

La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo¹

The Teresian Association's pedagogical renovation during the Francoist period

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449

Teresa Rabazas Romero
Carlos Sanz Simón
Sara Ramos Zamora

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La enseñanza personalizada es una corriente pedagógica que se originó en Francia durante el contexto post bélico y se extendió a los países más cercanos como Italia y España. Surgió como una respuesta a la crisis de la identidad del sujeto que provocaron los totalitarismos europeos. La recepción y apropiación de este sistema de enseñanza en España es introducido por la Institución Teresiana, que lo integra e implementa en dos centros escolares madrileños: un centro público, el Grupo Escolar Padre Poveda, situado en un barrio de clase obrera, y una institución privada, el Instituto Veritas, ubicado en una zona residencial de clase alta (Somosaguas). Este artículo trata de reconstruir cómo se aplicó un modelo educativo innovador, inspirado en el jesuita francés Pierre Faure, generado en contextos democráticos y que fue introducido en España por las teresianas durante el régimen franquista. La metodología utilizada es el método histórico-educativo, que nos ha permitido acudir a la búsqueda y revisión de diversas fuentes manuscritas, bibliográficas, hemerográficas, iconográficas y orales. La riqueza documental ha hecho posible una triangulación de todas las

⁽¹⁾ El presente trabajo se ha realizado parcialmente gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

fuentes para proceder al análisis crítico de la documentación manejada. Los resultados logrados nos han permitido comprobar que el modelo pedagógico introducido en la década de los sesenta en Madrid por la Institución Teresiana fue muy innovador, a pesar de que entraba en colisión con la política educativa de la dictadura franquista, sus prácticas y símbolos. Basado en el personalismo cristiano, incorporaba algunas metodologías novedosas introducidas por el Movimiento de la Escuela Nueva (Freinet, Montessori, Plan Dalton, Decroly, etc.).

Palabras clave: Educación personalizada, Institución Teresiana, Grupo Escolar Padre Poveda, Instituto Veritas, franquismo.

Abstract

Personalized teaching is a pedagogical approach that originated in France during the post-war period and spread to neighbouring countries such as Italy and Spain. It emerged in response to the crisis of identity of the subject that European totalitarianism had caused. This teaching system was introduced to Spain by the Teresian Association, which adopted it and implemented it in two educational centres in Madrid: the Padre Poveda School Group, a public centre located in a working-class neighbourhood, and the Veritas Institute, a private high school located in an upper-middle class residential area (Somosaguas). This article attempts to reconstruct how this innovative educational model, inspired by the French Jesuit Pierre Faure and developed in democratic contexts, was introduced in Spain by the Teresians during Franco's regime. The article uses the historical-educational method, which has allowed us to find and review various handwritten, bibliographic, periodical, pictorial, and oral sources. The wealth of documentation has made it possible to triangulate all the sources before critically analysing the documents used. The results have allowed us to establish that the pedagogical model introduced in the 1960s in Madrid by the Teresian Association was very innovative, despite clashing with the educational policy, practices, and symbols of Franco's dictatorship. Based on Christian personalism, it incorporated novel methodologies introduced by the New School movement (Freinet, Montessori, Dalton Plan, Decroly, etc.).

Key words: personalized education, Teresian Female Association, Padre Poveda School Group, Instituto Veritas, Francoism.

Introducción

El presente artículo pretende reconstruir la cultura escolar desarrollada durante el régimen franquista por una de las instituciones que ha tenido un gran prestigio en España para la educación de las mujeres, como es la Institución Teresiana (en adelante IT). Se analizará el modelo pedagógico basado en el sistema de *enseñanza personalizada*, inspirado en el jesuita francés Pierre Faure, así como las innovaciones educativas que conformaron los discursos y prácticas pedagógicas de la IT desarrolladas por la pedagogía del Padre Poveda. Este análisis se ha llevado a cabo seleccionando específicamente dos experiencias educativas madrileñas en las que la IT puso en práctica su ideario pedagógico: uno de los dos centros públicos que dirigió, el Grupo Escolar Padre Poveda situado en un barrio de clase obrera, y una institución privada, el Instituto Veritas, ubicado en una zona residencial de clase alta (Somosaguas). Reviste especial interés estudiar si estas innovaciones educativas fueron un elemento central de las posibles diferencias del modelo educativo desarrollado para la infancia femenina perteneciente a la clase trabajadora y clase alta de Madrid y conocer la propia vinculación entre este modelo pedagógico y la educación promulgada por el franquismo, sus prácticas y símbolos. Para ello se acudirán a diversas fuentes como fotografías, memorias escolares y testimonios orales que permitan visibilizar las innovaciones educativas de la IT. Una de las aportaciones del artículo es poner en evidencia que la apropiación y recepción de este modelo educativo innovador, generado en contextos democráticos, fue introducido en España por las teresianas en un régimen autoritario.

Antecedentes y fundamentación teórica

La IT es una asociación eclesial de laicos que tiene como objetivo la potenciación del diálogo entre la fe y la ciencia mediante la educación y la cultura, creada en España en 1911 por el Padre Pedro Poveda. Sus orígenes difieren respecto a las congregaciones religiosas de otros países, pues según Francisca Rosique (2014), nació para hacer lo que otras congregaciones no pudieron. La IT se dirige fundamentalmente a la educación de la mujer y a la formación del profesorado, pero desde una perspectiva diferente. Poveda en sus inicios se interesó por la formación de mujeres que se preparaban para desempeñar puestos docentes en

la enseñanza oficial o que ya estaban ejerciéndolos. El pensamiento y obra de Pedro 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–.

Dicha Institución sufrirá un duro revés con la muerte de su fundador durante la Guerra Civil y, tras el periodo bélico, las teresianas intentaron encontrar una pedagogía que respondiera a los principios inspirados por Poveda. 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 convertirán en las bases del modelo educativo desarrollado por la IT. No obstante, queremos señalar la paradoja de que este movimiento surge en contextos democráticos, como en Francia e Italia, mientras que en España se introduce durante la dictadura franquista, si bien es cierto, que es en la etapa reformista del desarrollo tecnocrático (Puelles, 2010), cuando se produce una apertura hacia el exterior.

En líneas generales, la *educación personalizada* tiene sus orígenes en la crisis de la identidad del sujeto de la educación que se produce como consecuencia de los totalitarismos europeos de la década de los años treinta y el periodo de postguerra, tras la devastadora II Guerra Mundial. Surge en Francia y estas ideas se propagan a los países más cercanos como España e Italia. Emmanuel Mounier intentó dar respuesta a la crisis del siglo XX, difundiendo su pensamiento personalista en la revista *Esprit* en 1932 y que más adelante recogerá en su obra *El personalismo*, publicada en 1949. Mounier define el personalismo como aquella «doctrina que afirma la primacía de la persona humana sobre las condiciones materiales y sobre las estructuras colectivas que sostienen su desarrollo» (Galino, 1991, pp. 114-115). En Italia, tras una dictadura de 20 años se restaura la democracia y se introduce el personalismo a través de Maritain. Sira Macchietti (1982) señala que el personalismo tiene como finalidad otorgar el sostén teórico e ideal de crear la escuela de la Italia democrática, haciendo hincapié en la libertad de enseñanza y el derecho a la educación.

En el ámbito pedagógico destaca la figura del jesuita francés Pierre Faure, como educador de la postguerra, que se suma a esta corriente personalista defendiendo una escuela educadora y formadora de la persona en los estados democráticos. Toda su vida la dedicó a la

enseñanza en el Departamento de Pedagogía del Institut Catholique de Paris, del que fue también director. Colaboró con una discípula de 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. Colaboró en diversas revistas y en 1945 funda 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 Animación Pedagógica, integrada por educadores de diferentes países del mundo, pertenecientes principalmente, a escuelas privadas dirigidas por religiosos católicos y jesuitas (Klein, 2002).

Todas sus actuaciones pedagógicas fueron encaminadas a sentar las bases de una educación humanizadora para tratar de hacerla más personalista y comunitaria (Galino, 1991), a través de la cual cada persona pueda afrontar sus propias decisiones –responsabilidades de la propia conducta y decisiones sociales y políticas– en las que, como individuo y ciudadano, tendrá que participar (Faure, 1945). Por tanto, la enseñanza debería respetar la libertad de pensamiento y de investigación orientada hacia el bien común y el del individuo. Para el pedagogo francés se trataba de una pedagogía de métodos activos (Faure, 1946). Reconoce la utilidad de estos métodos que, aunque fueron impulsados por el movimiento de la Escuela Nueva, también deberían ser utilizados por las escuelas tradicionales que, a través de otros caminos, puedan fomentar la actividad de los alumnos. Convirtiendo la enseñanza primaria como una etapa preparatoria para la enseñanza secundaria, evitando que sea un privilegio de las clases dirigentes. Según Klein (2002), aunque el jesuita francés fue un pedagogo práctico, fundamenta su proyecto educativo en tres pilares básicos: las bases antropológicas-religiosas (tradición católica, personalismo de Mounier y espiritualismo de Lubienska); la perspectiva biopsicológica (Montessori, Piaget, Bourneville y Seguin) y la base pedagógica (Pestalozzi, Ratio Studiorum, Escuela Nueva: Plan Dalton, Freinet, etc.)

En España la recepción de esta corriente se difunde a través de varias vías. Por un lado, se introduce por Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad Complutense de Madrid y fundador de la Sociedad Española de Pedagogía. En 1954 entró en

contacto con el personalismo pedagógico al asistir 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 (Machietti, 1982). El pedagogo español difundiría este modelo renovador a través de sus publicaciones, de forma teórica y sistemática (García, 1970). A su vez, la IT entró en contacto con el proyecto pedagógico de Faure en Francia. A inicios de los sesenta, un grupo de profesoras teresianas se desplazan allí, por iniciativa de Carmela Álvarez, entonces directora en Madrid de la IT, para asistir a unos cursos formativos sobre enseñanza personalizada organizados por Faure en París.² A su regreso a España, estas educadoras introdujeron dicha propuesta pedagógica en los centros que dirigían en Madrid. Difundieron este modelo educativo a través de diversos cursos que organizaron desde una de sus instituciones, el Instituto Veritas. En 1966, Ángeles Galino, Carmela Álvarez e Irene Gutiérrez, de la IT, y Emiliano Mencía, de la Congregación de los Hermanos de la Salle, dirigían el primer curso de Orientación Didáctica en España en el Instituto Veritas en el que no sólo se ofrecían exposiciones teóricas, sino también clases prácticas con la intervención de alumnas que seguían el horario escolar, logrando así una orientación muy práctica para los cursillistas (Mencía, s. d., Instituto Veritas, 1965-66). En definitiva, y a juicio de Klein, la labor de difusión de este modelo en España se debe a las teresianas (Klein, 2002).

Se trató por tanto de una época de apertura y con una demanda de renovación pedagógica, a la cual contribuyó también esta experiencia educativa innovadora. En este contexto destacó Ángeles Galino, catedrática de Historia de la Educación de la Universidad Complutense, que tuvo un gran protagonismo en el Ministerio de Educación como directora general de Enseñanza Media y Ordenación Académica. Galino señaló que este cambio se debió, fundamentalmente, al crecimiento económico de los sesenta y la participación española en organismos internacionales tales como la OIT, la UNESCO o el Consejo de Europa (Ruiz y Flecha, 2007). Y sería en este periodo sociopolítico y pedagógico en el cual surge el Instituto Veritas (1960), donde se implantaron metodologías renovadoras basadas en la educación personalizada, se convirtió en un centro piloto

⁽²⁾ En el archivo local de Madrid que conserva la IT se pueden consultar algunas de las directrices pedagógicas de estos cursos adaptados a los centros de este trabajo: el Colegio Padre Poveda y el Instituto Veritas. F IIIC.b.3/54. *Charlas y Coloquios del Padre Faure*. 16 de abril de 1962. Grupo Escolar Padre Poveda. Caja 1.63. F III/C.b.6/58. *Aplicación método Faure. Modificaciones introducidas*. 1965. Instituto Veritas. Caja 1.67.

al que acudieron docentes nacionales y extranjeros en calidad de observadores.

A partir de esta experiencia renovadora del proyecto de Faure en el Instituto Veritas, se transformó en un movimiento de renovación pedagógica denominado «Experiencia Somosaguas». Un gran número de centros se incorporaron a esta corriente y se creó un Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, emulando al creado por el pedagogo francés, con el objetivo de mantener la renovación pedagógica mediante la investigación y la formación de directivos y profesorado a través de cursos de perfeccionamiento, visitas y estancias en los centros renovados (Gutiérrez, 1971, 2009; Sánchez, 1996). Finalmente, pensamos que este movimiento podría haber influido en la política educativa del momento, a través de la Ley General de Educación (1970), introduciendo elementos de la educación personalizada en la educación española.

Metodología y fuentes

Nuestra investigación se encuadra en el paradigma cualitativo y en el método histórico-educativo. Ha contado con una gran diversidad de fuentes propias de esta metodología. Se han consultado fuentes documentales procedentes de los archivos institucionales de la IT en Madrid, así como la información localizada en los centros educativos objeto de estudio. También se ha realizado una revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones relativas a la pedagogía teresiana con la finalidad de identificar cuál era la cultura científica que subyace en el ideario educativo de la formación de las mujeres. Este análisis teórico se ha completado con el análisis de contenido e iconográfico de las memorias de prácticas que realizaron algunas estudiantes de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, y que actualmente se conservan en uno de los fondos del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Pozo y Rabazas, 2013). Pretendemos acercarnos a la cultura escolar de los centros objeto de estudio a través de estas memorias (Barceló-Bauzá, Comas y Sureda, 2016). Por último, se ha tratado de completar estas fuentes con algunos testimonios orales de antiguas directoras, profesoras y alumnas de estos centros.

Las memorias de prácticas de Pedagogía fueron elaboradas por los estudiantes en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado para la asignatura que impartía el profesor Anselmo Romero Marín, catedrático

de la asignatura Pedagogía General y Racional desde 1949. Consistían en una observación de carácter sistematizado, y de un análisis crítico de una situación escolar determinada. Esta podía abarcar un tema o problema pedagógico o bien, una institución educativa concreta en las que se describen e interpretan experiencias educativas concretas, referidas, tanto a zonas rurales como urbanas de la España franquista. Las prácticas de estos estudiantes se llevaron a cabo entre 1950 y 1974, dentro del plan de estudios de Pedagogía de 1944.

Para este trabajo se han tenido en cuenta las memorias de los centros correspondientes al Grupo Escolar Padre Poveda –siendo tres los trabajos que describen la realidad educativa del colegio público realizados por tres estudiantes en los años 1959, 1960 y 1963–. Todas las autoras fueron antiguas alumnas de las teresianas o de este colegio, y por ese motivo realizaron sus prácticas de Pedagogía en dicha institución. Respecto al Instituto Veritas, se han localizado dos memorias de prácticas que fueron elaboradas por profesoras de ese centro (1964 y 1966). Una de las autoras señala la importancia de «dar a conocer los métodos pedagógicos del Padre Poveda, que fueron los que indujeron al Estado a encomendar a la IT la dirección del Grupo Escolar en régimen de Patronato» (Sánchez, 1963, p. 1).

Por otra parte, también somos conscientes de las limitaciones que tienen este tipo de memorias, puesto que los autores/as ofrecen una imagen alabadora del centro, convirtiéndose en un folleto publicitario, equivalente a las memorias de los internados que han estudiado Dávila, Naya y Zabaleta (2016). A pesar de la dimensión subjetiva de estos trabajos, nos parece que la descripción de esta mirada nos puede resultar muy valiosa por retratar una realidad educativa en el mismo contexto de producción.

Resultados

Un modelo pedagógico aplicado en dos contextos sociales antagónicos: el grupo Escolar Padre Poveda y el Instituto Veritas

El Grupo Escolar Padre Poveda fue construido en 1933, responde a un diseño arquitectónico funcional, racional e higienista desarrollado en el primer tercio del siglo XX, coincidiendo con la implantación del sistema

de enseñanza y los criterios estéticos de los institucionistas (Lahoz, 1993-4). Se trata de un centro público creado en la II República y que sufrió diversas denominaciones y vicisitudes como consecuencia de los cambios políticos que se sucedieron en tan corto espacio de tiempo. Este centro se creó en 1933 con el nombre de Grupo Escolar «Alfredo Calderón». Unos años más tarde, en 1937 recibió el nombre de «Carlos Marx» y después de la Guerra Civil se volvió a cambiar su denominación a «Luis Vives» (1939).

Tras la Guerra Civil, en 1940, el Ministerio de Educación Nacional acordó que este centro público fuera dirigido por la IT, recibiendo el nombre de su fundador «Padre Poveda», en régimen de Patronato bajo la modalidad de *centro de ensayo y experimental*. En la Ley de Educación Primaria de 1945 se recoge que estos centros escolares eran instituciones organizadas por el Estado directamente o, en sus orígenes, fundadas por instancias privadas, religiosas o laicas, como fundaciones, congregaciones o asociaciones profesionales y que, posteriormente eran subvencionadas en su totalidad por instancias públicas (MEC, 1990). Esta modalidad implicaba que la dirección del colegio podía seleccionar al profesorado, siempre que perteneciera al escalafón del Magisterio Nacional. Por tanto, el colegio dirigido por la IT contó con una plantilla docente formada en el ideario educativo povedano y, posteriormente, en la educación personalizada de Faure. De algún modo, se evidencia cierta continuidad con una de las prácticas de liderazgo que se demandó durante la etapa republicana. La primera directora de este colegio, Justa Freire -discípula de Ángel Llorca- solicitó al gobierno elegir a su profesorado para aplicar un proyecto educativo innovador, basado en la renovación educativa de la Escuela Nueva (Pozo, 2013).

En la fotografía I se puede apreciar que es un gran edificio, ocupa toda una manzana. La autora de una de las memorias describe la distribución del colegio con gran precisión, destacando un jardín delantero, sus grandes ventanales, el dispensario médico escolar y una gran azotea que se utilizaba como gimnasio (Sánchez, 1963). El colegio se crea en una zona suburbial de Madrid, en un espacio del ensanche industrial, denominado Ciudad Jardín. Las autoras de las memorias de Pedagogía mencionan que las niñas que acuden al colegio son hijas de obreros cualificados de las fábricas e industrias que se crearon en dicho barrio. Muchas de ellas 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» (García, 1959, p. 85).

FOTOGRAFÍA I. Edificio del Grupo Escolar Padre Poveda.



Fuente: Sánchez (1963).

Por otra parte, el Instituto Veritas, creado en 1960 por la IT, se erige en una zona residencial de lujo a las afueras de Madrid, llamada Somosaguas, en el 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 Veritas, situado en la calle Españolito y que funcionó desde 1932 a 1970. Una vez finalizada la Guerra Civil, los tres primeros centros se integraron dentro del Colegio Veritas, 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 Veritas.

Es un claro ejemplo del modelo arquitectónico moderno, sencilla, racionalista (López, 2016) y vanguardista de esta época (Valle, 1995-96) en el que se supo conjugar la leve modernización económica y política del último periodo del franquismo con las corrientes psicopedagógicas que configuraron el espacio escolar de forma diferente al modelo tradicional, tratando de atraer a la burguesía madrileña de aquellos

años (Durá, 2011). Con un espacio lleno de posibilidades, –cuentan con una parcela de 35.000 m²– se construyeron cinco pabellones aislados totalmente independientes). La construcción se caracteriza por módulos flexibles con espacios abiertos o terrazas, galerías que se comunican entre sí y que se adaptan al espacio topográfico. Los materiales utilizados son principalmente el hormigón, el ladrillo, la madera y el cristal. Algunos autores destacan al Instituto Veritas como el mejor ejemplo de enseñanza personalizada de Faure (Klein, 2002). Sin embargo, los testimonios proporcionados por profesoras del centro vinculan el estilo arquitectónico de éste con la pedagogía povedana de «luz y verdad», por la importancia de la luz, a través de la metáfora de los cristales, y del ladrillo, porque «se apoyan unos en otros, seguros, sin perder el sello individual, pretenden ser una sociedad unida» (Domínguez, 1964, p. 10). Consideramos que las teresianas adaptaron el modelo francés al planteamiento pedagógico de la IT debido a la similitud de su ideario educativo, integrándolo en la concepción arquitectónica del edificio.

FOTOGRAFÍAS II Y III. Fachada del Instituto Veritas.



Fuente: Archivo Local Institución Teresiana de Madrid.

La enseñanza personalizada en el aula

Una de las características del modelo personalizado francés es la nueva forma de organización escolar, que «capacita al sujeto para dirigir su propia personalización, configurando la teoría y la práctica de un determinado estilo de educación denominado personalizada» (Galino, Prellezo, Del

Valle, 1991, p. 51). La organización del aula experimenta una ruptura con las unidades clásicas del espacio y tiempo. Responde a la idea de que el docente se adapte a los diferentes niveles de los estudiantes.

La clase se dispone en una coreografía escolar diferente al sistema tradicional. Es un espacio alternativo, diversificado, estimulante, abierto a los estudiantes. Este tipo de organización escolar posibilita poner en marcha tiempos escolares flexibles, en tanto que la división del horario cotidiano no se realiza por disciplinas sino a partir de diferentes tipos de actividades como los trabajos personales, los trabajos colectivos, y esto, en todos los niveles de enseñanza (Diem, 2009). Se organiza en mesas individuales, alternando con disposiciones grupales, que de forma simultánea se compagina el trabajo individualizado con metodologías cooperativas, que las propias alumnas puedan decidir de manera autónoma. La profesora Ángeles Galino (1991) se encarga de fundamentar la enseñanza personalizada francesa de Faure, destacando el valor del trabajo personal, conquistando y asimilando las nociones por encima de la realización de ejercicios.

Un ejemplo de cómo se dispone la organización de un aula siguiendo el sistema de enseñanza personalizada se puede comprobar en las fotografías IV y V pertenecientes al Instituto Veritas y al Grupo Escolar Padre Poveda.

FOTOGRAFÍAS IV Y V. Aula del Instituto Veritas y Grupo Escolar Padre Poveda.



Fuente: Archivo Local Institución Teresiana de Madrid, 1966-67 y Sánchez (1963).

Las imágenes anteriores (IV y V) representan la aplicación del método Faure, tal y como se expone en un documento manuscrito localizado en el

archivo local de la IT, estableciéndose una correspondencia directa entre el método del pedagogo francés y el sistema de enseñanza teresiano:

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).³

Esta imagen entronca y mantiene la línea programática de la pedagogía personalizada apuntada por Monique Le Gall cuando afirmaba que:

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 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. (Gall, 1976, p. 15)

Además, las aulas se abren al exterior en terrazas que permiten dar clase al aire libre, con grandes ventanales, jardines recubiertos de piedras guijarros con distintas plantas y flores. Respecto a la utilización de estos espacios abiertos, una profesora nos confirmó que se utilizaban frecuentemente con las alumnas: «Se usaban con asiduidad [...] *leçons de choses* decíamos, a lo relacionado con geografía y naturaleza (siguiendo libros editados preferentemente franceses con este nombre), y también para descansar o jugar en un determinado momento de las horas lectivas». ⁴ Estos espacios privilegiaban la dimensión comunitaria del programa pedagógico faureriano de educación personalizada.

³ *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 Veritas.

⁴ Entrevista realizada a Emilia Domínguez, autora de la memoria y profesora del Instituto Veritas del tercer curso de primaria. También fue exalumna brillante del colegio Veritas situado en la calle Españolito. Simultaneó su labor docente en el Instituto Veritas con los estudios de Pedagogía. Posteriormente se trasladó a Cáceres, donde consiguió ser Catedrática de Teoría de la Educación en la Universidad de Extremadura.

La aplicación del método Faure en Somosaguas alcanzó a todas las etapas en los dos centros estudiados. Pero, para la educación infantil se llevó a cabo específicamente la pedagogía montessoriana desarrollando una metodología que estimulaba los sentidos, trabajando por rincones con distintos materiales y empleando un mobiliario adaptado a la edad de las estudiantes. Una de las autoras de las memorias que realizaba las prácticas en este colegio, describe los rincones en que estaba distribuida el aula. Uno de ellos tenía una cocina de juguete con los utensilios para jugar. En otro, dibujos y trabajos manuales, así como una tabla de planchar, un cesto para la ropa y una plancha. Finalmente, también había tocadiscos y un rincón dedicado al arte con un caballete (Sánchez, 1963, p. 21).

Los objetivos que persigue el sistema de enseñanza personalizada se dirigían principalmente al desarrollo integral de la persona y a la adaptación del proceso educativo a cada individualidad. La formación integral de las alumnas se desarrollaba a través de seis dimensiones: la educación en la fe; la formación humana y social; el desarrollo intelectual; la expresión artística; la educación física y las actividades educativas opcionales.

Como centro católico de enseñanza, la *educación en la fe* se desarrollaba a través de la formación recibida en las clases de religión, en la catequesis, en las actividades litúrgicas (recepción de los sacramentos y celebraciones litúrgicas); del desarrollo de una vida mariana (a través de las celebraciones de fiestas religiosas), de una vida apostólica (equipos de proyección social, convivencia) y de una vida de cultivo personal religiosa (oración individual, retiros y ejercicios espirituales). Así lo recogen las memorias de curso del Veritas en las que se recuerdan las palabras del Padre Poveda en los siguientes términos: «el primer cuidado será poner a Dios en los corazones de nuestras alumnas. Habréis llegado al fin cuando Dios se manifieste en todos los pensamientos, deseos, palabras y obras de nuestras discípulas» (Instituto Veritas, 1966-1967). Ello da cuenta de la importancia que la religión católica recibía en estos centros, dando prioridad a la identidad espiritual por encima de la política, relegando las prácticas patrióticas y la interacción con la simbología a un segundo plano (Sanz, 2019). Recordemos que la enseñanza primaria fue entregada con la Ley de 1945 a la Iglesia, la cual concebía que la educación de las generaciones del Nuevo Estado debía pasar antes por la familia y la Iglesia que por el Estado (Puelles, 2010).

Respecto a la *formación humana y social*, se ofrecían situaciones de convivencia que ponían en juego la iniciativa personal, la libre elección, las relaciones mutuas y la participación responsable. Con el *desarrollo intelectual* se pretendía que la cultura intelectual fuese la síntesis de la instrucción y disciplina mental; de ahí que se cuidara la selección y relación de los conocimientos, la asimilación reflexiva y vital de los principios y verdades fundamentales, más que la aceptación pasiva y memorística de verdades fragmentarias. La metodología era personalizada y trataba de que cada alumna desarrollase sus posibilidades a través del trabajo individual, despertando el interés por el conocimiento directo de la realidad, la experimentación, la creatividad y descubrir facultades de cara a la formación superior. Este tipo de actividades se complementaban con los trabajos en equipo y las puestas en común, contribuyendo a crear experiencias y hábitos de trabajo colaborativo.

Por otra parte, la *expresión artística*, se vinculaba 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 despertar la sensibilidad artística y creadora enriqueciéndose la creatividad por el conocimiento de obras artísticas y el estímulo del docente.

La *educación física* también formaba 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. En el Padre Poveda se practicaban los ejercicios gimnásticos en la azotea del edificio, como se puede apreciar en la siguiente imagen (Fotografía VI) y en el Veritas en las instalaciones deportivas (Fotografía VII).

Por último, las actividades opcionales, estaban dirigidas a fomentar la iniciativa personal de las alumnas a partir de valores como la libertad, responsabilidad, elección o la creatividad. Para ello, tal y como se explicita en las memorias de prácticas del Instituto Veritas, se fomentaron la música y la asistencia a conciertos para la juventud, el teatro, el arte, las competiciones deportivas con otros centros, la artesanía, las técnicas de laboratorio, el coleccionismo, la biblioteca, los idiomas y las excursiones. Todo este proyecto pedagógico respondía a los principios educativos de Faure asentados en la autonomía, la libertad para elegir las actividades, la enseñanza globalizada, el trabajo personal y su singularidad, y la puesta en común o la comunicación de los resultados de su trabajo, reforzando el valor de la apertura.

FOTOGRAFÍAS VI Y VII. Actividades de educación física en el Grupo Escolar Padre Poveda y al aire libre en el Instituto Veritas.



Fuente: Díez (1970) y Archivo Local Institución Teresiana de Madrid.

El principio de actividad va a ser esencial. Las niñas debían 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. Aspectos esenciales que defendía Faure (1945) en su pedagogía de los métodos activos. El principio de actividad se va a asociar a la enseñanza globalizada que pretendía establecer relaciones entre los contenidos temáticos y su reflejo en la realidad, adaptándose a las necesidades concretas de las alumnas. 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, estructuradas en unidades de aprendizaje–. Para llevar a cabo estos principios se emplearon diferentes estrategias didácticas, como por ejemplo el uso del cartel mural sobre el que giraba la unidad temática quincenal o semanal, tal y como se aprecia en la fotografía VIII.

Este sistema de enseñanza contempló el trabajo personal como un elemento fundamental del aprendizaje de las alumnas. Al trabajo personal le seguía siempre la puesta en común con el resto de compañeras, 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».⁵

FOTOGRAFÍA VIII y IX. Cartel mural en un aula del Instituto Veritas y del Grupo Escolar Padre Poveda.



Fuente: Domínguez (1964) y Sánchez (1963).

De acuerdo con el modelo pedagógico de Faure (1981), influido por las técnicas innovadoras de Freinet, la asamblea desarrollaba la dimensión comunitaria, complementaria a la educación individualizada:

Se puede contribuir a un clima favorable, disponiendo a los alumnos en círculo, lo que supone una movilidad suficiente del mobiliario. Se explica la finalidad: el tema de la observación que se ha hecho, el descubrimiento del día o de una dificultad que se ha encontrado y superado. Se expone y se muestra, se explica. Se aprende a escuchar a los demás. Está decidido que se participa con la aprobación, con las reflexiones, con sugerencias positivas, en el trabajo del que habla y presenta. Se le ayuda a mejorar su exposición, a precisar tal indicación, a eliminar tal imperfección o error. (p. 80)

Otra de las estrategias didácticas que se toman de la pedagogía francesa es la aplicación de la técnica de los planes de trabajo individuales, semanales y mensuales. De ese modo, las alumnas pueden realizar diversas actividades, adaptándose a su interés, en función de un plan de trabajo mensual y semanal que ellas mismas eligen. Por ese motivo, en las imágenes se visualiza la realización de distintas tareas a la vez: algunas niñas están leyendo, mientras otras dibujan, al mismo

⁵ Aplicaciones del método Faure en Somosaguas (fIII/C66-58).

tiempo otras cosen, escriben, etc. Este instrumento educativo suponía un incentivo para favorecer la motivación de las discentes por aprender. A partir de una programación 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 (Pozo y Braster, 2017) y de la pedagogía freinetiana (Faure, 1981). La finalidad es que el alumno comprenda lo que se espera de él. El plan personal ha de ofrecer alguna alternativa, donde todas las elecciones constituyan un aprendizaje para la libertad en la línea de Bouchet: «Así, ya se trate de la elección del tema [...], de la elección de los métodos o de la realización del trabajo mismo, en todas partes surge la necesidad de dejar libre, en la más amplia medida, a aquel que es su mejor, si no su único juez: el trabajador mismo. El porvenir del niño está en él mismo, no en el cerebro de los pedagogos» (1951, p. 201).

En este marco pedagógico cambia la función del docente que debe estar más orientada a mostrar el trabajo, los métodos, los instrumentos, pero el alumno es el que tiene que trabajar. La maestra acompaña y proporciona espacios para que los estudiantes interpielen con sus compañeros y se ayuden unos a otros, propiciando al mismo tiempo la educación comunitaria o cooperativa.

Discusión de resultados: un modelo pedagógico que sirve para la formación superior del Instituto Veritas y la capacitación profesional del Grupo Escolar Padre Poveda

Como se ha podido comprobar a lo largo de este trabajo, 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 significativas en cuanto a la finalidad formativa en función de la clase social de las alumnas, condicionado por el contexto socioeconómico donde están ubicados los centros y la política educativa del franquismo. El desarrollo económico producido en España a finales de los años cincuenta y durante los años sesenta demandaba una lenta pero necesaria incorporación de

las mujeres al mundo laboral, aunque con una marcada estratificación de clase social.

A través de las fuentes manuscritas, impresas, iconográficas y orales, se comprueba que el centro privado fue una institución pionera en el que se proporcionaba una enseñanza superior a las niñas de clase media alta. La evolución del Instituto Veritas se proyectó hacia una formación integral intelectual y académica que garantizaba el programa educativo de la IT.

En cambio, la mayoría de la documentación que se incluye en las memorias de prácticas del colegio público resaltan la promoción de actividades profesionales para formar a la futura obrera. Tratando de responder al programa de capacitación profesional desarrollado por el régimen para las hijas de la clase trabajadora, la IT ofreció formación profesional dirigida a las niñas. 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 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, basado en cualidades como la perseverancia, la sinceridad, la buena voluntad, la capacidad de adaptación o el interés por el trabajo (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 objetivo era doble: preparar a la sociedad obrera, pero también ofrecer una formación más religiosa que patriótica. Todo ello suponía que las chicas formadas en el Padre Poveda ofrecían una garantía de formación laboral y proyección profesional: «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).

Pero resulta paradójico cómo mientras el ideario del Padre Poveda respondía a las directrices gubernamentales por tratarse de un centro

público, al mismo tiempo de manera extraoficial preparaba a las alumnas más brillantes para el examen de bachillerato, tal y como demuestran los testimonios orales –algo que no hemos podido constatar a través de otras fuentes documentales–. Parecía suponer un ligero acercamiento desde la escuela pública hacia la pedagogía personalista del Padre Faure, que potenciaba la enseñanza primaria como una etapa preparatoria para la enseñanza secundaria.

Conclusiones

La recepción de la enseñanza personalizada se introduce en España en el periodo del tardofranquismo. Es un momento en el que las fronteras de nuestro país se abren al exterior y se produce una apertura a las corrientes pedagógicas europeas, que tuvieron un gran protagonismo en los países más próximos a España, como fue el personalismo cristiano desarrollado en Francia e Italia. Acorde con la ideología católica del régimen, la IT se identificó con el proyecto pedagógico de *educación personalizada y comunitaria* de Pierre Faure, adaptando dicha propuesta a su ideario educativo povedano. Este modelo, basado en el personalismo cristiano, incorporaba algunas metodologías innovadoras que ya habían sido introducidas en el movimiento de la Escuela Nueva, como fueron las técnicas freinetianas y la pedagogía montessoriana aplicada a la educación infantil, entre otras. Por ello, resulta paradójico que durante la dictadura franquista se utilizaran metodologías activas, tan criticadas por el régimen, y que entraban en colisión con la política educativa del mismo. Este estudio nos ha permitido evidenciar que el análisis de la cultura escolar desarrollada por la IT nos aleja de la visión estereotipada de la escuela franquista, como ya se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Pozo y Rabazas, 2013; Barceló-Bauzà, Comas y Sureda, 2016). Se comprueba que, durante la última década de la dictadura, se produce una recuperación o continuidad con la pedagogía del primer tercio del siglo XX, a través de la aparición de los movimientos de renovación pedagógica en la escuela pública y privada, si bien, como se ha mostrado, la proyección académica y profesional las alumnas variaba en función de la titularidad del centro y el entorno socioeconómico. Un movimiento renovador en el plano pedagógico y que marcó distancias con el régimen franquista, sus prácticas y símbolos.

Dentro de este planteamiento educativo destaca la ausencia de interés en conformar una identidad nacional afín al régimen franquista. La pedagogía de Faure, como se ha señalado, surge en países democráticos. Sin embargo, su llegada a España, enmarcada en la dictadura franquista, supuso en algunos ámbitos una adaptación de su modelo educativo. Es el caso de las prácticas patrióticas, que no tuvieron un espacio diferenciado en los horarios y en la organización de los centros. Esto podría deberse, en primer lugar, al tratarse de centros privados o de patronato, acogidos al régimen de centros experimentales y de ensayo, y a la confrontación entre un modelo educativo personalizado y determinadas prácticas de participación colectiva como las patrióticas. En esta línea, resulta también destacable la ausencia de la simbología política en los centros, tanto en sus fachadas como en sus aulas, más allá de la enseñanza nacional. Este hecho pone de relieve cómo los centros de titularidad religiosa antepusieron la simbología e identidad propia de las congregaciones por encima de la patriótica.

Finalmente, pensamos que la difusión o el alcance del modelo de educación personalizada introducido por la IT pudo influir en la política educativa del régimen, dado que el Ministerio de Educación se hizo eco de este movimiento, proyectándose y extendiéndose dicha propuesta a todo el país, mediante la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

Referencias bibliográficas

- Bouchet, H. (1951). *La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barceló-Bauzá, G.; Comas, X. y Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de la postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2016). Internados religiosos: márketing del espacio a través de las memorias escolares en España durante el primer tercio del siglo XX. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano* (183-208). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.

- Diem, J. M. (2009). *Pédagogie personnalisée*. Mayenne: Éditions Don Bosco.
- Díez, E. S. (1960). *Problemas pedagógicos-sociales presentados en el grupo escolar «Padre Poveda» de Madrid* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 70). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Domínguez, E. (1964). *Estudio general del Instituto Veritas y especial sobre la enseñanza primaria del referido centro* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 13). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Durá, I. (2011). La escuela activa en las revistas de Arquitectura. En AA.VV. (Coords.), *4ª Jornadas Internacionales sobre investigación en arquitectura y urbanismo* (4-17). Valencia: Universidad de Valencia.
- Faure, P. (1945). Tour d'horizon et perspectives. *Pedagogie*, 1.
- Faure, P. (1946). Méthodes Actives. *Pedagogie*, 2.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Galino, A. et al. (Dirs.). (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp.
- Galino, A. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia. En A. Galino Carrillo et al. (Dirs.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (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, M. L. (1959). *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 263). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García, A. (2014). Urbanizaciones de lujo y segregación residencial de las clases altas en Somosaguas, Pozuelo de Alarcón (Madrid). *Ería: Revista cuatrimestral de Geografía*, 94, 125-144.
- García, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: CSIC.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1997). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gutiérrez, I. (1971). *Experiencia Somosaguas* (3ª Edición). Madrid: Iter.

- Gutiérrez, I. (2009). El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, 181-189.
- Iniesta, A. (1948). La enseñanza primaria pública y privada. *Asociación Católica de Nacional de Propagandistas*, 406, Año 24, 3.
- Klein, L. F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lahoz, P. (1993-4). Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación*, 12-13, 121-148.
- López, M. J. (2016). La Academia de Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano* (117-133). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Macchietti, S. S. (1982). *Pedagogía del personalismo italiano*. Roma: Città Nuova Edizione.
- Mencia, E. (s.d.). *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*. Madrid: Mimeo.
- Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65, 4, 135-148
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra. Vol. II*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Peña, A. de la. (2011). 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, 16-17.
- Pereira, M. N. (1976). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid, Narcea.
- Pozo, M. M. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Madrid: Octaedro.
- Pozo, M. M. 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.
- Pozo, M. M. y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropriación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, julio-septiembre, 113-135.

- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Rosique, F. (2014). *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Silex Ediciones.
- Ruiz, J. y Flecha, C. (2007). Conversaciones con... Ángeles Galino Carrillo, historiadora de la educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26, 519-538.
- Sánchez, M. L. (1963). *Grupo Escolar Padre Poveda* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 495). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, C. (1996). *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas*. Madrid: Narcea.
- Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 409-449.
- Valle, A. (1995-96). Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: Desarrollo de las capacidades y actitudes físicas. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 14-15, 173-196.

Información de contacto: Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Estudios Educativos, C/Rector Royo Villanova, s/n, 28040 (Madrid, España). E-mail: rabarom@ucm.es