organizaciones simpatizantes de la educación pública. La ATEP, durante este periodo, entenderá que las actuaciones del gobierno "habían traído como consecuencia directa el deterioro de la situación económica de los docentes y serios perjuicios al sistema educativo argentino, comprometiendo el progreso nacional y social" (Ramos, 2011, p. 6), por ello manifestaban la relevancia del propio papel de las clases populares y el pueblo en la tarea de conseguir un sistema político que tuviera una mayor y más justa distribución de riqueza nacional, sin dejar de lado sus reivindicaciones sobre el aumento del salario docente y el cumplimiento efectivo de la jubilación. Frecuentemente señalaban como el incumplimiento de estos objetivos "no respondía a un problema financiero, sino a la falta de voluntad política, puesto que los aportes al fondo jubilatorio de los docentes tucumanos se situaban a la cabeza de los argentinos" (Ramos, 2011, p. 7), sin perder de vista su compromiso con una vida social democrática, que necesariamente pasaba por la educación pública. Durante los años venideros realizarían

diferentes huelgas y manifestaciones locales y nacionales, ante el incumplimiento de diversos acuerdos y falta de reparación de diversas escuelas de carácter rural, protestas que continuarían en la medida de sus posibilidades incluso en los últimos meses del 1974, se declaró el estado de sitio, y durante el 1975, donde se pueden encontrar diversos episodios de intervención de las fuerzas armadas.

Volviendo a una visión más general, pero que también involucra a la ATEP, unos años después, en el 1983, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), cumplía 10 años desde su nacimiento formal, si bien, "su historia tenía otros antecedentes, como la primera huelga registrada en 1882" (Southwell, 2013, p. 1). Sería en el 1988 cuando en lugar de dar inicio a las clases, comenzaría una huelga que se sostuvo durante más de un mes, donde se hablaba de la precariedad laboral docente, al mismo tiempo que se hacía crítica social al gobierno, señalando políticas que llevan a la sociedad a un retorno autoritario. Por ello, desde los inicios de la huelga, "los diarios transmitían una percepción de cuerdo a la cual la docencia había dejado a un lado sus intereses corporativos en procura de necesidades sociales más generales." (Southwell, 2013, p. 1). Cuando la huelga ya llevaba más de un mes, tuvo lugar en un lugar emblemático, como es la Plaza de Mayo, una marcha desde diferentes puntos del país.

Son muy relevantes también los últimos años de la década de los 90, y de forma más concreta el 1997. En este año se celebró la protesta conocida como la Carpa Blanca, en la que participaron diferentes sindicatos docentes de todo el país, que liderada por CTERA, entablarían esta carpa como símbolo de la dignidad docente, frente al congreso nacional. Entre las demandas emitidas por los movimientos docentes, estaría el aumento de fondos para educación (mediante el desarrollo de una ley de financiamiento para educación pública), frenar las políticas de privatización y la suspensión del pago de la deuda externa, entre otras. En la carpa se turnaban diferentes docentes, que realizaban huelgas de hambre para reivindicar los derechos y objetivos antes expuestos. Participarían un gran número de docentes del país, y fue visitada por diferentes personalidades y estudiantes. Esta protesta serviría para contribuir a la construcción de "una conciencia pública sobre el deterioro de la educación y la necesidad de protegerla en el marco de las políticas de restricción y las desigualdades regionales que la desconcentración del sistema educativo había agudizado" (Southwell, 2013, p. 2). También supuso un gran ejemplo de formas poco convencionales de expresar sus ideas, como lo muestra el siguiente extracto de lo acontecido durante sus protestas:

> Por un lado, lograron que un domingo, cuando mucha gente tiene sus ojos puestos en el fútbol, el equipo del Club Independiente entrara al campo de juego con un cartel que decía “Docentes argentinos ayunando” y se fotografiara con él. De manera similar, cuando visitó la Argentina el emperador japonés Akihito, a las afueras del acto oficial concurrió un grupo de la CTERA con un cartel que indicaba, traducido al japonés: “Docentes argentinos en huelga de hambre por un mayor presupuesto educativo”. Como resultado de ello, la embajada japonesa convocó a dialogar a la CTERA, cuestión que implicó una intervención y presentación de explicaciones por parte del gobierno argentino. (Southwell, 2013, p. 3).

Como se observa, alcanzó grandes cuotas de visibilidad, no en vano duro más de mil días a lo largo de 33 meses, siendo visitada por un total de 7000 escuelas diferentes y se organizaron al menos 475 eventos, transmitiéndose más de 40 programas de radio y más de 20 por televisión. Se estima que los visitantes de la carpa superaron el millón. (Scioscia, 2013)

Finalmente sería levantada en el 1999, alcanzado algunas mejoras y con éxitos parciales, que si bien distaban de completar su lista de demandas, impulsaba y reconocía derechos de los docentes argentinos. En todo este proceso la CTERA habría crecido significativamente, gozando para el momento con una buena base de simpatizantes y docentes afines a la misma, para gradualmente, y como sucedió en otras partes del mundo, ir entrando con la llegada del siglo XXI en la pérdida de influencia y movilización como agente social referente para los docentes. Un síntoma del contexto cambiante (en el que se produce una desindustrialización y mayor desregulación, condiciones de precarización y otros cambios y exigencias que conllevaban la apertura económica), asistiendo así a “un conjunto de transformaciones políticas que se traduce en una creciente y persistente crisis de representación” (Vázquez y Vommaro, 2008, p. 489), que acabarían por desembocar en el debilitamiento de las formas tradicionales de acción colectiva.

#### 4.2.3.4. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Costa Rica.

A finales de 1821, Costa Rica logra la independencia, con altas tasas de pobreza material y económica, si bien, gracias a su cultivo del café, experimentan un impulso económico a partir del 1830.

Los primeros indicios educativos del siglo XIX los encontramos en la Constitución de Cádiz, que siendo aprobada en el 1812 (para más tarde ser derogada en el 1814 y vuelta a instaurar en el 1820), constituyó como obligación de los ayuntamientos la de establecer escuelas, encontrándonos por tanto ante una forma de expansión educativa enfocada en la descentralización y el entendimiento de la actividad educativa como un deber municipal. Una de las mayores dificultades que afrontaría en este periodo sería la del éxodo rural, pues las familias campesinas partían constantemente para seguir colonizando suelos vírgenes, alejándose de las infraestructuras existentes, así la existencia de esta "una frontera agrícola abierta y accesible a la población campesina, que tan fundamental fue para Costa Rica mantuviera una estructura social no polarizada y con fuerte presencia de pequeños y medianos productores, dificultó enormemente la alfabetización popular" (Molina, 2008, p. 159), pues la educación se centraba especialmente en enseñar a leer, escribir, contar y aprender doctrina cristiana.

En cuanto a su infraestructura, es más bien escasa, durante las primeras décadas del siglo XIX aún era frecuente que las escuelas funcionarán en casas particulares o en algunas zonas de las iglesias que existían en la época. Respecto al mobiliario, era más bien reducido y estaba constituido principalmente por pequeñas bancas. Con respecto a la educación primaria, "entre 1827 y 1872, el número de escuelas prácticamente se estancó" (Molina, 2008, p. 167), siendo en años posteriores donde el país experimentaría un aumento de infraestructura y material.

Los docentes eran primordialmente sacerdotes antes de la independencia, después de la misma, empezaron a formarse en la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, institución que se alzó como formadora de nuevos educadores. En 1850 aparecieron de manera formal las primeras escuelas para niñas, impulsando así la inserción de mujeres docentes en el ámbito educativo. Durante el 1878, proliferarían diferentes academias de formación docente. Se instalarían principalmente en las capitales provinciales y ofrecían formación durante los meses que los maestros no impartían clase. La asistencia a diferentes cursos

proporcionaría al asistente la oportunidad de presentarse para obtener un título que lo certificará como docente. (Molina, 2008).

Durante el 1886 se aprobaría la Ley General de Educación Común, centralizando la elaboración de los planes de estudio al Ministerio de Educación, así como su inspección. Más tarde, a principios del siglo XX, se establecería el uso del uniforme común para aquellos que asistían a las escuelas públicas. Siguiendo los datos de Molina (2008, p. 211) en la enseñanza primaria, se atendían a los niños y a las niñas de forma segregada. Pues "en 1904, los locales mixtos representaban apenas el 21,6 por ciento del total de escuelas, en 1940, esa proporción había ascendido a 91,8 por ciento." En sintonía con el número de escuelas de carácter mixto de los años 40, el número de escuelas también fue al alza hasta el 1970, donde si bien continúo creciendo, lo hizo de manera más controlada. Los motivos para esta expansión de infraestructura educativa recaen en el aumento demográfico de la población costarricense, el progresivo aumento de la duración de la educación primaria y la propia expansión de ciudades y áreas urbanas.

En armonía con lo expuesto anteriormente sobre la precarización docente en Latinoamérica, la década de los 80 del siglo XX, supuso un desplome de salarios, "resultado de la puesta en práctica de políticas económicas, promovidas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Agencia Internacional para el Desarrollo, para reducir el gasto público." (Molina, 2008, p. 298). Era frecuente señalar por parte de determinados medios y partidos políticos o de corte empresarial que este deterioro salarial se justificaba por la baja formación de los educadores, al mismo tiempo que trataban así de desmantelar, ilegitimar y desalentar sus acciones reivindicativas, acciones que como veremos al entrar en detalle en la huelga producida en el 1995, contribuirían en ocasiones a desprestigiar la profesión docente y fomentar el discurso oficial.

Con esta pequeña contextualización damos paso ahora a analizar la evolución de los movimientos sociales del profesorado de Costa Rica. Si nos remontamos a sus inicios, encontramos entre "1854 y 1934, una pequeña clase obrera que, para esos años empezó a tomar alguna conciencia respecto a su derecho al mejoramiento socioeconómico y su capacidad de luchar por ellos. En sus inicios eran "sociedades de ahorros mutuos" (Vargas, 2008, p. 14). que posteriormente irían evolucionando en movimientos asociativos y sindicalistas.

Posteriormente, en 1931, se fundaría el Partido Comunista Costarricense, impulsando una toma de consciencia significativa, la reivindicación y defensa de la clase trabajadora. En la misma década, y en cuanto a materia exclusivamente educativa se refiere, surgirían las primeras organizaciones gremiales de los profesionales de la educación. Por fin en 1936, nació la primera asociación costarricense de educadores bajo el nombre de Maestros Unidos, a la cual seguiría en el 1942 la Asociación Nacional de Educadores (ANDE), en 1955 aparecería la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE), que agruparía principalmente a profesores universitarios y de educación media, mientras que la ANDE estaría principalmente constituida por maestros de educación primaria.

El primer sindicato aparecería en el 1969, bajo el nombre de Sindicato de Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), como respuesta a la queja de discriminación de un grupo de maestros de "Educación Primaria cuya formación académica era solamente de bachilleres de secundaria y que, ante la falta de maestros titulados que atendieran zonas rurales muy alejadas, laboraban interinamente para el Ministerio de Educación Pública." (Vargas, 2008, p. 16). Entre sus logros se cuentan el de mejorar las condiciones salariales a maestros que trabajan en zonas insalubres, la participación en el aumento anual de su salario, y, la constante lucha para reducir los atrasos en el pago de sueldo. En relación a estos problemas de sueldo, entra en juego una ley aprobada en 1958, centrada en las pensiones. Su rechazo e insatisfacción producirían que sufriera hasta 32 cambios parciales en los siguientes 30 años. Finalmente, en 1995, el poder ejecutivo logra poner en marcha una serie de reformas que afectan a las pensiones del magisterio nacional, explotando un enfrentamiento entre las organizaciones magisteriales y el gobierno, al considerar que precarizaba su profesión y se incrementaba así mismo su contribución salarial para el mantenimiento de las pensiones.

En un ambiente de crispación, las manifestaciones se centraron de forma principal en la defensa de las condiciones laborales docentes, que en su mayoría se agruparon bajo lo que denominaron como Frente de Organizaciones Magisteriales (FOM). Tras infructuosas charlas, reivindicaciones y muestras de descontento, finalmente, el 17 de julio de 1995, iniciaron una huelga que finalizaría apenas un mes después, en agosto.

Durante la duración de esta huelga se producen "varios encuentros entre las dirigencias magisteriales y los representantes del gobierno, siendo lo más significativo de estos encuentros su carácter "oculto"." (Mora, 2009, p. 155). Encuentros que como señala el

autor, se producían de espaldas a las bases y por teléfono, donde las bases no eran consultadas sobre el contenido y objetivo de estas reuniones.

A mediados de agosto, se firmaría un acuerdo que pondría fin a las 5 semanas de huelga, donde el magisterio se comprometía a volver a iniciar las clases y el gobierno a pagar los salarios correspondientes por este periodo y no aplicar sanciones o represalias contra sus participantes. Se incluiría asimismo el nombramiento de una comisión para seguir discutiendo entre otros, el contenido de la polémica ley sobre las pensiones y las políticas salariales.

El resultado de esta resolución generó un gran descontento en el profesorado costarricense, lo cual provoco un gran número de desafiliaciones. Como indica Mora, (2009, p. 161), a pesar de las consultas a "la APSE, al ANDE y al SEC, las organizaciones no respondieron a las consultadas realizadas, lo que permitiría confirmar dicha afirmación. Tampoco este registro se encuentra disponible en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social". El descontento no solo venía provocado por el resultado alcanzado, sino también por toda la configuración del proceso.

Entre las propias bases de los movimientos y sus líderes fue frecuente la desconfianza, en algunos casos por estar asociados o tener sospechas de vínculos con determinados partidos políticos, lo cual fue un factor decisivo que puede explicar la ausencia de una lucha más enérgica contra el gobierno en sus reivindicaciones. Este malestar quedaba patente en las estrategias de negociación, la falta de comunicación y las reuniones a espaldas de los propios movimientos.

Se debe tener en cuenta como en el escenario previo al conflicto, parte del movimiento sindical más representativo se encontraba asociado a esferas de poder en Costa Rica a través de diferentes formas de clientelismo. Cedeño (1995, p. 116), afirma al respecto como estas organizaciones "solo representan los intereses del sector empresarial más fuerte del país o incluso los de algunas empresas trasnacionales". Nos encontramos por tanto ante una burocracia sindical cómoda en el poder que prefiere no lanzarse a una lucha con todos sus medios, puesto que tiene unos intereses particulares distantes a los de las bases que debe representar, pero que por el contrario parece más cercano al gobierno y las patronales, lo cual resulto en un triunfo de las políticas del gobierno, que deslegitimó a los docentes costarricenses, al mismo tiempo que debilitaron el movimiento sindical.

En este sentido tanto Cerdeño (1995) como Mora, (2010), señalan cómo durante las últimas décadas del siglo XX los representantes sindicalistas se han alejado de sus bases, empobreciendo y aumentando la desconfianza y también su utilidad como plataforma de cambio social de los propios sindicatos.

#### 4.2.3.5. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en México.

Durante las primeras décadas del siglo XIX, la profesión se encuentra regulada en su mayoría por ayuntamientos, que conceden la autorización para ejercer como docente en gran parte de México, estando la considerada como instrucción primaria bajo el control de particulares y corporaciones civiles y/o religiosas.

No obstante, a partir de la década de los 60 de este siglo, se dan los primeros pasos hacia la consolidación de la profesión como una de Estado, al crecer un sistema municipal tanto en la propia capital, como en los diferentes Estados, donde los ayuntamientos siguen siendo los principales empleadores de los docentes, que se asientan como la institución que regula el acceso a la docencia. A pesar de ello, con la propia expansión que experimenta el país, se plantea cada vez con más fuerza la necesidad de formar docentes en centros especializados.

Durante las últimas décadas del siglo XIX se intenta uniformizar y centralizar la educación básica, debatiéndose sobre la posibilidad de exigir un título profesional para el ejercicio de la docencia, aunque terminaría por ser una idea rechazada al considerarse contraria al principio constitucional de la libertad de enseñanza, si bien, empezó a ser frecuente contratar con preferencia a profesores titulados. Esta mayor presencia del Estado en la educación promueve y agita otros aspectos relacionados con la profesión, como la reforma pedagógica, la discusión de saberes, la progresiva centralización de la enseñanza, las diferencias entre territorios urbanos y rurales y la misma influencia del Estado en los mismos. (Arnaut, 1993)

Los anteriores, se constituyen como factores que contribuyen a la formación de sociedades magisteriales, que pasan de ser agrupaciones locales unidas en su mayoría por alguna autoridad educativa, a constituir academias y sociedades mutualistas, donde los maestros empiezan a dar sus primeros pasos para tratar de influir en las políticas educativas, participar en la elaboración de los programas de estudio y en la elaboración del material escolar, entre otros.

A principios del siglo XX, se constituye formalmente, en el 1911 y tras varios años de gestación, la Asociación Nacional de Magisterio, con un carácter mutualista, si bien tal y como indican Arnaut (1993) y Gindin (2006), tuvo una vida muy corta. Las propias disputas internas de la propia asociación, el fallecimiento de dos de sus principales promotores y la resistencia de docentes y sociedades magisteriales de carácter provincial provocaron que dejara de funcionar en el mismo año de su fundación.

Durante los primeros años del siglo XX, conflictos armados intermitentes provocados por la Revolución mexicana, impiden y dificultan los esfuerzos encaminados a la unificación de los planes de estudio, provocando al mismo tiempo un periodo de inestabilidad de las condiciones laborales, donde eran frecuentes las suspensiones y ceses no solo por razones económicas, sino también políticas. Esto desencadenó diversas huelgas para cobrar sueldos atrasados y para reivindicar la reposición de docentes que habían sido despedidos por la incapacidad económica de algunos municipios cuyos ayuntamientos eran ahora responsables de las escuelas.

De gran importancia es la constitución de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, en 1921, trataría de reanudar una política centralizadora. Una de sus primeras acciones, fue la de contribuir a extender las escuelas y el alcance de la educación por todo el país, para ello, "funda en 1922 la primera de más de diez Escuelas Normales rurales que habría a finales de la década". (Arnaut, 1993, p.52) Este suceso promoverá una rotación de maestros rulares que, impulsados por las dimensiones de los reclutamientos y bajos sueldos, promoverían la movilidad al encontrarse muchos docentes con trabajos en lugares en los que nunca antes habían llegado otras instituciones educativas. Así, "a finales de los veinte, cada año se reemplazaba alrededor del 50% de los maestros rurales en servicio." (Arnaut, 1993, p.52)

Apenas un año antes de la fundación de la SEP, se constituye también la Liga Nacional de Maestros (LNM), encabezada por docentes que rechazaban la idea que concebía a los profesionales de la educación como meros trabajadores, rechazando también la idea de agruparse en sindicatos. No estaban en contra de la agrupación per se, puesto que la LNM suponía una agrupación profesional, eso sí, con carácter fundamentalmente pedagógico y mutualista. Proliferan también otras pequeñas ligas de profesores, que terminan por suponer el caldo de cultivo para la posterior Federación Nacional de Maestros durante el 1926, que contaría con el apoyo de la Confederación Regional Obrera Mexicana. A

finales de década, los líderes de la Federación Nacional de Maestros establecerían la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM), que agrupará a un gran número de sociedades magisteriales de la capital.

Estos diversos organismos y agrupaciones, se disputan el control sindical de los docentes de tres principales grupos. El primero de ellos, es el de los profesores primarios federales de la capital de la república. El grupo estaba compuesto por docentes de larga trayectoria, con un alto grado de escolaridad y presencia, siendo quizá de los grupos más conservadores en comparación al resto. El segundo grupo se encuentra formado por los maestros rulares dependientes del Departamento de Enseñanza Rural, los cuales también representaban a un número considerable de docentes, especialmente nóveles, que se encontraban en sus primeros años de desempeño profesional. El tercer grupo, compuesto por el personal de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas, se encontraba compuesto por el personal encargado de orientar y capacitar a los maestros rurales, siendo éstos los mejores retribuidos económicamente de la SEP. (Arnaut, 1993)

Durante el mandato de Lázaro Cárdenas (1934 a 1940), se le concede a cada uno de los dirigentes de estos grupos puestos de alto rango en la SEP, que lejos de aunar posiciones, consigue ahondar en el conflicto e inicia una de sus etapas más críticas, pues se consigue para la década de los 40 que la SEP tenga bajo su control más de la mitad del sistema escolar mexicano. Esto implica también su gestión en el personal docente, sus métodos de selección e influencia en la dirección del gasto público de la educación primaria y rural. Si bien podemos hablar ya de un magisterio como una profesión estatal, el destino laboral de los docentes queda ligado a los designios de la propia organización, que pronto formará un sindicato único, con las ventajas, pero también desventajas y disidencias internas que ello conlleva.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) aparecerá a principios de la década de los 40, siendo de gran importancia, pues a través de este, "se observa el dominio de una sola organización sindical por más de seis décadas" (Loyo-Bramibila, 2008, p. 13). Si bien y en función de la óptica, podría identificarse por sus dimensiones, duración y vinculaciones, con una organización corporativa, debemos ahondar más en la cuestión para entender sus particularidades. Históricamente, nos encontramos en la época cercana al ya mencionado Gobierno de Lázaro Cárdenas, que en 1938 creó el Partido de

la Revolución Mexicana, semilla del posterior corporativismo de carácter estatista. Donde tal y como señala Loyo-Bramibila, (2008, p. 14), con respecto a sus organizaciones sociales, "eran progresistas, pero posteriormente mudaron su orientación y, ya integradas dentro de los sectores del partido, se subordinaron casi por completo al Poder Ejecutivo y fueron perdiendo todo viso de combatividad y de autonomía".

Continuando con esta línea de trabajo, sus sucesores trataron de conseguir un ambiente político centrado en la unidad del país, intentando unificar las organizaciones en sindicatos únicos. Si bien el SNTE, suponía un frente único "de los servidores de la Secretaría de Educación Pública (SEP); en él confluían, entre otras tendencias, la lombardista, la comunista y aquellas que estaban vinculadas a la SEP, a la Confederación Nacional Campesina y a otras entidades oficiales" (Loyo-Bramibila, 2008, p. 14).Estamos pues ante el caso de una organización prácticamente sin oposición o alternativa de carácter monopólica, tal y como lo reconoce el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado de 1938, en el que se asentaba la idea de que solo debía reconocerse la existencia de un sindicato, donde además, se señalaba como una vez solicitado y obtenido su ingreso, "no podrían dejar de formar parte de él en ningún caso, salvo que fuesen expulsados, caso en el cual el trabajador sancionado perdería los derechos establecidos por el Estatuto" (Loyo-Bramibila, 2008, p. 15). Dado que la sindicalización era automática al pasar a formar parte activa del cuerpo de docentes, el SNTE vería crecer sus afiliados exponencialmente sin necesidad de competir con otras alternativas.

Esta situación provocaría algunos conflictos, como el transcurrido durante el 1956, donde la sección IX encontró diferencias con los puestos de dirección general del sindicato, donde se demanda un aumento salarial y un conjunto de acciones para respaldar el quehacer educativo de la zona, lo que sale de las líneas generales de la dirección del sindicato. Este suceso empezaría a mostrar las limitaciones de la SEP que, con el paso de los años, contaría con menor capacidad de respuesta a las demandas del sindicato, por crisis fiscales, pero también por todo el personal al que representaba el SNTE, reduciendo el margen para otorgar concesiones de forma localizada. Así lo muestra Arnaut (1993, p. 129) al indicar como era ya difícil en la década de los 70 del siglo XX "mejorar los sueldos y las prestaciones de los maestros de una sección, de un nivel o modalidad educativa sin que, de inmediato, se produjera una demanda o rebelión niveladora en las otras secciones, niveles o modalidades educativas". Alcanzando así una profesión de Estado, sí, pero a costa de un sindicalismo también de Estado.

Mientras en 1927, "más del 80% de los maestros en servicio carecían de título profesional, en 1958 ese porcentaje ya se había reducido al 60% y en 1973 casi todos los maestros en servicio habían terminado sus estudios" (Arnaut, 1993, p. 152). En cuanto al sindicato se refiere, a lo largo de esta década, sigue mostrando signos de agotamiento, pues ahora, la docencia, como una profesión más estable y organizada, empieza a reclamar desde diversas partes del país y mediante diferentes grupos, una mayor autonomía contra el centralismo estable que ofrecía la SNTE. Pese a las dificultades, consigue algunos avances significativos, como el reconocimiento de horas trabajadas en actividades educativas, tanto fuera como dentro de la escuela a mediados de los ochenta.

A finales de los ochenta, más concretamente en el 1989, se sucede un movimiento conocido como "La Primavera Magisterial", también mencionada como conflicto magisterial de 1989. Hay un hartazgo generalizado, en lo referente a la dirección sindical, pero también por las condiciones laborales, situación que colmó aún más una situación ya tensa, y cuyos grupos internos disidentes supieron aprovechar. Se demandaba una mayor independencia sindical y no un sindicato dócil al servicio del Estado, al mismo tiempo que se exigían mejoras salariales para los docentes.

Hablar de este conflicto, supone hablar de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se fundó en el 1979, dentro del propio SNTE como alternativa a su dirección sindical. Jugaría un papel de gran importancia al ser capaz de movilizar el descontento que existía contra la cúpula sindical del SNTE.

La CNTE, se fue fraguando en reivindicaciones anteriores, como las del 1977, en las secciones 7 y 40 pertenecientes a Chiapas, o l 22 de Oxaca, donde las demandas por un sindicato más democrático surgían con fuerza. Una década después de su fundación, en el abril de 1989 convocarían huelgas con movilizaciones importantes, que llegarían a paralizar diversas escuelas en Chiapas, Oxaca y la propia ciudad de México, con el CNTE como principal protagonista, pues la burocracia sindical se negaba a defender los derechos de los docentes (Piña, 2020).

Carlos Jonguitud Barrios, asesor vitalicio y con relevancia en la dirección de SNTE y su secretaria general fueron llamados a dimisión, sin embargo, el Estado no permitió que la vertiente democrática tomara la dirección sindical, así que designaron a otra simpatizante de sus políticas, Elba Esther Gordillo, acusada de tráfico de influencias en varias

ocasiones, lo que provocaría que eventualmente fuera cesada para ser investigada, ocupando el cargo hasta febrero de 2013. Aun así, se puede hablar de pequeñas victorias para los docentes, que conseguirían una victoria parcial, pues si lograrían mejoras salariales. Gracias a ello, y como indica Arnaut (1993, p. 194), para mayo de 1993, "la mayoría de los maestros ya había alcanzado alrededor de cuatro salarios mínimos generales del país."

#### 4.2.3.6. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Brasil.

La configuración del sistema educativo en Brasil es un poco tardía en comparación a otros países de América Latina, explicándose en gran medida por el periodo comprendido de 1822 a 1889, años que se corresponden el Imperio brasileño. Destaca la abolición de la esclavitud a finales de 1888-siendo el último país latinoamericano en terminar con ella-, un año antes del golpe militar que dio paso a la instauración de la república.

La instauración de esta república contará con una herencia cultural muy marcada por su etapa inmediatamente anterior y de tan estable duración, que no tuvo una "preocupación destacada por la formación de la ciudadanía, de lo que deriva una escasa inversión en articular y ofrecer un sistema educativo, mucho menos a la gran masa de esclavos recién libertados." (Fernández, 2019, p. 10)

Así, pese a la construcción de un Estado autónomo, en una sociedad que recién salía de la división entre señores y esclavos, donde aún se encontraban reticencias a abandonar los privilegios que querían conservar la monarquía y otros beneficiados por este sistema, se asiste a una repartición de responsabilidades en cuanto a la educación pública. En ella, los agentes educativos se moverán fuera del espacio relativo a las políticas públicas, donde los gobiernos de carácter local promovieron la iniciativa privada para difundir la escuela. En base a ello, y durante este primer periodo, destacará el papel del Ejército como un agente de primera instrucción.

En 1834, se determinó mediante una reforma de la Constitución Brasilera de 1824, la prohibición a las provincias de crear escuelas de nivel superior, quedando eso sí, con la competencia de la gestión de los niveles primario y secundario. El Gobierno central tendría la potestad exclusiva de encargarse de la enseñanza superior, lo cual provocó diferencias en el tratamiento educativo debido a diferentes políticas y contextos locales.

Alves (2010, p. 82) señala como la mayoría de aquellos "gobiernos provinciales que lograron crear colegios o liceos, no pudieron sustentarlos."

En la rama militar, los arsenales del Ejército, que existían a nivel provincial, actuarían como órganos instructores para parte de la población más pobre. En una carta del ministro de guerra vigente en la época inmediatamente posterior a la declaración de independencia, pedía a los encargados de las provincias que escogieran de su tropa uno o dos individuos para aprender el método y al regresar a su provincia pudieran impartir lecciones a otros soldados, pero también a los ciudadanos. (Alves, 2010)

Era frecuente que estas clases de primeras letras que funcionaban en los distintos arsenales incorporaran nociones sobre dibujo, música o gimnasia. El protagonismo del Ejército, como agente educativo, viene impulsado por la necesidad de modernizar y culturizar a sus propios miembros, extendiéndose también a la población en general, para fomentar la idea de nación y patriotismo.

En 1866, la instrucción duraba un periodo mínimo de seis meses, donde la primaria incluía "lectura y escritura, las cuatro operaciones y doctrina cristiana, y la instrucción práctica de su arma, que incluía asignaturas, nomenclatura, manejo de armas, y, en la caballería, equitación." (Alves, 2010, p.85). Apenas una década después, el contenido había aumentado y profundizado más, ofreciendo una formación más completa, siempre con la complementación de la moral cristiana.

Diferentes autores identifican la década de los 30 y 40 del siglo XIX (Freitas y Martins, 2019; Fontoura, Gentili, y Gindin, 2008; Gindin, 2008; Julia Fernández, 2019) como años donde comienzan a llevarse a cabo actuaciones más efectivas relacionadas con el sistema educativo y su organización.

Estas afirmaciones cobran más sentido al recordar el periodo comprendido entre 1889 y 1930, que suponen los primeros años de la república, donde la política brasileña se encontraba muy influenciada por elites financieras y comerciales, que se repartían y alternaban el mandato entre los Estados de Sao Paulo y Minas Gerais. Con el golpe de estado conocido como la Revolución de 1930, se empezarían a dar los primeros pasos hacia la construcción de un sistema educativo más regularizado.

En este periodo la cuestión educativa pasa por el reto de elaborar un sistema de enseñanza nacional en un país que contaba con una tradición asentada en la descentralización, donde como hemos mencionando, las provincias tenían la competencia sobre todo en el nivel primario.

Los primeros esfuerzos pasan por articular en 1931 el Ministerio de Educación y Salud Pública, seguidamente del Consejo Nacional de Educación. A lo largo de la década de los 40, también aparecerán diversas leyes orgánicas relacionadas con el ámbito educativo. En 1961, la promulgación de la Ley de Directrices y Bases asentaba distintos objetivos y metas de la educación nacional del país. En fechas muy cercanas, Paulo Freire empezaría a ser conocido por su trabajo, al practicar mediante lo que se consideraban métodos pocos ortodoxos para la época, una educación popular de trabajadores y campesinos en áreas de pobreza material, lo que provocó un interés nacional que conduciría a la creación de diferentes círculos culturales por el país, además de inspirar e impulsar a otros docentes y proyectos. Aun así, cabe recordar como para 1960, y tal y como señala Julia Fernández (2019, p. 21) "la tasa de escolarización en este nivel era de sólo 63,43% de la población de siete a catorce años". Situación agravada adicionalmente por otro golpe militar producido en 1964, que impone una fuerte represión a diversos movimientos sociales educativos.

En la constitución del 1988, se establece como deber del Estado garantizar una escuela primaria de carácter obligatorio y gratuito. Desarrollando el texto constitucional, se redactará en 1996 la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, donde se hablará de la gestión democrática en la educación pública. Sin embargo, tal y como establecen Bittar y Bittar (2012, p. 163), los sucesivos gobiernos acontecidos después de la etapa imperial, lejos de estabilizar y crear un sistema educativo que combatiera las tasas de analfabetismo y aumentara el acceso a la educación pública, fueron incapaces de resolver el problema "por no cumplir con la universalización de la escuela básica, una tarea llevada a cabo por la mayoría de los países paso del siglo XIX al XX, Brasil entró en el siglo XXI con esta herencia vergonzosa."

En cuanto al papel específico de los sindicatos, destaca la aprobación en el 1943 de *La Consolidação das Leis Trabalhistas.* Como señala Gindin (2008, p. 361) "La legislación estableció que en cada región podría existir sólo un sindicato por cada rama de actividad,

y llegó a definir cuáles serían las confederaciones sindicales nacionales a las que las organizaciones regionales se afiliaría".

En esta época ya actuaban asociaciones docentes en los diferentes estados brasileños, conformadas por uniones, asociaciones o centros de docentes que protestaban de forma conjunta demandando mejores salarios, jubilaciones más ventajosas y otras cuestiones laborales. A partir de la década de los 50, varias de estas pequeñas asociaciones comienzan a reunirse con la finalidad de constituir una entidad nacional, llegando en los 60 a crear la *Confederação dos Professores Primários do Brasil* (CPPB), de la cual formaban parte pequeñas organizaciones, entre ellas el *Centro do Professorado Paulista* (CPP), que llevaría a cabo una huelga en 1963, realizando también varías manifestaciones públicas durante el resto de la década, desde una perspectiva que trataba "las cuestiones educativas en términos exclusivamente técnicos y se alimentaba de un ideario que lo mantenía alejado del movimiento obrero y la izquierda política". (Fontoura, Gentili y Gindin 2008, p. 16). En este sentido, Fontoura, Gentili y Gindin (2008) y Gindin (2008), coinciden en señalar que la mayoría de organizaciones tenían un espíritu negociador y legalista, con contadas excepciones, como la señalada anteriormente, pero que como se aprecia, intentaba operar de forma técnica y distanciada de partidos u otros movimientos.

El golpe militar producido en el 1964 supondría un duro golpe al sindicalismo, al ser seriamente reprimido. Es cierto que se seguirán produciendo más huelgas docentes, pero también lo es que el Gobierno militar las reprimiría rápida y duramente. En 1967, la Constitución Federal vigente no permitía la huelga en el sector público, dejando de lado también la organización sindical del sector.

En una situación similar nos encontraremos a lo largo de los 70, donde si bien se producirán huelgas con reivindicaciones salariales, serán en su mayoría suprimidas por el Gobierno. Este escenario fue contribuyendo de manera progresiva a aunar estos objetivos con los de reclamar el fin de la dictadura militar, apareciendo tanto el *Partido dos Trabalhadores* (PT) en 1980 y de la *Central única dos Trabalhadores* (CUT) en 1983, donde los docentes se identificaban como trabajadores de la educación.

Este sentimiento queda reflejado en la siguiente reflexión:

> "La nueva conciencia y la nueva práctica de los trabajadores de la educación es sentirse trabajadores y sentir la necesidad de asociarse como tal, y organizar su

> lucha en los mismos modos que los trabajadores de la producción, del comercio... y sobre todo, de sentir la solidaridad en los mismos objetivos de cuestionar el modelo sociopolítico y económico, el Estado, la organización del trabajo... que los genera y explota como trabajadores" (Arroyo, 1980, p. 18-19)

Esto supondría un fortalecimiento de las organizaciones, al que hay que sumar la tendencia anterior al golpe militar donde se aunaban y fusionaban, ahora ampliando sus miras. Del mismo modo, producto de años de represión y hartazgo, crece el deseo de participación política, donde se "habían realizado paros y movilizaciones en las décadas anteriores, pero apelaban generalmente a formas protocolares para manifestar sus demandas laborales, se lanzan a huelgas de masas y combativas movilizaciones" (Fontoura, Gentili y Gindin, 2008, p. 20), que suponen el nacimiento de una manera de entender el sindicalismo y producirán corrientes radicalizadas que darán un impulso a la organización sindical del magisterio.

Durante finales de la década de los 80, se celebra el *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.* En él se discuten diferentes reformas en la legislación sindical y laboral, "permitiendo la sindicalización y la huelga de los empleados públicos. Sin embargo, la situación continúa siendo ambigua, debido a que no cuentan con mecanismos de negociación con los empleadores y el derecho a huelga no fue regulado." (Gindin 2008, p. 363). Finalmente, con la aprobación de la ley en 1996, de Directrices y Bases de la Educación Nacional que hemos mencionado con anterioridad, nos encontraríamos ante una ley aprobada, pero no consensuada con el magisterio, que junto a otras políticas y acciones realizadas por el mismo Gobierno que la aprobó, llevaría adelante "medidas rechazadas por el magisterio en el área laboral (permitiendo la flexibilización y precarización del empleo en el conjunto del sector público) y previsional" (Gindin 2008, p. 364)

#### 4.2.3.7. Historia y evolución de los movimientos sociales docentes en Chile.

Los primeros intentos de organizar la educación nacional en base a una estructura centralizada se darán a lo largo de la década de los 20 del siglo XIX, abriéndose una institución en Santiago de la que dependerían el resto de los establecimientos escolares. En los siguientes años también se crean cargos, juntas, tribunales… que tratan de dotar de una mayor estructura al sistema educativo chileno. Sin embargo, no sería hasta la

llegada de la Constitución de 1833, donde se aclararía el papel del Estado con respecto a la educación, situándola como un asunto estatal, o al menos de atención preferente del Gobierno. El mismo texto constitucional sentaría la necesidad de un plan general de educación nacional, que sin embargo nunca se concretaría. Un último aspecto especialmente relevante de la Constitución sería la asignación a los municipios de la responsabilidad de promover la educación, por lo que nos encontraríamos con escuelas públicas, de carácter estatal, municipales y las dependientes de las órdenes religiosas.

En 1842, aparecería la primera Escuela Normal, pues se sentía urgente la necesidad de formar a los docentes. A esta primera le sucederían otras con el paso de los años, funcionando mediante un régimen de internamiento, donde se ofrecía no solo enseñanza gratuita, sino también alimentación, el propio alojamiento y el vestuario. No es de extrañar por tanto que se convirtiera en una oportunidad de educación para personas con escasos recursos, donde a cambio se exigía un periodo obligado de servicio durante siete años en las escuelas primaras públicas. Es cierto que, "aumentaba la demanda por ingresar a la escuela, pero era difícil encontrar jóvenes que cumplieran los estándares de moralidad y saberes mínimos requeridos" (Núñez, 2010, p. 135) considerados para la época.

En cuanto la estructura de su currículum, en los años próximos a su fundación, se trataba de planes similares a los que después el personal docente ya formado impartiría en sus respectivas escuelas, donde la moralidad tenía una presencia importante y no eran infrecuentes los castigos físicos como medidas disciplinarias. Diferentes informes, provenientes de directores de las escuelas también nos indican cómo el financiamiento nunca fue suficiente, siendo escasos los materiales de enseñanza, como los libros de texto, que o bien no llegaban, o lo hacían sin correspondientes traducciones. (Núñez, 2010)

En 1860 se produce la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria. Entre otras cuestiones, la ley crea un cuerpo de inspección y establece para la enseñanza pública su gratuidad.

Ya en el siglo XX, encontramos la fundación de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria durante el 1915. Uno de sus primeros hitos reside en la lucha que presentó el colectivo docente para conseguir articular la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, que tal y como denota su nombre, consideraba la educación primaria como obligatoria, mientras que mantenía su gratuidad. Durante esta década podríamos

encontrar también dos tipos de Escuelas Normales, las rulares y las urbanas, que ofrecían un programa de estudios de seis años. Su redacción final no contentaría al colectivo docente, considerándola insuficiente. Con gran apoyo por parte del movimiento obrero, se manifiestan públicamente a favor "de una renovación del régimen escolar que suplante la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) a la que consideraban segregadora de las clases bajas" (Mannocchi 2011, p.165). En base a su manifiesto, serían acusados por el Gobierno de atentar contra el orden establecido.

Apenas unos años después, en 1922, se agrupan diferentes organizaciones gremiales docentes y crean la Asociación General de Profesores. Entre sus objetivos, destacaba la búsqueda de "la felicidad individual y colectiva de los asociados, la protección moral y material en pos de conseguir mejoras profesionales y la defensa de la dignidad del magisterio" (Mannocchi 2011, p.174).

De forma similar, durante el 1944 y tras reunirse varias organizaciones docentes, forman la Federación de Educadores de Chile, cuyo fin primordial será el de negociar con mayor influencia los intereses del magisterio.

Durante el 1965 aparece la Reforma Educacional, que teniendo como base un informe realizado algunos años atrás, mostraba los escasos años cursados por el alumnado, que en la práctica se reducían a un par. Esta situación, provocaba que un número considerable de adultos, tuvieran serias deficiencias educativas. La reforma trataba de afrontar este problema, mediante un impulso a la formación del cuerpo docente, una expansión de aulas y una educación general básica de nueve años de duración.

En los primeros años 70 del siglo XX, la Federación de Educadores de Chile, se integra en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, contando con un compromiso ideológico con el Gobierno de Allende. En consecuencia, esta organización se verá disuelta, y sus integrantes, perseguidos, -junto a todo el movimiento sindical- apenas unos años después de su constitución, con el golpe militar del 1973. Será remplazada por el Colegio de Profesores de Chile, cuyos cargos directivos serían designados por las autoridades y, hasta la reforma constitucional en la siguiente década, sería de colegiación obligatoria. El Colegio de Profesores de Chile, trataría de englobar a todos los docentes activos, en una asociación que buscaba ser apolítica y centrada en temas profesionales permisibles en la dictadura, con un carácter principalmente corporativista, alejada de los

posibles intereses reales de los docentes, al consistir de forma primordial en un organismo de control, que tal y como indica Matamoros (2017, p. 209) "se les traspasaron todos los bienes e inmuebles confiscados a las anteriores organizaciones del profesorado".

En esta primera etapa temprana, ya era evidente la acción realizada para desmantelar la educación pública, traspasando las obligaciones estatales de nuevo a los municipios, favoreciendo mediante diversos créditos a entidades educativas privadas, dejando a los colegios de titularidad pública con escasos presupuestos "para atender un creciente alumnado de bajos recursos. Se estableció, además, un sistema de financiación neoliberal para las escuelas, el cual atendía más satisfactoriamente a aquellas que alcanzaban mejores resultados académicos" (Carvajal, 2019, 123). Estas medidas, se encuentran en sintonía con la deriva basada en resultados medibles, en la que se encuentra inmersa la mayoría de los países de Latinoamérica a final del siglo XX.

De forma simultánea, se produce también la disolución de las Escuelas Normales, donde una comisión de especialistas realiza un informe en el que propone que la formación de docentes de educación básica debía ser una responsabilidad exclusiva de las universidades. Esto puso fin a una institución educativa con más de cien años de antigüedad, si bien debe reconocerse que no tenían capacidad de formar a suficiente personal especializado al ritmo que demandaba el país, donde además muchos de sus titulados trataban de desplazarse a otras actividades de mayor prestigio social y remuneración económica. Es de destacar en este escenario la labor imprescindible de innumerables docentes no cualificados, que ayudan a sostener la educación. No reconocerían la diversidad étnica, pues tal y como señala Núñez, (2010, p. 145) su currículum "no preparó para reconocer y valorizar las culturas autóctonas sino para imponer la cultura huinca. Los normalistas –y también los maestros primarios improvisados– actuaron como "chilenizadores", que tenían como misión integrar subordinadamente a la cultura del Estado nacional". Pese a sus limitaciones, debe reconocerse su labor social, pues presentaban una gran oportunidad para muchas personas de escasos recursos.

Cabe destacar también el papel realizado por la Central Única de Trabajadores, que fue la principal entidad sindical chilena desde 1953 y considerada única hasta la década de los 70 del siglo XX. A lo largo de sus congresos, defendieron la necesidad de llevar a cabo un proyecto de educación planificado, firmando para ello un primer convenio con la

Universidad de Chile en 1963 para desarrollar un programa de formación sindical, y posteriormente, en el 1969, un nuevo convenio con la Universidad Técnica del Estado (UTE).

Mientras el primero resultó en una experiencia educativa de carácter más vertical y convencional, el segundo convenio será de especial relevancia por el contexto y forma en la que se desarrolló. A través de este, la intención de favorecer el ingreso de trabajadores y sus hijos e hijas a la universidad era claro.

Para ello, se ofrecía no solo el acceso a carreras, sino también a cursos técnicos de especialización, que se encontraban relacionados con el ámbito laboral donde trabajan los obreros, "estas escuelas se instalaron en los mismos lugares de trabajo, ya sea al interior de las empresas, en las sedes sindicales aledañas o en poblaciones obreras contiguas a las empresas (donde existiesen)" (Matamoros, 2021, p. 190).

Destaca el caso de la Industria Nacional de Neumáticos S.A. (INSA), de gran relevancia y con instalaciones de dimensiones considerables. Su escuela se organizó en la misma área perteneciente a la industria, logrando establecer así un espacio de trabajo, pero también de formación accesible, al encontrarse integrado en las cercanías de esta. Esto contribuyó a que estas escuelas fueran mucho más cercanas y horizontales, no estando limitadas en la práctica a "los dirigentes sindicales, sino al conjunto de los trabajadores. Además, las clases eran impartidas por pedagogos jóvenes, recientemente egresados y que adscribían entusiastamente al proyecto de transformaciones liderado por la Unidad Popular" (Matamoros, 2021, p. 190). Estos docentes se veían integrados en el día a día de su estudiantado, compartiendo comidas, asambleas sindicales o incluso encontrándose fuera de la jornada laboral, en paseos próximos al área de trabajo.

A partir de la década de 1980, se forman pequeños grupos de docentes que, de forma clandestina, y con el riesgo que ello conlleva, no abandonan la idea de volver a la escuela pública y eminentemente estatal, de carácter laico y gratuito. En este sentido destaca la Asamblea Gremial de Educadores de Chile, que nació de forma clandestina en sus inicios durante los 70 del siglo XX. Poco a poco fue ganando espacios y popularidad, reuniendo a diversos "docentes que comenzaban a solicitar reivindicaciones democráticas en el gremio y que se manifestaban contrarios a las políticas dictatoriales en materia educativa" (Cornejo Serrano, 2012. p. 55). Otros ejemplos de resistencia, tomarían la forma de MRP

“de manera subterránea, diversas propuestas pedagógicas progresistas las cuales, sin embargo, quedaron truncadas después de la retirada de la dictadura en 1990 cuando los MRP fueron absorbidos por los sindicatos de educadores y los partidos políticos” (Carvajal, 2019, p. 124).

En los últimos años del siglo XX, se inicia el desarrollo de “políticas que buscan relacionar desempeño docente con incentivos y castigos, transformando de forma importante su función social. Así, se crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que vincula el desempeño docente con aumento en remuneraciones” (Lagos, Pereira y Villalobos 2022, p. 38), implementando así una orientación educativa basada en la responsabilidad docente individual, en concordancia con las reformas educativas de carácter neoliberal que se implantan a finales del siglo XX en diversos países de Latinoamérica.

#### 4.2.3.8. Historia y evolución de los movimientos sociales en Colombia

Habiendo logrado la independencia del imperio español a finales de la primera década del siglo XIX y, durante los años 20 del mismo siglo, el Estado buscaría instruir una nueva ética y modelo educacional propio. Se toparía con una institución eclesiástica con influencia en la transmisión de cultura, costumbres y saber. Al respecto, Zuluaga (2018, p. 78), indica como “La escasez de maestros laicos era agobiante, pues la educación primaria, durante la Colonia, fue atendida con exclusividad por la Iglesia”.

Tomando el Estado más cartas en el asunto, ordenarían el establecimiento de diversas escuelas públicas, para extender a más ciudadanos el beneficio que la educación podía reportarles. En sintonía se encuentran esas ideas durante los años 30, donde podemos observar cómo algunos periódicos de la época se centraban en la importancia de la educación para Colombia, ensalzando “las ventajas que resultarían al generalizar la instrucción, llegando incluso a proponerse que debería extenderse hasta los indigentes, pues evitaría sus crímenes y descarríos” (Escobar, 2009, p. 60), bajo la idea de mejorar la sociedad gracias a la educación.

Sin embargo, y como sucedía en otros países de la región, el desarrollo de la escuela primaria se produciría sobre todo en grandes ciudades, mientras otras, más pequeñas, pobres y alejadas de los grandes núcleos de población, encontrarían dificultades no solo para construir escuelas, sino también para formar, pagar y retener a los maestros. Frente

a las incipientes instituciones públicas que trataba de asumir el Estado, destacan en el ámbito privado, las casas de educación, que, impulsadas por las parroquias, imparten instrucción a una parte pudiente y privilegiada de la población de Colombia. Tal y como detalla Escobar (2009, p. 65), de ellas conocemos como el alumnado "ingresaba desde los siete años hasta los catorce años, la pensión era de 16 pesos mensuales y se pagaban por trimestre adelantado, los estudios tenían una duración de cuatro años si el joven ya sabía leer y escribir".

La formación de maestros también fue una cuestión de especial interés desde los primeros años del siglo XIX. Así, durante la década de los 20, la aparición de Escuelas Normales, que funcionaban bajo la metodología de la enseñanza mutua, se convertirían en una constante. Cada una de las Escuelas Normales que funcionaban en la época, "debía admitir, por lo menos un alumno representante de las provincias cercanas; al terminar su formación, durante tres meses, tenía la obligación de regresas a su lugar de origen para difundir el método y garantizar así una rápida propagación" (Zuluaga, 2018, p.88). Funcionarían, con sus virtudes y desventajas, bajo esta modalidad un largo tiempo, donde se trataba conseguir la formación de un gran número de maestros que pudieran extender y hacer accesible la educación elemental al resto de la población.

No obstante, pese a la evolución y expansión educativa experimentada estas primeras décadas del siglo XIX, encontramos un periodo de estancamiento durante los años 40. No solo en "1840 disminuyó en 22 el número de escuelas, hacia 1842 la situación era gravísima. Decía Pastor Ospina que muy pocos maestros sabían leer y mucho menos aún escribir", (Zuluaga, 2018, p. 151) consiguiendo escasos avances en la tarea de expandir la educación.

En consecuencia, y con el objetivo de mejorar la formación de maestros, se formula la Ley 26 de junio de 1842, donde a través de la misma y su desarrollo reglamentario, se trataría de incidir y modernizar los métodos de enseñanza y formación de maestros y alumnos. No obstante, durante la década de los 50, aun no se habría percibido un cambio significativo, pues las condiciones económicas de las diferentes provincias y regiones constituían un obstáculo para alcanzar una mejora educativa significativa. "La escasez de mobiliario y útiles era otra barrera por superar. Carencia de materiales de lectura, de cuadernos y de las ayudas más elementales para la enseñanza dejaban ver la precariedad de la instrucción pública." (Zuluaga, 2018, p. 319)

A este factor, debe sumarse la inestabilidad de las políticas educativas. Especialmente, durante la década de los 50 y 60 del siglo XIX, se suspenderán las Escuelas Normales como entidades formadoras de docentes y se reactivarán en varias ocasiones, pues se tratará de ofrecer otras fórmulas que hagan funcionar el modelo educativo.

Destaca entre ellas la figura del visitador, consistente en un hombre considerado ilustrado cuya función consistía en recorrer diferentes escuelas del Estado. En ellas permanecería algunos días e impartiría sus métodos y saberes durante su estancia. En este modelo se buscaba que fuera el instructor el que se desplazara, sin necesidad de que los docentes en formación tuvieran que movilizarse grandes distancias. Esta iniciativa, sin embargo, no se sostendría en el tiempo, por falta de personas decidas a ser docentes en algunas de las provincias y sus bajos salarios. (Zuluaga, 2018)

Por los escasos resultados en cuanto a calidad que reportaba el método de enseñanza mutua, a partir de la década de los 50 del siglo XIX, se tratará de incorporar al modelo educativo y de formación de docentes del método de Pestalozzi, más centrado en la individualidad del aprendiz, tratando de combatir los métodos que se basaban en la memoria y el verbalismo.

En 1886 podríamos encontrar una nueva constitución, nacida fruto del regeneracionismo, y liderada por el partido conservador. En la misma se establecería la gratuidad de la educación, pero no su obligación, pues se entendería que la educación estatal estaba allí simplemente para llegar donde la privada no podía, o no le interesaba llegar. Esta visión de la educación se mantendría durante varios años, recogiendo el testigo la Ley 56 de 1927 sobre instrucción pública, que establecerá la obligatoriedad de recibir una educación mínima, ya sea en escuela pública, privada o desde el hogar. Prohibiría también el trabajo de niños y niñas menores de 14 años.

De especial relevancia cabe destacar en el 1917 la celebración del primer Congreso Pedagógico Nacional. Durante su celebración se abordan cuestiones relacionadas con la duración de la educación rural y la urbana o los contenidos sobre la educación agrícola e industrial, entre otros asuntos. Como señala Becerra (2018, p. 155) “En el I Congreso Pedagógico participaron, además, 187 miembros, entre los cuales figuraron maestros de escuela primaria, directores y profesores de Escuelas Normales, rectores y profesores de colegios y directores de instrucción pública.” Todos ellos, junto a otros participantes,

constituyen una muestra comprensiva de diferentes actores relacionados con el mundo educativo.

Urrutia (1980, p. 243), al trabajar la cuestión del movimiento sindical y la situación de la clase obrera, hace una mención expresa al estado de la situación laboral del cuerpo docente durante gran parte del siglo XX. “El caso más dramático es el de los maestros. Estos sólo pueden hacer huelgas ilegales y no pueden negociar las condiciones de trabajo.” No obstante, pese a su ilegalidad, no impedirá la realización de parones educativos locales y regionales, como “la huelga de maestros del departamento de Nariño en 1923, realizada en protesta por el no pago de sus salarios durante ocho meses.” (Bocanegra, 2013, p.31).

De hecho, “la bibliografía existente sobre el sindicalismo colombiano no es prolífica. Colombia no ha sido fértil en este campo” (Bocanegra, 2013, p.27). De forma similar, el mismo autor, en otra publicación, señala como la “historia del sindicalismo del magisterio colombiano no tiene, desde su inicio en la década de los treinta, hasta 1958, cuando se constituye la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, un estudio a fondo” (Bocanegra, 2008, p. 54).

El FECODE nace en un contexto que presentaba una reciente salida de un régimen militar y experimenta una mayor libertad. La Federación se presenta como la suma de asociaciones de carácter local, con el propósito de ganar mayor representación y vertebrar el movimiento asociativo docente. Autores como Bocanegra (2010) y Montenegro (1995) refuerzan la visión de un sindicato financiado correctamente, con posibilidades de ejercer como grupo de presión consolidado y canales comunicativos con las bases y el poder adecuados.

Durante la década de los 60, FECODE fue uno de los impulsores de una huelga que más tarde se conocería como la marcha del hambre, en el 1966. Cientos de maestros partieron desde la ciudad de Santa Marta hasta Bogotá, enmarcados en un paro nacional que trataba de conseguir mejoras para un colectivo que se sentía maltratado. Después de casi 30 días, la marcha culmino con alrededor de 90 docentes que consiguieron completar todo el viaje.

Entre sus antecedentes, encontramos diversos meses de trabajo sin cobrar, escuelas en pésimas condiciones estructurales y protestas a nivel local previas.

La marcha del hambre lograría, entre otras cuestiones, el pago de los salarios atrasados, la creación de un fondo educativo de carácter regional y situar en el debate político y hacer un tema de discusión política, el magisterio colombiano y su situación precaria.

Para finales de la década, "la tasa de escolaridad primaria alcanzó en 1968 un 71.6% de la población" (Álvarez, Gallego, 2015, p. 126)

La reforma centrada en el aspecto rural también esperaba potenciar este foco de desarrollo incipiente para dinamizar la rentabilidad y producción de la economía rural, por ello la reforma vendría acompañada de otras propuestas, como la creación de Institutos Técnicos Agrícolas.

Durante la década de los 70 del siglo XX, FECODE, participaría de las protestas y paros que terminarían por confluir en un estatuto docente constituido a través de procesos de negociación.

En la década de los 80, la misma federación "propició la realización de magnos eventos como el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública realizado en Bogotá en el mes de septiembre de 1984, y el Congreso Pedagógico Nacional, también en Bogotá, en agosto de 1987" (Bocanegra, 2010, p. 36). Estos debates y encuentros son muestras de una profesión politizada, que analiza y considera su labor en base a la sociedad, haciendo esfuerzos para crear espacios de diálogo sobre los papeles de los docentes y la calidad educativa.

Durante los noventa del siglo XX, y para la promulgación de la constitución del 1991, FECODE realiza hasta siete propuestas educativas, algunas de las cuales inspirarían o se verían reflejadas en la posterior legislación educativa. La federación a través de "la movilización de sus afiliados (marchas, mítines, toma pacifica de capitales de departamento y la capital del país) y la huelga, logra incidir notoriamente en las políticas educativas nacionales, por lo menos en el campo de la normatividad" (Bocanegra, 2010, p. 42). Alzándose como una federación que desde su constitución y durante parte importante del siglo XX, consigue avances y cierra negociaciones en el ámbito educativo.

### 4.2.4 Consideraciones globales sobre el asociacionismo docente en España y Latinoamérica durante el siglo XIX y el siglo XX.

A lo largo de nuestro análisis específico de cada uno de los países objeto de estudio, se desprenden varios puntos que presentan elementos en común.

Como muestra de ello, encontramos a través del análisis de las fuentes bibliográficassobre los países consultados, apuntes sobre el bajo reconocimiento social del maestro. Se constituye como una figura precarizada, al ser frecuentes los atrasos en unos salarios, que ya de por sí eran ínfimos, en algunos casos perpetuándose más tiempo en esta situación a través del establecimiento de un escalafón salarial donde la mayoría de los docentes se situaban en la base del mismo.

Esta percepción también proviene en la consideración social que se tiene de la propia profesión, pues la educación primaria, se entiende durante el siglo XIX y primera parte del siglo XX, como una opción primordial para personas provenientes de entornos pobres y humildes, con escasos recursos económicos, que puede suponer una oportunidad de tomarla como un primer punto de partida, al abrir la posibilidad en algunos países durante su formación, de recibir una manutención mínima y unos estudios accesibles que podían resultar ser una puerta a otras profesiones de mayor prestigio. Del mismo modo, para la mayoría de los países analizados, nuestro periodo de estudio comprende un sistema educativo incipiente, que da pasos hacia su constitución como una institución obligatoria, con una vocación de servicio público nacional, y con el paso de tiempo, experimenta una masificación al aumentar las tasas de escolarización.

Podemos encontrar algunas particularidades, como en el caso de México, que cuenta con un fuerte sindicato de carácter estatal, el cual contiene un núcleo de poder concentrado en una única organización. Digno de mención también es el caso colombiano, donde se sostiene el método de enseñanza mutua durante gran parte del siglo XIX, por sus condiciones estructurales, económicas y de fondo en cuanto a la manera de entender e invertir en educación. Las similitudes y elementos en común siguen siendo numerosos. No podemos olvidar, para el conjunto de los países latinoamericanos, su emancipación de un pasado colonial. Este se produce de manera gradual, pues la sombra de sus costumbres acompañaría durante varias décadas a los diferentes países, que junto a un

primer siglo de desarrollo como Estado-nación propio, está acompañado de muchas incertidumbres y demandas a las que dar respuesta.

Si abordamos el sindicalismo magisterial de forma específica, podemos observar en líneas generales, su aparición posterior influenciada por el movimiento obrero, siendo impulsado por el mismo, con el cual encontrarán campos en común. No es de extrañar si tenemos en cuenta la importancia concedida por el movimiento obrero al acceso y promoción cultural para la clase trabajadora, organizando diferentes iniciativas educativas en la medida de sus posibilidades a lo largo del tiempo.

De forma más específica, también podemos señalar un patrón que se repite casi sin importar el lugar y las diferencias de la forma de origen. Primero se forman pequeñas organizaciones, de carácter local y primordialmente informales, que aumentan su actividad y buscan aunar esfuerzos, sumándose a otras, y estas a otras más grandes, disolviéndose en la mezcla que componen. Aumentan así su poder de negociación e influencia, pero sacrifican parte de la heterogeneidad de pensamiento en el proceso.

Respecto a su actividad, las principales reivindicaciones realizadas por los sindicatos docentes que hemos recogido incluyen de forma general las cuestiones sobre los salarios, ascensos, profesionalización y protección de derechos, así como el reconocimiento social de su labor y el derecho a la participación en la elaboración de la política educativa, incluyendo también los modos de gestión de los centros, las reformas del currículo, su autonomía, etc.

El sindicalismo magisterial estudiado también sufre periodos de fuerte represión y persecución ideológica. En Colombia, durante el 1949, se declarará el Estado de sitio, llegando así a acordonar el Capitolio e impidiendo el desarrollo libre del sindicalismo y otras fuerzas democráticas del país. Desde esta fecha hasta el 1953, “el sindicalismo dejó de celebrar el 1º de Mayo, no pudo realizar huelgas, ni manifestaciones: fue inmovilizado” (Bocanegra, 2008, p. 57). En el caso del colectivo docente, desde su establecimiento como funcionarios públicos, perderían su derecho a huelga, dificultando aún más la proliferación de movimientos y campañas efectivas. La época que le siguió, con el Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, no sería más fácil. Se declararía ilegal el Partido Comunista, que aportaba fuerza al movimiento sindical, coartándose otros

derechos, situación que es compartida a lo largo de las diferentes dictaduras para la mayoría de los países que conforman nuestra investigación.

Esto ilustra un ejemplo del contexto político difícil en el que el sindicalismo docente y la profesión en sí misma se desempeñó con duras limitaciones. A este escenario podemos seguir sumando los otros países contemplados en nuestro estudio, pues en Argentina se realizan más de 6 golpes de Estado exitosos entre el 1930 y el 1976, estableciendo dictaduras que violarían derechos humanos y producirían desapariciones. El caso español, también contemplado, sufre desde el final de la guerra civil hasta la muerte del dictador un largo periodo de represión, al que podamos sumar también el golpe militar producido en Brasil durante el 1964, con una dictadura militar que se prolongaría hasta el 1985, o los 4 golpes de Estado de Chile, también producidos en el siglo XX, que terminarían por último en 1990, con la victoria de Patricio Alwyin en las elecciones presidenciales. Si bien este último hecho no provocaría la desaparición inmediata de los diversos efectos y beneficios que tenían las fuerzas armadas y otros actores políticos y sociales, para lo cual aún deberían transcurrir varios años.

Por un lado, es innegable destacar los logros y avances en materia educativa, pero no podemos dejar de señalar, como estos se mueven en un terreno de difícil acceso, pantanoso, donde de acuerdo al gobierno de turno, se hará difícil establecer proyectos fructíferos y duraderos en el tiempo de forma frecuente, por sucederse distintos periodos de inestabilidad como guerras, golpes de Estado y dictaduras que asolan a los países.

Por ello la represión de las expresiones sociales y, en definitiva, de los movimientos sociales generados por los docentes, constituirá un elemento en común. Durante la historia del siglo XIX y XX, no es difícil encontrar diferentes profesionales educativos, que serán perseguidos por sus convicciones morales y políticas, cuyas opciones se moverán entre el exilio interior o exterior para aquellos lo suficiente afortunados de poder elegir, mientras que otros serán sancionados, encarcelados o ejecutados fruto de esta persecución política.

Por último, y para concluir, en los últimos años del siglo XX, nos topamos con un giro hacia políticas de carácter neoliberal en el ámbito educativo. Este hecho, no solo implica un cambio en el establecimiento de roles asumidos por el Estado, sino que para el ámbito educativo supondrá también una flexibilización del propio régimen laboral e intentos de

acotar el campo de actuación ideológico de los docentes y sus agrupaciones sindicales. Si bien es un evento común y compartido en los diferentes países, un buen ejemplo de ello lo señala Estrada (2002, p. 151) cuando nos muestra como "una de las condiciones para sacar adelante el proyecto de reorganización del sector educativo consistía en reducir la capacidad de negociación de la FECODE y, en lo posible, en romperle el espinazo".

Efectivamente, en estos últimos años también es frecuente encontrar una pérdida de confianza en los movimientos sindicales. Al caso español ya relatado, podemos encontrar una situación similar en los países del entorno latinoamericano. Como ejemplo, podemos mencionar el caso colombiano, donde la tasa de afiliación docente cae por debajo del 6% después del 1990. (Bocanegra, 2013)

Esta pérdida de confianza de los movimientos sindicales no es un fenómeno que afecte solo a los sindicatos educativos, sino que es más bien generalizado al conjunto del sindicalismo. Estamos ante un suceso que no es de carácter espontáneo, sino progresivo, que afecta a cada país y movimiento sindical de forma diferente. Esto conlleva unas tasas de afiliación más bajas, producto de una pérdida de confianza en la labor realizada por el sindicato y/o en su capacidad de influencia, mediación y poder de negociación.

Autores como Bouza, y Taboadela (1994) y Cornejo Serrano (2012) reflexionan sobre la visión de los sindicatos por parte de un sector de la población, que, si bien pudieron entenderlos como organizaciones que en su día lograron defender las metas del colectivo o clase, se acomodaron y se volvieron más sumisos a los diferentes intereses y demandas de partidos políticos, u otros agentes influyentes, en los sucesivos años de democracia, a cambio de puestos de estabilidad política u otros favores.

## 4.3. Estado de los movimientos sociales estudiantiles en España y América Latina.

Una vez presentadas las reflexiones relativas a los docentes, procedemos a hacer lo propio con la figura del estudiante y del movimiento estudiantil.

En primer lugar, dedicaremos un espacio a establecer algunas de las características y aspectos que dotan de una identidad propia y separada a los movimientos sociales de carácter estudiantil.

Seguidamente, hablaremos sobre la relevancia e impacto que tuvieron los diversos sucesos acontecidos en la década de los 60 del pasado siglo, pues tuvieron una gran influencia a nivel global. Hablaremos en este mismo apartado de forma breve sobre el Mayo Francés, pues es quizá uno de los exponentes más conocidos y representativos de esta época. Su consulta, como movimiento específico encuadrado dentro de los movimientos sociales de los 60, nos ayudará a entender de mejor forma la repercusión que estos sucesos tuvieron a lo largo del mundo, al retroalimentarse entre ellos.

Acto seguido realizaremos un repaso sobre la historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en España y los diversos países de Latinoamérica, donde trataremos de representar su evolución histórica y señalar los eventos más relevantes.

Una vez finalizado el punto anterior, lanzaremos algunas conclusiones sobre los movimientos estudiantiles, así como también trataremos de mostrar las influencias, transferencias y conexiones que hay entre los mismos.

### 4.3.1 Definiciones y características de los movimientos sociales estudiantiles.

Cuando hablamos de movimiento estudiantil, aludimos a la organizaciones, federaciones, grupos y asociaciones de estudiantes que de diferentes formas expresan ideas, inconformidades e incomodidades, actuando ante situaciones identificadas como injustas. De este modo, Garreton y Martínez (1985, p. 32), entiende que el movimiento estudiantil supone "una lucha específica de los estudiantes como, por ejemplo, una reforma universitaria, la caída de un dictador, la formación de un bloque político nacional, la renovación cultural de la sociedad, etc."

Otra definición nos ofrece más detalle sobre sus características al incluirlo "dentro de los llamados nuevos movimientos sociales, los cuales se caracterizan por ser organizaciones sociales donde predomina una composición social heterogénea, una organización basada en un liderazgo múltiple y una actitud eminentemente antiestatal" (Muro, 1994, p.46).

Aun asentando algunas definiciones, tratar de explicar el movimiento estudiantil desde una perspectiva teórica es una tarea compleja, puesto que no podemos identificar un movimiento estudiantil propiamente dicho, sino que existen múltiples movimientos con sus diferencias y características. Sí que podemos encontrar, sin embargo, una serie de

características que tienen un importante peso o presencia en la mayoría de los movimientos estudiantiles.

Si atendemos a las personas que lo componen, hablamos, claro está, de estudiantes. Sin embargo, no podemos detenernos aquí, debemos ahondar en la cuestión un poco más. Considerar los movimientos estudiantiles, supone considerar a los estudiantes universitarios, los estudiantes pertenecientes a estudios post-secundarios como los que desarrollan estudios de carácter técnico y profesional, y también los secundarios, si bien y por definición, nada impide que se produzca un movimiento estudiantil en cualquier otra etapa.

Considerando las características para cada uno de estos grupos por separado, y para el caso de los estudiantes universitarios, podemos considerar a este grupo como una fuerza de trabajo intelectual en formación, lo que les hace más sensibles a cuestiones como la falta de movilidad social y la estructura del mercado laboral del que van a formar parte. Si bien constituyen un grupo muy heterogéneo, son al mismo tiempo un grupo en un lugar privilegiado en cuanto al espacio para el debate, desarrollo político y discusión ideológica, tanto en las aulas, como fuera de ellas, en sus campus, pequeños grupos de estudio, etc. (Aranda Sánchez, 2000).

En cuanto a los profesionales técnicos, los entendemos como aquellos estudiantes que reciben formación una vez finalizados sus estudios secundarios. Esta formación va dirigida a la inserción laboral a través de unos conocimientos especializados divididos en varias áreas del saber. Si bien pueden compartir diversas características con el anterior grupo, esta formación, tiene un carácter más técnico, es de menor duración y frecuentemente, sus aulas tienden a englobar a menos estudiantes en el mismo espacio, lo que asienta algunas diferencias fundamentales con los estudiantes universitarios. Del mismo modo, las universidades suelen ubicarse en capitales de provincia o ciudades emblemáticas, a las que acuden estudiantes de diversas zonas geográficas más diminutas y de menor población, mientras que un centro de formación profesional puede no englobar a una población estudiantil tan numerosa y estar ubicado en otras ciudades de menor tamaño, asentando otro hecho diferenciado al situarse en un contexto geográfico diferente.

Si consideramos al grupo de estudiantes de educación secundaria, podemos entenderlos como el grupo proveniente de educación primaria, que suele comprender los estudios para las personas de entre 12 a 16 años. Se encuentran en una etapa de carácter obligatorio, donde por su edad, pueden ser considerados por ciertas orientaciones políticas, como sujetos que deben ser apartados de las cuestiones reivindicativas, no tomando parte activa en la defensa de sus derechos, ni en cuestiones educativas o laborales relevantes para el país. En algunos países, pueden encontrar trabas legales para hacer huelga, así a modo de ejemplo, en España no se considera de manera específica el derecho a huelga en el Real Decreto 732/1995**,** si bien se reconoce el derecho a asociarse, a ejercer la libertad de expresión y a manifestar su discrepancia en asuntos educativos. A nivel autonómico queda pues la decisión de reconocer la huelga como tal o no. En algunas comunidades autónomas se indica que la huelga puede ser convocada y ejercida sin permiso paterno mediante acciones como no asistir a clase a partir del tercer año de la educación secundaria.

Por las características mencionadas, cada uno de estos grupos de estudiantes, puede encontrarse en un terreno más o menos proclive a la libre discusión de ideas y espacios de reflexión compartida, los cuales pueden impulsar en mayor o menor medida la constitución de un movimiento, o una serie de actuaciones para defender sus derechos. Un elemento común a todos los espacios es el hecho de que cuando se produce, es porque encuentran un denominador común, un deseo o aspiración compartida, ya sea en forma de necesidad, impotencia, demanda, deseo… que motiva el cambio social. Estos movimientos intentan liderar la transformación que persiguen.

Una característica compartida, especialmente entre los estudiantes post-secundarios, constituidos por su mayoría por personas adultas jóvenes, es que se encuentran afrontando "el conflicto de aceptación-rechazo que le provoca su pronto ingreso al sistema". (Garreton y Martínez, 1985, p. 16) si bien algunos pueden encontrarse en situación de empleo, otros muchos están prolongado esa incorporación al mercado laboral adulto. Esto supone un aspecto clave en su configuración de identidad, donde pueden poner en duda modos, valores, referencias… ante una realidad que les es próxima. También se pone en tela de juicio cuestiones más amplias que engloban la anterior, lo que puede resultar en un rechazo o desafío al propio conjunto de normas sociales que rigen el porvenir para el que se forman. Encontrándose en un proceso de preparación profesional, los lleva a "la preocupación de su futuro laboral, la responsabilidad social y las posibilidades de éxito o

fracaso estrechamente relacionadas con sus estudios y la capacidad para resolver los problemas respectivos" (Aranda Sánchez, 2000, p. 243).

Otra característica para resaltar es la duración temporal de la etiqueta de estudiante. Aquellos que conforman el grupo, lo hacen durante un periodo relativamente corto de tiempo, puesto que la condición de estudiante es más bien pasajera, siendo la base del movimiento estudiantil renovada cada pocos años. Por este motivo, "los movimientos estudiantiles ostentan las más de las veces un explícito carácter generacional" (Garreton y Martínez, 1985, p. 17) al presentar valores enfrentados con los modos sociales y de producción del sistema para el que se preparan.

Consecuentemente, juega un papel importante el espacio compartido, tanto físico como simbólico. Estos espacios, y quizá especialmente el universitario, son espacios donde hay una parte de producción y reproducción del orden social, pero también de contradicción con esos mismos valores fruto del desarrollo del carácter crítico promovido y desarrollado tanto dentro como fuera de las aulas, en espacios bien autogestionados o de encuentro, como cafeterías, proximidades de las bibliotecas, zonas comunes… produciéndose una socialización política. Así "donde las universidades han jugado un papel progresista y generador de élites reformadoras de la sociedad, se espera que los estudiantes participen en política y, todavía más, que expresen las posiciones más radicales." (Garreton y Martínez, 1985, p. 26)

Los movimientos estudiantiles, no solo suponen un rechazo contra alguna situación injusta o sentida como necesaria, sino que también expresan una insatisfacción existencial, una protesta emocional contra un medio social que consideran hostil. Hay, por tanto, en este, más que en otros movimientos, un desarrollo de la identidad que supone el cambio de la vida joven a la adulta y se explora durante la participación en estos movimientos. Esto se produce en la medida en la que la mayoría de los estudiantes se encuentran en esas mencionadas puertas que suponen el paso a su vida adulta, junto a otros iguales en su misma situación, en un escenario politizado, puesto que los movimientos estudiantiles terminan por defender una determinada postura social contra otras alternativas o modos de entender la sociedad.

La pluralidad de objetivos o metas planteadas supone otro de sus aspectos característicos, diferenciándolo de otros movimientos sociales. Los movimientos estudiantiles tienden a incluir una pluralidad de fines perseguidos, lo que permite que estudiantes con diferentes motivaciones puedan participar del mismo movimiento. En este sentido, las demandas de un movimiento estudiantil suelen presentar dos tipos de reivindicaciones: unas más correspondientes a su situación estudiantil, como bien pueden ser la organización del sistema educativo y sus etapas, su acceso, la cuestión de la gratuidad… Las otras hacen referencia al propio debate y posibilidades de cuestiones sociales más globales, como la discusión sobre la participación ciudadana en la democracia, entre otras cuestiones políticas, más amplias y generales, así como temas o cuestiones de interés nacional… "La cuestión es que no resulta fácil ni evidente la distinción entre los dos tipos de demanda, ya que generalmente se suponen mutuamente" (Aranda Sánchez, 2000, p. 246).

Del mismo modo, pueden presentar una preocupación y participación ideológica y política espontánea, que puede evolucionar de un estado de pasividad a una participación activa en masa y rápida. Por ello, "el rechazo global y radical de la existencia presente está siempre en los movimientos estudiantiles, aunque en diverso grado y centralidad" (Garreton y Martínez, 1985, p. 47). No obstante, si bien no se puede dudar de que los movimientos estudiantiles suponen un descontento con respecto a alguna cuestión social, son también movimientos que debido a las características ya mencionadas como la espontaneidad, pluralidad de objetivos… pueden ser movimientos con escasos objetivos bien definidos, que muestran un descontento, pero fallan en hacer uso de una organización y movilización efectiva para alcanzar sus metas, perdiendo su rumbo o no evolucionando más allá de mostrar el rechazo o insatisfacción. En consecuencia, Perdomo (2008, p.232) entiende que es posible encontrar movimientos estudiantiles con "los rasgos visibles del estudiantado cuando se moviliza. Carecen de planes organizativos para una nueva sociedad y es más un grupo coyuntural que obedece a emociones encontradas, que no cuentan por tanto con un compromiso a largo plazo".

Como señalábamos al indicar los modos de participación y organización de los movimientos estudiantiles, es frecuente encontrar diversos grupos estudiantiles con visiones diferentes sobre el mismo suceso, donde, si bien pueden aunar fuerzas para una causa mayor, no olvidan sus diferencias. En el contexto estudiantil, "la división no se produce por oposiciones referidas a la acción, sino más bien por definiciones ideológicas y políticas previas a ella" (Garreton y Martínez, 1985, p. 45) lo que a veces puede sentar

barreras entre grupos de estudiantes con escasas diferencias en cuanto a cuestiones de fondo, pero que presentan diferencias en esos modos de alcanzar sus metas.

En consecuencia, "los mecanismos de información, análisis y toma de decisiones suelen ser lentos, difíciles y complicados, sobre todo considerando que las instancias encargadas de tales funciones son las asambleas" (Aranda Sánchez, 2000, p. 244). Si bien, los procesos asamblearios son muestras claras de prácticas de democracia directa, que dotan de gran importancia al proceso y no solo a sus fines, pueden implicar al mismo tiempo problemas para consensuar objetivos en tiempos razonables, constituyéndose como procesos que se dilatan en el tiempo, con los riesgos que ello conlleva para un movimiento social. Esto se entiende, tal y como indicábamos, por la importancia concedida al proceso, que no solo sirve como protesta social, o, en otras palabras, no es únicamente instrumental, sino que la propia búsqueda y desarrollo de identidad de aquellos que participan en el mismo constituye una dimensión inseparable, transformándose en un proceso mediante el cual los individuos aportan al movimiento, pero el movimiento aporta a los individuos que lo sostienen y participan en él.

Su resistencia por prolongar o alargar la efímera vida de un movimiento estudiantil es sin duda otra característica definitoria a considerar. Alejandro Nieto recogiendo las palabras de Daniel Cohn Bendit, figura representativa del Mayo Francés, señalaba "la fuerza de su movimiento reside en que apoya en una espontaneidad incontrolable que lo impulsa sin pretender canalizar, y muchos menos apropiarse, de la acción que ha provocado" (Garreton y Martínez, 1985, p. 41)

Si su acción hubiera sido realizada a través de los cauces formales de participación, "sabrían a qué atenerse y que es lo que podrían hacer con nosotros, y no encontrarse, como ahora se encuentran, con lo que ellos laman el caos, la anarquía y la insurgencia incontrolable" (Garreton y Martínez, 1985, p. 41)

De manera consecuente a este principio, el movimiento estudiantil puede presentar un rechazo hacia la gestión estatal del momento, entablando una relación antagónica con el Gobierno y su legitimación, donde "se presenta una oposición a la política como búsqueda o lucha por el poder, manifestando en cambio un sentimiento de agravio moral y de ser víctimas de una injusticia contra toda la generación de estudiantes" (Aranda Sánchez, 2000, p. 245)

Esto también puede implicar que recelen de otros grupos o actores sociales, brindándoles desconfianza si no se corresponden con sus principios de identidad. Ejemplo reciente de ello podemos encontrarlo en el movimiento estudiantil y ciudadano del 15-M producido en España, donde el propio movimiento rechazaba de forma activa el apoyo la colaboración de partidos políticos y sindicatos, en pos de defender su independencia respecto a grupos ideológicos institucionalizados.

Como muchos otros movimientos sociales, no siempre conseguirán las metas que se plantean, sin embargo, los movimientos sociales, pero especialmente aquellos de carácter estudiantil, tienen "la cualidad de funcionar como fuente e impulso para el surgimiento de otros movimientos que representan un avance y fortalecen las luchas por la igualdad y la justicia sociales" (Aranda Sánchez, 2000, p. 248).

### 4.3.2. La relevancia e impacto de los movimientos sociales de la década de los 60.

Los movimientos sociales de la década de los 60 en el siglo XX, fueron "esenciales para presionar por el cambio social y en liderar una revolución cultural y una transformación política que, con sus aciertos y desaciertos, derivó en cosmovisiones sociales muy diferentes, acciones políticas y cambios pedagógicos." (Hernández Huerta y Paya, 2019a, p. 20)

En ocasiones, podemos encontrarlos definidos como movimientos sociales de 1968, sin embargo, no todos estos contenidos suceden en el mismo espacio temporal ni geográfico, de hecho, en algunos casos, podemos encontrar que las noticias de una revolución en un determinado territorio, inspira a otros estudiantes a hacer lo propio. Por ello y considerando la amplitud de los movimientos, consideramos más idóneo enmarcarlos como movimientos sociales ocurridos dentro de la década de los 60, también referidos como "Los largos 60" por diversos autores (Cagnolati, Hernández, Huerta y Payà, 2019; Ferhat, 2019; Hernández Huerta y Payà, 2019; Horn, 2007).

En cualquier caso, los movimientos sociales de 1960 incluyen toda una serie de conflictos de carácter social que suelen incluir manifestaciones y rebeliones de carácter popular, enfrentadas con movimientos de contención y represión a lo largo del mundo. En sí mismos, estos movimientos comprenden todo un "proceso marcado por protestas y revueltas, intensos activismos, manifestaciones y movimientos; un año que parece condensar el desate de una imaginación diferente y radical que planteó un nuevo rumbo

para la sociedad en su conjunto" (Misses-Liwerant y Saracho, 2018, p. 14). Nos hallamos pues ante un proceso trasnacional, que comprende movimientos, proyectos, protestas e intentos de reforma social y cultural en diferentes partes del mundo.

Los sucesos acontecidos en los diferentes países suponen por si solos experiencias y lecciones históricas de gran valor por sí mismas, que sin embargo forman parte de un conjunto más grande en el que se integran, donde se asentaron nuevos actores sociales, de circulación de ideas y de difusión de proyectos. Se encontró en lo local una conexión con lo nacional, y al mismo tiempo, con lo global, donde un movimiento en un país podía influenciar a otro, pues "las ideas, tácticas, estilos, formas de participación y estilos rebasarían a partir de entonces las fronteras de cada movimiento, influyéndose mutuamente" (Misses-Liwerant y Saracho, 2018, p. 18)

Dentro de las mismas, un movimiento de gran importancia sería el Mayo Francés, donde se dieron un gran número de revueltas estudiantiles a las que posteriormente se sumarían el grueso de la población. De esta manera, algo que empezó con un grupo de universitarios rebeldes, acabaría sumando otros sectores de la población. Directores de cine, jóvenes actores, cantantes, artistas, y poetas, como, por ejemplo, el argentino Julio Cortázar, vivirían y serían influenciados por el Mayo Francés, creando posteriores obras de carácter cultural sobre el mismo. Por su representatividad, pero también implicaciones y legado, dedicaremos un espacio a presentar y pensar las mismas, donde también apreciaremos la influencia de los movimientos sociales de la década de los 60 del siglo XX en los países que conforman nuestro objeto de estudio.

Por señalar algunos de los antecedentes comunes a todos estos diversos movimientos, podemos señalar el fin de la II Guerra Mundial, l cual supondría una gran división entre países, que quedaron divididos en un bloque Occidental de aspiración capitalista y otro bloque Oriental de aspiración socialista. Esto daría paso a los enfrentamientos militares, informativos, ideológicos y políticos conocidos como la Guerra Fría, donde los bloques y especialmente las superpotencias de EEUU y la URRS tratarían de conseguir una hegemonía mundial.

Durante el desarrollo de esta, se dio una carrera armamentística y nuclear y años más tarde, en la década de los 60 del siglo XX, estallaría la guerra de Vietnam, una de las más importantes producidas durante la Guerra Fría. Una gran cobertura realizada por

diferentes medios de comunicación permitió un mayor conocimiento por parte de la población del desarrollo del conflicto y de las violaciones y abusos de derechos humanos producidas durante el mismo. Estos hechos marcarían a una generación joven, que en más de una ocasión alzaría su voz en señal de protesta.

El periodo de Revolución Cubana de 1953 a 1959, el inicio del Movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos en el 1954, o la guerra no declarada de Checoslovaquia en el 1968, supusieron sucesos históricos de considerables dimensiones que motivaron a una población y en especial, a la juventud, a lanzarse a las calles por aquello que consideraban correcto. Algo que se llevó a cabo mediante manifestaciones, protestas y también adoptando otras formas de protesta. Claro ejemplo de ello lo encontramos en el movimiento contracultural y pacifista hippie en la década de los 60 del siglo XX.

Como señalábamos, no es de extrañar que durante finales de la década de los 60 y principios de los 70 del siglo XX, encontráramos "años de rebelión estudiantil en los que los jóvenes de todo el mundo empezaron a tener consciencia de la importancia de su papel en la sociedad, proponiéndose cambiar el mundo." (López Muriano, 2022, p. 154), caracterizado por una desconfianza hacia las instituciones y las formas de poder tradicionales.

A lo largo del mundo, en diversos medios de comunicación, más o menos influenciados o controlados por los poderes de cada territorio, tratarán de mostrar en un inicio estas manifestaciones y revueltas producidas por los estudiantes como episodios delictivos, dejando de relatar "el desarrollo más significativo en la década de 1960: jóvenes asumiendo un nuevo rol, haciéndose visibles en otros espacios, más allá de lo tradicionales espacios de protesta" (Ferhat, 2019, p. 89.)

En cuanto a los antecedentes específicos relativos al Mayo Francés, podemos observar cómo durante las elecciones francesas de 1967, se registró una participación elevada, con solo un 19% de abstenciones. Los sindicatos franceses aumentaron durante los años posteriores la II Guerra Mundial, si bien muchos de ellos desaparecieron rápidamente. La Confederación General del Trabajo seguiría siendo la mayor fuerza sindical si atendemos al número de afiliados. En ella, no todos sus afiliados eran comunistas, si bien la dirección del sindicato si residía en su mano. En 1967 se gestaba un escenario de agitación después

de un periodo de cierta calma social. Se organizaban jornadas nacionales para presionar al Gobierno y patronal ante nuevas negociaciones, se producían despidos en masa y las desigualdades en salarios y condiciones precarias en el ámbito laboral contribuían a aumentar el descontento de los trabajadores. Ante esta situación los sindicatos si bien impulsaban o llamaban a la movilización de estos, no serían capaces de canalizar la ira de unos sindicalistas más jóvenes que resultaban ser demasiado combativos (López Muriano, 2022).

En los meses previos al mayo francés ya encontramos diversos actos que serían determinantes. Así, en el mes de enero, Daniel Cohn-Bendit, reprochó al ministro francés de Juventud y Deporte en un acto público el olvido de diversos problemas que afectaban a los jóvenes franceses. En marzo un grupo de estudiantes se encierra en la Universidad de Nanterre para protestar por las normativas del centro. En abril, se calcula que alrededor de 1500 estudiantes asistieron a una protesta en la misma universidad por una detención producida a unos compañeros. Apenas unos días después, y tras una protesta en contra de la guerra de Vietnam, el decano ordenó el cierre de la facultad. Lejos de apaciguar el conflicto, aumento su efervescencia, pues los estudiantes reaccionaron como respuesta con el boicot a los exámenes. (Simonoff, 2018)

Con estos precedentes inmediatos, llegamos a los eventos producidos en mayo. El tercer día del mes se produce una protesta contra la amenaza de expulsión de diversos estudiantes de la Universidad de Nanterre, así como de su cierre. El sexto día de mayo un grupo numeroso de estudiantes se reúne en la plaza de la Sorbona, convocados por la Unión Nacional de Estudiantes de Francia. La policía cargará contra esta concentración que reunía a estudiantes, docentes universitarios y otros simpatizantes. Mientras la mayoría de los protestantes se dispersó, otros crearon barricadas con elementos urbanos, lanzando adoquines y otros materiales a las fuerzas policiales, que terminarían por responder con el uso de gas lacrimógeno. Estos eventos provocaron un sentimiento de solidaridad con el pueblo francés. Al día siguiente un número creciente de trabajadores jóvenes se unieron a las protestas y se reunieron en el Arco de Triunfo, demandando que se retiren los cargos penales contra los estudiantes y se reabra la universidad de Nanterre y la Sorbona (López Muriano, 2022).

Tras un periodo de negociaciones que no llegaron a ninguna parte, la noche del 10 de mayo, conocida como la “Noche de las Barricadas”, las fuerzas de seguridad del Estado

cargan contra las barricadas de estudiantes, con el objetivo de desalojarlas y dispersar a la población. Este enfrentamiento produjo un gran número de heridos y arrestados. Esto provocaría que diferentes figuras públicas como cantantes o poetas mostraran su rechazo a la violencia policial y su apoyo a las demandas sostenidas por los protestantes.

El día 13 de mayo (lunes), se convocó una huelga general. Se estima que alrededor de 200.000 personas la secundaron en una marcha, si bien otros 9 millones de trabajadores de muy diferentes sectores seguirían también su convocatoria. El mismo día, estudiantes retomaron la Sorbona, ocupándola. (Maclean, 2002)

El desarrollo de acciones en esta huelga de trabajadores puede considerarse más bien como una acción espontánea, no siendo preparada desde la cúpula de los sindicatos. La Confederación General del Trabajo trató de redirigir esta chispa de actividad a una lucha por alcanzar mayores salarios y otras demandas económicas, mientras los trabajadores por su propia cuenta, empezaron en los días siguientes a ocupar fábricas. Los trabajadores presentaron una visión más política y radical, al exigir la destitución del Gobierno y del presidente. La dirección sindical negoció un aumento del salario mínimo del 35% así como la mitad del salario normal por los días de huelga, entre otras medidas. Los trabajadores que ocupaban las fábricas se negaron a volver al trabajo y abuchearon la labor realizada por los líderes sindicales (Vienet, 1992).

Se produce pues ese desencanto que hemos mencionado con anterioridad al analizar el movimiento sindical de los docentes, donde hay una desilusión y pérdida de confianza con el movimiento sindicalista por entender que se encuentran más comprometidos con los poderes que los sustentan, y menos con la defensa de la base asociativa por la que organizaron. Este desencanto se aprecia especialmente en sindicatos con fuerte presencia como la ya mencionada Confederación General del Trabajo, Fuerza Obrera o la Confederación Francesa Democrática del Trabajo.

Se aprecia como una revuelta estudiantil fue despertando la simpatía del resto de la sociedad francesa, en la que la clase obrera terminaría por implicarse. El día 16 de mayo diversos estudiantes tratan de aumentar la unión con los trabajadores acercándose a los obreros que habían tomado las fábricas. Apenas un día después, se crea un consejo autogestionado para el mantenimiento de estas ocupaciones, posicionándose en contra de una actitud más moderada por la que deseaban optar diversas cúpulas de dirección

sindical. En días siguientes controladores aéreos, transportistas, diferentes periodistas y otros profesionales se suman a la huelga. Posteriormente se realizarán negociaciones que concluirían el 27 de mayo con unos acuerdos que serán rechazados por parte de los huelguistas. No tardaron en llegar las peticiones de dimisión del presidente De Gaulle, pues parte de la población en huelga deseaba un cambio político. El 30 de mayo el presidente anuncia que convocará elecciones el 23 de junio, pidiendo una vuelta al trabajo para no tener que declarar el Estado de emergencia en la nación. Mientras los disturbios en las calles aún son frecuentes, el 12 de junio se prohíben las manifestaciones, y a lo largo del mes, diferentes centros de trabajo, ya sea mediante acuerdos, la intervención de fuerzas de seguridad o una mezcla de ambas, retoman su normalidad, disolviéndose en parte el sentimiento revolucionario que sustentaba estas acciones. (López Muriano, 2022)

Para hablar de su impacto, debemos considerar lo que se alcanzó o logró a corto plazo, pero también el impacto que tuvo el mismo movimiento en el porvenir de la historia.

En el corto plazo, y si bien falló en materializar y alcanzar sus metas más radicales, como pueden ser la abolición de la sociedad de clases, sí que logró sin embargo diversas conquistas sociales y laborales como, por ejemplo, mejores condiciones de indemnización frente al desempleo, mayor libertad para el uso de anticonceptivos, posibilidad para las mujeres para abrir una cuenta bancaria sin previa autorización… consiguiendo también la dimisión durante el 1969 del Presidente de la República Charles de Gaulle (López Muriano, 2022).

En el largo plazo, no solo inspiró movimientos futuros, sino que nos encontramos ante suceso histórico reciente, cuya importancia, lejos de desvanecerse, nos alcanza. Podemos encontrar en la literatura científica su estudio y reflexiones posteriores aportadas desde diferentes perspectivas, siendo aún una cuestión relevante por sus significados y aportaciones e influencia en otros espacios y tiempos.

### 4.3.3. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en España

Durante el siglo XIX, podemos encontrar algunas movilizaciones estudiantiles manifestadas “en forma de una explosión de violencia incontrolada, estaban dirigidas en general contra el profesorado y quedaban circunscritas al recinto universitario.” (González Calleja, 2005, p. 23)

Este no sería el caso para dos sucesos producidos en la segunda mitad del siglo XIX, donde si bien aún las cuestiones son fundamentalmente universitarias, tienen una base social dirigida a la búsqueda de una mayor libertad de enseñanza y de cátedra, sustentando por ende valores de carácter democrático. Estos sucesos son la Noche de San Daniel y los sucesos de Santa Isabel, que veremos en mayor detalle a continuación.

Los sucesos de la Noche de San Daniel, también conocida como la noche del Matadero, dan nombre a una matanza desarrollada durante el 10 de abril de 1865, realizada por la Guardia Civil y fuerzas de infantería y caballería del Ejército español contra los estudiantes de la Universidad Central de Madrid, que mostraban su apoyo al rector Juan Manuel Montalbán en la Puerta del Sol. Estos sucesos se sitúan históricamente dentro de los últimos años del reinado de Isabel II, que experimentaban una crisis.

Si observamos el contexto desde una perspectiva educativa nos situamos en un periodo donde se encontraba vigente la Ley Moyano, publicada durante el 1857. Esta ley se encuentra influenciada en diversos aspectos por la firma, producida años atrás, del Concordato entre el Estado español y la Santa Sede de 1851. La ley asienta un mayor control estatal en el ámbito educativo, decidiendo qué libros de texto son aptos para usarse en la enseñanza. Esta lista de libros deberá ser conocida con antelación por las autoridades eclesiásticas, que además no deberán encontrar impedimentos para realizar sus labores de inspección educativa y velar por la pureza de la doctrina y la fe. Se observa por tanto un mayor control ideológico, que repercute en una menor libertad de catedra y enseñanza.

El rector Montalbán había sido cesado pocos días antes de los sucesos de la Noche de San Daniel, precisamente por no destituir al catedrático Emilio Castelar, quien, en contra de las órdenes del Gobierno, que había establecido la prohibición de emitir opinión pública contraria al Concordato de 1851, argumentó que determinadas partes de la Ley Moyano suponían un ataque a la libertad de cátedra y, por ende, de la calidad de la propia universidad española. En posteriores artículos también se mostraría públicamente en contra de la gestión realizada por la reina Isabel II. Si bien sus artículos fueron censurados, se difundirían rápidamente por Madrid mediante medios informales. La difusión de estas ideas, llevo al congreso a solicitar al rector el cese de Emilio Castelar, que ante su negativa sería destituido, siendo nombrado el mismo día un rector con una ideología católica y política más acorde al Gobierno regente (Raya, 2017).

Otros catedráticos dimitieron, y los estudiantes mostraban su solidaridad con los afectados. El Gobierno como respuesta preventiva, declaró un estado alarma en el que se podía suspender los derechos constitucionales y censurar la prensa, entre otras medidas de corte similar. Unos días más tarde, con la toma de posesión del nuevo rector, los estudiantes y otros agentes sociales se movilizaron a la Puerta del Sol, ante lo cual la Guardia Civil y unidades pertenecientes al Ejército cargaron contra los manifestantes con objetivo de disolver su concentración, produciéndose varias bajas civiles durante el proceso.

Al día siguiente diferentes portadas de periódicos salieron en blanco, al emitirse la orden de censurar lo sucedido. El malestar por esta represión supondría un aumento hacia el rechazo del reinado de Isabel II, que junto a la crisis económica del 1866 a 1868, daría paso a los eventos que supondrían fin a su reinado y su exilio con la Revolución del 1868 y el posterior Sexenio Democrático (Rodgers, 1941).

En el 1884, se sucede otro movimiento social estudiantil, durante los días 17 a 25 de noviembre, que serían conocidos como los sucesos de Santa Isabel.

El conflicto se inicia con la figura de Miguel Morayta, catedrático de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Central (Madrid), destituido de su cargo y cátedra años atrás. Se encontraba dando un discurso de apertura para el año académico que posteriormente sería tachado de falto de moral por diferentes periódicos nacionales.

Adicionalmente, un hijo de un dirigente carlista, reúne firmas de estudiantes de la Universidad Central en contra de las palabras de Morayta. Ante estos eventos, otros muchos estudiantes quisieron mostrar su apoyo al discurso emitido por Morayta, recibiéndolo en espacios públicos con proclamas a su favor, así como a la libertad de cátedra y de la república, donde se producirían algunas detenciones de estudiantes por dichas proclamas. Al día siguiente, se reúnen estudiantes de la Universidad de diferentes facultades para pedir la libertad de sus compañeros. En algunas calles de la ciudad se empieza a poder apreciar la presencia de algunos efectivos policiales ante la presencia de diferentes estudiantes que protestaban. Eventualmente, se produce una escalada de tensión entre los estudiantes y la policía que intenta disolver al grupo de manifestantes, así como de curiosos que tratarían de huir esquivando los golpes.

Momentos más tarde, el rector trataría de interceder por los estudiantes detenidos dirigiéndose al Gobierno civil. Este momento es representativo de la función y visión de los catedráticos y rectores del siglo XIX que son afines a las ideas de corte democrático. Entraremos en este punto de manera más detallada al finalizar la reconstrucción de los hechos, si bien es importante no perder de vista el papel activo que sostienen los mismos y que podemos apreciar repetidas veces en el desarrollo de los sucesos.

Así, el rector Francisco de la Pisa Pajares, sería acompañado de otros estudiantes en su camino hacia una plaza que contenía diferentes edificios de gestión del Gobierno. Allí, encontró las puertas del edificio público cerradas ante diversos guardias que consideraban a los estudiantes una amenaza del orden público, los cuales instaban a la dispersión del grupo. Ante su negativa y tras algunos forcejeos, diversos manifestantes lograrían abrirse paso hasta llegar a las oficinas del gobernador, que señaló que no podía hacer nada en favor de los que habían sido detenidos. Acto seguido se propuso dirigirse a las redacciones de varios periódicos de corte conservador, que se habían pronunciado en contra del discurso de apertura de Morayta días atrás. En ellas se pronuncian proclamas y gritos a favor de la república y diversos catedráticos exiliados, que finalmente serían dispersadas por las fuerzas policiales entre golpes. Después de esta última dispersión, un grupo de estudiantes enfadado, decide arrojar ladrillos contra las ventanas de otra redacción mientras vitoreaban a favor de la libertad de enseñanza y de cátedra. Al realizarse en un espacio público la policía cargó contra los civiles allí presentes, ya fueran estudiantes, niños o personas que se encontraban en el lugar. Muchos trataron de refugiarse en comercios y tiendas cercanas, así como en casas. Diversas personas serían detenidas durante esta escalada violenta.

Al día siguiente, fuerzas de seguridad rodearon la universidad de forma preventiva, para evitar una posible revuelta estudiantil, mientras otras unidades patrullaban las calles donde se produjeron los conflictos recientes. Los universitarios que se encontraban dentro empezaron a organizarse. Un grupo considerable de estudiantes se reunió en las horas inmediatamente posteriores en las inmediaciones del ministerio de Gracia y Justicia. Una vez más, la policía y los curiosos se fueron aglutinando en el mismo lugar. Como sucedió en los días anteriores, no pasaría mucho tiempo hasta que las unidades policiales cargaran nuevamente contra la multitud. Buscando refugio tanto los estudiantes como los civiles, allá donde lo encontraron. Otros grupos tratarían de refugiarse en edificios universitarios, donde entraría la policía y reprendía tanto a los que habían participado en la protesta como

los que no. En respuesta a la detención de personal universitario y estudiantes, la misma noche se reunirían en la Puerta del Sol diversos grupos estudiantiles para manifestarse en contra de las detenciones, siendo, una vez más, desalojados por las fuerzas de seguridad.

Se nombró al siguiente día, para descontento de muchos estudiantes, un nuevo rector. Se produjeron además dimisiones de algunos decanos como forma de protesta. Los periódicos que ofrecieron una visión de estos hechos generados durante los últimos días, diferente a la oficialista, serían reprendidos mediante denuncia.

En respuesta al conjunto de estos sucesos, varios estudiantes plantearían realizar una huelga hasta que liberaran a los compañeros detenidos y se repararan los diferentes agravios causados. Varios cargos universitarios, temerosos de otra intervención policial, disuadirían a los estudiantes a quienes pedían que dejaran el asunto en sus manos para realizar escritos y quejas de manera formal, a lo que los estudiantes aceptaron "Allí mismo los discípulos delegaron en los maestros todos sus derechos" (Triviño, 1884, p. 35). Se formó una comisión de profesores y otra de estudiantes que se comunicaría con la de los profesores. Eventualmente el relato de los hechos se difundiría en otras provincias, provocando diversas muestras de apoyo a los estudiantes y profesores reprimidos.

De los sucesos de Santa Isabel, es especialmente interesante el papel adoptado por diferentes catedráticos y el rector. Así, la fuente consultada, afirma cómo "los alumnos pueden dormir tranquilos bajo el amparo de sus maestros" (Triviño, 1884, p. 36). Hay una gran confianza depositada en los catedráticos universitarios y otros cargos, como el de rector. Esta confianza emana no solo del estudiantado, sino también de otros agentes sociales y medios de comunicación de la época. El agente de cambio, el protagonista, no es pues tanto la masa, como el sujeto, este caso encarnado por el docente, que, de forma paternalista, protege el interés del estudiante, el cual debe dejar en manos de su querido rector la organización del descontento. Para el caso de Santa Isabel, diferentes cargos universitarios, pero especialmente el rector, "lo organizó todo por el camino del orden, evitó el tumulto que siempre acompaña a las manifestaciones juveniles, tuvo, en una palabra, el suficiente buen criterio para evitar un día de luto a la población" (Triviño, 1884, p. 37). Estos hechos también se aprecian en los sucesos de la noche de San Daniel, al producirse las manifestaciones y concentraciones de los estudiantes, en favor y solidaridad de los cargos universitarios que cesaron o renunciaron. En ambos casos

también se desprende una cuestión fundamentalmente universitaria, en cuanto a sus temas y a sus agentes movilizadores.

A principios de siglo, aún podemos apreciar movimientos estudiantiles con la misma tónica que los dos ejemplificados anteriormente. Durante 1903, en Salamanca, tras una discusión acalorada entre dos estudiantes, un inspector de policía detiene a ambos para identificarlos y llevarlos a citar al día siguiente sobre su conducta. Tras testificar, el inspector se sintió increpado por uno de los estudiantes, al que terminó abofeteando públicamente para corregirlo.

Los rumores sobre lo sucedido rápidamente se despliegan entre el resto de la comunidad estudiantil universitaria. Diversos estudiantes tratan, sin éxito, hablar con el gobernador para que les dé explicaciones y sancione al inspector, pero el primero no les recibe. Es entonces cuando comienzan las protestas en la plaza pública donde se ubica el Gobierno civil. Los estudiantes lanzan gritos y piedras y exigen la dimisión del gobernador.

Miguel de Unamuno, rector de la Universidad de Salamanca, decide dirigirse a sus estudiantes, a quienes pide que cesen en su actitud y dejen en sus manos el asunto. Los estudiantes vuelven a la universidad, si bien la Guardia Civil se dirige a la misma por los altercados provocados anteriormente en la plaza por los estudiantes, donde tras una escalada del conflicto, abren fuego y acabarán muriendo dos estudiantes. Posteriormente se produciría el cese del inspector que abofeteo a uno de los estudiantes, y en el 1909 se alzaría un monumento para recordar la muerte de estos dos estudiantes **(**Sánchez Rojas, 1919).

Durante estos primeros años del siglo XX, también encontramos la formación de algunas asociaciones de carácter estudiantil, como la Federación Nacional Escolar en el 1911, la Confederación de Estudiantes Católicos Españoles en 1920 o la Federación Universitaria Escolar, fundada a finales de 1926. A partir de los años 20 del siglo XX, encontramos grupos de representatividad estudiantil enfrentados abiertamente donde “las asociaciones laicas luchaban en condiciones de desigualdad con organizaciones confesionales, acusadas de ejercer una especie de «somatenismo estudiantil» contra la libertad de cátedra.” (González Calleja, 2005, p. 31), siendo por tanto un conflicto latente entre estudiantes de corte liberal y católico.

Durante la dictadura de Primo de Rivera en el 1928, se producirá una reforma universitaria que, entre otras, beneficiará la educación privada religiosa, equiparándola con la pública en cuanto a la expedición de títulos académicos superiores. Esto provocará un fuerte rechazo entre los estudiantes con sus correspondientes huelgas en diferentes provincias. De esta manera, la Federación Universitaria Escolar, tras instar al Gobierno a retirar la reforma sobre la equiparación en la expedición de títulos académicos superiores, se lanzó a una huelga al ser desoída por el Gobierno. Se producirían algunas detenciones, las fuerzas de seguridad tomarían los recintos universitarios para desalojarlos y en respuesta, los estudiantes realizarían "manifestaciones en las calles, llegando a apedrear la Presidencia del Consejo, la casa de Primo de Rivera y los locales de ABC y El Debate, diarios que defendían la política del ministro Callejo." (Tuñon de Lara, 2000, p. 155)

El conflicto seguiría escalando, cerrando la Universidad Central y suspendiendo a diversas autoridades académicas. Otros renunciarían a sus cátedras. A finales de mayo, unos estudiantes entrarían en el recinto de la Universidad Central, "echándole una soga al busto del Rey que allí se hallaba y terminaron cortándole la cabeza que, abandonando el académico recinto envuelta en una gabardina, fue a parar a las aguas del madrileño Canalillo" (Tuñon de Lara, 2000, p. 158). Finalmente, el 24 de septiembre, el Gobierno derogaría la reforma que tanta polémica había suscitado.

Este movimiento estudiantil producido en el primer cuarto del siglo XX guarda una diferencia fundamental con los anteriores. Se trata de un movimiento mucho más organizado, fruto del asociacionismo estudiantil, que dotó de estructura, cohesión, fuerza y mayor protagonismo a su movimiento. Tal y como indica Tuñon de Lara (2000, p. 155), "el movimiento estudiantil había sobrepasado de lejos sus objetivos iniciales y, por otra parte, su organización se había robustecido"

Primo de Rivera, entendiendo la amenaza creciente de la Federación Universitaria Escolar, la disolvió en los primeros días de 1930, que decidió ir a huelga en respuesta. Días después, estallaría el 22 de enero "un paro general universitario a escala nacional y con un neto carácter republicano," (González Calleja, 2005, p. 34) que terminaría por provocar el abandono de poder de Primo de Rivera apenas unos días más tarde.

En estos momentos, nos encontramos ante un movimiento estudiantil universitario con un carácter político, que empieza a tratar decididamente y de manera organizada

cuestiones que van más allá de la cuestión universitaria. De esta manera, el movimiento estudiantil, "fue politizando sus acciones en sentido cada vez más inequívocamente antidinástico, hasta transformarse en uno de los protagonistas clave del enfrentamiento con el régimen" (González Calleja y Souto, 2007, p. 85).

El ambiente social seguiría crispado, con varios cantos y vivas contra la monarquía. Durante los primeros días de enero de 1931, la Federación Universitaria Escolar convocaría una huelga general universitaria a favor de la república. En las semanas venideras se suspenderían las clases y se desplegarían las fuerzas de seguridad del Estado, provocando diferentes enfrentamientos, los cuales a su vez provocarían heridos y también muertos para el grupo estudiantil. Finalmente, durante el mes de abril de 1931, sería declarada la república. Durante este periodo, muchos espacios políticos, conscientes del auge del movimiento estudiantil, incluirían organizaciones juveniles en sus distintas organizaciones. Estas representaron "la vanguardia de nuevos tipos de acción colectiva y nuevas formas organizativas para desarrollarlas. Prácticamente todas las organizaciones juveniles mantuvieron planteamientos más radicales que los de sus respectivos partidos e intentaron ampliar su autonomía con respecto a éstos" (González Calleja y Souto, 2007, p. 87) Los viejos modos de hacer política harían difícil la comunicación dentro de las propias organizaciones entre su núcleo y sus juventudes. Por un lado, aumentaban sus afiliados, si bien al mismo tiempo, alentar la participación de los jóvenes suponía cederles poder de decisión y dejarles tomar parte activa en la toma de decisiones políticas.

Durante el 1932 y posteriores, se aprecia una pérdida de influencia de la Federación Universitaria Escolar, pues "la organización fue perdiendo afiliados a medida que la crisis económica mermaba posibilidades de promoción a los jóvenes de clase media." (González Calleja, 2005, p. 36), perdiendo junto a muchas otras organizaciones estudiantiles iniciativa política, que fueron ganando otras asociaciones de carácter más favorable al régimen. Posteriormente, en 1933 se fundaría el Sindicato Español Universitario, asociación afín a la Falange Española, produciéndose algunos ataques entre las diferentes asociaciones que llevarían a la orden del cierre temporal de sus sedes durante un tiempo para tratar de frenar el desarrollo de un conflicto que persistirá hasta la Guerra Civil española. Tal como la historia nos mostró, el proceso de depuración de elementos republicanos y democráticos se iniciaría rápidamente, destituyendo y controlando a los docentes, otro personal universitario, libros, modelos de enseñanza… Todas estas acciones funcionarían de forma conjunta al desarme de las formaciones

juveniles, que serían declaradas ilegales y serían aglutinadas en un partido único. Quedaron asírelegadas las alternativas a los espacios de clandestinidad, producto de los roces y las mecánicas totalitarias que padecían los estudiantes de este periodo, que habitaban una universidad católica, españolista y patriótica, acorde a los "valores" del periodo dictatorial.

El resultado de las diferentes reformas legislativas de carácter franquista provoca una institución falta de recursos, e "ineficaz en lo científico, privada de libertad para el ejercicio crítico de la ciencia y la transmisión del saber, una universidad ajena a las novedades y corrientes que discurren por el mundo, una universidad anacrónica, minoritaria y corrupta" (Hernández Díaz, 2009, p. 38).

La disidencia y los movimientos estudiantiles no atravesarán una época de gran actividad por las medidas represivas del régimen, si bien nunca desaparecerá del todo e irá cobrando fuerza con el transcurrir de la dictadura.

Durante el curso universitario de 1955-1956, el régimen ordena la cancelación de un congreso de jóvenes escritores que habría de ser celebrado en los espacios universitarios de Madrid. La fundamentación de su prohibición se basaba en algunas de las personalidades que se encontraban detrás de su articulación, además de considerar que podía albergar un impacto político y moral en contra de las ideas franquistas. Tal y como indica Fernández-Montesinos (2008, p. 70) "su prohibición aumentó la oposición entre los sectores estudiantiles ilustrados y el ambiente en la universidad se fue caldeando", aumentando la crispación.

No mucho después, otro incidente se produciría con la entrada de la Guardia Civil, acompañada de fuerzas paramilitares, que irrumpió "en la Facultad de Derecho y suspendió las elecciones a delegados de tercer curso que acababan de comenzar" (Hernández Díaz, 2009, p. 76). La intromisión de fuerzas del orden ajenas a la universidad, en lo que los estudiantes consideraban la celebración de un acto democrático, terminaría por provocar enfrentamientos en los siguientes días entre ambos bandos.

Durante el mes de febrero, se produjeron algunos enfrentamientos entre estudiantes. Un grupo de ellos, "celebraban el día del estudiante caído conmemorando la muerte del joven Matías Montero durante la República. Pero esta vez, un joven de 17 años miembro de las

Falanges Juveniles, Miguel Álvarez, cayó gravemente herido por arma de fuego." (Hernández Díaz, 2009, p. 77)

Si bien un bando adjudicó al otro el tiro que hirió al estudiante falangista, la respuesta represiva del régimen no se hizo esperar. Se suspendieron las clases y también quedaron suspensos algunos derechos civiles. Se realizarían diversas detenciones, así como destituciones en el seno de la universidad, mostrando el poder represivo de la dictadura.

Durante el mismo año, se terminaría por disolver el Sindicato Español Universitario. Tal y como hemos señalado anteriormente, era de afiliación obligatoria, pero estaba siendo ocupado en sus cargos electos por estudiantes contrarios al régimen. En respuesta, se crearían las Asociaciones Profesionales de Estudiantes, controladas directamente por las autoridades, para así tratar de evitar situaciones indeseadas por la dictadura, como las sucedidas en el anterior sindicato.

Se producirán diferentes intentos de establecer organizaciones estudiantiles, celebrándose diferentes asambleas desde 1965, si bien pese a que algunas podrían alcanzar cierta relevancia, el régimen tratará de cerrarlas y cortar de raíz sus ideas y avances mediante el uso de la fuerza física e institucional, incluyendo detenciones, sanciones y separaciones del cargo de rectores u otras figuras de la vida universitaria. (Carrillo-Linares, y Rodríguez, 2019).

Durante el 1968, encontraremos diferentes revueltas y actos de disidencia desde los primeros meses del año, como el cierre de la Facultad de Políticas y Económicas de Madrid, la ocupación el 20 de enero de la Facultad de Filosofía de Madrid o el lanzamiento de un crucifijo por una ventana, que tendrán su repercusión en la prensa franquista y conllevarán la apertura de varios expedientes. En respuesta, se creó la Policía de Orden Universitaria (POU), un cuerpo de información y represión al servicio de los decanos y rectores, disuelto por inoperancia en apenas un mes, (Palmero, 2018)

Por el aumento de las protestas, los enfrentamientos con las autoridades y una mayor disidencia universitaria, creció un temor a que el espíritu reaccionario se extendiera a otros ámbitos más allá del universitario. Este miedo, compartido también con el posible contagio de ideas e inspiraciones de los acontecimientos que se sucedían en Francia, provocó la redacción de un decreto que habilitó a las fuerzas policiales a entrar en las instalaciones universitarias, aun sin permiso del rector (Palmero, 2018).

De esta manera, se trataba de evitar intentos de revolución que podían escapar al régimen. De hecho, en los días siguientes se producirían frecuentes cargas policiales a caballo. Esto era posible en algunas facultades por su propia arquitectura, pues mediante su edificación – e incluyendo aquí a la creación y apertura posterior de nuevas facultades y universidades autónomas durante este mismo año- favorecían una rápida y contundente intromisión de las fuerzas de seguridad del Estado, ya sea a través de techos altos, diferentes puntos de entrada y salida, amplios pasillos o corredores y accesos de considerables dimensiones que permitían la entrada de los caballos de la policía por el interior de los edificios universitarios.

Unos meses después, tras la destitución del ministro de Educación y la toma de posesión de José Luis Villar Palasí, se produce durante el mes de mayo, debido a la presencia del cantautor Raimon, en los pasillos de la Facultad de Económicas de Madrid, un recital histórico, con varios temas en catalán, tras el cual se organizó la marcha hacia el centro de la ciudad más numerosa del año, en la que fueron detenidas un centenar de personas. (Palmero, 2018).

Durante el mismo año, se produce también el primer atentado con víctima mortal de Euskadi Ta Askatasuna (ETA), una organización terrorista de carácter nacionalista vasco, proclamada independentista. También se producirán dimisiones de decanos y rectores, como los acontecidos durante el mes de octubre en Barcelona, un homenaje al Che Guevara en el primer aniversario de su muerte en Madrid, y la quema de un retrato de Franco, como respuesta estudiantil ante la prohibición de un homenaje al poeta León Felipe.

A lo largo de los años 70, producto del desarrollo económico que empieza a experimentar España, se aprecian también cambios en el espacio universitario donde, “los alumnos matriculados en las universidades españolas en 1970 son 352.000, en 1975 son 538.000, en 1980 llegan a 698.000, y en 1985 suponen un cómputo de 935.000 estudiantes de tipo superior” (Hernández Díaz, 2009, p. 42), donde además cabe señalar como "en los datos de 1980 son mujeres el 44 por ciento del total” (Hernández Díaz, 2009, p. 43).

Esto muestra el crecimiento y la democratización de la educación superior, la cual, y de forma gradual tiene una tendencia aperturista, donde si bien pocos años atrás aun

predominaba una universidad habitada por jóvenes provenientes en su mayoría de familias acomodadas, se abre a recibir estudiantes de distintos sectores y estratos sociales.

Durante los últimos años de la década de los 70 del siglo XX, ubicados en los primeros años que suceden a la muerte del dictador, los alumnos universitarios muestran su descontento contra la gestación e implementación de la Ley de Autonomía Universitaria (LAU), por considerar en cuanto a su contenido, que abría vías de control al capital privado en una institución pública, negando por tanto su autonomía real. Será del mismo modo criticada por su propio proceso de elaboración, del cual los estudiantes denunciaron no ser escuchadas sus opiniones.

Durante un periodo de huelgas convocadas en los últimos meses de 1979 como oposición a la LAU, la policía terminó por realizar una carga policial en las calles de la capital, ante una gran concentración de estudiantes, que acabó cobrándose la vida de dos estudiantes. Al día siguiente se realizarían manifestaciones a lo largo de todo el Estado, que pese a ganar relevancia, conseguirían escasos resultados en cuanto al cumplimiento de sus demandas con respecto a la LAU. Será frecuente encontrar durante los últimos años del siglo XX, protestas y manifestaciones, cuando se proponen medidas o leyes que afecten a la enseñanza, donde se suma un sentimiento de desencanto político, al truncarse la esperanza que prometía la democracia de lograr nuevas formas de experimentación, que explorarán y configurarán diferentes espacios de participación, organización y modos de socialización. Estas se producen, pero lo hacen fundamentalmente en forma de coordinadoras auto gestionadas y espacios políticos informales, desvinculados de partidos o movimientos políticos. (González Calleja, 2018)

Por último, destacan los últimos años del siglo XX, pues durante el 25 de mayo de 1998, se realiza una declaración conjunta por los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. En la misma, se insta al desarrollo de un denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Apenas un año después, durante el 19 de junio de 1999, aparece la Declaración de Bolonia, que esta vez, se encuentra firmada por los Ministros de Educación de diversos países europeos, entre ellos España. En la misma se propone desencadenar una serie de cambios para lograr establecer el EEES, suponiendo un compromiso de los países firmantes para reformar el sistema educativo superior con la intención de fomentar una estructura compartida para los países firmantes.

Entre estas reformas, podemos identificar el orden de los niveles educativos claves en la educación universitaria: grado, máster y doctorado y la organización de los planes de estudio mediante el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

A nivel teórico, la idea que propone el proceso de reformas iniciado por la declaración de Bolonia, es positiva, en la medida en la que propone una mayor armonización a nivel europeo que permite también menores trabas y facilidades en la movilidad. Sin embargo, detener aquí la reflexión la convertiría en aséptica, pues la selección de estrategias, opciones, la constitución de las mismas finalidades y objetivos que se persiguen, se articulan en base a unos determinados intereses.

Si bien, parte fundamental del desarrollo de esta iniciativa, así como la implementación de sus cambios y gran parte de sus resistencias y tensiones se darán fuera de nuestro ámbito temporal de estudio, pues su inserción en España, se apreciaría varios años más tarde, mediante documentos legislativos como el Real Decreto 55/2005, o el Real Decreto 1393/2007, documentos que nos permitirían observar en mayor detalle como las pretensiones de la Declaración de Bolonia se materializan en España. Sin embargo, en 1999, y pese a su estado aun primerizo, la declaración provocó en diferentes universidades las primeras sospechas y movimientos en contra a su aplicación por parte de algunos colectivos de estudiantes y profesores universitarios que no la percibían con buenos ojos y consideramos importantes incluir al hablar sobre la historia educativa española del siglo XX.

Este colectivo que se mostraba receloso de su aplicación, conocía que la reforma buscaba entre otras, aumentar "la eficiencia de las universidades del Viejo Continente, las cuales están perdiendo competitividad exterior, sobre todo frente a las universidades de EEUU, pero también de Japón e incluso de algunas universidades de la región Asia/Pacífico." (Fernández Barbudo, 2010, p. 201). Así, se busca generar una mayor sinergia entre el sistema empresarial y el universitario, tratando de formar una mano de obra altamente cualificada que no tuviera trabas en cuanto a la movilidad europea, al permitir la homologación de los títulos.

Estas afirmaciones, hacen replantearse la finalidad misma de la institución universitaria, pues con su aplicación, sus opositores temen que ya sea posible la formación de "seres humanos razonables, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y

rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. (Díez, 2009b, p. 355). De esta manera también llegan más preguntas: ¿a quién debe rendir cuentas la universidad?, ¿debemos valorar su utilidad social en términos de formación o de inserción laboral?, ¿a servicio de quien se debe encontrar la universidad?, ¿qué tipo de formación debe ofrecer y a qué precio?

Del mismo modo, bajo el pretexto de entender que la educación debe atender a las demandas sociales, los que temen su aplicación, también temen que se haga "una interpretación claramente reduccionista de qué es la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas, y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas" (Díez, 2009ª, p.71)

Con la intención de establecer grados cuya duración mínima no debe ser inferior a tres años, pero la máxima no debe sobrepasar los cuatro, también llegan las críticas a la organización del saber, pues la formación ofrecida en el grado presentará un carácter más general y la específica, ofrecida mediante cursos de postgrado, se articula como más cara, separada e inaccesible a un mayor número de estudiantes que no llegarán a cursarla, produciendo una progresiva mercantilización educativa al insertar más trabas y reducir las tasas de acceso a los escalones más altos de la educación superior. Así pues, el recelo, que ya aparece en las primeras etapas de su discusión y elaboración, nace del temor de los cambios que conlleva adaptar la universidad a las necesidades competitivas económicas de Europa.

### 4.3.4. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en México

En México, si bien hay algunos movimientos estudiantiles registrados durante los últimos años del siglo XIX, como protestas universitarias en 1885 por procesos electorales contra la reelección de Porfirio Díaz, los mismos se intensificarán durante los primeros años del siglo XX. (Gómez Nashiki, 2003)

De esta manera, la Universidad Nacional de México, fundada en el 1910, "paso por toda clase de peripecias a causa de la inestabilidad política y de la penuria económica del país" (Mariske, 1998, p. 36).

Los estudiantes establecerían diferentes organizaciones de carácter asociativo, como la Confederación Estudiantil Mexicana. Sus primeros antecedentes podemos encontrarlos

en un congreso realizado en el 1910 por estudiantes de alcance nacional y en 1916 con la fundación de la Federación de Estudiantes de México, que incluía a diversos representantes de los distritos. Posteriormente y desde el 1926, encontramos congresos nacionales de estudiantes en diferentes ciudades como Puebla, Ciudad Victoria, Oaxaca, Culiacán… se crea también la Asociación de Universitarias Mexicanas, mostrando la proliferación del asociacionismo estudiantil.

Tanto los congresos como las asociaciones y movimientos estudiantiles contribuirían a aumentar la fuerza organizativa del movimiento, así como a preparar a una clase estudiantil consciente y comprometida con la educación y otras cuestiones sociales.

Paralelamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, encontramos un aumento de la tensión social. Se incrementa gradualmente el número de docentes para tener grupos de estudiantes más reducidos y poder aumentar su control e interés sobre materias que no sean estrictamente universitarias, se contratan vigilantes para un mayor orden en las dependencias de la facultad y se celebran conferencias de carácter obligatorio sobre la moral.

Durante el 1929 y después de las elecciones federales extraordinarias, fruto del rechazo al nuevo director de la Facultad, Narciso Bassols, aumentan los problemas disciplinarios al intentar cambiar las pruebas de carácter evaluativo, que hasta el momento se realizaban en examen final que acostumbraba a ser de carácter oral. Al tratar de incrementar el número de exámenes a lo largo del curso académico, los estudiantes entendieron que se atentaba contra su libre asistencia, alegando que muchos de ellos, no podrían asistir al número de clases necesarias para presentarse a cada uno de estos nuevos exámenes al compaginar sus estudios con el trabajo. Los estudiantes de la Facultad de Derecho se movilizaron organizando diversas charlas con el director, el rector, el secretario general de la universidad e incluso con el secretario de Educación Pública, que no cedieron terreno ni abrieron las puertas a una negociación. Esto provocaría que unos días después tomaran la Facultad de Derecho, colocando una bandera con el escudo de la Federación Nacional de Estudiantes e impidiendo el acceso a los que deseaban tomar sus clases. Apenas dos días después se mandaría clausurar esa facultad y trasladar las clases a otros edificios. Como respuesta el estudiantado celebraría una huelga en la que se votaría declarar una huelga, constituyendo un comité para la organización de esta (Mariske, 1998).

Los primeros días de la huelga representarían el fuerte descontento ante la negativa a abrirse al diálogo con el estudiantado. Se pueden observar acciones de presión social para conseguir tratar la cuestión en debate público, así como la intención de extender la huelga a otras instituciones, mientras que la respuesta del Gobierno pondría en juego el posible uso de medidas correctivas si no se disolvía la huelga.

Unos días después se aprobó un proyecto para reducir el número de exámenes a dos en lugar de tres, así como bajar levemente la asistencia obligatoria, que sin embargo aún representaba "un 76% para el segundo periodo de clases" (Mariske, 1998, p.44). Los estudiantes mantendrían la huelga al considerar estas medidas como insuficientes.

Posteriormente, hubo una escalada violenta del conflicto que enfrentó a los manifestantes contra la policía. Con varios heridos y varias detenciones, pero ningún muerto, se sumaron más estudiantes a la huelga, por las represiones que se habían tomado contra ellos. Encontramos también diferentes "renuncias de profesores de las facultades de Derecho y de Filosofía y Letras, en protesta por los ataques de las fuerzas del orden público a los estudiantes" (Mariske, 1998, p.45). Se conseguiría la dimisión del director de la Facultad de Derecho, sin embargo, lejos de terminar la huelga, se sumaron aún más colectivos de estudiantes.

Un movimiento estudiantil en huelga cada vez más numeroso pediría, entre otras, la dimisión de varios cargos políticos y policiales por su incompetencia durante el desarrollo de los acontecimientos y la mayor participación de los estudiantes en cuestiones universitarias a través de diferentes organismos de participación. Estas peticiones serían apoyadas por una manifestación de "más de 15 mil estudiantes que desfilaron por las calles del centro de la Ciudad de México, cantando corridos y canciones adaptadas al caso" (Mariske, 1998, p.47). Poco después, tras algunas concesiones, se discutiría en la Cámara de Diputados el proyecto de ley de autonomía universitaria. Si bien contaría con algunas voces disidentes que preferían seguir presionando, los estudiantes acabarían aceptando desconvocar la huelga. Después de su redacción el proyecto de ley les fue entregado a los estudiantes para su discusión, que finalmente sería aprobada unos días más tarde.

Si bien esta reforma reconocía su mayor autonomía, también supuso el antecedente a una posterior reforma legislativa, que al ser aprobada y en pro de sentar esa autonomía, buscaría ofrecer una menor financiación estatal, aumentando el peso de la autonomía financiera de la universidad y la gestión de sus fondos propios.

Es así como unos años más tarde, se concreta una nueva ley orgánica en la que se le concede capacidad jurídica propia, y por tanto, una autonomía mayor. Sin embargo, esto provocaría la pérdida de la institución pública que sí remarcaba la ley anterior. Durante el período 1929-1933 con la promulgación de esta ley, se produjo una escalada de tensión entre la universidad y el Gobierno, que reducía el presupuesto que le asignaba a la misma. De esta manera, se abrió otro periodo "en el que prevalecieron la inestabilidad, los cambios constantes de autoridades -en algún momento dos rectores a la vez-, y carencias económicas que llevaron a que los profesores impartieran sus cátedras incluso de manera gratuita." (Velázquez Albo, 2007, p. 11)

Durante el periodo de 1956 a 1966, se producen cuatro movimientos estudiantiles en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El primero de ellos, producido durante el 1956, es debido a la situación precaria financiera y económica para la universidad que se arrastraba desde años atrás. Se celebró una huelga estudiantil que trataba de romper con esa dinámica, demandando una mayor inversión monetaria y material en el ámbito universitario. El segundo de ellos, durante el 1960, es de corta duración, donde se intenta mejorar de nuevo las condiciones financieras de la institución además de solicitar una mayor oferta para profesiones técnicas de carácter industrial. Durante el 1963 se produce el tercer movimiento, en el que se acrecentó la represión ideológica estatal, y comportó la ocupación de diversas instituciones educativas. Al tratar de evitar la entrada de las fuerzas de seguridad en uno de estos recintos, varios estudiantes resultaron heridos de bala, produciéndose la muerte de uno de ellos, Manuel Oropeza. Por último, en el 1966, se intensificaría la tensión entre la universidad y el Gobierno, aumentando la escalada violenta entre ambos bandos, produciéndose la muerte de otro estudiante, daños graves a las instalaciones bibliotecarias universitarias y la ocupación del espacio universitario por parte del Ejército (Gómez, Nashiki, 2007).

Esta confrontación continuaría, dando paso a los movimientos estudiantiles del 1968 en México. Durante febrero de 1968, la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) organiza una marcha conocida como "La Marcha Estudiantil por la Ruta de la

Libertad" para reclamar la libertad de presos políticos, entre ellos una figura relevante de la misma organización. Esta marcha tenía como objetivo pasar por diferentes ciudades, llegando hasta Morelia. Sin embargo, en algunas poblaciones los manifestantes sufrirán agresiones y el Ejército terminara por disolver la marcha antes de llegar a su destino.

Estos sucesos asientan un descontento con la represión estatal que sufrían ciertos colectivos de carácter reivindicativo al querer manifestar sus ideas y demandas. Así lo indica Guevara Niebla (2020, p. 19) al señalar "en 1968 ser joven era, casi, un delito. No es sólo un dicho. En los barrios se realizaban periódicamente persecuciones contra las pandillas juveniles". Además, durante el mismo año, se calcula que "el rango de edad entre los 5 y los 29 alcanzó los 25 millones de jóvenes, quienes ya constituían 55 por ciento de la población total" (Gómez, 2015, p. 266), unas cifras que muestran un gran número de jóvenes, los cuales serían los principales actores en estos movimientos.

De manera similar, durante el mes de julio del mismo año, se produce una pelea entre estudiantes de escuelas públicas y de una privada, produciéndose algunos daños en el centro educativo privado. Al día siguiente, se produce una intervención agresiva por parte de la policía, más concretamente, por parte de los Granaderos, que en México se constituían como unidades policiales especializadas en tareas de antidisturbios y seguridad interior. Se persigue a los estudiantes de las escuelas públicas, que habían vuelto a arrojar piedras al centro escolar privado. Estos trataron de refugiarse ante la actuación policial violenta en el interior de una escuela pública, donde los docentes trataron de frenar el avance policial. Se produce la detención de varios estudiantes, golpeándoles y lanzándoles bombas lacrimógenas. Esto aumentaría el descontento tanto de docentes como de estudiantes, que realizarían un paro de 72 horas (Gómez, 2015).

El viernes 26 de julio se producen varias manifestaciones, inicialmente autorizadas, en respuesta a las agresiones recibidas. Estas acabaran siendo intervenidas policialmente por los granaderos. Con la escalada del conflicto, un mando policial les manda dispersarse obteniendo como respuesta un lanzamiento de piedras por parte de los estudiantes, iniciándose así otra carga contra los manifestantes. Algunos universitarios se refugiarán en instalaciones universitarias e incendiarán como protesta diversos camiones. Paralelamente, esa misma noche algunos agentes entran en oficinas del Partido Comunista y de la CNED y se producen detenciones. Durante el mes de agosto, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México condenaría de manera pública los

hechos, pronunciado un discurso en pro de la autonomía universitaria y la libertad de los estudiantes detenidos (Modonesi, 2008).

Se constituye poco después el Consejo Nacional de Huelga, donde llegarán a estar representadas más de 70 escuelas. Entre sus demandas se encontrará la de la libertad de los presos políticos detenidos los días anteriores, la desaparición del cuerpo de granaderos y la destitución de los jefes de la policía relacionados con el conflicto, la indemnización a los familiares de muertos y heridos, así como la derogación de artículos del código penal que sustentaban la agresión sufrida por parte de las fuerzas de seguridad del Estado los días anteriores. En este pliego se hablaba también de la falta de la democracia y la limitación de la libertad, así como de la campaña de desprestigio que sufrían desde los medios de comunicación (prensa, radio y televisión) controlados por canales oficiales. Los días siguientes, fueron convocadas una serie de manifestaciones, con el ánimo de que la solución al conflicto pasara por construir un diálogo público. Estas intentaron convocar tanto a estudiantes, como a otros colectivos y ciudadanos de a pie, buscando así el apoyo de la sociedad. Se consiguen progresivamente muestras y expresiones de apoyo, consagrándose el movimiento por sus dimensiones, como uno de sentido prácticamente nacional.

Tras varios días de acciones y manifestaciones, se produce durante el 27 de agosto, una marcha multitudinaria hacia la plaza de la Constitución, en la que se calcula participaron alrededor de 30.000 personas. Esa misma noche, mientras algunos estudiantes y simpatizantes se encontraban acampados en la misma plaza, se produce una intervención policial donde varias unidades móviles blindadas destruyen estos campamentos, siendo así desalojados. En un intento de controlar el movimiento social, las calles empezarían a ser patrulladas por tropas más a menudo, persiguiéndose a brigadas de estudiantes y lanzando discursos institucionales contra ellos (Guevara Niebla, 2020).

El 1 de septiembre de 1968, se emite un informe realizado por el presidente del Gobierno de corte autoritario. Los estudiantes contemplan el silencio en temas relacionados con sus propuestas y peticiones de dialogo público. El Consejo Nacional de Huelga decide, a modo de respuesta, convocar la denominada Marcha del Silencio, donde protestaron por el desalojo violento de la Plaza de la Constitución y trataron de evidenciar el silencio obtenido por parte del Gobierno. La marcha de carácter pacifista fue realizada con pañuelos en la boca, pese a que el Gobierno trató de desalentarla aludiendo a la presencia

de las fuerzas de seguridad del Estado el día anterior. Esta marcha constituye, en un ambiente de violencia, detenciones y abuso institucional, un desafío al poder ostentado por el Gobierno. A esta protesta se sumaron, de nuevo, diversos sectores de la ciudadanía. Esto no detendría la ofensiva del Gobierno, que apenas unos días después conformaría un grupo de unos 10.000 soldados armados para retomar diversos edificios universitarios que habían sido ocupados por los estudiantes. En esta operación se detuvo no solo a los mismos estudiantes, sino también a docentes, padres y madres de los estudiantes, simpatizantes del movimiento pertenecientes a otros sectores, y, personal administrativo universitario. Unos días después el rector universitario que era responsabilizado por la prensa oficial como uno de los instigadores de estas revueltas, dimitió.

Durante los primeros días de octubre, se realizó otra convocatoria pacífica en la Plaza de las Tres Culturas, ubicada en Tlatelolco. Como las anteriores, contaba con presencia militar, si bien esta vez abrieron fuego alegando una supuesta defensa ante un ataque armado por estudiantes, que más adelante se descubría que fue orquestado por un grupo paramilitar dirigido por el propio Gobierno para sabotear la causa estudiantil. Estos hechos se conocerían como la masacre de Tlatelolco y tuvieron lugar apenas 10 días antes a la apertura de los Juegos Olímpicos de 1968 en México. Los diarios nacionales calificaron a los manifestantes de terroristas que pretendían desprestigiar a México y tratar de boicotear los Juegos Olímpicos. La visión estatal, lejos de la realidad, trató de ofrecer un discurso en el que la ciudad de México logró terminar con un foco de agitación de unos estudiantes violentos para que los juegos transcurrieran con tranquilidad (Gómez, 2015).

Al día siguiente se celebró una conferencia de prensa justificando la intervención militar. El movimiento estudiantil no quiere disolverse, pero se observa una pérdida paulatina de fuerza. Se producen algunas ejecuciones de más estudiantes al ser encontrados realizando pintadas, y pese a que se celebran nuevas manifestaciones, cuando se aprecia la presencia del Ejército, el recuerdo de la matanza producida el 2 de octubre, tiende a disuadir a los estudiantes a continuar con las protestas.

Durante la celebración de los Juegos Olímpicos, se puede observar las acciones del Gobierno en contra de la libertad de expresión, donde como hemos señalado, se acentúa una campaña de desprestigio y desinformación, retratando a los estudiantes como delincuentes peligrosos. Esta campaña sería posible gracias a la censura ejercida por el

Gobierno y el control de diversos medios, que secundarían la visión oficial (Guevara Niebla, 2020).

Esto supondría una dura lección para muchos de los participantes de los movimientos sociales del 1968 en México, en cuyo transcurso, algunos visionaron como posible una sociedad más libre y democrática, pero fueron recibidos con hostigamientos, detenciones e incluso asesinatos, acompañados de una campaña de desinformación estatal, generando entre otros, rabia, miedo e indecisión. Sería injusto señalar que este sería el final del propio movimiento, pues sirvió de base al desarrollo de otros muchos que le sucederían años después.

No en vano, durante el Gobierno de 1970 a 1976, dirigido por el presidente Luis Echeverría, se apreciarían menos represiones estatales, en la medida en que se entendían como el fracaso mismo del Estado, tomando como uno de los ejes fundamentales la cuestión educativa. Así, se "paso de una matrícula de 300 mil estudiantes a cerca de un millón en solo diez años (1970-1980)" (Aboites, 2011, p. 2). Este escenario sería posible, entre otras cuestiones, gracias al impacto del movimiento estudiantil de 1968.

Con el transcurrir de los años 80 del siglo XX, encontraremos los ya señalados efectos de la implantación de un modelo educativo de carácter empresarial, basados en la eficiencia y la rentabilidad de la educación. Se producen presiones de diferentes organismos nacionales einternacionales donde se fomentan diversos recortes de presupuesto a los campos de gasto social, entre ellos el educativo. Durante el Gobierno de Carlos Salinas, entre el 1988 hasta el 1994, se evidencia el uso y la aparición de diversas estrategias y "dispositivos que condicionan su entrega a propósitos específicos –medibles- y con base en una evaluación de la eficiencia y "merito" de cada institución" (Aboites, 2011, p. 4). Entre ellos, los incentivos y estímulos basados en la productividad del docente/investigador. Durante la década de los 90 del siglo XX, "el gobierno firma un convenio con las cúpulas empresariales que les concede la participación directa en la conducción de *todas* las nuevas instituciones de carácter tecnológico que vayan a crearse" (Aboites, 2011, p.7), conocidas como universidades tecnológicas.

Durante estas últimas décadas del siglo XX, diferentes movimientos sociales, entre ellos el estudiantil, suponen una resistencia persistente, que se opone al desarrollo de la mayoría de estas ideas de carácter neoliberal. De este modo, durante el 1983, con la

aplicación de diferentes recortes, se produce una huelga nacional, "llevada a cabo por la mayoría de las universidades autónomas estatales y federales y encabezada nada menos que por la UNAM con 20 mil empleados y 300 mil estudiantes" (Aboites, 2011, p. 11). Por sus dimensiones, trató de dispersarse rápidamente, incluyendo castigos salariales a docentes universitarios, para que no se contagiara al resto de sectores. Unos pocos años después, durante el 1986, se produce otra huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde los propios estudiantes y comunidad universitaria cierran la institución. Para evitar prolongar esta situación y mayores consecuencias, el Estado cedió a varias propuestas de los estudiantes, consiguiendo cancelar, entre otras, "el aumento previsto en los montos de las colegiaturas (aranceles)" (Aboites, 2011, p.12).

Durante los últimos años del siglo XX, en 1996, en México se realizan manifestaciones en contra de pruebas de acceso de carácter nacional a las instituciones de educación superior, donde también participan padres de familia. En respuesta a estas últimas manifestaciones, se autorizó la intervención de fuerzas de seguridad del Estado, las cuales, una vez más, provocaron centenares de detenciones (Aboites, 2011).

#### 4.3.5. **Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en** Chile

Diversos autores sitúan las primeras actuaciones, asociaciones y organizaciones de carácter estudiantil en los primeros años del siglo XX (Garreton y Martíenz, 1985; Zepeda, 2014; Zepeda, 2021). En años previos, la creación de la Universidad Católica en 1888, fomentó un gran número de matrículas de una parte de la sociedad privilegiada católica, la cual se agruparía en esta institución. Durante los primeros años del siglo XX podemos encontrar una mayor apertura en algunas instituciones universitarias, como la Universidad de Chile, esto permitió el acceso a un mayor sector de la población, que también acudía desde otras provincias y parte del país, ofertando también de forma progresiva diversas carreras, diversificando e impulsando aún más su matrícula.

En 1907 se funda la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, no limitándose únicamente al tratamiento de cuestiones internas universitarias, pues "se preocupó al contrario de llegar con su asistencia en diferentes materias a la clase obrera" (Garreton y Martínez, 1985, p. 65), presentando una visible conciencia social. Una de las principales preocupaciones del movimiento estudiantil chileno de principios del siglo XX sería la de

fomentar y organizar la lucha por una sociedad más laica, sobre todo en cuanto a la educación se refiere, pues en buena medida aun dependía de la Iglesia Católica.

De esta manera, podemos encontrar en el 1913 un enfrentamiento entre el movimiento estudiantil chileno y la institución religiosa, donde los jóvenes trataban de interrumpir procesiones religiosas y terminaron por robarle el capelo que portaba un eclesiástico reconocido de la época (Garreton y Martínez, 1985).

En 1918, se fundó la Universidad Popular de Lastarria, por iniciativa de un antiguo presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, con la intención de ser dirigida por estudiantes. “En una primera instancia estuvo dirigida hacia obreros que sintieran la necesidad de ampliar sus conocimientos, pero a medida que fueron pasando los años se enfocó principalmente en la formación de obreros anarquistas” (Zepeda, 2021, p.95). En la misma medida, los estudiantes universitarios chilenos tratan de realizar a finales de la década de los 20 del siglo XX un congreso para poder centrar el estudio de los problemas educativos de Chile, que incluye el debate sobre las instituciones primarias y secundarias. Estas dos cuestiones son buenos ejemplos de su implicación social, que va más allá de tratar de mejorar sus condiciones y el acceso a la enseñanza superior.

Durante los primeros años de la década de los 30 en el siglo XX, el movimiento estudiantil, se opondría junto a otros actores sociales al Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, que ganó las elecciones siendo candidato único, tomando posesión del poder en el 1927. Los estudiantes declararían huelgas y tomarían emplazamientos universitarios, a las que se sumarían los docentes y otros empleados universitarios. Como describen Garreton y Martínez (1985, p. 81), “los estudiantes fueron el ala más radical del movimiento civilista que botó a Ibáñez”. Sin embargo, el cambio de gobierno no traería variaciones sustantivas en su actividad ni en la relación con la nueva dirección del país. Así, los conflictos continuarán vigentes en los años próximos, y para 1932, se fijaría una tasa para el ingreso en la universidad que los estudiantes trataron de frenar. Paralelamente, el país atravesaba diferentes crisis políticas y sociales que se acentuaban por los efectos de la Gran Depresión de 1929, dificultando la organización estudiantil.

Durante el 1937, los estudiantes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile lograrían organizar un Congreso General de Estudiantes, reuniendo "a representantes de casi todos los países de Sudamérica y donde se definieron posturas antimilitaristas y en pos de la unidad latinoamericana" (Zepeda, 2021, p.132).

El congreso trataría sobre tres ejes centrales: el imperialismo, problemas sociales como el campesino, el indígena, obrero y la posición de los estudiantes sobre el mismo y el educacional, que incluía también discusiones sobre la educación primaria, secundaria y técnica, así como aspectos relacionados con la posterior incorporación al mundo laboral (Zepeda, 2021).

El mismo año, los integrantes de la federación, se unen a otros estudiantes pertenecientes a otros niveles educativos, para conseguir descuentos en medios de transporte públicos y eventos culturales, empleando las manifestaciones y movilizaciones para ello. Si bien la mayoría de los permisos que solicitaron para llevar a cabo estas movilizaciones serían negados. En este escenario decidieron reunirse en la Universidad de Chile, donde lograron "dar demostraciones de unión de los estudiantes chilenos frente al Gobierno, ya que contaron con la asistencia de más de 5.000 estudiantes de todas las escuelas universitarias y liceos de Santiago" (Zepeda, 2021, p.134). El tema alrededor de las subidas de precio de los medios de transporte se transformaría en una cuestión recurrente para el movimiento estudiantil chileno, que trataría de frenar el incremento del coste o conseguir descuentos para su uso mediante manifestaciones y movilizaciones ante cada subida en los años venideros.

Uno de los ejemplos que mejor demuestran el interés y movilización a favor de la bajada de precios del transporte público, lo encontraremos varios años más tarde, en 1949, en lo que hoy conocemos como la Revolución de la Chaucha. Estos eventos se tuvieron lugar cuatro días más tarde delaumento del precio del transporte público en 20 centavos –conocidos como una chaucha, según el lenguaje popular de la época-. Fue una medida adoptada por el Gobierno para tratar de controlar la inflación que sufría el país. Estudiantes de diferentes niveles, junto a otros trabajadores y simpatizantes, se manifestaron en la vía pública. "Frente a la insurrección popular, el Gobierno decide reprimir a los manifestantes lo que produjo un enfrentamiento que terminó con alrededor de 35 muertos y más de 100 heridos" (Zepeda, 2021, p.140). Finalmente, conseguirían revertir la medida, si bien el precio a pagar fue elevado debido a la represión recibida.

Otro ejemplo lo constituye los sucesos del 2 de abril de 1957, también conocido como La Batalla de Santiago. El Gobierno, en un escenario de dificultades económicas, desempleo y diversos recortes sociales, decidió nuevamente subir el precio del transporte público, lo que supuso enfrentamientos entre la administración y los estudiantes, incorporándose a favor de los últimos otras organizaciones sindicales. La escalada violenta no tardaría en llegar, declarándose el estado de sitio y produciéndose "la destrucción de bienes públicos y el saqueo de múltiples locales comerciales, además de un elevado número de muertos y miles de heridos, durante los más de siete días en los que se extendió esta acción colectiva" (Zepeda, 2021, p.141).

Durante la década de los 60 y debido a una decisión gubernamental de invertir menos en el ámbito educativo, tuvo lugar una manifestación de los estudiantes de la Universidad de Chile en 1963. Esta, junto a otras manifestaciones, llevaran a conseguir un año después, la aprobación de una disposición mediante la cual el Consejo Universitario otorga al presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile "derecho a voz y a voto, siendo declarado como miembro pleno de dicho organismo. Esto significaba que los estudiantes serían parte del proceso decisional de la universidad, apuntando directamente a la demanda de co-gobierno" (Zepeda, 2021, p.154).

Durante la presidencia de Frei Montalva comprendida entre finales de 1964 a 1970, las relaciones con el movimiento estudiantil se harían más tensas, producto de la represión experimentada por parte de la población. Tras un suceso que llevó a la muerte de un estudiante de la Escuela Industrial de Puente Alto en 1970, y tras diversas intromisiones realizadas en escenarios universitarios como el Instituto Pedagógico, la Escuela de Ciencias Políticas o la entrada mediante fuerza en la Facultad de Ciencias de Chile, se llamó a los estudiantes a movilizarse en contra del Gobierno. Publicarían, apenas un mes después, un artículo en una revista de la propia federación, donde describirían estos hechos y denunciarían las diferentes muertes y personas heridas resultantes de diversas manifestaciones y eventos durante el mandato de Frei Montalva. Además, solicitaron responsabilidades políticas, al mismo tiempo, se mostrarían partidarios del líder de la oposición, Salvador Allende, en las elecciones venideras (Durán, Migliardi y Muñoz, Tamayo, 2019).

Con su victoria, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile cree en un futuro en el que se abrirán las puertas a diversos cambios y demandas que sostenían desde años pasados. El cumplimiento de estas, sin embargo, se verá limitado por un país sumergido en una crisis económica.

Apenas tres años después, en el 1973, se produciría un golpe de Estado, orquestado por diversas fuerzas militares de Chile. Durante este periodo, de marcado carácter autoritario, se asentarían, entre otras, la prohibición legal de los partidos políticos y sindicatos, limitando la libertad de expresión, se llevaron a cabo quemas de libros… En este escenario, los avances universitarios de carácter democrático, sufrirían un fuerte revés que marcó un fin repentino a su proceso de reformas.

En los primeros años de la dictadura militar de Augusto Pinochet, ya pueden apreciarse esfuerzos dirigidos a la desarticulación de diferentes reformas y acuerdos que había alcanzado la universidad. La vigilancia también se intensificaría dentro de las instituciones, para erradicar posibles focos de resistencia antes de que se expandieran, tratando de desarticular los espacios del movimiento estudiantil. Se aprecian las intenciones que presentaba el régimen, el cual trataría de alcanzar un estudiantado despolitizado, prohibiendo para ello las organizaciones estudiantiles. Serían frecuentes también los controles contra universidades y aulas que agrupaban a un mayor foco de estudiantes y personal laboral sospechoso de ser activista y militante, siendo frecuentes las tomas y entradas militares a los recintos de enseñanza superior, donde se producirían expulsiones, amenazas, y el relevo del personal y alumnado universitario.

Con la llegada del nuevo texto constitucional en 1980 y la Ley General de Universidades de 1981, se persigue un impulso de la educación universitaria privada mediante la apertura de universidades por particulares. Encontramos también diversos artículos referidos a los límites de la autonomía y la libertad académica, las cuales no pueden emplearse para sustentar acciones con tendencia política, clarificando también la imposibilidad de usar los espacios universitarios para propagar actividades que, según las autoridades, perturben las labores universitarias.

Con la finalidad de acotar la autonomía universitaria que había permitido a los estudiantes formar parte del proceso de toma de decisiones, se busca un rediseño institucional, que termina con esta tendencia. Una de las estrategias usadas para ello sería la fragmentación

de las universidades grandes, descentralizando la comunicación universitaria al crear universidades regionales más pequeñas. A modo de ejemplo, la Universidad de Chile, perdería sus sedes regionales, manteniendo las que se encontraban en Santiago, donde la "Facultad de Educación y parte de la Facultad de Ciencias Humanas y Filosofía, darían origen a la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, la cual en 1986 se convertiría en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación" (Zepeda, 2021, p.233).

Consecuentemente se producirían perdidas en las carreras ofertadas, cierres de departamentos universitarios, censura en la bibliografía empleada, expulsión de docentes y estudiantes considerados subversivos (eliminando en el proceso parte del pluralismo político con el que contaban algunas universidades), y una mayor dificultad para organizarse políticamente por la fragmentación producida y el control ejercido. Se eliminarían un gran número de organizaciones de representación y de agrupación estudiantil, y en las que quedaron, el régimen hizo lo posible por mantener el orden mediante la colocación en puestos de dirección de personas afines a sus ideas. Adicionalmente, se consideró "que la gratuidad en la educación superior fomentaba el activismo, por lo que la mejor forma de terminar con las revueltas estructurales de los estudiantes era terminar con la gratuidad en la educación" (Zepeda, 2014, p. 691), aumentando así la dificultad del acceso a la educación superior a la población general.

Durante 1977 y 1978, empieza a gestarse la creación de la Agrupación Cultural Universitaria, en la realización de diversos festivales culturales. En ella se organizan recitales, exposiciones, divulgaciones…poniendo especial atención a artes como el teatro y la música folclórica. Sin saberlo, terminaría por transformarse en una de las expresiones de resistencia y de defensa de la libertad de expresión más fecundas de los setenta, pues la organización de estas acciones culturales permitió establecer espacios de discusión e intercambio de ideas entre los estudiantes. Acusándoles de ser un órgano de carácter político, "en 1982 la agrupación cultural es proscrita por la universidad, mediante un decreto firmado por el rector delegado" (Zepeda, 2021, p. 241).

La situación social se agravaría con el estallido de una crisis internacional a principios de la década de los 80 del siglo XX, impactando en la economía chilena estableciendo periodos de insostenibilidad y desconfianza en la gestión estatal, lo que propiciaría de nuevo la organización del estudiantado y otros sectores. Especialmente a lo largo de 1983 y 1984 se iniciarán protestas y huelgas de carácter nacional que continuarán en los

siguientes años inmediatos, donde el sector estudiantil se hará presente en las diversas protestas sociales, pues "desde su primera convocatoria en 1983 los universitarios vuelven a ganarse un lugar en la primera línea de la acción política por medio de la participación directa en manifestaciones contra el Gobierno" (Zepeda, 2021, p. 246). De forma paralela, también se produciría una lucha en la propia universidad, donde los estudiantes tratarían de recuperar sus espacios, logrando en algunos casos volver a aplicar un sistema de elecciones directas, donde salieron elegidos aquellos contrarios a las ideas del régimen.

A lo largo de estos años, se realizan esfuerzos para rearticular la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Consecuentemente, en 1984, se realizará un congreso nacional de estudiantes universitarios, en Valparaíso, demostrando de nuevo el arranque de su actividad y su capacidad de organización y movilización, que volverían a relucir en la manifestación universitaria de 1987 de Chile. En ella, para protestar contra las políticas educativas del régimen, se convoca un paro general de casi dos meses de duración. El mismo evento, terminaría por conseguir la destitución del rector delegado del momento, siendo esta una victoria sobre un régimen, que ya veía sus días contados en un país que pronto iniciaría su transición hacia un periodo democrático.

Para el caso de Chile, por su influencia y relevancia, merece también mención el estudio sobre la organización estudiantil secundaria.

A principios del siglo XX, los estudiantes de educación secundaria realizan algunas publicaciones propias de su instituto. Estas revistas sirven y asientan una vía de comunicación y expresión de sus ideas respecto a varias cuestiones. En los primeros años del siglo XX, con la creación de la Federación de Estudiantes de Chile, los estudiantes de secundaria se suman a diversas acciones de los universitarios, incluyendo aquellas de protesta contra las políticas del Gobierno, tomando, por tanto, parte en este proceso y politizándose a través de este.

Posteriormente, en el 1920, los estudiantes de este nivel participarían en la Primera Convección Estudiantil Chilena, asistiendo y dando a conocer su voz en las conversaciones sobre la educación, donde posteriormente realizarían propuestas en sus revistas sobre cambios que consideraban necesarios en la educación secundaria.

Durante la década de los treinta del siglo XX, nacería la Federación de Estudiantes Secundarios y Técnicos. Entre otras, defenderían demandas como "la creación de una editorial del Estado, con el fin de abaratar los costos de los libros y manuales; la incorporación de la educación sexual en el currículum; la rebaja del pasaje de tranvías, y de espectáculos públicos." (Zepeda, 2021, p. 241). Así, van dando los primeros pasos hacia una congregación que va más allá del apoyo a las reformas que plantean los universitarios, diferenciándose de ellos y tomando mayor control sobre su organización y asuntos.

Tras diversos periodos de inactividad, los estudiantes muestran nuevos signos de actividad durante la mitad de la década de los cuarenta del siglo XX, donde se reúnen de nuevo periódicamente, convocando la ahora conocida como Federación de Estudiantes Secundarios de Chile, que efectuaría su primer congreso durante el 1946, donde entre otras cuestiones, discutirían acerca de su posición respecto a diversos acuerdos nacionales e internacionales de la juventud y su educación recibida. Una falta de financiación y la aún incipiente articulación de diversas organizaciones secundarias, traería como resultado "que la organización no pudiera darse a conocer entre los estudiantes del país, imposibilitando, por tanto, el poder ejercer presión efectiva para impulsar cambios" (Zepeda, 2021, p. 255).

En la década de los cincuenta del siglo XX, podremos observar algunas manifestaciones en contra de la jornada escolar partida, señalando los estudiantes secundarios el aumento del coste en el transporte para las familias. Paralelamente, se siguen celebrando congresos y se tratan de articular diferentes organizaciones y eventos cuya pretensión pretende ser nacional.

Durante 1957, también participarían junto a estudiantes universitarios y otros sectores de la población en la Batalla de Santiago, que tal y como hemos señalado antes, se produce por una subida de los precios del transporte público en un periodo de dificultades económicas generalizadas. Durante estos eventos, estudiantes de secundaria recibieron heridas de bala o contusiones de diferente tipo, aumentando en respuesta su actividad asociativa, gozando de una mayor visibilidad en los medios, y obteniendo financiación en algunos casos, por parte de grupos políticos no parlamentarios de izquierda (Zepeda, 2021).

Con la victoria de Allende, los estudiantes secundarios atravesarían, a principios de la década de los setenta, por un periodo de mayor actividad, gracias el surgimiento de nuevas organizaciones, lo que consecuentemente también supondría un aumento respecto al espectro político de las diferentes organizaciones estudiantiles. Este hecho trajo una mayor variedad y presencia al movimiento, pero también lo debilitó por su fragmentación y por las pugnas internas por el control de diversas federaciones. Con el inicio del régimen militar, se disolverían varias asociaciones representativas y las acciones de los estudiantes secundarios se centrarán sobre todo en participar de otros movimientos colectivos, especialmente aquellos dirigidos por universitarios.

A partir de 1983, en un contexto de diversas manifestaciones masivas en oposición a la dictadura, podemos encontrar de nuevo diferentes iniciativas, que trataban de coordinar su acción en contra del régimen, resultando no solo en estudiantes heridos, sino también desaparecidos y muertos (Durán, Migliardi y Muñoz, Tamayo, 2019)

### 4.3.6. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Costa Rica

En el caso costarricense, los primeros movimientos estudiantiles registrados sobre los que hemos podido hallar indicios se remontan a finales de la primera década del siglo XX. Se producen como parte del movimiento cívico que protesta contra la dictadura implantada en Costa Rica por el golpe de Estado producido en el 1917.

El presidente constitucional es derrocado mediante la confabulación de los hermanos Tinoco, uno ocupaba el lugar de ministro de Guerra del Gobierno y el otro desempeñaba el papel de comandante del Ejército. Estos contaban con el apoyo de bandos considerados conservadores, como la Iglesia, diversos oligarcas y figuras políticas importantes que veían amenazadas sus intereses y bienes y también parte importante del Ejército.

Este periodo dictatorial que terminaría con la muerte de uno de los hermanos duraría dos años, hasta 1919. Entre otros factores que hicieron perder confianza en el régimen implantado, encontramos la movilización y protesta civil en la que participaron docentes y estudiantes de diferentes cursos, incluyendo a los de secundaria.

Tras un descontento generalizado con la gestión del país que además sufría periodos de recesión provocados por la ya finalizada Primera Guerra Mundial, los docentes de Costa Rica fueron requeridos a firmar una circular que la que debían hacer constar su posición

favorable al Gobierno, aceptando también disminuciones en su salario. Aquellos que se oponían a las medidas debían hacerlo constar, para quedar señalados.

En su mayoría, los docentes se negaron a participar de esta lógica, mostrando su desacuerdo, lo que provocó el cierre de diversas escuelas para evitar una posible revuelta y proceder a reemplazar el personal. En el Liceo de Costa Rica, durante uno de los recreos un estudiante de secundaria pronunció un discurso alentando al resto de sus compañeros a que apoyaran públicamente a sus profesores. Si bien el director, en afán de evitar represalias del Gobierno trato de impedir la difusión de estas ideas, muchos estudiantes de secundaria decidirían organizar una marcha en la que anunciarían su apoyo a los docentes disidentes.

En su marcha se irían sumando otros estudiantes provenientes de otras instituciones y también personas de otros sectores, que sería finalmente disuelto violentamente por la policía, resultando estudiantes golpeados y arrestados, si bien algunos consiguieron esconderse en diferentes portales y casas de vecinos de la zona que les abrieron las puertas. Durante estas trifulcas, las fuerzas de seguridad intentaron dispersar a la multitud mediante el uso de una tanqueta de agua, si bien los estudiantes de secundaria lograrían cortar el acceso de agua a las mangueras saboteándolas de diversas maneras, para tratar de interrumpir con las maniobras de represión y dispersión recibidas (Rodríguez, Vargas, 2020).

Al día siguiente de esta marcha, el Gobierno publica una entrevista a Federico Tinoco, en un periódico de marcada tendencia oficialista, *La información*. En esta entrevista y entre otros temas, dedica unas palabras a abordar la cuestión docente, donde remarca la necesidad de la reorganización del personal. Esto provocará de nuevo una oleada de protestas que serán una vez más reprimidas.

Un día después de estos eventos, el mismo periódico publica una directriz emanada del Gobierno en la que se prohíben las aglomeraciones, autorizándose la fuerza para disolverlas. En respuesta se llevan a cabo diferentes manifestaciones en espacios públicos. Estudiantes de secundaria de diferentes institutos, aun con las clases suspendidas se organizaron y participaron de las mismas. Los diferentes grupos de manifestantes irían convergiendo hasta dirigirse conjuntamente hacia la sede del periódico *"La información"*, donde finalmente y tras enfrentamientos con el personal del

edificio, lo tomarían y le prenderían fuego. En respuesta a estos eventos, más de cien maestros renunciarán a sus puestos (Barahona y Mora Chinchilla, 2020).

Si bien el régimen no caería directamente, este movimiento cívico donde los estudiantes, y especialmente los de secundaria, tuvieron una participación esencial, acelerarían la caída de una dictadura que ya atravesaba serias dificultades para mantenerse en el poder. El papel de los estudiantes sería fundamental en estas protestas, pues tal y como establece un estudio sobre el papel de diversos agentes sociales y su impacto en la caída del régimen indica lo siguiente:

> "Entre los líderes de los movimientos de junio de 1919, resalta el hecho de que los alumnos, tanto del Colegio de Señoritas como los del Liceo de Costa Rica, hayan tomado la iniciativa en este papel. Así, se pueden identificar como líderes, para el movimiento del 11 de junio a los alumnos Napoleón Pacheco, Hernán Valverde y Jorge Calzada, así como también el director del Liceo de Costa Rica Juan Dávila. El 12 de junio este papel recayó en la alumna Fresia Brenes Carrillo, el estudiante de Derecho Antonio Zelaya y en un menor papel el Cónsul Benjamín Chase." (Bonilla Castro, 2008, p. 1524)

Algunos años más tarde, durante la década de los 40, y en un contexto internacional marcado por la Segunda Guerra Mundial, un submarino de las fuerzas del Eje atacó a un barco mercante ubicado en un puerto de Costa Rica, tratando de frustrar diversas redes de distribución de los Ejércitos Aliados.

Como respuesta, podemos encontrar una manifestación iniciada el 4 de julio de 1942 por estudiantes universitarios y estudiantes de educación secundaria, donde "se dirigieron a Casa Presidencial con la intención de ser recibidos por el presidente Rafael Ángel Calderón Guardia, al no ser recibidos se dirigieron a la embajada estadounidense y británica" (Garita, 2021, p.11). Esa misma tarde, se celebró otra manifestación por parte de la población costarricense como muestra de solidaridad hacia las víctimas producidas en el evento, que terminó siendo intervenida por las fuerzas de seguridad del Estado ante el ataque de los manifestantes ante algunas propiedades de ciudadanos de origen italiano y alemán.

Durante 1970, encontramos una protesta social consistente en huelgas, protestas, y manifestaciones, contra un asunto de interés nacional para Costa Rica por la negociación

del Gobierno de establecer un contrato con carácter de legislativo con la empresa Aluminum Company of America (ALCOA), proveniente de EEUU. La empresa tenía un gran interés en poder explotar las reservas naturales de bauxita del país por su riqueza en aluminio, lo que generó cierta inquietud en el ámbito universitario.

Para comprender mejor lo sucedido y la relación que guarda con los estudiantes, veamos el desarrollo de los hechos con mayor detalle.

Estos sucesos, lejos de darse de forma esporádica fueron gestándose y nacieron de una pertinente campaña de información por parte de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica, la cual, en 1968 y tras la llegada de una propuesta de contrato al parlamento para que aprobara la actividad de explotación, se encargó a través de alguno de sus miembros de realizar un estudio sobre la vialidad del proyecto, obteniendo también mediante entrevistas datos de distintos especialistas.

Con los resultados obtenidos, elaborarían un informe y sus pertinentes conclusiones, que presentarían para su discusión en el XI Congreso de Estudiantes Universitarios de 1969. Este suponía una actividad anual de los estudiantes de la federación de Costa Rica, donde se discutían temáticas de Gobierno interno de la federación y temas de interés social y universitario, entre otras, esta cuestión. Por su relevancia, sus actividades recibían cobertura de los medios de comunicación, así medios de prensa como "Libertad, órgano periodístico del Partido Vanguardia Popular (PVP), otros periódicos nacionales y estudiantiles como La Nación y El Universitario habían atendido el desarrollo de la reunión." (Chaves Zamora, 2020, p. 6)

Con la pretensión de mostrar los resultados de su trabajo y poder situar la discusión en un plano de interés nacional, se invitarían a diversas instituciones y cargos políticos, si bien, "el personal de la Compañía, como el Ministro de Industria y Comercio, se excusaron, ya que, según ellos, no había nada nuevo que debatir"(Cerdas Albertazzi, 2017, p. 86). Estas declaraciones son esclarecedoras, pues indican una causa de malestar previo que precedería a las protestas, donde el sector de estudiantes universitarios entendió que la medida fue tomada sin consenso pese a haber ofrecido oportunidades para el diálogo. De esta manera, mientras el debate parlamentario avanzaba, diferentes grupos de estudiantes universitarios tratarían de movilizarse en contra del avance de este acuerdo de explotación, buscando apoyo en institutos y otros sectores sociales.

Así empezaron a darse las primeras movilizaciones de protestas públicas. La Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile se declara en huelga, y rápidamente, la secundarán otros institutos de educación secundaria. Si bien el movimiento de lucha contra ALCOA estuvo organizado en sus primeras fases y liderado por el estudiantado universitario, se van incorporando otros actores, entre ellos otras organizaciones gremiales, pero también "varios colegios profesionales, organizaciones comunales, gobiernos estudiantiles de segunda enseñanza y algunos miembros renovadores de la Iglesia Católica, si bien la incorporación de cada uno de estos sectores ocurrió, mayoritariamente, en las últimas dos fases del movimiento" (Cerdas Albertazzi, 2017, p. 83).

Con el avance del debate parlamentario estas protestas aumentarían en tamaño, forma y número, lo cual supondría la intervención de la policía y algunos intercambios violentos entre ambos bandos. Entre estos eventos, se pueden destacar los producidos durante la tarde y noche del 24 de abril de 1970, en los que, tras la aprobación del tercer debate, se lanzan piedras al edificio parlamentario, en respuesta, "la policía reacciona reprimiendo con garrotes, gases lacrimógenos y detenciones, por lo que el choque violento se agudiza y se extiende por el centro de la ciudad durante algunas horas" (Cerdas Albertazzi, 2017, p. 82). De forma consecuente el número de heridos sería notorio en ambos bandos, donde además se empleó el uso de gases lacrimógenos para tratar de dispersar a los manifestantes. Esto provocó una mayor adhesión al movimiento por parte de la población civil.

Si bien se debe reconocer que, pese a los esfuerzos realizados, no se consiguió detener la aprobación del contrato en la Asamblea Legislativa, "sí logró crear una importante corriente de opinión dentro de la ciudadanía contraria al contrato y, en buena medida, desprestigiarlo e ilegitimarlo" (Cerdas Albertazzi, 2017, p. 107). Finalmente, en última instancia, haría que el Gobierno archivara la propuesta antes de ejecutarla.

Estas protestas representan por tanto un claro ejemplo de un movimiento social sustentado y liderado, especialmente en sus inicios, por estudiantes, y más concretamente por los universitarios, que dudaban de la viabilidad del proyecto y del trato ofrecido por la empresa ALCOA. Destaca también la participación de los estudiantes de secundaria, pues "las fotografías inéditas de Libertad muestran que la preponderante cantidad de asistentes a las protestas eran muchachas y muchachos de secundaria. Las personas jóvenes sin

uniforme eran pocas y las adultas no sobresalían entre la muchedumbre" (Chaves Zamora, 2020, p. 15), que rápidamente se unieron y tomaron cartas en el asunto, mostrando la participación y actividad del estudiante de secundaria en cuestiones de relevancia nacional.

En los primeros años de la década de los 90, la comunidad universitaria experimenta luchas tanto internas como externas por motivos relacionados con los presupuestos universitarios y la subida en precio de matrículas. Las luchas internas vienen provocadas por las diferencias en el curso de acción que se desean optar para conseguir la renegociación del Fondo Especial para la Educación Superior.

Mientras unos sectores consideraban que era necesario llevar acciones como pintadas y marchas al exterior de la universidad para demostrar el malestar, otros consideraban más necesario celebrar jornadas de reflexión. Estos dos puntos aumentaban la discordia frente a la unidad universitaria, que algunas organizaciones estudiantiles trataron de aprovechar para aumentar su número de simpatizantes (Menjívar, 2013).

Estos sucesos se dan un contexto de reasignación de valores e identidades de carácter más amplio, que suponen una cuestión similar a la que están experimentado paralelamente de forma global otros sectores de la población. En este escenario y teniendo en cuenta el contexto universitario, donde nos encontramos en un escenario de discusiones internas por diferentes grupos que querían alzarse como los representantes sociales que ostentaran el poder, no se materializó una reflexión global sólida, así como tampoco podemos señalar acciones conjuntas o dirigidas a tratar la problemática desde un campo más global. Por tanto, como en muchos otros lugares y contextos estudiados, durante estos años, "se dejó de hacer, un importante esfuerzo por revivir y darle un sentido más amplio al movimiento estudiantil, en una coyuntura en que el pueblo de Costa Rica lo necesita" (Menjívar, 2013, p. 4).

Apenas un año después, durante abril de 1995, se suscribiría el Pacto de Concertación, que popularmente se conocería como Pacto Figueres-Calderón. Este supuso un acuerdo político entre los dos partidos políticos mayoritarios de Costa Rica. Sus medidas obedecían la lógica de la reducción de gasto público en favor de una mayor privatización.

Esto provocó no solo un descontento hacia las medidas presentadas por el pacto político, sino también un descontento al interpretar el acuerdo como la consolidación del

bipartidismo político, que en Costa Rica empezaba a gozar de menor popularidad y que ya llevaba implantado en el país desde el 1983, donde dos partidos principales ostentaban el poder y cuando dejaban de ocupar su periodo de mandato, pasaban a ser la principal fuerza de oposición. El pacto, aunque defendido por aquellos que lo adoptaron como una expresión de madurez y buena salud democrática, fue interpretado por otros muchos sectores como una estrategia para seguir turnándose el poder, donde la principal fuerza de oposición ya no podía ser considerara como tal, en la medida en la que se interpretaba como un pacto para poder turnarse de forma acomodada los espacios de poder, sin realizar grandes cambios legislativos con independencia del Gobierno.

Tanto el contenido del plan, como por el hartazgo del modelo político bipartidista, terminó llevando a gran parte de los docentes públicos del país a alzarse en huelga apoyados por sus estudiantes, deteniendo primero las clases en los centros de enseñanza, pues "fue un movimiento gestado y organizado en su gran mayoría por funcionarios del sector público —en sentido amplio— y por estudiantes" (Menjivar, 2004, p. 57) que se veían especialmente afectados por las reformas que se proponían para el plan de pensiones propuesto por el pacto. Gradualmente se sumaron otros sectores que también veían las medidas del plan como una amenaza a sus intereses. Esto llevó, en contraposición a los primeros años de la década de los 90 que acabamos de señalar, a movilizar a la comunidad docente educativa, a la que rápidamente se unieron los estudiantes y posteriormente otros grupos de trabajadores que encontraron una amenaza en común.

Tras alcanzar mayores dimensiones y relevancia, el Gobierno celebraría una serie de negociaciones en las que se suprimirían algunos de sus aspectos, dejando como intocables otros de gran interés, como las mencionadas reformas relativas a las pensiones.

### 4.3.7. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Brasil

Durante las primeras décadas del siglo XX en Brasil, las universidades constituyen espacios para una minoría acomodada. En ellas, pueden apreciarse diversas acciones que muestran la implicación política del estudiantado universitario, con cuestiones de carácter social y político. Esto es visible a través de la formación de diversos clubes universitarios, fraternidades y casas de estudiantes, donde estos compartían un espacio de debate y charla entre iguales o la propia producción de una imprenta universitaria (Luiz, 2015).

Durante 1931, con la creación del Estatuto de las Universidades Brasileñas, se asienta un modelo de organización técnica y administrativa de las universidades, fijando las figuras y funciones del rector, del consejo universitario, del rectorado… dotando de un periodo de estabilidad al desarrollo de las instituciones universitarias, esclareciendo y modificando los escenarios donde crecerán los futuros movimientos estudiantiles del país, al reconocer como derecho su representación en el Consejo Universitario.

En este contexto, nacería 6 años después, en 1937, la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE). Lo hace en las vísperas de la constitución del "Estado Novo", término que se empleó para referirse al régimen autoritario que se instauró en Brasil tras un golpe de Estado que se prolongaría hasta 1945.

Durante este periodo, se pretende impedir cualquier tipo de manifestación pública que afecte al desarrollo de los movimientos estudiantiles, si bien, la misma tendencia centralizadora, sería precisamente la que llevaría a tener que aceptar la permanencia del único organismo de estudiantes: la UNE. A través de la celebración de sus congresos a lo largo de los años, ganan cierta relevancia pública, de esta manera, "el Ministerio de Educación (Gustavo Capanema) se vio cada vez más presionado a aceptar sus exigencias sobre el costo de la vida, el teatro y la cartera estudiantil" (Carone, 1977, p. 103).

Serán también los estudiantes, unos actores de importancia en la oposición al régimen, pues tal y como indica Carone (1977, p. 103), "son los primeros en romper la estructura del silencio, el sistema represivo, la iniciativa elitista del Estado Novo. Sin esperar el consentimiento de las autoridades y su aprobación paternalista, salieron a las calles a manifestarse", donde junto a otros actores, llevarán a la renuncia forzada del Gobierno a lo largo del 1945.

La UNE también tendría un papel de especial importancia durante los eventos del 1947, donde el país se encontraba sumido en pleno debate social acerca de la producción nacional del petróleo. Mientras algunos sectores trataban de aumentar la explotación del recurso mediante empresas extranjeras, la UNE lanzó como eslogan "*O petróleo é nosso*" para mostrar su descontento con estas medidas. Esta cuestión fue abordada con gran interés por los estudiantes universitarios, que junto a otros sectores participaban de la discusión sobre cómo gestionar y explotar los recursos nacionales, resultando al mismo

tiempo una cuestión de interés nacional que sirvió de introducción a muchos estudiantes a tratar de opinar e influir en su contexto sociopolítico más cercano.

Durante los años venideros que configuran la cuarta república y comprenden del 1946 al 1964, el Estado buscaría cumplir "la satisfacción de la creciente demanda de enseñanza superior por los jóvenes de los estratos medios" (Luiz, 2015, p. 63), aumentando consecuentemente el número de instituciones educativas y también el número de alumnado matriculado. Se fomenta también el discurso sobre la propia reforma y las necesidades de los estudiantes y del espacio universitario.

Sin embargo, con la llegada del golpe militar de 1964, se produciría un corte abrupto en esta época de desarrollo educativo y su movimiento estudiantil. Se cerrarán asociaciones y entidades, diferentes figuras relevantes y líderes sociales se darán a la fuga o serán encarcelados, y la universidad, será vigilada por una policía moral que tratará de asegurar el statu quo. Ejemplo de ello es el desalojo que experimentaría la sede de la UNE, donde muchos estudiantes habían decidido encerrarse como respuesta a la toma de poder por parte del régimen militar. La UNE sería posteriormente desmantelada, si bien seguiría operando en la clandestinidad. Muchos estudiantes también serían expulsados, mientras que, a otros tantos, "se les prohibió continuar sus estudios, y otros fueron detenidos, sometidos a juicio militar, torturados o simplemente «desaparecidos»; el número de estas desafortunadas víctimas aumentó constantemente durante todo el tiempo de la dictadura en el poder" (Hernández Huerta y Payà, 2019b, p. 30).

Diversos autores (Donoso, 2018, 2020; Hernández Huerta y Payà, 2019; Luciani, 2011) señalan el 1968 vivido en Brasil, como uno de los años más activos y agitados de la dictadura en relación a los movimientos sociales, las protestas y la represión que sufrieron los estudiantes universitarios, y, en un plano más general, la mayor parte de la población brasileña.

En concreto, la comunidad universitaria, experimentó durante todos estos años diferentes "agresiones que la dictadura ejercía contra la comunidad universitaria mediante procedimientos como la introducción de espías en los recintos universitarios, la apertura de procesos contra universitarios en la justicia militar o la invasión policial/militar de los recintos universitarios" (Donoso, 2020, p.250). A sus propias demandas de carácter universitario, también se suman otras demandas, como la de poder elegir mediante voto

popular a las autoridades nacionales y liberar a diversos manifestantes presos. Por tanto, en última instancia, trataban de poner fin a la represión que ejercía la dictadura no solo en su institución y autonomía universitaria, sino en el conjunto de la población.

Para ello, se llevarán a cabo diferentes ocupaciones de centros educativos, donde imperará una suerte de autogestión democrática, con un modo de toma de decisiones basado en la celebración de asambleas. Este año tampoco estará, en consecuencia, exento de la represión por parte de las fuerzas de seguridad del Estado.

Podemos ubicar uno de los primeros momentos clave a finales de marzo, donde en Río de Janeiro se realiza una protesta por el asesinato de un estudiante por la policía. "Hecho ocurrido en los momentos previos a que se iniciara una nueva manifestación por las malas condiciones de un comedor escolar y que alimentó protestas en las principales ciudades del país" (Donoso, 2020, p.242). Como se aprecia, este evento, supuso uno de los primeros puntos de inflexión que se sucedieron a lo largo de este año, alimentando el inconformismo social y estudiantil.

A partir de este momento, se producirán más choques entre los estudiantes y las fuerzas represoras del régimen, siendo frecuente encontrar heridos y detenidos a partes iguales, lo que provocará un aumento y escalada del conflicto. Tras una manifestación estudiantil que se produce en frente de la embajada de Estados Unidos, donde son varios los coches de policía quemados, concluyen las jornadas con "un centenar de estudiantes presos y con un número indeterminado de manifestantes muertos" (Donoso, 2020, p.242).

La dura represión contra el sector estudiantil y otros simpatizantes de su movimiento llevó a organizar una manifestación de estudiantes prevista el 26 de junio, que más tarde sería conocida como La Marcha de los cien mil. Con un gran despliegue policial y militar que incluía helicópteros, el 26 de junio empezó esta marcha en el centro de Río de Janeiro. Además de estudiantes, contaba con ciudadanos de a pie, artistas, intelectuales, religiosos y otros actores sociales influyentes. No con poca tensión y vigilancia, la marcha consiguió transcurrir tranquilamente sin terminar en una confrontación con las fuerzas de seguridad del Estado, pese a contar con unos 100.000 manifestantes, número que le dio nombre a la marcha.

Al finalizar la marcha, una delegación de estudiantes presentó entre sus demandas la de liberar a los presos detenidos en anteriores jornadas de protesta. Esta exigencia sería

denegada, dando a lugar a una segunda manifestación el 4 de julio, que sin ser tan numerosa también recogería alrededor de cincuenta mil personas, siendo recordada como La Marcha de los cincuenta mil.

Durante el mes de agosto, se realizaría una invasión policial a la Universidad de Brasilia de tal magnitud que diferentes figuras políticas y sociales la repudiarían públicamente. En octubre, se manifestarían nuevamente los estudiantes en defensa de sus compañeros detenidos durante la celebración de un congreso de la UNE, que operaba en la clandestinidad (Donoso, 2018).

Las protestas organizadas del movimiento estudiantil terminarían una vez se implementó a finales del mismo año "el Acto Institucional N°5 y el Decreto-Ley 477, que inhibieron cualquier tipo de protesta" (Donoso, 2020, p. 242), consolidando una estrategia de fuerte carácter represivo que obligó a detener el ritmo de las manifestaciones y desarticuló su movimiento de resistencia.

Pese a su prematuro fin, el movimiento estudiantil de Brasil de 1968 destacó por el apoyo de un gran número de agentes sociales, entre los que podemos incluir "la iglesia católica, madres de estudiantes, periodistas, intelectuales, artistas y grupos de trabajadores" (Hernández Huerta y Payà, 2019b, p. 26).

La Iglesia se declararía en numerosas veces en solidaridad con la causa de los estudiantes universitarios, y harían llamadas al "entendimiento muto y diálogo entre los estudiantes y el Gobierno, como la única manera de resolver el conflicto de una manera relativamente satisfactoria para todos" (Hernández Huerta y Payà, 2019b, p. 36). En consecuencia, tratará de facilitar las reuniones entre los miembros del régimen y los representantes estudiantiles. Ante el avance de los acontecimientos, denunciarán la violencia que los estudiantes reciben y decidirán apoyar La Marcha de los cien mil. Sin embargo, tras este punto, su relación comenzaría a enfriarse, haciéndose más distante. Hernández Huerta y Payà (2019b, p. 46), describen así la relación de la Iglesia con el movimiento estudiantil, donde "gradualmente, los dos empezaron a ser menos cercanos. Esto puede deberse al fracaso de los procesos de negociación, o quizá a un cambio de posición de la Iglesia, que adoptó posiciones de carácter más conservador".

Todos estos eventos también fueron cubiertos por la prensa, que le dió una amplia difusión en las distintas tiradas nacionales. La imagen que de forma más consistente se

proyectó fue la de un grupo de carácter revolucionario "bien organizado, violento, no dispuesto a entablar dialogo, aliado con la oposición exaltada, dirigido por células internacionales de comunistas, responsable del caos, de la destrucción material, violencia, sufrimiento de los ciudadanos y que trataba de desestabilizar el orden" (Hernández Huerta y Payà, 2019b, p. 32).

De este modo, y tomando el ejemplo sucedido en marzo y relatado anteriormente, el cual terminó con un estudiante muerto y otros muchos heridos, al protestar por las malas condiciones de un comedor escolar, la prensa señaló a los estudiantes como un grupo que "se congregaba para protestar contra la guerra de Vietnam, siendo todos ellos violentos, y que la manifestación estudiantil había sido dominada por elementos externos a la misma" (Hernández Huerta y Payà, 2019b, p. 33), identificando de nuevo al grupo, como unos títeres violentos, dirigidos mediante ideales implantados por las células comunistas que se mencionaban anteriormente.

Cerrándose esta etapa del movimiento estudiantil de gran actividad, le seguiría una de menor intensidad, tal y como señala Luiz (2015, p. 57), al indicar cómo "la juventud brasileña actuó y fue protagonista de movimientos singulares de nuestra historia, pero que gradualmente fue perdiendo esta hegemonía desde finales de la década de 1970."

No obstante, es precisamente a finales de la década de los 70 del siglo XX, y más concretamente en el 1979, donde se puede observar una nueva manifestación en contra del régimen. En ella, el general João Figueiredo, realizaba un recorrido por Santa Catarina, para celebrar unos actos oficiales. En uno de los trayectos, se toparía con una numerosa agrupación estudiantil de alrededor de 4000 estudiantes, que le esperaban para mostrarse contrarios a la continuidad del régimen. Se producirían varias detenciones, que a su vez provocarían sucesivas manifestaciones en los días posteriores en las que se exigía la libertad de los estudiantes que aún seguían presos. Finalmente, unas dos semanas después, los estudiantes serían liberados ante la presión social ejercida por los mismos (Luis Felipe, 1995).

### 4.3.8. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Argentina

Durante el siglo XIX Argentina se consolidaba como un exportador de materias primas, especialmente de tipo agrícola. Esto provocó una transición acelerada hacia un modelo

de producción industrial, con un gran crecimiento de mano de obra impulsado por la inmigración y urbanización.

Debido a estos hechos, desde los años setenta del siglo XIX, "se habían empezado a conformar sectores nuevos de la sociedad argentina que trataron de encontrar un lugar en la estructura económica del país. Además, los grupos obreros empezaron a organizarse en sindicatos, llamando a huelga" (Mariske, 2018, p. 198).

Como medida de integración y asimilación de los nuevos residentes inmigrantes, la educación cobraría un papel especial, cimentando las bases del sistema educativo durante las últimas décadas del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX. Este crecimiento en la demanda e interés educativo también alcanzaría la universidad, considerada hasta el momento como "institución aristocrática y tradicional, símbolo de la oligarquía" (Mariske, 2018, p.199).

En consecuencia, muchos estudiantes compartían una visión sobre la institución universitaria negativa, la cual ya se venía cultivando años atrás. Un claro ejemplo de ello podemos encontrarlo unos cuantos años atrás. Así, a finales de 1871, y más concretamente el 13 de diciembre, un estudiante de segundo de derecho de la Universidad de Buenos Aires, Roberto Sánchez, de 20 años, decide quitarse la vida tras ser suspendido por una mesa examinadora. Se encontraba trabajando para la secretaría del Gobierno, donde también colaboraba en un diario de tirada nacional. Tal y como señala Scotti, (2019, p.194) "un artículo de su autoría sobre "La Historia" había sido publicado el 24 de octubre de 1869 y había merecido juicios elogiosos".

El suceso sería recogido por diferentes diarios de la época. Muchos de sus compañeros sintieron el suceso como una gran injusticia, al entender que se producían diversas faltas de respeto, atentando así contra la dignidad de los estudiantes y cercenando su libertad de pensamiento, conformando las clases no tanto como un lugar de aprendizajes de carácter democrático, sino como un espacio donde reafirmar las dinámicas de poder.

Por estos motivos no tardaría en organizarse un movimiento de protesta estudiantil que señalaba estos hechos, donde además de indicar una falta de imparcialidad, se mostraba como "La mayor parte de los catedráticos dan lecciones particulares en sus casas habitaciones, lecciones a precio de oro, a las que asisten los discípulos de la Universidad

que quieren propiciarse la buena voluntad del catedrático para el examen próximo" (Montero, 1926, p. 676).

Entre sus demandas relativas a la reforma del régimen de exámenes, también pidieron la dimisión de varios catedráticos implicados en la evaluación del estudiante fallecido.

En 1910, se prohibió una conferencia de Alfredo Lorenzo Ramón Palacios, político y profesor socialista. Lo mismo sucedería con Enrique Ferri, político y periodista italiano que se encontraba de visita en el país y estaba dispuesto a dar una conferencia en la Universidad de Córdoba. Estas decisiones fueron apoyadas por los sectores católicos, tratando de dejar fuera asuntos referentes a la política e ideas contrarias al catolicismo. (Mariske, 2018).

En el barrio Clínicas, ubicado en Córdoba, se encontraba un internado estudiantil inaugurado en el 1913. En el mismo se alquilaban cuartos a estudiantes del ámbito de las ciencias de la salud, como medicina, farmacia u odontología. Fue constituyéndose como un barrio estudiantil, donde pasaban gran parte de su vida diaria. La mayor parte de estos estudiantes, "eran hijos de inmigrantes, sin los valores tradicionales y sobre todo religiosos de los hijos de la burguesía cordobesa" (Mariske, 2018, p. 204).

Este barrio funcionaba como una residencia de cuidados mutua entre estudiantes, que si bien se encontraban alejados de sus hogares, formaban uno nuevo allí. Al pertenecer a la misma rama del conocimiento, eran habituales prácticas como el intercambio de apuntes o que los más adultos prestaran al terminar sus estudios diversos enseres a los recién llegados, por ejemplo.

Gradualmente, este barrio iría alojando cada vez a una mayor cantidad de estudiantes, entre ellos estudiantes reformistas y politizados que impulsaran la creación de diversos espacios compartidos de autogestión y discusión de ideas. De esta manera, "se fundó el primer Ateneo de Córdoba, en donde se discutían los problemas de orden social y político que aquejaban al país" (Mariske, 2018, p.205). Se invitarían también a diversas figuras sindicalistas y políticas y se redactaría una revista gestionada por los mismos estudiantes de medicina.

Su posterior cierre se produjo en 1917, alegando cuestiones tanto económicas como morales, motivó junto a alguno de los sucesos anteriores que hemos nombrado, un nuevo descontento, que llevó a los estudiantes a mostrar su desacuerdo con los modos de proceder de la universidad.

Situándonos ahora en el 1918, encontramos en el contexto nacional cinco universidades en Argentina. Tres de ellas estatales, ubicadas en Buenos Aires, Córdoba y La Plata, y dos de ellas provinciales, ubicadas en Tucumán y Santa Fe. Si bien todas ellas eran de carácter público, mantenían en su mayoría la influencia católica. Un gran número de estudiantes consideraban que los métodos docentes se encontraban viciados y empobrecidos por un dogmatismo que apartaba la institución de la ciencia, donde se impartían lecciones y se fomentaba la sumisión al docente que recitaba la clase. Además, para el caso de la Universidad de Córdoba, se señala, cómo "el profesorado y la administración universitaria se encontraban en manos de cinco o seis familias cordobesas". (Mariske, 2018, p.199).

Por todos estos motivos, en 1918, después de las vacaciones de verano "los estudiantes organizaron las primeras asambleas en las facultades de Medicina e Ingeniería y decidieron ir a la huelga si las autoridades universitarias no accedían a sus peticiones. El 10 de marzo organizaron su primera manifestación callejera" (Mariske, 2018, p.208).

Por su parte, el sector más conservador de la institución académica acusaba a los estudiantes que se manifestaban y organizaban de ser contrarios a la moral cristina y de poseer un carácter comunista. "Les molestaba la "insolencia" de los estudiantes y, quizás más, la participación de mujeres en ese movimiento. Según ellos, organizar una huelga era propio de obreros, y no de futuros líderes argentinos" (Mariske, 2018, p.209).

El 20 de marzo, las autoridades universitarias decidirían no tener en consideración las peticiones estudiantiles, pretendiendo iniciar el curso el 1 de abril con normalidad. En respuesta, los estudiantes reformistas convocaron una huelga general universitaria el día 31 de marzo, reuniéndose en el Teatro Rivera Indarte, ubicado en Córdoba. Llegado el 1 de abril no se inauguraron los cursos, pues prácticamente ningún estudiante acudió a las clases. (Dip, 2023)

Las demandas del movimiento estudiantil comprendían entre otras, una democratización de la universidad, la renovación del profesorado y la actualización de los planes de

estudio, un mayor número de concursos públicos para ocupar puestos en la misma, y dotar a las cátedras de periodicidad para su actualización (Castro Riaño, 2019).

El Gobierno, favorable a los estudiantes, nombró un interventor que accedió a algunas de sus peticiones, como el levantamiento de la suspensión del internado en Clínicas. Esto provocó que la huelga se levantará el 19 de abril y se retomaran las clases. Se siguieron celebrando algunas reformas, como la eliminación de los puestos vitalicios, y la ordenación de elecciones para nuevos decanos y cargos directivos.

Habiéndose convocado las elecciones a rector, el Gobierno se retiró, pues en favor de la autonomía universitaria, esta cuestión dependía del órgano asambleario de la misma. Los estudiantes reformistas apoyaban a un candidato joven, de carácter liberal, mientras que sus contrarios apoyaron a un miembro relacionado con la oligarquía cordobesa: Antonio Nores. Si bien muchos miembros del organismo asambleario se mostraban simpatizantes de los movimientos estudiantiles, tras movilizar diferentes intereses, los resultados mostraron a Antonio Nores como ganador, provocando un fuerte rechazo por gran parte de los estudiantes, que no esperaban este resultado. “Para impedir la toma de posesión del nuevo rector, los estudiantes rompieron cristales, arrancaron cortinas, rompieron muebles y bajaron de las paredes los cuadros de los frailes que habían gobernado la universidad desde 1613” (Mariske, 2018, p.207), declarando por segunda vez, una huelga general a la que no tardarían en unirse, por solidaridad, las otras universidades, convirtiéndola en una huelga general. Los estudiantes, que entendieron el proceso de elección del nuevo rector como un fracaso, perdieron su fe y confianza en la propia capacidad de sus profesores, que, a través de diversas influencias y presiones, habían cedido y votado al candidato opuesto a sus ideales.

Necesitados de aliados, los estudiantes conseguirían el apoyo de diferentes organizaciones obreras de Córdoba, conformando grupos de discusión y comisiones mixtas, lo que amplio su discusión y horizonte político, al pasar a discutir temas que afectaban a cuestiones de carácter más global y social. De esta manera, la labor de los reformistas universitarios se amplió a temáticas relacionadas con “la renovación social, democracia, laicismo, anticapitalismo, solidaridad con las luchas obreras, latinoamericanismo como empresa continental común y la denuncia del imperialismo y de las oligarquías aliadas a él como factor de dependencia y atraso” (Mariske, 2018, p.208).

En los siguientes días se sucederían diversas manifestaciones en las calles, donde en más de una ocasión, las fuerzas de seguridad del Estado y los manifestantes intercambiarían golpes. Tras unos días, la Federación Universitaria Argentina convocó el primer congreso nacional de estudiantes, donde se debatió acerca de qué asuntos debían tratar de forma prioritaria, si exclusivamente los propios, o también los que excedían al ámbito educativo. Tras determinar que la labor universitaria ya era de considerables dimensiones y requería, no pocos esfuerzos, se decantaron por abordar de forma prioritaria sus propias cuestiones.

Abogaron por una mayor democratización en la enseñanza, reformas en el sistema de cátedras actual, mayor número de concursos públicos y una renovación en las formas de enseñanza y de producción del conocimiento, que pusiera un mayor acento en el método científico. Para que sus proclamas fueran oídas y tomadas en cuenta, se volvieron a lanzar a las calles. El 15 de agosto de 1968, un grupo de estudiantes derribó una estatua de un profesor ilustre y reconocido por el círculo de corte clerical. Esto provocaría en respuesta "la protesta del obispo de Córdoba y de los círculos religiosos, los cuales organizaron al día siguiente una manifestación de rechazo a los estudiantes; con esto intentaban presionar a las autoridades municipales a favor de una mayor intervención policíaca" (Mariske, 2018, p.210).

El conflicto seguiría prolongándose sin una resolución clara. El 9 de septiembre, los estudiantes reformistas se decidirían a abrirla, nombrando ellos mismos a sus profesores para poder recibir sus clases mediante el apoyo de la Federación Universitaria Argentina. Personal de la policía y el Ejército no tardaría en llegar para impedir la ceremonia de inauguración, deteniendo a varios estudiantes en el proceso. El mismo día, se presentaría allí mismo el ministro de Justicia y Educación, y poniendo fin al conflicto. Aceptó varias de las demandas estudiantiles, entre ellas, el nombramiento de varios catedráticos afines al movimiento reformista, una mayor participación del estudiantado en la gestión y gobierno de la misma, reformas en los sistemas de elección de docentes y ayudas de carácter social, para hacer más accesible el acceso a la universidad de clases medias.

Años después, durante el 1959, el Gobierno de Argentina firmaría el plan CAFADE (Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico). Este plan era promocionado como un programa argentino, para impulsar el desarrollo nacional. Este plan era posible gracias al apoyo económico de EE. UU., y "trataba de viabilizar la idea de que "ayuda" extranjera y desarrollo nacional no eran incompatibles

ni mucho menos antagónicos" (Califa, 2011, p. 162). La mayor oposición a este plan llegaría desde el ámbito universitario, que en definitiva pensaba que su implantación supondría una mayor dependencia al imperialismo estadounidense, lo que podía perjudicar su autonomía y condicionar su desarrollo. Los jóvenes y la comunidad universitaria en general, sentían que los fondos dedicados a la enseñanza universitaria eran insuficientes, no estando en contra de recibir una mayor dotación económica, por eso se mostraban favorables a una reforma, pero no al desarrollo del CAFADE, al interpretar que esto podía lograr anteponer intereses extranjeros a los nacionales, aumentando la dependencia a una potencia capital como es EEUU. De la misma forma, por su crítica voraz al mismo plan, cuando se ejecutó, su "ejecución presupuestaria sería la más baja de todos los rubros contemplados en el plan original" (Califa, 2011, p.163)

Durante 1966, se inicia un golpe militar que colocaría a Juan Carlos Onganía como presidente. En aquel momento, las universidades públicas de Argentina seguían organizadas bajo los principios de la Reforma Universitaria, sustentados en la autonomía universitaria y un modelo de cogobierno en el que participaban los estudiantes.

Apenas un mes después de su instauración, a finales de julio de 1966, estudiantes universitarios y personal docente se encerraron en las facultades a modo de protesta contra la dictadura, puesto que la autonomía universitaria del momento era incompatible con la visión del régimen.

Debido a los bastones que usaron las fuerzas de seguridad en el desalojo de la comunidad universitaria, los eventos serían posteriormente conocidos como La Noche de los Bastones Largos. Considerando un grave atentado el desmantelamiento de la universidad basada en las medidas de la reforma universitaria, en los meses venideros, muchos docentes decidieron abandonar el trabajo. Otros muchos abandonaron el país o bien fueron cesados (Millán, 2020).

En 1969, encontraríamos el Cordobazo, una serie de protestas contra el régimen militar de Juan Carlos Onganía. Durante los meses anteriores a las mismas, ya se habían dado casos de manifestaciones y protestas contra el régimen por parte de diferentes sectores de la población, lo que facilitó la unión de movimientos estudiantiles con protestas de carácter obrero. La mayoría de estas manifestaciones fueron reprimidas con violencia, en

algunos casos, llevándose además la vida de estudiantes, lo que aumento aún más el descontento general.

El 26 de mayo de 1969 el sindicalismo cordobés convocó una huelga general para los días 29 y 30 de mayo. Diferentes asociaciones estudiantiles decidieron sumarse el día 28 de mayo a sus protestas, dando paso a lo que más tarde conoceríamos como el Cordobazo, donde entre otras la protesta trataba de mostrar el descontento de los asesinatos producidos, demandaban un mayor salario, y mayores libertades democráticas y sindicales. La ciudad de Córdoba experimento durante tres días diversos enfrentamientos con las fuerzas militares argentinas, dejando "32 muertos, 500 heridos y 2000 detenidos, 104 de esos fueron enjuiciados por el Consejo de Guerra" (Vera de Flachs, 2019. p.32). La universidad mantendría sus puertas cerradas durante los siguientes días como acto de protesta por los muertos, heridos y encarcelados.

Si bien el movimiento fue duramente reprimido, comportó un aumento de militancia y desobediencia revolucionaria por parte de diferentes sectores sociales, entre ellos el movimiento estudiantil, que no cesó en su actividad protestante contra el régimen, pues aún en la clandestinidad, "hacían circular libros forrados o con las tapas cambiadas por miedo a que descubrieran lo que leían, otros se dedicaban a editar publicaciones clandestinas que distribuían en el comedor estudiantil, en los claustros o en la calle" (Vera de Flachs, 2019. p. 32).

Durante el 1971 se produciría el Viborazo, también conocido como segundo Cordobazo. Presentando de nuevo una huelga masiva con un fuerte componente social, que se oponía a las políticas y a la dirección del país que encarnaba el gobierno militar. Volvieron a amarse barricadas en las calles, siendo comunes los enfrentamientos entre trabajadores y estudiantes contra las fuerzas policiales. Estos sucesos terminarían provocando la renuncia de un interventor provincial, así como la de un general a nivel nacional, si bien serían rápidamente repuestos por el régimen (Vera de Flachs, 2019).

En 1974, las autoridades consideraban al ámbito universitario como una amenaza directa contra sus intereses, por lo que se proponían seguir interviniéndola. Así los mandatarios de la época opinaban "que la autonomía transformaba a las universidades ajenas al Estado y que no querían universidades con guerrilleros que atacan al Gobierno popular como si tratara de un Gobierno militar" (Vera de Flachs, 2019. p.40). En consecuencia, pretendían

aumentar el control directo sobre las instituciones universitarias, que terminarían siendo intervenidas, cerrando algunos centros estudiantiles que perdieron varios días y semanas de su periodo lectivo. Posteriormente, un decreto "prohibió el ingreso por aduana de literatura que difundiera ideologías, doctrinas o sistemas económicos y sociales tendientes a derogar la forma republicana y representativa de Gobierno" (Vera de Flachs, 2019, p.40). Las acciones tomadas contra la universidad fueron severas y contundentes, con la intención de mermar e imposibilitar la disidencia. El deterioro económico durante los últimos años de dictadura, junto a medidas que mermaban la autonomía universitaria, seguiría provocando que estudiantes se unieran a protestas y reclamaciones de carácter obrero, provocando una mayor asociación de la juventud y la violencia. Esto se lograba a través de discursos oficialistas y medios de prensa "donde era frecuente que usaran para mencionarlos términos como extremistas, alienados, comunista, etc." (Vera de Flachs, 2019. p.41).

Durante el último golpe militar, producido en 1976, no se produciría una rebaja en la tensión vivida en el ámbito universitario, pues el 29 de marzo del mismo año, los centros de educación superior serían intervenidos, colocando en su frente un delegado militar, para poder seguir controlando la subversión a las medidas del régimen. Del mismo modo, una nueva sarta de discursos oficiales y documentos, señalaban estos centros como núcleos de resistencia que debían ser controlados, siendo acusados de emplear materiales didácticos contrarios a las ideas nacionales.

En 1983el pueblo argentino experimentó una vuelta a la democracia, retomando y recuperando algunos aspectos de la autonomía universitaria que se habían perdido mediante las imposiciones y restricciones de los anteriores regímenes militares, reincorporando también a docentes cesados durante estos periodos. Este proceso de reconstrucción democrática sería "frágil, con caminos zigzagueantes en las principales materias pendientes, que no logró ser un freno a la profundización de las políticas neoliberales que se implantarían en la década siguiente" (Arriondo, 2011, p.3).

Muchas universidades abolirían las matrículas impuestas durante los periodos de dictadura, si bien y gradualmente, otras muchas pasarían a emplear cursos de ingreso. Así, en "1983 había 416.000 estudiantes universitarios, en 1984 llegaron casi a 500.000, en tanto que en 1986 superaban los 700.000" (Arriondo, 2011, p.3).

Si bien las cifras de matrícula crecieron, los índices de inflación también lo hicieron, acentuando aún más la incapacidad del sistema universitario para asimilar a tal número de estudiantes, pues la falta de aulas, de docentes capacitados y en general los presupuestos universitarios eran insuficientes (Buchbinder, y Marquina, 2008).

Durante las primeras elecciones universitarias después de la dictadura, la agrupación Franja Morada, de corte socialdemócrata salió vencedora. Si en época de dictadura la tendencia del movimiento estudiantil fue la de agrupar y converger esfuerzos para sumar números y presencia, durante la vuelta a la democracia se experimentará una proliferación de diversas agrupaciones y asociaciones de militantes estudiantiles que obedecían a diferentes concepciones de la política universitaria.

La llegada de la democracia también supuso un espacio fértil para la construcción de asociaciones y organizaciones conformadas por estudiantes de educación secundaria. En 1984, se celebró la Marcha por los Derechos de los Estudiantes Secundarios, donde, en resumidas cuentas, se demandaba "el reconocimiento de los centros de estudiantes como órganos de representación gremial, la democratización de las escuelas y otras cuestiones relativas a las condiciones de cursada como el boleto estudiantil y rebajas en libros y útiles" (Larrondo, 2015, p.70). Así el movimiento estudiantil secundario, también mostraba la expresión de su deseo relativo a la libertad de creación de espacios políticos para el debate y la defensa de sus intereses como estudiantes de secundaria. Durante el año siguiente, en 1985, se realizaría de nuevo una marcha multitudinaria el 29 de julio, donde las demandas seguían siendo muy similares, añadiendo además aspectos de renovación curricular.

Con la llegada del Gobierno de Carlos Saúl Menem en 1989, se "dejó en claro que el modelo económico del nuevo Gobierno estaría alineado a intereses del establishment local y a los organismos internacionales" (Larrondo, 2015, p.75), estos ideales también fueron aplicados en el ámbito educativo, marcando una nueva generación política estudiantil, donde la desconfianza y decepción hacia el modelo de partidos políticos tradicionales fomentaba una mayor apatía y rechazo hacia lo político.

### 4.3.9. Historia y evolución de los movimientos sociales estudiantiles en Colombia

Durante los primeros años del siglo XX en Colombia, la situación educativa se encontraba dirigida por una ideología conservadora católica, unos principios que inspirarían la

primera reforma educativa del siglo: la Ley 39 de 1903. Tal y como señalan Bernal, Duarte, Ricandeneira y Soto Arango (2018, p.230), "en los inicios del siglo XX la población universitaria en Colombia no pasaba de los mil estudiantes", lo cual la situaba como un espacio de carácter privilegiado al que una élite reducida podía acceder. Para el análisis de los primeros movimientos estudiantiles de Colombia, debemos tener presente la larga trayectoria del partido de corte conservador que supo mantenerse en el poder desde 1886 hasta 1930, teniendo más de 40 años para desarrollar su proyecto político. Durante este periodo, y como señala Díaz Jaramillo (2012, p.160), "diversos grupos políticos afines al régimen se habían apropiado de los puestos burocráticos y manejaban a su antojo los presupuestos públicos, construyendo de ese modo clientelas de gran utilidad para garantizar los "triunfos" en los certámenes electorales".

En este contexto, y con el transcurrir del tiempo, diferentes pensadores y estudiantes liberales conseguirían celebrar en 1910 el Primer Congreso Nacional Estudiantil, donde se plantearon ideas avanzadas para el contexto educativo colombiano de la época. Estas se encontraban directamente enfrentadas con los intereses de los poderes fácticos, logrando escasos avances legislativos.

Durante la celebración del primer congreso, se trató de impulsar una universidad más autónoma, con un sistema de cátedras por medio de concurso y con la participación estudiantil en diversos asuntos, como la elección del rector, así como su representación en los órganos de toma de decisiones de la universidad.

Posteriormente, en 1921, se crearía la Federación de Estudiantes, los cuales impulsarían la celebración del II Congreso Nacional en 1924. Aún bajo un contexto político conservador, mediante su celebración se trataría de reforzar las ideas presentadas en el anterior congreso. Resuena la idea de que son los propios estudiantes "quienes deben llevar a cabo la reforma universitaria, que ellos tienen el derecho de proclamar los nuevos rumbos que deban orientar las actividades de cada Facultad, y la obligación de ponerlos en práctica" (Bernal, Duarte, Ricandeneira y Soto Arango, 2018, p.229). Consecuentemente, las demandas giraban en torno a una mayor participación y poder de decisión del estudiantado en los asuntos universitarios, entre ellos, ejercer su derecho de opinión sobre los docentes que deberían llevar las cátedras, la suspensión de aquellas que consideraran innecesarias, el uso de los edificios universitarios para diferentes actividades formativas y la formación de consejos estudiantiles.

Estas demandas seguirían siendo rechazadas por los Gobiernos de carácter conservador de la época, que se mostraban en contra de dotar de una mayor autonomía al movimiento estudiantil universitario y al contexto educativo en general, sin embargo, sirvieron para estructurar los primeros años de vida del movimiento estudiantil de Colombia, dotándolo de cohesión y redes de encuentro.

Durante los primeros días de junio en 1929, el alcalde Luis Augusto Cuervo, destituye a diversos gerentes de servicios públicos afines al Gobierno, lo cual produce una molestia en las altas esferas políticas y empresariales, provocando rápidamente la destitución del mismo alcalde. En respuesta, empiezan a organizarse en las calles actos de protesta que durarían varios días, donde los estudiantes universitarios también participarían, exigiendo la destitución de otros gerentes y administradores públicos. Para desalojar las calles, sería frecuente el uso de unidades de caballería del Ejército para disuadir o bien arrollar a los manifestantes.

La noche del 7 de junio de 1929, un estudiante de derecho recibiría un disparo en la espalda, aumentando el repudio social y la presión ejercida por los protestantes. Dos días después, se accedió a realizar algunas destituciones más, entre ellas un director del cuerpo policial y el ministro de obras públicas, no accediendo a destituir, sin embargo, al ministro de guerra (Díaz Jaramillo, 2012).

Durante 1938, e inmersos de pleno en el Gobierno de corte liberal, empiezan a realizarse reformas para tratar de modernizar diferentes estructuras y procesos de producción del país. Muchas de estas medidas serían rechazadas por la larga tradición conservadora que se había instalado en el país a través del Gobierno de los años anteriores.

En el ámbito educativo, la situación educativa una vez terminados los Gobiernos conservadores no contaba con buenas cifras de desarrollo. A la ausencia de un mayor número de escuelas y maestros, se suman los "métodos educativos obsoletos, ya que se basaban en sistemas memorísticos, y existía un alto grado de desnutrición de los niños, especialmente de las zonas rurales" (Moreno Martínez, 2009, p.45).

Entre las medidas que el Gobierno adoptó en el espacio educativo, dos en concreto causaron malestar en la comunidad estudiantil. La primera de ellas fue la incorporación de un examen de revisión, consistente en una evaluación escrita que se realizaba al finalizar la educación secundaria. La segunda de ellas, consistente en un curso

preparatorio de un año de duración y de obligado cumplimiento para el alumnado que deseara ingresar en la universidad, una vez finalizado el bachillerato.

El mes de mayo de 1938, en respuesta a estas medidas, el alumnado de secundaria se declara en huelga, considerando como injusto e innecesario el examen de revisión. Con respecto al curso preparatorio, con una duración de 9 meses, consideraban que iba a suponer un costo adicional a las familias y retrasaba el ingreso en los cursos universitarios. Demandaban por tanto la eliminación de ambas medidas.

Si bien en un inicio la huelga fue concebida por los estudiantes secundarios, recibirían el respaldo de sus compañeros universitarios poco después. Estos ampliaron las peticiones existentes, exigiendo, entre otras, "la rebaja en las matrículas y la supresión de su pago para estudiantes de bajos recursos; además, la creación del servicio de salud, la libertad de cátedra y de asistencia a clases, la implementación de rutas escolares" (Moreno Martínez, 2009, p.47).

Durante el segundo día de huelga, el 6 de mayo, un grupo de estudiantes consiguió ingresar en las dependencias del Ministerio de Educación Nacional, donde redujo a los guardias de seguridad, con el objetivo de presionar a las autoridades a firmar la suspensión del curso preparatorio y del examen de revisión. En los días siguientes, se produjeron escaladas de violencia con las fuerzas de seguridad y se apedrearon las sedes de diferentes periódicos que brindaron escaso apoyo al movimiento estudiantil. Finalmente, el Gobierno prohibiría las manifestaciones públicas (Moreno Martínez, 2009).

Se trataría entonces de organizar un recorrido hacia la tumba del estudiante Gonzalo Bravo, asesinado en los eventos antes descritos durante el junio de 1929, pero finalmente sería cancelada por los responsables estudiantiles para evitar enfrentamientos con las fuerzas policiales, que terminarían por darse en posteriores protestas, consiguiendo al fin, durante el mes de julio, la derogación de ambas medidas.

Para este caso en concreto, observamos como ambas medidas fueron implementadas por un Gobierno de corte liberal. Si bien, en unos primeros momentos, pudo considerarse el movimiento como una contramedida impulsada por figuras políticas y sociales afines al antiguo movimiento conservador, lo cierto es que el movimiento fue aceptado e impulsado por parte de varias tendencias políticas, aunadas bajo la intención de mejorar la calidad educativa. Así, la intención del movimiento estudiantil, mediante acción

conjunta iniciada por estudiantes de secundaria, y ampliado y respaldado por estudiantes universitarios, fue la de rechazar medidas impuestas sin negociación ni consulta, que consideraban innecesarias y perniciosas, aprovechando para demandar aquellos cambios que la comunidad educativa sí consideraba necesarios.

Durante junio de 1954, cumplido un año del Gobierno dictatorial ejercido por el general Gustavo Rojas Pinilla, se seguiría celebrando el aniversario del estudiante Gonzalo Bravo Pérez. Los actos incluían diferentes conferencias impartidas por estudiantes y otras actividades, junto a una marcha hacia el cementerio para adornar de flores la tumba de su compañero caído años atrás, para volver a las instalaciones universitarias y seguir celebrando otras actividades.

Una vez de vuelta en el espacio universitario, se presentó un grupo de policía con la orden de desalojar el lugar. Con la negativa de los estudiantes, estalló una escalada del conflicto entre ambos bandos, lo que resultó en la muerte de otro estudiante: Uriel Gutiérrez.

Al día siguiente, 9 de junio de 1954, se organizó un desfile como forma de protesta ante la muerte de un nuevo compañero. En un determinado punto, un grupo de soldados del Ejército les cortó el paso. Los estudiantes a modo de respuesta hicieron una sentada, realizando algunos discursos allí mismo. Eventualmente, se abriría fuego contra los manifestantes, terminando en la muerte de varios estudiantes más, dando a conocer esta fecha como la Masacre de Estudiantes de Bogotá en 1954.

El Gobierno, señalaría de inmediato como responsables a los “comunistas conocidos o disfrazados que cumplen instrucciones de los organismos internacionales enemigos de la paz” (Beltrán Villegas, 2018, p. 19).

El mismo día del asesinato de Uriel Gutiérrez, se funda la Federación de Estudiantes Colombianos, con el objetivo de proteger los intereses de los estudiantes, y propiciar una reforma universitaria que conceda mayor autonomía, más y mejores libertades universitarias y un vínculo de la misma con los problemas nacionales del país. Con el paso del tiempo, ganaría un mayor renombre y se irían integrando representantes de diferentes universidades. Desde su fundación, una de sus principales intenciones sería la de convocar un Congreso Nacional de Estudiantes, sin embargo y pese a sus esfuerzos, no conseguirían realizarlo antes de la caída del régimen militar.

De vuelta en 1954, unas semanas después de la Masacre de Estudiantes de Bogotá, es designado como nuevo rector, el coronel Manuel Agudelo, con la clara intención de aumentar el control sobre el espacio universitario, tratando de controlar e impedir la difusión de ideas y proclamas contrarias al régimen. Entre otras medidas adoptadas, se decide "la cancelación de matrícula de estudiantes comprometidos con actos de protesta; la infiltración de estudiantes detectives pertenecientes al Servicio de Inteligencia Colombiano (SIC); los obstáculos a la libertad de cátedra, así como los recortes presupuestales" (Beltrán Villegas, 2018, p.31).

A modo de respuesta, la Federación de Estudiantes Colombianos, llamaría a una huelga general hasta que el nuevo rector fuera sustituido, lo cual terminarían consiguiendo durante el mismo año, si bien la situación no cambiaría en gran medida para el estudiantado universitario, que seguía inmerso en el régimen dictatorial. Al cumplirse el primer aniversario de la masacre de estudiantes, y pese a las prohibiciones de manifestación, los estudiantes salieron a las calles a manifestarse, siendo detenidos un gran número de estudiantes.

La caída de la dictadura de Rojas Pinilla vería su fin durante el mes de mayo de 1957, conocido posteriormente como Las Jornadas de Mayo. En ellas, uno de los primeros sectores en movilizarse sería el de los universitarios, que convocaron una huelga como rechazo contra el Gobierno y a favor del retorno de las instituciones democráticas, a la que sumarían un gran número de universidades tanto públicas como privadas. Durante la celebración de las protestas, en sus primeros días, se produjo el asesinato de otros estudiantes en un enfrentamiento contra las fuerzas de seguridad, lo que provocó un mayor rechazo al régimen, que, con el devenir de los siguientes días, terminaría por desaparecer.

Durante los últimos años de la década de los 60, los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional demandaban, entre otras, un mayor nivel académico universitario. En respuesta, se crea en 1967, la Comisión de Evaluación Institucional, organismo externo a la propia universidad que realizaría diferentes críticas y aportaciones a la misma (Absalón, 2000).

Durante los primeros meses de 1971, en la Universidad del Valle, los estudiantes empezarían a realizar protestas en espacios públicos por vetar de forma irregular y opaca la candidatura de un decano que contaba con el apoyo estudiantil. Días más tarde, a finales de febrero del mismo año, tras varios enfrentamientos entre la policía y los estudiantes que llevan produciéndose todo el mes, interviene el Ejército, dejando varios estudiantes muertos y otros muchos heridos y detenidos. Pese a que el rector se vio obligado a dimitir, y decretarse el estado de sitio en el país, un gran número de universidades públicas empezarían a declararse en huelga, dando a lugar al inicio de varias protestas, donde los estudiantes, serían los principales impulsores.

Durante el 4 de marzo se realizan diversas manifestaciones, en las que una vez más, se producen enfrentamientos entre los estudiantes universitarios y los militares, tomando estos últimos la Universidad Pedagógica Nacional, que sería militarizada durante varios días. Los estudiantes de la misma universidad formarán un grupo de protesta, autodenominado Movimiento 4 de marzo, que realizará diversas acciones de protesta ante la universidad, entre ellas mítines, pedradas e incluso una huelga de hambre. La situación, que se extenderá hasta finales de 1973, terminará por saldarse con la suspensión de matrícula de varios estudiantes, entre ellos, dirigentes estudiantiles, lo que supondrá un duro golpe a la organización estudiantil.

Durante los primeros años de la década de los 80 del siglo XX, se experimenta un recorte en varios servicios públicos, entre ellos, la universidad. Así, el decreto 728 de 1982, presentaría la intención de ir reduciendo el gasto público en diferentes entidades estatales.

En respuesta, la defensa de la universidad pública se convierte en el principal asunto de los estudiantes, la cual terminaría con un saldo de expulsados de “ocho estudiantes de la Universidad Pedagógica, 60 de la Nacional y 170 de la Libre; de nuevo se dan una serie de cierres en las universidades públicas entre ellas la Nacional” (Absalón, 2000, p.29). Si bien seguirían denunciado posteriormente el recorte presupuestario, así como el alza de precios en diferentes titulaciones y servicios.

Durante el mes de agosto de 1989, fue asesinado Luis Carlos Galán, en un evento de campaña presidencial, bajo las órdenes del Cartel de Medellín. Dentro del marco de esta crisis y otras que asolaban al país, los estudiantes universitarios empezaron a hacerse

preguntas sobre cómo podían ayudar a la nación a superar los diferentes desafíos que se le presentaban.

La solución identificada, pasaba por reformar la Constitución, depurar el propio régimen político, fortalecer diversas instituciones y mejorar las garantías democráticas. Al poco de iniciar el curso lectivo, los estudiantes darían origen al movimiento de la Séptima Papeleta. Este consistía en ofrecer a los ciudadanos del país la posibilidad de realizar un voto adicional durante las próximas elecciones parlamentarias y municipales de 1990, lo que permitiría a la ciudadanía mostrarse a favor o en contra de convocar una asamblea constituyente.

La Decana de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario durante este periodo, Marcela Monroy Torres, describiría cómo la idea fue gestándose en la misma facultad, indicando como antecedentes más próximos las actividades que "se iniciaron en el Rosario y en otras universidades de Bogotá las denominadas "mesas de trabajo", del movimiento que llamamos "Todavía Podemos Salvar a Colombia". Se pretendía convocar una asamblea constituyente" (Monroy Torres, 2010, p.14).

Esta idea iría tomando fuerza, y así el movimiento estudiantil trataría de organizarse para comunicar su intención y expandir la viabilidad de la misma a otros espacios públicos, tratando de recabar apoyos, difusión y fondos de diferentes actores sociales.

Finalmente, el 11 de marzo, se recogieron aproximadamente dos millones de votos. Gracias a los esfuerzos de diferentes estudiantes, podrían ser posteriormente escrutados de forma informal. Este acto serviría para que se redactara un decreto, el cual permitiría contabilizar los votos que se depositaran en las elecciones presidenciales del 27 de mayo, mostrando el apoyo o negativa, a convocar una asamblea encargada de reformar la Constitución.

Así, la intervención de los estudiantes sería fundamental e imprescindible para lograr la posterior convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente.

### 4.3.10. Consideraciones globales sobre el movimiento estudiantil en España y Latinoamérica durante el siglo XIX y el siglo XX.

Para algunos periodos o sucesos en concreto que hemos incorporado, hemos encontrado abundante bibliografía disponible, como es el caso del movimiento de la Reforma

Universitaria de 1918, en Argentina, la Masacre de estudiantes en 1954, de Bogotá, la Masacre de Tlatelolco en México durante el 1968 o las protestas contra la concesión de ALCOA en Costa Rica en 1970, lo que remarcan su interés investigador por los historiadores de la educación. Los dos últimos sucesos mencionados, se engloban en los producidos a lo largo de los 60, sobre los cual hay, para prácticamente la totalidad de los países que conforman nuestro estudio, un abanico de diferentes investigaciones que nutren y enriquecen el estudio de los movimientos sociales estudiantiles, propiciado por el interés de los eventos que se produjeron tanto en nuestro entorno más cercano y el Mayo Francés, así como en el resto de países de Latinoamérica, donde la retroalimentación de los mismos confiere a esta década de un especial interés muy vigente en la actualidad.

Como en el caso de los movimientos sociales y las actividades desarrolladas por el asociacionismo docente, muchos de estos movimientos, no siempre nacieron de una única y gran represión, sino que aparecen fruto del sostenimiento de situaciones de percepción de injusticia y desigualdad que se mantienen en el tiempo, donde un acto puntual de represión, pero no siempre el más trágico, se torna la gota que colma el vaso e invita a la acción. Además, para muchos de los casos estudiados, se aprecia que nacen de forma espontánea, sin conocer bien la potencialidad y viabilidad que guarda la iniciativa, ni hasta dónde podrá llegar o qué recorrido pueda tener el propio movimiento.

Por tanto, y en común con muchos de los movimientos organizados y secundados por los docentes, vivirán avances y conquistas sociales, pero estos no siempre serán los propuestos inicialmente por los mismos movimientos, más teniendo en cuenta que muchos de estos movimientos nacen con el objetivo de expresar un malestar y poco a poco van definiendo, mientras se suceden, sus metas y objetivos. Como claro ejemplo definitorio, podemos hablar del movimiento de la Reforma Universitaria de Argentina en 1918. Un movimiento que, si bien cuenta con diversas tensiones universitarias que le anteceden, arrancó por el cierre de una zona residencial de estudiantes, lo que les provocó un profundo malestar y le invitó a la acción, sin un plan en sí mismo definido, pero que maduraría con el avance de este.

Este movimiento argentino, es al mismo tiempo un gran ejemplo de un movimiento exitoso, puesto que los estudiantes se encontraban enfrentados a una universidad de corte conservador, arraigada en sus viejas tradiciones, y de inspiración clerical. A través del

movimiento, los estudiantes lograron importantes contribuciones para mejorar su autonomía y modernizar la universidad. Entre otras, hablamos de programas de ayuda social a estudiantes, horarios de asistencia más flexibles, los cuales beneficiaron a aquellos hijos de clases populares emergentes al permitirles compaginar el trabajo con el estudio, dando también pasos en la modernización de los concursos de oposición. Su repercusión también sería sentida en otros países, como Colombia, donde los estudiantes de la época presentaban demandas similares en un entorno que también se mostraba contrario al desarrollo de estas. Podemos señalar como punto concreto de analogía el segundo Congreso Nacional Estudiantil de 1924, celebrado en Colombia, donde se aprecian las ideas inspiradas y compartidas con el movimiento argentino, al reivindicar la figura del estudiante como principal actor de cambio en el espacio universitario, solicitar una mayor autonomía para la institución universitaria, proponer combatir la endogamia docente mediante reformas, o la creación de órganos de participación estudiantil, así como la inclusión de los mismos en los órganos de gobierno universitarios.

Pese a sus virtudes, y siendo innegable la labor del movimiento argentino, que supuso una clara victoria por los avances logrados, no significa que consiguiera todo lo que se propuso. Por ejemplo, aunque se creó la figura del delegado estudiantil, fruto de sus demandas, esta figura carecería de voto y tendría limitada la voz en el Consejo Superior de la Universidad. De nuevo, esto no significa que el movimiento fuera incapaz de cosechar diversos éxitos. Tuvo tal relevancia, que incluso con el avance de los años, posteriores movimientos estudiantiles, pretenderían recuperar parte de los derechos democráticos y autonomía universitaria que les había brindado el movimiento de 1918 y se habían visto amenazados o directamente perdidos en posteriores dictaduras.

El movimiento estudiantil contemplado presenta, en líneas generales, una fuerte consciencia e interés sobre asuntos que escapan a las cuestiones de la autonomía y la propia independencia universitaria, es decir, presta atención y se pronuncia también sobre diferentes cuestiones relevantes para su contexto social. Ejemplos de esta afirmación los podemos encontrar en el caso costarricense, donde en 1919, el movimiento cívico estudiantil mostraría su apoyo y contribuiría a acelerar la caída del régimen, así como los movimientos generados en forma de protestas contra la concesión de ALOCA de 1970 del mismo país, cuyos estudiantes aprovecharían para presentar un informe detallado que contaba con opiniones de diversos expertos, tratando así de contribuir a crear un debate público sobre el tema, al mismo tiempo que se mostraban contrarios a la implantación de

esta medida por opinar que a largo plazo perjudicaba los intereses del país. Para el caso costarricense, también llama la atención la unidad y cohesión del movimiento estudiantil, donde cabe recordar como la Universidad de Costa Rica, fundada en el 1940, sería la única universidad pública del país hasta la fundación en 1971 del Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la cual seguirían más aperturas en la misma década y años venideros, aumentando los espacios y la población universitaria, lo cual y de forma consecuente, también aumentó los espacios de debate y de diversidad de opiniones, regentados por diversos grupos y asociaciones estudiantiles que verían incrementados su número. De esta manera se va dando paso a un mayor número de emplazamientos universitarios, lo que también supone un mayor acceso a clases medias y populares, y, en definitiva, mayor riqueza a los movimientos y asociaciones estudiantiles. Al mismo tiempo, este aumento lleva implícito una división de sus esfuerzos con otros grupos con los que pueden presentar escasas diferencias, y la necesidad de creación de organismos nacionales o autonómicos para coordinar sus acciones.

En los dos casos descritos en el párrafo anterior (movimiento cívico estudiantil costarricense de 1919 y protestas estudiantiles contra las concesiones de Aloca en 1970), se puede apreciar la participación fundamental del colectivo de los estudiantes de secundaria, si bien comparten escenario y participan de diversas manifestaciones, presentando en la mayoría de ellas un papel de carácter más secundario, donde suelen apoyar a sus compañeros universitarios. No obstante, una excepción que hemos podido apreciar en nuestra revisión a esta norma, la podemos encontrar en Colombia. Durante 1938, estudiantes de secundaria se declaran en huelga, como protesta contra la evaluación escrita que se trataba de implementar al finalizar la etapa. En este caso, serían los estudiantes universitarios los que se sumarían a la causa de sus compañeros, donde añadirían más peticiones, entre ellas, la rebaja en el coste de la matrícula, la libertad de cátedra y la suspensión de pagos para estudiantes de bajos ingresos.

Por ello, el colectivo de estudiantes secundarios, y en comparación a los universitarios, acostumbran a tener un carácter más subsidiario, contando con periodos de mayor inactividad, inestabilidad y menor estructuración, no significando por ello, que sus contribuciones no hayan sido de importancia para el movimiento estudiantil.

En ocasiones, el relato de los movimientos estudiantiles universitarios tiende a presentar una figura romántica e idealizada de sus protagonistas, donde se les identifica con una serie de cualidades positivas inherentes a su condición de estudiantes. A menudo son considerados como seres puros, no contaminados por un sistema al que deben pasar a ser parte al terminar sus estudios. Inteligentes, desinteresados e incomprendidos, se encuentran dispuestos a tomar partido y a rebelarse para que no se opaque un futuro lleno de posibilidades. La visión como conjunto del movimiento estudiantil, llevará a que se encuentren, no solo respaldados por el movimiento obrero, donde podían encontrar aliados en común para enfrentar una causa compartida, (como en el Cordobazo argentino de 1969, que supone un ejemplo de insurrección estudiantil y obrera) sino por el conjunto de la sociedad. Sin restar mérito a sus acciones, se debe recordar cómo durante parte importante del siglo XX, suponen ya de por sí una clase privilegiada y reducida, que cuentan con su propia agenda, y tienen acceso a una formación intelectual que otros no pueden costear.

Otra figura que también merece un espacio de reflexión es la del rector. Durante el desarrollo de este primer bloque de la tesis, se ha podido comprobar cómo los diferentes grupos de interés tratan de situar en este cargo a una figura que les sea propicia a sus intereses. Así será frecuente encontrar desacuerdos entre los estudiantes y los gobiernos de turno en esta materia.

Un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en el caso del movimiento estudiantil de Argentina de 1918, donde los estudiantes reformistas apoyaban a un joven candidato liberal y los opositores al movimiento estudiantil mostraban su apoyo a un miembro relacionado con la oligarquía local. Pese a que gran parte de la comunidad universitaria se mostraba simpatizante con los estudiantes reformistas y su candidato, terminó por nombrarse rector al candidato relacionado con la oligarquía. Esto fue interpretado y explicado por los estudiantes, como el producto de una extensa campaña de influencias, donde se ejercieron diversas presiones y promesas de trato de favor por parte de la oligarquía, lo cual llevó al aumento de protestas y la declaración de una segunda huelga general por parte del estudiantado. Otro ejemplo lo podemos encontrar en 1954, donde unas semanas después de la Masacre de Estudiantes de Bogotá, se designa como nuevo rector a un coronel del Ejército, para mantener controlada la disidencia universitaria contraria a las ideas del régimen, lo que de nuevo motivará e impulsará más protestas y acciones reivindicativas, entre las que se incluye de nuevo la declaración de una huelga

general. Por mencionar un último ejemplo, acudimos a los sucesos españoles de la Noche de San Daniel, en 1865, donde se produce el cese del rector Juan Manuel Montalbán al no destituir a un catedrático que mostró una opinión contraria en Concordato de 1851, al estar prohibido emitir opinión pública contraria al mismo. Al ser destituido y nombrado otro rector, el estudiantado mostró su descontento, pidiendo la vuelta de Montalbán, dando paso a un enfrentamiento con la policía y a los consecuentes altercados y bajas.

La figura del rector también encarna en algunos documentos de la literatura científica consultada una imagen paternalista. Esto se aprecia especialmente cuando el rector se muestra favorable a las demandas de los universitarios. Se le describe como una figura que es capaz, bien por su prestigio social y posición política, así como por sus conocimientos, de encarnar las demandas del colectivo estudiantil, presuponiendo que sabrá actuar y aunar las mismas mejor que los propios estudiantes, los cuales estarán dispuestos a ceder y confiar en él sus esperanzas, movilizando al sujeto, pero también inmovilizando a la masa.

Un ejemplo que sustente estas afirmaciones lo podemos encontrar si rememoramos los sucesos ocurridos en la Universidad de Salamanca, donde el rector Miguel de Unamuno pide a sus estudiantes que cesen en sus revueltas y enfrentamientos con las fuerzas de seguridad y vuelvan a las aulas, dejando el asunto en sus manos. Una situación similar la podemos encontrar también unos años atrás, con los sucesos de Santa Isabel en España, durante 1884.

Haciendo una valoración, si tratamos de hablar de los movimientos sociales del profesorado y del estudiantado, ciertamente, y tal y como hemos pretendido señalar, el profesorado ha contribuido a organizar diferentes iniciativas culturales, a través de la creación de espacios de encuentro educacionales. Estos han sido en su mayoría desinteresados y autogestionados, y han tomado diversas formas, como bien pueden ser los movimientos de renovación pedagógica, o la creación de diversas escuelas, incluso aunque no siempre fueran factibles económicamente. Bien es cierto, que una parte importante de su actividad siempre ha ido ligada al reconocimiento social de su labor, así como la reivindicación de condiciones de trabajo más dignas y justas.

Quizá, este hecho asienta una de las principales diferencias con los movimientos sociales estudiantiles. En los segundos, si bien los estudiantes también sostienen como colectivo una identidad, no desarrollan una actividad remunerada, no constituyen oficio, ni profesión. Sin embargo, encuentran en la defensa de la universidad y de lo público un espacio en el que poder expresarse junto a los que consideran sus semejantes y conversan y debaten sobre el espacio público, siendo el espacio universitario un lugar que les ofrece algo más que una simple instrucción universitaria. En este espacio y con sus compañeros, muchos desarrollan ese deseo de buscar una causa a la cual poder entregarse y poder identificarse con otras causas sociales, en las que sus participantes estrechan y forman lazos y enfrentan sus posiciones mediante el debate de ideas. En este sentido, Gómez Nashik (2014, p.29) apunta cómo "muchos estudiantes jamás habían tomado el arado o siquiera trabajado alguna vez en el campo, pero que eran los más fervientes impulsores de denunciar el trabajo de explotación que sufría el campesino".

En los movimientos estudiantiles, como los acontecidos en la década de los 60 en los diversos países, es posible encontrar, como aspectos característicos de los mismos, espacios para el juego, para las celebraciones, la búsqueda de una libertad y el desarrollo propio, así como la misma expresión de la rebeldía juvenil. En pos de esa autoformación y constitución del propio ser, puede incorporar la exploración de otros espacios, mostrando la vitalidad universitaria y juvenil. En ocasiones, incluso, la atención de estos sucesos por parte de otros sectores de la población general, contribuyó a que fueran representados a través de diversas creaciones culturales, relacionadas con el cine, la música y otras formas de expresión artística. Con ello no pretendemos afirmar que estos elementos sean exclusivos de los movimientos sociales estudiantiles, ni que estén exentos de duras represiones y enfrentamientos, que como hemos detallado, en más de una ocasión terminan con varios estudiantes muertos y otros muchos heridos. La intención es la de señalar la presencia de estos elementos con una expresión de malestar ciudadano, donde con un carácter político y social, se acostumbra a demandar valores de autonomía, democracia y libertad, frecuentemente incorporando a otros actores y simpatizantes que ya habitan de lleno el mundo laboral y se unen a las consignas de estos.

# 5. Análisis de la producción científica.

A lo largo de este punto presentaremos un análisis de la información recogida en la base de datos HECUMEN, que tal y como hemos señalado con anterioridad, se trata de una herramienta desarrollada gracias al trabajo realizado realizado en el proyecto "Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global", con la finalidad de convertirse en una herramienta que facilite las labores de investigación al colectivo de historidades de la educación.

Desarrollaremos este análisis en varios niveles de profundidad, partiendo desde una perspectiva más general e inclusiva, para progresivamente centrar la mirada en aspectos más concretos y específicos, obteniendo así un análisis más completo y estructurado.

En el primer nivel de análisis, presentaremos el análisis de los artículos que HECUMEN ha catalogado en la sección "movimientos educativos y sociales". Esta categoría nos ofrece un punto de vista más global sobre el conjunto de artículos recogidos en la base de datos, estando al mismo tiempo, directamente relacionada con nuestro espacio temático.

En el segundo nivel de análisis, nos centraremos en la presentación de información de aquellos artículos que alberga HECUMEN que cumplan con nuestro objeto de estudio. Este fue definido en la introducción del trabajo, y posteriormente plasmado en los objetivos, atendiendo a tres espacios clave. El temático, constituido por los movimientos sociales estudiantiles y docentes, el temporal, al centrar la mirada en los artículos cuyo objeto de estudio comprenda el siglo XIX y el XX, y el geográfico, al escoger aquellos artículos que estudian España y una muestra de los países de Latinoamérica compuesta por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. Así pues, analizaremos los artículos que cumplan simultáneamente con estos tres criterios.

Una vez presentada toda esta información, en el tercer y último nivel de análisis, y tras la consulta y estudio individualizado de cada artículo, elaboraremos diversas áreas temáticas en las que clasificaremos los artículos en función de su área de estudio. Presentando también diversas familias temáticas que englobarán estas diversas áreas y facilitarán su estudio.

Por último, cabe destacar como a través del primer nivel de análisis, emplearemos de manera fundamental las herramientas y datos que nos brinda HECUMEN. Estas

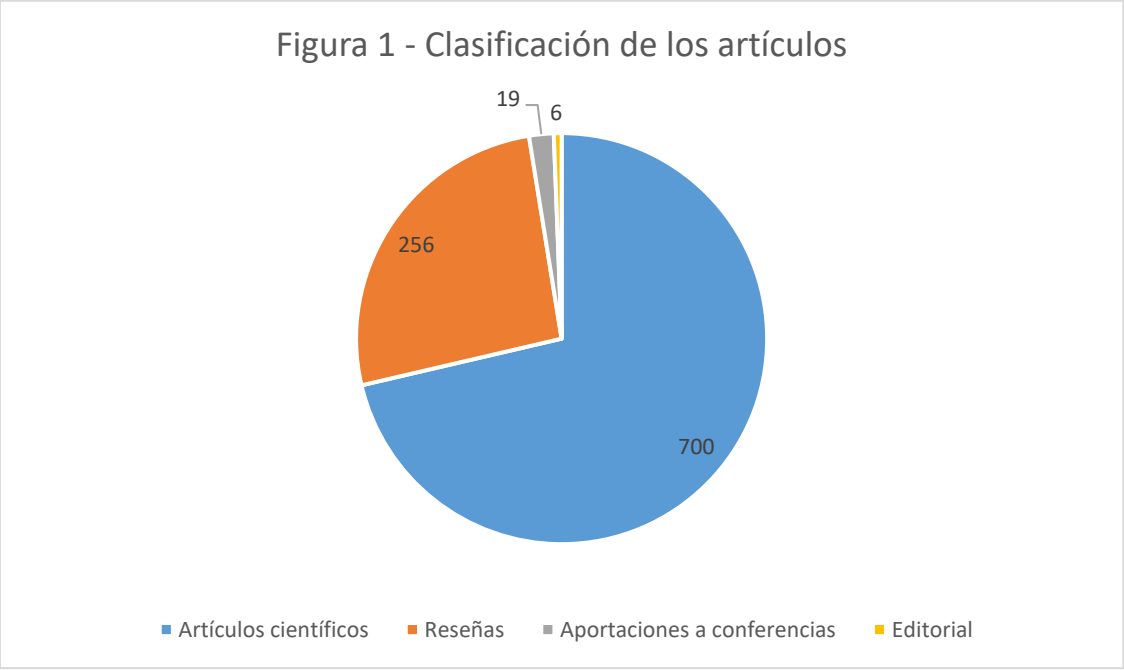
herramientas y datos nos ayudarán a organizar y presentar la información en los primeros pasos de carácter más general e introductorio. En el segundo y tercer nivel de análisis, complementaremos la información de la propia base de datos con la consulta de manera individualizada y específica de cada artículo, lo que nos permitirá una mayor concreción y detalle en el análisis de los datos que presentemos.

## 5.1 Primer nivel de análisis.

HECUMEN ordena los artículos recogidos en 6 categorías, con un total de 5993 artículos. Si atendemos a la categoría correspondiente a los movimientos sociales y educativos, los resultados arrojan un total de 986 artículos (16,45%), contando con 1012 autores. De estos artículos, 700 en sí mismos son catalogados como artículos científicos, 256 como reseñas, 19 como aportaciones a conferencias y 6 suponen un editorial, tal y como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1 -

*Clasificación de los artículos*

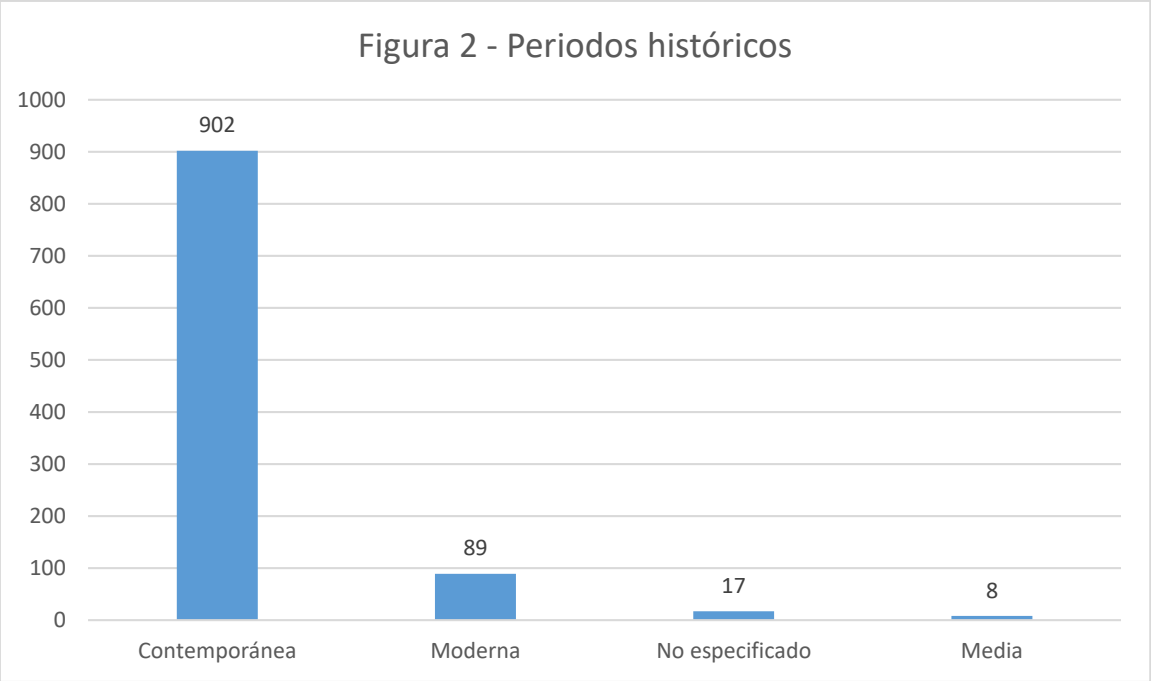



Si observamos la Figura 2, puede observarse como la mayoría de textos tienen como objeto de estudio la edad contemporánea, con 902 artículos (91.48%), seguidos en menor

medida por la edad moderna, con 89 artículos (9,03%), 17 artículos (1.72%) que no han podido ser especificados y 8 (0,81%) pertenecientes a la edad media.

Figura 2

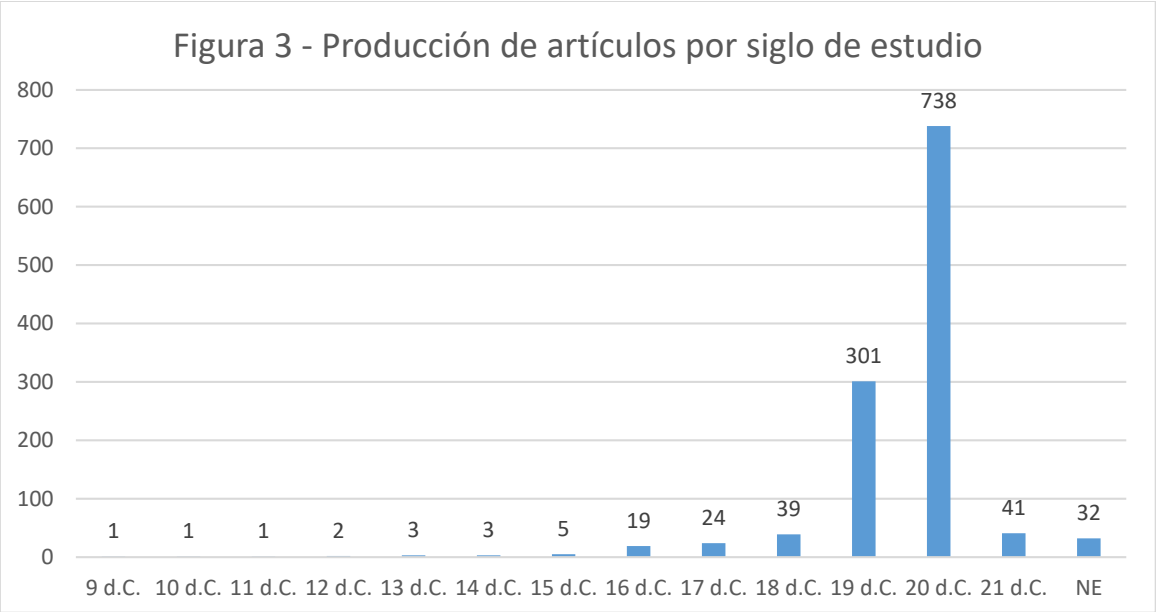
*Periodos históricos*




En la Figura 3, se recoge el número de artículos que estudia cada siglo. Si bien un mismo artículo puede comprender diversos siglos de estudio, los resultados y la gráfica nos muestran cuales son los siglos que acumulan más artículos de estudio, siendo estos el siglo XX con 738 artículos y el siglo XIX con 301, lo cual supone gran parte de los artículos elaborados, observándose una tendencia descendente según nos alejamos más de nuestra contemporaneidad.

Figura 3

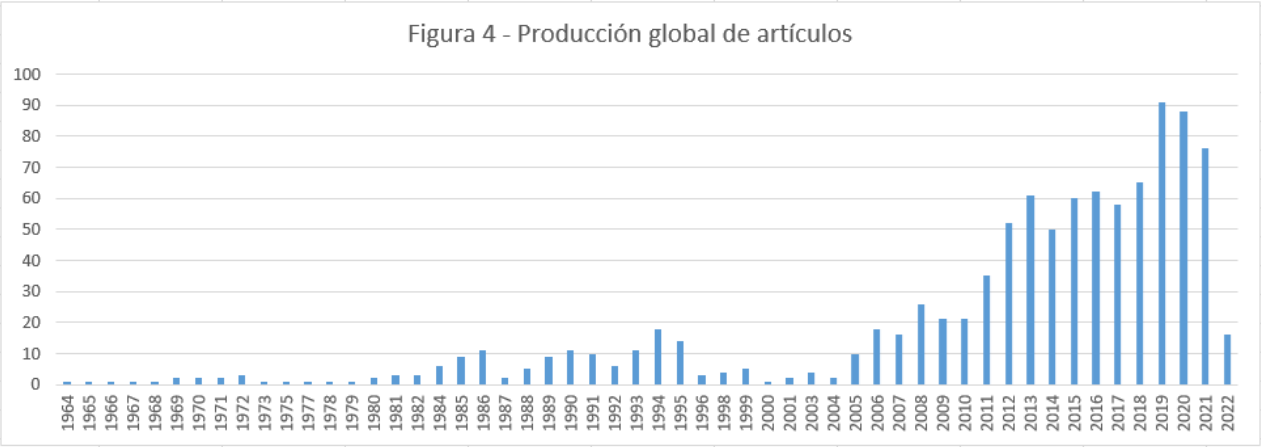
*Producción de artículos por siglo de estudio*




Como se observa en Figura 4, el primer año de publicación registrado se sitúa en el 1964, más de 50 años atrás. Durante el siglo XX el total de artículos asciende a 151 (15,31%), encontrando únicamente en 1986, 1990, 1991, 1993, 1994 y 1995, un número de publicación superior a los 10 artículos. Durante el siglo XXI, la producción asciende a un total de 851 artículos (84,69%). Desde el 2005 en adelante, todos los años se elaboran al menos 10 artículos y se aprecia una tendencia generalizada de crecimiento.

Figura 4

*Producción global de artículos*

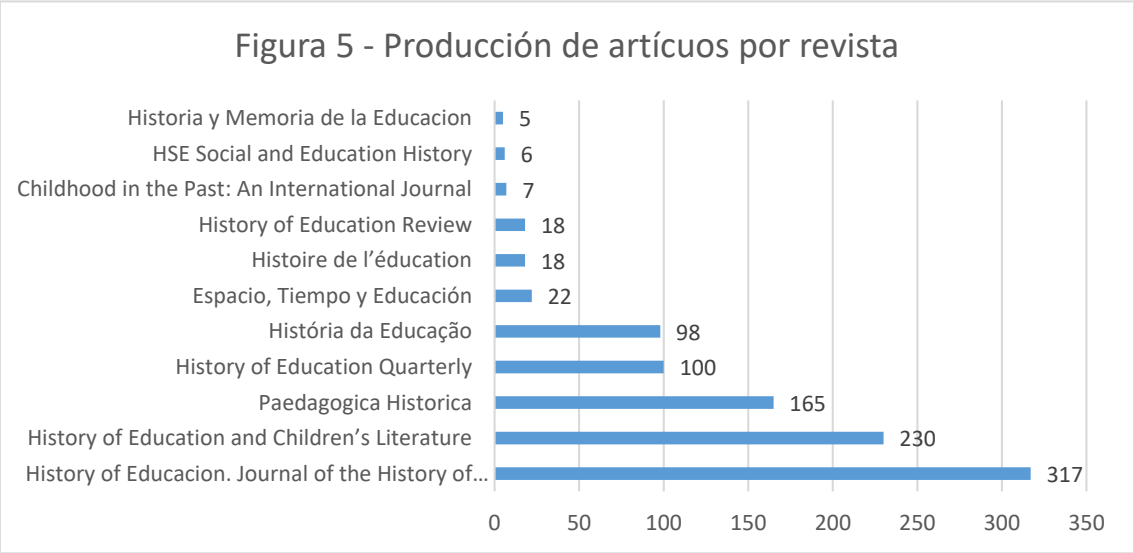



De las 11 revistas que se integran en HECUMEN, todas contienen artículos en la categoría de movimientos sociales y educativos. En primer lugar, encontramos la revista History of Educacion. Journal of the History of Education Society, con un total de 317 artículos

(32,15%), seguida de History of Education and Children's Literature con 230 artículos (23,33%) y Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education con 165 artículos (16,73%). La suma de estas tres revistas acumula más del 70% de la producción de artículos. Las revistas que menos artículos aportan a la categoría de movimientos sociales y educativos, son HSE Social and Education History, con 5 artículos (0,51%), Historia y Memoria de la Educacion con 6 artículos (0,61%) y Childhood in the Past: An International Journal con 7 artículos (0,71%). La suma de estas tres revistas no alcanza el 2% de la producción de artículos. Estos datos pueden observarse en la Figura 5.

Figura 5

*Producción de artículos por revista*

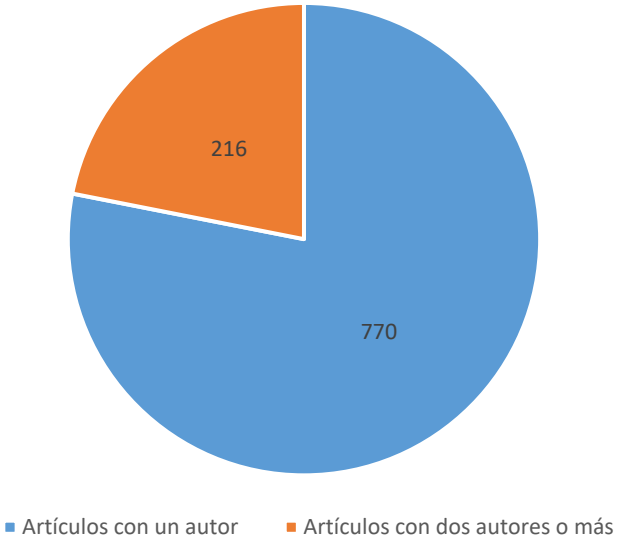



Atendiendo a la producción de artículos por número de autores, podemos apreciar 770 (78.09%) artículos firmados por un único autor, donde los 216 (21.91%) artículos restantes son firmados por dos o más autores. Se aprecia por tanto una predominancia de artículos firmados por un único autor. Estos datos pueden observarse en la Figura 6

Figura 6

*Producción de artículos por número de autores*

Figura 6 - Producción de artículos por número de autores

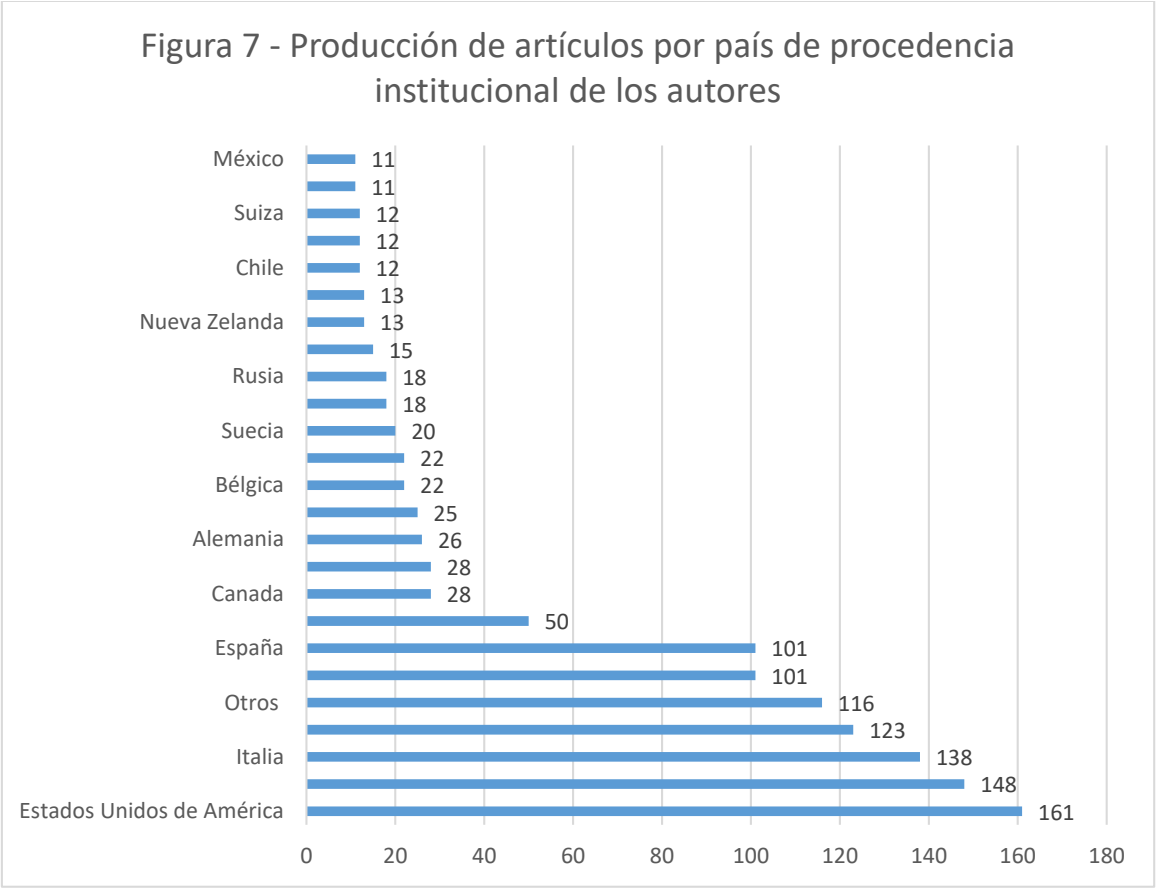



En cuanto al número de citaciones, HECUMEN señala un total de 287 artículos citados. Debe advertirse, no obstante, que este número podría ser superior, pues HECUMEN solo contiene datos de 661 artículos, pues para los 325 artículos restantes, no ha sido posible obtener información acerca de esta materia. Hay un único artículo que acumula 32 citaciones, si bien solo un total de 13 artículos han sido citados 10 o más veces. 163 artículos han sido citados entre 2 y 9 veces, y finalmente, un total de 111 artículos ha sido citado únicamente una vez, dejando 373 artículos sin ninguna cita.

En la Figura 7, queda constancia del número de artículos provenientes de cada país, donde la categoría "Otros", está compuesta por la suma de la producción de los 30 países que han publicado 10 o menos artículos. Por su parte, la categoría "N/E", representa los artículos de los que no ha sido posible recoger datos. Como puede apreciarse, España, Italia y Estados Unidos de América, son algunos de los países cuyo nivel de producción de artículos es superior a 100, acumulando entre los tres territorios un número importante de contribuciones al campo.

Figura 7

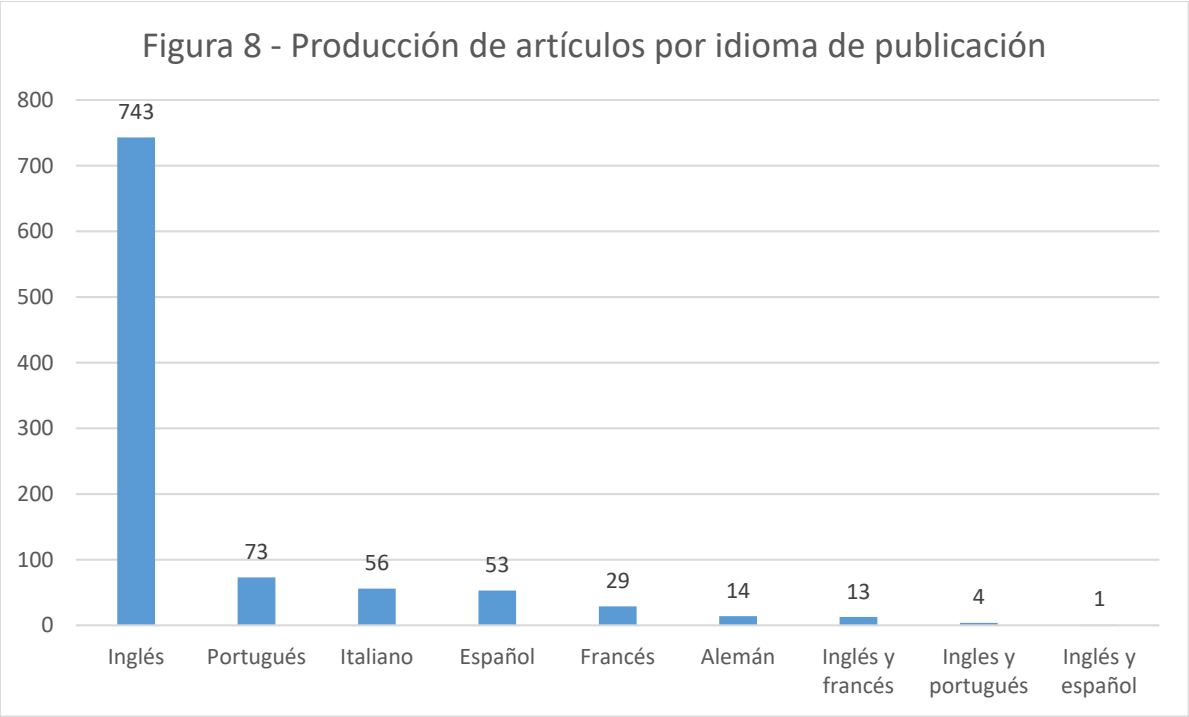
*Producción de artículos por país de procedencia institucional de los autores*




Atendiendo a la variable del idioma, el inglés se alza como la lengua mayoritaria con 743 artículos (75.35%), seguida con una menor frecuencia por el portugués con 73 artículos (7.40%) y el italiano, con 56 (5.68%). Encontramos 18 artículos (1.83%) que incorporan dos idiomas, donde uno de estos dos idiomas siempre está constituido por el inglés. A través de la Figura 8, pueden observarse los resultados en mayor detalle.

Figura 8

*Producción de artículos por idioma de publicación*




En definitiva, y en base a la información presentada, puede apreciarse como para la categoría de "movimientos sociales y educativos" que presenta HECUMEN, el periodo histórico más estudiado es el constituido por la edad contemporánea, pues 9 de cada 10 artículos pertenecen a esta categoría, dejando los estudios en otros periodos, como la edad moderna y media mucho menos explorados. De los artículos referentes a la edad contemporánea, más de 700 estudian el siglo XX, seguido en segunda posición por el siglo XIX con algo más de 300 artículos y en tercera posición el siglo XXI, con 41 artículos. Se observa también, como la producción de artículos, se concentra a lo largo del siglo XXI, con más de 8 de cada 10 artículos elaborados entrando en esta categoría.

Si atendemos a estas tres variables presentadas, se observa cómo, los autores, y más concretamente, los autores del siglo XXI, a los que se les debe en gran parte, el aumento de producción científica en esta área, centran el objeto de estudio de sus artículos en las épocas y temas que les son familiares y coetáneos, seguidos por los siglos y épocas de estudio inmediatamente próximas a los mismos, apreciándose un descenso de producción de artículos en cuanto más se alejan del presente.

Si atendemos a la producción por revista, se observa una mayor heterogeneidad, donde si bien, la revista "History of Educacion. Journal of the History of Education Society," representa más del 30% de las publicaciones, otras cuatro revistas acumulan cada una porcentajes cercanos o superiores al 10%. De forma similar ocurre si observamos la

producción de artículos por país, donde 6 países tienen porcentajes superiores al 10% de los artículos producidos. No sucederá lo mismo con la producción de artículos en base al número de autores, puesto que casi el 80% de artículos están firmados por un autor, siendo poco más del 20% aquellos que están firmados por dos o más autores. Del mismo modo, la lengua mayoritaria será el inglés, al contener más del 70% de los artículos elaborados.

## 5.2. Segundo nivel de análisis

Una vez aplicados los criterios de nuestro objeto de estudio (movimientos sociales estudiantiles y docentes comprendidos entre el siglo XIX y XX, en España y una muestra de países de Latinoamérica) los artículos se reducen a un total de 163, que corresponden al 16,53% de los 986 que componen la categoría de movimientos sociales y educativos. Se aprecia una reducción significativa en el número de artículos, si bien no debe olvidarse que no se aplica un único criterio, sino que se aplican simultáneamente los tres criterios que delimitan nuestro objeto de estudio. Pueden consultarse los títulos de estos 163 artículos en los anexos.

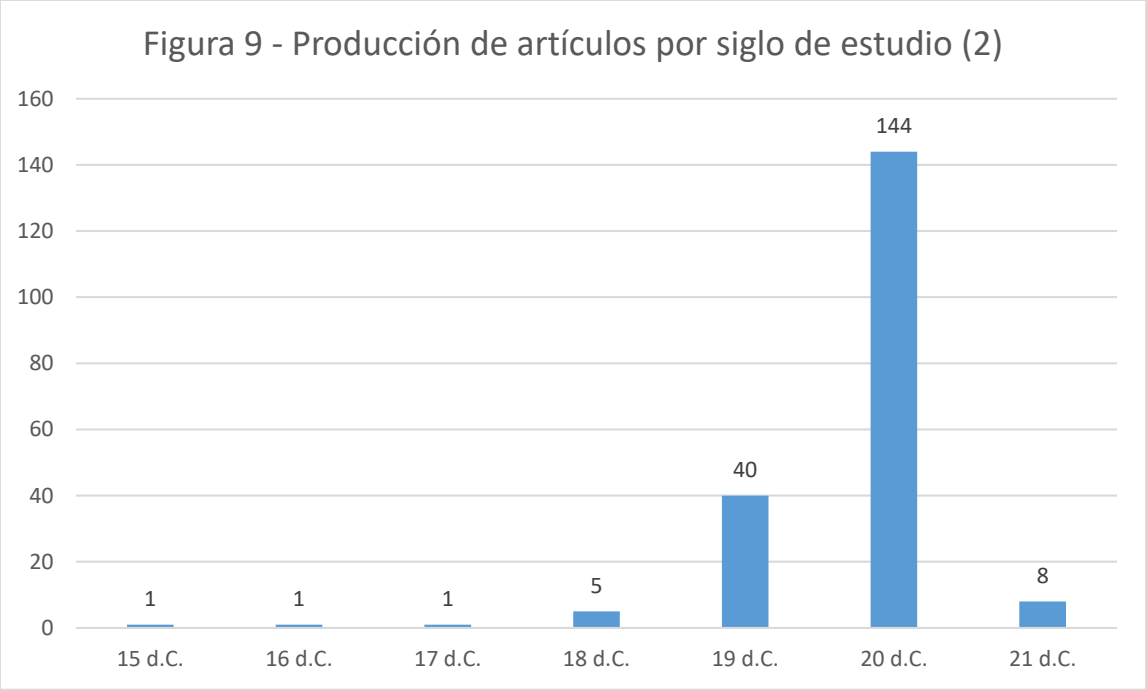
Con respecto a los artículos que integran la tabla, en el trabajo y por razones de formato y espacio, presentaremos solo sus títulos. En algunas ocasiones, el título de alguno de los 163 artículos seleccionados, puede no reflejar nuestros tres criterios de inclusión, sin embargo, en el contenido de los mimos, estas cuestiones se abordan, donde si bien es cierto que en algunos se hace de una manera más focalizada y abiertamente desarrollada y en otros estos elementos tienen menor protagonismo, en todos los artículos seleccionados, pueden encontrarse la coincidencia de los tres criterios.

Respecto a los autores, encontramos un total de 224 autores, que se transforman en 138 autores únicos si solo contabilizamos una aportación por autor. De los 163 artículos de esta categoría, 136 artículos estudian un único siglo (83.44%), y los restantes 29 (17.79%) estudian dos o más siglos. Si atendemos a la producción de artículos por siglo de estudio, tal y como muestra la Figura 9, se aprecia como la mayoría de artículos se enfocan en el estudio del siglo XX con 146 artículos, encontrando en segundo lugar aquellos que estudian el siglo XIX, con 40 artículos. La suma de los artículos estudiados en el siglo XX y el siglo XIX suponen más del 90% del total. El estudio de otros siglos no supera los diez artículos, si bien también es interesante realzar el hecho de que el siglo XVII cuente con menos artículos con el siglo XXI, donde este último, pese a ser el siglo actual,

y, en consecuencia, contar con menos años de recorrido y posibilidades de estudio, incorpora tres artículos más que todo el siglo XVIII. Cabe recordar que, en todo caso, estamos considerando en cuanto al ámbito temporal los artículos que abordan los siglos XIX y XX, si bien diversos artículos comprenden varios siglos de estudio, por eso es posible encontrar artículos que además de estudiar los siglos que forman parte de nuestro objeto de estudio, también estudian el siglo XV, XVI y sucesivos.

Figura 9

*Producción de artículos por siglo de estudio (2)*

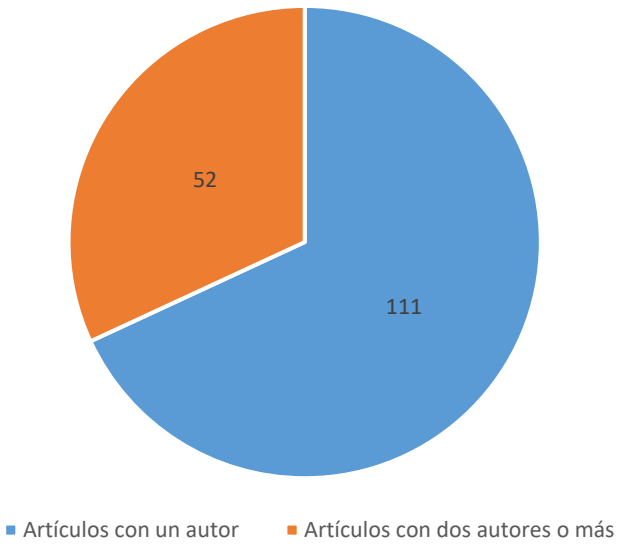



Si atendemos a la producción de artículos por número de autores, de los 163 artículos totales, se observan 113 artículos firmados por un autor (69.33%), mientras que los restantes 52 (31.90%) están firmados por dos o más autores, tal y como se observa en la Figura 10.

Figura 10

*Producción de artículos por número de autores.*

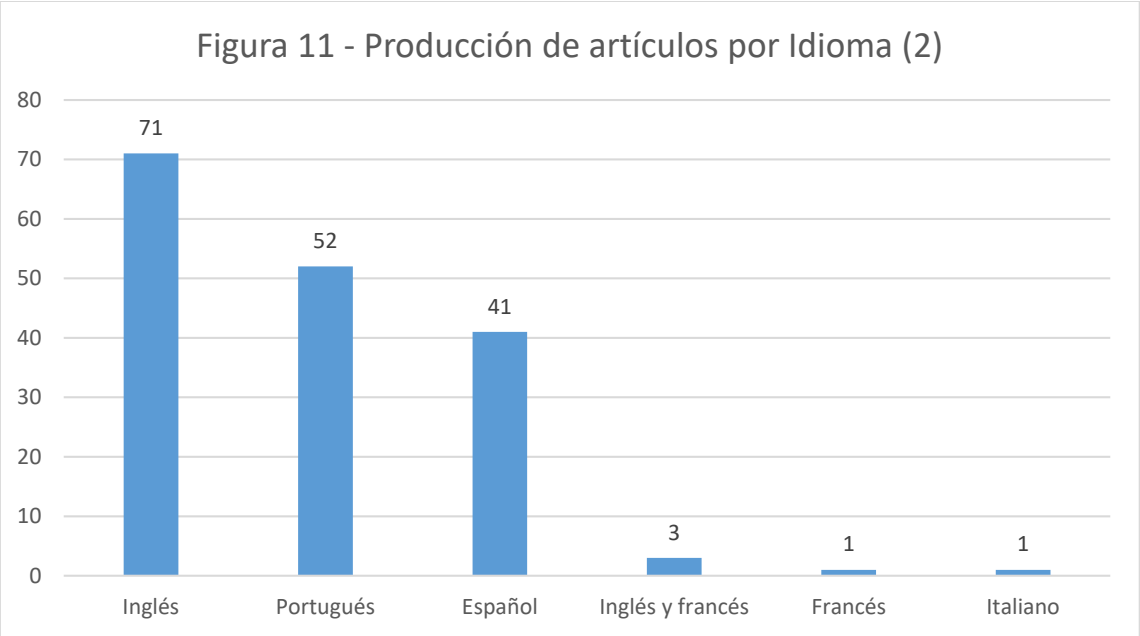
Figura 10 - Producción de artículos por número de autores (2)




A través de la Figura 11, se aprecian los diversos idiomas en los que se han escrito los artículos. El inglés con 71 artículos (43,56%) se alza como la lengua predominante, seguido del portugués con 54 (33,13%) artículos, y el español como tercera lengua más usada al presentar 41 artículos (25,15%). La posición relevante del portugués se debe no solo a investigadores portugueses, sino que también influyen el potente colectivo de investigadores brasileños, así como la revista História da Educação, de procedencia brasileña, que tal y como podremos observar más adelante, aporta un gran número de artículos al campo. Con respecto al francés y el italiano solo son empleados en un único artículo (0,61%). Del mismo modo, cabe señalar, como de los 163 artículos totales, 160 (98,16%) han sido escritos en un único idioma, siendo solo tres (1,84%) escritos en dos idiomas: el inglés y el portugués.

Figura 11

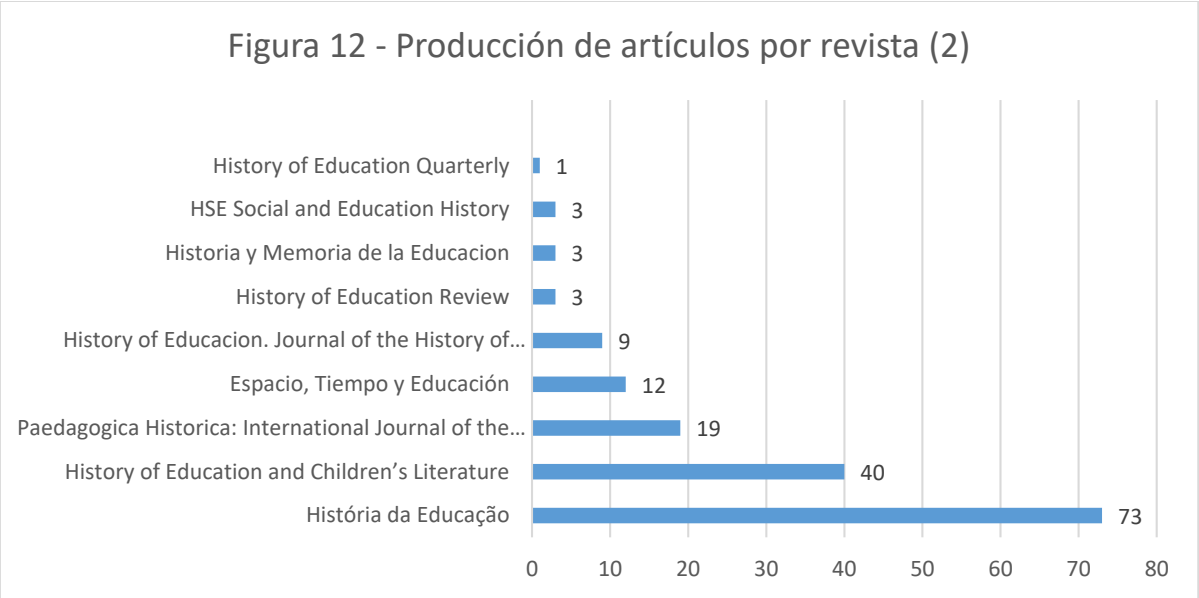
Producción de artículos por idioma de publicación (2)




La distribución de los artículos se reparte entre 9 revistas. História da Educação es la revista que más artículos concentra, con un total de 75 (46,01%), que suponen valores cercanos a la mitad del total. En segundo lugar, History of Education and Children's Literature contiene 40 artículos (24,54%), seguida por Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education con 19 articulos (11,66%), presentado Espacio Tiempo y Educación 12 artículos (7,36%). La suma de estas revistas supone más del 75% de la producción de los artículos. Las revistas que menos artículos contienen son History of Education Quarterly con un único artículo (0,61%) y HSE Social and Education History, Historia y Memoria de la Educacion y History of Education Review, con tres artículos (1.84%) cada una. Estos datos pueden consultarse en la Figura 12.

Figura 12

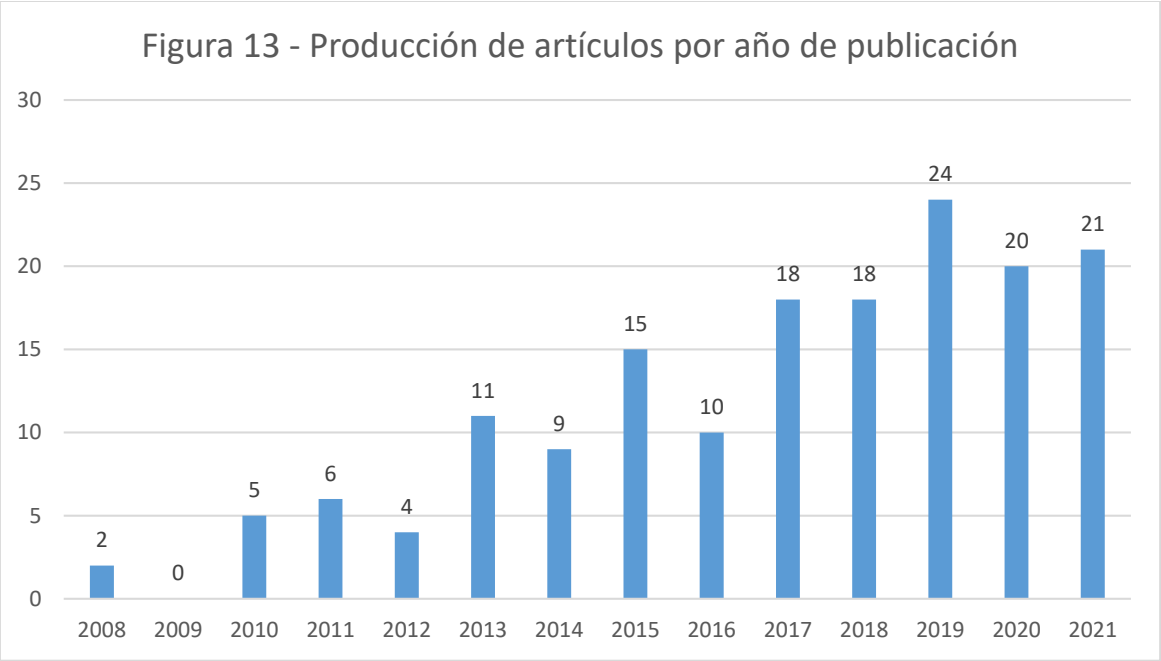
*Producción de artículos por revista (2)*




Al observar los años de publicación, mediante la Figura 13, 2019 se convierte en el año con mayor número de publicaciones sobre la temática con 24 publicaciones (14.72%), seguido por el año 2021 con 21 publicaciones (12.88%) y 2020 con 20 publicaciones (12.27%) cada uno. El año con menor número de publicaciones es el 2009, donde no se registra ninguna publicación, seguido del 2008, con tan solo 2 publicaciones (1,23%), y el 2012, con 4 publicaciones (2,45%). En niveles generales, la lectura que puede hacerse del gráfico, muestra una tendencia creciente de publicaciones sobre la temática, siendo los años inmediatamente anteriores al presente los que mayor número de publicaciones contienen.

Figura 13

*Producción de artículos por año de publicación*




En cuanto a los países estudiados, 138 (84.66%) artículos presentan un único país de estudio, siendo los restantes 28 (17.18%) aquellos que estudian dos o más países. Para una mejor comprensión los datos se presentan de forma diferenciada en la Figura 14 y la Figura 15. Si atendemos a los países de estudio de artículos que estudian un país, el país más estudiado es Brasil, con 71 (43.56%) artículos, seguido de España, con 37 (22.70%) artículos y Argentina con 11 (6.75%). Entre los menos estudiados encontramos Panamá y Colombia con un (0,61%) único artículo y Uruguay y Portugal con dos (1,23%). Con respecto a los países de estudio de artículos que estudian dos o más países, el conjunto de países más estudiado es el de Latinoamérica, con 7 (4.29%) artículos dedicados a su estudio, mientras que el resto de países son estudiados por un único artículo o dos.

Figura 14

*Países de estudio de artículos que estudian un país*

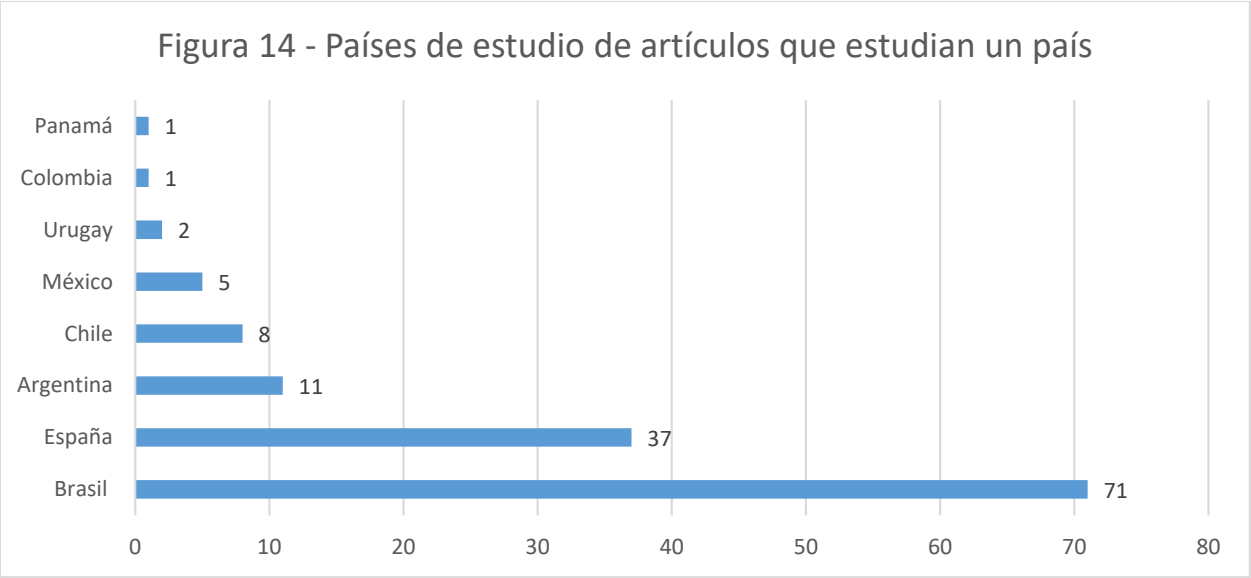
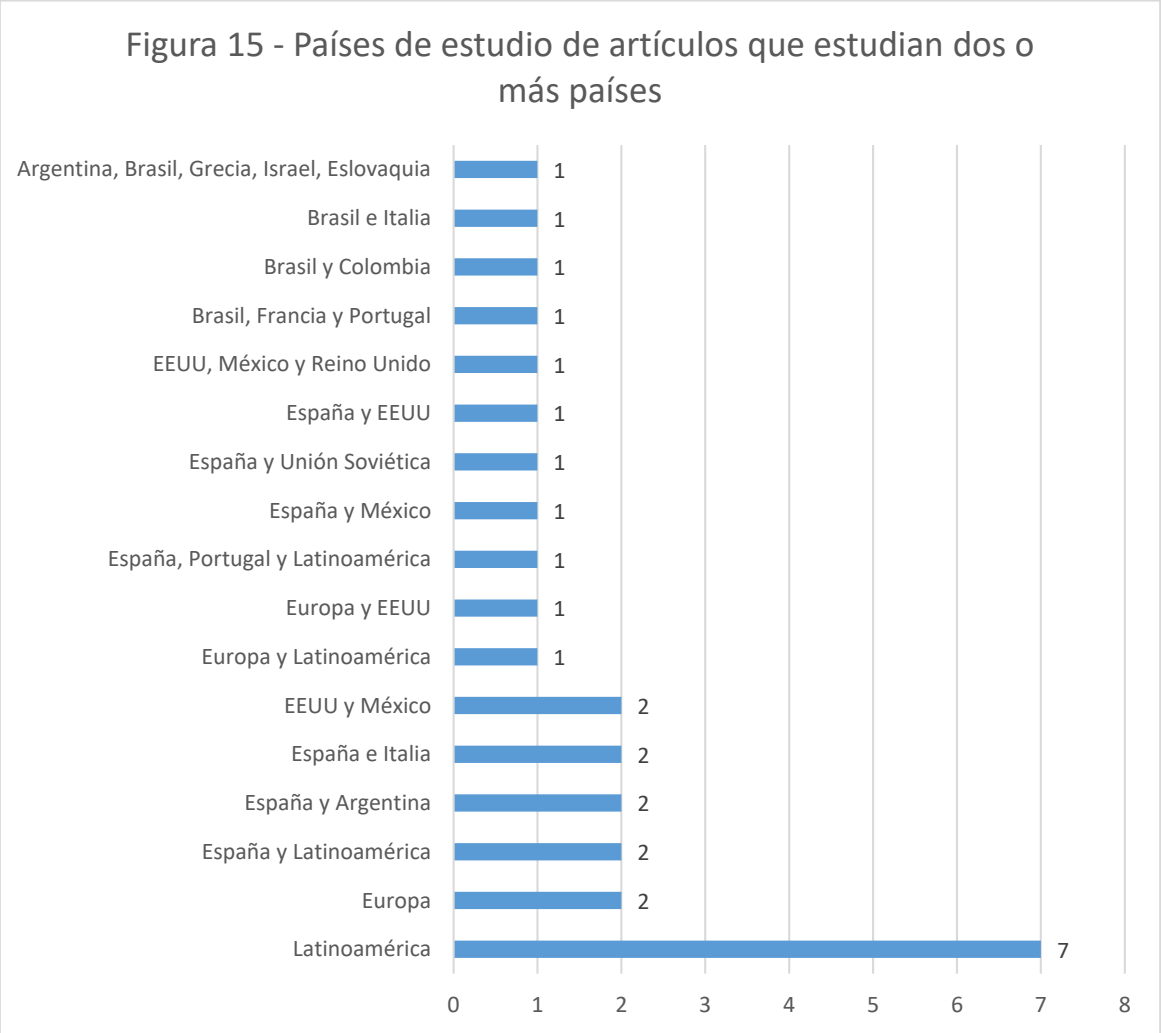



Figura 15

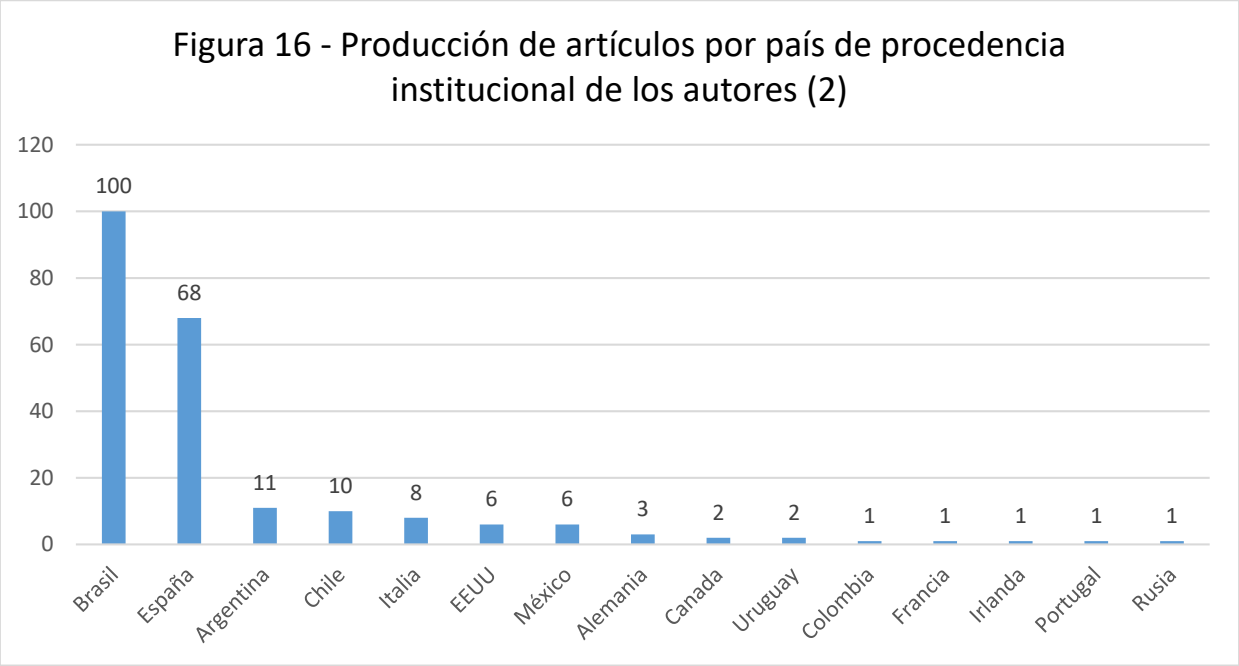
*Países de estudio de artículos que estudian dos o más países*



Tal y como puede apreciarse en la Figura 16, si consultamos el país de procedencia institucional de los autores y atendiendo al número total de los mismos, se puede apreciar como el país de mayor procedencia institucional de los autores es Brasil, con 100 autores (45,09%), seguido de España, con 68 autores (30,36%) y Argentina, con 11 autores (4,91%). El resto de países presentan 10 o menos autores, y la suma de todos ellos supone el 19,64% del total, mostrando como, en cuanto a procedencia institucional de los autores se refiere, la gran mayoría provienen de Brasil y España. Los datos pueden apreciarse en la figura 16.

Figura 16

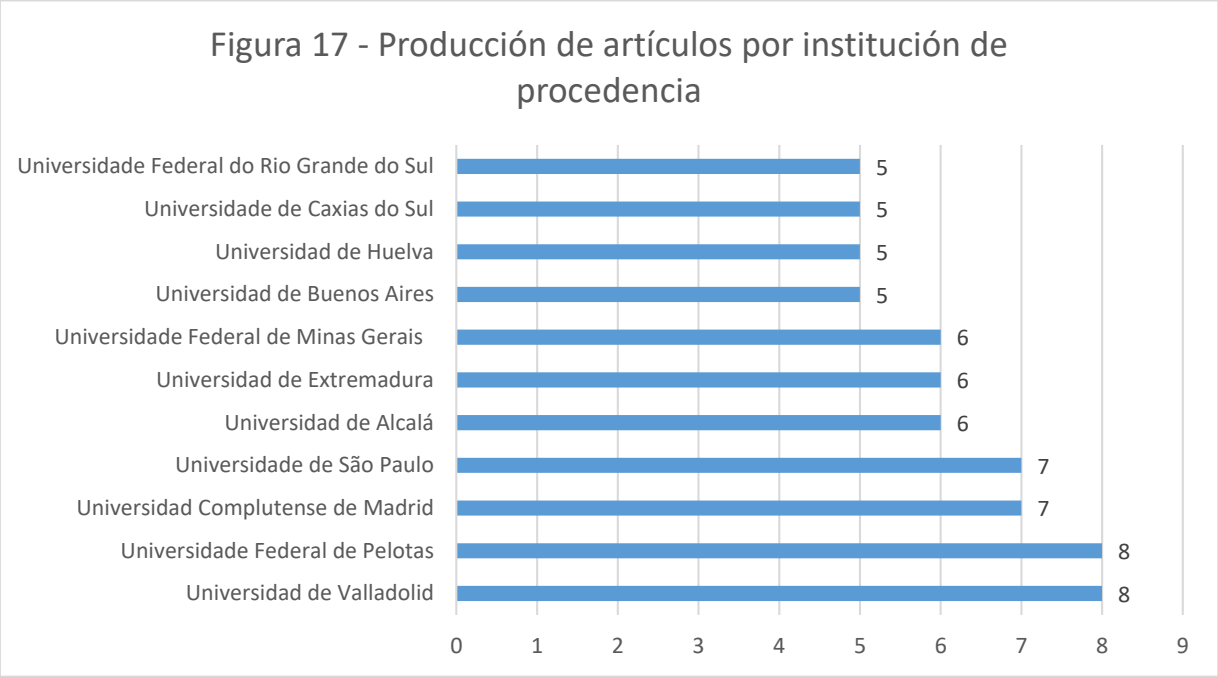
*País de procedencia institucional de los autores (2)*




Si se analiza la producción de artículos en base a su institución de procedencia, se puede encontrar un total de 104 instituciones diferentes. En la Figura 17, mostramos las instituciones que cuentan con 5 o más artículos, resultando en un total de 11 instituciones. De estas, 5 son brasileñas, 5 españolas y 1 argentina. En cuanto al resto de instituciones, encontramos 56 instituciones que solo publican un único artículo, 18 instituciones que publican dos artículos, 12 instituciones que publican tres artículos y siete instituciones que publican cuatro artículos.

Figura 17

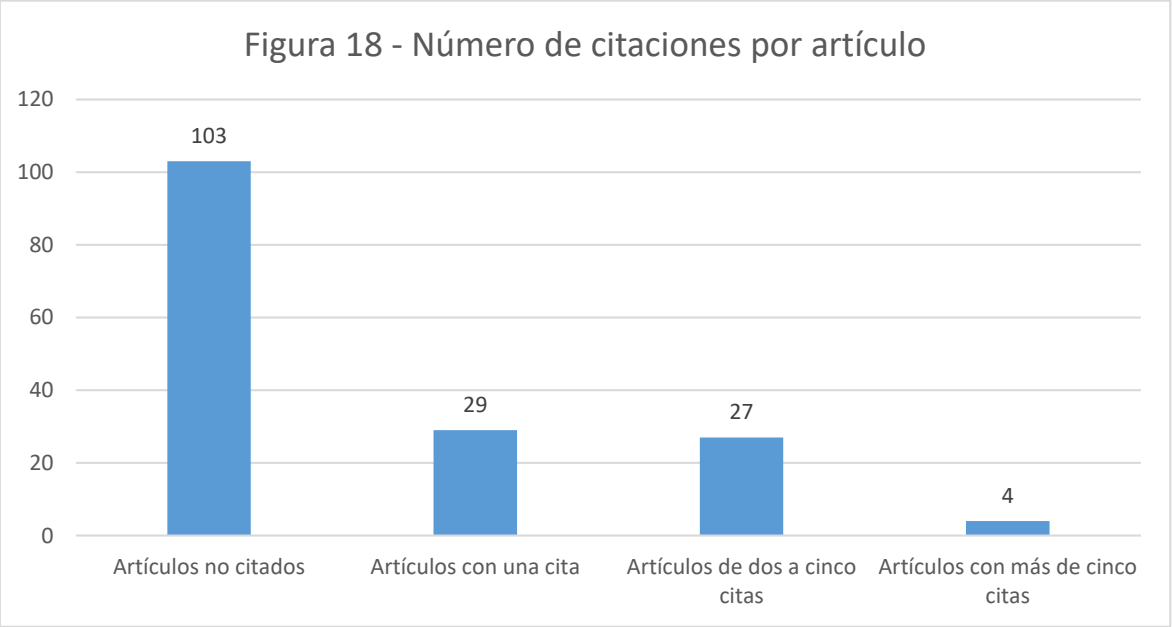
Producción de artículos institución de procedencia.




Si se tiene presente el número de citaciones que ha recibido cada artículo, 105 artículos, (64.42%) no ha recibido ninguna cita, mientras que, de los restantes, 29 (17,79%) han sido citados una única vez, 27 (16,56%) han recibido de dos a cinco citas y cuatro (2,45%) han sido citados más de cinco veces. De estos últimos, un artículo recibe un total de 19 citas, siendo el único de todos los artículos consultados que supera las 10 citas. El número de citaciones por artículo puede apreciarse en la Figura 18.

Figura 18

*Número de citaciones por artículo*




A modo de resumen y tras el análisis de los datos, obtenemos un conjunto de 163 artículos, escritos por un total de 138 autores. De los artículos, 6 de cada 10 no han recibido ninguna cita en otro documento científico, y de los que sí la han recibido, únicamente, 2 de cada 10 han recibido 2 o más citas.

En cuanto al siglo de estudio, 137 artículos estudian un único siglo, lo que supone 8 de cada 10 artículos pertenecientes a esta categoría, los mismos resultados se obtienen con los artículos que focalizan un único país de estudio. Observando este conjunto de datos se puede apreciar la tendencia a estudiar un suceso o movimiento social concreto, bien definido, siendo los artículos que comprenden varios países y/o siglos de estudio menos frecuentes. Para estos últimos, es habitual encontrar estudios sobre el impacto y repercusión de un movimiento o suceso social concreto en otros países.

El siglo de estudio mayoritario, y mostrándose en concordancia también con los datos obtenidos en el primer nivel de análisis, es el siglo XX con 147 artículos, seguido en segundo lugar del siglo XIX, con 40 artículos. La producción de artículos por año de publicación, también sigue la misma tendencia, pues se puede apreciar una subida prácticamente ininterrumpida en la producción de artículos durante el siglo XX con los máximos niveles de producción en los años más recientes. Destaca, con respecto al anterior nivel de análisis, la fecha del primer artículo registrado, que databa del 1964, mientras que, al aplicar nuestros criterios, no hay ningún artículo anterior al 2008,

señalando, que nuestro objeto de estudio ha sido un tema de creciente interés para los investigadores en la actualidad.

La distribución en cuanto al idioma empleado en los artículos es más heterogénea, si bien el inglés es la lengua predominante, con 4 de cada 10 artículos redactados en ella. El portugués la sigue con 3 de cada 10 artículos, encontrándose en tercer lugar el español, con 2 de cada 10 artículos. Los datos relativos al idioma de publicación contrastan con el país de procedencia institucional de los autores, siendo Brasil el país del que proceden 4 de cada 10 autores, seguido de España con 3 de cada 10 autores, estando el resto repartidos entre diversos países, entre los que se encuentran 5 países más de habla hispana, encabezados por Argentina, que ocupa la tercera posición con respecto al país de procedencia institucional. Tanto es así, que Brasil, España y Argentina son los países que contienen las instituciones que más aportan artículos sobre la temática. De nuevo, los tres países, son también los más seleccionados como objeto de estudio, mostrando la tendencia a escribir de los autores sobre aquello que sucede en su entorno más cercano, que en este caso está representado por el propio país.

De las 11 revistas que conforman HECUMEN, 9 contienen artículos que contienen los criterios de nuestro objeto de estudio. De estas, História da Educação, aporta 76 artículos, lo que supone algo más de 4 de cada 10 artículos, en segundo lugar, encontramos History of Education and Children's Literature, que supone algo más de 2 de cada 10 artículos, seguida por Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, donde se publican 1 de cada 10 artículos. Si recuperamos los datos del primer de análisis, todas estas revistas se encuentran entre las cinco con mayor producción total de artículos, donde História da Educação, que ocupa el quinto lugar y elabora un total de 98 artículos, donde 73 coinciden con nuestra temática de estudio.

Por último y para concluir, ha podido observarse a lo largo de estos niveles de análisis, como la producción de artículos científicos en materia de movimientos educativos y sociales experimenta un crecimiento continuado y prácticamente ininterrumpido desde el principio de la década de los 2.000. Este suceso es aún más pronunciado si atendemos a nuestro objeto de estudio, donde la publicación del primer artículo se produce en el 2008.

El aumento de la producción global de artículos obedece a diferentes factores, como el aumento de diferentes universidades en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI,

así como un mayor número de bases de datos especializadas, la digitalización de diferentes recursos y el acceso progresivo a bibliotecas y repositorios virtuales, incluyendo también la mayor facilidad e inmediatez que ofrece Internet para poner en contacto a investigadores de diferentes instituciones, ayudando así a explicar, como la elaboración de artículos en materia de movimientos sociales y educativos concentra en el siglo XXI más del 80% de la producción.

Si profundizamos en el análisis, centrándonos en nuestro objeto de estudio, tal y como hemos señalado anteriormente, no se produce la publicación del primer artículo hasta el 2008. Esto puede explicarse por la proliferación de diversas revistas científicas de historia de la educación creadas durante el último cuarto del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. En el caso del siglo XX, podemos mostrar tomar como ejemplos el caso de Histoire de l'éducation, fundada en el 1978 o História da Educaçao, en el 1997, así como hacer mención a la mayor aparición de sociedades y asociaciones científicas que sustentan y de las que nacen estas revistas, como es el caso de la Sociedad española de historia de la Educación, cuya fecha de fundación data del 1989, o la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, fundada en 1996. Atendiendo al siglo XXI, encontramos la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Hisórico Educativo, fundada en el 2003, la revista History of Education & Children Literature, creada durante el 2006, la revista Historia y Memoria de la Educación y la revista Espacio Tiempo y Educación, fundada durante el 2008.

A estos factores ya enumerados, debemos tener también presente el impulso que le conceden la creación de diversos grupos de trabajo y proyectos de investigación, que aúnan los esfuerzos de investigadores de diversas sociedades, instituciones y países, impulsando la investigación en el campo de estudio.

## 5.3. Tercer nivel de análisis

En este tercer nivel de análisis, el objetivo es catalogar los 163 artículos que cumplen nuestros criterios objeto de estudio en base a su contenido, elaborando primero diferentes áreas temáticas, que más tarde se agruparan en familias temáticas para facilitar su análisis.

Para elaborar las áreas temáticas, se ha estudiado de manera individualizada cada artículo y en base a su objeto de estudio, se le ha asignado una o varias áreas temáticas. Su constitución se ha elaborado siguiendo los siguientes principios:

- Un área temática debe contener al menos 3 artículos para considerarse como tal.
- Todos los artículos deben integrarse, como mínimo, en un área temática, si bien pueden pertenecer simultáneamente a varias.

Siguiendo estos principios, obtenemos 24 áreas temáticas diferentes. Mediante la Tabla 1 pueden observarse cada una de estas ordenadas en base al número de artículos que las componen. Sobre las mismas, presentaremos un análisis de carácter detallado sobre las que contengan 10 o más artículos, donde mostraremos los artículos que integran cada área y los criterios que se han seguido para incluirlos. Se presentarán también las citas académicas que reciben sus artículos, las revistas de las que proceden y el país objeto de estudio, lo que nos dará más datos sobre cada una de estas áreas temáticas y su relevancia. Con respecto a las áreas temáticas que contienen menos de 10 artículos, mostraremos los artículos que las integran, así como los criterios que se han seguido para incluir a los diferentes artículos en cada una de ellas.

Tabla 1

*Áreas temáticas y número de artículos que las componen.*

| **Áreas temáticas** | **Número de artículos que la componen** |
|---|---|
| Educación en tiempos de dictadura. | 25 |
| Políticas educativas. | 21 |
| Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas. | 18 |
| Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo. | 18 |
| Migración y educación. | 15 |
| Long sixties – La década de los largos 60 | 14 |
| Educación de clases populares | 12 |
| Educación universitaria | 12 |
| Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo. | 12 |
| Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas cotidianas. | 12 |

| | |
|---|---|
| Revistas escolares, universitarias y científicas. | 11 |
| Educación rural | 10 |
| Representación de temas educativos en prensa y opinión pública. | 9 |
| Educación en periodo colonial y post-colonial. | 8 |
| Educación primaria | 8 |
| Educación secundaria | 6 |
| Educación de adultos | 5 |
| Educación de mujeres. | 5 |
| Educación trasnacional. Transferencias y aportaciones. | 5 |
| Formación docente | 5 |
| Manuales, libros de texto y material educativo | 5 |
| Asociacionismo y sindicalismo docente | 4 |
| Educación en tiempos de transición democrática. | 4 |
| Educación técnica y profesional | 3 |

### 5.3.1. Área temática 1 - Educación en tiempos de dictadura

Los artículos que componen esta área temática centran su estudio en la educación impartida en diferentes conflictos bélicos, como la guerra civil española y posterior dictadura franquista, la dictadura chilena o la dictadura militar en Brasil, entre otras. Para ello, algunos artículos aluden al análisis de políticas educativas para elaborar los materiales de enseñanza, mientras que otros detallarán los procesos de depuración pedagógica y las transformaciones que sufrieron diversas instituciones educativas, o bien centrarán su estudio en acciones de resistencia de diversos colectivos contra la educación y valores impartidos por estos regímenes dictatoriales. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2

Educación en tiempos de dictadura.

| **Artículos que integran el área temática "Educación en tiempos de dictadura".** |
|---|

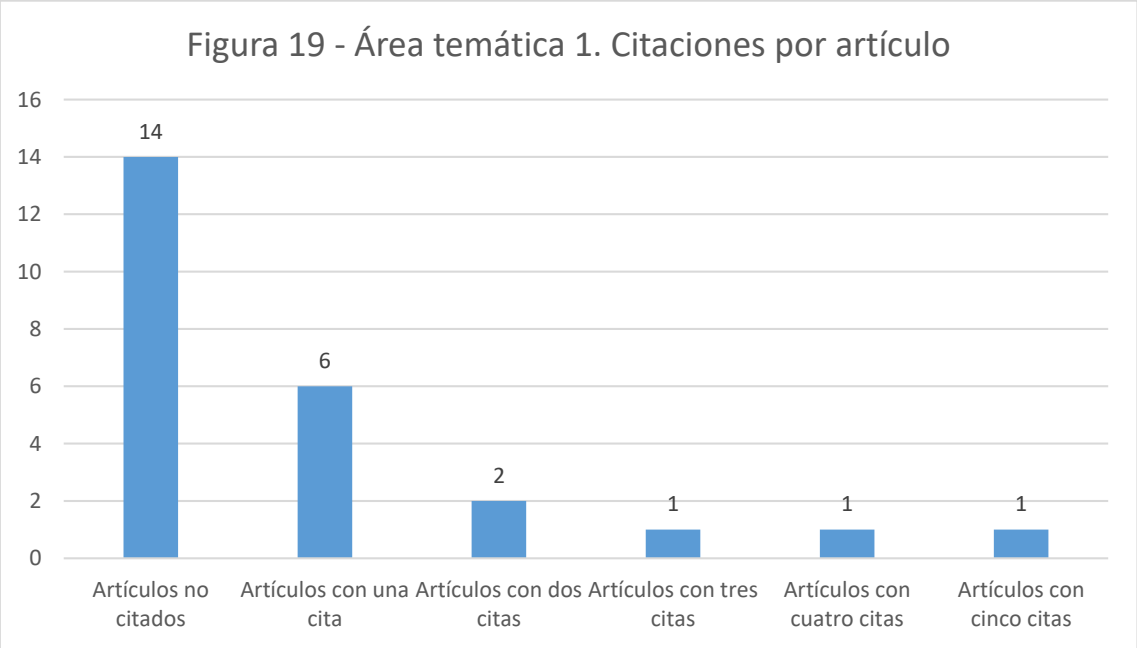
| |
|---|
| Children, education and politics in everyday life: Children, education and politics at a time of conflict – the Spanish civil war (1936–1939) |
| «Imagined communities»: Student and revolutionary movements in the headlines of mass media newspapers and magazines during the Brazilian dictatorship |
| A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War |
| Bad relationships: Press and student movement in Chile at the end of dictatorship and the beginnings of democratic transition (c. 1988 - C. 1998) |
| Co-operatives and education in the Basque Country: The ikastolas in the final years of Franco's dictatorship |
| Education policy and national security in Brazil in the post-1964 context |
| Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: A strategic counterattack to the legacy of the past |
| Ethnography of the school through the memories of teahing practices in the canary islands |
| Exploring new concepts of popular education: Politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975 |
| Gentile in Spain: An historiographical mirage |
| Gringos versus Communists: A look at the Civil-Military Dictatorship in Brazil from the Casa do Estudante Universitário |
| Membership Required: Juventude Brasileira and Fascist Education in Brazil's Estado Novo Dictatorship |
| Policies for textbooks during military dictatorship: Colted and Fename |
| Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary 6education textbooks |
| School libraries in the first decade of the Franco regime: Between dawn and the blind light |
| Teaching work during the Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): An overview from public educational policies |
| The ideas of civilized man veiculated in didactic books of moral and civic education in the civil-military dictatorship |
| The purifying process in primary education during Franco's Spain: A case study in the province of Santa Cruz de Tenerife |

| |
|---|
| The representation of the Universidad de Barcelona in NO-DO (1943-1975). Analysis of higher education as depicted in the official truth of the Franco regime |
| The schüler-zeitung ao the athenaeum: Marks school of culture on pages of periodicals (são leopoldo/rs, 1964-1973) |
| The teacher strikes in Brazil and images of the profession: From orderly and disciplined class to workers in education (Sao Paulo, 1963-1979) |
| The 'women's section' of the Spanish Falange and its role in the education of rural women during the dictatorship of General Franco |

De los 25 artículos que componen la categoría, 14 (56%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en una ocasión, con 6 artículos (24%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 19.

Figura 19

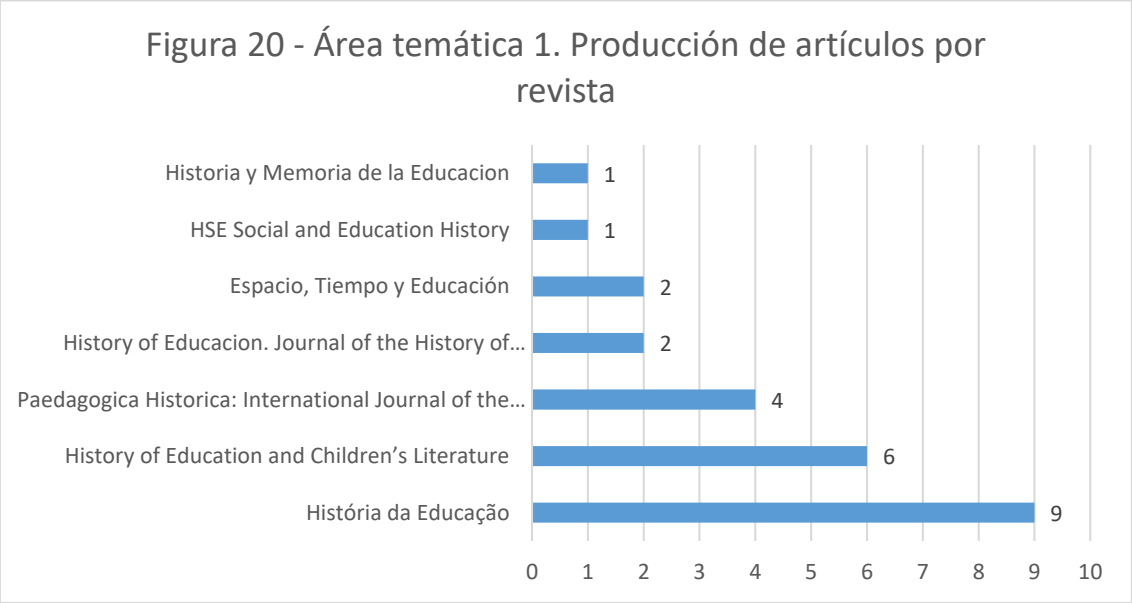
*Área temática 1. Citaciones por artículo.*




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educaçao es la revista que más contribuye a esta categoría, con un total de 9 artículos (36%). Los datos se encuentran en la Figura 20.

Figura 20

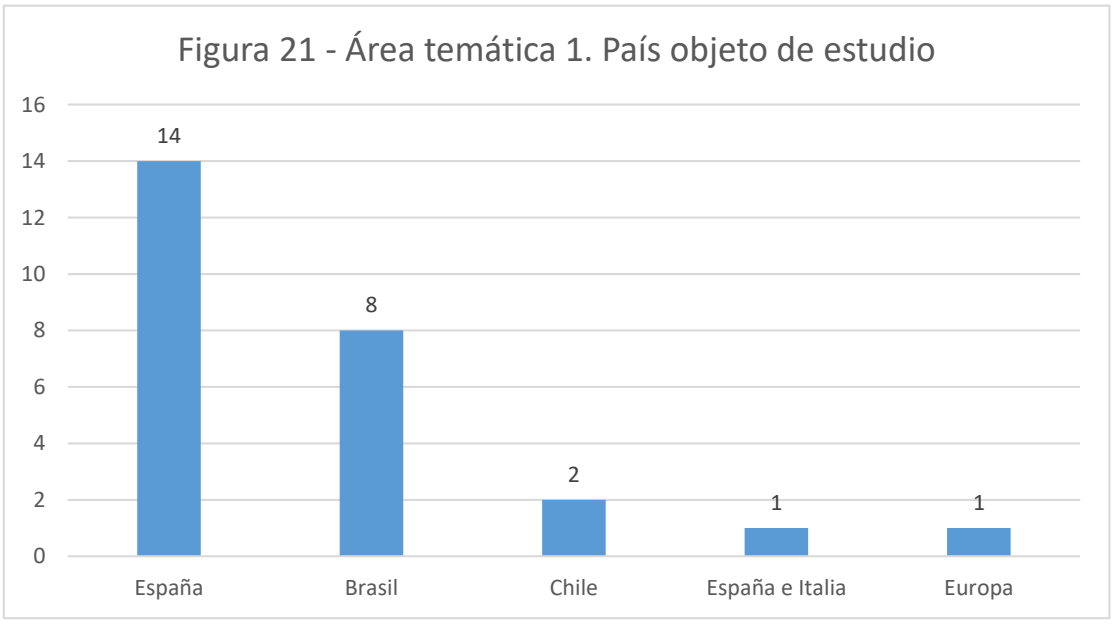
*Área temática 1. Producción de artículos por revista.*




Atendiendo al país objeto de estudio, España, con 14 artículos (56%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos, seguido de Brasil con 8 (33,33%). Los datos se muestran en la Figura 21.

Figura 21

*Área temática 1. País objeto de estudio.*



### 5.3.2. Área temática 2 – Políticas educativas.

En esta área temática el objeto de estudio se encuentra centrado alrededor de políticas educativas y medidas o reformas educativas llevadas a cabo en el ámbito educativo. El estudio de políticas educativas permite abordar muy diferentes temas, pues entre los trabajos que componen el área temática, se pueden encontrar diversos artículos relacionados con el análisis de los avances y retrocesos de políticas educativas, las políticas empleadas para la producción de diferentes textos escolares, la reconstrucción del proceso de elaboración de algunas leyes educativas concretas, el impacto de algunos movimientos sociales en las políticas educativas de la educación superior, el análisis de políticas educativas desde la perspectiva e idea de algunos autores, como Freinet e incluso un análisis de políticas educativas comparadas en el que se resaltan puntos de encuentro entre Brasil e Italia. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 3.

Tabla 3

*Educación en políticas educativas.*

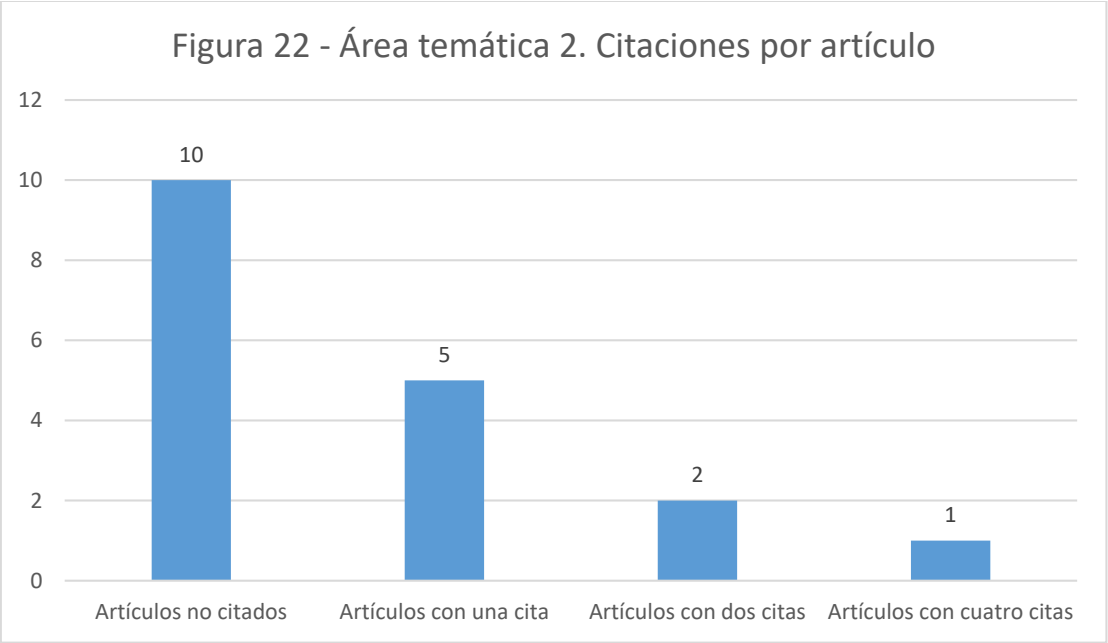
| **Artículos que integran el área temática "Políticas educativas".** |
|---|
| "School retardation" in Mexico from 1920 to 1960: Conceptual passages |
| Authority through freedom. On Freire's radicalisation of the authority-freedom problem in education |
| Civilise the people, build the nation: scientific and literary association and education in Minas Gerais (Brazil) at the beginning of the Brazilian empire |
| Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982) |
| Defense of public education in secondary boarding provincial (Sergipe/Brazil, 19 Century) |
| Education and globalisation: A Latin American perspective |
| Education and modernization in Minas Gerais: Reform proposals conservative in action (1926-1930) |
| Felismina and Libertina go to school: Notes on schooling in the parishes of Santa Rita and Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906) |

| |
|---|
| Great projects and crude realities: Advances and retreats of the educational policy in contemporary Spain |
| Institutional modernization or democratic movement for Chilean higher education? A reinterpretation of the previous trajectory to the civil-military dictatorship (1920-1973) |
| Legacy, criticism and overcoming the ideology of the university reform of 1918: Julio v. gonzález and the radicalization of reformist thought |
| Los espacios recreativos a principios del siglo xx en la capital Argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual |
| Policies for textbooks during military dictatorship: Colted and Fename |
| Political education in Brazil and Italy: Two stories, many common problems |
| Political republicanism, participative citizenship and critical education. Paulo Freire as a reference |
| Public and private in the first LDB: The relationship between san tiago dantas and anísio teixeira |
| Public policies for the production of textbooks for Youth and Adults in Brazil books: Some reflections on recent historical trajectory |
| Public school and liberalism in Brazilian empire: Emergence of the state and nation of abandonment |
| Reconstruction of the process of elaboration of the Organic Constitutional Law of Education: Actors, projects and ideological disputes. Chile, 1973-1990 |
| The conflicts in Normal School of Piracicaba in the middle of the 1930s |
| The cordoba reform, student movements and their impacts on higher education in Latin America |

De los 21 artículos que componen la categoría, 10 (47,62%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en una ocasión, con 5 artículos (23,81%). Los datos pueden observarse en la Figura 22.

Figura 22.

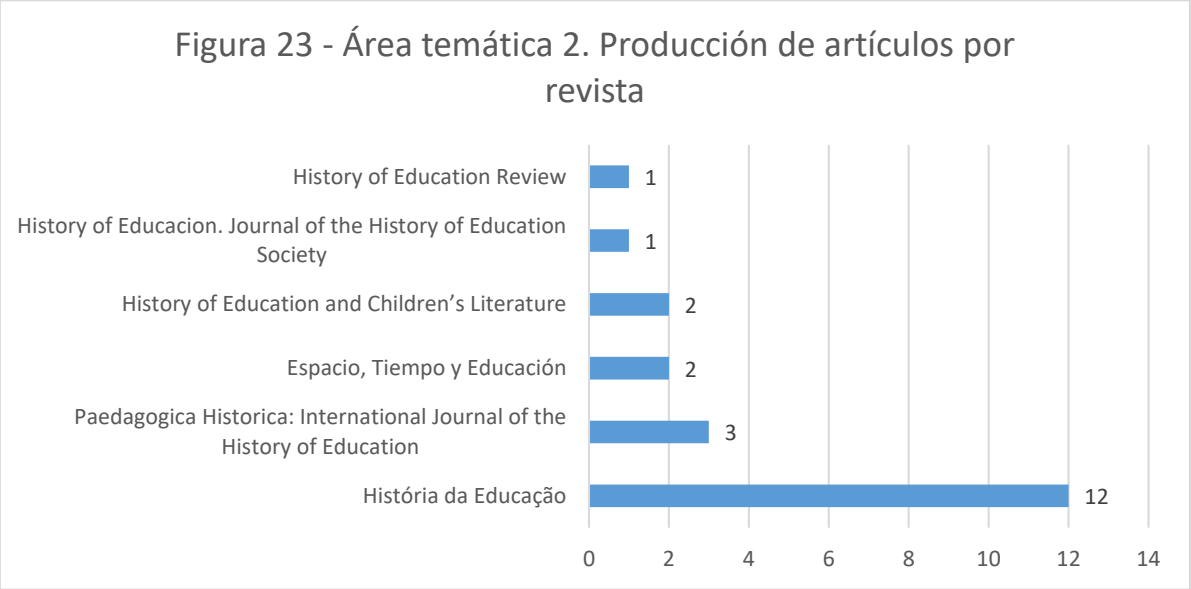
*Área temática 2. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educaçao es la revista que más contribuye a esta categoría, con un total de 12 artículos (57,14%). Los datos se encuentran en la Figura 23.

Figura 23.

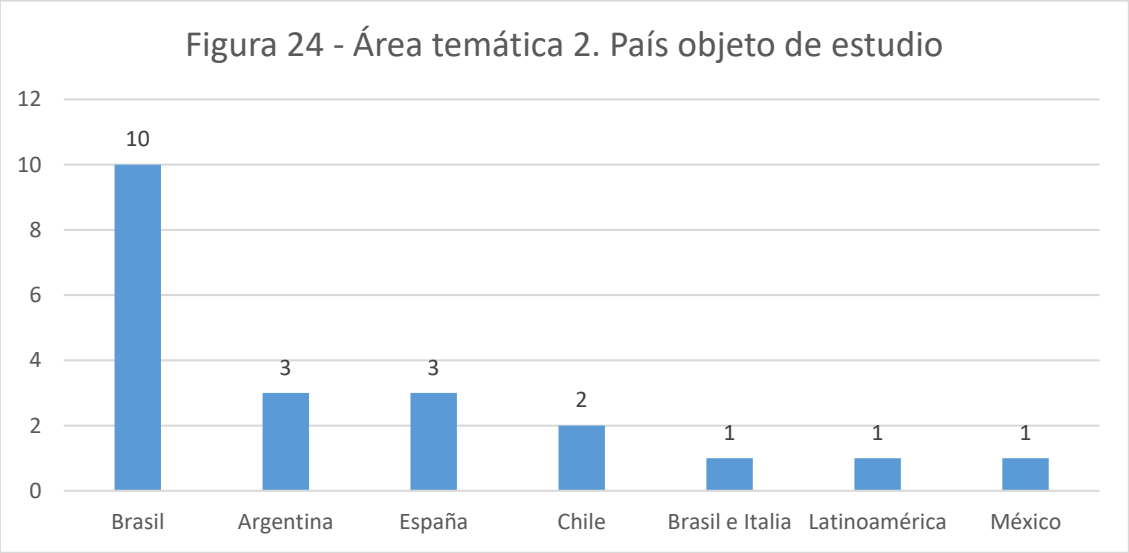
*Área temática 2. Producción de artículos por revista.*




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil, con 10 artículos (47,62%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos, seguido de Argentina y España con 3 artículos cada uno (14,29%). Los datos se muestran en la Figura 24.

Figura 24

Área temática 2. País objeto de estudio.




### 5.3.3. Área temática 3 – Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas.

Los artículos de esta área temática centran su temática en la actividad del profesorado articulada en dos ejes fundamentales: experiencias de renovación pedagógica y de modernización de técnicas de enseñanza docentes y el propio estudio y reflexión de las prácticas docentes. El análisis incluye, por tanto, experiencias de transformación social de clases populares, el estudio del empoderamiento de ciertos colectivos mediante la educación, como el de las mujeres casadas, iniciativas de renovación pedagógica donde también entra en juego la propia identidad profesional, la labor de impulso educativo realizada por diferentes asociaciones, el impacto y transferencias que proporcionan diversas visiones educativas de Freire respecto a la materia, así como el análisis de diferentes prácticas docentes vividas en escuelas brasileñas, argentinas y mexicanas. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 4.

Tabla 4

*Experiencias de renovación pedagógica y contribuciones a la modernización de las prácticas educativas*

| **Artículos que integran el área temática "Experiencias de renovación pedagógica y contribuciones a la modernización de las prácticas educativas."** |
|---|

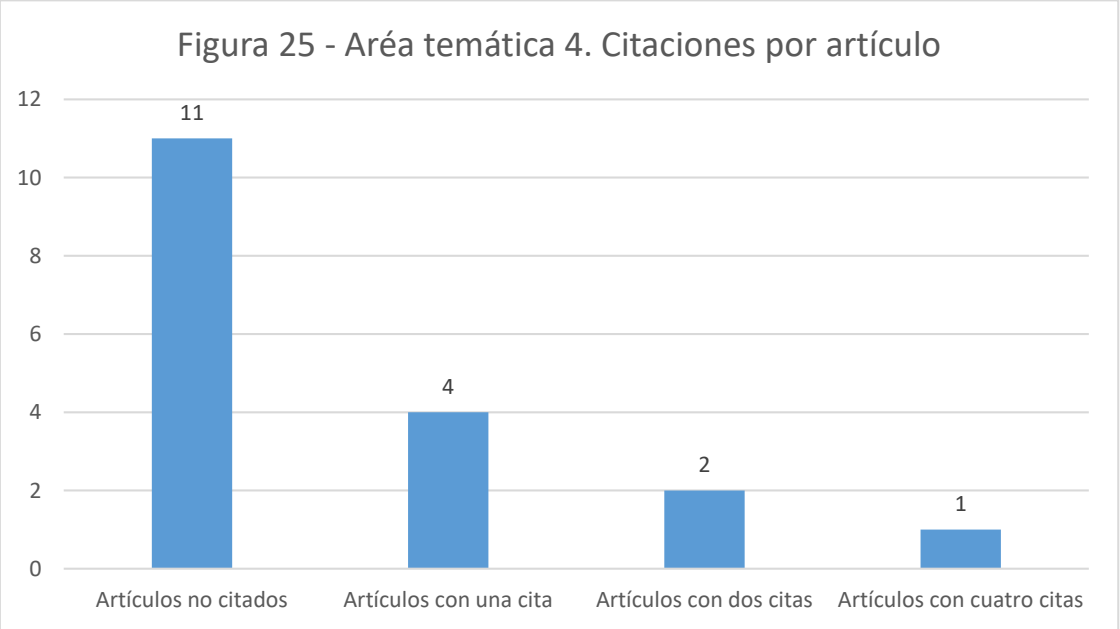
| |
|---|
| Adolphe ferrière’s american travel in 1930: Transfers and appropriations on circulation of renewal pedagogies between europe and latin america. a case for (re) thinking center-periphery relations |
| An example of educational renewal in the canary islands during the years 30: Following the clue and challenges of the freinet's techniques |
| Authority through freedom. On Freire's radicalisation of the authority-freedom problem in education |
| Civic-patriotic celebrations in Brazilian schools. History and memory of the gymnásio mineiro de uberlândia in Minas Gerais, Brazil (1930-1950) |
| Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982) |
| Education and modernization in Minas Gerais: Reform proposals conservative in action (1926-1930) |
| European cultural convergences in Spain during the 19th century: The Institución Libre de Enseñanza |
| Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939 |
| From popular culture to social transformation: Student youth, peasants and the base education movement (MEB) in the 1960s |
| Inhabiting culture: Spanish anarchists’ vision of cultural learning through aesthetics in the nineteenth and early twentieth centuries |
| Learning and new sociability: Schooling and the concept of the child in the Spanish enlightenment |
| Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative study of public examination files and Francoist purge files of primary headteachers of the Second Spanish Republic (1932-1943) |
| Political republicanism, participative citizenship and critical education. Paulo Freire as a reference |
| Teachers, Pedagogues and Trade Unionists. The Communists in the Sarmiento School. Argentina 1918-1943 |
| The married women and the role of education for the empowerment: Analysis of publications of the modern school (1901-1917) |

| |
|---|
| The masons and the educational modernization in Brazil during the period of implementation and consolidation of the republic |
| The meeting of the lines: City of Aracaju and school groups (1914-1925) |
| Uses of Rationalist Pedagogy in Modern School Nº1 of São Paulo (1913-1919) |

De los 18 artículos que componen la categoría, 11 (61,11%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en una ocasión, con 4 artículos (22,22%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 25.

Figura 25

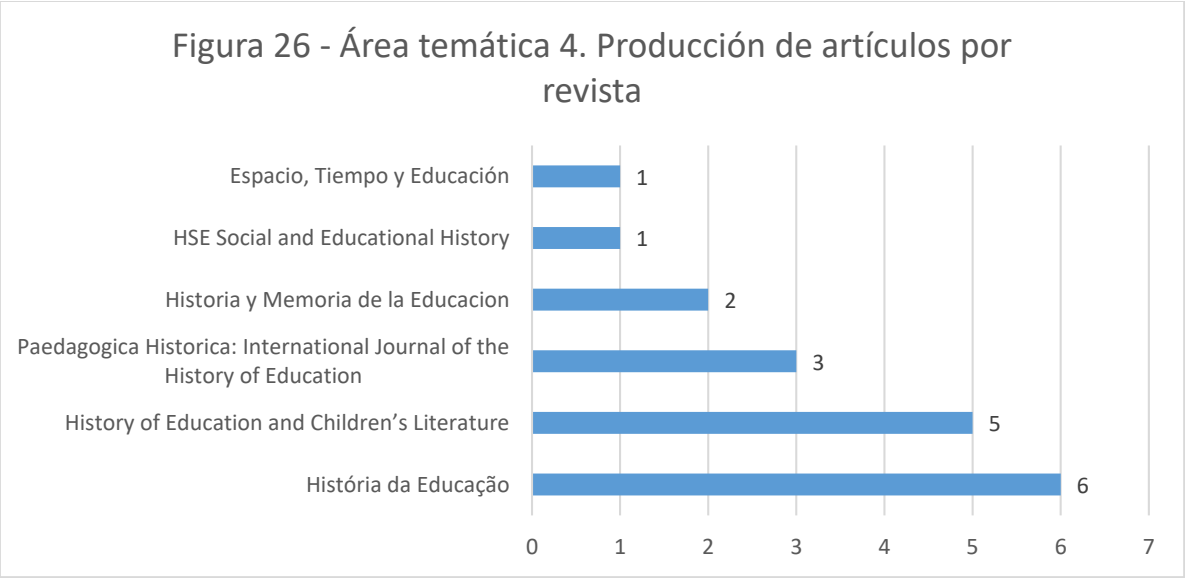
*Área temática 4. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educaçao es la revista que más contribuye a esta categoría, con un total de 6 artículos (33,33%), seguida en segunda posición por History of Education and Children Literature (27,78%). Los datos se encuentran en la Figura 29.

Figura 26

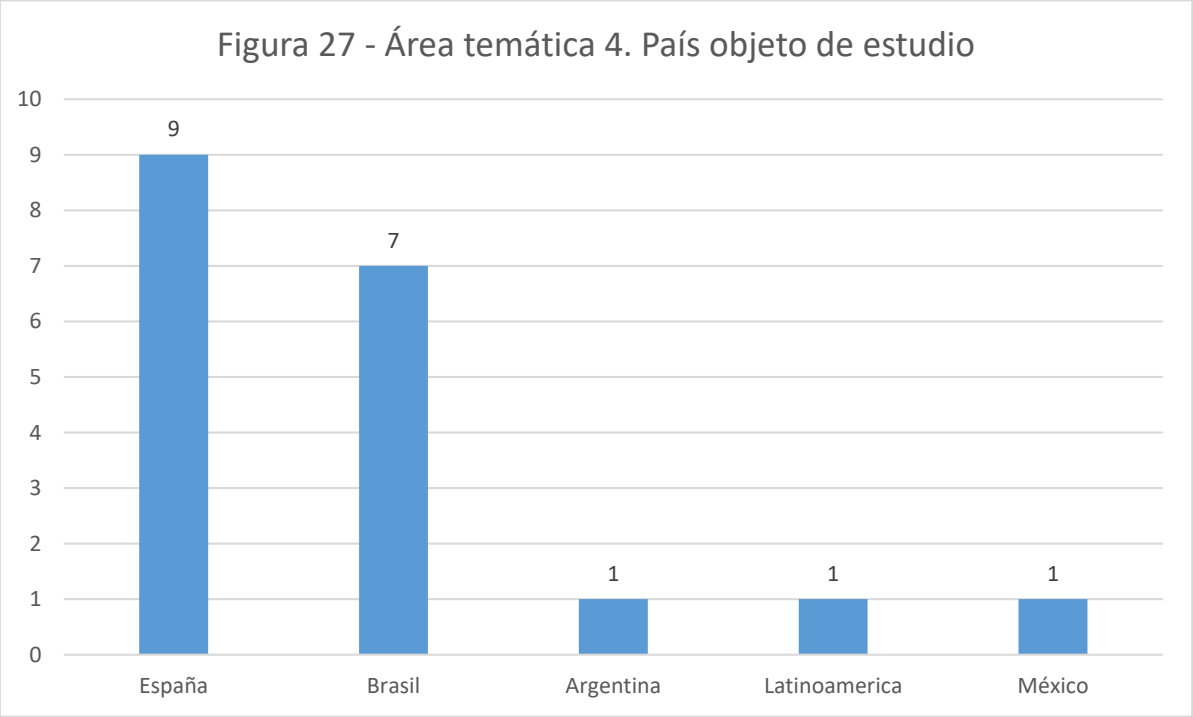
*Área temática 4. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, España, con 9 artículos (50,00%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos, seguido de Brasil con 7 (38,89%). Los datos se muestran en la Figura 30.

Figura 27

Área temática 4. País objeto de estudio.



### 5.3.4. Área temática 4 – Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo.

El objeto de estudio de esta área temática se centra en la influencia de diversas instituciones y compañías religiosas en el campo educativo. Se abordan diversas temáticas, como el análisis de la educación religiosa recibida por jóvenes en movimientos juveniles como los scout, la propia acción de la Iglesia Católica en el campo educativo, la educación pastoral proporcionada a población inmigrante, la recepción de la educación religosa en población indígena, el estudio de la afinidad religiosa con los valores que intenta implementar una nación en un periodo determinado, el estudio de la moral deseable y la conducta adecuada, así como la elaboración de material didáctico para escuelas luteranas. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 5.

Tabla 5

*Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo*

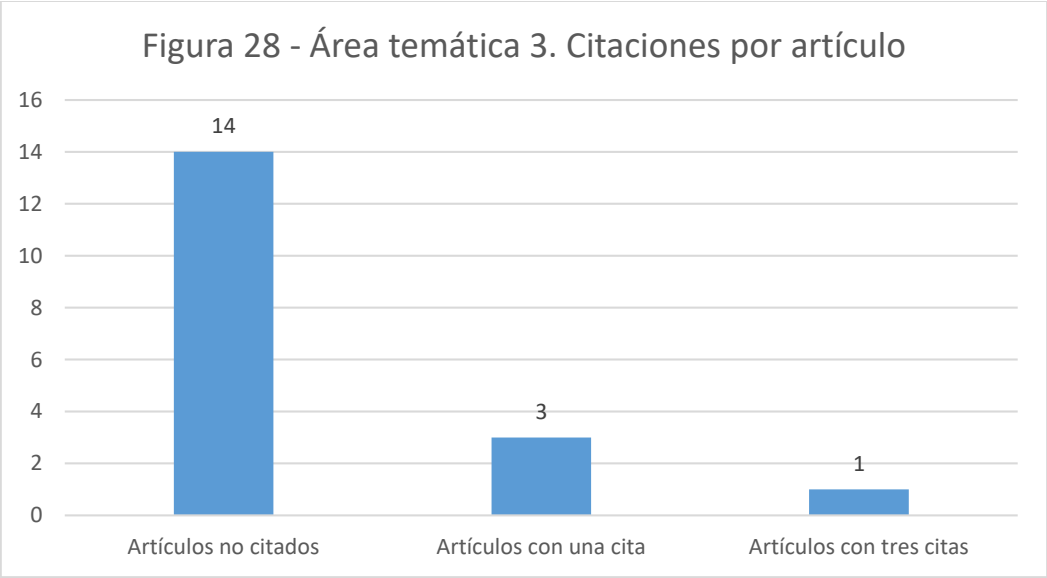
| **Artículos que integran el área temática "Influencias de las instituciones religiosas en el campo educativo".** |
|---|
| «Transforming the garden into a school». The writings exhibited in the schools of the Ave-María of padre Manjón |
| Between religion and nation: Italica gens and the development of ethnical schools and Italian language in Southern Brazil in the early 20th century (1910-1930) |
| Catholic church, education and laicity in Argentinean history |
| For education we shall fight the good fight: Worker education as a field of disputes between catholics and anarchists during the first Brazilian Republic |
| In the name of "straight conduct", mutual help, honest industry and peaceful coexistence: Reflections on instruction and moral education (1824-1827) |
| Monitors and moralists: the Lancasterian system of mutual education and the vision of a new moral order in Spanish America, 1818–1831 |
| Mons. Giovanni battista scalabrini and Italian emigration in Brazil: Pastoral care, education and national identity (1888-1905) |

| |
|---|
| One widens the horizon "cidade nova" magazine in Brazil and the dissemination of educational proposal of the "focolares" (1957-1967) |
| Origins and leading exponents of secularism, in its educational aspect, in Chile |
| Pragmatism and idealism: The debate between catholics and pioneers in Brazil in two books of the 1930s |
| Previous notes on the parents school in Brazil and Portugal |
| Reading practices in the centro psychico de caetité, Bahia state (1905-1930) |
| Side by side: Catholic brands of girl scouting in Brazil |
| Spelling books and textbooks in pomeranian lutheran schools in rio grande do sul (1900-1940) |
| The ethnical-cultural literacy process in German-brazilian booklets produced at Synodal schools. |
| The expansion of the argentine state on the Patagonian territories at the end of the XIX century: Integration and resistance of indigenous peoples against the religious-educational strategy |
| The paths of missouri synod in rio grande do sul: Education and religiosity (1900-1910) |
| The student newspaper ecos gonzagueanos e estudante: Notes on the secondary schools catholic and secular (pelotas/rs, 1930-1960) |

De los 18 artículos que componen la categoría, 14 (77,78%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en una ocasión, con 3 artículos (16,67%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 28.

Figura 28

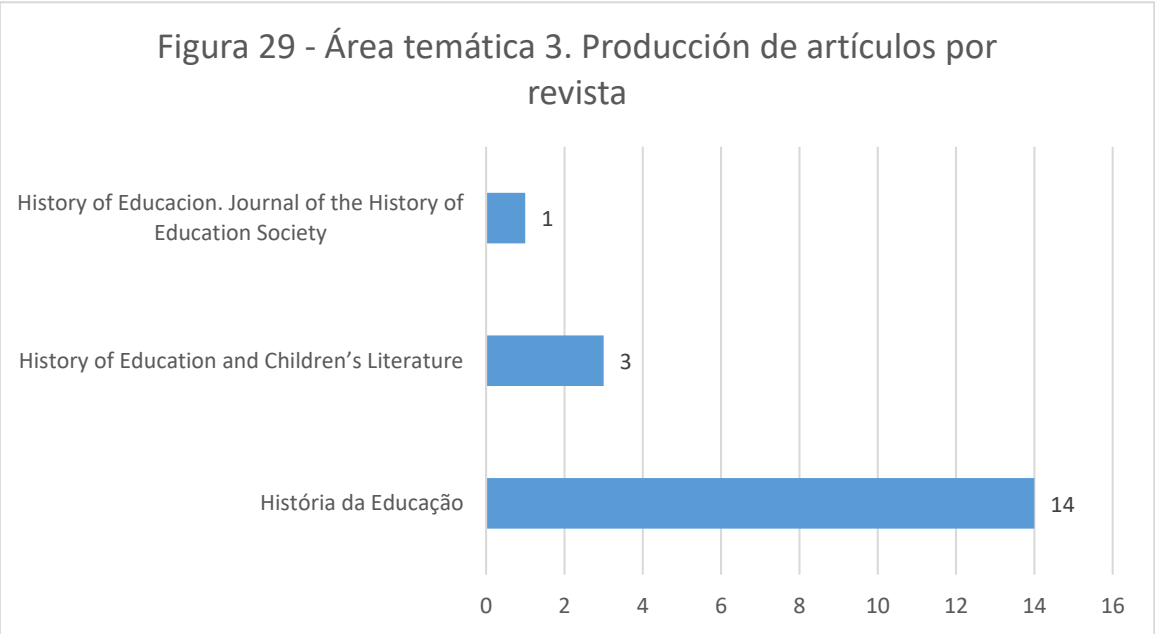
*Área temática 3. Citaciones por artículo.*




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educaçao es la revista que más contribuye a esta categoría, con un total de 14 artículos (77,78%). Los datos se encuentran en la Figura 29.

Figura 29

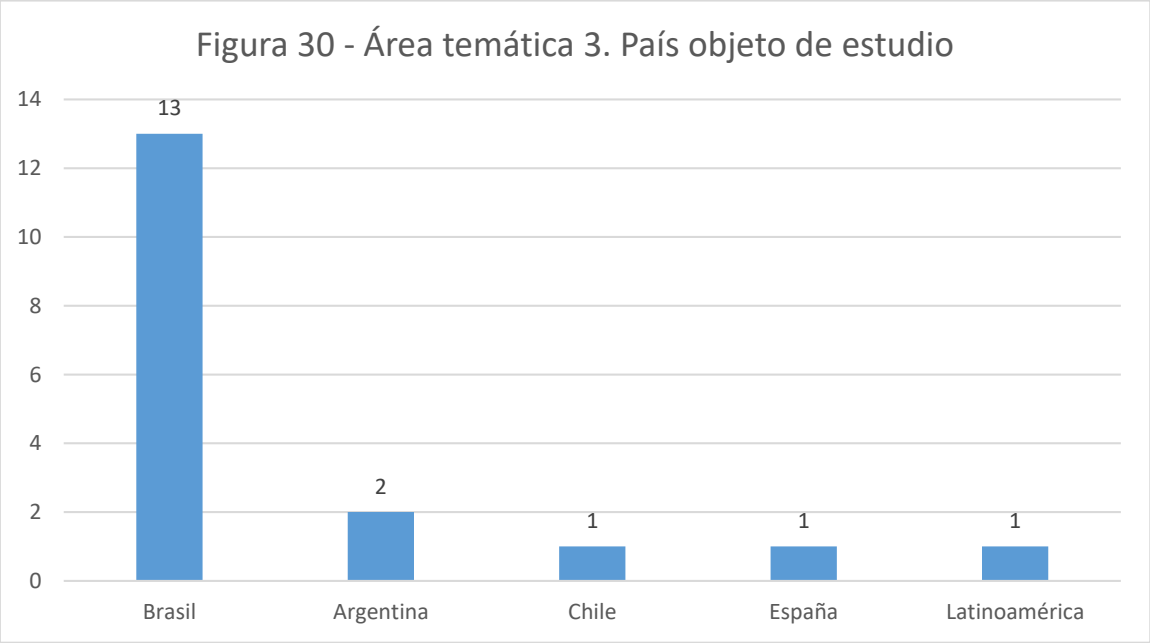
*Áárea temática 3. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil, con 10 artículos (72,22%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos, seguido de Argentina con 2 artículos (11,11%). Los datos se muestran en la Figura 30.

Figura 30

*Área temática 3. País objeto de estudio*




### 5.3.5. Área temática 5 – Migración y educación.

El área temática se compone de artículos cuyo objeto de estudio se centra en la educación recibida por diversos colectivos de población inmigrante. De esta manera, contiene artículos que tratan esta cuestión de manera concreta a través del análisis de la educación de la población mexicana en EEUU, el establecimiento de escuelas étnicas italianas en Brasil, los centros de educación inglesa en España y la labor de las sociedades de socorro mutuo en países extranjeros, entre otras. En menor medida, encontramos artículos que analizan la relación entre la escolarización en un país ajeno y como influye está en el país, el sentimiento nacionalista y la forma en la que debe ser una escuela y los obstáculos con los que se encontraban las escuelas que intentaban operar con un lenguaje no oficial en el país donde se encontraban. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 6.

Tabla 6

*Migración y educación*

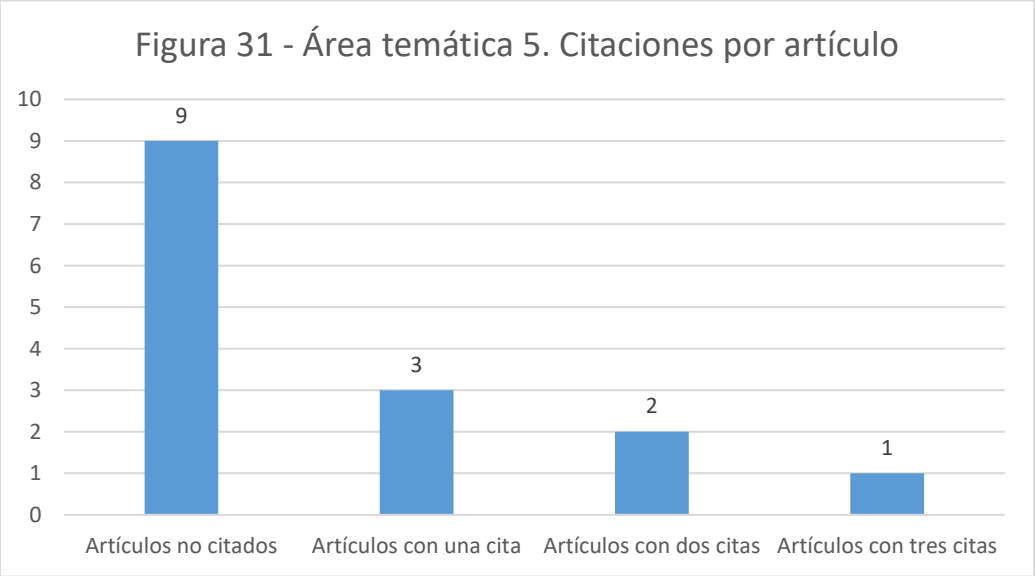
| **Artículos que integran el área temática "Migración y educación."** |
|---|

| |
|---|
| «Meeting Spain» and lessons the Soviet front-line generation learned from the 1936-1939 Spanish Civil War |
| A foreign model of teacher education and its local appropriation: the English teachers' centres in Spain |
| Between religion and nation: Italica gens and the development of ethnical schools and Italian language in Southern Brazil in the early 20th century (1910-1930) |
| Celebrating Italianità: The teaching of the Italian language and culture in ethnic schools in Paraná, Brazil |
| Celebrations of Italiannes: Italian immigration in Rio Grande do Sul and schools, between memory and history (1924-1926) |
| Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes |
| Hindrances in the teaching of the Portuguese language in private Italian schools from Curitiba and São Paulo (1883-1907) |
| Mexican Americans and the push for culturally relevant education: the bilingual education movement in Tucson, 1958-1969 |
| Mons. Giovanni battista scalabrini and Italian emigration in Brazil: Pastoral care, education and national identity (1888-1905) |
| Nationalisms and schooling: Between Italianity and brazility, disputes in the education of Italian-gaucho people (Rs, Brazil, 1930-1945) |
| Polish ethnic schools in rio grande do sul (1875-1939) |
| Schooling and territorialisation on the republic city: Belo Horizonte (1897-1912) |
| Schooling of pomerans and descendants in santa maria de jetibá |
| The Daily Life of Italian and Italian-Descendant Children in Tenements, Work and School (Sao Paulo, Late 19th And Early 20th Century) |
| Una società senza scuola è un corpo Senz'anima": Italian schools maintained by mutual support societies in Pelotas, RS (Brazil) in the 19th century |

De los 15 artículos que componen la categoría, 13 (54,17%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en una ocasión, con 3 artículos (20%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 31.

Figura 31

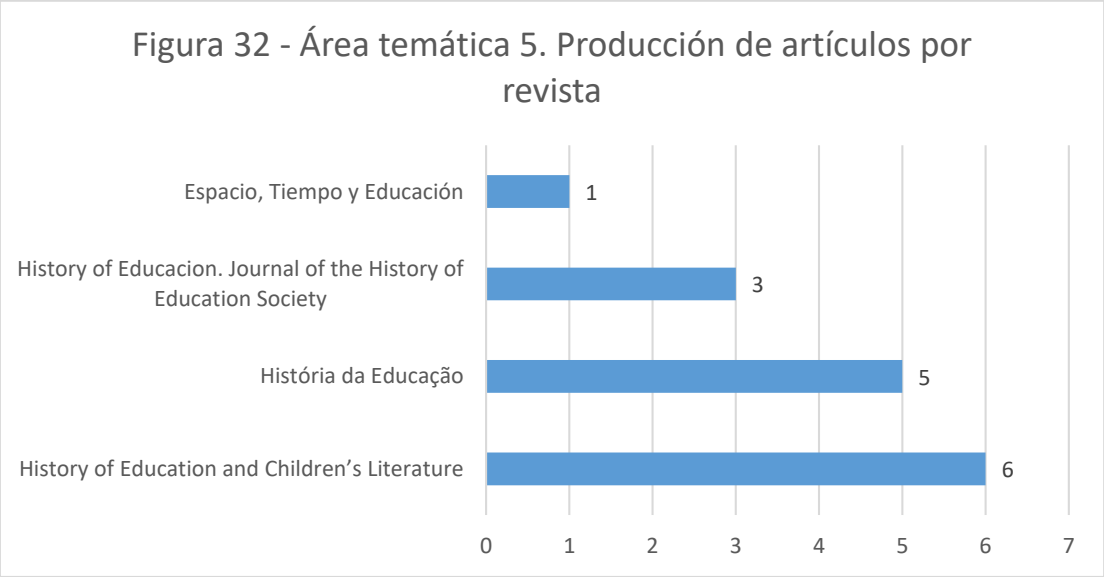
*Área temática 5. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, History of Education and Children's Literature, es la revista que más contribuye a esta categoría, con un total de 6 artículos (40%). Los datos se encuentran en la Figura 32.

Figura 32

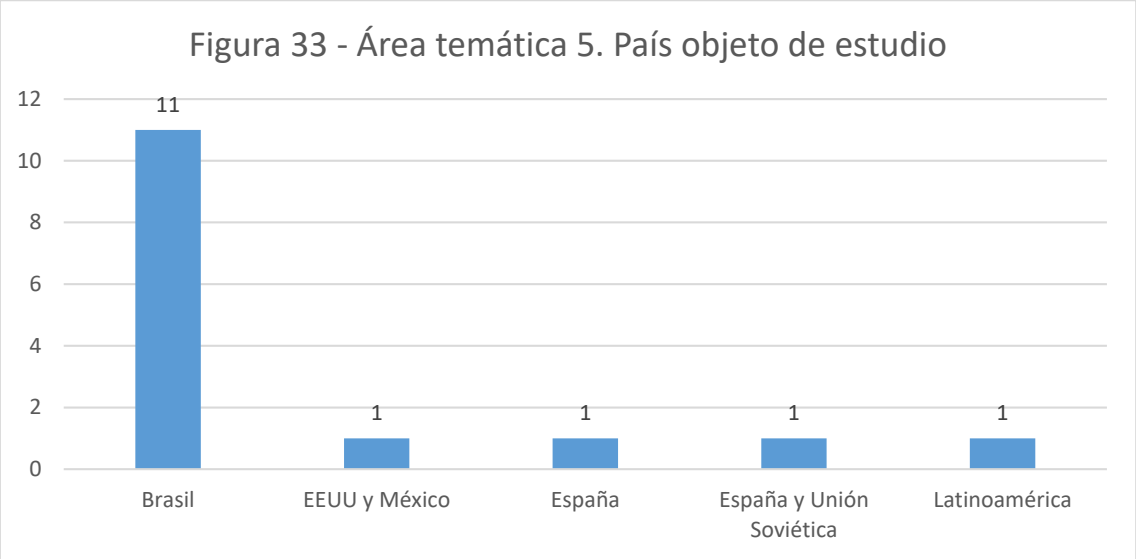
*Área temática 4. Producción de artículos por revista*



Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil, con 11 artículos (73,33%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos, siendo el resto de países estudiados por un único artículo. Los datos se muestran en la Figura 33.

Figura 33

Área temática 5. País objeto de estudio.




### 5.3.6. Área temática 6 – La década de los largos 60

En esta área temática se incluyen los artículos que tratan sobre los movimientos sociales producidos a lo largo de la década de los 60 del siglo XX, que tal y como se ha descrito en el marco teórico incluyen diferentes movimientos, manifestaciones y rebeliones de carácter popular en diferentes partes del mundo. Algunos artículos centran su estudio en el análisis de experiencias concretas, como el mayo de 1968 en las universidades españolas, o las experiencias vividas en Uruguay en el mismo año. Unos artículos presentan un corte más general, al analizar los movimientos de los 60 con una perspectiva más global y trasnacional, mientras que otros, tratan de analizar su alcance, legado e impacto en años posteriores. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 7.

Tabla 7

*La década de los largos 60*

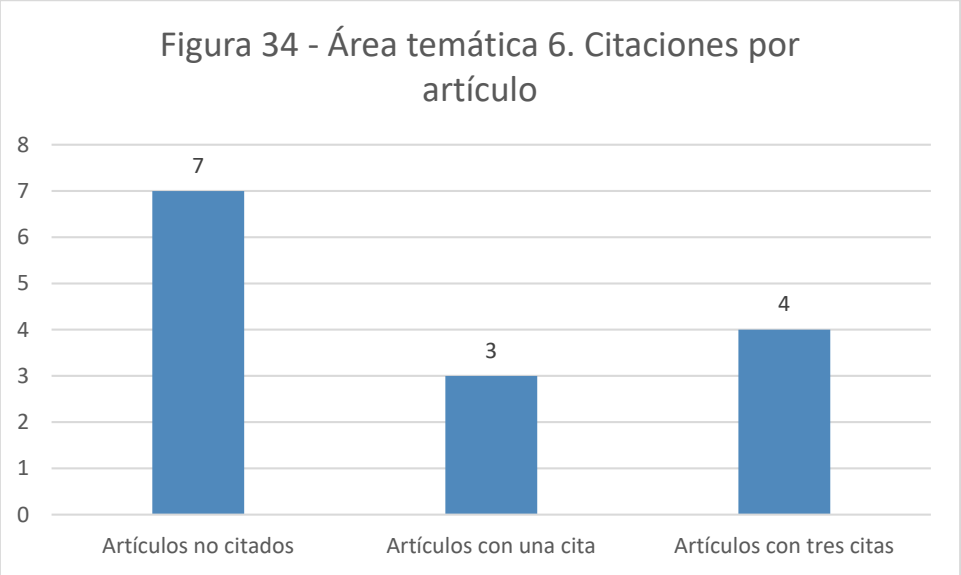
| **Artículos que integran el área temática "La década de los largos 60."** |
|---|

| |
|---|
| «They are the force for change in today’s world and they will lead tomorrow’s». The United States and Spanish students in the context of global ’68 |
| Did youth destabilize politics? Western European social democracies and student movements in «the long sixties» |
| Dismantling authoritarianism: The transition from 1960s to 1970s as a radical turning point to overcome «modernity» in education |
| Looking in the mirror: the global '68 through the Brazilian daily press |
| Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. del "largo '68" al fin de la "tercera ola" en la europa mediterránea e Iberoamérica |
| On may ’68 in Spain: Student youth and the autonomous universities |
| Other social actors involved in brazil’s «long ’68» in the midst of the violence. Public-sphere representations of the catholic church’s discourse and actions in solidarity with student agitators |
| Professional advocacy in education. The legacy of the 1960s Students' protest and the forging of a social-professional identity among teachers (Spain, 1970-1982) |
| Representations of Brazil's student movements in the daily press in 1968. from calabouço to the seventh day mass |
| Social imaginaries of violence and fear: the Chilean press and the 1968 global student movement |
| Student movements of the «long 1960s». Steps towards the cultural revolution, social change and political transformation |
| The «Long 1960s» in a Global Arena of Contention: Re-defining Assumptions of Self, Morality, Race, Gender and Justice, and Questioning Education |
| The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies |
| Uruguay, 1968. Some Lines of an Analysis based on the Survey of the Student Protest in a Peripheral Country |

De los 14 artículos que componen la categoría, 7 (50%) no reciben ninguna cita. De los artículos que reciben una o más citas, el valor más frecuente está constituido por los citados en tres ocasiones, con 4 artículos (28,57%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 34.

Figura 34

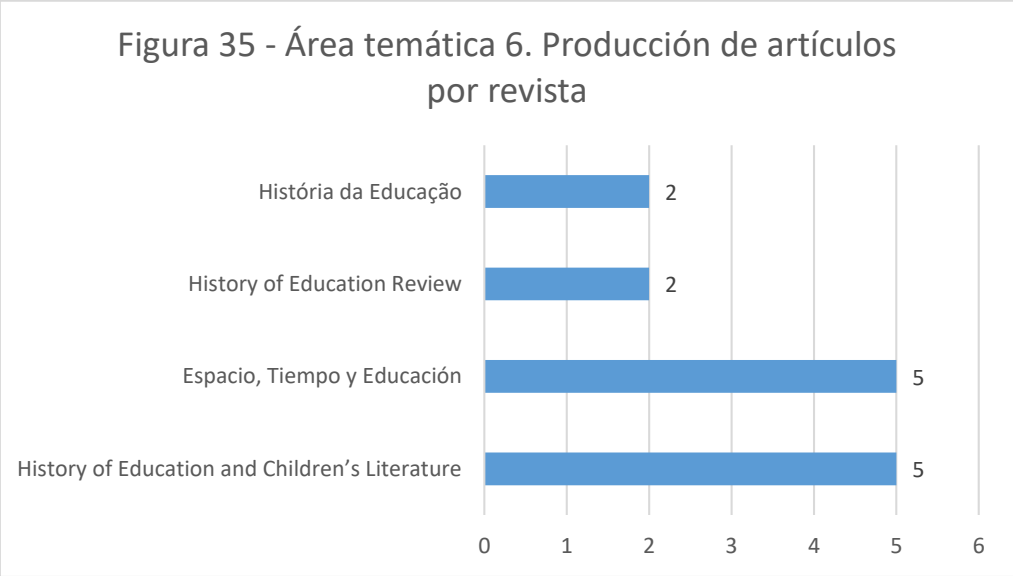
*Área temática 6. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, encontramos dos revistas que ocupan la primera posición con cinco artículos (35.71%) cada una. Estas son Espacio, Tiempo y Educación y History of Education and Children's Literature. Los datos se encuentran en la Figura 35.

Figura 35

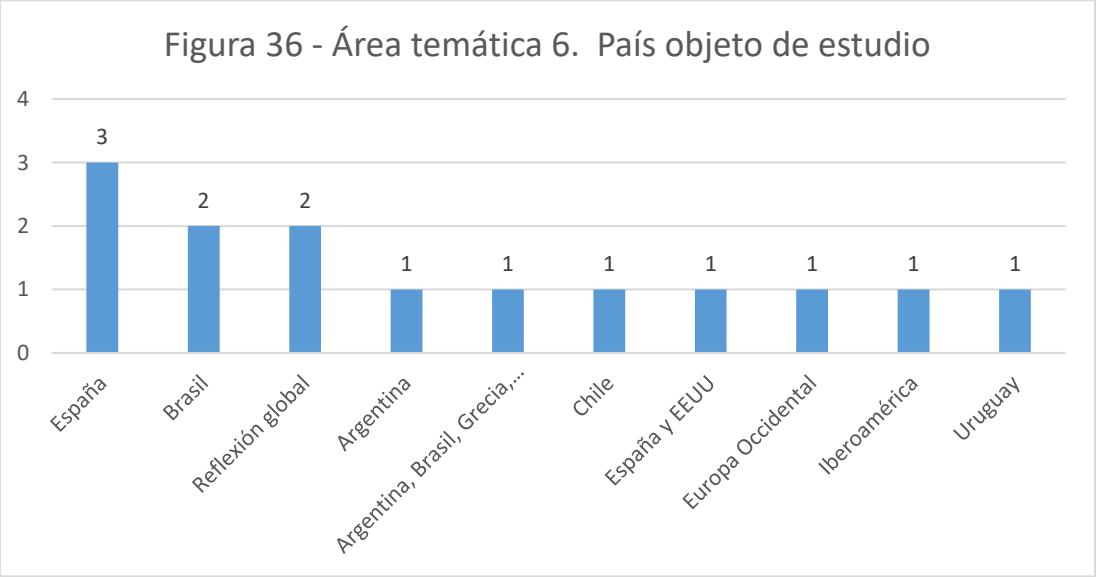
*Área temática 6. Producción de artículos por revista*



Atendiendo al país objeto de estudio, se observa homogeneidad entre los resultados. España con 3 artículos (21,43%), es el país donde centran su atención el mayor número de artículos. Los datos se muestran en la Figura 36.

Figura 36.

*Área temática 6. País objeto de estudio*




## 5.3.7. Área temática 7 – Educación de clases populares

En esta área temática se estudían aquellos eventos educativos que tienen como protagonistas o beneficiarios a las clases populares. Esta conformada por artículos que tratan sobre la transformación social, la importancia de la lectura y escritura para poder defender los propios derechos y mejorar la calidad de vida, así como el estudio de experiencias concretas como las misiones pedagógicas, algunas campañas de educación popular y el estudio del acceso de clases obreras a la educación universitaria. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 8.

Tabla 8

Educación de clases populares

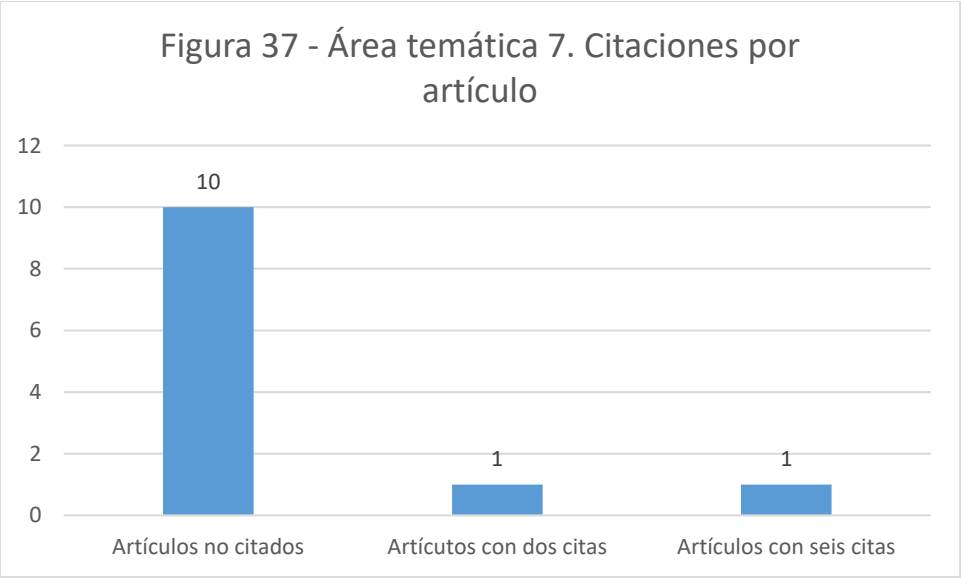
| **Artículos que integran el área temática "Educación de clases populares."** |
| --- |
| "Talk little and do a lot": The campañas de educación popular - an initiative of the university work service for Spanish universities (1962-1968) |

| |
|---|
| From popular culture to social transformation: Student youth, peasants and the base education movement (MEB) in the 1960s |
| Learn to write to learn how to be an activist. Analysis of 18 dictations produced by the Juventudes Socialistas Unificadas |
| National and popular school architecture during the constitutionalist revolution of 1914-1917 |
| On the access of the working class to higher education in Spain: From the Institute of Scholar Selection to the Institutes for Workers |
| Public policies for the production of textbooks for Youth and Adults in Brazil books: Some reflections on recent historical trajectory |
| The Brazilian legion of assistance in São Paulo and the interiorization of policies for children |
| The educational missions under the second republic in Spain (1931-1936): A framework for popular education |
| The ladies of assistance to children and educational actions, and assistance charitable (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930) |
| The times of the memory of the Workers' Institute |
| Then learning to read we'll be able to see: Adult literacy in the radio schools of pernambuco (1961-1966) |
| Things change you know: Schools as the Architects of the Mexican Race in Depression-Era Wyoming |

De los 12 artículos que componen la categoría, 10 (83,33%) no reciben ninguna cita. Los dos artículos restantes reciben dos citas, y seis citas respectivamente. Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 37.

Figura 37

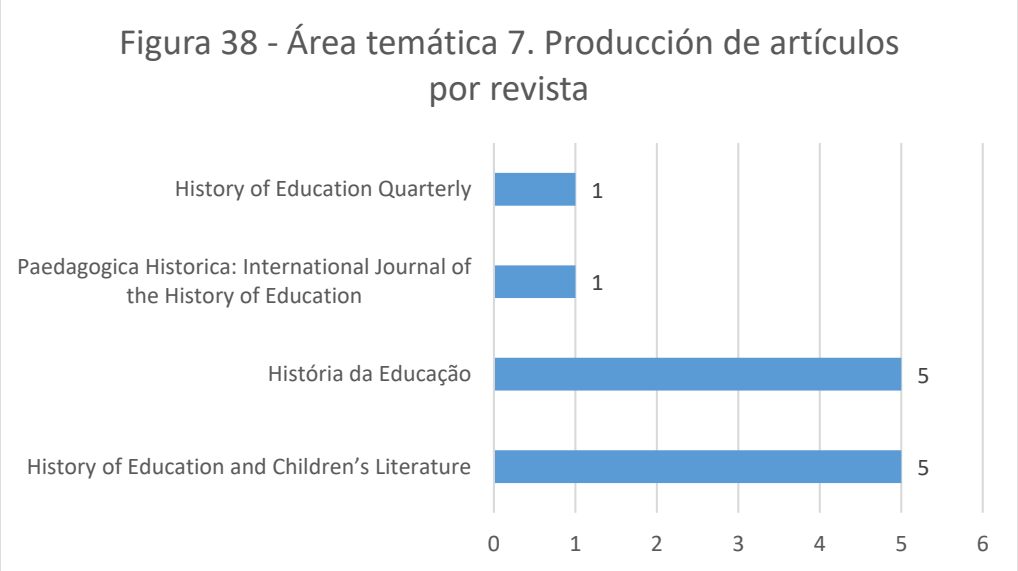
*Área temática 7. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, encontramos dos revistas que ocupan la priemra posición con cinco artículos (41,67%) cada una. História da Educação y History of Education and Children's Literature. Los datos se encuentran en la Figura 38.

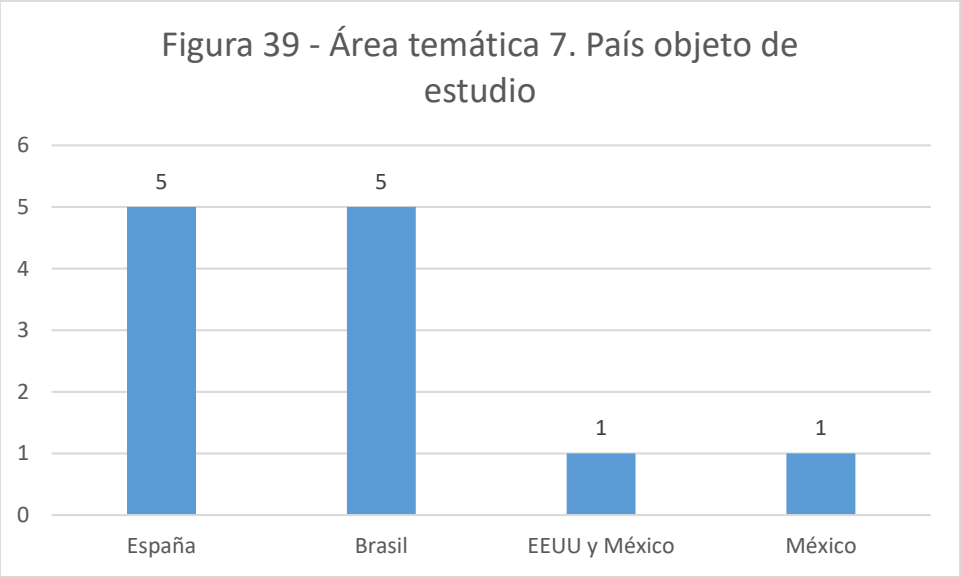
Figura 38

*Área temática 7. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, España y Brasil con 5 artículos (41,67%) son los países donde centran su atención el mayor número de artículos. Los datos se muestran en la Figura 39.

*Área temática 7 - País objeto de estudio*




### 5.3.8. Área temática 8 – Educación universitaria

Agrupamos aquí, entre otras temáticas, artículos que incluyen las vivencias y experiencias educativas gestadas desde las residencias y casas de estudiantes, análisis de la educación universitaria en tiempos de dictadura y de transición e iniciativas de educación popular llevadas a cabo por la comunidad universitaria. Se encuentran también artículos relacionados con el retratro que ofrece la prensa escrita de los estudiantes universitarios, así como algunos artículos relacionados con el desarrollo de revistas universitarias dirigidas por estos estudiantes. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 8.

Tabla 9

*Educación universitaria*

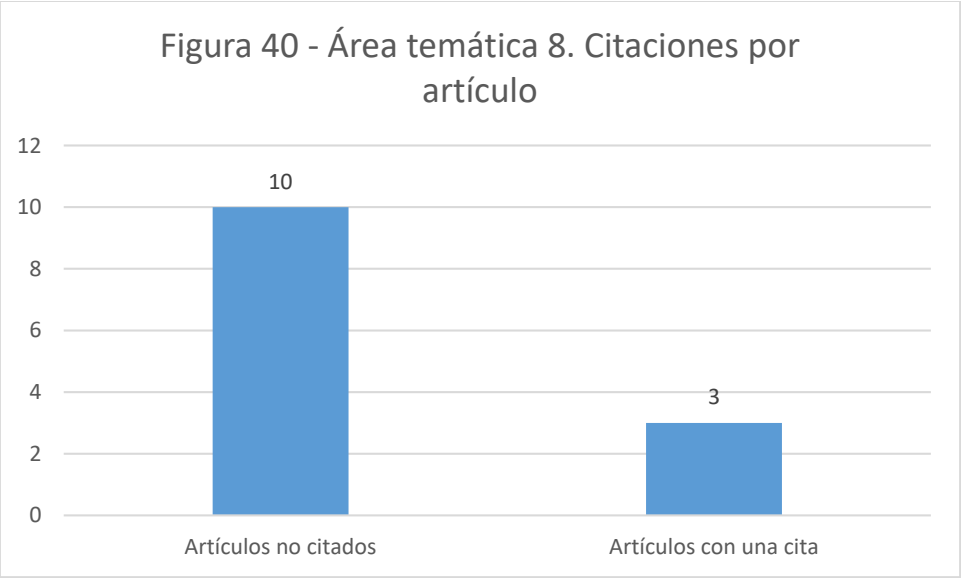
| **Artículos que integran el área temática "Educación universitaria."** |
|---|
| "Talk little and do a lot": The campañas de educación popular - an initiative of the university work service for Spanish universities (1962-1968) |
| Bad relationships: Press and student movement in Chile at the end of dictatorship and the beginnings of democratic transition (c. 1988 - C. 1998) |
| Colegios mayores in Spain (1960): Student management and participation through the university press |

| |
|---|
| Feupa: A magazine produced by the federation of university students of porto alegre (rs, 1945/46) |
| Gringos versus Communists: A look at the Civil-Military Dictatorship in Brazil from the Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (1963-1981) |
| Legacy, criticism and overcoming the ideology of the university reform of 1918: Julio v. gonzález and the radicalization of reformist thought |
| On may ’68 in Spain: Student youth and the autonomous universities |
| On the global hot seat: University presidents in the global 1968 |
| The press and the participation of university students in the democratic negotiation in Spain (1978-1982) |
| The representation of the Universidad de Barcelona in NO-DO (1943-1975). Analysis of higher education as depicted in the official truth of the Franco regime |
| The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies |
| The unrestricted access of students to the argentine universities through the discourses of the daily press (1982-1983) |

De los 12 artículos que componen la categoría, 10 (83,33%) no reciben ninguna cita. Los tres artículos (25%) resantes reciben una cita. Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 40.

Figura 40

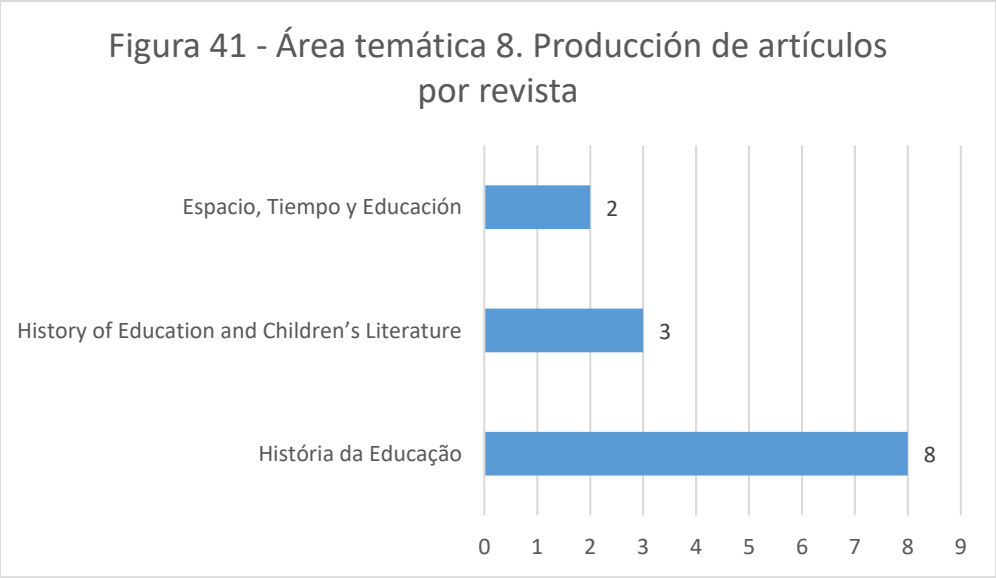
Área temática 8. Citaciones por artículo.




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educação es la revista que alberga más artículos, con 8 (61%). Los datos se encuentran en la Figura 38.

Figura 41

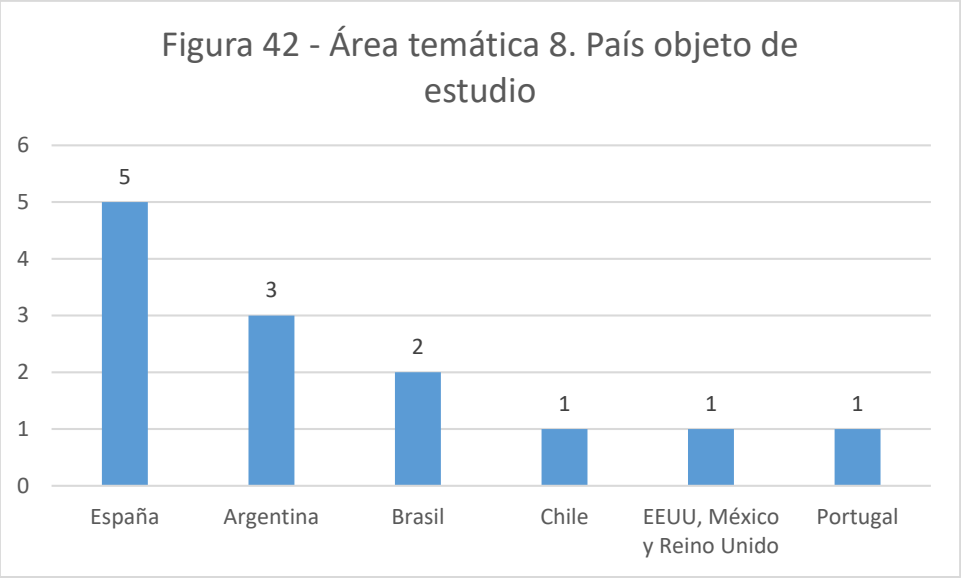
Área temática 8. Producción de artículos por revista.




Atendiendo al país objeto de estudio, España con 5 artículos (38,46%) es el país donde más centran su atención los artículos, seguido de Argentina con 3 (23,08%). Los datos se muestran en la Figura 39.

Figura 42

Área temática 8. País objeto de estudio.




### 5.3.9. Área temática 9 – Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo.

Esta área temática está compuesta por artículos que abordan las celebraciones cívico-patrióticas en las escuelas, los contenidos de la enseñanza de valores y educación cívica de las escuelas en base a diferentes periodos históricos de dictadura y transición democrática, el análisis de estos contenidos en los materiales escolares, el estado de esta cuestión en zonas rurales y el estudio del propio acto educativo como acto civilizador. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10

*Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo.*

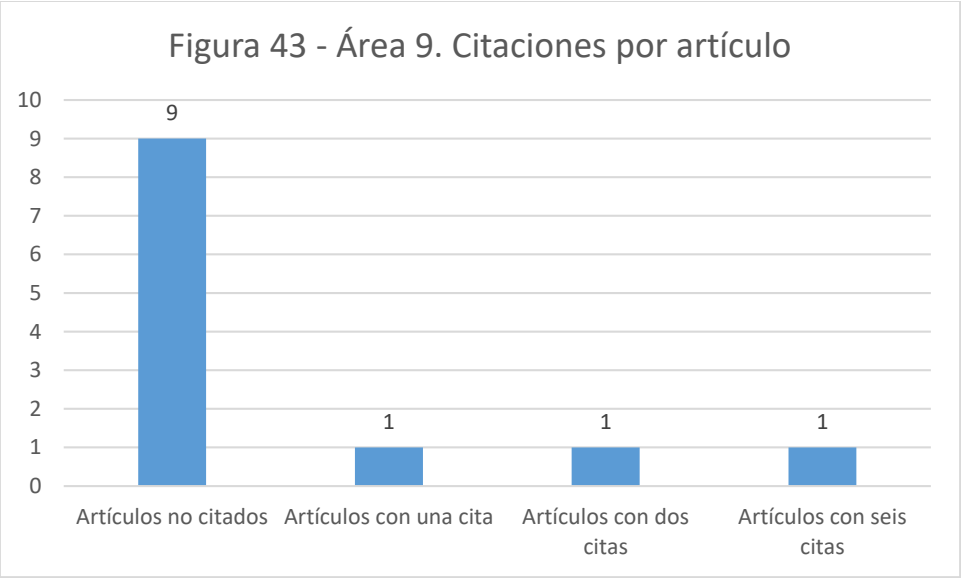
| **Artículos que integran el área temática "Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo."** |
|---|
| An Italian book for brazilian children. Heart, by Edmondo De Amicis (1886) |
| Between the Empire and the Republic: The permanence of a biography of the Nation in the history taught in secondary and primary schools in Brazil (1860-1950) |
| Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983) |
| Civic-patriotic celebrations in Brazilian schools : history and memory of the Gymnásio Mineiro de Uberlândia in Minas Gerais, Brazil (1930-1950) |

| |
|---|
| Educating is civilizing: The pedagogy of periodicals and political pamphlets of the brazilian independence period (1821-1824) |
| Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes |
| In the name of "straight conduct", mutual help, honest industry and peaceful coexistence: Reflections on instruction and moral education (1824-1827) |
| Independence, democracy, and training in brazilian association of education discourse: 1927-1945 |
| Monitors and moralists: the Lancasterian system of mutual education and the vision of a new moral order in Spanish America, 1818–1831 |
| National identity, civic values and school textbooks in Spain: La Enciclopedia ciclico-pedagogica and El libro de Espana (1931-1957) |
| School aesthetics and emotional regimes in one hundred years of independence (chile, 1910) |
| The ideas of civilized man veiculated in didactic books of moral and civic education in the civil-military dictatorship |

De los 12 artículos que componen la categoría, 9 (75%) no reciben ninguna cita. Los tres artículos restantes reciben, una cita, dos citas y seis citas. Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 43.

Figura 43

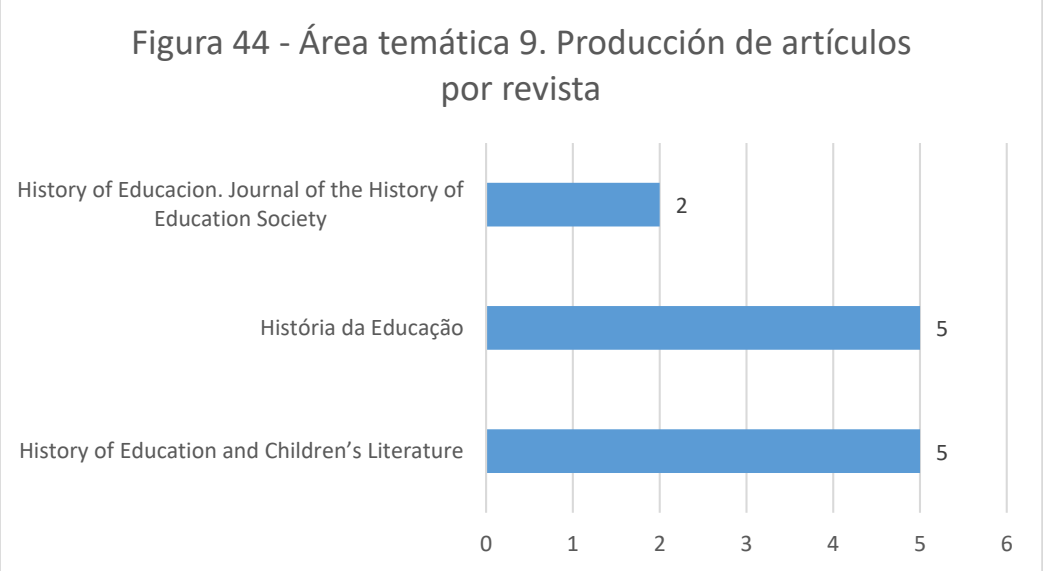
*Área temática 9. Citaciones por artículo*




Con respecto a la producción de artículos por revista, encontramos dos revistas que ocupan la priemra posición con cinco artículos (41,67%) cada una. História da Educação y History of Education and Children's Literature. Los datos se encuentran en la Figura 44.

Figura 44

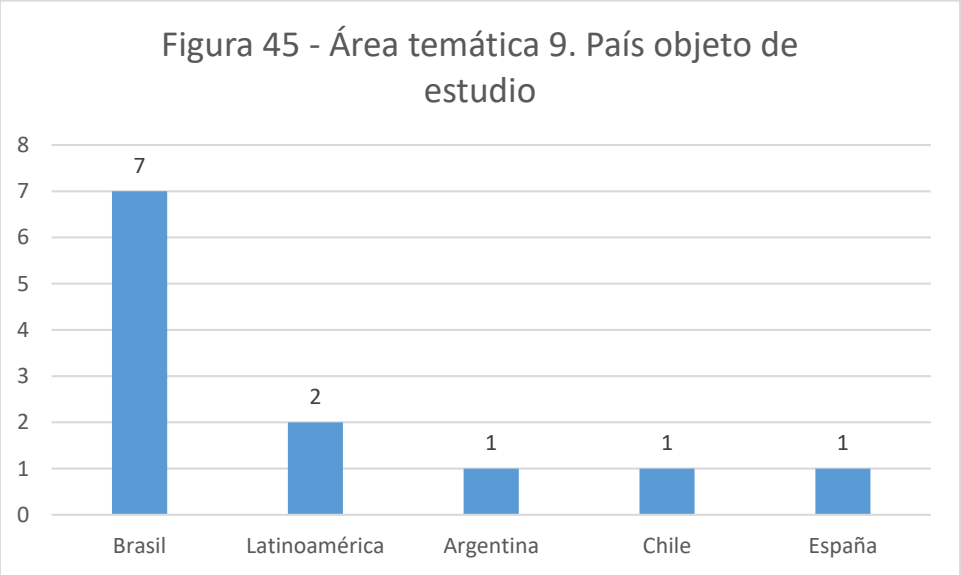
*Área temática 9. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil con 7 artículos (58,33%) es el país donde la mayoría de artículos centran su objeto de estudio, seguido por Latinoamérica con 2 (16,67%). Los datos se muestran en la Figura 45.

Figura 45

*Área temática 9. País objeto de estudio*




## 5.3.10. Área temática 10 – Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas.

Esta área temática se encuentra integrada por el análisis de escritos producidos por secciones juveniles de sindicatos, el estudio de las vivencias, aprendizajes y saberes acontecidos en casas de estudiantes, el relato de la prensa de diferentes colectivos y asociaciones estudiantiles, reflexiones sobre la reforma argentina universitaria de Córdoba desde los movimientos estudiantiles y su impacto en la educación superior, y la participación de estudiantes en las negociaciones democráticas de la universidad española, entre otros. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 11.

Tabla 11

Mo*vimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas.*

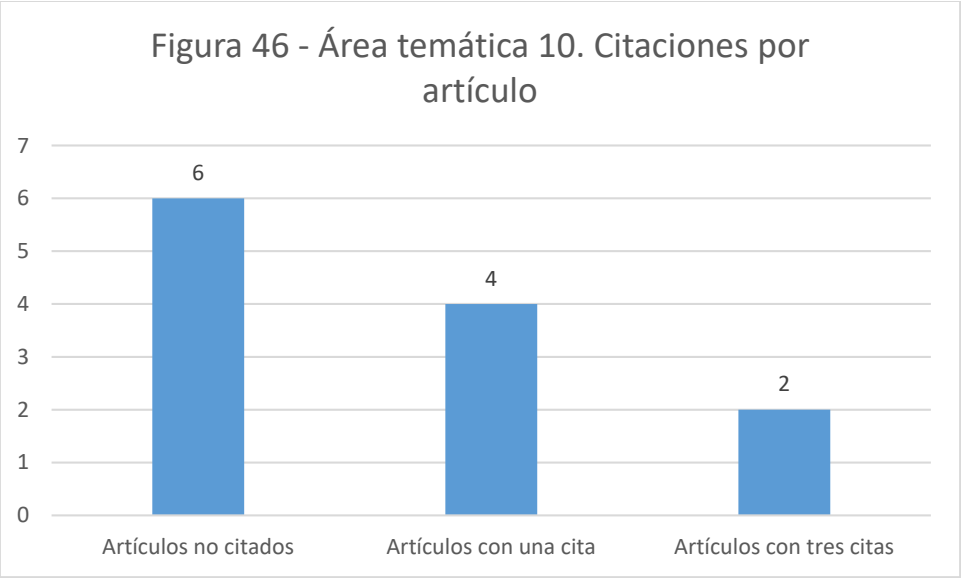
| **Artículos que integran el área temática "Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas."** |
|---|
| «Imagined communities»: Student and revolutionary movements in the headlines of mass media newspapers and magazines during the Brazilian dictatorship |

| |
|---|
| Bad relationships: Press and student movement in Chile at the end of dictatorship and the beginnings of democratic transition (c. 1988 - C. 1998) |
| Capturing life on a leaflet: The meaning of children's writings in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939) |
| Did youth destabilize politics? Western European social democracies and student movements in «the long sixties» |
| Gringos versus Communists: A look at the Civil-Military Dictatorship in Brazil from the Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (1963-1981) |
| Learn to write to learn how to be an activist. Analysis of 18 dictations produced by the Juventudes Socialistas Unificadas |
| Representations of Brazil's student movements in the daily press in 1968. from calabouço to the seventh day mass |
| Tacit and marginal: Memories of autonomous student houses in porto alegre and the possibilities for the history of education |
| The cordoba reform, student movements and their impacts on higher education in Latin America |
| The press and the participation of university students in the democratic negotiation in Spain (1978-1982) |
| Uruguay, 1968. Some Lines of an Analysis based on the Survey of the Student Protest in a Peripheral Country |
| When democracy returned to school: Political participation and secondary students movement in transitional Argentina (1982-1990) |

De los 12 artículos que componen la categoría, 6 (50%) no reciben ninguna cita. En segundo lugar, encontramos los artículos citados en una ocasión con 4 (33,33%). Los datos pueden consultarse en mayor detalle en la Figura 46.

Figura 46

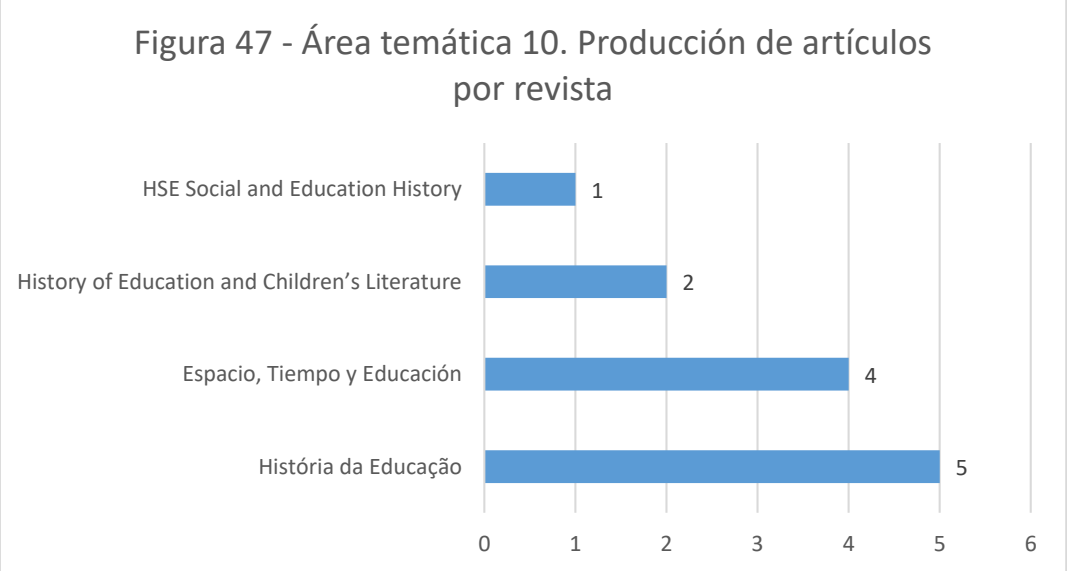
Área temática 10 -Citaciones por artículo.




Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educação es la revista con mayor aportación de artículos a esta área temática, con 5 (41,67%), seguida por Espacio Tiempo y Educación con 4 artículos (33,33%). Los datos se encuentran en la Figura 47.

Figura 47

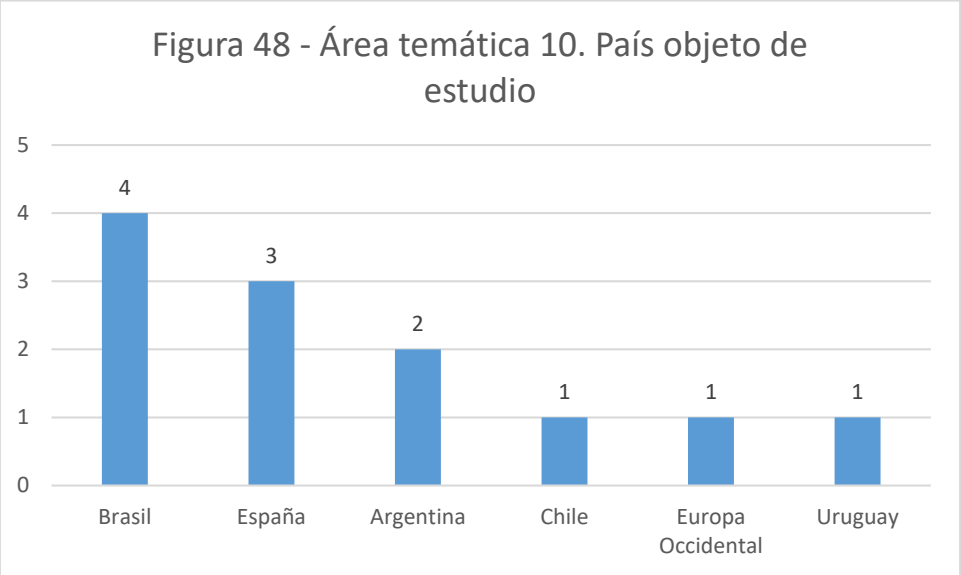
Área temática 10. Producción de artículos por revista.




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil con 4 artículos (33,33%) es el país donde la mayoría de artículos centran su objeto de estudio, seguido por España con 3 (25%). Los datos se muestran en la Figura 48.

Figura 48

Área temática 10 - País objeto de estudio.




## 5.3.11. Área temática 11 - Revistas escolares, universitarias y científicas.

Se integran trabajos que analizan el contenido revistas escolares, universitarias y científicas en el ámbito educativo. Así se incluyen investigaciones sobre el contenido de publicaciones escolares, sus objetivos, su faceta pedagógica, su influencia en la educación de determinados valores y el ámbito contextual en el que aparecen y con que finalidad lo hacen, entre otras. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 12.

Tabla 12

*Revistas escolares, universitarias y científicas*

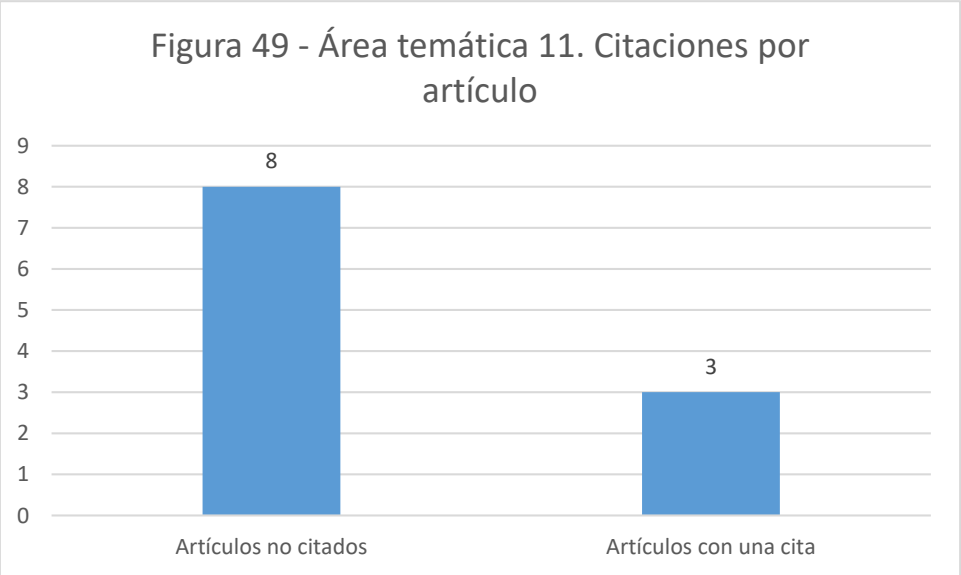
| **Artículos que integran el área temática "**Revistas escolares, universitarias y científicas**"** |
|---|
| "Against the terrible evil of illiteracy": Objective and scope of the newspaper "A Escola" (1918-1920) |
| Colegios mayores in Spain (1960): Student management and participation through the university press |
| Educational and teaching magazines as object of historians of the education (Brazil, 1998-2021) |

| |
|---|
| Escola and Nova Escola: Faces of an Old Dream |
| Feupa: A magazine produced by the federation of university students of porto alegre (rs, 1945/46) |
| Literature for primary school and education of republican citizens, in the «Revista de Ensino» (SP-Brazil) - 1902-1918 |
| One widens the horizon··· "cidade nova" magazine in Brazil and the dissemination of educational proposal of the "focolares" (1957-1967) |
| The Journal «Historia da Educacao» of the ASPHE/RS (Brazil): Sharing studies and research since 1997 |
| The pedagogical press in pará in republic days: The magazine the school and the magazine of teaching as training institutions (1900-1912) |
| The schüler-zeitung ao the athenaeum: Marks school of culture on pages of periodicals (são leopoldo/rs, 1964-1973) |
| The student newspaper ecos gonzagueanos e estudante: Notes on the secondary schools catholic and secular (pelotas/rs, 1930-1960) |

De los 11 artículos que componen la categoría, 8 (72,73%) no reciben ninguna cita. Por último, encontramos tres artículos (27,27%) citados en una ocasión. Los datos pueden consultarse en la Figura 49.

Figura 49

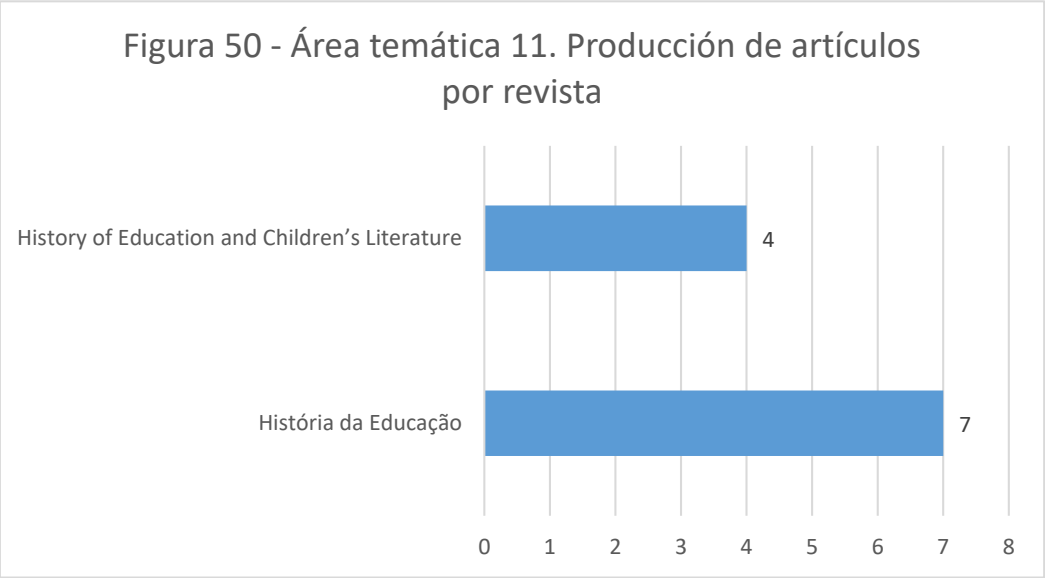
*Área temática 11. Citaciones por artículo*



Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educação es la revista con mayor aportación de artículos a esta área temática, con 7 (63,64%), seguida por History of Education and Children's Literature con 4 artículos (36,36%). Los datos se encuentran en la Figura 50.

Figura 50

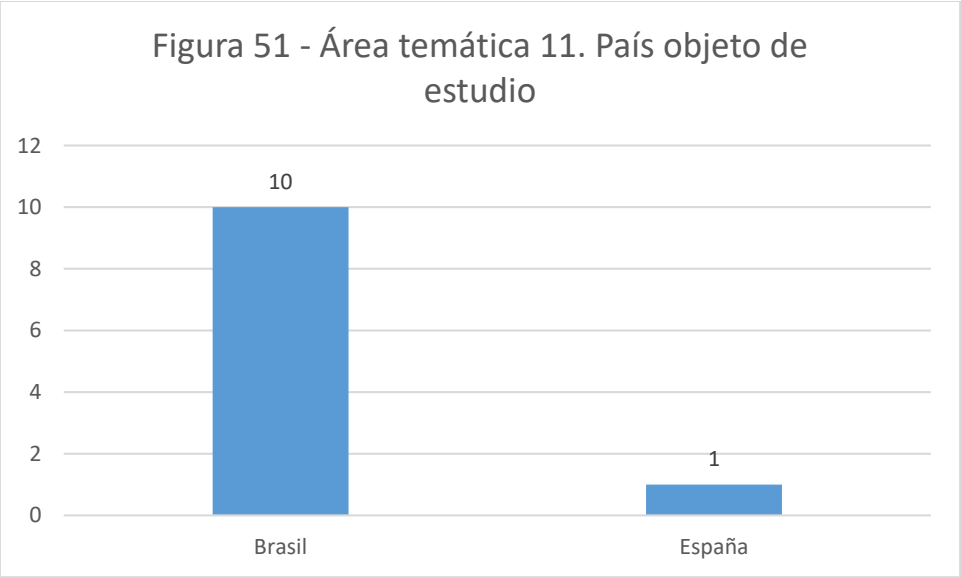
*Área temática 11. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil con 10 artículos (90,91%) es el país donde la mayoría de artículos centran su objeto de estudio. Aparece España con un único artículo (9,09%). Los datos se muestran en la Figura 51.

Figura 51

*Área temática 11. País objeto de estudio*




## 5.3.12. Área temática 12 – Educación rural.

Reflexiones sobre como el espacio urbano asienta las condiciones del desarrollo del espacio rural en el ámbito educativo, las disputas sobre la educación rural primaria y su configuración, el estudio de las misiones pedagógicas, la importancia del aprendizaje de la lectura en las comunidades rurales, el estudio del proceso de institucionalización y expansión de la educación en ámbitos rurales y también artículos que tratan sobre la educación indígena, entre ellos, la integración y resistencia contra políticas y contenidos educativos que no formaban parte de su propia cultura. Los artículos que componen esta categoría se encuentran en la Tabla 13.

Tabla 13

*Educación rural*

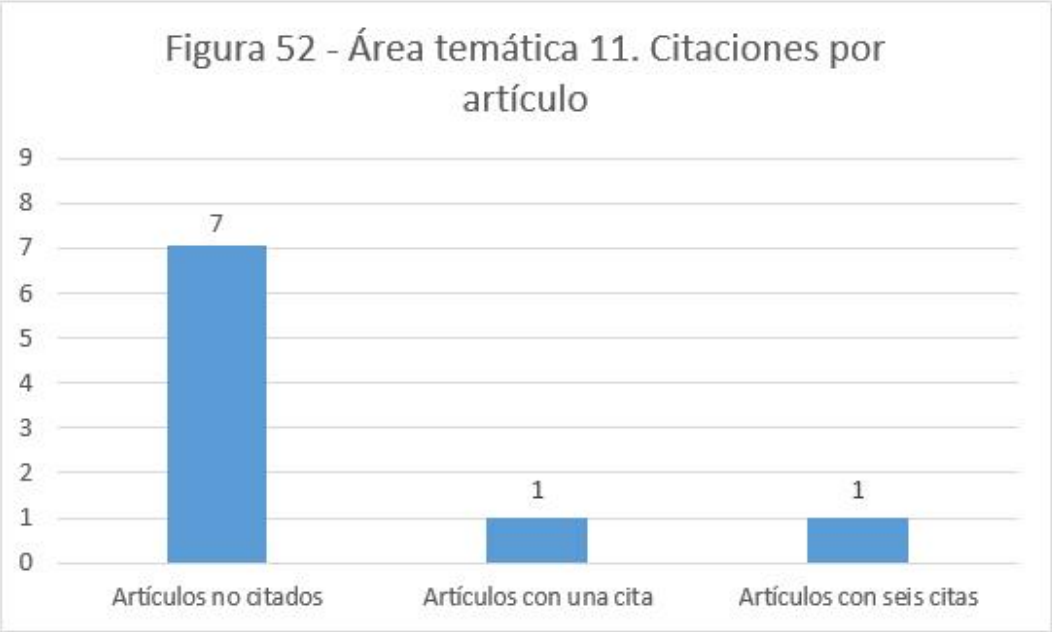
| Artículos que integran el área temática "Educación rural" |
|---|
| «ignorance and uncivilization, or misery and despotism». Indigenous people and primary schools seen from the state power in Oaxaca, Mexico, 1825-1889 |
| Education as expression of urban in the city of Mariana in the first half of 19 century |
| From the countryside to the school: Institutionalization and expansion of rural primary schools in Paraná (1930-1960) |
| People like you and me: The texts of Rosario Castellanos in the ideological contradictions of indigenist language policy |

| |
|---|
| School as agency of civilization: Formative educational projects and pedagogical practices for rural education in Brazil (1946-1964) |
| The disputes over the rural primary school education (São Paulo, 1931-1947) |
| The educational missions under the second republic in Spain (1931-1936): A framework for popular education |
| The ethnical-cultural literacy process in german-brazilian booklets produced at synodal schools |
| The expansion of the argentine state on the Patagonian territories at the end of the XIX century: Integration and resistance of indigenous peoples against the religious-educational strategy |
| Then learning to read we'll be able to see: Adult literacy in the radio schools of pernambuco (1961-1966) |

De los 9 artículos que componen la categoría, 7 (77,78%) no reciben ninguna cita. Los dos artículos restantes, reciben una cita (11,11%), y seis citas (11,11%). Los datos pueden consultarse en la Figura 52.

Figura 52

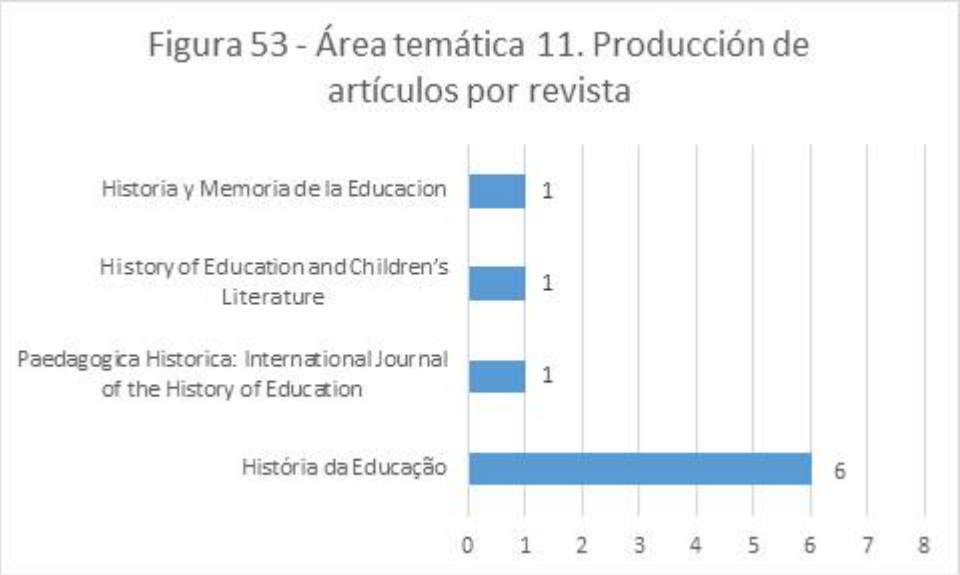
*Área temática 11. Citaciones por artículo.*



Con respecto a la producción de artículos por revista, História da Educação es la revista con mayor aportación de artículos a esta área temática, con 6 (66,67%). De las tres revistas restantes, cada una aporta un artículo. Los datos se encuentran en la Figura 53.

Figura 53

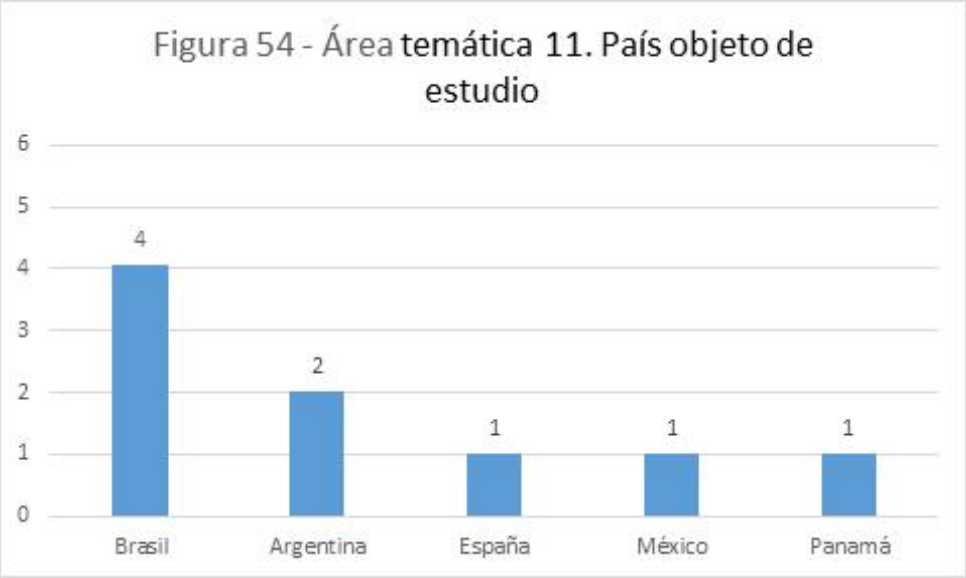
*Área temática 11. Producción de artículos por revista*




Atendiendo al país objeto de estudio, Brasil con 4 artículos (40%) es el país donde la mayoría de artículos centran su objeto de estudio. En segundo lugar, se encuentra Argentina, con dos artículos (20%), seguida por España, México y Panamá con un único artículo. Los datos se muestran en la Figura 54.

Figura 54

*Área temática 11 - País objeto de estudio*




## 5.3.13. Áreas temáticas con 9 o menos artículos.

A continuación, se presentan las 12 áreas temáticas que contienen 9 o menos artículos. Encuadramos su presentación en la Tabla 14, donde se detalla el nombre del área, los artículos que la componen y una descripción sobre los criterios que se han seguido para incluir un artículo dentro de la misma.

Tabla 14

*Áreas temáticas con 9 o menos artículos.*

| Áreas temáticas | Artículos que la componen | Criterios de inclusión |
|---|---|---|
| Representación de temas educativos en prensa y opinión pública. | - Bad relationships: Press and student movement in Chile at the end of dictatorship and the beginnings of democratic transition (c. 1988 - C. 1998)<br><br>- Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983)<br><br>- Education for all: Formative perspectives in two revolutionary newspapers during the first decades of the twentieth century<br><br>- Graphic and cultural press as school's place of memory. «céltiga» (Buenos | Se incluyen artículos que tratan sobre la representación en prensa de diferentes eventos y sucesos de carácter educativo.<br><br>En este sentido, comprende artículos que abordan la cuestión sobre la visión pública que diferentes periódicos asientan sobre los estudiantes y profesorado cuando realizan actos de protesta y huelga, así como artículos que analizan las narrativas de determinados periódicos, indagando en que valores morales persigue su discurso y el papel del |

| | | |
|---|---|---|
| | Aires) and «la esfera» (madrid) as contrasting examples in the early 20th century<br><br>- Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. del "largo '68" al fin de la "tercera ola" en la europa mediterránea e Iberoamérica<br><br>- Pedagogies of good manners: Forming citizens civilized and hygienics.<br><br>- The press and the participation of university students in the democratic negotiation in Spain (1978-1982)<br><br>-The teacher strikes in Brazil and images of the profession: From orderly and disciplined class to workers in education (Sao Paulo, 1963-1979)<br><br>- The unrestricted access of students to the argentine universities through the discourses of the daily press (1982-1983) | medio como influyente formador en la opinión pública. |
| Educación en periodo colonial y post-colonial. | - Del término descolonización y sus derivas pedagógicas<br><br>- Education and the historiography of Ibero-American independence: Elusive presences, many absences<br><br>- Latin American independence: Education and the invention of new polities<br><br>- Literacy and suffrage: The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850)<br><br>- Lost independence: Reflections on education and the cabano movement of | Aquí se incluyen artículos que tratan sobre la educación en periodos coloniales y post-coloniales.<br><br>Encontramos artículos que abordan el significado que adquiere el concepto de “ciudadano” en las escuelas antes y después de la independencia. Se estudian también las tendencias historiográficas de carácter educativo referentes a colonias en los años cercanos a la independencia de las mismas, así como las políticas educativas adoptadas por los diferentes territorios en los momentos posteriores a la independencia. |

| | | |
|---|---|---|
| | grão-pará in portuguese america (1755-1840)<br><br>- Monitors and moralists: the Lancasterian system of mutual education and the vision of a new moral order in Spanish America, 1818–1831<br><br>- Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: A research agenda<br><br>- Towards a logic of citizenship: Public examinations in elementary schools in Mexico, 1788-1848: State and education before and after independence | |
| Educación primaria | - «Ignorance and uncivilization, or misery and despotism». Indigenous people and primary schools seen from the state power in Oaxaca, Mexico, 1825-1889<br><br>- Between the Empire and the Republic: The permanence of a biography of the Nation in the history taught in secondary and primary schools in Brazil (1860-1950)<br><br>- Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: A strategic counterattack to the legacy of the past<br><br>- From the countryside to the school: Institutionalization and expansion of rural primary schools in Paraná (1930-1960)<br><br>- Literature for primary school and education of republican citizens, in the «Revista de Ensino» (SP-Brazil) - 1902-1918 | En esta área temática se incluyen los artículos que tratan cuestiones relacionadas con la educación primaria.<br><br>Entre ellos, se encuentran artículos que abordan el estudio de los contenidos de los libros empleados para la enseñanza y su discurso político, la expansión de las escuelas rurales y el proceso de depuración franquista de los docentes de primaria. |

| | | |
|---|---|---|
| | - Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative study of public examination files and Francoist purge files of primary headteachers of the Second Spanish Republic (1932-1943)<br><br>- The disputes over the rural primary school education (São Paulo, 1931-1947)<br><br>- The purifying process in primary education during Franco's Spain: A case study in the province of Santa Cruz de Tenerife | |
| Educación secundaria | - Assemblies of teachers in the consolidation of the secondary education council in Uruguay (1949-1961)<br><br>- Defense of public education in secondary boarding provincial (Sergipe/Brazil, 19 Century)<br><br>- Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative study of public examination files and Francoist purge files of primary headteachers of the Second Spanish Republic<br><br>- Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks<br><br>- The student newspaper ecos gonzagueanos e estudante: Notes on the secondary schools catholic and secular (pelotas/rs, 1930-1960)<br><br>- When democracy returned to school: Political participation and secondary students movement in transitional Argentina (1982-1990) | En esta área temática se encuentran los artículos que tratan cuestiones relacionadas con la educación secundaria.<br><br>Entre ellos, podemos encontrar artículos que tratan sobre la creación de asambleas de docentes para plantear y tratar temas relacionados con la educación secundaria, la defensa de la educación secundaria como un bien público, la purga de docentes experimentada durante el franquismo y un estudio sobre el contenido de los manuales y material educativo de secundaria. |
| Educación de adultos. | - For education we shall fight the good fight: Worker education as a field of | En esta área temática se agrupan los artículos cuyos objetos de |

| | | |
|---|---|---|
| | disputes between catholics and anarchists during the first Brazilian Republic<br><br>- Previous notes on the parents school in Brazil and Portugal<br><br>- Public policies for the production of textbooks for Youth and Adults in Brazil books: Some reflections on recent historical trajectory<br><br>- Then learning to read we'll be able to see: Adult literacy in the radio schools of pernambuco (1961-1966)<br><br>- From popular culture to social transformation: Student youth, peasants and the base education movement (MEB) in the 1960s. | estudio se centran en la educación de adultos.<br><br>Podemos encontrar artículos centrados en las polémicas protagonizadas entre miembros del clero y militantes anarquistas para basar la educación de adultos en base a sus principios, mientras que otros centran la temática en el análisis de grupos determinados que instruían y ofrecían formación a adultos con escasos niveles de formación. También se incluyen investigaciones sobre la tarea de alfabetizadores de adultos en la población rural. |
| Educación de las mujeres | - Education as expression of urban in the city of Mariana in the first half of 19 century<br><br>- Side by side: Catholic brands of girl scouting in Brazil<br><br>- Teaching writing in the Republic of Colombia, 1800-1850<br>- The ladies of assistance to children and educational actions, and assistance charitable (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930)<br><br>- The married women and the role of education for the empowerment: Analysis of publications of the modern school (1901-1917)<br><br>- The 'women's section' of the Spanish Falange and its role in the education of rural women during the dictatorship of General Franco | En esta área temática se engloban los artículos que tratan sobre la educación que las mujeres han recibido durante el siglo XIX y XX.<br><br>Se incluyen análisis sobre las diferencias en el trato y contenidos impartidos en el espacio educativo formal, analizando también el no formal a través del relato de las actividades realizadas por un movimiento escultista femenino y en la falange española, así como el propio rol de la mujer casada y la tarea de la escuela nueva para proporcionar una educación que pudiera empoderar a la mujer. |

| | | |
|---|---|---|
| Educación trasnacional. Transferencias y aportaciones. | - Adolphe ferrière's american travel in 1930: Transfers and appropriations on circulation of renewal pedagogies between europe and latin america. a case for (re) thinking center-periphery relations<br><br>- Education, elite formation, and geopolitics: Americanism and the regeneration of Spain<br><br>- Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939<br><br>- Gli studi sul patrimonio storico-educativo in spagna e in italia. Due realtà a confronto<br><br>- Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum | Esta área temática incluye artículos cuyo objeto de estudio se basa en la educación trasnacional, así como las transferencias y aportaciones de diferentes culturas y países a otros.<br><br>Se incluyen artículos que narran los viajes y experiencias de Adolphe Ferrière, pedagogo suizo por diferentes territorios de Latinoamérica difundiendo ideas en torno a la educación y recogiendo información sobre las mismas en los territorios visitados. Otro de los artículos estudia las relaciones educativas entre España y los territorios donde en el pasado instauró sus colonias, así como diferentes tentativas de establecer un canal de comunicación y colaboración estable para beneficiar las prácticas educativas de estos países. Se presenta también el papel del Museo de la Escuela Brasileña, ubicado en diferentes países y su contribución a la transferencia de conocimientos en los diferentes espacios geográficos. |
| Formación docente | - Cases and histories of teaching professionalisation in education institute from capital of Brazil (1928-1935)<br><br>- Educating for Democracy: Teacher Training as a Political Project for Cultural Transformation<br><br>- Educational culture and teachers training: The library of Normal School of Piracicaba (1911-1920)<br>- Professional advocacy in education. The legacy of the 1960s Students' protest and the forging of a social-professional | En esta área temática encontramos los artículos referentes a la formación de los docentes.<br>Entre otros, podemos encontrar artículos que analizan diferentes casos sobre la formación docente desde instituciones oficiales, artículos que analizan el valor formativo y la incidencia en la propia formación de revistas docentes, así como el impacto en los procesos formativos que tuvieron determinados eventos sociales. |

| | | |
|---|---|---|
| | identity among teachers (Spain, 1970-1982)<br><br>- The pedagogical press in pará in republic days: The magazine the school and the magazine of teaching as training institutions (1900-1912) | |
| Manuales, libros de texto y material educativo | - An Italian book for brazilian children. Heart, by Edmondo De Amicis (1886)<br><br>- Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: A strategic counterattack to the legacy of the past<br><br>- Pragmatism and idealism: The debate between catholics and pioneers in Brazil in two books of the 1930s<br><br>- Public policies for the production of textbooks for Youth and Adults in Brazil books: Some reflections on recent historical trajectory<br><br>- The childhood representation in spanish school manuals of the 20th century: A study of the pedagogical bowdlerization of platero y yo | A lo largo de esta área temática se concentran todos los artículos relacionados con los materiales educativos.<br>Podemos encontrar el análisis de material escolar y libros empleados en el ámbito educativo, siendo estos estudios, generalmente enfocados al análisis de los valores cívicos y morales que pretenden transmitir, explorando en algunos casos la pugna ideológica de diferentes sectores sociales con intereses en la educación y las políticas públicas seguidas en su elaboración. |
| Asociacionismo y sindicalismo docente | - Assemblies of teachers in the consolidation of the secondary education council in Uruguay (1949-1961)<br><br>- Associação do professorado catharinense: Histories, means of action and composition<br><br>- Teachers, Pedagogues and Trade Unionists. The Communists in the Sarmiento School. Argentina 1918-1943 | Aquí se incluyen los artículos referentes a la formación de sindicatos y asociaciones docentes, así como el análisis de su influencia, medios de comunicación y logros alcanzados. Algunos artículos exploran la creación y consolidación de diversas asambleas, asociaciones y otras formas de asociacionismo docente, indagando no solo en su recorrido, sino también en el aumento de su influencia y transformación en actores |

| | | |
|---|---|---|
| | - The magazines of the teacher's unions in spain. Genesis, consolidation and new forms of communication to teachers | centrales de cuestiones pedagógicas y laborales de la profesión. Uno de los artículos, estudia en concreto, para los sindicatos españoles, el proceso de distribución y comunicación de ideas sindicales a través de boletines y revistas que favorecieron su desarrollo. |
| Análisis y estudio de la educación técnica y profesional | - Origin and effectiveness of career training professional technical education media in Chile<br><br>- Requirement for the development of our industries: Technical education in the context of the organic law of industrial education<br><br>- The work school in Spain: training citizens and industrial technicians (1923–1930) | En esta área temática se agrupan los artículos cuyo objeto de estudio se centra en la educación de técnica y profesional.<br>Encontramos artículos que estudian y rastrean el punto de origen de la educación técnica en diferentes países, como Chile, España y Brasil, donde en este último el estudio se centra de forma más concreta en los estudios técnicos de formación industrial. En el caso de España, se analiza la formación técnica durante la dictadura de Primo de Rivera. |
| Educación en tiempos de transición democrática. | - Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983)<br><br>- The unrestricted access of students to the argentine universities through the discourses of the daily press (1982-1983)<br><br>- When democracy returned to school: Political participation and secondary students movement in transitional Argentina (1982-1990) | Los artículos de esta área temática comprenden el estudio de la educación en los periodos de transición democrática de diversos países.<br>Los tres artículos centran su discurso en la transición democrática producida en Argentina durante el 1982. Uno de ellos adopta un enfoque más general, estudiando desde diferentes espacios como se abordó y construyó el debate y decisiones sobre las cuestiones educativas, y los otro dos restantes investigan los procesos de participación política de los estudiantes de secundaria y universitarios pertenecientes a movimientos estudiantiles |

| | | |
|---|---|---|
| | | producidos en la década de los ochenta durante el periodo de transición democrática. |

## 5.4. Familias temáticas

Una vez presentados en detalle el contenido y los artículos que integran las diversas áreas o categorías temáticas, procedemos a incorporar al estudio la agrupación de varias de estas áreas o categorías en familias temáticas, reduciendo así las unidades de análisis, al pasar de 24 áreas temáticas a 7 familias temáticas. Esto nos permitirá, una vez, observado el detalle, regresar a un análisis ordenado, conjunto y menos fragmentado. Su uso representa la etapa final del análisis, al permitirnos conocer qué campos han sido más explorados por los historiadores de la educación en las revistas de impacto. En la Tabla 15, las presentamos ordenadas atendiendo al número de áreas temáticas que las integran, indicando entre paréntesis el número de artículos totales que integra cada familia temática.

Tabla 15

*Familias temáticas*

| Familias temáticas | Áreas temáticas/categorías que las integran |
|---|---|
| Etapas educativas (30) | - Educación primaria<br><br>- Educación secundaria<br><br>- Educación técnica y profesional<br><br>- Educación universitaria |
| Profesorado y alumnado (42) | - Movimientos estudiantiles, espacios de aprendizaje informales y experiencias educativas cotidianas<br><br>- Formación docente<br><br>- Prácticas docentes, experiencias de renovación pedagógica y de modernización de las prácticas educativas.<br><br>- Asociacionismo y sindicalismo docente |
| Análisis de fuentes escritas (25) | - Revistas escolares, universitarias y científicas<br><br>- Manuales escolares, libros de texto y material educativo |

| | |
|---|---|
| | - Representación de temas educativos en prensa y opinión pública |
| Política y políticas educativas (51) | - Políticas educativas<br><br>- Influencias de las Instituciones religiosas en el campo educativo<br><br>- Identidad nacional y valores cívicos en el sistema educativo |
| Independencia, dictaduras y transición democrática (51) | - Educación en periodo colonial y post-colonial<br><br>- Educación en tiempos de dictadura<br><br>- Educación en tiempos de transición democrática<br><br>- La década de los largos 60 |
| Colectivos educativos (34) | - Educación de mujeres<br><br>- Educación rural<br><br>- Educación de clases populares<br><br>- Educación de adultos |
| Migración y experiencias trasnacionales (15) | - Migración y educación<br><br>- Educación trasnacional. Transferencias y aportaciones |

### 5.4.1. Familia temática Etapas educativas

La familia temática "Etapas educativas" está compuesta por las áreas temáticas que marcan como objeto de estudio los diferentes niveles/etapas educativas que estructuran el sistema educativo formal. Para poder realizar un análisis en condiciones, debemos recordar y reseñar qué asuntos y temáticas han sido abordadas para cada nivel educativo, lo que nos permitirá sentar una buena base para lanzar algunas reflexiones y consideraciones.

Así, en cuanto a la educación primaria, se observan cuestiones relativas al currículum (Longo, 2015; Mahamud-Angulo, 2013), el desarrollo e institucionalización de la escuela primaria (Schelbauer, 2014; Traffano, 2014), análisis de material escolar (Gatti y Gonçalves, 2015) y la depuración pedagógica de maestros de primaria producida durante el franquismo (Ferraz, 2019; Menguiano, 2020).

En lo relativo a la educación secundaria, se aprecian artículos centrados en el análisis del material escolar y del uso de las residencias (Naval y Pavón, 2011; Tavares, 2016),

incluyendo, también, un artículo sobre espacios de formación y actualización del profesorado (D'avenia, 2018) y un artículo sobre las formas de participación política de los estudiantes de secundaria (Larrondo, 2019).

El estudio de la educación técnica y profesional incorpora la reflexión sobre el punto de partida de sus orígenes y expansión en diferentes países, como en Chile, España y Brasil, (Lopes, 2013; Rico-Gómez, 2020; Servat, 2017) analizando en algunos casos la estructura de su currículum.

Por último, en relación a la educación universitaria, se incluyen artículos sobre la visión que concedía la prensa a la población general de estudiantes involucrados en diferentes movimientos e iniciativas de corte político (De Freitas, 2021; González y Ruiz, 2018; Rachel y Pedera, 2018; Toro, 2018), su participación y papel en la negociación de la transición a la democracia española (Helder, 2018), el pensamiento de líderes universitarios en materia de movimientos sociales(Cohen y Frazier, 2019)…

Uno de los primeros hechos que llama la atención, es la ausencia de artículos relacionados con los movimientos sociales educativos en la etapa de educación infantil. Por un lado, puede entenderse su ausencia debido a la edad de los infantes que comprenden este nivel. En consecuencia, sus objetivos, son acordes a la etapa vital y de desarrollo que atraviesan, consistiendo generalmente en conocer el propio cuerpo, desarrollar habilidades comunicativas, comunicarse y observar el entorno, adquirir pautas fundamentales de convivencia… Si bien es cierto que estos argumentos podrían usarse únicamente para justificar la falta de artículos en relación a los infantes/estudiantes y no en lo relativo al profesorado.

Otros aspectos a considerar incluyen la diferencia temática abordada por cada nivel educativo, que muestra más diferencias que semejanzas con el resto de niveles. Así en cuanto a la educación primaria encontramos principalmente cuestiones relativas al currículum o la expansión de la educación primaria y alguna mención a la depuración pedagógica. Para el nivel relativo a la educación secundaria, y a diferencia de las temáticas abordadas en el anterior nivel, se incluye el estudio de espacios de formación y debate docente, así como la participación política de los estudiantes de secundaria. Será precisamente en el nivel de educación universitario donde encontramos, todos los artículos centrados en el colectivo estudiantil, rompiendo cualquier posible similitud con el nivel de educación primaria, pero encontrando un pequeño punto de unión con la

educación secundaria, puesto que ambos niveles contienen artículos relativos al estudio del colectivo estudiantil. La cuestión de la educación profesional se alza, en comparación a las demás, aislado del resto, puesto que el número de artículos dedicados a la cuestión es muy reducido y se centran en rastrear su origen, interés y estudio del currículum.

Si solo consideráramos los niveles de educación primaria, secundaria y educación universitaria, podríamos apreciar con los datos obtenidos y dejando la educación profesional y técnica aparte, la edad de los estudiantes como un factor condicionante, pues para el caso, a mayor edad, mayor número de artículos centrados en sus iniciativas políticas, agrupaciones y participaciones en movimientos sociales. Fuera de los artículos incluidos en HECUMEN, pero consultado durante la elaboración del marco teórico, podemos encontrar el trabajo de Matamoros (2021) que constituye un gran ejemplo en cuanto al estudio de la educación técnica se refiere fuera de los márgenes antes mencionados, al abordar el caso de la industria de neumáticos y la organización de una escuela en la mismas inmediaciones industriales y explora sus posibilidades en el ámbito formal, pero también en el informal, a modo de pequeña ciudad o espacio educativo que transciende las aulas. Del mismo modo, y de forma similar ocurre en el trabajo realizado por Payà (2010), al analizar la formación profesional e instrucción ofrecida por la empresa española Segarra durante el franquismo, constituyendo otro ejemplo del estudio de la educación profesional y técnica más allá de las temáticas que se incluyen en HECUMEN.

### 5.4.2. Familia temática Profesorado y Alumnado

La familia temática "Profesorado y alumnado", agrupa los artículos que centran su objeto de estudio de forma principal en los docentes y el alumnado. En este sentido, estos dos colectivos se alzan como los protagonistas de esta familia, considerando diferentes facetas, acciones y perspectivas sobre los mismos. Para el estudiantado se consideran las acciones de protesta, organización y participación de diferentes colectivos y agrupaciones estudiantiles (Ferhat, 2019; Larrondo, 2019; Markarian, 2019; Menon, 2021), incluyendo también algunas experiencias producidas en las casas de estudiantes**,** considerando así su dimensión de espacios de aprendizajes informales (Hinterholz, 2017; Hinterholz, 2018). Para los docentes se incluyen artículos centrados en el estudio de su formación, el ejercicio de su profesión, experiencias y espacios de renovación pedagógica, así como el asociacionismo y el sindicalismo docente.

La familia contiene en su conjunto áreas diversas y con buen número de artículos, si bien algunas facetas o prismas de la misma han sido menos estudiadas. Un ejemplo de estas

áreas menos estudiadas, la encontramos en el asociacionismo docente, donde contamos con cuatro artículos. Estos artículos se centran en cuestiones relacionadas con su actividad, (D'Avenia, 2018; Hernández, 2021) el nacimiento de sindicatos (Gaspar da Silva y Samara, 2020) y el estudio concreto sobre el desarrollo o experiencia producida en el seno de alguno de ellos (Álvarez y Matamoros, 2020). La temática de los artículos resuena con su categoría, sin embargo, ¿por qué no encontramos más artículos en las mismas líneas que los anteriores? Pues hay un gran número de diversas asociaciones, sindicatos y otras formas de agrupación política que realizan diversas acciones en el campo educativo de reivindicación y defensa de la profesión. Entre otras cuestiones interesantes a considerar, podemos mencionar la labor realizada en España por la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, o la oposición y resistencia que se movilizó con respecto a la afiliación obligatoria de diferentes sindicatos franquistas en el campo educativo. Otras cuestiones interesantes a considerar son la confluencia de intereses en la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México durante 1943, tras la unión de diversas asociaciones ya existentes, o la labor realizada por la Federación Colombiana de Educadores y su impulso de la huelga de hambre llevada a cabo por docentes, conocida más tarde como la marcha del hambre durante el 1966.

El interés investigador de esta área temática se encuentra más centrado en el desarrollo de experiencias de renovación pedagógica y los movimientos estudiantiles, espacios con mayor desarrollo, que se abordan desde diferentes planteamientos, métodos y perspectivas. Para el primero, se consideran diversas experiencias, que incluyen desde movimientos, iniciativas y agrupaciones inspiradas en los principios de Freinet (Ferraz, 2016; Hernández Huerta y Gómez Sánchez, 2016; Irwin, 2018), la Institución de la Libre Enseñanza (Cáceres y Martín, 2021), el análisis de experiencias concretas sobre programas de alfabetización para adultos (Ludkiewicz, 2019), la influencia masónica en la modernización educativa de Brasil (Amaral, 2017), el uso de la pedagogía racionalista moderna (Bahr, 2020)…, que se complementan con artículos dedicados a la propia cuestión de la formación docente y el análisis de sus prácticas educativas. Para el segundo se incluyen los movimientos estudiantiles en relación a la reforma de Córdoba en Argentina, se estudian espacios democráticos y la proliferación de movimientos estudiantiles, las casas de estudiantes y su constitución como espacios de aprendizaje informales…

Quizá, y precisamente por ocupar el foco principal estas cuestiones, sean las relacionadas con el asociacionismo docente, las que queden fuera de este foco, en una penumbra que reside en un segundo plano, más si se considera que a través de las temáticas relacionadas con las experiencias de renovación pedagógica, formación docente y análisis de prácticas educativas, puede recogerse en cierto modo las acciones llevadas a cabo por algunas de estas asociaciones, sindicatos y sus miembros, si bien es cierto que constituyen un campo poco explorado en HECUMEN a considerar.

### 5.4.3. Familia temática Análisis de fuentes escritas.

La familia temática "Análisis de fuentes escritas", agrupa los artículos que centran su objeto de estudio de forma principal en las mismas. Así se consideran diversas fuentes que formulan un análisis de revistas y periódicos escolares o universitarios, que en algunos casos serán editados y gestionados por los propios estudiantes (Frank y Grazziotin, 2013; Lange, 2013), el análisis de varias revistas de educación y el estudio de las mismas como recursos de formación docente (Gomes de Souza y Monteiro, 2020), incluyendo también, el estudio del material educativo empleado en la enseñanza, así como las tensiones y contradicciones de las políticas públicas en su producción (Alves Godoy y Guckert, 2020; González-Faraco, Jimenez Vicioso y Pérez-Moreno, 2021), y la reflexión sobre el impacto que produce la prensa en la opinión pública al relatar hechos o establecer una determinada visión sobre los actores del espacio educativo (Belanger y Moriconi, 2015; Bolaño, 2019)

Como se aprecia, la familia temática cuenta con una buena cantidad de temáticas abordadas y la diversidad de aproximamientos, convirtiéndola en un área rica y variada. Con respecto al estudio de la producción y análisis sobre el contenido de revistas educativas, podemos encontrar diversos artículos que funcionan casi a modo de estudio longitudinal, al considerar revistas o publicaciones relacionadas con el campo educativo que en algunas ocasiones perviven durante décadas, donde los artículos que las estudian, consideran sus publicaciones a lo largo de varios años de actividad. (Augusto y Porto, 2013; Dantas, 2017; Revah, 2013) Estos estudios permiten al mismo tiempo, no solo conocer con exactitud cómo se abordaban diversas cuestiones educativas de la época estudiada y la percepción de parte de la población sobre las mismas, sino que permite enriquecer aún más el campo de la historia de la educación al ser posible la identificación de línea editorial, de las convicciones educativas que guiaban sus escritos y su evolución

o cambio, así como sus posiciones políticas y vínculos con otras esferas de poder con influencia en el ámbito educativo.

En lo referido a los manuales escolares, libros de texto y material educativo, podemos encontrar artículos centrados en el análisis de un material educativo en concreto (Bastos, 2017), pero también diversos artículos centrados en las cuestiones que subyacen y se desprenden de los libros y materiales educativos, (Mahamud-Angulo, 2013; Menezes y Pinheiro, 2015) y no tanto en la obra en sí misma. Esto es visible cuando el estudio del material educativo trata de ir más allá del contenido del libro en sí mismo. En este caso, el libro supone una plataforma de partida en la que apoyarse, para ser capaz de abordar cuestiones sobre los factores que impulsan la decisión de un determinado material educativo, sobre el uso y contenido ideológico que se hace del mismo para ensalzar unas determinadas emociones y sentimientos favorables a un determinado modelo de gobierno o escuela. Este tipo de trabajos, considera y aborda también cuestiones relacionadas sobre las políticas públicas en la producción y elaboración de estos materiales, haciendo visibles y apreciables sus tensiones y contradicciones.

### 5.4.4. Familia temática Política y políticas educativas

La familia temática acoge a los artículos centrados en el estudio y análisis de la elaboración y efectos de aplicación de diversas políticas educativas, el ensalzamiento de determinados valores y la apelación a las emociones en el sistema educativo para tratar de instalar unos determinados valores que se desprenden de la implementación de las mismas políticas educativas, así como las influencias que ejercían diversas instituciones religiosas en este proceso.

Esta familia contiene más de 50 artículos, logrando constituirla, si atendemos al número de producción de artículos, como una de las que más interés han despertado entre los historiadores de la educación. En la misma se contienen diversos y variados análisis sobre los efectos de diversos textos legales y legislativos educativos. Se hace patente a través del estudio de la influencia e impacto que tienen los mismos en el desarrollo de la educación en diversos países, entre ellos Brasil, Chile o España (Alves Godoy y Guckert, 2020; Gímenez, 2015; Rifo, 2019), en algunos casos desarrollando un estudio comparado sobre las políticas educativas de dos países (Taborda, 2017). Estos artículos, algunos en mayor medida y otros en menor, consideran también el contexto en el que se formulan estas leyes y medidas (Carvalho y Oliveira, 2014; Greiner y Nogueira, 2017; Pérez, 2018), donde algunos artículos también considerarán las tensiones percibidas por diferentes

sectores del ámbito educativo (Celeste, 2016; de Sequeira, Frota y Rizzini; Scharagrodsky, 2019). Es digno de mención también el trabajo realizado por Sepulveda Miranda (2013), puesto que se focaliza en el estudio de la elaboración de una política educativa a través del análisis de la correspondencia entre dos figuras políticas brasileñas, centrando su visión en el proceso, en lugar de en el resultado, pues aborda la correspondencia política que precede al texto legal.

Se encuentran presentes también aquellos artículos centrados en la cuestión de la identidad nacional y la difusión de valores cívicos, donde se considera su desarrollo en el ámbito educativo formal en países como Argentina o Brasil a través del material educativo empleado (do Vale y Gatti, 2019; Hernández y Ortega, 2015), así como el análisis de prácticas docentes o su integración en el currículum escolar (Bastos, 2017; Frediani y Honorato, 2019; Toro-Blanco, 2020). En algunos casos, e íntimamente relacionado con la familia temática de "Independencia, dictaduras y transición democrática", podemos encontrar artículos que centran esta cuestión en periodos de dictadura o transición democrática, siendo capaces de observar cómo se abordan estas cuestiones durante estos periodos históricos, a través de la comparación entre el material educativo usado durante un período democrático y una posterior dictadura (Opisso y Tornafoch, 2015), o la permanencia de libros del anterior régimen durante la transición a un periodo democrático (Gatti y Gonçalves, 2015).

Con respecto a las instituciones religiosas, los artículos son variados. Algunos están centrados en mostrar las diferencias ideológicas en el ámbito educativo entre las instituciones religiosas y movimientos educativos cercanos a otras visiones políticas y educativas opuestas (Pinheiro y Menezes, 2015), como en el caso del anarquismo, relatando el enfrentamiento de las ideas de ambas doctrinas entre sí (Bilhao, 2015), mientras que otros consideran la relación entre la educación pública (Argentina) y la Iglesia católica (Torres, 2014), considerando en otros casos los avances y retrocesos de la secularización en el sistema educativo a lo largo del siglo XIX y XX. (Caiceo, 2017; Duarte, 2019)

### 5.4.5. Familia temática Independencia, dictaduras y transición democrática

Componen esta área temática los artículos que estudian cuestiones relacionadas con la educación en tiempos de dictadura y periodos coloniales, así como la transición a periodos postcoloniales. Se integran también el estudio de los movimientos sociales que se incluyen la década de los 60 del siglo XX, donde diversas de las experiencias de diferentes

países se suceden durante periodos dictatoriales, y frecuentemente, se constituyen como acciones promovidas por su descontento con los diversos regímenes. Junto a la anterior familita temática, relativa a la política y políticas educativas, alcanza también los 50 artículos, demostrando la relevancia e interés que tiene para los historiadores de la educación.

Los artículos relativos a la educación en periodo pre y post colonial, lanzan de forma primaria, diversas reflexiones alrededor del ámbito postcolonial, analizando concepciones y aspiraciones educativas (Caruso, 2010b; Da Silva, 2021; Pimenta, 2010), así como el significado de palabras como "estatal" o "público" y el nuevo significado que adquieren (Caruso, 2010a), mientras otros abordan los efectos del poscolonialismo y su influencia en la historia de la educación latinoamericana (del Pozo y Ossenbach, 2011) . Se abordan en menor medida las cuestiones educativas referentes al periodo previo a la independencia, es decir, aquellas que pertenecen en sí mismas al ámbito colonial, constituyendo un área menos explorada en comparación con las anteriores. Para la misma, podemos destacar el trabajo de Roldan (2010) donde se abordan para el caso mexicano las especificidades, transformaciones y continuidades que se producen desde antes y después de la independencia, complementando a los anteriores artículos.

Los estudios centrados en la educación en tiempos de dictadura constituyen un claro foco de interés, estudiándose la cuestión en varios países, como Brasil, Chile, España (Concepción y Naval, 2011; Malheiro, 2017; Zurita, 2020). La riqueza de estos artículos no solo está en su número, sino en la variedad de enfoques y aspectos considerados. De esta manera, se abordan temáticas como la transmisión de valores y el ensalzamiento de determinadas emociones y actitudes en el ámbito educativo, (Frediani y Honorato, 2019; González y Pérez, 2014; Pomante, 2016), considerando también la vida diaria de los estudiantes (Del Pozo y Rabazas, 2011; Hinterholz, 2018), el papel de las editoriales durante la dictadura (Collelldemont, 2015; Miranda, 2015), el estudio de la legislación educativa (Trentin, 2013) y, especialmente en España, el proceso de depuración pedagógica (Canales, 2010; Ferraz, 2019; Mahamud-Angulo, 2013; Menguiano, 2020).

Los artículos que toman la década de los largos 60 como objeto de estudio, ofrecen una visión variada en diferentes espacios geográficos sobre las diferentes movilizaciones estudiantiles producidas a lo largo de la década (Carli, 2019; Groves, 2020; Markarian, 2019). Algunos de los artículos (Hernández Huerta, 2018, 2020; Toro-Blanco, 2018) coinciden al centrar sus esfuerzos en el análisis la influencia de la prensa en el imaginario

colectivo en aspectos educativos, complementando la visión de los anteriores al centrarse en la función e influencia del lenguaje y el papel emitido desde diferentes medios de prensa.

### 5.4.6. Familia temática Colectivos educativos

Esta familia temática se compone de diferentes colectivos educativos, todos ellos con diferentes características, bien definidas, pero no por ello excluyentes, pues no está reñido pertenecer a una clase popular, con ser mujer, ni recibir educación en una zona rural, siendo un adulto. Bajo esta idea, de grupos definidos, pero también con espacios cruzados y compartidos, nace esta familia temática.

Con respecto a la educación de las mujeres, podemos encontrar acercamientos que relatan la realidad cotidiana que experimentaban las mismas, así como el valor y fines de la educación que recibían en diferentes espacios y lugares, ofreciendo también trabajos focalizados en la perspectiva de género, donde se analizan, por ejemplo, diferentes escritos de estudiantes colombianos durante el siglo XIX (Clark, 2010), mostrando como cada sexo era educado en un sistema de valores y aspiraciones distinto. Destaca también el análisis de un movimiento juvenil femenino de corte católico en Brasil (Lima, 2017), como un espacio de empoderamiento de las mujeres que les permitía llegar a otros espacios públicos para participar del debate educativo, así como el de otras organizaciones dedicadas al socorro y ayuda enfocadas a las mujeres (Camara, 2017). En cuanto a las temáticas centradas en la educación de adultos, se analizan las tensiones y contradicciones de las políticas públicas en la producción de materiales de enseñanza, (Bilhao, 2021; Mello, 2014) incluyendo el estudio de algunas iniciativas por organizaciones no estales en este campo (Ludkiewicz, 2019; Almeida y Henriques, 2017). El estudio de las clases populares pasa por contemplar, entre otras, las acciones educativas ejercidas por las Campañas de Educación Popular en España (Igelmo, Jover y Quiroga, 2020), donde participaron durante el franquismo más de 2.000 universitarios en diferentes acciones de educación popular obrera o la Legión Brasileña de Asistencia (Almeida y Fonseca, 2016), que, siendo creada para apoyar los esfuerzos militares, realizó diversas contribuciones a nivel nacional en el ámbito educativo para las clases populares. La educación rural, por su parte, es abordada a través de la consideración de los procesos de institucionalización y expansión de escuelas primarias y la influencia que ejercían los espacios urbanos industrializados en el desarrollo de las mismas. Algunos de estos artículos centran su estudio en el empleo de folletos educativos elaborados por escuelas

religiosas (Albrecht y Manke, 2021), así como al estudio de diversas iniciativas y textos legislativos políticos para ampliar la perspectiva desde la que se abordan (Anício, 2014; Schelbauer, 2014), mientras que también podemos encontrar artículos que analizan acciones y experiencias en concreto, como las acciones llevadas a cabo por las Misiones Pedagógicas o los procesos de alfabetización de población indígena mediante obras de títeres (Duarte, 2019; Ludkiewicz, 2019; Ludkiewicz, 2020).

Como puede observarse, el análisis de las aportaciones realizadas por diferentes instituciones, agrupaciones o colectivos que ofrecen alguna iniciativa que involucra al mismo (movimientos juveniles femeninos, campañas de alfabetización realizadas por las Misiones Pedagógicas, la asistencia proporcionada por la Legión Brasileña de Asistencia), se constituye como la técnica de acercamiento al objeto de estudio más compartida entre los diferentes colectivos. En cambio, otras perspectivas, como las diferencias en la formación de valores, son solo adoptadas para los trabajos sobre la educación de las mujeres. Sin embargo, ninguna de ellas es incompatible entre ellas, y podrían ser directamente aplicables a cada colectivo, beneficiándose de los acercamientos propios o habituales de cada uno de estos colectivos, tanto es así, que podemos encontrar artículos que incluyen simultáneamente el análisis o estudio de la educación de adultos en zonas rurales. También destaca, para el caso de educación de los adultos, el hecho de que todos los artículos, focalicen como país de estudio a Brasil, provenientes de dos revistas (História da Educação y History of Education and Children's Literature) que se ocupan de cubrir principalmente diferentes momentos del siglo XX, pero también pequeños espacios del XIX.

### 5.4.7. Familia temática Migración y experiencias trasnacionales

En esta familia temática se incluyen las áreas directamente relacionadas con el estudio de la educación de personas migrantes y los impactos, desafíos y oportunidades que ello genera tanto para el país receptor como para los propios emigrados, así como el análisis de las experiencias educativas que sobrepasan un territorio y se expanden a otro, analizando las transferencias y aportaciones que se realizan. Se trata por tanto de un espacio en el que siempre van a encontrarse en relación realidades entre diferentes países, donde se trata de abordar precisamente las implicaciones y potencialidades que de ellas resultan.

En este sentido, los artículos que tratan sobre migración y educación se concentran, de forma principal, en el estudio de experiencias educativas y vivencias de comunidades emigrantes en otros países. Algunos artículos consideran las experiencias de los niños españoles de hijos republicanos y su refugio en la Unión Soviética (Volkova, 2019), mientras otros atienden al esfuerzo que realizaron maestros mexicanos en América del Norte para fomentar el uso del español (De La Trinidad, 2013), o el análisis y funcionamiento de diferentes escuelas étnicas polacas en Brasil, durante finales del siglo XIX y principios del XX (Kreutz y Malikoski, 2017). Sin embargo, la temática de estudio más frecuente es la relacionada con la cuestión de las escuelas italianas en territorio brasileño, centrando su análisis en el estudio de las mismas, pero también en las condiciones de vida, las resistencias y choques culturales con la vida y políticas brasileñas. Estos artículos constituyen un área de interés dentro de esta familia temática, que es abordada por diferentes autores y desde diferentes perspectivas y metodologías. Así, su estudio incluye no solo el análisis del funcionamiento de escuelas étnicas italianas en territorio brasileño (Barausse, 2019; Barausse y Luchese, 2020; Falcade y Mimesse, 2017; Mimesse, 2015), sino que también incluyen el papel ejercido por diversas sociedades de socorro mutuo y el de otras organizaciones en la promoción de la cultura italiana (Sani, 2020), estudiando también el significado de la identidad de los hijos de los emigrantes (Barausse y Luchese, 2017). Otros abordan situaciones de la vida diaria, o comparan escuelas en función de su ubicación y metodologías (Dadalto y Raasch, 2020; Panizzolo, 2021). Metodológicamente, se incluye por tanto el análisis de informes, cartas, artículos de prensa, la celebración de fiestas étnicas, informes oficiales del consulado italiano, material escolar…

Respecto a los artículos referidos a la educación trasnacional, transferencias y aportaciones, se centran, no tanto en el colectivo, sino en iniciativas más concretas, como los viajes y experiencias de personalidades relevantes de la época (Fretchel, 2021), así como diferentes experiencias concretas para establecer canales de comunicación y colaboración entre diferentes países, como España con Latinoamérica (Somoza, 2011). Se acude por tanto a la experiencia, que se encuentra documentada a través de escritos y obras redactadas por sus protagonistas, el estudio del material empleado y otras fuentes que permiten determinar el contexto social de la experiencia.

# 6. Interpretación crítica y conclusiones.

A lo largo de este último apartado, trataremos de elaborar y presentar algunas conclusiones en base a la información obtenida durante el análisis. De esta manera y en base a estos datos y reflexiones, mostraremos algunas lagunas temáticas que se han hecho presentes, señalando también y en contrapartida otras áreas que han sido ampliamente abordadas. Incluiremos durante su desarrollo, consideraciones que se han adquirido con la realización de los anteriores apartados, y nos permitirán acércanos de forma más crítica al objeto de estudio, realizando diversas reflexiones sobre la Historia de la Educación.

Con respecto a los espacios poco explorados que hemos podido detectar a lo largo de la construcción de la tesis, y atendiendo a los resultados obtenidos, tanto en el análisis realizado a las revistas de impacto, como en el propio cuerpo del marco teórico, se hace patente una falta de estudios sobre movimientos estudiantiles y de profesorado en la educación infantil.

En algunos de los diversos países que configuran nuestra muestra de estudio, podemos encontrar la consideración de distintas tentativas que funcionaron a modo de antecedentes a la educación infantil moderna a lo largo del siglo XIX, destacando, a modo de ejemplo, el caso español, donde se data la primera escuela normal de párvulos durante la década de los 30, de mano de Pablo Montesinos, o las escuelas de amiga. Estas últimas, exploradas en el trabajo realizado por Cano González (2010), eran frecuentes en diversas zonas de la provincia andaluza, donde, con estructuras diversas, acostumbraban a funcionar a modo de escuelas de párvulos o escuelas populares de niñas, que, en algunos casos, contaban con autorización de las diversas autoridades municipales para ofrecer soluciones a los problemas de escasez de escuelas.

Respecto a este tipo de experiencias, como la recién mencionada y relativa a la cuestión de la educación infantil en el campo de los movimientos sociales educativos, apenas encontramos datos a lo largo de nuestra investigación y análisis realizado, situándose como un campo sobre el que seguir explorando. Entre otras, algunas de las cuestiones que pueden formularse relacionadas con los movimientos sociales educativos que podemos mencionar incluyen: ¿cómo se detectó la necesidad de instaurar la educación infantil como un asunto público?, ¿qué perfil presentaban aquellos que ejercían como docentes en el ámbito de la educación infantil y sus formas primigenias?, ¿cómo defendían sus intereses, derechos y como se construyó y evoluciono su perfil profesional?, ¿cómo

evolucionan las diferentes tentativas hacia su institucionalización?, ¿qué resistencias y que grupos facilitadores encontró la cuestión?, y por último, ¿qué problemáticas eran detectadas, qué respuestas eran proporcionadas y cómo afrontaban las injusticias percibidas por el colectivo de docentes?

Por el contrario, siguiendo en esta línea de análisis sobre etapas educativas más o menos estudiadas en los artículos científicos de las revistas de historia de la educación, si atendemos el ámbito de la educación superior, nos encontramos ante un campo bien sustentado, que constituye un área de interés, emblemática y representativa al pensar y hablar de los movimientos sociales educativos, sobre el que se ha publicado gran cantidad de artículos. Las temáticas más estudiadas comprenden aquellas relacionadas con los estudiantes universitarios, en concreto, destaca su participación en diferentes iniciativas y movimientos sociales (Igelmo, Jover y Quiroga, 2020), ya sea reconstruyendo sus inicios, con entrevistas en años posteriores a líderes universitarios (Suasnábar, 2018), mediante el retrato que se les concedía desde la prensa (González y Ruiz, 2018; Groves y Pedrera, 2018; Toro-Blanco, 2018), o pensando en sus implicaciones más allá del territorio nacional (Cohen Y Frazier, 2019).

Sin embargo, quedan en una zona más cercana a la penumbra, más tomando en comparación la abundante bibliografía disponible sobre las acciones estudiantiles, el papel del profesorado en estos movimientos estudiantiles. Una de las cuestiones que quizá podrían ser más interesantes, es la de considerar su figura como incitador o animador de los estudiantes universitarios. Durante el transcurso del marco teórico se ha hecho mención a la figura de diversos rectores y docentes universitarios, donde se han construido relatos considerándolos capaces de hacer que las masas de estudiantes descansen sobre sus hombros sus aspiraciones, tal y como sucedía cuando explicábamos los casos ocurridos en la Universidad de Salamanca con su rector Miguel de Unamuno o los sucesos de Santa Isabel durante el 1884. Sin embargo, y precisamente porque son capaces de ello, como relatan estos escritos ¿no sería pues interesante preguntarnos en qué medida han contribuido a incitar las primeras ascuas que avivan los movimientos sociales y de protesta de los que participaban u organizaban sus estudiantes?, así como también preguntarnos en la medida de lo posible, sobre sus motivaciones para poder impulsar un asunto u otro, pues, ¿cuántos de los docentes universitarios, no habrán provocado las primeras chispas de movimientos y protestas permaneciendo más tarde en las sombras de la historia? A modo de punto de partida, sí podemos encontrar algunos

análisis enfocados en analizar la influencia de diversos partidos políticos en los estudiantes universitarios a través de brigadas socialistas universitarias o juventudes comunistas (Adámez, 2016; Collelldemont y Vilanou, 2017), que, sí han sido más frecuentes, no siendo capaces de encontrar estudios que hagan lo propio, pero con la figura e influencias de los docentes. Del mismo modo, han sido escasos en HECUMEN los artículos que se ocupen de manera central en el estudio de las acciones conjuntas del profesorado y del estudiantado en materia de protestas, asociacionismo y movimientos sociales, al centrarse, usualmente en los primeros (D'avenia, 2018; Samara y Gaspar, 2020; Perin, 2008) o en los segundos (Igelmo, Jover y Quiroga, 2020; Larrondo, 2019; Zuquim, 2019) de forma separada y no explorando estas posibles relaciones de solidaridad y vías de acción conjunta que pueden crearse y compartir en estos escenarios. Bien es cierto que se incluyen algunas acciones conjuntas, pero en otros espacios, como en materia de educación rural a través del relato de las misiones pedagógicas de la ILE, donde se menciona la acción conjunta de docentes y estudiantes universitarios junto a otros colectivos, como en el caso del trabajo realizado por Otero (2011), o el artículo elaborado por Groves (2020), que propone estudiar cómo aquellos participantes de los movimientos estudiantiles de la década de los 60 en España, que pasaron en décadas posteriores a ejercer de docentes, contribuyen a elaborar una identidad profesional concreta.

Siguiendo en esta tónica, tanto para el colectivo docente, como para el estudiantado, es poco frecuente encontrar artículos donde se exploren las relaciones o acciones conjuntas llevadas a cabo con otros actores de la sociedad civil o instituciones. Si es cierto que encontramos algunos ejemplos de ello, como en el trabajo realizado por Hernández Huerta y Payà (2019b), donde se aborda y explora en mayor profundidad la relación entre el movimiento estudiantil universitario brasileño y la Iglesia Católica, siendo también capaces de encontrar artículos relacionados con el estudio de las influencias de corte obrero y comunista en la dictadura brasileña de 1964, como el elaborado por Hinterholz (2018)

Otra laguna temática es detectada en el estudio de las diferentes acciones articuladas, impulsadas y pensadas por asociaciones, sindicatos y otras formas de agrupación de docentes, que ha sido poco abordado por las revistas científicas de impacto analizadas en nuestro estudio.

No deja de llamar de la atención que, precisamente al contextualizar la historia educativa, una generosa parte de la actividad de la defensa y promoción de la profesión, protesta, iniciativas y activismo, emanan de diversos sindicatos y asociaciones de docentes. No en vano, muchas de estas organizaciones eran desarticuladas con la llegada de alguna dictadura. En otros casos, se forzaba la afiliación en un sindicato único para limitar la disidencia, lo que precisamente realza su importancia en el campo educativo, al tratar de prohibir o controlar la libre asociación, precisamente por la amenaza que podía llegar a constituir para el poder antidemocrático que llega a establecerse. Más allá de las consideraciones realizadas en el análisis, es posible mencionar la ausencia de artículos referentes al recorrido o desarrollo histórico del asociacionismo desde un enfoque longitudinal. También son prácticamente nulos los artículos dedicados a indagar, recoger y analizar las posibilidades asociativas de cada época, siendo el estudio de la supervivencia bajo el radar oficial de diversos sindicatos y asociaciones durante periodos de dictadura por ser consideradas ilegales, escaso, así como el ocaso que experimentan diversas agrupaciones sindicales por su pérdida de influencia durante las últimas décadas del siglo XX. En este sentido, ha sido fundamental la labor realizada por Terrón (1987, 1999, 2015, 2019), que ha contribuido con diversas aportaciones en esta materia, al centrar el objeto de estudio en los movimientos asociacionistas del magisterio nacional, la evolución de la defensa colectiva y sindical del magisterio español, y el análisis de las intersecciones entre la educación, el movimiento obrero y el sindicalismo.

Bien es cierto que la figura docente se encuentra considerara con suficiente amplitud en el campo de estudio de los movimientos sociales y educativos, así, podemos encontrar diversos artículos que, de manera generosa y variada, construyen un campo de conocimiento sobre el colectivo. Así, algunos artículos centran su objeto de estudio en su formación (Franca y Santos, 2020; Nery, 2013), en el análisis de sus prácticas (Álvarez y Matamoros, 2020; Civera, 2011; Do Vale, Gatti y Giseli, 2019), en las experiencias de renovación pedagógica (Faria y Henrique, 2014; Frechtel, 2021)… si bien, el estudio relativo al asociacionismo docente queda menos explorado. Otros aspectos interesantes a considerar que han sido escasamente abordados por los artículos que conforman nuestra muestra, son aquellos relacionados con la precarización del trabajo docente, una cuestión que quizá cobra incluso más relevancia durante las últimas décadas del siglo XX, tal y como hemos abordado en nuestro marco teórico y que queda especialmente reflejada en diversos artículos que ilustran su situación en Latinoamérica. Sí que es justo reconocer

sin embargo, que, pese a esta escasez, podemos encontrar algunos artículos que abordan el acercamiento de la escuela y la educación a términos, conceptos y prácticas propias del mundo empresarial, donde el trasfondo de la cuestión coincide, estos serán abordados más adelante.

En cuanto al estudio de los movimientos sociales estudiantiles, tal y como hemos señalado al hablar del estudio de los estudiantes universitarios, constituyen en conjunto, un foco de interés, que en términos generales se encuentra abordado en diferentes momentos, países y eventos. Bien es cierto que algunos de estos sucesos, espacios o experiencias, han parecido generar más interés que otros, pese a ello, cuenta con un buen número de artículos, y diferentes modos de aproximación. Algunos sucesos, como la Masacre de estudiantes en 1954, en Bogotá, la Masacre de Tlatelolco en México durante el 1968 o las protestas contra la concesión de ALCOA en Costa Rica en 1970 son cuestiones de cierta relevancia para el campo que no han sido abordadas en estas revistas de impacto. A modo de ejemplo, y para resaltar su relevancia, si acudimos al caso de la Masacre de Tlatelolco, podemos encontrar paralelismos producidos en la actualidad, que quizá también sirvan para alimentar futuras propuestas de investigación. Estos eventos, tuvieron lugar a escasos días de la celebración de las Olimpiadas, tratando el Estado de negar y ocultar cualquier implicación y rastro de los mismos para que no se truncaran las propias Olimpiadas. De forma parecida, sucedió recientemente en la Copa Mundial de Futbol de 2022 en Qatar, donde se registraron varios abusos y explotación laboral con respecto al trabajo realizado por varios migrantes que acondicionaron y realizaron varias tareas de instalación necesarias para que se produjese el mismo.

Si atendemos ahora a los artículos que abordan cuestiones educativas desde la consideración o estudio de la prensa, no podemos dejar de señalar aquellos centrados en el estudio de la influencia de la misma en la opinión pública, pues no son pocos los medios que tratan de encuadrar u ofrecer una visión de un colectivo o movimiento estudiantil determinada, o hablar sobre unos hechos o reformas desde una posición ideológica particular. En estos artículos, lo interesante no es tanto la visión que se ofrece sobre los mismos, sino la propia lectura que el medio hace del grupo o los hechos es cuestión y que consideran diversos artículos (Bolaño, 2019; Hernández Huerta, 2018; Hernández Huerta y Ortega, 2015)

No en vano, se emplea la expresión "cuarto poder" para describir a la prensa, sin embargo, este cuarto poder, puede suponer una extensión del poder mismo, al ofrecer una versión testimonial intencionalmente acotada de la realidad en pos de influir en la opinión pública, siendo precisamente por ello, una faceta interesante del análisis para el campo de historia de la educación en materia de movimientos sociales, pues estos artículos toman como cuestión de fondo el estudio de las estructuras de poder que sustentan dicho mensaje, mostrando la visión determinada se quiere ofrecer sobre un colectivo y explorando la intencionalidad que subyacen a estos motivos. A lo largo de los siglos considerados en nuestro estudio, el siglo XIX y el siglo XX, la prensa se erige como uno de los principales medios de difusión masiva de ideas, que logran ir más allá de los ámbitos escolares y académicos, ayudando a considerar la visión que se ofrecía al resto de la población para tratar de influir o construir un determinado imaginario colectivo.

En este sentido, y con respecto a los artículos que abordan la visión y relato que ofrece la prensa sobre el estudiantado y el profesorado, son más frecuentes los dirigidos al colectivo formado por los estudiantes, alzándose como un campo de interés en comparación a los segundos, que supondrían un campo menos abordado. En cuanto a los artículos enfocados a construir relatos sobre los estudiantes, es interesante señalar como pueden encontrarse tanto artículos donde el relato que construye la prensa sobre los estudiantes trata de ser negativo, como el caso del artículo escrito por Toro-Blanco (2018), siendo capaces de encontrar también otros donde la prensa diaria relata a los estudiantes y al movimiento estudiantil en sí mismo desde una perspectiva positiva, enmarcándolo como un actor que luchaba por cambiar el espacio universitario en un escenario de transición democrática, como es el caso del trabajo realizado por Groves y Pedrera (2018). En lo relativo al profesorado, los artículos centrados en estudiar la visión que la prensa ofrece sobre los mismos son escasos tal y como hemos apuntado. Si consideramos los 163 artículos que componen nuestra muestra, solo uno de ellos centra su objeto de estudio en esta temática de forma central y clara(Perin,2008), donde a través del relato construido en dos periódicos estatales de Brasil, se analizan y presentan diferentes huelgas docentes que se sucedieron en la década de los 60 y 70 del siglo XX, no encontrando, sin embargo, más artículos en esta línea.

Dentro de los estudios que analizan la prensa, varios artículos revisten un interés especial, por el objeto de estudio que persiguen (Granja, 2012; Hernández-Huerta, 2018; Rifo, 2019; Vieira, 2021), al centrarse en el estudio e implicaciones de la semántica. Es un

campo poco abordado en nuestra muestra, pero interesante, en la medida que centran la cuestión del análisis educativo en el lenguaje, donde atienden a los conceptos, a las figuras retóricas, y, en definitiva, al discurso, para tratar de entender y mostrar qué palabras guardan un determinado significado en el ámbito educativo, y en qué momento temporal lo hacen, explorando los significados que esconden y los valores que impulsan. En concreto, de los artículos mencionados, el realizado por Granja (2012), focaliza sus esfuerzos en el estudio de la evolución de conceptos empleados en el ámbito educativo mexicano desde 1920 a 1960, detectando un mayor uso con el paso de los años de conceptos pertenecientes al campo económico y de términos relacionados con la eficiencia.

Sin estar centrados en el uso de la semántica *per se*, pero relacionados con la temática anterior, algunos artículos (Giménez Martínez; 2015; Pérez Navarro, 2018), abordan la cuestión de la proliferación de dinámicas de corte neoliberal en el espacio educativo, donde tal y como puede observarse en el marco teórico, es especialmente para los países de Latinoamérica un suceso que cobra relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX, modificando las dinámicas del propio espacio educativo que, sin embargo, en nuestra muestra conforman otro espacio poco abordado.

Respecto a las instituciones religiosas, puede observarse a través de los diversos artículos presentes en HECUMEN, cómo se les presenta en ocasiones como detractores u opositores de determinadas medidas modernizadoras, realzando también su papel como censores educativos y en aspectos morales, si bien, y al mismo tiempo, también podemos encontrar diversos artículos que reconocen su contribución en el campo educativo, resaltando su labor como impulsores de cambios, reformas e innovaciones educativas (Payà, 2023). Ejemplos de ello lo podemos encontrar en el estudio realizado por Henriques y Orlando (2017), al estudiar el movimiento de la Escuela de Padres en Brasil durante 1960, movimiento fundamentalmente sustentado por padres y otras figuras intelectuales católicas. Podemos mencionar otros, como el realizado por Lima Da Silva (2017), donde se analiza una de las iniciativas en movimientos juveniles que contribuían a la socialización y creaban espacios de educación fuera del ámbito educativo formal gracias a la acción de católicos, o el trabajo realizado por Duarte (2019), donde se muestra la labor de diversos integrantes de la Iglesia Católica para contribuir a expandir la educación en zonas desfavorecidas donde el Estado no podía o no quería intervenir.

En definitiva, las instituciones religiosas, se constituyen como uno de los pocos agentes educativos que ha sido estudiado desde perspectivas contrapuestas, donde se puede encontrar una pequeña similitud con respecto a la representación que se les ha dado en los estudiantes en la prensa, cuestión abordada en los artículos que conforman HECUMEN, donde también figuran artículos que los presentan desde dos visiones enfrentadas. Por estos motivos, constituyen un grupo de interés con gran influencia en el ámbito educativo que se encuentra bien abordado en HECUMEN, al presentar y reconocer sus luces y sombras, al considerarlos como educadores, profesores, impulsores de iniciativas educativas fuera el ámbito formal, pero también como agentes censores, contrarios en ocasiones a los movimientos estudiantiles y opuestos a determinadas reformas y propuestas de modernización educativa.

El análisis de diferentes aspectos educativos durante las dictaduras, supone a nivel general, una cuestión de interés para los investigadores de historia de la educación. En el caso español, puede encontrarse abundante bibliografía, constituyendo un estudio variado y amplio sobre el franquismo que se consolida como una fuente de interés. Dentro de los estudios sobre esta dictadura, podemos encontrar algunos artículos que abordan temáticas menos comunes, como el realizado por Canales (2012), el cual se encuentra centrado en los cambios arquitectónicos experimentados en el campo educativo superior, una vez finalizada la guerra civil española, abordando los espacios educativos y la propia arquitectura como elemento pedagógico que se ve afectada por la dictadura. Respecto a la misma materia, podemos encontrar otro ejemplo en el estudio realizado por Ortega Ibarra (2019), donde observa las reformas arquitectónicas llevadas a cabo en México de 1914 a 1917 en el ámbito escolar para asentar modelos de escuela nacional para la población popular.

Siguiendo en este espacio temporal y considerando el trabajo realizado por los centros educativos, el estudio realizado por Escriva y González Redondo (2015) analiza el Instituto de Selección Escolar Obrera y los Institutos para Obreros, ambos relativos al contexto español, que exploran las altas capacidades en intersección con las clases populares, dejándose ver presentes en la época de la guerra civil, primero con la intención de constituir un centro capaz de formar personas brillantes que actúen en los posteriores movimientos que serían necesarios para la reconstrucción democrática en España, pero que también tendrían su continuación, bajo otras finalidades, en el franquismo, siendo apreciables los cambios que experimentaron. La suma de estos elementos constituye una

temática interesante, abordada únicamente a través de este artículo, y que podría ser interesante considerar también en otros países, pues supone una intersección del estudio de los movimientos sociales educativos con la gestión y valoración de uso de los centros de altas capacidades (en este caso, para estudiantes con escasos medios económicos) por unos colectivos u otros y su funcionamiento interno y contextualización, ya que permiten apreciar la contraposición política y los fines sociales perseguidos.

Si proseguimos dentro del espacio temático que aborda los movimientos sociales educativos durante la dictadura, otro artículo a considerar es el producido por Delgado (2014). En el mismo, nos muestra a través de su trabajo el desarrollo de cooperativas educativas en el País Vasco que operaban bajo el régimen franquista. Conocidas como "Ikastolas" suponen un tipo de centro educativo que emplea el euskera como lengua vehicular. Si bien no eran permitidas las cooperativas educativas durante la dictadura, estas suponen un ejemplo de experiencia educativa que logro operar en los márgenes de la misma (Agulló y Payà, 2012), al ser presentadas legalmente como servicios auxiliares que se ofrecían a las cooperativas industriales, como las metalúrgicas, presentes en la comunidad.

Este artículo, junto al anteriormente mencionado, Cano González (2010), relativo a las escuelas de amiga, suponen dos grandes ejemplos de estudio de iniciativas autonómicas españolas que muestran la riqueza y variedad de iniciativas locales y regionales, constituyéndose por ello como temáticas interesantes sobre las cuales seguir explorando.

Por último, encontramos en nuestra muestra de artículos una investigación que se encarga del estudio de las escuelas segregadas mexicanas durante la Depresión de EEUU (Guzman, 2021), el artículo aborda las causas de la segregación y políticas públicas adoptadas por el gobierno que las favorecieron. El racismo, como práctica cultural, es inherente y se encuentra presente en las diferentes décadas de nuestros siglos de estudio, mostrándose también patente en diferentes artículos, siendo en ocasiones una cuestión de fondo, y en otros acentuándose más su faceta discriminativa. En este sentido, y tomando como referencia el artículo citado, diversas preguntas de carácter investigador pueden empezar a formularse. Así, ¿qué tipo de efecto causó la existencia de estas escuelas segregadas ante los colectivos de docentes y estudiantes, propios y ajenos a la institución?, ¿qué se opinaba desde otros colectivos ajenos a la comunidad estudiantil?, ¿qué relato se construía en la prensa al respecto?, del mismo modo, y constituyendo interrogantes aplicables a un gran número de las investigaciones que componen la

muestra, ¿qué papel jugó el racismo y la discriminación en los movimientos sociales y actos de protesta estudiados?, ¿fueron elementos importantes, facilitando el inicio de los mismos, o eran cuestiones ajenas poco abordadas durante sus reivindicaciones?, ¿en qué grado, algunos de estos movimientos sociales, podría ser considerado como discriminatorio o racista para algunos colectivos?, si fuera el caso, ¿cómo se justificaba desde el propio movimiento?, son algunas de las preguntas que nos pueden estimular a seguir preguntándonos más acerca de la presencia de la discriminación y el racismo, que tal y como indicamos, son compatibles con el objeto de estudio de muchos de los artículos que conforman nuestra muestra, y nos permitirían en algunos casos obtener una mirada más integral y comprensiva del suceso o fenómeno estudiado.

Si consideramos aspectos no mencionados en nuestra muestra recogida de HECUMEN, podemos señalar, entre otros, el caso de la Industria Nacional de Neumáticos S.A. (INSA), en Chile, durante los últimos años de la década de los 60 y primeros de la década del 70 del siglo XX, donde se organizaron escuelas en las inmediaciones de la industria para que los trabajadores pudieran optar a aumentar sus conocimientos. La "Primavera Magisterial", a finales de la década de los 80 del siglo XX en México, como respuesta al agotamiento y problemas que provocó la dirección sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde los propios docentes demandaban una mayor independencia y libertad sindical. Las tareas y contribuciones realizadas por el Sindicato de Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), creado a finales de la década de los 60 del siglo XX en Costa Rica para defender y revalorizar las condiciones y ejercicio de la profesión, que aun presentaba frecuentes problemas de pago. El movimiento de la "Carpa Blanca" en Argentina, durante la década de los 90 del siglo XX, en el que participaron diferentes sindicatos docentes del país exigiendo un mayor presupuesto nacional para la educación, donde el personal docente realizaba huelgas de hambre, o la canción protesta, tampoco mencionada, si bien podía acompañar o relatar diferentes movimientos sociales educativos, encontrando un ejemplo de ello, en el caso español, donde podrían señalarse, por ejemplo, los conciertos de Raimon, producidos en la década de los 60 en recintos universitarios.

Estas temáticas no han sido exploradas en HECUEMEN, si bien, otras muchas, sí han sido consideradas. ¿Cuáles son algunas de estas posibles causas que expliquen este suceso? Dediquemos un pequeño espacio a tratar de indagar sobre estas cuestiones.

En primer lugar, es evidente, más después de realizar esta tesis, que la historia de la educación, es un campo del saber propicio y dado a la intersección historiográfica. Al conjugarlo con los movimientos sociales estudiantiles y docentes, aludimos a elementos de la política, a otros estratos y grupos sociales, a los medios de comunicación, el uso del lenguaje, e incluso, a la arquitectura, entre otras temáticas, tal y como hemos podido comprobar a través de nuestra muestra recogida en HECUMEN. No obstante, y pese a su riqueza y potencialidad, podemos observar cómo algunos temas son más abordados que otros, hecho comprobado a través del establecimiento de las familias temáticas que hemos realizado y la cantidad de artículos que las integran. ¿A qué se debe pues que algunas de estas áreas estén más representadas que otras?

Quizá una de las explicaciones más sencillas, pero no por ello menos ciertas, este producida por la bibliografía ya existente, como si una temática que se constituye como un campo de interés o se encuentra bien desarrollada a través de un número considerable de artículos, estuviera produciendo un efecto llamada, que invita a otros autores, a hacer uso de la propia bibliografía existente para continuar ampliando el campo e indagando en cuestiones ya iniciadas.

Otro aspecto al que debemos prestar atención, es la colaboración de los investigadores, pues es una herramienta fundamental que explica en gran medida el estado actual del campo, así como su producción científica. La misma es posible gracias a la celebración de congresos, simposios y otros encuentros de carácter científico, que, a su vez, son sustentadas por las diferentes sociedades y asociaciones científicas pertenecientes a este campo del saber (Hernández y Payà, 2022; Hernández y Payà, 2023). De este modo, los investigadores encuentran espacios de encuentro donde compartir inquietudes e intercambiar impresiones, potenciando el trabajo entre los investigadores y estableciendo puentes entre las universidades. Estos investigadores, sociedades y asociaciones, suelen materializar, entre muchos otros, sus esfuerzos en diferentes revistas científicas de Historia de la Educación, que representan parte de esta red de trabajo colaborativo. A modo de ejemplo, se puede señalar los aportes que se han realizado especialmente desde la revista *Espacio, Tiempo y Educación*, en cuanto a la contextualización de las rebeliones estudiantiles en la década de los 60 del siglo XX se trata. Su equipo editorial, se encargó, asimismo, de realizar un simposio sobre la temática, facilitando e impulsando así el conocimiento con respecto a esta temática. Se trata, pues, de hacer mención a la

importancia de estas redes, espacios y trabajo colaborativo interuniversitario, el cual tiene una incidencia directa en la producción del conocimiento.

Otra causa, que ayuda a explicar la situación actual de este campo del conocimiento, pero también, en términos generales, de la Historia de la Educación, pasa por preguntarnos acerca de los modelos de evaluación del conocimiento, así como el uso e importancia que se le concede a las métricas, pues orientamos nuestros modos de hacer y disciplinamos nuestras investigaciones en base a estos datos y parámetros. Así pues, publicar en una revista científica indexada en Web of Science y/o Scopus, con un alto factor de impacto, es mucho más deseable para un investigador que hacerlo en otro tipo de revista científica. Sin embargo, ¿es esto un sinónimo fiable de calidad?, ¿son acaso menos validos los saberes que forman parte de otras revistas?, ¿cómo nos afecta esto como investigadores en el campo de la Historia de la Educación? Por no mencionar, en este entresijo universitario, el capital humano, entendido como posibles oportunidades para publicar, al poder ofrecer, tratos de favor o de preferencia, y el establecimiento de contactos que ocupen posiciones de poder, repercute también en los elementos a considerar que pueden incidir en las posibilidades de publicación de un artículo en cuestión en una u otra revista.

Sin ir más lejos, en nuestra muestra hay un artículo citado 19 veces. El siguiente artículo en número de citas recibe 6. ¿El artículo que recibe 19 citas, lo recibe por la calidad y novedad en cuanto a la temática tratada, o lo recibe por la posición de poder en la que habitan sus autores? No se trata de desmerecer el trabajo de investigación realizado, sino de evidenciar que la disparidad con respecto a otros artículos de nuestra muestra, arroja preguntas razonables sobre los modos en los que disciplinamos nuestra investigación, y por tanto también, en los autores a los que acudimos para citar y apoyar nuestros trabajos, donde no es descabellado considerar la existencia de una posible intencionalidad en un grupo de investigadores para procurar aumentar el número de citas que reciben sus artículos por intereses o beneficiosos personales.

De esta manera, quedan claras algunas verdades incómodas, pues las publicaciones científicas y las grandes editoriales que comercializan con la ciencia, encuentran en ella un terreno fértil para enriquecerse, en un escenario, en el que la mayoría de investigadores necesitan seguir publicando, no únicamente para promocionar o lograr un incentivo salarial, sino para seguir subsistiendo en un ambiente precario, donde más, no siempre es sinónimo de mejor.

A través de nuestras cuentas institucionales, tenemos acceso a diferentes grupos editoriales de grandes dimensiones, que nos permiten consultar los trabajos que nosotros mismos redactamos, pagando por el propio acceso a su contenido y por las suscripciones a las mismas ingentes cantidades, en un proceso en el que es frecuente que ni los autores ni los revisores reciban pago por la labor realizada, siendo un negocio muy rentable para determinados grupos editoriales.

No es nuestra intención entrar en el debate moral sobre la democratización del conocimiento, ni abanderarnos como idealistas a favor de la publicación en abierto, como tampoco lo es replantear las funciones de la academia, pero no podemos pasar por alto estos elementos cuando tratamos de considerar qué factores y hechos tienen una influencia directa en nuestros modos de hacer ciencia, que guían nuestros quehaceres como investigadores y nuestra actividad, repercutiendo directamente en la calidad y producción de las mismas.

En el caso español, contamos para el campo de la Historia de la Educación con un buen número de revistas científicas especializadas en la materia. En comparación a otros territorios, España representa un pequeño lugar desde el que se contribuye globalmente gracias al trabajo de diversos investigadores focalizados en este campo, sus sociedades, asociaciones, proyectos y otras iniciativas. Es curioso, no obstante, como en contrapartida, y pese a las aportaciones al campo, se constata una tendencia marcada hacia la disminución de la presencia de la asignatura Historia de la Educación en diferentes grados relacionados con la enseñanza. Álvarez, Canales y Tacoronte (2017), nos muestran a través de un estudio, la presencia de la asignatura en las licenciaturas de Pedagogía y los correspondientes grados establecidos con Bolonia, así como su obligatoriedad, optatividad y la ubicación del curso del que forma parte, encontrando una disminución de su presencia en los nuevos planes de estudio, reduciendo tanto su obligatoriedad como su oferta optativa. En algunos casos, y con el paso de los años, desaparecerá incluso de algunas universidades. En este escenario, ¿durante cuánto tiempo podrá la comunidad científica subsistir y seguir aportando desde diversos proyectos? ¿desde qué espacios lo hará? Como señalábamos anteriormente, participamos de las dinámicas donde los artículos, con independencia de su contenido, sino alcanzan un determinado número de cifras y citas, no es un artículo "fácilmente publicable", no vende, y por tanto muchas revistas lo van a rechazar. Participando de la falacia de la autoridad, donde entendemos que la calidad es definida por la revista de la que proviene el artículo

y el número de citas que alberga, no valoramos tanto el trabajo realizado por el investigador, ni por la investigación en sí misma, sino que le concedemos importancia a elementos externos a la misma, como la revista que lo alberga.

Como estudiosos de la historia, y más concretamente, de la historia de la educación, nos encontramos ante un campo, que cuanto más alejado de la época presente y coetánea se encuentra, más difícil se vuelve de estudiar. En ocasiones las fuentes son más limitadas y menos accesibles, y si nos remontamos varios siglos al pasado, nos podemos encontrar limitados al no conocer algunas lenguas fundadoras de las civilizaciones de occidente, que hoy día quedan en desuso y son más bien relegadas a un ámbito académico específico. En ocasiones, por tanto, con pocas herramientas y posibilidades de acceso, nos vemos limitados, en un campo que de por sí, ya tiene sus tiempos y sus espacios, pues el estudio historia, en la medida en la que se entiende como ciencia social, no produce como otras ciencias exactas y matemáticas. Necesitando de mayores periodos de introspección y redacción, que se ven antagonizados por la necesidad inconstante de publicar y publicar.

En este ambiente, tan asentado, establecido, y sostenido por nuestros medios de evaluación universitaria, el esfuerzo y resistencia de carácter individual, si bien loable, es fútil e imperceptible, pues carece de alcance e impacto. Sin embargo, hemos podido comprobar, en no pocos congresos y seminarios a los que hemos asistido como parte del proceso de aprendizaje complementario a la redacción de esta tesis, que el hartazgo, la percepción sobre una necesidad de cambio sobre las maneras de evaluar nuestra actividad investigadora y producir artículos, es palpable, compartida y visible por parte importante de los historiadores de la educación.

Si nos ceñimos a lo existente, de seguro contaremos con colegas, que señalan lo que ya no puede ser, y por tanto no merece ser pensado. Debemos centrarnos no únicamente en las estructuras y modos de hacer existentes, sino también en los posibles. Pues entender que lo posible, queda fuera de lo alcanzable, es una tesis que solo puede mantenerse desde las posiciones de poder. La acción colectiva, tal y como hemos podido observar en los movimientos sociales estudiados, siempre es precedida por una necesidad de cambio, o carencia detectada. Hemos podido comprobar también, como los inicios de la mayoría de las protestas que posteriormente dieron lugar a cambios, no nacen obligatoriamente fruto de grandes represiones o injusticias percibidas, sino que en ocasiones, pueden estallar por un suceso pequeño, en comparación a otros de mayor magnitud o fuerza represora acontecidos en el pasado, síntoma que muestra como unos agravios sostenidos en el

tiempo, colman la paciencia social, y en cualquier momento por una pequeña chispa, o si se prefiere, una minúscula gota más, puede colmar el vaso. Por el momento, debemos seguir compartiendo nuestro malestar, porque alienta la agrupación y acción política, y porque poner el malestar como cuestión central, ayuda a acotarlo, haciendo que no solo sea posible pensar otros modos, sino mostrando que son posibles y alcanzables, pues habitamos un campo donde el conocimiento con el que trabajamos, se mueve a otros ritmos y espacios que necesitan ser nuevamente habitados.

A lo largo de este espacio, y para finalizar, nos gustaría incluir algunas menciones y consideraciones respecto a las limitaciones más significativas del trabajo realizado, así como de las dificultades que han acompañado su elaboración.

Consideramos interesante hacer menciones no solo a aspectos técnicos, sino también relativos al proceso y punto de partida, puesto que, a través del relato de estos aspectos, se hacen visibles y se contextualizan en mayor grado esas mismas dificultades y limitaciones atravesadas, contribuyendo a un análisis más contextualizado.

Como personal investigador en formación FPI, el trabajo realizado se encuentra adscrito a un proyecto de investigación I+D+i y, por tanto, debe resonar y explorar algún contenido relacionado con el mismo, con todas las ventajas e inconvenientes que ello conlleva. Las ventajas y facilidades son numerosas, sustanciosas e importantes. Entre ellas, podemos mencionar un grupo de trabajo conformado por investigadores especialistas y con experiencia, con un proyecto con numerosas posibilidades y amplios objetivos, que incluye personal de diversas universidades españolas y extranjeras, así como el hecho de contar un contrato laboral que permite dedicarse a la tarea investigadora como actividad principal. Sin embargo, a cambio, es necesario hacer coincidir los intereses investigadores propios y las curiosidades científicas personales con las temáticas abordadas del proyecto. Por ello, el proceso de elección de la temática fue extenso y ocupó varios encuentros, ya que los intereses investigadores preferenciales y previos que presentamos al principio del proyecto, no guardaban suficiente similitud con los objetivos y direcciones del proyecto al que se encuentra adscrito, y por tanto, no podían alzarse como la temática principal del objeto de estudio. Esto no constituye una limitación o aspecto negativo en sí mismo, pues no por ello debían quedar necesariamente fuera del proceso, pues si bien no podían constituirse como temas centrales de la tesis, si tenían cabida en determinados espacios de su desarrollo, aunque fuera de forma más tangencial. Así, desde el principio, no fue una tarea fácil concretar el tema sobre el cual se elaboraría

el trabajo, labor que requeriría de diversos encuentros y espacios de reflexión tanto individual como colectiva.

Finalmente, y, tras considerar las diversas posibilidades, consensuamos que el espacio donde nos encontraríamos más cómodos trabajando, y que además, se encontraba enmarcado dentro de los objetivos del proyecto, sería el relativo al análisis historiográfico de los movimientos sociales en las revistas científicas de historia de la educación. Dentro de esta temática, trataríamos de establecer algunos criterios que nos permitieran acotar el campo de estudio y aprovechar las funcionalidades que ofrecía HECUMEN para ser empleada como base de datos de la cual extraer la información necesaria, vinculando así la tesis no solo a los objetivos del proyecto, sino también a sus herramientas, aprovechando el trabajo realizado desde el propio grupo de investigación del que formamos parte.

En ese momento inicial del proyecto -primera y segunda anualidad de las cuatro de las que consta-, HECUMEN aún no contaba con ningún artículo integrado, puesto que se estaban coordinando los esfuerzos previos necesarios para realizar el vaciado y posterior análisis y catalogación de los diferentes artículos. Esta incertidumbre dificultó la elección de criterios, pues si bien ya se había establecido el espacio temático (movimientos sociales), eran necesarias más acotaciones para poder delimitar, dotar de sentido y hacer posible/viable el trabajo investigador. Estos hechos serían de vital importancia, pues al no conocer de antemano al inicio de la tesis los diferentes datos e información que se podían extraer de HECUMEN respecto al espacio temático, uno de los mayores miedos era delimitar excesivamente el campo de forma que apenas pudiéramos obtener información para realizar el análisis.

En esta encrucijada, es cuando valoramos si los movimientos sociales debían ser relativos a los estudiantes, a los docentes, o ambos. En una primera fase decidimos centrar los esfuerzos en los movimientos sociales estudiantiles, que tuvieran lugar en España y posiblemente, en cuanto al ámbito geográfico, una muestra de diferentes países de Latinoamérica, que aun debían ser determinados en el caso de considerar incluir más países, constituyendo así el borrador incipiente del espacio geográfico. Con respecto al espacio temporal, desde el inicio tuvimos claro que debíamos incluir el siglo XIX y XX, pues como podríamos comprobar después, es donde se concentra gran parte de la producción investigadora sobre dicha temática. Sin embargo, al principio decidimos establecer que solo consideraríamos los artículos redactados del periodo 1995 a 2020,

dejando fuera el resto. Iniciando el trabajo en estas condiciones, y con algunos criterios más asentados que otros, fuimos tomando algunas decisiones según realizábamos avances, con la esperanza de poder acceder a la versión funcional y final de HECUMEN en unos meses. Pronto comprendimos que aun estábamos lejos de alcanzarla, y no podíamos simplemente dejar pasar los meses hasta que estuviera completa. De esta manera, y, por el temor a obtener escasos resultados para analizar por presentar unos criterios demasiado restrictivos, decidimos finalmente incluir tanto los movimientos sociales relativos a los estudiantes como a los docentes, considerando diversos países de Latinoamérica y eliminando el criterio relativo a solo contemplar únicamente los artículos publicados entre el 1995 al 2020, con la esperanza de así obtener un número suficientemente amplio para poder analizar una muestra de artículos más significativa.

En consecuencia, y como se deja entrever durante el marco teórico, se ha obtenido información relativa a los movimientos sociales estudiantiles y docentes de España y el conjunto de países de Latinoamérica, que consideramos ha resultado por tener una pretensión demasiado ambiciosa al considerar diferentes países, donde nos hemos encontrado en más de una ocasión en la tesitura de preguntarnos hasta qué punto debemos indagar y prestar atención a aspectos cada vez más concretos y específicos de cada uno de ellos, ya que al considerar varios países en nuestra muestra no era posible dedicar todos los esfuerzos a profundizar en el estudio de un único país y debíamos atender al conjunto. Somos conscientes, de que para el objeto de estudio que hemos articulado, cada uno de estos países, podría perfectamente constituir, con un análisis pertinente, detallado y razonado, el eje vertebrador de una tesis. Por estos motivos, consideramos que la selección de países a incluir, así como el hecho de considerar tanto los movimientos sociales de los estudiantes y de los docentes, han sido decisiones demasiado ambiciosas que han contribuido a un conocimiento menos detallado en lo relativo al marco docente, si bien y tal como hemos indicado, ésta venía provocada por la cautela que representaba la incertidumbre de no conocer de forma clara y de antemano el material de análisis que nos iba a proporcionar finalmente HECUMEN.

Otra limitación es la propia de la herramienta empleada (HECUMEN) para el análisis de las investigaciones. Ésta recoge las investigaciones de revistas científicas específicas de historia de la educación e indexadas en Scopus, Quedan así fuera de nuestro estudio otras posibles investigaciones sobre movimientos sociales estudiantiles y del profesorado en perspectiva histórica publicadas, por ejemplo, en revistas de historia o de ciencias de la

educación (no específicas de historia de la educación) o en revistas de historia de la educación no indexadas en Scopus. Lo mismo sucede con las monografías y libros. Sea como fuere, hemos intentado atenuar estas posibles limitaciones o sesgos con la consulta, estudio y citación de un buen número de estudios y artículos mencionados fundamentalmente en el marco teórico y referenciados a final de esta tesis doctoral.

Finalmente, desearíamos destacar muy brevemente de manera optimista y posibilista, la prospectiva que se abre con nuestra tesis. Esperamos y confiamos haber abierto o continuado una línea de investigación que todavía puede ser más explorada, ya sea ampliando las fuentes de obtención de datos, el período histórico o los territorios estudiados. La necesaria comprensión más holística, internacional, transnacional o comparada propia de la contemporaneidad hacen inexcusable más estudios en profundidad sobre los movimientos sociales estudiantiles y docentes. La profundización asimismo en perspectivas más analíticas propias de la historia política de la educación, por ejemplo, podrán enriquecer los necesarios estudios futuros, que sin duda contribuyen a seguir enriqueciendo este campo del saber y seguir estimulando procesos de aprendizaje e investigación.

# 7. Bibliografía


Aboites, H. (2011). Los movimientos estudiantiles en México y la transformación de la educación. De la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-20.

Absalón, B. (2000). Medio siglo de presencia del movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional 1957-1999. *Revista Colombiana de Educación*, (40-41), 1-43 https://doi.org/10.17227/01203916.7771

Adámez, G. (2016). Aprender a escribir para aprender a militar. Análisis de 18 dictados producidos por las Juventudes Socialistas Unificadas. *History of Education & Children's Literature, 11*, (1), 37-59.

Agulló, C. y Payà A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976).* Valencia: Universitat de València

Alberich, T., Amezcua, T. y García-Mendoza, A. (2015). *Desde las asociaciones de vecinos al 15M y las mareas ciudadanas [breve historia de los movimientos sociales]*. Madrid: Dykinson.

Albrecht, E.K. y Manke, L.S. (2021). O processo de alfabetização étnico-cultural em cartilhas teuto-brasileiras produzidas para escolas sinodais. *Revista História da Educação, 25*, 1-32. https://doi.org/10.1590/2236-3459/107201

Almeida Orlando, E., y Henriques, H. (2017). Nota prévia sobre a escola de país no Brasil e em Portugal. *Revista História da Educação*, *21*(52), 56-80.

Álvarez Gallego, A. (2015). La América Enseñada: Colombia, primera mitad del siglo XX, *Cadernos de História da Educação, 14*(3), 803-821.

Álvarez González, Y., Canales, A.F., y Tacoronte, M.J. (2017). La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción? *Revista española de educación comparada*, (29), 240-261.

Alves Godoy, M. y Guckert, N. (2020). Public policies for education of youth and adults: in movement and dispute. *Revista de Educação Popular, 19* (2), 25-42.

Alves, C. (2010). Ejército y educación en el Brasil del siglo XIX. *Revista Educación y Pedagogía*, *22*(5), 79-90.

Alves, K. (2020). Pois aprendendo a ler, havemos de enxergar: alfabetização de adultos nas escolas radiofônicas de Pernambuco (1961-1966). *Revista História da Educação*, *24*, 1-30.https://doi.org/10.1590/2236-3459/98643

Aranda Sánchez, J. (2000). El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (21), 225-250.

Arnaut, A. (1993). *Historia de una profesión: Maestros de Educación Primaria en México* [Tesis doctoral]. Repositorio de tesis de El Colegio de México.

Arriondo, L. (2011). Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80. *Transiciones*, (11), 1-7.

Arroyo, M. (1980). Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, (5) 5-23.

Ávila Fernández, A., Calderón España, M.C., Corts Giner M.I. y Montero Pedrera, A.M. (1996). *Historia de la educación: Cuestiones previas y perspectivas actuales.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Barahona, M. y Mora, Chinchilla, C. (2020). Cien años de luchas sociales contra la dictadura de Federico Tinoco: memoria y derechos políticos. Al maestro Marcelino García Flamenco. *Revista Derecho Electoral,* (29), 109-127. https://doi.org/10.35242/RDE_2020_29-7

Barausse, A. (2019). Between religion and nation: Italica Gens and the development of the ethnical schools and italian language in Southern Brazil in the early 20th Century (1910-1930). *History of Education & Children's Literature, 14* (2), 303-337.

Barausse, A. y Luchese, T. (2017). Nationalisms and schooling: Between Italianity and brazility, disputes in the education of Italian-gaucho people (Rs, Brazil, 1930-1945). *History of Education and Children's Literature 12* (2), 443-475.

Barausse, A. y Luchese, T.A. (2020). Celebrations of Italiannes : italian immigration in Rio Grande do Sul and schools, between memory and history (1924-1926). *History of Education and Children's Literature, 15 (*2), 671-698.

Bastos, M. (2017). An Italian book for brazilian children. Heart, by Edmondo De Amicis (1886). *History of Education & Children's Literature, 12* (2), 477-505.

Beltrán, M. A. (2018). La Federación de Estudiantes Colombianos (FEC) y las luchas universitarias bajo la dictadura del General Gustavo Rojas Pinilla. *Cardinalis*, (10), 16–40.

Benavides, G., Escriva, C., y González Redondo, F.A. (2015). On the Access of the working class to higher education in Spain: From the Institute of Scholar Selection to the Institutes for Workers. *History of Education and Children's Literature, 10*(2), 205-223.

Beneyto, P. J. (2008). El sindicalismo español en perspectiva europea: de la anomalía a la convergencia. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *26*(1), 57-88.

Bernal, S.L., Duarte, J.E., Ricandeneira, J.A. y Soto Arango, D.E. (2018). La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20* (30), 217-241. https://doi.org/10.19053/01227238.8056

Bianchini, P. y Taborda, M. (2017). Political education in Brazil and Italy: Two stories, many common problems. *Revista História da Educação, 21*, (52), 274-294.

Bilhao, I. (2015). For education we shall fight the good fight: worker education as a field of disputes between catholics and anarchists during the first brazilian republic. *Revista História da Educação, 19* (45), 141-157. https://doi.org/10.1590/2236-3459/46196

Biltar, M. y Biltar, M. (2012). História da educação no Brasil: a escola pública no proceso de democratização da sociedade, *Acta Scientiarum Education, 34*(2), 157-168.

Bocanegra, H. (2008). Magisterio Colombiano: Organización sindical y actor político. Antecedentes históricos 1934-1958.*Diálogos de Saberes,* 29, 35-60.

Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80, *Dialogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales,* (32), 29-44.

Bocanegra, H. (2013). El sindicalismo docente en el contexto socio laboral de Colombia: el estado del arte, *Diálogos de Saberes,* (38), 27-42.

Bolaño, M.E. (2019). Graphic and cultural press as school's place of memory : «Céltiga» (Buenos Aires) and «La Esfera» (Madrid) as contrasting examples in the early 20th century. *History of Education & Children's Literature, 14* (2), 661-681.

Bonilla, A. (2008). Movimientos sociales y represión del Estado en la dictadura de Tinoco. 1918-1919. *Diálogos Revista Electrónica de Historia, 9,* 1512-1538. https://doi.org/10.15517/dre.v9i0.31250

Borja, J. (1986). *Movimientos sociales urbanos.* Argentina: Ediciones Siap Planteos.

Borjabad, P. (1983). El estatuto de centros escolares (LOECE) y las cooperativas de enseñanza. *Estudios cooperativos*, (51), 199-218.

Bouza, F. y Taboadela, O. (1994). La evolución de la afiliación sindical en España y la cultura histórica de los sindicatos, *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, (94), 119-127.

Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Pasividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008.* Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cáceres Muñoz, J. y Martín Sánchez, M. (2021). European cultural convergences in Spain during the 19th Century: the Institución Libre de Enseñanza. *History of Education & Children's Literature, 16* (1), 525-544.

Cagnolati, A., Hernández Huerta, J.L. y Payà, A. (2019). Uprising! Searching for new subjectivities in the Sixties. *Espacio, Tiempo y Educación, 6*(1), 1-4. http://dx.doi.org/10.14516/ete.280

Caiceo, J. (2017). Orígenes y principales exponentes del laicismo, en su vertiente educativa, en Chile. *Revista História da Educação, 21*, (51), 333-350.

Califa, J. S., (2011). El movimiento estudiantil reformista contra el Plan cafade. Cientificismo, imperialismo, reestructuración universitaria y lucha política (1959-1960). *Redes, 17* (32), 161-184.

Camara, S. (2017). As damas da assistência à infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). *Revista História da Educação, 21* (53), 199-218.

Canales, A. (2012). A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War. *History of Education, 41*, 657-674. https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.662531

Canales, A.F. (2010). A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War. *Journal of the History of Education Society, 41* (5), 657-674.

Cannadine, D. (2002). *¿Qué es la historia ahora?* Granada: Almed.

Cano González, R. (2010). «Las escuelas de amiga»: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula*, *16*, 155–185. https://doi.org/10.14201/7440

Carli, S. La experiencia estudiantil universitaria en los largos 60s y el estallido del '69 argentino. Emergencia juvenil y biografías femeninas. *History of Education & Children's Literature, 14* (2), 97-112.

Carone, E. (1977). A luta contra o estado novo. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, 2,* 97-112.

Carrillo, S. (1967). *Nuevos enfoques a problemas de hoy*. Paris: Éditions sociales.

Carrillo-Linares, A. y Rodríguez Tejada, S. (2019). 1968 y los estudiantes españoles: del antifranquismo a la revolución. En Mateos López, A y Treglia E. (coords.), *Las convulsiones del 68. España y el sur de Europa.* (pp. 29-63). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Caruso, M. (2010a). Latin American independence: education and the invention of new polities. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 46* (4), 409-417. https://doi.org/10.1080/00309230.2011.606787

Caruso, M. (2010b). Literacy and suffrage the politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850). *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 46* (4), 463-478.

Carvajal, L.M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación, 17*(26), 115-134. http://dx.doi.org/10.14516/fde.584

Carvalho, C. y Oliveira, P. (2014) Educação e modernização em Minas Gerais: propostas reformistas na ação conservadora (1926-1930). *Revista História da Educação, 18* (42), 132-150. https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000100008

Castro Riaño, L. C. (2019). La protesta estudiantil argentina a un siglo del "grito de Córdoba": una aproximación a su fenomenología. *Cultura Latinoamericana, 29* (1), 24-66. http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2019.29.1.2

Celeste, M. (2016). Os conflitos na escola normal de Piracicaba em meados da década de 1930. *Revista História da Educação, 20* (48), 213-233.http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/52821

Centro de Investigaciones Sociológicas [cis]. (2009). *Estudio n.o 2798. Barómetro de abril del 2009*. Recuperado de https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2798/e279800.html

Centro de Investigaciones Sociológicas [cis]. (2013). *Estudio n.o 3001. Barómetro de octubre del 2013*. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es3001mar_A.pdf

Centro de Investigaciones Sociológicas [cis]. (2017): *Estudio n.o 3195. Barómetro de noviembre 2017*. Recuperado de https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3195/es3195mar.pdf

Cerdas Albertazzi, J. (2017). Las luchas contra la empresa ALCOA. Un intento de síntesis interpretativa (1969-1970). *Revista De Historia*, (75), 77-122. https://doi.org/10.15359/rh.75.3

Chaves Zamora, R. (2020). Una leyenda heroica. Historia y memoria pública del movimiento estudiantil costarricense, 1970-2020. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, *21*(1), 1-36. https://doi.org/10.15517/dre.v21i1.37676

Civera, A. (2011). Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies the exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 47* (5), 657-677.

Cohen, D., y Frazier, L. (2019). On the Global Hot Seat: University Presidents in the Global 1968. *Espacio, Tiempo y Educación, 6* (1), 63-86. https://doi.org/10.14516/ete.277

Collelldemont, E. (2015). Children, education and politics in everyday life: children, education and politics at a time of conflict – the Spanish Civil War (1936–1939). *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 51* (4), 395-404. https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1047385

Cornejo Serrano, A. (2012). Sindicalismo docente y profesionalización docente, *Akademia, 3*(1), 47-62.

Cortés, J. (2011). *Nuevos Movimientos Sociales y el Uso de las Nuevas Tecnologías. Estudio de casos.* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Ciencias de la Información.

D'avenia, L. (2018). Las asambleas de profesores en la consolidación del consejo de enseñanza secundaria en Uruguay (1949-1961). *Revista História da Educação, 22*, (55), 38-60.

Da Silva, S.M. (2021). A independência perdida: reflexões sobre educação e movimento cabano no grão-pará da América Portuguesa (1755-1840). *Revista História da Educação, 25*, 1-29.

Dadalto, M.C. y Raasch, C.M. (2020). A educação escolar de pomeranos e descendentes em Santa Maria de Jetibá. *Revista História da Educação, 25*, 1-30. https://doi.org/10.1590/2236-3459/101240

Danies, A.M. (2020). Membership Required: Juventude Brasileira and Fascist Education in Brazil's Estado Novo Dictatorship. *Historia Social y de la Educación*, *9* (1), 65-87.

Dantas, M.J. (2017). Alarga-se o horizonte... revista "Cidade Nova" no Brasil e a difusão da proposta educativa dos "focolares" (1957-1967). *Revista História da Educação,* 21, (52), 40-55.

De Carvalho, C.H. y Faira, P. (2014). Educação e modernização em Minas Gerais: propostas reformistas na ação conservadora (1926-1930). *Revista História da Educação,* 18 (42), 131-150.

De Freitas, T. (2021). Los Colegios Mayores en España (1960) : gestión y participación de los estudiantes a través de la prensa universitaria. *History of Education & Children's Literature, 16* (2), 405-424.

De la Garza, R. (2011). Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estudios políticos,* (22), 107-138.

De La Trinidad, M. (2013). Mexican Americans and the push for culturally relevant education: the bilingual education movement in Tucson, 1958–1969. *Journal of the History of Education Society*, *44* (3), 316-338.

De Sequeira, J., Frota, A. y Rizzini, I. (2015). Felismina e libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas Freguesias de Santa Rita e Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906). *Revista História da Educação, 19* (46), 145-165. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/46047

Del Pozo, M.M. y Ossenbach. G. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 47* (5), 579-600. https://doi.org/10.1080/00309230.2011.606787

Del Pozo, M.M. y Rabazas, T. (2011). Exploring new concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940–1975. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 47* (1-2), 221-242.

Delgado, A. (2014). Co-operatives and education in the Basque Country: the ikastolas in the final years of Franco's dictatorship. *History of Education*, *43*(5), 676-690. https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.941420

Della Porta, D., y Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales.* Madrid: Editorial Complutense.

Díaz Jaramillo, J. A. (2012). El 8 de junio y las disputas por la memoria, 1929-1954. *Historia y Sociedad*, (22), 157-189.

Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro.* Buenos Aires: Clasco.

Do Vale, G.C. y Gatti, D. (2019). Civic-patriotic celebrations in Brazilian schools. History and memory of the Gymnásio Mineiro de Uberlândia in Minas Gerais, Brazil (1930-1950). *History of Education & Children's Literature, 14* (2), 603-620.

Donoso, A. (2018). El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social. *Perfiles educativos, 40* (161), 53-68.

Donoso, A. (2020). Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos. *Revista Brasileira de História. 40* (83), 236-258. https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n83-11

Duarte, O. (2019). La expansión del estado argentino sobre los territorios patagónicos a fines del siglo XIX: integración y resistencia de los pueblos indígenas frente a la estratgia religiosa-educativa. *Revista História da Educação, 23,* 1-32. https://doi.org/10.1590/2236-3459/79861

Duarte, O.D. (2019). La expansión del estado argentino sobre los territorios patagónicos a fines del siglo xix: integración y resistencia de los pueblos indígenas frente a la estrategia religiosa-educativa. *Revista História da Educação, 23,* 1-32.

Escobar, L. M. (2009). El derecho a la educación en Colombia 1830-1853. La historia en el presente. *Prolegómenos – Derechos y Valores, 12*(23), 59-70.

Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Uníbiblos.

Falcade, E.C. y Mimesse, E. (2017). Entraves no ensino da língua portuguesa nas escolas italianas privadas curitibanas e paulistanas (1883-1907). *Revista História da Educação, 21* (51), 85-100.

Ferhat, I. (2019). Did Youth Destabilize Politics? Western European Social Democracies and Student Movements in «the Long Sixties». *Espacio, Tiempo y Educación, 6*(1), 87-99. http://dx.doi.org/10.14516/ete.269

Fernandez, C. y Vallejos, Á. (2020). Maestros, pedagogos y sindicalistas. Los comunistas en la escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943. *Historia Social y de la Educación*, *9* (3), 278-300.

Fernández-Montesinos, A. (2008). *Hijos de Vencedores y Vencidos: Los sucesos de febrero de 1956 en la Universidad Central.* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Geografía e Historia.

Ferraz, M. (2016). An example of educational renewal in the canary islands during the years 30: Following the clue and challenges of the freinet's techniques. *Revista História da Educação, 20,* (50), 157-175. https://doi.org/10.1590/2236-3459/64674

Ferraz, M. (2019). El proceso depurador en la enseñanza primaria durante la España franquista: un estudio de caso en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. *Revista História da Educação, 23,* 1-32. https://doi.org/10.1590/2236-3459/81871

Feu i Gelis,, J. y Torrent, A. (2022). Renovació pedagògica i lluita de classes a la transició: el moviment d'Escoles en Lluita de Barcelona, en Paya, A. (coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*. (pp. 20-24) Universitat de València.

Fontoura, J., Gentili P. y Gindin, J. (2008) Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina. El caso brasileño, en Fontoura, J. (coord.) *Sindicatos*

*Docentes y Reformas Educativas en América Latina – Brasil*. Brasil: Fundaçao Konrad Adenauer. 14-39

Frechtel, I. (2021). El viaje americano de Adolphe Ferrière de 1930: transferencias y apropiaciones en la circulación de las pedagogías renovadoras entre Europa y América Latina. Un caso para (re)pensar las relaciones centro-periferia. *History of Education & Children's Literature, 16,* (1), 281-299.

Frediani, D.C. y Honorato, T. (2019). Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na Ditadura Civil-Militar. *Revista História da Educação, 23*, 1-39.

Freitas, R. y Martins, P. (2019). La historia de la educación y la investigación científica en Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcelo do Conhecimento, 8*(12) 127-138.

García de Cortazázar, J.A. (1976). Los nuevos métodos de investigación histórica. En Súarez Fernández, L. (coord..), *Once ensayos sobre la historia* (29-48). Madrid: Fundación Juan March.

Garita, M. (2021). *Episodios de la FEUCR y del movimiento estudiantil de Costa Rica*. Costa Rica: Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

Garreton, M.A. y Martínez, J. (1985). *El movimiento estudiantil: conceptos e historia.* Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Gaspar, V. y Samara, D. (2020). Associação do professorado Catharinense: histories, means of action and composition. *Revista História da Educação, 24,* (15), 1-34. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/98273

Gatti, D. (2015). Between the Empire and the Republic : the permanence of a biography of the Nation in the history taught in secondary and primary schools in Brazil (1860-1950). *History of Education and Children's Literature, 10* (2), 119-137.

Gatti, D. y Gonçalves, B. (2015). Between the Empire and the Republic : the permanence of a biography of the Nation in the history taught in secondary and primary schools in Brazil (1860-1950). *History of Education and Children's Literature, 10* (2), 119-137.

Giménez Martínez, M.Á. (2015). Great projects and crude realities: Advances and retreats of the educational policy in contemporary Spain", *History of Education Review*, *44* (2), 186-202. https://doi.org/10.1108/HER-11-2013-0020

Gímenez Martínez, M.A. (2015). Great projects and crude realities: Advances and retreats of the educational policy in contemporary Spain. *History of Education Review, 44*(2). https://doi.org/10.1108/HER-11-2013-0020

Gindin, J. (2006). *Sobre las Asociaciones docentes de comienzo del siglo XX*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Gindin, J. (2008). Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(37), 351-375.

Gómez Nashik, A. (2014). 1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán. *Universidades,* (61), 19-36.

Gómez Nashiki, A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17), 187-220.

Gómez Nashiki, A. (2007). El movimiento estudiantil y la violencia institucional: La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(35), 1179-1208.

Gómez Sánchez, A. y Hernández Huerta, J.L. (2016). Debating education and political reform. The Freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). *Revista História da Educação, 20*, (49), 95-122.

Gómez, L.E. (2015). 1968: Demografía y movimientos estudiantiles. *Papeles de Población, 21*(85), 251-291.

González Calleja, E. (2005). Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968). *Revista Ayer, 59*(3), 21-49.

González Calleja, E. (2018). La movilización y la protesta estudiantil en el tardofranquismo y la democracia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37, 223-255. https://doi.org/10.14201/hedu201837223255

González Calleja, E. y Souto, S. (2007). De la dictadura a la república: Orígenes y auge de los movimientos juveniles en España. *Hispania. Revista Española de Historia*, *68*(225), 73-102.

González Faraco, J., Jimenez Vicioso, J.R. y Pérez Moreno, H. (2021). La representación de la infancia en los manuales escolares españoles del siglo XX: un estudio de la «bowdlerización» pedagógica de Platero y yo. *History of Education & Children's Literature, 16* (1), 257-279.

González Faraco, J.C. y Pérez Moreno, H.M. (2014). The 'women's section' of the Spanish Falange and its role in the education of rural women during the dictatorship of General Franco. *History of Education and Children's Literature, 9* (2), 529-548.

González Gómez, S. y Ramón Ruiz, G. (2018). El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983). *Revista História da Educação, 22*, (54), 113-134.

Granja, J. (2012). "School retardation" in Mexico from 1920 to 1960: conceptual passages. *Paedagogia Historica: International journal of the history of education*, *48*, 99-120. https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644629

Greiner, D y Nogueira, V. (2017). Escola pública e liberalismo no Brasil imperial: Construção do estado e abandono da nação. *Revista História da Educação, 21*, (53), 182-198.

Groves, T. (2020). Professional Advocacy in Education. The Legacy of the 1960s Students' Protest and the Forging of a Social-Professional Identity among Teachers (Spain, 1970-1982). *Espacio, Tiempo y Educación, 7* (1), 163-180. https://doi.org/10.14516/ete.334

Groves, T. y Pedrera, M. (2018). La prensa y la participación estudiantil en la negociación democrática de españa (1978-1982). *History of Education Journal, 22*, (54), 91-112.

Groves, T., y Pedrera, M.I. (2018). La prensa y la participación estudiantil en la negociación democrática de españa (1978-1982). *Revista História da Educação*, *22*(54), 91-112. https://doi.org/10.1590/2236-3459/77343

Guevara Niebla, G. (2020). *Movimiento estudiantil del 68 y la democracia.* México: Instituto Nacional Electoral.

Guzmán, G. (2021). "Things change you know": Schools as the Architects of the Mexican Race in Depression-Era Wyoming. *History of Education Quarterly*, *61*(4), 392-422. http://dx.doi.org/10.1017/heq.2021.37

Helder, H. (2018). Educação e democracia. Discursos sobre a universidade portuguesa em tempos de transição (1974-1976). *Revista História da Educação, 22*, (54), 71-90.

Hernández Díaz, J. M. (2009). La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas. *Aula*, *9,* 19-44. https://doi.org/10.14201/3472

Hernández Díaz, J.M. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia De La Educación, 37*, 257-284. https://doi.org/10.14201/hedu201837257284

Hernández Huerta J.L. y Paya, A. (2019a). Student movements of the «long 1960s». Steps towards the cultural revolution, social change and political transformation. *History of Education and Children's Literature, 14,* 13-20.

Hernández Huerta, J. L., Payà, A. y Roda, J. (2023). The history of education through specialised journals: themes, scientific production and bibliometrics (1967-2022). *Social and Education History* 12(1), 85-117, https://doi.org/10.17583/hse.11028

Hernández Huerta, J. L., Payà, A., y Sanchidrián, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de historia de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 45-64. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624

Hernández Huerta, J.L. y Payà, A. (2019b). Other social actors involved in Brazil's 'Long '68' in the midst of the violence. Public-sphere representations of the Catholic Church's discourse and actions in solidarity with student agitators. *History of education & children's literature*, *14*, (2), 21-53

Hernández Huerta, J.L. y Payà, A. (2022). Redes y espacios de comunicación y colaboración científica para la Historia de la Educación: Consideraciones globales y análisis del caso de España. En Cagnolati, A., Hernández Huerta, J.L. y Payà, A. (coords.) *Connecting History of Education: Redes globales de comunicación y colaboración científicas.* Valencia: Tirant lo Blanch, 21-59.

Hernández Huerta, J.L. y Payà, A. (2023). International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) Networks, internationalisation, and scientific communication. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (14), 643-662.

Hernández Huerta, J.L., y Payà, A. (2022). Redes y espacios de comunicación y colaboración científica para la Historia de la Educación: Consideraciones globales y análisis del caso de España. En Hernández Huerta, JL; Cagnolati, A. y Payà A. (Coord.) *Connecting History of Education: Redes globales de comunicación y colaboración científicas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 21-59

Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: Escribir historia hoy*. Móstoles: Akal.

Hernández, Díaz, J, M. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (20), 135-158. https://doi.org/10.14201/12566

Hernández, Díaz. J.M. (2021). Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes. (Spanish). *History of Education & Children's Literature, 16* (2), 85-108.

Hernández, J.L. y Ortega, S. (2015). Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983). *History of Education and Children's Literature, 10*, 359-389

Hinterholz, M. (2018). Gringos versus Communists: a look at the Civil-Military Dictatorship in Brazil from the Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (1963-1981). *Espacio, Tiempo y Educación, 5*(1), 139-157.

Horn, 2007. *The Spirit of '68. Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*. Oxford: Oxford University Press.

Igelmo, J., Jover, G. y Quiroga, P. (2020). “Hablar poco y hacer mucho”: las campañas de educación popular - una iniciativa del servicio universitario del trabajo para las universidades españolas (1962-1968). *Revista História da Educação, 24*. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/98035

Inhabiting culture. Spanish anarchists’ vision of cultural learning through aesthetics in the nineteenth and early twentieth centuries. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 53* (3), 228-245.

Irwin, J. (2018). Authority Through Freedom. On Freire’s Radicalisation of the Authority-Freedom Problem in Education. *Espacio, Tiempo y Educación, 5* (1), 55-69. http://dx.doi.org/10.14516/ete.191

Jasper, M. (2014). *Protest: A Cultural Introduction to Social Movements (Cultural Sociology).* Cambridge: Polity Press.

Jiménez, Becerra, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances, en *Pedagogía y Saberes*, (48), 153-161.

Julia Fernández, S. (2019). El planteamiento educativo en Brasil: configuración y dinámicas a partir de sus dispositivos legales. *Políticas Educativas, 13*(1), 17-29.

Killian, L. (1964) Social Movements en Farris, R. (Ed), *Handbook of Modern Sociology* (426-445). Chicago: Rand McNally.

Kreutz, L. y Mailkoski, A. (2017). Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939). *Revista História da Educação, 21* (51), 317-331.

Lagos, T., Pereira, S. y Villalobos, C. (2022) Protesta docente en el Chile post-dictadura (1990-2019). Tendencias, características y variables explicativas, en *Revista Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, 6*(1), 33-56.

Lange, G. (2013). Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930 a 1960) - The student newspaper Ecos Gonzagueanos e Estudante: notes on the secondary schools catholic and secular (Pelotas/RS). *Revista História da Educação, 17* (40), 121-142.

Lange, G. (2017). Os maçons e a modernização educativa no Brasil no período de implantação e consolidação da república. *Revista História da Educação, 21* (53), 56-71. https://doi.org/10.1590/2236-3459/71642

Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: Un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Última década*, *23* (42), 65-90. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100004

Larrondo, M. (2019). When Democracy Returned to School: Political Participation and Secondary Students Movement in Transitional Argentina (1982-1990). *Historia Social y de la Educación, 8* (2), 197-218. Lima da Silva, A. (2017). Lado a lado: Marcas católicas do bandeirantismo no Brasil. *Revista História da Educação*, *21*(52), 21-39.

Lima, A. (2017). Lado a lado: marcas católicasdo bandeirantismo no Brasil. *Revista História da Educação, 21* (52), 21-39. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/70539

Longo, M. (2015). Literature for primary school and education of republican citizens, in the Revista de Ensino (SP-Brazil) - 1902-1918. *History of Education and Children's Literature, 10* (2), 47-66.

Loyo-Brambila, A. (2008). «Sindicalismo magisterial», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (37), 345-349.

Loyo-Bramibila, A. (2008). La historia reciente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE), en Fontoura, J. (coord.) *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina – México*. (pp.13-43). Brasil: Fundaçao Konrad Adenauer.

Luciani, L.L. (2011). Movimiento estudiantil y juventud en Brasil. Una mirada desde la sociología de Marialice Mencarini Foracchi. *Contemporánea: historia y problemas del siglo XX, 2* (2), 79-97.

Ludkiewicz, K. (2019). From popular culture to social transformation: student youth, peasants and the Base Education Movement (MEB) in the 1960s. *History of Education & Children's Literature, 14* (2), 75-96.

Luis Felipe, M. (1995). *Revolta em Florianópolis: a novembrada de 1979.* Florianópolis: Editora Insular.

Luiz, Hinterholz, M. (2017). Tácitas e marginais: memórias das casas de estudante autônomas de Porto Alegre e as possibilidades para a História da Educação. *Revista História da Educação, 21*, (51), 435-448. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/68750

Luiz, O. (2015). Un siglo de movimiento estudiantil en Brasil. En Renate Marsiske *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV* (57-80). México: Universidade Nacional do México, UNAM

Maclean. M. (2002). *Economic Management and French Business: From de Gaulle to Chirac.* UK: Palgrave Macmillan.

Mahamud-Angulo, K. (2013). "Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: a strategic counterattack to the legacy of the past. *History of Education and Children's Literature*, *8* (2), 333-355.

Makarian, V. (2019). Uruguay, 1968. Algunas líneas de análisis derivadas del estudio de la protesta estudiantil en un país periférico. *Espacio, Tiempo y Educación*, *6* (1), 129-143.

Malheiro, X.M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo: entre el amanecer y la luz cegada. *Revista História da Educação, 21* (53), 239-266. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66494

Mannocchi, C. (2011). Conflictos docentes en Chile y Argentina (1925) ¿Identidades de clase distintas? *Revista Sociedad & Equidad*, (2), pp. 164-181.

Mariske, R. (1998). Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* (1), 35-62.

Markarian, V. (2019). Uruguay, 1968. Algunas líneas de análisis derivadas del estudio de la protesta estudiantil en un país periférico. *Espacio, Tiempo y Educación, 6*, (1), 129-143.

Marsiske, R. (2018). "La juventud desinteresada y pura": el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918. *Perfiles educativos*, *40* (161), 196-215.

Martínez, Bonafé, J. (2009). Sobre las relaciones entre el sindicalismo y la renovación pedagógica, en Jornet. J.M. (coord.) *La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)* (pp. 277-291). Valencia: Universitat de València.

Martínez-Otero, V. (2001). Movimientos sociales y transformación de la sociedad. *Pulso: revista de educación,* (24), 59-72.

Matamoros, C. (2017) Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987, *Izquierdas*, *32*, 203-234.

Matamoros, C. (2022). Escuelas obreras en fábricas intervenidas durante el gobierno de Salvador Allende, en Paya, A. (coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX* (pp. 18) Universitat de València.

Maza, E. (2001). El asociacionismo y sus formas, en Morales, A. (coord.) *Las claves de la España del siglo XX. La modernización social* (pp. 335-366). Madrid: Sociedad Estatal Nuevo Milenio.

McAdam, D., McCharty, J. y Zald, M. (1999). *Movimientos sociales, perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo.

Mello, P. (2014). "Public policies for the production of textbooks for youth and adults in Brazil books: some reflections on recent historical trajectory. *History of Education and Children's Literature.* 1-12.

Melucci, A. (1996). *Challenging Codes*. Nueva York: Cambridge University Press.

Menezes M.C. y Pinheiro, M.L. (2015). Pragmatismo e idealismo: o debate entre pioneiros e católicos em dois manuais no Brasil dos anos de 1930. *Revista História da Educação, 19* (45), 127-139. https://doi.org/10.1590/2236-3459/42100

Menguiano, C. (2020). Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative study of public examination files and Francoist purge files of primary headteachers of the Second Spanish Republic (1932-1943). *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 209-238. https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26260

Menguiano, C. (2020). Renovación pedagógica e identidad. Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República. *Historia y Memoria de la Educación,* (12), 209-238.

Menjívar, M. (2004). Acciones colectivas en Costa Rica al final del siglo xx: Entre la continuidad y el orden. *Revista de Ciencias Sociales, 4* (106), 55-67.

Menjívar, M. (2013). Crisis del movimiento estudiantil universitario (1991-1994). *Revista Reflexiones, 32*(1), 1-12.

Menon, Gustavo. (2021). A reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. *Revista História da Educação, 25,* 1-27. https://doi.org/10.1590/2236-3459/103376

Millán, M. (2020). El movimiento estudiantil y la violencia política en Argentina, 1966-1976. *Cuadernos de Marte,* (18), 89-137.

Mimesse, E. (2015). Obstacles to teaching the Portuguese language in elementary schools in the city of São Paulo (Brazil) in the early 20th century. *History of Education and Children's Literature, 10* (1), 411-425.

Miranda, J. (2015). As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *Revista História da Educação,19* (45), 85-102. https://doi.org/10.1590/2236-3459/44800

Modonesi, M. (2008). 1968: a 40 años del movimiento estudiantil en México. *Observatorio Social de América Latina,* (24), 145-148.

Monroy Torres, M. (2010). Mis recuerdos de la Séptima Papeleta. En Torres Villareal, M.L. (coord..), *La séptima papeleta: historia contada por algunos de sus protagonistas. Con ocasión de los 20 años del movimiento estudiantil de la séptima papeleta* (13-16). Editorial Universidad del Rosario.

Monteiro, D. y Gomes de Souza, M. (2020). A imprensa pedagógica no pará em dias de república: a revista a escola e a revista do ensino como instituições de formação (1900-1912). *Revista História da Educação,* 24, 1-30. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/92639

Montenegro, A. (1995). *An Incomplete Education Reform: The Case of Colombia.* Washington: World Bank.

Montero, B. J. (1926). *La enseñanza de la vieja química. Recuerdos de la vida universitaria.* Buenos Aires: Imprenta Coni.

Moreno Martínez, O. (2009). El paro estudiantil de mayo de 1938. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 36* (2), 41-63.

Moriconi, G. y Belanger, J. (2015). Student Behaviour and Use of Class Time in Brazil, Chile and Mexico. *OECD Education Working Papers,* (112), 1-29. https://dx.doi.org/10.1787/5js6bhlchwmt-en

Morriss, A. y Herring, C. (1987) Theroy and Research in Social Movements: A Critical Review. *Annual Review of Political Sciencie,* (2), 137-198.

Muro, V.M. (1994). *Iglesia y movimientos sociales en México 1982-1987. Los casos de Ciudad Juárez y el Istmo de Tehuantepec.* México: RNIU-Colegio de Michoacán.

Naval, C y Pavón Benito, J. (2011). Portrayal of 20th-century european totalitarian regimes in spanish secondary education textbooks. *History of Education & Children's Literature, 6* (2), 229-259.

Navarro, C. (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública. Opiniones y actitudes ante las condiciones de trabajo.* Madrid: CIDE.

Neidhardtm F. y Rucht, D, 2002. Towards a "Movement Society"? On the Possibilities of Institutionalizing Social Movements. *Social Movement Studies,* (1), 7-30.

Nery, A. (2013). Educational culture and teachers training: The library of Normal School of Piracicaba (1911-1920). *Revista História da Educação*, 17 (39), 23-38.

Núñez, I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973) *Revista Pensamiento Educativo, 46-47,* 133-150

Opisso, I. y Tornafoch, X. (2015). National identity, civic values and school textbooks in Spain: La Enciclopedia cíclico-pedagógica and El libro de España (1931-1957). *History of Education and Children's Literature, 10* (1), 361-367.

Ortega Ibarra, C. (2019). Una arquitectura escolar nacional y popular durante la revolución constitucionalista de 1914-1917. *Revista História da Educação, 23*, 1-32. https://doi.org/10.1590/2236-3459/77343

Otero Urtaza, E.M. (2011). The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936) a framework for popular education. *Paedagogia Historica: International journal of the history of education, 47*(1-2), 207-220.

Palmero, F. (2018). Estudiantes contra la dictadura. *El Mundo*. Recuperado de: https://lab.elmundo.es/mayo-del-68/espana.html

Panizzolo, C. (2021). The daily life of Italian and Italian-descendant children in tenements, work and school (Sao Paulo, late 19th and early 20th century). *Espacio, Tiempo y Educación, 8* (1), 53-71.

Payà, A. (2010) Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixó, Castelló) durant el franquisme. *Educació i història: Revista d'història de l'educació,* (15), 229-252.

Payà. A. (2023). Innovación docente y renovación pedagógica en la escuela española contemporánea. En Mayordomo, A. y López, R. (coords.) *La escuela y el magisterio. Lecturas históricas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 179-204.

Perdomo, J.C. (2008). Del movimiento estudiantil: Algunas fuentes olvidadas en el caso venezolano. *Educere 12*(41), 231-238.

Pérez Navarro, C. (2018). Reconstruction of the process of elaboration of the Organic Constitutional Law of Education: actors, projects and ideological disputes. Chile, 1973-1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, *5* (2), 179-195. https://doi.org/10.14516/ete.170

Pérez Navarro. C. (2018). Reconstruction of the process of elaboration of the Organic Constitutional Law of Education: actors, projects and ideological disputes: Chile, 1973-1990. *Espacio, Tiempo y Educación, 5*(2), 179-195.

Perin, P. (2008). Les grèves d'enseignants au Brésil et les images du métier: de la "clase ordonnée et disciplinée" aux "travailleurs en éducation" (São Paulo, 1963-1979). *Paedagogia Historica: International journal of the history of education, 44*, 555-561.

Pimenta, J.P. (2010). Education and the historiography of Ibero-American Independence elusive presences, many absences. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 46* (4), 419-434.

Pinheiro, M. L.y Menezes, M. C. (2015). Pragmatismo e idealismo: o debate entre pioneiros e católicos em dois manuais no Brasil dos anos de 1930. *Revista História da Educação, 19* (45), 127-139. https://doi.org/10.1590/2236-3459/42100

Piña, J. (2020). *Movimiento magisterial de 1989.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pomante, L. (2016). «La larga noche de la educaciónespañola» Il sistema educativo spagnolo negli anni della dittaturafranchista. *History of Education & Children's Literature, 11* (2), 439-450.

Porto, D y Rodrigues, Augusto P. (2013) Feupa: uma revista produzida pela Federação dos Estudantes Universitários de Porto Alegre (RS, 1945/46). *Revista História da Educação,* 17, (40), 221-250.

Raschke, J. (1994). Sobre el concepto de movimiento social. *Zona abierta*, (69), 121-134.

Raya, E. (2017). "La Noche de San Daniel", entre la ficción literaria y el compromiso político. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, 41*(3), 643-661.

Revah, D. (2013). Escola e Nova Escola: Faces de un velho sonho. *Revista História da Educação,* 17, (39), 79-99.

Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. Última Década, (5),1-18.

Rifo, M. (2019). ¿Modernización institucional o movimiento democratizador de la educación superior chilena? Una reinterpretación de la trayectoria previa a la dictadura civil-militar (1920-1973). *Revista História da Educaçao, 23,* 1-34. https://doi.org/10.1590/2236-3459/78545

Roberto, S. (2020). Mons. Giovanni Battista Scalabrini and italian emigration in Brazil : pastoral care, education and national identity (1888-1905). *History of Education and Children's Literature 15* (2), 449-469.

Roda Segarra, J. (2023) *La investigación bibliométrica en historia de la educación. Situación actual, desarrollo de bases de datos específicas y propuestas desde la inteligencia artificial*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.

Rodgers, E. (1941) Galdós, Castelar y "La noche de San Daniel". *Anales galdosianos. Año XLII y XLIII, 2007-2008*, 87-96.

Roldán, E. (2010). Towards a logic of citizenship public examinations in elementary schools in Mexico, 1788-1848: state and education before and after Independence. *Paedagogia Historica: International journal of the history of education*, *46*(4), 511-524.

Sánchez Rojas, J. (1919). *Paraje y Cosas de Castilla.* Madrid: Editorial América.

Santos, L. y Frank, J. (2013). Do schüler-zeitung ao o ateneu: marcas da cultura escolar nas páginas dos periódicos (São Leopoldo/rs, 1964-1973). *Revista História da Educação, 17* (40), 319-336.

Schaff, A. (1971). *Historia y verdad: Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico.* Barcelona: Editorial Grijalbo S.A.

Scharagrodsky, P.A. (2019). Los espacios recreativos a principios del siglo XX en la capital argentina: problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 55* (1), 88-100

Schelbauer, A. (2014). From the countryside to the school: Institutionalization and expansion of rural primary schools in Paraná (1930-1960). *Revista História da Educação, 18* (43), 71-91.

Scioscia, L. (2013). *Clase trabajadora. Nuestra historia*. Buenos Aires: SUTEBA.

Scotti, L.B. (2019). El Movimiento "13 de diciembre": el antecedente olvidado de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, (4), 189-215.

Simonoff, A. (2018). Impresiones sobre Mayo Francés de 1968. *Relaciones internacionales*, (54), 201-207.

Somoza, J. M. (2011). Education, elite formation, and geopolitics. Americanism and the regeneration of Spain. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 47 (5), 619-638.

Straus L. (1947). Research in collective Behavior: Neglect and Need, *American Sociological Review*, (12), 352-354.

Suasnábar, C. (2018). Legado, crítica y superación del ideario de la reforma universitaria de 1918: julio v. gonzález y la radicalización del pensamiento reformista. *Revista História da Educação, 22* (54), 174-189. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/77890

Tavares, J. (2016). Defesa do internato na instrução pública secundária provincial (Sergipe/Brasil, Século 19). *Revista História da Educação,20* (49), 143-162.

Termes, J. (2000). *Anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional (1864-1881).* Barcelona: Crítica.

Terrón, A. (1987). El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (6), 279-299.

Terrón, A. (1999). Cien años de defensa colectiva la dinámica societaria y sindical del magisterio español. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, (3), 157-182.

Terrón, A. (2015). Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 93-130. DOI: 10.5944/hme.1.2015.13281

Terrón, A. y Viñao, A. (2019). Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX). *Historia De La Educación*: *Revista interuniversitaria*, (37), 69–114. https://doi.org/10.14201/hedu20183769114

Tilly, C. y Leslie J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2009*: *Desde sus orígenes a Facebook.* Barcelona: Editorial Crítica.

Toro-Blanco, P. (2018). Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (C. 1988- C1998).

*Revista História da Educação*, *22*(54), 135-153. https://doi.org/10.1590/2236-3459/77343

Toro-Blanco, P. (2020). Estética escolar y regímenes emocionales en el centenario de la independencia (Chile, 1910). *Revista História da Educação*, *25*, 1-23. https://doi.org/10.1590/2236-3459/106196

Torres, G. (2014). Catholic Church, education and laicity in Argentinean history. *Revista História da Educação*, 18, 165-185

Torres, R.M. (2008). Organizaciones campesinas independientes y movimientos sociales en la comarca lagunera. *Ra Ximhai Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable, 4* (3), 797-807.

Traffano, D. (2014). «Ignorancia e incivilización, o miseria y despotismo». Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder estatal en Oaxaca, México, 1825-1889. *History of Education and Children's Literature*, 9 (2), 357-378.

Trejo, E. (2010). Historiografía, hermenéutica e historia consideraciones varias. *Históricas: boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM*, (87), 2-11

Trentin, R.J. (2013). Education policy and national security in Brazil in the post-1964. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education, 49* (2), 253-272.

Triviño, F. (1884). *La santa Isabel sucesos del 17 al 25 de noviembre de 1884.*Granada: Imprenta de "El diario de la Tarde".

Tuñon de Lara, M. (1964). *La España del siglo XX*. Madrid: Ediciones Akal

Urrutia, M. (1980). El desarrollo del movimiento sindical y la situación de la clase obrera, en: Jaramillo, J. (director). *Manual de historia de Colombia tomo III*. (pp. 179-245) Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Vargas, G. (2008). Los sindicatos y la educación pública en América Latina: el caso costarricense, en Fontoura, J. (coord.) *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina – Costa Rica*. (pp.13-44). Brasil: Fundaçao Konrad Adenauer.

Velázquez, Albo. M.L. (2011). El Movimiento Estudiantil en la UNAM, 1933. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-13.

Vera de Flachs, M. C. (2019). Violencia y universidad en la República Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba, 1966-1983. *Universidades*, (80), 25-48.

Viénet, R. (1992) *Enragés y situacionistas en el movimiento de las ocupaciones, Francia, mayo de 1968*. Nueva York: Autonomedia.

Vieria, C.E. (2021) Independence, democracy, and training in Brazilian associaton of education discourse: 1927-1945. *Revista História da Educaçao, 25, 1-33.* http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106131

Volkova, I.V. (2019). «Meeting Spain» and lessons the Soviet front-line generation learned from the 1936-1939 Spanish Civil War. *History of Education and Children's Literature, 14* (2), 637-659.

Zepeda, R. (2014). El movimiento estudiantil chileno: desde las calles al congreso nacional. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 7*(3), 689-695.

Zepeda, R. (2021). El movimiento estudiantil chileno: Más de cien años de lucha en torno a las mismas demandas. [Tesis doctoral]. Universidad Católica Argentina. Recuperado de: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15171

Zuluaga, O. L. (2018). *La Educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Medellín: Universidad de Antioquía-Medellín.

Zuquim, K. (2019). «Imagined Communities»: Student and Revolutionary Movements in the Headlines of Mass Media Newspapers and Magazines During the Brazilian Dictatorship. *Espacio, Tiempo y Educación, 6* (1), 41-62. http://dx.doi.org/10.14516/ete.255

Zurita, F.A. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *Revista História da Educação, 24*, 1-31. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/92711

# 8. Anexos

Anexo 1 - Artículos que cumplen con los criterios objetos de estudio.

| **Listado de los 163 artículos que cumplen con los criterios objeto de estudio.** |
|---|
| "School retardation" in Mexico from 1920 to 1960: Conceptual passages |
| “Against the terrible evil of illiteracy”: Objective and scope of the newspaper "A Escola" (1918-1920) |
| “Talk little and do a lot”: The campañas de educación popular - an initiative of the university work service for Spanish universities (1962-1968) |
| «ignorance and uncivilization, or misery and despotism». Indigenous people and primary schools seen from the state power in Oaxaca, Mexico, 1825-1889 |
| «Imagined communities»: Student and revolutionary movements in the headlines of mass media newspapers and magazines during the Brazilian dictatorship |
| «Meeting Spain» and lessons the Soviet front-line generation learned from the 1936-1939 Spanish Civil War |
| «The long night of Spanish education». Reflections on the Spanish education system during the Franco dictatorship |
| «They are the force for change in today’s world and they will lead tomorrow’s». The United States and Spanish students in the context of global ’68 |
| «Transforming the garden into a school». The writings exhibited in the schools of the Ave-María of padre Manjón |
| A foreign model of teacher education and its local appropriation: the English teachers’ centres in Spain |
| A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War |
| Adolphe ferrière’s american travel in 1930: Transfers and appropriations on circulation of renewal pedagogies between europe and latin america. a case for (re) thinking center-periphery relations |

| |
|---|
| An example of educational renewal in the canary islands during the years 30: Following the clue and challenges of the freinet's techniques |
| An Italian book for brazilian children. Heart, by Edmondo De Amicis (1886) |
| Assemblies of teachers in the consolidation of the secondary education council in Uruguay (1949-1961) |
| Associação do professorado catharinense: Histories, means of action and composition |
| Authority through freedom. On Freire's radicalisation of the authority-freedom problem in education |
| Bad relationships: Press and student movement in Chile at the end of dictatorship and the beginnings of democratic transition (c. 1988 - C. 1998) |
| Between religion and nation: Italica gens and the development of ethnical schools and Italian language in Southern Brazil in the early 20th century (1910-1930) |
| Between the Empire and the Republic: The permanence of a biography of the Nation in the history taught in secondary and primary schools in Brazil (1860-1950) |
| Capturing life on a leaflet: The meaning of children's writings in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939) |
| Cases and histories of teaching professionalisation in education institute from capital of Brazil (1928-1935) |
| Catholic church, education and laicity in Argentinean history |
| Celebrating Italianità: The teaching of the Italian language and culture in ethnic schools in Paraná, Brazil |
| Celebrations of Italiannes: Italian immigration in Rio Grande do Sul and schools, between memory and history (1924-1926) |
| Children, education and politics in everyday life: Children, education and politics at a time of conflict – the Spanish civil war (1936–1939) |
| Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983) |

| |
|---|
| Civic-patriotic celebrations in Brazilian schools : history and memory of the Gymnásio Mineiro de Uberlândia in Minas Gerais, Brazil (1930-1950) |
| Civilise the people, build the nation: scientific and literary association and education in Minas Gerais (Brazil) at the beginning of the Brazilian empire |
| Colegios mayores in Spain (1960): Student management and participation through the university press |
| Co-operatives and education in the Basque Country: The ikastolas in the final years of Franco's dictatorship |
| Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982) |
| Defense of public education in secondary boarding provincial (Sergipe/Brazil, 19 Century) |
| Del término descolonización y sus derivas pedagógicas |
| Did youth destabilize politics? Western European social democracies and student movements in «the long sixties» |
| Dismantling authoritarianism: The transition from 1960s to 1970s as a radical turning point to overcome «modernity» in education |
| Educating for Democracy: Teacher Training as a Political Project for Cultural Transformation (Córdoba-Argentina, 1941-1943) |
| Educating is civilizing: The pedagogy of periodicals and political pamphlets of the brazilian independence period (1821-1824) |
| Education and globalisation: A Latin American perspective |
| Education and modernization in Minas Gerais: Reform proposals conservative in action (1926-1930) |
| Education and the historiography of Ibero-American independence: Elusive presences, many absences |
| Education as expression of urban in the city of Mariana in the first half of 19 century |

| |
|---|
| Education for all: Formative perspectives in two revolutionary newspapers during the first decades of the twentieth century |
| Education policy and national security in Brazil in the post-1964 context |
| Education, elite formation, and geopolitics: Americanism and the regeneration of Spain |
| Educational and teaching magazines as object of historians of the education (Brazil, 1998-2021) |
| Educational culture and teachers training: The library of Normal School of Piracicaba (1911-1920) |
| Emigration and education. Galician emigration to America and its impact on the processes of literacy, schooling and civic education amongst the rural and seafaring popular classes |
| Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: A strategic counterattack to the legacy of the past |
| Escola and Nova Escola: Faces of an Old Dream |
| Ethnography of the school through the memories of teahing practices in the canary islands (SPAIN). |
| European cultural convergences in Spain during the 19th century: The Institución Libre de Enseñanza |
| Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939 |
| Exploring new concepts of popular education: Politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975 |
| Felismina and Libertina go to school: Notes on schooling in the parishes of Santa Rita and Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906) |
| Feupa: A magazine produced by the federation of university students of porto alegre (rs, 1945/46) |
| For education we shall fight the good fight: Worker education as a field of disputes between catholics and anarchists during the first Brazilian Republic |

| |
|---|
| From popular culture to social transformation: Student youth, peasants and the base education movement (MEB) in the 1960s |
| From the countryside to the school: Institutionalization and expansion of rural primary schools in Paraná (1930-1960) |
| Gentile in Spain: An historiographical mirage |
| Gli studi sul patrimonio storico-educativo in spagna e in italia. Due realtà a confronto |
| Graphic and cultural press as school's place of memory. «céltiga» (Buenos Aires) and «la esfera» (madrid) as contrasting examples in the early 20th century |
| Great projects and crude realities: Advances and retreats of the educational policy in contemporary Spain |
| Gringos versus Communists: A look at the Civil-Military Dictatorship in Brazil from the Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (1963-1981) |
| Hindrances in the teaching of the Portuguese language in private Italian schools from Curitiba and São Paulo (1883-1907) |
| In the name of "straight conduct", mutual help, honest industry and peaceful coexistence: Reflections on instruction and moral education (1824-1827) |
| Independence, democracy, and training in brazilian association of education discourse: 1927-1945 |
| Inhabiting culture: Spanish anarchists' vision of cultural learning through aesthetics in the nineteenth and early twentieth centuries |
| Institutional modernization or democratic movement for Chilean higher education? A reinterpretation of the previous trajectory to the civil-military dictatorship (1920-1973) |
| Latin American independence: Education and the invention of new polities |
| Learn to write to learn how to be an activist. Analysis of 18 dictations produced by the Juventudes Socialistas Unificadas |
| Learning and new sociability: Schooling and the concept of the child in the Spanish enlightenment |

| |
|---|
| Legacy, criticism and overcoming the ideology of the university reform of 1918: Julio v. gonzález and the radicalization of reformist thought |
| Literacy and suffrage: The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850) |
| Literature for primary school and education of republican citizens, in the «Revista de Ensino» (SP-Brazil) - 1902-1918 |
| Looking in the mirror: the global '68 through the Brazilian daily press |
| Los espacios recreativos a principios del siglo xx en la capital argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual |
| Lost independence: Reflections on education and the cabano movement of grão-pará in portuguese america (1755-1840) |
| Membership Required: Juventude Brasileira and Fascist Education in Brazil's Estado Novo Dictatorship |
| Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. del "largo '68" al fin de la "tercera ola" en la europa mediterránea e iberoamérica |
| Mexican Americans and the push for culturally relevant education: the bilingual education movement in Tucson, 1958-1969 |
| Monitors and moralists: the Lancasterian system of mutual education and the vision of a new moral order in Spanish America, 1818–1831 |
| Mons. Giovanni battista scalabrini and Italian emigration in Brazil: Pastoral care, education and national identity (1888-1905) |
| National and popular school architecture during the constitutionalist revolution of 1914-1917 |
| National identity, civic values and school textbooks in Spain: La Enciclopedia ciclico-pedagogica and El libro de Espana (1931-1957) |
| Nationalisms and schooling: Between Italianity and brazility, disputes in the education of Italian-gaucho people (Rs, Brazil, 1930-1945) |
| On may '68 in Spain: Student youth and the autonomous universities |

| |
|---|
| On the access of the working class to higher education in Spain: From the Institute of Scholar Selection to the Institutes for Workers |
| On the global hot seat: University presidents in the global 1968 |
| One widens the horizon⋯ "cidade nova" magazine in Brazil and the dissemination of educational proposal of the "focolares" (1957-1967) |
| Origin and effectiveness of career training professional technical education media in Chile |
| Origins and leading exponents of secularism, in its educational aspect, in Chile |
| Other social actors involved in brazil's «long '68» in the midst of the violence. Public-sphere representations of the catholic church's discourse and actions in solidarity with student agitators* |
| Pedagogical renovation and teachers identities: a comparative study of public examination files and Francoist purge files of primary headteachers of the Second Spanish Republic (1932-1943) |
| Pedagogies of good manners: Forming citizens civilized and hygienics |
| People like you and me: The texts of Rosario Castellanos in the ideological contradictions of indigenist language policy |
| Policies for textbooks during military dictatorship: Colted and Fename |
| Polish ethnic schools in rio grande do sul (1875-1939) |
| Political education in Brazil and Italy: Two stories, many common problems |
| Political republicanism, participative citizenship and critical education. Paulo Freire as a reference |
| Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks |
| Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: A research agenda |
| Pragmatism and idealism: The debate between catholics and pioneers in Brazil in two books of the 1930s |

| |
|---|
| Previous notes on the parents school in Brazil and Portugal |
| Professional advocacy in education. The legacy of the 1960s Students' protest and the forging of a social-professional identity among teachers (Spain, 1970-1982) |
| Public and private in the first LDB: The relationship between san tiago dantas and anísio teixeira |
| Public policies for the production of textbooks for Youth and Adults in Brazil books: Some reflections on recent historical trajectory |
| Public school and liberalism in Brazilian empire: Emergence of the state and nation of abandonment |
| Reading practices in the centro psychico de caetité, Bahia state (1905-1930) |
| Reconstruction of the process of elaboration of the Organic Constitutional Law of Education: Actors, projects and ideological disputes. Chile, 1973-1990 |
| Representations of Brazil's student movements in the daily press in 1968. from calabouço to the seventh day mass |
| Requirement for the development of our industries: Technical education in the context of the organic law of industrial education |
| School aesthetics and emotional regimes in one hundred years of independence (chile, 1910) |
| School as agency of civilization: Formative educational projects and pedagogical practices for rural education in Brazil (1946-1964) |
| School libraries in the first decade of the Franco regime: Between dawn and the blind light |
| Schooling and territorialisation on the republic city: Belo Horizonte (1897-1912) |
| Schooling of pomerans and descendants in santa maria de jetibá (ES) |
| Side by side: Catholic brands of girl scouting in Brazil |
| Social imaginaries of violence and fear: the Chilean press and the 1968 global student movement |

| |
|---|
| Spelling books and textbooks in pomeranian lutheran schools in rio grande do sul (1900-1940) |
| Student movements of the «long 1960s». Steps towards the cultural revolution, social change and political transformation |
| Tacit and marginal: Memories of autonomous student houses in porto alegre and the possibilities for the history of education |
| Teachers, Pedagogues and Trade Unionists. The Communists in the Sarmiento School. Argentina 1918-1943 |
| Teaching work during the Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): An overview from public educational policies |
| Teaching writing in the Republic of Colombia, 1800-1850 |
| The «Long 1960s» in a Global Arena of Contention: Re-defining Assumptions of Self, Morality, Race, Gender and Justice, and Questioning Education |
| The Brazilian legion of assistance in SÃo Paulo and the interiorization of policies for children |
| The childhood representation in spanish school manuals of the 20th century: A study of the pedagogical bowdlerization of platero y yo |
| The conflicts in Normal School of Piracicaba in the middle of the 1930s |
| The cordoba reform, student movements and their impacts on higher education in Latin America |
| The Daily Life of Italian and Italian-Descendant Children in Tenements, Work and School (Sao Paulo, Late 19th And Early 20th Century) |
| The disputes over the rural primary school education (São Paulo, 1931-1947) |
| The educational missions under the second republic in Spain (1931-1936): A framework for popular education |
| The Ethnical-Cultural Literacy Process In German-Brazilian Booklets Produced At Synodal Schools |

| |
|---|
| The expansion of the argentine state on the Patagonian territories at the end of the XIX century: Integration and resistance of indigenous peoples against the religious-educational strategy |
| The ideas of civilized man veiculated in didactic books of moral and civic education in the civil-military dictatorship |
| The Journal «Historia da Educacao» of the ASPHE/RS (Brazil): Sharing studies and research since 1997 |
| The ladies of assistance to children and educational actions, and assistance charitable (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930) |
| The magazines of the teacher's unions in spain. Genesis, consolidation and new forms of communication to teachers |
| The married women and the role of education for the empowerment: Analysis of publications of the modern school (1901-1917) |
| The masons and the educational modernization in Brazil during the period of implementation and consolidation of the republic |
| The meeting of the lines: City of Aracaju and school groups (1914-1925) |
| The paths of mißouri synod in rio grande do sul: Education and religiosity (1900-1910) |
| The pedagogical press in pará in republic days: The magazine the school and the magazine of teaching as training institutions (1900-1912) |
| The press and the participation of university students in the democratic negotiation in Spain (1978-1982) |
| The purifying process in primary education during Franco's Spain: A case study in the province of Santa Cruz de Tenerife |
| The representation of the Universidad de Barcelona in NO-DO (1943-1975). Analysis of higher education as depicted in the official truth of the Franco regime |
| The schüler-zeitung ao the athenaeum: Marks school of culture on pages of periodicals (são leopoldo/rs, 1964-1973) |
| The student newspaper ecos gonzagueanos e estudante: Notes on the secondary schools catholic and secular (pelotas/rs, 1930-1960) |

| |
|---|
| The teacher strikes in Brazil and images of the profession: From orderly and disciplined class to workers in education (Sao Paulo, 1963-1979) |
| The times of the memory of the Workers' Institute |
| The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies |
| The unrestricted access of students to the argentine universities through the discourses of the daily press (1982-1983) |
| The 'women's section' of the Spanish Falange and its role in the education of rural women during the dictatorship of General Franco |
| The work school in Spain: training citizens and industrial technicians (1923–1930) |
| Then learning to read we'll be able to see: Adult literacy in the radio schools of pernambuco (1961-1966 |
| Things change you know: Schools as the Architects of the Mexican Race in Depression-Era Wyoming |
| Towards a logic of citizenship: Public examinations in elementary schools in Mexico, 1788-1848: State and education before and after independence |
| Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum |
| Una società senza scuola è un corpo Senz'anima": Italian schools maintained by mutual support societies in Pelotas, RS (Brazil) in the 19th century |
| Uruguay, 1968. Some Lines of an Analysis based on the Survey of the Student Protest in a Peripheral Country |
| Uses of Rationalist Pedagogy in Modern School Nº1 of São Paulo (1913-1919) |
| When democracy returned to school: Political participation and secondary students movement in transitional Argentina (1982-1990) |