



La recepción de la *Pedagogía Personalizada y Comunitaria* en España en la dictadura franquista. El caso de Madrid.

A recepção da Pedagogia Personalizada e Comunitária em Espanha na ditadura de Franco. O caso de Madrid.

The reception of the Personalized and Community Pedagogy in Spain in the Franco's dictatorship. The case of Madrid.

Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid (España)
<https://orcid.org/0000-0002-1694-9697>
sramosz@ucm.es

Teresa Rabazas Romero
Universidad Complutense de Madrid (España)
<https://orcid.org/0000-0001-5545-5879>
rabarom@ucm.es

Resumen

La enseñanza personalizada es una corriente pedagógica que se originó en Francia en el contexto posbélico de la II Guerra Mundial. Surgió como una respuesta a la crisis de identidad del sujeto que provocaron los totalitarismos europeos. En España, la recepción y apropiación de esta corriente pedagógica se produce a finales de los años sesenta durante la dictadura franquista, contexto político muy alejado del francés o el italiano. Será introducido a través de los trabajos y publicaciones del catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad Complutense de Madrid (España), Víctor García Hoz; y por otro lado, a través de la Institución Teresiana. Este artículo se centra especialmente en esta segunda, exponiendo las diferentes iniciativas que la organización desarrolló para formar a su profesorado femenino en los principios pedagógicos de la pedagogía de Pierre Faure así como la aplicación práctica que estas maestras desarrollaron en las escuelas dirigidas por la IT.

Palabras clave: Educación personalizada y comunitaria. Víctor García Hoz. Institución Teresiana. Madrid. Franquismo.

Resumo

O ensino personalizado é uma tendência pedagógica que se originou na França no contexto do pós-guerra da Segunda Guerra Mundial. Surgiu como uma resposta à crise de identidade do sujeito provocada pelos totalitarismos europeus. Na Espanha, a recepção e apropriação dessa tendência pedagógica ocorreram no final dos anos 60 durante a ditadura de Franco, um contexto político muito distante do francês ou do italiano. Será apresentado através dos trabalhos e publicações do Professor de Pedagogia Experimental da Universidade Complutense de Madrid (Espanha), Víctor García Hoz; e, por outro lado, por meio da Instituição Teresiana. Este artigo enfoca especialmente este último, expondo as diferentes iniciativas que a organização desenvolveu para formar suas professoras nos princípios pedagógicos da pedagogia de Pierre Faure, bem como na aplicação prática que essas professoras desenvolveram em escolas administradas por TI.

Palavras-chave: Educação personalizada e comunitaria. Víctor García Hoz. Instituição Teresiana. Madrid. Franquismo.

Abstract

Personalized teaching is a pedagogical trend that originated in France in the post-war context of World War II. It emerged as a response to the identity crisis of the subject caused by European totalitarianisms. In Spain, the reception and appropriation of this pedagogical trend took place at the end of the sixties during the Franco dictatorship, a political context far removed from the French or the Italian. It will be introduced through the works and publications of the Professor of Experimental Pedagogy at the Complutense University of Madrid (Spain), Víctor García Hoz; and on the other hand, through the Teresian Institution. This article focuses especially on the latter, exposing the different initiatives that the organization developed to train its female teachers in the pedagogical principles of Pierre Faure's pedagogy as well as the practical application that these teachers developed in schools run by IT.

Keywords: Personalized and community education. Víctor García Hoz. Teresian Institution. Madrid. Francoism.

Introducción

La educación personalizada es una corriente pedagógica que se originó en Francia tras la II Guerra Mundial, y se fue extendiendo a otros países de Europa como Alemania, Inglaterra, Holanda, Italia, Portugal y España, también a Latinoamérica, en Colombia, México o Brasil (Dallabrida, 2018), así como a Canadá y al Líbano o Siria (Faure, 1976: p. 5). Surgió como una respuesta a la crisis de identidad del sujeto que provocaron los totalitarismos europeos. En ese contexto, cabe destacar la figura del filósofo francés Emmanuel Mounier, como uno de los principales impulsores del pensamiento cristiano denominado *personalismo*. A través de sus obras, como la revista *Esprit* creada en 1932 o *Qu'est-ce que le personalisme?* publicado en 1947, Mounier analiza críticamente la sociedad individualista de aquellos años en oposición al espíritu del cristianismo (Ruiza; Fernández, Tamaro, 2004), defendiendo una corriente de pensamiento en la que se debía «dar prioridad a la persona humana sobre las condiciones materiales y sobre las estructuras colectivas que sostienen su desarrollo.» (Galino, 1991: 114-115). Su pensamiento se va a ver proyectado en la política educativa francesa de los años cuarenta, reivindicando un modelo de educación integral del niño teniendo en cuenta la importancia de la persona, su dimensión formativa y su educación moral en detrimento del exclusivismo de las ciencias. Todo ello como antesala de una integración directa en la vida social, una racionalización de los programas y la aplicación de unos métodos activos para el aprendizaje. Junto a la figura de Mounier cabe destacar también al filósofo cristiano Jacques Maritain, especialmente por su influjo en el contexto italiano, como defensor del pensamiento neotomista y de un humanismo integral, a partir del cual también reflexionó sobre la persona reivindicada no sólo como individuo sino como ser social y dialógico. (Jiménez, 1991)

El jesuita francés Pierre Faure se suma a esta corriente personalista, argumentando que el hombre es primero él mismo y, casi al mismo tiempo, social, por tanto, es a la vez personal y comunitario. A partir de esta premisa defiende una escuela educadora y formadora del ser humano en los estados democráticos a partir de una educación humanista, espiritual, personalista y comunitaria basada en la potenciación de lo personal con la armonización de lo social. Trabajó con una discípula de María Montessori, Helene Lubienska de Lenval y participó en la creación de diversas instituciones para la formación del profesorado: el Centro de Estudios Pedagógicos (1937); el Centro de Formación Pedagógica (1959), donde impartió decenas de cursos de verano; tres Escuelas Normales en Francia y una escuela de aplicación en París (1947-1952). Colaboró en diversas revistas y en 1945 fundó la Revista *Pedagogie. Éducation et Culture*, de la que sería director desde su creación hasta el año 1972 y que serviría de órgano de expresión de toda su actividad y propuesta educativa. Además, participó en la fundación de la Asociación Internacional para la investigación y Animación Pedagógica (AIRAP), integrada por educadores de diferentes países del mundo, pertenecientes principalmente, a escuelas privadas dirigidas por religiosos católicos y jesuitas (Klein, 2002), entre las que se encuentran el profesorado de la Institución Teresiana. A partir de 1972 y a través de esta asociación se fueron celebrando cursos de formación docente en Francia, España, Brasil, México, Beirut, Canadá, Bogotá, Santo Domingo, Venezuela, entre muchos otros países, para promover este modelo pedagógico basado en una educación humanista, espiritual, personalista y comunitaria -tal y como defendía Faure-.

El proyecto pedagógico de Pierre Faure se fundamenta en tres pilares: la tradición católica, la perspectiva biopsicológica y en autores clásicos de la pedagogía. En relación a la tradición católica, se enmarca dentro de los documentos del magisterio eclesial, la espiritualidad jesuítica, la corriente personalista de Mounier y el espiritualismo de Lubienska integran las bases antropológicas-religiosas de su propuesta. En cuanto a la perspectiva biopsicológica, tiene su fundamento en Montessori -que Faure calificaba como «humilde discípula de Eduardo

Seguín», Piaget, Bourneville y Seguin, que trabajaron con niños deficientes e inestables¹. Adoptó el material didáctico de Seguin y Bourneville para conseguir la precisión y la individualización de las adquisiciones del niño y su progresión objetiva. Por último, la base pedagógica de su proyecto se fundamenta en algunos autores clásicos (Platón, Montaigne y Pestalozzi), el trabajo personal de la *Ratio Studiorum*, en el movimiento de la Escuela Nueva, en el Plan Dalton (Pozo y Braster, 2017), en Freinet (Rabazas, Ramos y Sanz, 2019) y en las reformas educativas francesas de la postguerra. (Klein, 2002: 32-33 y Faure, 1976: 5-10).

La proyección de la pedagogía personalista se introduce en España por diferentes vías. En este artículo nos centraremos específicamente en una de ellas, como explicaremos a continuación, a través de la Institución Teresiana. Teniendo en cuenta los resultados de estudios previos realizados por las autoras (Rabazas y Ramos, 2018 y Rabazas, Sanz y Ramos, 2020), este trabajo toma como ejemplo dos centros educativos del contexto madrileño: el Instituto Véritas, institución educativa privada, con gran impacto pedagógico en la comunidad educativa, por ser un centro de referencia para la formación e investigación del profesorado (Instituto de Estudios Pedagógicos); y el Grupo Escolar Padre Poveda, escuela pública ubicada en un barrio obrero de Madrid, en el que se proyecta este modelo pedagógico bajo la gerencia de esta organización. Para ello, se han utilizado principalmente fuentes primarias documentales procedentes de los archivos institucionales de la IT en Madrid, así como los *archives Lasalliennes* de Lyon (Francia)². Para un análisis más completo, se han triangulado estas fuentes con testimonios orales y memorias de prácticas de Pedagogía, que describen la práctica docente de los centros objeto de estudio, localizadas en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.

1. La Pedagogía de Pierre Faure en España

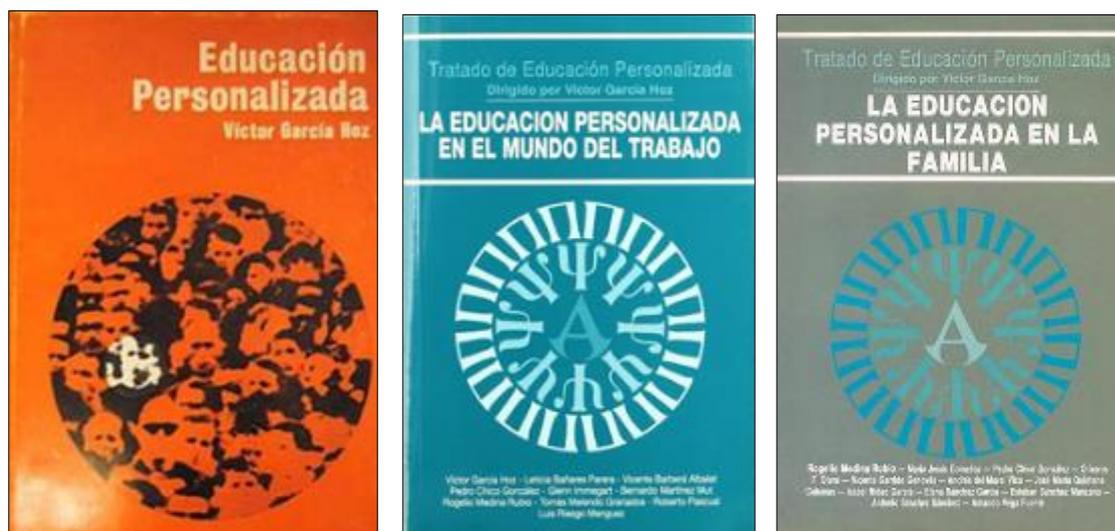
La recepción y apropiación de esta corriente pedagógica en España se produce en un contexto político muy alejado del francés o el italiano. Mientras que este movimiento surge en contextos democráticos, en España se introduce durante la dictadura franquista, concretamente en la etapa del desarrollismo español de los años sesenta, cuando se produce una apertura hacia el exterior. Al mismo tiempo, hay que tener presente que su buena acogida estuvo motivada también por ser un modelo filosófico y educativo de base cristiana, proyectándose a través de dos vías:

a) Víctor García Hoz y la enseñanza personalizada

Víctor García Hoz, fue catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad Complutense de Madrid (España) y fundador de la Sociedad Española de Pedagogía. Entró en contacto con el personalismo pedagógico al asistir en 1954 al I Congreso del Centro de Estudios Pedagógicos *Schòle*, en Italia. Allí coincidió con profesores universitarios de inspiración cristiana como Agazzi, Buyse, Planchard o Flores d'Arcais (Machiatti, 1982). Su primera obra es resultado de diferentes conferencias que impartió sobre la educación personalizada compiladas en un libro editado por la Fundación Valdecilla de la Universidad de Madrid. Posteriormente publicó en 1970 el libro titulado *Educación Personalizada* editado por el Instituto Pedagógico del CSIC en el que aborda el fundamento doctrinal de la educación personalizada y sus aplicaciones prácticas (García, 1970).

¹ Á. Galino. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia, en García Hoz, V. *Personalización educativa: génesis y estado actual* (pp. 113-160). Madrid: Rialp, p.136.

² [Archives Lasalliennes, Fonds du Père Pierrer Faure, S.J., España (1909-1988), 1P1-530.]

Imagen I. Portadas de algunos libros de Víctor García Hoz. Referencia bibliográfica completa en nota número 5.

Años más tarde, en la década de los años noventa, dirigirá varias publicaciones que abordaban la educación personalizada desde diferentes ópticas, teniendo un gran impacto en la comunidad universitaria, especialmente en los centros de formación de profesorado. Focalizando su interés en la familia, en la educación especial, en la formación de profesorado, en los objetivos de esta pedagogía o en algunos problemas y métodos de investigación en relación a la enseñanza personalizada³.

Su planteamiento conjuga dos tradiciones: la enseñanza individualizada, que ofrece atención constante a las dificultades y posibilidades especiales que el niño encuentra en el proceso educativo; y la enseñanza colectiva, que permite la socialización de los escolares y representa una mayor economía en tiempo y esfuerzo docentes (García, 1970: 18-19). En sus trabajos se observa cómo su planteamiento de educación personalizada no se asocia a una forma o un nuevo método de enseñanza sino a una educación en la que el trabajo de aprendizaje es un elemento de “formación personal a través de la elección de trabajos y aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo” (García, 1970: 20). Del concepto de persona se derivan las orientaciones fundamentales de la educación personalizada señaladas por el autor, basadas en la singularidad, autonomía, creatividad, apertura y comunicación⁴.

b) *La Institución Teresiana (IT, en adelante) y la pedagogía personalizada y comunitaria*

La Institución Teresiana fue creada por el Padre Pedro Poveda en 1911 como una asociación eclesial de laicos, tenía como objetivo la potenciación del diálogo entre la fe -en tanto que la *Encarnación* es considerada la clave de todas las estructuras de la educación-

³ García Hoz, V. (Dir.) (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1991). *Educación especial personalizada*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1995). *La personalización educativa en la sociedad informatizada*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1996). *Formación de profesorado para la educación personalizada*. Madrid: Rialp; García Hoz, V. (Dir.) (1997). *Glosario de educación personalizada. Índices*. Madrid: Rialp.

⁴ Para profundizar más sobre estos fundamentos, recientemente se ha publicado el siguiente artículo: Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, JA. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 153-161.

(Galino, 1965: 58) y la ciencia -mediante la educación y la cultura-. Sus dos focos de acción se dirigieron a la educación de la mujer y la formación del profesorado. Reconocía una misión específica de la mujer en la sociedad que requería una educación que promoviera mujeres «cultas, virtuosas, sanas de cuerpo y de alma, pero como mujeres y no como hombres; con las modalidades propias de su sexo a la perfección, pero no confundiendo la perfección con el sexo, y juzgando, como equivocadamente acontece, que es mujer perfecta la que se parece al hombre» (Galino, 1965: 86), inspirándose en la fisonomía espiritual de Santa Teresa de Jesús.

Pedro Poveda se preocupó por crear institutos religiosos que formasen a las mujeres para desempeñar puestos docentes en la enseñanza oficial. Defendía la renovación de la enseñanza pública mediante centros innovadores que mejorasen la formación de las maestras al mismo tiempo que se «mantenía el espíritu cristiano y la unión profesional en todos los miembros de la IT» (Galino, 1965: 178). Las primeras Academias se especializaron en la formación y preparación de oposiciones para maestras y paralelamente se crearon Institutos Católicos Femeninos que completaran la formación secundaria de las mujeres. En la primera publicación pedagógica *El Ensayo de Proyectos Pedagógicos* que comenzó a escribir en 1911 en Covadonga, estableció un plan de fundación de Academias para el magisterio. En palabras del Padre Poveda estas iniciativas formativas tenían un claro propósito:

la Institución no se fundó para proporcionar facilidades a las jóvenes, ni para instruir las y hacerlas cultas, ni para brillar en el campo de la ciencia, sino para santificarse y santificar al prójimo; para hacer maestras santas, capaces de salvar a los pueblos; para educar cristianamente a las que después en sus cátedras, en el ejercicio de sus respectivas profesiones, en sus casas, en la sociedad, han de ser modelos de virtud, formar legión de apóstoles de Cristo, para extender el reinado de Jesús⁵

El pensamiento y obra del Padre Poveda estaba orientado hacia una pedagogía basada en los principios de la *comunicación* -insistiendo en la convivencia entre profesorado y alumnado-; *creatividad* -como la iniciativa individual, espontaneidad y libertad del educando-, y *diferenciación* -vinculada a la individualización de la enseñanza-. Inspirado en autores como Andrés Manjón, Rufino Blanco o Ruiz Amado, Pedro Poveda aceptó el «esquema herbartiano de la Pedagogía determinada por una psicología y la ética» (García Hoz, 1974: 338-339) bajo una concepción filosófica y social del «hombre y de la vida humana, un contenido metodológico y práctico y, finalmente, una reflexión histórica» (García Hoz, 1974: 338-339).

Pero la muerte de su mentor en 1936 llevó a la IT a buscar nuevos referentes pedagógicos próximos a los valores povedanos. La corriente personalista que se desarrolla en Francia en este periodo con Mounier y Maritain, implementada por el padre jesuita Pierre Faure en un proyecto pedagógico, se convertirá en las bases del modelo educativo desarrollado por la IT. Para ello, al final de la década de los años cincuenta y primeros de los sesenta, un grupo de profesoras teresianas viajaron a Francia por iniciativa de Carmela Álvarez, Directora Regional en Madrid de la IT (1958-1966), para asistir a unos cursos formativos sobre enseñanza personalizada que organizaba Faure en París, en el Centro de Formación Pedagógica (CFP). En este grupo también les acompañó el padre Emiliano Mencía perteneciente a la Congregación de los Hermanos de la Salle. A su regreso a España, estas educadoras introdujeron dicha

⁵ Recogido en un documento sobre *Principios Pedagógicos* del Centro. Instituto Véritas. Archivo del Instituto Véritas.

propuesta pedagógica en los centros que dirigían en Madrid. Difundieron este modelo educativo a través de diversos cursos, que a su vez organizaron desde una de sus instituciones: el Instituto Véritas. Creado en 1960 por la IT, se erige en una zona residencial de lujo a las afueras de Madrid, llamada Somosaguas, perteneciente al municipio de Pozuelo de Alarcón. Sus orígenes se sitúan dentro del conjunto de centros escolares creados en Madrid por la IT en el primer tercio del siglo XX como la Academia, en 1914; el Instituto Católico Femenino, en 1924 y el Colegio Véritas, -situado en la calle Españoleto y que funcionó desde 1932 a 1970. Una vez finalizada la Guerra Civil, los tres primeros centros se integraron dentro del Colegio Véritas, lo que motivó que a finales de los años cincuenta se hiciera necesario proyectar un edificio nuevo a las afueras de Madrid con espacios e instalaciones que respondiera a los principios educativos del modelo educativo de la IT, construyéndose así el Instituto Véritas.

En 1965, Ángeles Galino, Carmela Álvarez, Irene Gutiérrez de la IT y el hermano Emiliano Mencía, de la Salle, dirigieron el primer curso de Orientación Didáctica en España en el Instituto Véritas. En una de las memorias escolares de este centro, correspondiente al curso académico 1965-1966, se mencionan algunos detalles de este curso de formación para el profesorado, que tuvo lugar del 5 al 18 de agosto de 1966, en el que participaron 120 religiosos y religiosas procedentes de Madrid y de varias provincias españolas. Sobre el contenido del curso, se recoge que a lo largo de las dos semanas se alternaban exposiciones teóricas y clases prácticas. De este modo, el profesorado podía comprobar cómo se aplicaba la enseñanza personalizada en sesiones prácticas con el alumnado, comprobando desde la observación directa el sistema pedagógico de la IT. La finalidad de estos cursos era que los asistentes tuvieran una visión muy completa y una orientación muy práctica de este sistema de enseñanza.

Fueron años donde se produjo una apertura y una demanda de renovación pedagógica desde diferentes asociaciones y grupos de profesorado. Se organizaron escuelas de verano para renovar la formación de los docentes de todos los niveles educativos. (Milito y Groves, 2013) La IT también participó de esta renovación, formando parte de este plantel docente la profesora Ángeles Galino, y que con estas palabras señala algunas de las razones de estos cambios: «Se trataba de un cambio que venía exigido por diferentes razones, entre otras, el crecimiento económico de la década de los sesenta, por la participación española en organismos internacionales como la OIT, la UNESCO, el Consejo de Europa, etc.»

En conclusión, el modelo pedagógico docente desarrollado por la IT integra una pedagogía de inspiración cristiana y humanista del pensamiento pedagógico de Pedro Poveda con la enseñanza personalizada y comunitaria desarrollada por el jesuita francés, Pierre Faure.

2. La formación del profesorado femenino de la IT en el modelo de educación personalizada y comunitaria

En el año 1960 se crea el Instituto «Véritas» donde se implantaron nuevas metodologías basadas en la educación personalizada. La difusión de este modelo a través de los cursos que se impartían en dicha institución, le convirtieron en un centro piloto al que acudían educadores del país y del extranjero como observadores de clase y sesiones pedagógicas, como se puede apreciar en la fotografía (I).

Fotografía I. Imagen de profesores participando en los cursos de perfeccionamiento docente en el Instituto Véritas⁶



Un gran número de centros educativos de la Iglesia y públicos se incorporaron a esta corriente. Esta iniciativa trató de difundir la enseñanza personalizada mediante *Jornadas de experiencia y estudios* dirigidas a la formación del profesorado y de directivos escolares. Irene Gutiérrez menciona algunas de las actividades que se desarrollaron en este centro piloto: «las visitas y estancias de los profesores en los centros renovados, principalmente en Somosaguas, la supervisión de los mismos centros, los materiales escolares y para la formación de los profesores que se crean; las conferencias y charlas» (2009: 188).

La consolidación de este movimiento se produce con la creación de un Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS en adelante) en 1969. Se constituye como un centro de documentación, formación, estudio e investigación pedagógica, así como para la difusión a través de las diferentes actividades que se impulsaron en el IEPS. Otro de los instrumentos de difusión que utilizó este movimiento fue la fundación de la revista *Orientaciones Pedagógicas*, que tuvo una labor divulgativa y de propagación de la labor formativa de la IT, y fue el nexo de unión con los centros piloto que se pretendían instaurar en cada una de las provincias de la Institución. (Gutiérrez, 1971, 2009; Sánchez, 1996).

La difusión de la pedagogía personalizada fue ampliándose poco a poco por toda España, de la mano de Pierre Faure y María Nieves Pereira, Jefa de la División de Investigación e Información del ICE y profesora de Escuela Normal. Destacamos en 1970 las Jornadas sobre Pedagogía Personalizada celebradas en Navarra, a las que asistieron unos 200 profesores y colaboraron 150 niños, que, haciéndose eco la prensa de la zona, en una entrevista al mismo Faure, éste afirmaba: «mi método está encaminado a formar al profesor, porque el secreto del éxito se esconde en este punto, la formación del profesorado. Es lo más importante» (Vida, 1970). Más tarde, en 1972, durante los días 14 al 16 de febrero, Pierre Faure participa

⁶ Gutiérrez Ruiz, I. (1971). *Experiencia Somosaguas* (3ª Edición). Madrid: Iter Ediciones (Hoy Narcea S.A. Ediciones), p. 17.

nuevamente en unas jornadas en Murcia sobre Educación Personalizada, esta vez invitado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, en colaboración con la Inspección Técnica de Enseñanza Primaria y la Escuela Normal. Asistieron recién diplomadas, inspectores, profesores de Escuelas Normales y maestros/as. Dos años después, en 1974 vuelven a celebrarse entre el 31 de octubre y el 3 de noviembre, con la colaboración de la Inspección, así como la AIRAP. En esta ocasión la formación recibida se validaba con un Certificado de Participación -contemplado en la OM de 14 de julio de 1971 y las Resoluciones de la Dirección General de Ordenación Educativa del 9 de mayo y 3 de octubre de 1972). Siguiendo la misma estructura metodológica de los cursos señalados en el Instituto Vértas, en estas jornadas también se combinó la formación teórica y práctica. La observación directa de la actividad de los niños y del profesor durante una jornada escolar, permitía analizar aspectos en *relación a los niños*, entre otros: la llegada y entrada al aula, la incorporación al trabajo, el desarrollo del trabajo personal y puesta en común, etc; y en *relación al profesor*, los asistentes podían analizar su actitud durante el trabajo personal y puesta común, ayudas que presta al estudiante, presentación del material y relación profesor-alumno-.

Durante esos años, este proyecto pedagógico se extendió también a la escuela pública de la mano de profesoras pertenecientes a la IT, como es el caso del Grupo Escolar Padre Poveda. A partir de 1940 el Ministerio de Educación Nacional acordó que este centro público fuera dirigido por la IT en régimen especial de Patronato bajo la modalidad de centro de ensayo y experimental. De algún modo, se pretendía rescatar la finalidad con la que el gobierno republicano construyó este grupo escolar en 1933, nombrando como primera directora a Justa Freire, discípula de Ángel Llorca. La demanda de los directores de estos grupos escolares, que introdujeron la renovación educativa de la Escuela Nueva en Madrid, era precisamente que ellos mismos pudieran seleccionar a su profesorado, con el fin de aplicar un proyecto educativo innovador. Esta circunstancia implicaba que el profesorado del centro fuera de la IT, pero tenía que pertenecer al escalafón del Magisterio Nacional, es decir que hubiera concursado a las plazas públicas convocadas por el Ministerio. Por tanto, nos encontramos con un colegio público dirigido por las teresianas y cuyo profesorado se formó en el ideario pedagógico del Padre Poveda y, posteriormente, en la educación personalizada del jesuita francés Pierre Faure. La dirección de este grupo escolar permaneció en manos de la IT hasta 1974.

El colegio se crea en una zona suburbial de Madrid, en un espacio del ensanche industrial de Madrid, denominada Ciudad Jardín (Prosperidad). La población es de clase social baja, gente obrera que vive en los suburbios de Madrid. En algunas investigaciones recientes realizadas por las autoras de este trabajo se ha profundizado mucho más sobre la historia y finalidad de estos centros (Rabazas; Ramos, 2018; Rabazas; Sanz y Ramos, 2020). Respecto a la procedencia del origen social de las alumnas de este colegio, se ha comprobado que eran hijas de obreros cualificados de las fábricas e industrias que se crearon en dicho barrio y que se fueron estableciendo en esta zona industrial: laboratorios farmacéuticos, fábricas textiles, de cartonaje, de industria automovilística, de aparatos de precisión, relojes, etc. Muchas de estas fábricas e industrias se convirtieron en la salida laboral para gran parte de las alumnas que se formaron en este colegio, según lo expresa una de las autoras, respondiendo «al ideal de formar una obrera eficiente, hábil, responsable, digna, buena colaboradora, compañera y subalterna.»

No obstante, algunas alumnas que estudiaron en este colegio confirman en sus testimonios que a las chicas más avanzadas las preparaban para los exámenes de ingreso de bachillerato elemental y para el examen de reválida de bachillerato en los institutos públicos femeninos Beatriz Galindo y Lope de Vega. La mayoría de los exámenes fueron orales y presentaban muchos materiales realizados por ellas mismas (colecciones de animales, plantas, minerales, cuadros sinópticos de Historia, de Ciencias...), demostrando una elevada

preparación, que fue motivo de admiración por el tribunal examinador. Esta formación superior les permitió optar a otras profesiones, como maestra, taquigrafía, secretaria, conservatorio, etc.

Este colegio, a pesar de estar en una zona obrera, fue un *centro piloto y experimental*, en el que se aplicaron metodologías innovadoras, de acuerdo a la autonomía que le era conferida como institución educativa en régimen de Patronato. De su labor formativa dan cuenta numerosos testimonios que afirmaban la sólida preparación que se impartía, a cargo de excelentes profesoras. En palabras de una antigua alumna, recibieron una formación humana y profesional muy cercana a la excelencia tan reclamada en esta época.⁷

3. Aplicación del modelo pedagógico personalizado en el Instituto Véritas y el Grupo Escolar Padre Poveda (Madrid, España)

Individualizar la enseñanza para personalizar la educación es el elemento principal de esta pedagogía. Esto permite que cada uno encuentre en un marco comunitario respuesta a lo que necesita personalmente. Si se diversifica hasta la individualización, se logra una igualdad de oportunidades a todos los/as estudiantes, no para igualarlos/as, sino para que cada uno/a tenga la oportunidad de desarrollarse y de llegar hasta donde le permiten sus posibilidades.

Para desarrollar este modelo pedagógico docente, Faure plantea la práctica educativa a partir de nuevas formas de organización espacial y modulaciones del tiempo; transforma la relación entre el/la docente y el alumnado; nuevas metodologías de enseñanza; introdujo innovaciones en la distribución de espacios, mobiliario y tiempos escolares; se plantean adaptaciones curriculares al ritmo individual de los/as estudiantes; innovaciones curriculares; actividades extraescolares, etc. A continuación vamos a analizar los cambios más importantes que alejan a este modelo docente del modelo pedagógico tradicional.

La figura del maestro/a se plantea desde el enfoque pedagógico del paidocentrismo que, siguiendo la pedagogía moderna, sitúa al niño/a en el centro del proceso de la enseñanza-aprendizaje y no en la mera transmisión de la enseñanza del docente, conectando así con los principios de la Escuela Nueva del primer tercio del siglo XX. Por tanto, el profesorado acompaña y orienta el aprendizaje del discente, le ayuda a que descubra sus propias posibilidades, intereses, aptitudes, potencialidades, aflorando lo mejor de cada persona. (Faure, 1981). El profesorado media y ayuda pero sin suplantar (Faure, 1988)⁸. No da ayuda si no es necesario. Esta visión sobre el docente, ya venía dispuesta en el programa povedano que incidía en una necesaria igualdad entre maestro y discípulo (Galino, 1965: 73) en tanto que la tarea educativa es una obra fundamentalmente de comunicación entre ambos en la que el/la docente influye y se ve influido de forma que adquiere la condición de discípulo y el discípulo la de maestro. Ambos participan de «la vida y del conocimiento común ejerciendo, aunque en diferente medida, una influencia recíproca» (García, 1974: 334-335).

Merece especial atención en este modelo pedagógico la capacidad de observación de los docentes. Se alude directamente a la importante tarea de observar a principio de curso para conocer a los/as niños/as en profundidad, descubriendo sus “anhelos, sus aficiones, sus maneras de ver las cosas, sus sentimientos, sus ambientes, sus redes de amistades” (De las Heras, 1976, 247: 67). El conocimiento del niño/a proporciona la información necesaria para poder aceptar su personalidad y poder ayudarle en lo que realmente necesita. Esto es un aspecto clave en la educación personalizada. Aceptarlo como persona, supone respetar su autonomía e

⁷ Testimonio de Virginia Fernández Aguinaco. *Folleto conmemorativo celebrando 75 años del colegio Padre Poveda*, publicado por la Institución Teresiana, 2015, p. 14.

⁸ s.a. (1988). El Padre Faure, líder de la Educación Personalizada en Murcia. *Diario de Murcia*, 754, abril, 33. Archives Lasalliennes, Fonds du Père Pierre Faure, S.J., España (1909-1988), 1P1-530.

independencia y por tanto, el trabajo realizado debe ser por decisión del niño/a y no por imposición del profesor/a. Como afirma Pierre Faure:

aquel que quiere practicar una enseñanza personalizada y comunitaria [...] deseará ser educador y no sólo docente, animador de sus alumnos y no sólo su maestro. Necesita animarse a sí mismo y tomar las medidas necesarias: reflexión, observación, puesta en tela de juicio y también iniciativa para buscar los mejores medios para el grupo que constituye su clase y para cada uno de sus alumnos. De ello se deriva una exigencia: no existe enseñanza personalizada sin la preocupación de cada persona, sin el respeto a la personalidad, a lo que cada uno ha adquirido, a su carácter, a sus posibilidades, casi siempre subestimadas, a su ritmo de adquisición. De esta forma el profesor se convierte no sólo en animador y educador, sino también en psicólogo. Otra exigencia: buscar sin descanso el verdadero progreso, interior y de asimilación, en vez del resultado inmediato; buscar el trabajo que hacen reflexionar y que ayudan a encontrar por uno mismo los textos y los autores que enriquecen, en vez de los manuales y los resúmenes.⁹

Por tanto, este modelo pedagógico va a cambiar la función del docente que debe estar más orientada a mostrar el trabajo, los métodos, los instrumentos, a hacer consciente al niño/a de lo que hace, de lo que tiene que hacer, de sus debilidades, de todo lo que puede ayudarle a vencer, y que el/ella es quien tiene que trabajar. La maestra se convierte en consejera y es la que proporciona espacios para que los estudiantes interpelen con sus compañeros y se ayuden unos a otros, propiciando al mismo tiempo la educación comunitaria o cooperativa. Las niñas realizan con cierta autonomía su trabajo individual¹⁰ teniendo como premisa que “toda ayuda inútil retrasa el desarrollo del alumno; la ayuda útil provoca la actividad del espíritu” (Gutiérrez, 1970: 26), y manteniendo la línea programática de la pedagogía personalizada apuntada por Monique Le Gall¹¹:

Los niños, aún más que los adultos, tienen necesidad de un medio pensado para ellos. En la medida de lo posible el local debe ser preparado de forma que quede salvaguardada la existencia de un espacio, de un local libre para la realización de diversas actividades. El mobiliario (sillas y mesas) individual, que debe ser manejable, se desplazará según el gusto de cada uno, bien para aislarse, bien para

⁹ Faure, P. (1978). Entrevista a Pierre Faure. *Revista Española de Pedagogía*, 127, 135-139, p. 138.

¹⁰ Se ha localizado un documento manuscrito, donde se detalla cómo debe organizarse una clase y el material, tal y como aparece representada el aula en la fotografía XV: «La clase está distribuida en zonas y en tres planos, separados por unas escaleritas y una barandilla. En cada plano las actividades son diferentes: en un primer plano, es el más bajo es la zona del hogar (tendedero, planchador, servicio de comedor, rincón de limpiezas con los útiles necesarios); en un segundo plano o zona intermedia es la zona de trabajo. El material está alrededor de la clase en bancos y mesas. En el centro la línea Montessori para lecciones colectivas y ejercicios intuitivos. Y en el tercer plano hay varios rincones: el religioso, la biblioteca, trabajos manuales (recorte, pegado, pintura, modelado)». *Aplicaciones del método Faure a Somosaguas*. 1965. Archivo Local de Madrid de la IT. F III/C.b.6/58. Caja 1.67, p. 1. Aunque no tiene autoría, sospechamos que lo escribió una de las profesoras que asistió a los cursos de formación del Padre Faure en Francia. Se trata de una pequeña memoria donde se describe la aplicación del método en el Instituto Véritas.

¹¹ Le Gall, M. (1976). ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas, *Revista de Educación*, 247, 11-20

aproximarse a los otros, bien para facilitar los intercambios y la comunicación entre los niños. De esta forma la clase puede transformarse de acuerdo con las necesidades. Los locales anexos: pasillos, escaleras..., no permanecen sin ser utilizados y los alumnos los utilizan ampliamente.

La práctica de este modelo docente se fundamenta en el principio de individualización de la enseñanza. Faure explica en qué consiste con estas palabras: «Es la puesta en acción de las propias personas que se revelan a sí mismas sus posibilidades de desarrollo y de progreso al descubrirse capaces de ello, tales como son, con lo poco que creen ser. Cada persona aprende por sí misma a ser y a llegar a ser más de lo que es» (1981: 17). A partir de los intereses de las estudiantes, se establece el interés por el aprendizaje y la libertad para elegir las materias, ejercicios y las actividades. De ese modo, el alumnado puede organizar su aprendizaje autónomamente, uno de los objetivos prioritarios de esta corriente pedagógica, como señala Irene Gutiérrez, es «la persona que debe llegar a ser lo que es potencialmente y está llamada a ser: singular, libre y responsable; activa, gestora de su propio desarrollo; autónoma e integrada; abierta al mundo y a la historia (a la ciencia y a la cultura), a las otras personas, a la trascendencia» (2009: 182).

Esta nueva forma de enseñanza propone nuevas herramientas metodológicas que posibiliten adaptar los contenidos al ritmo individual del alumnado, denominadas *Planes de trabajo* mensual o semanal y *Fichas directivas* o *fichas guía*. Este instrumento educativo se puede comprobar que fue utilizado por la IT en los dos centros objeto de estudio: el colegio público Padre Poveda y el centro privado Instituto Véritas. Era un recurso docente que suponía un incentivo para favorecer la motivación de las discentes para aprender. A partir de una programación bien pensada, diseñada y elaborada por la profesora, la niña seleccionaba los elementos que quería aprender siguiendo su ritmo individual respetando también el principio de autonomía. De una buena programación dependían los planes de trabajo individuales. La técnica del plan de trabajo personal que utiliza Faure tiene una clara influencia del Plan Dalton y el sistema Winnetka (Pozo y Braster, 2017) -sistemas de educación individualizada en los que se hace hincapié en el aprendizaje individual y el carácter social del trabajo escolar-, así como de la pedagogía freinetiana (Faure, 1981). La confección de un plan personal suponía un aprendizaje para la libertad en la línea de Bouchet (1951: 201).

Otro principio elemental a tener en cuenta por el docente será el respeto a la libertad y autonomía de los/as estudiantes para que organicen sus tareas en función de su ritmo personal. El concepto de libertad es la base de la actividad humana y se apoya en la elección, la aceptación y la iniciativa (García, 1970: 33). La organización del tiempo es mucho más flexible y no es tan rígida como en la enseñanza tradicional. El/la docente no explica su lección, sino que los/las estudiantes realizan sus trabajos personales, de manera que puedan elegir algunas de las actividades propuestas en los planes de trabajo (mensual, quincenal o semanal). Las *fichas-guía* orientan las actividades que pueden ser obligatorias o voluntarias y, una vez, que ha terminado las de obligado cumplimiento, puede realizar trabajos libres que le sirvan de distracción o relajación, como el dibujo, la lectura, el modelado, etc. La enseñanza individualizada por fichas no fue una técnica original de Faure, venía desarrollándose por otros educadores como Mademoiselle Deschamps, discípula de Decroly o Robert Dotrens, profesor de Ginebra y director de la Escuela Experimental de Mail, y también por Celestín Freinet en la Escuela Moderna.

Fotografía II. Sesión escolar de trabajo personalizado. Grupo Escolar Padre Poveda. Archivo Histórico IT.



La enseñanza individualizada requería una nueva forma de organizar los espacios y el mobiliario escolar. Como ejemplo hemos seleccionado algunos de esos elementos que contribuyeron al desarrollo del modelo personalista de la educación. A diferencia de otros centros públicos y privados de la época, la organización del aula refleja una ruptura con las unidades tradicionales del tiempo y el espacio. Responde a la idea de Faure basada en la necesidad de adaptarse a los diferentes niveles, en propias palabras del autor «el pensar en igualdad de niveles es una visión abstracta del profesor y no una visión real de los alumnos. Por ello debemos, como educadores, pensar en una variedad de medios e instrumentos de trabajo adaptados a cada uno»¹².

En relación al espacio, las aulas se convierten en espacios flexibles de estudio, de trabajo, con estanterías o muebles adecuados con casilleros para colocar los dossiers y trabajos del alumnado y disponen de una pequeña biblioteca en la que se puede investigar y consultar diversas fuentes de información. (Faure, 1981). Conviene incidir en la importancia de la biblioteca como un instrumento principal de trabajo de los estudiantes. De esta forma se evita que la única palabra sea la del profesor/a. Asimismo, la disposición de las mesas se adapta a la conveniencia del docente y los/as estudiantes, pudiendo agruparse cuando sea necesario, o trabajar en mesas individuales, de forma que se aplica y conjuga al mismo tiempo la enseñanza individual con las metodologías cooperativas.

El modelo pedagógico francés se aplica en los dos centros, en donde se capacita al sujeto para «dirigir su propia personalización, configurando la teoría y la práctica de un determinado estilo de educación denominada personalizada.»¹³ Ángeles Galino se encarga de fundamentar la pedagogía personalizada francesa y señala, citando a Faure, que «lo importante en la individualización del trabajo no es la realización material de una serie de ejercicios, aunque ayuden a comprender, memorizar o aplicar una serie de nociones, sino la invitación al trabajo

¹² Faure, P. *Jornadas de educación personalizada. Cursos de formación del profesorado*, Universidad Javeriana, Bogotá, 15 de diciembre de 1973, Cfr. en Pereira, M. N. (1976). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid: Narcea, p. 107.

¹³ Galino, A. (1991). La pregunta por el hombre. En V. García Hoz (Dir.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp. 19-51). Madrid: Rialp, p. 51.

personal, a la capacidad de conquista y asimilación de las nociones.»¹⁴ Por tanto, el principio de actividad va a ser esencial en cuanto que el alumnado debía tener un papel activo en las situaciones de aprendizaje, rompiendo con los métodos tradicionales basados en el saber enciclopédico, la memorización de contenidos, la desconexión de la escuela y lo que se aprende en ella y la vida. La IT menciona la influencia de algunos autores del movimiento de la Escuela Nueva como John Dewey, aprender haciendo, o de Froebel, cuando se refiere a que «el progreso debe surgir de una acción voluntaria realizada por el mismo niño.» (Gutiérrez, 1971: 27).

El principio de actividad se va a asociar a la enseñanza globalizada que pretende establecer relaciones entre los contenidos temáticos y su reflejo en la realidad, adaptándose a las necesidades concretas de los estudiantes y evitando la enseñanza departamentalizada del modelo tradicional. El Padre Faure insiste en la idea de que aprender no es adquirir nociones de matemáticas, gramática, geografía sólo como si se tratara de compartimentos estancos., sino de relacionar todo lo aprendido entre sí. La globalización se proyectaba en torno a un aspecto significativo de la realidad, por objetivos -en base a situaciones de aprendizaje y unidades formativas con una coherencia interna y percibida por la alumna como una totalidad, favoreciendo la interdisciplinariedad- o por ideas-eje -consistente en integrar disciplinas similares, estructurándolas en unidades de aprendizaje-. Implica la elección de aspectos de la realidad con significación para los/as estudiantes. Uno de los elementos globalizadores que se introduce en los centros teresianos fue el cartel mural sobre el que giraba la unidad temática quincenal o semanal. Este material tenía un carácter informativo y servía para ayudar a comprender los temas tratados. Tenían un tiempo de exposición limitado para no perder su efectividad.

Al trabajo personal le sigue siempre la puesta en común con el resto de compañeras, es el momento de participar a los demás el fruto de un trabajo personal (observación, información y documentación), compartir los descubrimientos y, además, aprenden a expresarse en público¹⁵, lo que el padre Faure denominó «la fiesta en común»: «cada una o algunas dicen lo que han hecho y cómo lo han hecho, se pide responsabilidad y se anima y alienta para mejorarlo [...], es el momento de la verdad»¹⁶. Es un acto en el que el profesor/a escucha y los demás niños también. Se insiste en la idea de que el niño/a no debe decir nada superfluo y debe estar bien preparado. Se solían hacer al final de cada sesión de trabajo, al final de la semana o cada quince días. De acuerdo con el modelo pedagógico de Faure, influido por las técnicas innovadoras de Freinet, la asamblea desarrollará la dimensión comunitaria, complementaria a la educación individualizada.

Desde el punto de vista didáctico, las puestas en común son un medio excelente para rectificar errores, resaltar lo más importante, aclarar, sistematizar, hacer las síntesis finales. Permite realizar una retroalimentación y participación de toda la clase que dejan ver los avances de los/as estudiantes. Se trata de una lección colectiva en la que entre todos/as comparten sus dificultades y logros, facilitando el diálogo y el aprendizaje comunitario.

Por otra parte, el/la docente debía programar actividades que desarrollen la formación religiosa, social, humana, intelectual, artística y física del individuo. Dimensiones fundamentales que integren todos los aspectos formativos de una persona cristiana, lo más completa posible. En ese sentido, nos gustaría señalar algunas actividades que fomentaban la *expresión artística*. Se vincula con uno de los principios pedagógicos esenciales del modelo educativo de los centros teresianos: la creatividad, tanto en el trabajo como en el tiempo libre. Se trataba de fomentar la creatividad por el conocimiento de obras artísticas y la práctica del

¹⁴ Galino, A. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia. En V. García Hoz (Dir.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp. 113-160). Madrid: Rialp, p. 149.

¹⁵ Galino, A. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia..., *Op. Cit.*, p. 149.

¹⁶ *Aplicaciones del método Faure en Somosaguas*. Archivo Local Institución Teresiana FilII/C66-58.

dibujo al natural, pintura, modelado, etc. Las clases de dibujo al natural también fueron llevadas a cabo en el Grupo Escolar Padre Poveda, aunque no tenemos imágenes que lo corroboren, si se recoge en los testimonios de alumnas de dicha escuela.¹⁷ El objetivo de la expresión artística era dotar a las alumnas de técnicas «que posibiliten la expresión personal, desarrollar la capacidad creativa y crear hábitos de comunicación y crítica.»¹⁸ La *educación física* también forma parte de la concepción integral de las alumnas, contribuyendo a la perfección armónica del movimiento corporal y desarrollando una serie de hábitos como el espíritu de equipo, el esfuerzo, la libertad responsable, etc.

Por último, las *actividades opcionales* tenían como objetivo proporcionar a las alumnas ocasiones para fomentar la iniciativa personal en cuanto a la elección, libertad, responsabilidad y creatividad. La música, el teatro, el arte, los deportes, la artesanía, técnicas de laboratorio, coleccionismo, biblioteca, idiomas, excursiones, asistencia a conciertos para la juventud y competencias deportivas con otros centros, serían algunas de estas actividades.

El testimonio de una de las directoras del Instituto Veritas ilustra el ideario pedagógico desarrollado en este centro:

respondía al deseo y necesidad de crear un centro con los mejores métodos pedagógicos para contribuir a la educación y la cultura desde horizontes y objetivos acordes con el humanismo cristiano. Desde el centro se daba respuesta a una de las líneas fundamentales de la pedagogía: la educación personalizada, que diera como fruto personas autónomas, libres y responsables. Entre los principios presentes citamos el respeto a la individualidad y al ritmo personal de cada alumno, el ejercicio de la libertad, el principio de actividad, la preocupación por una formación equilibrada y armónica, la socialización, el rol desempeñado por el profesor... Quienes vivieron directamente la experiencia educativa del Instituto Veritas en aquellos primeros años, saben que lo que queda apuntado en el terreno de los principios fue una realidad en las aulas. Evidentemente se hizo realidad una renovación que animó a emprender otros modos de educación y de escuela distintos a los vividos hasta entonces.¹⁹

Por todo lo apuntado, pensamos que las fuentes documentales e iconográficas consultadas desvelan que el sistema de enseñanza personalizada se aplicó en los dos centros madrileños regentados por la IT de diferente titularidad, pública y privada. Sin embargo, este modelo pedagógico presenta diferencias en función de la clase social de las alumnas, condicionado por el contexto socio-económico donde están ubicados los centros.

En la escuela pública Padre Poveda se promovieron actividades profesionales para formar a la futura obrera, apostando principalmente por la especialidad de tejidos o corte y confección. Salida laboral de muchas mujeres que trabajaban como costureras en fábricas textiles y para grandes almacenes comerciales. Jóvenes preparando el telar, tejiendo alfombras,

¹⁷ Folleto conmemorativo del 75 aniversario del Colegio Padre Poveda. *La Institución Teresiana y el Grupo Escolar Padre Poveda*, Madrid, 2015, p. 23.

¹⁸ Memoria Escolar, 1969-1970 Instituto Veritas, p. 4. Archivo del Instituto Veritas.

¹⁹ A. de la Peña, «50 años del Instituto Veritas», *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana*, 16 (2011): 16-17, cfr. p. 17.

clases de costura, actividad del planchado, practicando la costura con máquinas de coser, fueron una imagen habitual en esta escuela, bien dotada de maquinaria moderna con telares, máquinas de coser, planchas, etc. Otra de las actividades profesionales más características del Grupo Escolar Padre Poveda fue la formación de *secretarias* para las alumnas que destacaban intelectualmente, mediante la enseñanza de taquigrafía y mecanografía, tal y como se puede apreciar en la fotografía. El centro contaba con máquinas de mecanografía y con profesorado especializado para la enseñanza del lenguaje taquigráfico. En una de las memorias, la autora menciona que estas alumnas son reclamadas por las empresas y fábricas para trabajar en ellas.²⁰

Fotografía III. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960 (FRM 70)



La preocupación de la IT llevó a dar un sentido práctico a la formación que recibían las chicas al crear una bolsa de trabajo, por medio de la cual fue colocándolas en talleres, fábricas, laboratorios y comercio. El objetivo era doble, preparar a la sociedad obrera, pero también ofrecer una formación religiosa y patriótica sólida. Todo ello suponía que las chicas formadas en el Padre Poveda ofrecían una garantía de formación laboral y proyección profesional²¹. En el ideario del Padre Poveda encontramos una sintonía con las directrices gubernamentales por tratarse de un centro público. Sin embargo, comprobamos que el ideario de este centro se aleja de algunos principios personalistas del Padre Faure, donde se potencia que la enseñanza primaria sea planteada como una etapa preparatoria para la enseñanza secundaria. No obstante, algunos de los testimonios orales mencionan que a las chicas más brillantes se las preparaba para el examen de ingreso de primero y segundo de bachillerato.²²

Sin descuidar el currículum académico tradicional, el programa escolar incorporaba la enseñanza del dibujo, pintura, baile, talleres de modelado, de costura, de repujado en cuero y

²⁰ García Alonso, M.L. (1959). *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda*, Op. Cit., p. 85.

²¹ Archivo local Teresianas, FIII/C65-45.

²² Algunas alumnas confirman en sus testimonios que a las chicas más avanzadas las preparaban para los exámenes de ingreso de bachillerato elemental y para el examen de reválida de bachillerato en los institutos públicos femeninos Beatriz Galindo y Lope de Vega. La mayoría de los exámenes fueron orales y presentaban muchos materiales realizados por ellas mismas (colecciones de animales, plantas, minerales, cuadros sinópticos de Historia, de Ciencias...), demostrando una elevada preparación, que fue motivo de admiración por el tribunal examinador. Esta formación superior les permitió optar a otras profesiones, como maestra, taquigrafía, secretaria, conservatorio, etc. *Folleto conmemorativo celebrando 75 años del colegio Padre Poveda*, publicado por la Institución Teresiana, 2015, pp. 14-16.

en estaño, artesanía de encajes y bordados, coro, piano, telares, mecanografía, taquigrafía, contabilidad... En definitiva, todo lo que pudiera ser formativo y útil para una futura inserción laboral. Tal era la preocupación de la IT por la formación profesional de las chicas, que, a modo de manual de buenas prácticas, dibujó el perfil de una buena obrera:

Conciencia del propio deber, sinceridad, tenacidad, buena voluntad, interés por el trabajo; perseverancia en el trabajo; paciencia en la ejecución; docilidad a las observaciones; adaptación al cumplimiento del trabajo juntamente con otros o a coordinar su trabajo con el del que sabe más; influir en los demás con el ejemplo; espíritu de adaptación; rectitud de juicio sobre el trabajo de los compañeros; trato respetuoso y cordial con los jefes; criterio de justicia sobre el contrato de trabajo; afán de capacitación personal para mejorar la producción. (Archivo Histórico IT, FIII/C65-45)

Esta formación era una garantía para entrar en la bolsa de trabajo que la IT confeccionó, por medio de la cual colocaban a las chicas en talleres, fábricas, laboratorios y comercio. Incluso, para aquellas alumnas que destacaban intelectualmente, se ofrecía formación de *secretarias* mediante la enseñanza de taquigrafía y mecanografía. El centro contaba con máquinas de mecanografía y con profesorado especializado para la enseñanza del lenguaje taquigráfico. El objetivo era doble, preparar a la sociedad obrera, pero también ofrecer una formación religiosa y patriótica sólida. Todo ello suponía que las chicas formadas en el Padre Poveda ofrecían una garantía de formación laboral y proyección profesional excelente: “el certificado de haber hecho la enseñanza primaria en el Grupo Escolar Padre Poveda, es, en todas las industrias de la zona, una garantía de capacidad, de seguridad y de honradez en el trabajo, así como de docilidad, respeto y cortesía con los jefes y buen compañerismo con los obreros” (Archivo Histórico IT, FII/Cb3-45).

A modo de conclusión

La enseñanza personalizada y comunitaria se introdujo en España a partir de los años sesenta desde dos escenarios. Por un lado, desde el ámbito científico-universitario, de la mano del catedrático de Pedagogía experimental Victor García Hoz, a través de su amplia producción bibliográfica; y por otro lado, desde los centros de formación del profesorado de la IT. Esta organización logró realizar una aplicación muy “personal” del modelo de educación personalizada al integrar el ideario pedagógico del fundador de la IT, Pedro Poveda, y la corriente personalista comunitaria del jesuita francés, Pierre Faure. Asimismo, la IT, desde una dimensión más práctica, aplicó la enseñanza personalizada en sus centros escolares. Para ello se nutrió de algunas metodologías novedosas que fueron introducidas con anterioridad por los precursores de la pedagogía activa como Pestalozzi y Froebel, o el movimiento de la Escuela Nueva del primer tercio del siglo XX, recogiendo de John Dewey el principio de actividad, algunas técnicas de Freinet, el principio de globalización de Decroly, los planes de trabajo del Plan Dalton, o la pedagogía montessoriana para la etapa infantil, entre otros. Como aportaciones más significativas del modelo docente de enseñanza personalizada y comunitaria, cabe destacar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la estudiante y no en el profesorado; cómo el maestro/a deja de ser mero transmisor de conocimientos y se transforma en un/a ayudante, en un/a orientador/a que guía al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, poniendo el punto central de la enseñanza en el niño/a y no en la docente.

Resulta paradójico cómo un proyecto de base pedagógica tan innovador pudo gestarse y desarrollarse en un contexto totalitario, como era la dictadura franquista. Pensamos que fue

gracias a la base católica de la pedagogía povedana de la IT y el personalismo cristiano de la enseñanza personalista y comunitaria, lo que podría dar ciertas garantías al gobierno franquista. Consideramos que ello también puede ser debido a que además de ser centros pilotos experimentales, fueron colegios con más libertad que otros centros escolares al estar en manos de una organización de base cristiana, entroncando con los valores católicos del régimen franquista, hasta el punto de que el Instituto Véritas, sirvió de modelo pedagógico para el resto de escuelas y profesorado, no sólo de la IT, sino de toda España y América Latina. La IT fue configurando un movimiento pedagógico renovador en los años 60, tal y como se estaban gestando otros movimientos de renovación pedagógica en la escuela pública.

En el caso particular investigado en este artículo, dos centros madrileños de la IT, hemos comprobado cómo se aplicaron metodologías innovadoras que fomentaban la individualización de la enseñanza, a través de técnicas como los planes de trabajo que favorecieron la libertad y la autonomía de las alumnas, por no hablar del principio de actividad que introducía el propio sistema de enseñanza personalizada. Se configuraron nuevas formas de organización escolar, transformando los espacios, el mobiliario, los contenidos y los tiempos escolares, que permitían simultanear actividades y tareas en el aula realizadas por las estudiantes. Se introdujeron nuevas formas de participación del alumnado, mediante las puestas en común en donde comunicaban los avances, dificultades y progresos de sus aprendizajes. También se promovió el trabajo cooperativo y se impulsaron diferentes actividades creativas como teatro, música, pintura (dibujo al natural), paseos, excursiones, educación física, etc.

No obstante, hemos observado algunas diferencias entre la finalidad educativa de los dos centros, condicionadas por la clase social de las alumnas. En el colegio público Padre Poveda se promovieron actividades profesionales para formar a la futura obrera, mientras que en el centro privado (Instituto Véritas), se aprecian actividades más creativas e intelectuales, que preparaban a las niñas de clase media alta para una educación superior o universitaria.

En definitiva, el modelo docente basado en la educación personalizada y comunitaria, introducido por la IT, puede ser valorado como un modelo muy avanzado para su época, puesto que consiguió introducir muchas innovaciones educativas en la escuela, impensables o cuestionadas por las autoridades ministeriales del franquismo. Al mismo tiempo, cabe reconocer su contribución a la formación de las mujeres en esta época, siendo crucial y muy relevante en España porque logró superar algunas barreras del discurso franquista para la educación de las mujeres.

Referencias

- Bouchet, H. (1951). *La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dallabrida, N. (2018). Circulação e apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil (1959-1969). *Educação*, 22 (3), 297-304, julho-setembro.
- De las Heras, J. A. (1976). Testimonio personal: actitudes y procedimientos en la educación personalizada. *Revista de Educación*, 247, 65-79.
- Faure, P. (1976). Estudios generales. La enseñanza personalizada, orígenes y evolución. *Revista de Educación*, 247, 5-10.
- Faure, P. (1978). Entrevista a Pierre Faure. *Revista Española de Pedagogía*, 127, 135-139.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.

- Galino, A. (1965). *Itinerario Pedagógico*. Madrid: CSIC. Segunda Edición.
- Galino, A. (1991). La pregunta por el hombre. En, V. García Hoz (Dir.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp. 19-51). Madrid: Rialp.
- Galino, A. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia. En, V. García Hoz (Dir.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp. 113-160). Madrid: Rialp.
- Gall, M. Le. (1976). ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas. *Revista de Educación*, 247, noviembre-diciembre, 11-20.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: CSIC.
- García Hoz, V. (1974). La pedagogía de Pedro Poveda. *Revista Española de Pedagogía*, 127, julio-septiembre, 327-348.
- Gutiérrez Ruiz, I. (1971). *Experiencia Somosaguas* (3ª Edición). Madrid: Iter Ediciones (Hoy Narcea S.A. Ediciones).
- Gutiérrez Ruiz, I. (2009). El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, 181-189.
- Institución Teresiana (2015). *La Institución Teresiana y el Grupo Escolar Padre Poveda. Folleto conmemorativo del 75 aniversario del Colegio Padre Poveda*. Madrid: IT.
- Jiménez Ruiz, J.M. (1991). *Introducción al pensamiento de Jacques Maritan*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Klein, L. F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Le Gall, M.(1976). ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas, *Revista de Educación*, 247, 11-20.
- Macchietti, S. S. (1982). *Pedagogía del personalismo italiano*. Roma: Città Nuova Edizione.
- Mencía, E. (s.d.). *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*. Madrid: Mimeo.
- Peña, A. de la. (2011). 50 años del Instituto Véritas. *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana*, 16, 16-17.
- Pereira, M. N. (1976). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid, Narcea.
- Pozo, M. M. del y Rabazas, T. (2013). Políticas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65 (4), 119-133. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>

Pozo Andrés, M^a M. del (2003-2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.

Pozo, M. M. del y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, Julio-Septiembre, 113-135.

Rabazas Romero, T.; Ramos Zamora, S. (2018). The school child: two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s. *History of Education & Children's Literature*, 13 (1), 305-326.

Rabazas Romero, T.; Ramos Zamora, S. y Sanz Simón, C. (2019). Freinet pedagogy in the university. An innovative project in the History of Education. *Paedagogica Histórica. International Journal of the History of Education*, 55, 589- 607.

Rabazas Romero, T.; Sanz Simón, C. y Ramos Zamora, S. (2020). La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*, 388 (ab-jun), 109-132. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449>.

Ruiza, M.; Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Enmanuel Mounier. En *Biografías y Vidas. la enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mounier_emmanuel.htm.

Sánchez, C. (1996). *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas*. Madrid: Narcea. s.a. (1988). El Padre Faure, líder de la Educación Personalizada en Murcia. *Diario de Murcia*, 754, abril, 33.