



HAL
open science

Transmisión, variedad cultural y enseñanza primaria: del siglo XIX a la actualidad

Marie-Hélène Soubeyroux

► **To cite this version:**

Marie-Hélène Soubeyroux. Transmisión, variedad cultural y enseñanza primaria: del siglo XIX a la actualidad. Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI, 2016. hal-03527504

HAL Id: hal-03527504

<https://hal.science/hal-03527504>

Submitted on 15 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Transmisión, variedad cultural y enseñanza primaria:
del siglo XIX a la actualidad**

Marie-Hélène Soubeyroux

Universidad François-Rabelais Tours

ICD (Interactions Culturelles et Discursives)

Resumen

En este capítulo, tratamos el tema de la transmisión de conocimientos en relación con el de la variedad cultural cuya gestión constituye uno de los objetivos del sistema educativo actual y más ampliamente contemporáneo. En efecto desde que existen escuelas, los docentes necesitaron tener en cuenta la heterogeneidad en su actividad y si se trata de un problema fundamental en nuestra sociedad multi-racial y multi-cultural del siglo XXI, se encontraba ya en el pensamiento y la legislación educativa de la España decimonónica una gran preocupación por la mejora de los métodos de enseñanza y de adaptación a los públicos. Partiremos de la exposición de unas pistas de definición de las nociones de transmisión cultural y de variedad cultural para buscar después en la política y la legislación educativa de los liberales las premisas del cuestionamiento actual. Completaremos la demostración por la presentación de los métodos y del material empleados por los maestros en el XIX. En fin de cuentas y gracias a este recorrido histórico con vaivenes entre los siglos XIX, XX y XXI, demostraremos que en el proyecto de los pedagogos de la vuelta del XIX al XX aparecía ya, aunque con matices, la problemática de la variedad cultural.

Palabras claves

Primera enseñanza, transmisión cultural, diversidad cultural, métodos pedagógicos

Las cuestiones de la transmisión de conocimientos y de la variedad cultural, cuya gestión constituye uno de los principios del sistema educativo contemporáneo, son todavía temas candentes de la actualidad pedagógica y didáctica del siglo XXI. No obstante se encontraba ya en el pensamiento y la legislación educativa de la España decimonónica una gran preocupación por la mejora de los métodos de enseñanza y de adaptación a los públicos. Después de interrogarnos sobre el sentido y el interés de pensar la noción de transmisión cultural en relación con la de variedad cultural en toda la época contemporánea, nos centraremos en la política educativa de los liberales y en los métodos probados en aquel entonces que revelaban ya cuestionamientos similares a los actuales y proponían los primeros intentos de soluciones.

Pistas de reflexión y de definición de la transmisión cultural y la variedad cultural

En una época en la que el concepto de “choque cultural” resuena con fuerza y de manera inquietante en todo el mundo, recobra particular importancia encontrar respuestas a la antigua pregunta de cómo manejar y atenuar de mejor forma los conflictos en torno al idioma, la religión, la cultura y la etnia. Para los profesionales dedicados al tema del desarrollo no se trata de una pregunta abstracta. Si el mundo desea lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio y erradicar definitivamente la pobreza, primero debe enfrentar con éxito el desafío de construir sociedades inclusivas y diversas en términos culturales; esto no sólo es necesario para que los países puedan dedicarse a otras prioridades, tales como el crecimiento económico y la prestación de servicios de salud y educación para todos los ciudadanos, sino porque permitir la expresión cultural plena de toda la gente es en sí un importante objetivo del desarrollo.

Estas palabras sacadas del prefacio del *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, elaborado en 2004 en el marco del programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, traducen la importancia del desafío mundial del desarrollo que pasa entre otras cosas por la adaptación de sistemas educativos que tienen que ser capaces de incluir a niños de orígenes étnicos y culturales diversos.

Pero para poder tratar el tema de la transmisión cultural en un contexto caracterizado por la variedad hay que interrogar primero el concepto de cultura. Proponemos definirlo en su sentido etnográfico más amplio como « aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las

creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad », lo que afirmaba el antropólogo británico Edward Burnett Tylor en su libro *Primitive culture*, publicado en 1871 (Kahn, 1975 : 29) y en el que mostraba que la cultura no está reservada a sociedades pretendidamente civilizadas y que la sociedad más primitiva tiene una cultura. A pesar del carácter integrador de esta definición de Burnett, es posible centrarse en uno de los componentes de este conjunto complejo. Considero en efecto el proceso de transmisión y de adquisición de conocimientos como una entrada en la cultura es decir como un proceso de transmisión cultural aunque sea de un fragmento de una unidad mucho más importante. *La educación una entrada en la cultura* es además el título de un libro de Jérôme Bruner. Bruner es un profesor de psicología que propuso un nuevo enfoque cultural de la psicología cognitiva que se preocupaba por la manera de los seres humanos de crear e interpretar las significaciones, dicho de otro modo de recibir primero y transmitir después saberes y conocimientos. Y el inicio o punto de partida del camino hacia esta puerta de entrada es la instrucción en los saberes fundamentales : lectura, escritura, cálculo y algunas nociones de ciertas disciplinas como la historia. Con lo cual el primer actor de la transmisión cultural, después de la madre y/o del padre, es el maestro de escuela en las sociedades, como la sociedad española contemporánea, donde existe un sistema educativo independiente de la familia.

Además todo conduce a pensar que la transmisión cultural y la diversidad cultural son conceptos muy difíciles de separar. Un buen pedagogo es quien sabe atender a todos sus alumnos en función de sus peculiaridades.

De ahí la importancia del papel de este primer transmisor de cultura, el maestro de escuela que, desde que existe un sistema educativo oficial abierto a todos sin distinciones, necesitó tener en cuenta la heterogeneidad en su actividad docente. Hoy en día, como lo subraya el informe de la ONU, son desigualdades que dependen del origen social, étnico y cultural de los alumnos con las que tienen que enfrentarse cotidianamente los maestros. Es por eso por lo que los distintos textos de ley destinados a regular el funcionamiento del sistema educativo oficial español desde la Transición Democrática, de la LODE de 1986 a la LOMCE de 2013, lo contemplaron. La LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación 8/1985) consideraba el derecho de no-discriminación para hacer efectivo el derecho a la educación para todos con una programación general regulada. La exposición de motivos de la

LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006) de 2006 evocaba la necesidad de hacer que la educación escolar fuera accesible a todos, sin distinción de ninguna clase y en condiciones de igualdad de oportunidades. Por fin la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación 8/2013) rezaba en el Capítulo II. Educación Primaria. Artículo 19. Principios Pedagógicos, subapartado 1:

en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

En la España de la segunda mitad del XIX, momento de afianzamiento del sistema educativo oficializado por la ley Moyano de 1857, se planteaba sobre todo un problema de diferencia de edad y de nivel de los alumnos que trataban de solucionar mal que bien los maestros.

Transmisión y variedad cultural en el XIX : de la política a las aulas

Para empezar hay que recordar brevemente las grandes etapas de construcción de la red de enseñanza primaria oficial vinculadas con los cambios políticos desde principios del XIX hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900.

En el primer tercio del siglo XIX, varios intentos de reorganización de la enseñanza primaria, fomentados por liberales, no lograron imponerse contra el movimiento de resistencia impulsado por el gobierno fernandino de restauración monárquica.

Desde 1809, Jovellanos, miembro de la Junta Central, preparó un proyecto titulado *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* para promover y mejorar la instrucción nacional. Fue el inicio de un proceso de reflexión continuado a lo largo del periodo de las Cortes de Cádiz y que desembocaría en la redacción por Josef Quintana de un proyecto de decreto, el del 7 de marzo de 1814 : *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a las Cortes por su comisión de Instrucción Pública, y mandados imprimir de orden de la misma*. Este decreto inspiró a su vez otro texto de 23 de septiembre de 1820 en los primeros meses del Trienio Liberal firmado también por Quintana, Diego Muñoz Torrero, Francisco Martínez de la Rosa y Josef de

Vargas Ponce entre otros. Poca diferencia había entre los dos, ambos tenían las mismas rúbricas : *Bases generales de la Instrucción pública, División de la enseñanza, Escuelas especiales, Universidad Central, Dirección General de Estudios, Presupuesto*. En 1820 también, el gobierno Argüelles había mandado la realización de una gran encuesta a modo de balance del estado de la enseñanza primaria en toda España cuyos resultados, resumidos y publicados por Albert Dérozier (Dérozier, 1968), dan una idea del estado deplorable de la red dominada por las comunidades religiosas y carente de establecimientos femeninos. Por fin, todos estos textos de las dos primeras décadas del XIX, que planteaban como base de la enseñanza primaria la gratuidad, el aprendizaje por todos los niños de la lectura, la escritura y la aritmética y unos salarios decentes para los maestros, se singularizaban por su carácter democrático. Revelaban el deseo de sus conceptores de proponer una enseñanza a todos y de abrirla a una gran variedad de alumnos aunque sus esfuerzos resultaron frenados por los cambios políticos y muy concretamente por el decreto de 13 de febrero de 1824 que restablecía en 15 rúbricas y 207 artículos « la salutar influencia de la Iglesia en todos los niveles educativos ». Sin embargo el nuevo y decisivo viraje político de 1833 marcaría el inicio de la lenta marcha hacia la democratización definitiva.

Una fuerte implicación de los diferentes gobiernos liberales en la educación y el desarrollo de la red de enseñanza, tanto secundaria como primaria, caracterizó el periodo de 1833 a la revolución de 1868 anterior a la proclamación de la libertad de enseñanza.

La nueva organización administrativa centralista favoreció primero una verdadera política educativa con la creación en 1834 de la Dirección General de Estudios que pasaría luego a denominarse Consejo de Instrucción Pública. A partir de 1835, se incluyó una serie de dotaciones destinadas a la instrucción pública dentro del presupuesto del Estado. Se puede hablar a partir de aquel momento de un verdadero deseo de conducir una política que permitiera la transmisión a todos de los conocimientos fundamentales necesarios a la vida social. En 1836, el Duque de Rivas firmaba un plan cuya ideología era poner la educación al servicio no sólo de la nueva clase burguesa sino de todos. No se aplicó como tal pero merece ser mencionado ya que fue incluido después al Plan Pidal de 1845 y a la Ley Moyano de 1857 que organizaron definitivamente el sistema educativo del siglo XIX. El Plan General de Instrucción Pública de 1836 dividía la enseñanza primaria en dos niveles, elemental y superior, proponía la gratuidad de las Primeras Letras para los más pobres y creaba establecimientos dedicados a la formación de los maestros, las Escuelas Normales. El Plan

Pidal de 1845, en cuanto a él, pasó a la Historia como uno de los hitos fundamentales de la instrucción pública decimonónica en lo que atañe a la enseñanza primaria ya que no solo no modificaba lo previsto en el plan anterior sino que lo oficializaba.

A pesar de que la doctrina de los liberales moderados tendía a olvidar la fe en la extensión de la educación a todos a favor de cierto « elitismo educacional » en la enseñanza secundaria, el resultado de esta política fue el aumento del número de escuelas de primeras letras y sobre todo de alumnos, en particular entre 1831 y 1841. Los progresos seguirían luego entre 1845 y 1855 en vísperas de la ley Moyano.

En 1857, la Ley Moyano fijaba el marco jurídico de la enseñanza oficial consagrando lo que existía ya. No era una ley innovadora pero sancionó la diversidad social del alumnado español. En cada distrito municipal se creaba una Junta de Primera Enseñanza presidida por el alcalde con un eclesiástico y algunos padres de familia. Cabe saber también que la ley tomaba en cuenta la existencia de cierto número de escuelas privadas que consideraba como elementos constitutivos de la red oficial en cuanto los maestros poseyeran los títulos requeridos en las escuelas públicas. Estas incorporaciones iban en contra del espíritu laico del texto pero permitieron una mejor y más rápida extensión de la red de establecimientos y su acceso a un mayor número de alumnos.

Después de este periodo de fuerte crecimiento de la red educativa y de implicación constante del Estado en ella, se inició en 1868 otra fase de desarrollo más bien cualitativo con la multiplicación, gracias a la instauración de la libertad de enseñanza, de experiencias y de aperturas de instituciones educativas como la Institución Libre de Enseñanza de inspiración krausista. La Institución Libre de Enseñanza reunió alrededor de Sanz del Río a los catedráticos krausistas españoles convencidos de la necesidad de ser libres para poder enseñar y de que los alumnos sean libres para poder aprender bien según su voluntad, su edad y sus capacidades. Situaba al individuo en el centro del sistema educativo, teniendo en cuenta sus peculiaridades, y aspiraba a la formación de ciudadanos educados capaces de integrarse a la nueva sociedad. Los promotores del famoso centro educativo impartían la enseñanza primaria y secundaria y desde 1919 apareció en un informe de Bartolomé Cossío la idea de abrir la enseñanza secundaria « a todo el mundo gratuitamente como se ha hecho con la primaria ya hace un siglo » (Puelles Benítez, 2012: p.49). Con lo cual esta preocupación actual por tener en cuenta la variedad cultural de los alumnos y ser capaces de acoger a todos en el acto de

transmisión de saberes aunque responde sin lugar a dudas a nuevas apuestas a nivel mundial se inscribe también en una tradición de pensamiento.

Además quisiéramos añadir que las tres últimas décadas del XIX vieron también la organización de varias asociaciones profesionales de maestros a nivel local que se reunirían en 1901 en el seno de la Asociación Nacional de Maestros Públicos, presidida por el político madrileño Melitón Escamilla (Soubeyroux 2015: 125). La Asociación Nacional de Maestros Públicos tenía como objetivo apoyar y acelerar las reformas emprendidas por el nuevo Ministerio de Instrucción Pública en cuanto a la funcionarización de los maestros y publicaba artículos de pedagogía promoviendo de tal modo el pensamiento educativo y las ideas nuevas. Podemos tomar el ejemplo representativo de la Asociación del Magisterio Público Riojano que existía por lo menos desde 1882 (Soubeyroux 2015: 113) y cuyo boletín expresaba, en su número de 28 de febrero de 1900, el deseo muy fuerte de los maestros de la provincia de unirse con todos los maestros españoles, lo que demostraba la conciencia de formar parte de un grupo y de tener que obrar a favor del mejoramiento de toda una profesión y más allá de toda la enseñanza primaria: « en efecto los maestros deseamos con frenesí gozar de los beneficiosos efectos de toda asociación bien organizada cuyos sacratísimos fines sean el mejoramiento moral y material de la clase y, como inmediata consecuencia, un gran bien en sentido moral » (Soubeyroux 2015: 224). No obstante la lucha por el reconocimiento del magisterio, de los maestros y de la necesaria existencia de una escuela abierta a todos, llevada desde su creación por el Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y por la Asociación Nacional del Magisterio Público, si no solucionó una situación muy difícil, constituyó una etapa fundamental en la toma de conciencia por parte del poder de la necesidad de una política educativa centralizada a favor de un sistema educativo oficial, accesible e integrador.

Al fin y al cabo a pesar de esta distinción que se puede hacer entre el tiempo de las creaciones de escuelas (1833-1868) y el de las experiencias pedagógicas y de las primeras verdaderas reformas (de 1868 en adelante), lo que tenemos que subrayar es la continuidad de un proceso emprendido en los años de dominio de la Ilustración y en el que los pedagogos decimonónicos y de las primeras décadas del XX desempeñaron un papel de relevancia proponiendo abrir de par en par las puertas de un sistema educativo nacional, oficial y gratuito. Preparaban el terreno para los cambios y reformas que culminaron en tiempos de la Segunda República antes del gran viraje del franquismo que paró en seco hasta 1970 todos los avances logrados. El objetivo de esos pedagogos era lograr la educación de todos y una

educación de mejor calidad posible. Evidentemente hay que relacionar este proyecto con el programa político de los liberales y el anhelo de formar a ciudadanos capaces de participar en el funcionamiento de una democracia y en la transmisión de una cultura democrática. Y en la democracia, gobierno del pueblo por el pueblo, según la definición tradicional, triunfa la expresión de la diversidad y de la variedad social y cultural.

Lo que los historiadores de la educación saben de la práctica en las aulas españolas de la segunda mitad del XIX confirma también todo esto. Todos están de acuerdo para afirmar que en la España del siglo XIX, como en Francia, en Inglaterra y en varios otros estados europeos, los maestros de la red oficial de enseñanza, intentaron seguir o adaptar tres métodos principales: la enseñanza individual, la simultánea y la mutua. Cada uno tenía sus peculiaridades y después de definir los dos primeros, insistiremos más en el tercer modelo antes de pasar a una cuarta y última forma de enseñar aun más interesante según nuestro enfoque.

En la enseñanza individual, heredada del modelo de la enseñanza impartida por ayos y preceptores a los hijos de la élite cultural y económica en el Antiguo Régimen, el maestro atendía a cada alumno individualmente. Era un método que facilitaba la adaptación al ritmo de cada alumno pero el gran inconveniente era que mientras el maestro estaba con uno los demás no hacían nada. No privilegiaba la emulación y no permitía al maestro vigilar correctamente el conjunto del grupo. Presentaba pues evidentes inconvenientes a nivel de la disciplina y de la integración de los niños a un grupo de alumnos. A pesar de su prohibición por un reglamento de 1838, siguió practicándose mucho después.

En el sistema de la enseñanza simultánea, que tuvo bastante éxito en España al igual que en Francia, donde fue practicado desde 1815 y hasta 1840 en las escuelas de Saint Jean de Lasalle y de los « Frères des Ecoles Chrésiennes », unos ayudantes de los maestros, los pasantes, los asistían encargándose de grupos de niños. Los alumnos estaban repartidos en secciones en función de su nivel y el maestro pasaba de un grupo a otro. Sin embargo en la mayoría de los casos los pasantes eran los alumnos más viejos de unas clases muy heterogéneas en cuanto a edad y a nivel y solo tenían una o dos lecciones de antelación con respecto a los alumnos a quienes atendían. Además cuando la escuela tenía más de 50 alumnos, las secciones eran demasiado numerosas para que pudieran atender a cada niño en función de su nivel. Con lo cual se puede constatar un primer intento de adaptación de la enseñanza a la heterogeneidad cultural y de edad de los grupos de alumnos.

Con la enseñanza mutua, inspirada de los ingleses Bell y Lancaster, se resolvía el problema planteado por el método simultáneo pues los alumnos se repartían en secciones y en grupos en el seno de las primeras. La fórmula se caracterizaba por su adaptabilidad, teniendo cada alumno la posibilidad de pasar de un grupo a otro según sus progresos y necesidades. Además se facilitaba la disciplina en la escuela en la medida en que eran pasantes los que enseñaban y en que los alumnos permanecían constantemente ocupados. El papel del maestro consistía en preparar los programas de trabajo, formar a los pasantes y controlar el trabajo y los resultados de cada sección. La principal ventaja de este método residía en su posibilidad de aplicación en las escuelas de muchos alumnos. En cambio, no se podía profundizar mucho la enseñanza puesto que los pasantes formados poco a poco no se adelantaban mucho a sus compañeros y eran incapaces de dar cualquier verdadero sentido educativo a su labor. Podemos tomar como ejemplo para conocer el material empleado en una escuela que practicaba la enseñanza mutua, el inventario del material necesario para la apertura de la tercera escuela pública de niños de Logroño, la capital de La Rioja, en 1857 : una colección de carteles, 70 tablas para colgar carteles, un tablero contador, 10 punteros para señalar las letras, sílabas y cifras en la pizarra y en los carteles, 6 telégrafos, 1 tablero de 8 pies de largo y 4 de ancho, 80 muestras, un globo terrestre y 2 sistemas planetarios. En el material de la escuela de niñas adjunta a la escuela de niños, aparecían también objetos característicos de la enseñanza mutua : 5 pizarras negras, 24 varillas, 40 tablas para colgar carteles y 5 telégrafos. En cuanto a los libros utilizados para enseñar la lectura también en 1857, había 56 cuadernos de lectura de Avendaño y Carderera, 20 ejemplares de *Juanito*, 20 cuadernos con litografías de González, o sea poca variedad pero muchos ejemplares de cada libro, lo que permitía el trabajo simultáneo de muchos alumnos según el método mutuo. Este inventario es revelador del proyecto de los maestros de integrar a un máximo de alumnos y de promover una enseñanza de calidad a todos. Lo que subraya también Narciso de Gabriel en un artículo sobre las escuelas de Galicia en la segunda mitad del XIX afirmando que la enseñanza mutua fue poco difundida pero tuvo un impacto cualitativo en la vida escolar española (Gabriel, 1987: pp.215-216)

Al fin y al cabo los maestros mezclaban a menudo estas tres maneras de enseñar en la llamada enseñanza mixta que recubría todas las combinaciones posibles de éstas. Conciliaba trabajo en grupos con los pasantes y control directo por el maestro de las producciones de los alumnos. La transmisión se hacía así mal que bien y a pesar de que en muchos casos, no se podía ni siquiera plantear el problema de la calidad de esta transmisión ni de la variedad

cultural de los alumnos, ya que ante todo eran problemas materiales que había que resolver: locales en ruinas o mal acondicionados, ausentismo muy importante de los alumnos ocupados en el campo, maestros mal pagados por los ayuntamientos. El refrán « pasar más hambre que un maestro de escuela » ilustra bien lo que desgraciadamente les pasaba a los maestros en aquel entonces. Para tomar unos ejemplos concretos, en 1883, el Inspector Provincial de La Rioja había denunciado la misma falta de « los mínimos de higiene » en los locales escolares de varios pueblos. En Rincón de Soto y El Villar de Arnedo la vieja casa utilizada como escuela desde hacía más de sesenta años estaba en tal estado de deterioro que la techumbre acabó por derrumbarse en 1912. En Pradejón, en 1884, habían decidido la supresión del gasto de estufa y combustible que la Junta Local de Enseñanza juzgaba « innecesario y hasta perjudicial, dado lo reducido y abrigado del local y el número de niños y niñas asistentes ». En los años de 1880 y 1890, los alcaldes estaban muy conscientes de la gravedad del problema, pero la insuficiencia de los presupuestos municipales no permitía la aplicación correcta de la legislación educativa.

Todo esto justificaba el proyecto y la actividad de los representantes del regeneracionismo educativo, movimiento que, a la vuelta del XIX y del XX, buscaba soluciones tanto para remediar la decadencia de España gracias a la educación como para reformar la enseñanza desde dentro, y en particular la de las Primeras Letras, que siempre fueron la base de la enseñanza de la Lengua, el elemento integrador por excelencia. Los miembros activos de este movimiento, herederos de los primeros institucionistas, cuya obra hemos evocado ya, deseaban transmitir mejor los conocimientos imprescindibles a la formación de buenos ciudadanos en los albores del siglo XX. A las experiencias realizadas por algunos maestros en los años de 1920, se refiere María del Mar del Pozo Andrés hablando de « Escuelas-Ciudad y Repúblicas escolares, que eran los ensayos más completos para inculcar el espíritu democrático » (Pozo Andrés, M. del, 2007: 163). Fueron los primeros verdaderos ensayos concretos para resolver el problema de la diversidad de un público escolar nuevo.

La idea de los maestros regeneracionistas era formar los cimientos de una nación libre por la construcción de una identidad común adquirida en la escuela. Sabemos que algunos años después la centralización fue llevada a sus extremos en España en todos los dominios, y primero en política, ahogando la libertad de expresión que ellos habían querido despertar en

sus discípulos. La legislación educativa de las dos últimas décadas del XX resuscitó este anhelo de resolución de los problemas de variedad cultural acentuados por el fenómeno de la mundialización que engendra choques culturales mucho más graves que hace casi dos siglos. Tomar en consideración las particularidades de todos y de cada uno siguió, sigue y seguirá siendo uno de los ejes fundamentales del pensamiento educativo y de la labor de los docentes.

Bibliografía

Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

Tylor, E. B. (1975) [1871] « La ciencia de la cultura » en J.S. Kahn (comp.). *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.

Dérozier, A. (1968). *Manuel Josef Quintana et la naissance du libéralisme en Espagne*. Paris: Belles Lettres.

Gabriel, N. de (1987). « Escolarización y sistemas de enseñanza » en *Historia de la educación*, 6, 209-216. Salamanca.

Pozo Andrés, M. del (2007). « Los educadores ante « el problema de España » : reflexiones sobre un papel en la construcción de la identidad nacional » en V. Salavert, M. Suárez Cortina (eds). *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad* (pp. 125-164). Valencia : Universitat de Valencia.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo Humano) (2004), *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf. Consultado el 23 de marzo de 2016.

Puelles Benítez, M. de (2012). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.

Soubeyroux, M-H. (2015). *Educación y regeneración. Maestros, escuelas, revistas en La Rioja (1875-1910)*. Logroño: IER.