GIMEC

#CONGRESO INTERNACIONAL:
#1 INTERNATIONAL CONFERENCE:

La Cultura desde una perspectiva multidisciplinar
Culture from a multidisciplinary approach
Alcalá de Henares 16,17 y 18, marzo, March, 2017

Número especial de artículos aprobados por el Comité Evaluador del CICM17

CRÉDITOS

Editado en Alcalá de Henares por el Grupo de Investigación Multidisciplinar en Estudios Culturales del Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias Sociales.

Comité Científico:

Aída Antonino Queralt: Universitat Jaume I, Álex Iván Arévalo: Universitat Jaume I, Andrés R. Ayuso: GIMEC-CEDCS, Antonio Castillo: Universidad Alcalá de Henares, Blanca Lozano Maneiro: Universidad Complutense de Madrid, Brendan Dooley: University College Cork, Carlos Jiménez Romera: GIMEC-CEDCS, Cristelle Baskins: Tufts University, David González Álvarez: Durham University / CSIC, Egar Cabanas: Universidad Camilo José Cela, Emilio Frechilla Díaz: Universidá d'Uviéu, Emilio Sola: Universidad Alcalá de Henares / CEDCS, Enrico Mora: Universitat Autònoma de Barcelona, Esteban Stepanian: Universidad Carlos III, Fátima G. Candela: GIMEC-CEDCS, Griselda Vilar Sastre: GIMEC-CEDCS, Javier Pericacho: Universidad Antonio de Nebrija, Jorge Cano Cuenca: Universidad Carlos III, Josefa Toro Nozal: Catedrática Universidad Alcalá de Henares, Josep Call: Max Planck Institut für Evolutionäre Anhropologie, Josep Martí: CSIC, Laura Bécares Rodríguez: Universidá d'Uviéu, Louie-Dean Valencia: Harvard University, Magda Polo Pujadas: Universitat de Barcelona, Manuel Heras Escribano: Universidad de Granada, María Blanco Lozano: Universidad Complutense de Madrid, María Jesús Viguera Molins: Catedrática Universidad Complutense / Real Academia Historia, Miguel Ángel Bunes: CSIC, Miquel Llorente: Fundaciò Mona, Natalia Martín Zaballos: Universidad Autónoma de Madrid, Pablo R. Ayuso: GIMEC-CEDCS, Pedro Pérez Herrero: Catedrático Universidad Alcalá de Henares, Ramón Sánchez Viedma: Universidad Autónoma de Madrid, Sandra Valdettaro: Universidad Nacional de Rosario, Sonja Brentjes: Max Planck Institut für Evolutionäre Anhropologie, Verónica Sierra: Universidad Alcalá de Henares, Yolanda Aixelà: CSIC.

Edición y corrección de textos: Pablo M. Testa y Cristian S. San Segundo.

Diseño y Maquetación: Pablo M. Testa y Cristian S. San Segundo.

Archivo la Frontera:
Banco recursos históricos.
Más documentos disponibles en www.archivodelafrontera.com
El Archivo la Frontera es un proyecto del Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias Sociales (CEDCS), bajo la dirección del Dr. Emilio Sola, cola colaboración tecnológica de Alma Comunicación Creativa.
www.cedcs.org
info@cedcs.org
gimec@cedcs.eu
contacta@archivodelafrontera.com
Licencia Reconocimiento – No Comercial 3.0 Unported.
El material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial.
Colección: Estudios Culturales
Fecha y lugar de publicación: Alcalá de Henares, mayo de 2018
Número de páginas:
I.S.B.N. 978-84-690-5859-6





Índice

ÍNDICE

Los «Institutos Campesinos» de Turquía Una utopía cultural truncada.....5

Símbolo y rol: Representaciones culturales en torno a la feminidad católica.

Propuesta metodológica y estudio de caso 23

It's Our History, but on Their Soil 36

Feminismo-posmodernismo:

analogías y controversias desde la obra de Nancy Spero 49

The Narrative of Arthur Gordon Pym:

Un estudio cultural del mito de la Tierra Hueca 67

Las letras en un diván: del psicoanálisis al *Lorcanálisis*.....80

Análisis del deseo a través del primer plano y la imagen afección.....98

Instrumentos de representación gráfica al servicio de una profesión:
el dibujo y los ingenieros militaries 113

El estudio de los dos últimos milenios
en San Martín de Moreira (Ponteareas, Pontevedra)
a través del análisis de lo actualmente existente:
su actual territorio, su configuración interna y su patrimonio 127

De la música y del arte de pensar 141

Sobre el fin de la televisión:
Continuidad y discontinuidad entre cultura de masas y cultura de red 162

A dialogic essay on the construction of the shepherd traditional symbol:
from Sumer to Rome.....184

El tiempo en *Historia secreta del mundo*, de Emilio Gavilanes:
disposición narrativa y sentido 201

Los «Institutos Campesinos» de Turquía. Una utopía cultural truncada

«Village Institutes» of Turkey an abondaned cultural utopia

María Jesús Horta
İstanbul Üniversitesi[1]

Resumen

Al proclamarse la República de Turquía en 1923 cerca del 90% de los habitantes del campo turco eran analfabetos. De ahí que uno de los objetivos más importantes del Ministerio de Educación fuera dotar a todos los pueblos de escuelas y maestros que, además de instruir a niños y adultos, ayudaran a desarrollar el mundo rural de forma moderna y convirtieran a sus habitantes en ciudadanos de pleno derecho. Para conseguirlo, se decidió organizar cursos de formación específicos para los futuros maestros rurales cuyos estudiantes saldrían además del mismo medio. Tras una serie de investigaciones y varias tentativas previas, en 1940 se crearon los Institutos Campesinos (*Köy Enstitüleri*). La idea partió de İsmail Hakkı Tongunç, un importante pedagogo que defendía una educación integrada en el medio rural en la que tuvieran cabida tanto las disciplinas habituales como otras materias enfocadas a la mejora de la vida campesina (técnicas agrícolas y ganaderas, sanidad, economía doméstica, contabilidad, etc.) y al desarrollo cultural (música, teatro, deportes, etc.). La iniciativa fue puesta en práctica con unos resultados sorprendentes, a pesar de llevarse a cabo en unos años muy críticos para el país. Pero, casi desde los primeros momentos, los Institutos tuvieron que sufrir numerosas críticas. Éstas tendrían como consecuencia la defenestración de Tonguç en 1946 y una transformación de los Institutos que desvirtuó por completo sus principios originales. Su desaparición definitiva se produciría en 1954.

***Palabras clave**: Turquía - Educación – Maestros rurales – Institutos Campesinos*

[1] Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Instituto de Investigaciones Científicas (BAP) de la Universidad de Estambul, Turquía (proyecto nº BEK-2017-23100).

Abstract

When the Turkish Republic was proclaimed, nearly 90% of the population in the countryside were illiterate. Therefore, one of the most important objectives of the Ministry of Education was to provide schools and teachers to all villages. In addition to that, training children and adults would help to develop the rural world in the modern sense, transforming its inhabitants into citizens of full rights. To achieve this, they decided to create specific training courses for the rural teachers-to-be, having in mind their students would be from the same environment. After some research and experiments, in 1940 were created the Village Institutes (*Köy Enstitüleri*). The idea came from İsmail Hakkı Tonguç, an important pedagogue who defended an education integrated with the rural environment. The curriculum included not only the usual lessons but also the others focused on the improvement of the life in the countryside (agricultural and livestock techniques, health education, home economy, accounting, etc.) and in its cultural development (music, theatre, sports, etc.). This initiative was put into practice with surprisingly good results, although those were very critical years for the country. Unfortunately, since the beginning the Institutes suffered many criticisms, which led to the destitution of Tonguç in 1946, and a transformation of the Institutes that twisted completely their original principles. The definitive dissolution occurred in 1954.

Keywords: ***Turkey – Education – Rural teachers – Village Institutes***

Uno de los objetivos principales de la República de Turquía desde sus inicios en 1923 fue acabar con la ignorancia de las clases más desfavorecidas y convertir a toda la población en ciudadanos modernos. Para lograrlo era necesario instaurar un sistema educativo verdaderamente nacional y moderno, que abarcara a ambos sexos y que no dejara de lado a la población rural. El país contaba por entonces con 13,6 millones de habitantes, de los que 10,3 millones vivían en el campo (Köymen, 1999: 1) en unas condiciones de vida lamentables. Según el censo realizado en el año 1935, un 76,7% de los hombres y un 91,8% de las mujeres del país eran analfabetos, siendo el porcentaje general de un 89,3% en las poblaciones con menos de diez mil habitantes (Işın, 2012: 13). Sólo uno de cada cinco niños campesinos en edad escolar tenía acceso a la educación básica y uno de cada mil llegaba a alcanzar la enseñanza superior (Özsoy, 2004: 12-13).

Aunque ya en el Congreso de Educación reunido en Ankara en julio de 1921 se planteó la necesidad de organizar un nuevo plan educativo nacional, no fue hasta dos años después cuando se nombró una Comisión de Expertos para que configurara las líneas generales del mismo (Tanyer, 2012: 19-20). La idea no era seguir sin más el sistema de enseñanza implantado en los países occidentales sino elaborar uno propio que contemplara las características particulares del país. Sin embargo, la gran movilidad hasta 1938 de ministros de Educación y la poca simpatía con la que muchos diputados habían visto el cierre de las escuelas religiosas tradicionales[2] impidieron la renovación del sistema de una manera rápida y efectiva.

A pesar de estos inconvenientes, a finales de los años veinte, bajo la dirección de Mustafa Necati Uğural, el control de los centros educativos pasó por completo al Ministerio de Educación, quedaron fijadas las pautas de la nueva educación primaria obligatoria, se reorganizó la secundaria, estableciéndose asimismo la gratuidad de ambas, y se comenzaron a elaborar nuevos libros de texto. A principios de los años treinta se reestructuraron las universidades y la Escuela de Magisterio, así como diferentes Escuelas Superiores destinadas a formar a los profesores e inspectores de enseñanza primaria y secundaria (Tanyer, 2012: 32), proyectándose los primeros cursos de formación.

[2] En 1924 se clausuraron las madrasas y se prohibió también todo tipo de educación religiosa que no estuviera bajo un estricto control estatal.

Un obstáculo importante era la enorme escasez de maestros cualificados, cuyo número era muy insuficiente para satisfacer las necesidades del país. Además, la mayoría de los profesores trabajaban en las ciudades[3] y no deseaban ser transferidos a las zonas rurales. De ahí que una de las cuestiones más urgentes a la que se enfrentaron los responsables de Educación fue la de cómo formar de manera rápida a maestros competentes en grandes cantidades y cómo lograr que muchos de ellos aceptaran de buen grado trasladarse a trabajar a las aldeas. Al mismo tiempo surgió otro debate acerca de la necesidad de organizar un programa de primaria especial para la red de escuelas rurales. Los defensores de ese planteamiento pretendían no sólo acabar con el analfabetismo, sino introducir en los pueblos a través de las escuelas nuevas técnicas agrícolas y formas de vida modernas. Pero para que este programa diera sus frutos era fundamental dotar también a los futuros maestros rurales de una formación específica a ese respecto.

El 18 de marzo de 1924 se promulgó la Ley del Campo con la intención de reorganizar la vida rural. La ley, a pesar de centrarse en temas jurídicos y económicos, abarcaba aspectos muy diversos entre los que figuraba la necesidad de dotar de una educación y un sistema sanitario adecuados a los campesinos (Çetin, 1999: 215). A partir de 1926 se comenzaron a inaugurar distintos centros de especialización (denominados **Escuelas de Profesores Rurales** [*Köy Muallim Mektepleri*]) destinados a alumnos que hubieran terminado la escuela primaria. Los alumnos debían estudiar en ellos tres cursos más para después ser nombrados profesores de escuelas rurales. El programa compaginaba asignaturas teóricas con clases prácticas sobre temas agrícolas y determinados trabajos artesanos, así como algunas actividades al aire libre y deportes (Şahinkaya, 2010). Pero el sistema era lento e insuficiente y muy pronto se empezó a dudar de su efectividad al constatarse que la mayoría de los diplomados no regresaban al campo, lo que llevó a la clausura de las Escuelas en 1932 (Şahinkaya, 2010). Este fracaso supuso el reforzamiento de la idea original que acabaría imponiéndose: sólo maestros salidos del mundo campesino se integrarían de una forma adecuada en los pueblos y aceptarían de buen grado trabajar en ellos (Kirby, 1962: 188). Esta opinión

[3] Se calcula que hacia 1924 existían en Turquía sólo 1.400 pueblos con escuela (Tanyer, 2012: 35), en muchos de los cuales el número de alumnos no sobrepasaba los veinte o cuarenta. A menudo, además, no tenían maestro.

era, en realidad, antigua pues ya durante la *II Meşrutiyet*[4] habían surgido voces, que postulaban lo mismo (Şahinkaya, 2010). Pero no acabó de cuajar hasta 1935, cuando el entonces ministro de Educación, Saffet Arıkan, decidió nombrar Director General de Enseñanza Primaria a İsmail Hakkı Tonguç (Çetin, 1999: 228).

En opinión de Tonguç, el nuevo sistema educativo tenía la obligación de revitalizar la vida del campo y convertir a los campesinos en productores cualificados pero también en personas conscientes de sus derechos y en orgullosos ciudadanos. Sólo de esa manera la República podría perdurar y afianzar su nueva identidad (Işın, 2012: 14-15). Tonguç, al igual que muchos otros ideólogos y pedagogos de la época, veía a los maestros como una especie de misioneros laicos, que no sólo educarían a los campesinos en las materias clásicas sino que los instruirían en los nuevos principios de la ideología kemalista y los apartarían de la mala influencia de los religiosos (cit. en Çetin, 1999: 228-229).

Tras varios viajes por las zonas más desfavorecidas del país para conocer de primera mano la situación (Aysal, 2005: 112), Tonguç organizó como medida inicial en julio de 1936 el **Primer Curso de Instructores Rurales** (*İlk Eğitmen Kursu*) en el distrito de Çifteler, perteneciente al pueblo de Mahmudiye, cerca de la ciudad anatolia de Eskişehir, una zona agrícola que en aquellos tiempos carecía de adelantos. Instalando el curso en esas tierras, Tonguç pretendía que se produjera un intercambio entre los estudiantes y los campesinos que habitaban la zona que resultara beneficioso para ambas partes. En este primer curso se inscribieron ochenta y cuatro alumnos, llegados todos de pueblos cercanos y elegidos entre los que habían acabado el servicio militar con el grado de cabo primero. Es decir, los alumnos no eran adolescentes inexpertos sino muchachos ya alfabetizados y con una cierta preparación, a los que se exigía contar también con unos conocimientos agrícolas básicos. Porque el propósito fundamental de este curso no era formar educadores al uso, sino desarrollar una figura que se integrara con facilidad en las aldeas y sirviera allí de guía para potenciar la agricultura y la ganadería. Tras una especialización de cuatro meses y medio, los setenta y cinco alumnos diplomados fueron diseminados por diferentes pueblos de la región para

[4] Se conoce con el nombre de *II Período Constitucional* el período histórico otomano que abarca del 23 de julio de 1908 (fecha en que se produjo el levantamiento dirigido por los Jóvenes Turcos que llevaría a la abdicación del sultán Abdülhamit II) hasta el final de la Guerra de Liberación (23 de abril de 1920).

realizar sus prácticas y luego volvieron a sus aldeas de origen para comenzar a trabajar (Altunya, 2012: 63-64; Yakut, 2012: 10-15).

El buen funcionamiento del experimento llevó a la promulgación en junio de 1937 de la Ley de Instructores Rurales que reglamentaba los cursos, y que propició la apertura de varios centros más similares al de Mahmudiye. Según esta ley, los cursos tenían una duración de seis meses (Çetin, 1999: 229) y el contenido de la mayoría de las clases se centraba en temas prácticos para el trabajo rural (Yakut, 2012: 13). Entre 1937 y 1947 el número de cursos de instructores rurales aumentó hasta 6.533 y en ellos fueron formados unos 214.000 alumnos. Pero la situación en la que desarrollaban su labor siempre fue mala: dados los apuros económicos del Estado, los sueldos se mantuvieron al nivel de la pobreza y les colocaban en una posición de penuria semejante a la de los campesinos que debían instruir (Çetin, 1999: 229).

En junio de 1937 una nueva ley constituyó las **Escuelas de Maestros Rurales** (*Köy Öğretmen Okulları*) y, a partir de entonces, los Cursos de Instructores quedaron vinculados a dichas Escuelas (Kınlı, 2012: 31). El objetivo era ya formar maestros que desempeñaran su labor en el campo; sin embargo, todavía no estaba muy clara la filosofía a seguir. Algunos pedagogos como Emin Soysal postulaban la necesidad de dotar a los maestros rurales de la misma formación a la que tenían acceso los de las ciudades, como forma de ayudar a eliminar las diferencias entre la población urbana y rural; por eso proponían dejar en manos de los instructores rurales la enseñanza de las técnicas agrícolas necesarias (Kınlı, 2012: 39). Otros, entre los que se encontraba el propio Tonguç, opinaban que ésa era una visión demasiado idealista de la enseñanza, poco consciente de los problemas reales del campo turco (Kirby, 1962; 197). Tonguç estaba convencido de que la finalidad debía ser adiestrar a maestros-instructores que sirvieran a los dos objetivos por igual. Intentaba por encima de todo conseguir la prosperidad del campo en todos sus aspectos y de una forma más igualitaria, de ahí que defendiera una "educación integrada en el trabajo".

En cualquier caso, en un primer momento se decidió no descartar ninguna idea y cada grupo pudo poner en práctica las suyas. De esta forma, en octubre de 1937 se inauguraron dos diferentes Escuelas de Maestros Rurales en el país. Una de ellas, la de Kızılçullu, seguía los principios defendidos por Emin Soysal. La otra, la de Mahmudiye,

se apoyaba en las ideas de Tonguç[5]. La escuela de Kızılçullu se instaló en el antiguo edificio del Colegio Masculino Americano (*American Boy's School*) de Esmirna[6], que se encontraba en una de las pocas zonas agrícolas modernas y desarrolladas de Turquía, con un nivel comercial excelente, donde los campesinos tenían la mayor tasa de alfabetización del país y estaban ya acostumbrados a las nuevas técnicas agrícolas (Kirby, 1962: 199). Las enseñanzas estaban enfocadas principalmente a materias teóricas (Kınlı, 2012: 38) y muy pronto, con la excusa de favorecer a los alumnos más capacitados o verdaderamente motivados, su director decidió solicitar a las familias de los candidatos el pago de una cuota de entrada (Kirby, 1962: 221). Pero, a pesar de que todos los alumnos eran del campo, ninguno de los más de cien maestros que se diplomaron (Kirby, 1962: 222) en esta Escuela llegó a ejercer su trabajo en un pueblo.

La elección para la otra escuela de unos terrenos en Mahmudiye, junto al curso de instructores rurales, nos muestra la importancia que Tonguç concedía a la integración de la enseñanza reglada en la vida campesina. Aquí la situación del campesinado era más similar a la media habitual del país, tanto en lo que respecta a condiciones económicas, como sociales y culturales. Los estudios en esta Escuela eran tanto teóricos como prácticos, siendo ambos igual de importantes. Además, no se partía de un programa previo inamovible, sino que se elaboró uno más flexible que se pretendía fuera evolucionando según las necesidades de cada grupo o zona y de mutuo acuerdo entre todos los participantes en el proceso. Siguiendo estos mismos ideales se inauguró en 1938 la Escuela de Maestros Rurales de Karaağaç (provincia de Edirne) y, un año más tarde, la de Gölköy (provincia de Kastamonu) (Kınlı, 2012: 35). Y a partir de ese momento, y muy especialmente tras el nombramiento de Hasan Âli-Yücel como nuevo Ministro de Educación en 1939, triunfó la vía formulada por İsmail Hakkı Tonguç.

El 17 de abril de 1940 el parlamento turco aprobó una nueva ley educativa que establecía la creación de los **Institutos Campesinos** (*Köy Enstitüleri*) (IC) siguiendo los principios postulados por Tonguç, La misma ley, además de ordenar la creación de diez IC totalmente nuevos (para los cuales había que buscar una ubicación y a los que había que dotar), transformaba en IC las Escuelas de Maestros Rurales previas y ligaba

[5] En los mismos lugares se fundarían más tarde sendos Institutos Campesinos.
[6] El Colegio formaba parte de la red de centros educativos fundados por misioneros norteamericanos protestantes (dieciséis en total) en el Imperio Otomano a partir del último tercio del siglo XIX. Este centro en concreto se creó en 1879, aunque no se trasladó a este edificio hasta 1911 (Kınlı, 2012: 31-32).

también a ellos los Cursos de Instructores existentes (Yakut, 2012: 15-16). Con posterioridad se irían abriendo algunos IC más hasta llegar a un total de veintiuno en 1948. Los IC se crearon basándose en observaciones concretas de la realidad rural turca y partiendo de lo experimentado previamente en las Escuelas. Sin embargo, dada la especial situación que se vivía en Turquía durante la II Guerra Mundial[7], desde el principio se pretendió que supusieran el mínimo gasto posible para el presupuesto estatal. De ahí que su planificación, construcción, mantenimiento y suministros estuviera la mayoría de las veces a cargo de los propios profesores y estudiantes. Eso supuso un uso abusivo de los menores como mano de obra barata, algo que tendió a ser muy criticado (a menudo por aquéllos mismos que no estaban dispuestos a financiarlos de otra forma).

Tal vez para aligerar esa carga, y las consecuentes críticas, una nueva ley de 19 de junio de 1942 estableció que todos los campesinos entre los 18 y los 50 años de la comarca circundante a un IC debían trabajar obligatoriamente y de forma gratuita durante veinte días al año para el centro, bien en su construcción o reparaciones, bien en tareas agrícolas o ganaderas (Yiner, 2012: 312). No era la primera vez que el Estado imponía este tipo de exigencias a los aldeanos (Özsoy, 2004: 15-16). Sin embargo, esta nueva medida sólo consiguió que los ataques arreciaran ya que, de esta manera, los campesinos tenían que sobrellevar un trabajo mayor del habitual. Además, incrementó la mala imagen que en muchos pueblos existía de los IC.

Según la ley de 1940, los IC debían fundarse en zonas del campo que no estuvieran cerca de ninguna gran población y estar repartidos por distintas comarcas del país, para que los alumnos no tuvieran que alejarse mucho de sus lugares de origen y, asimismo, para que cada centro se especializara en la producción de esa región. Además, tenían que contar con suficientes tierras de cultivo fértiles, tanto para que los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos que se les impartían como para potenciar, en la medida de lo posible, el autoabastecimiento (Yiner, 2012: 310). El Estado intentó fomentar la donación de terrenos por parte de los terratenientes de cada

[7] A pesar de declararse neutral, el miedo a que el conflicto se propagara y la cercanía de las tropas alemanas llevó a los dirigentes turcos a tomar medidas drásticas, entre otras cosas, a reclutar a muchos jóvenes para la reserva y a potenciar un mínimo de gastos estatales (Köymen, 1999: 10-13). Por otra parte, el acercamiento del frente de guerra llevó primero en 1941 a cambiar de localización el IC de Kepirtepe (en Tracia) y a su evacuación después junto con gran parte de la población de esa provincia.

zona; pero a menudo no se consiguió (Kirby, 1962: 281-284). Por eso, la mayoría de las veces los IC se fundaron en tierras pertenecientes al Estado o incautadas, lo cual no ayudó a que los campesinos acogieran con alegría la creación de un IC en los alrededores. Tan sólo con el tiempo, cuando los IC comenzaron a ayudar a los pueblos cercanos a revitalizar su agricultura y formas de vida, cuando les permitieron beneficiarse de algunas ventajas (como, por ejemplo, de una mínima asistencia sanitaria) o se potenció la participación de los aldeanos en algunos de los espectáculos que organizaban y pudieron saber de primera mano cómo funcionaban gracias a los niños de la región que estudiaban allí, los campesinos empezaron a cambiar su opinión sobre estos centros.

La construcción de los nuevos IC se organizó a través de una serie de concursos de arquitectura. Los proyectos debían tener en cuenta el paisaje y las circunstancias específicas de cada zona y no podían diferenciarse en exceso del diseño tradicional. Cada uno contemplaba la creación de una especie de "pueblo" en el que, además de las zonas de estudio y vivienda para estudiantes y profesores, tuvieran cabida un conjunto de talleres, jardines, cuadras, zonas de granja y varios espacios comunes dedicados a la dirección del centro y al esparcimiento. También se diseñaron los caminos de acceso a cada IC y desde allí a las tierras de cultivo, así como el suministro de agua y electricidad. Los proyectos ganadores sirvieron asimismo a la larga como modelo de "pueblo ideal" cuando se comenzaron a fundar en zonas deshabitadas del país nuevos municipios para alojar a la población[8] que había llegado de los antiguos territorios del Imperio[9].

Uno de los objetivos de los IC era fomentar un cooperativismo solidario. De ahí que su organización interna se creara de una forma bastante igualitaria y democrática,

[8] Desde que el Imperio Otomano comenzó a perder parte de sus vastos territorios, pero muy especialmente a partir de mediados del siglo XIX (con la independencia de los Balcanes), hubo un continuo movimiento migratorio de población musulmana que escapaba de esas zonas hacia el Imperio. Este movimiento se intensificó al final de la I Guerra Mundial pero, sobre todo, tras la Guerra de Liberación Turca (al producirse un intercambio de población entre Grecia y Turquía) y la República tuvo que organizar la tarea de instalar a los recién llegados.

[9] Para más información acerca de dichos proyectos de IC y los nuevos pueblos creados más tarde basados en ellos se puede consultar: Keskin, Yıldız (2012) "Köy Enstitüleri için Açılan Mimari Proje Yarışması ve Sonrası", pp. 110-135; y Baysal, Ebru (2012) "Köy Enstitüleri'nde Mekân Kurgusu ve Mimari Yapılanma", pp. 136-159, ambos en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 1.

algo que no era usual en la Turquía de esa época. Los alumnos estaban distribuidos en grupos, a cargo de un tutor, y vivían, estudiaban y trabajaban en equipo. Cada grupo rotaba para hacerse cargo de distintas labores (Kirby, 1962: 315-317), pero las funciones que desempeñaban eran organizadas y dirigidas por los propios estudiantes y ellos eran los responsables de los resultados. Los alumnos participaban asimismo en la administración del centro colaborando en la toma de decisiones. Cada sábado por la mañana se realizaba una reunión general de todo el IC en la que cada persona podía exponer sus ideas, quejas o sugerencias para mejorar el funcionamiento. El hecho de que los estudiantes fueran libres de hablar y que pudieran criticar a profesores y personal directivo era un elemento nuevo en la vida no sólo educativa sino general del país y ayudó a crear fuertes vínculos entre las distintas partes. Pero este punto fue una fuente constante de críticas tanto para los centros como para los diplomados que fueron saliendo de ellos, cuando las fuerzas vivas de los pueblos a los que eran destinados constataron que no iban domeñarlos con facilidad pues no aceptaban la jerarquía impuesta sin más.

Los docentes de los IC tenían orígenes muy diversos. Algunos eran licenciados de Escuelas de Magisterio o universitarios de materias diversas; otros sólo habían acabado el bachillerato o eran artesanos especializados. Una vez que los IC empezaron a producir sus propios graduados, ellos se convirtieron en una cantera ideal de futuros docentes (Şahinkaya, 2010; Kirby, 1962: 288-289). Los alumnos estudiaban en clases mixtas y vivían en un sistema de pensionado. La enseñanza mixta era una novedad en el país y la convivencia entre alumnos de ambos sexos fue otra de las críticas a la que los IC tuvieron que enfrentarse. A eso deberíamos añadir la inexistencia de clases de religión o de un edificio dedicado a mezquita, algo muy propio del laicismo oficial de los primeros años de la República turca y que pretendía, además, evitar la separación entre los niños según la comunidad religiosa (sunní o aleví) a la que pertenecieran (Kirby, 1962: 244-247).

Los candidatos a ingresar debían haber finalizado los cinco años de enseñanza primaria en sus aldeas para pasar después cinco años más en los IC, por lo que se diplomaban con unos diecisiete años (Yiner, 2012: 315). Tenían que ser, además, niños

con óptimos resultados académicos, trabajadores y en un buen estado de salud[10]. Al mismo tiempo, se implantó la norma de que cada pueblo enviara un máximo de cinco alumnos al IC. Poco después del primer año se estableció una prueba de acceso unificada: los padres que deseaban inscribir a sus hijos tenían que rellenar una solicitud que pasaba una selección previa; posteriormente, los niños considerados aptos realizaban una prueba de conocimientos y explicaban sus ideas y sentimientos en una redacción, ambas evaluadas por un comité de profesores (Şahinkaya, 2010; Yiner, 2012: 312). Pero durante los primeros años de vida de la institución fue también habitual admitir a niños que tan sólo se habían escolarizado por tres años (Çavdar, 1995: 416) que se presentaban de improviso en los centros y solicitaban sin más ser acogidos. Estos estudiantes terminaban primero los dos cursos que les faltaban de primaria y luego podían pasar, si lo deseaban, al programa normal de los IC (Şahinkaya, 2010).

La gran dificultad con que el Ministerio de Educación se enfrentó a la hora de encontrar niñas que hubieran acabado la primaria y cuyas familias estuvieran dispuestas a enviarlas a los IC[11], propició la aparición de una especie de discriminación positiva a su favor: muchas de las que fueron aceptadas ni siquiera realizaron un examen previo, tan sólo demostraron tener unos conocimientos mínimos, y a menudo se las prefirió por encima de los candidatos masculinos (Tuna, 2009: 24). Al hacerlo, los directivos de los IC no sólo continuaban la política del nuevo régimen que pretendía equiparar a las mujeres con los hombres en todos los aspectos de la vida, sino que seguían también hasta cierto punto los valores tradicionales del campo turco, donde las mujeres vivían y trabajaban junto con los hombres sin ningún tipo de separación marcada (algo que sí ocurría en las ciudades). Tal vez por esta última razón, las niñas tenían en los IC un papel que continuaba en gran medida la imagen tradicional: aunque en conjunto estudiaban las mismas materias que los chicos, había algunas asignaturas específicas para ellas (cuidado del hogar, cuidado de aves de corral, jardinería, etc.), así como

[10] Esta premisa resultó ser prácticamente imposible de cumplir ya que casi la totalidad de los campesinos turcos de esa época, incluso en las zonas más prósperas, sufrían enfermedades crónicas o contagiosas (sobre todo, tuberculosis y malaria) (Kirby, 1962: 294).

[11] La situación de las niñas en las zonas rurales era de por sí bastante más precaria que la de los niños por diversas razones: se las consideraba una ayuda irremplazable tanto dentro de los hogares como en el campo; pero, sobre todo, el propio sistema patriarcal de la sociedad de la época potenciaba la independencia económica de los hombres pero no de las mujeres y no veía con buenos ojos que las mujeres tuvieran educación. Además de estos factores, los padres desconfiaban de unos centros donde las niñas iban a vivir separadas de ellos y en régimen de pensionado mixto, con el consiguiente problema que esto podía plantearles *a posteriori* cuando llegara el momento de concertar un buen matrimonio (Tuna, 2009: 24).

clases prácticas femeninas por excelencia (de corte y confección, de bordado, manejo de máquinas de coser, elaboración de productos lácteos, de conservas, etc.) y los trabajos más pesados siempre eran reservados a los niños. En general, las chicas obtenían mejores notas en las asignaturas teóricas y parecían más motivadas, pero a muchas alumnas les costó bastante aclimatarse, sobre todo cuando el número de mujeres era todavía pequeño. No obstante, todas eran muy conscientes de que los IC suponían una oportunidad única para instruirse y desarrollar una profesión que les permitiría tener independencia económica y ayudar a sus familias (Tuna, 2009: 25-26). En este aspecto, la importancia de los IC fue crucial.

Los años académicos duraban diez meses y medio, con un mes y medio de vacaciones. Cada día había unas diez horas dedicadas al estudio o al trabajo, aunque esto podía variar según cada Instituto y cada año académico (Kirby, 1962: 314-315). La mitad de las clases eran materias teóricas (lengua turca, caligrafía, física, química, matemáticas, geografía, historia, educación cívica, ciencias naturales, dibujo, educación física y bailes nacionales, música, instrucción militar, formación pedagógica, administración agrícola, cooperativismo, etc.) o materias profesionales técnicas (repartidas en diferentes ramas a elegir, a menudo según el sexo: herrería, minería, construcción, carpintería, textiles, corte y confección, bellas artes, elaboración de productos lácteos o del mar, economía doméstica y cuidado de los hijos, formación sanitaria, etc.) y el resto se dedicaba a actividades prácticas (ganadería, avicultura, agricultura, horticultura, jardinería, apicultura, sericicultura, pesca, etc.) (Yiner, 2012: 311). Además, los estudiantes tenían una hora al día de lectura libre cuyo objetivo era fomentar dicho hábito para ampliar su vocabulario, mejorar su expresión y ampliar sus conocimientos. Posteriormente había sesiones donde se comentaban y discutían los libros de forma totalmente abierta y distendida. Cada alumno debía leer al año, aparte de los manuales de clase, un mínimo de veinticuatro libros (Şahinkaya, 2010). Por eso todos los IC contaron desde el primer momento con un buen fondo bibliotecario.

La combinación de estudios técnicos, teóricos y prácticos permitía también que, aquellos estudiantes que no pudieran acabar los IC, salieran de ellos al menos con los conocimientos necesarios para desempeñar una profesión que les ayudara a sobrevivir de una manera digna en sus aldeas (Çavdar, 11995: 417). Sin embargo, el porcentaje de niños que abandonó los estudios o que no pudo terminarlos fue sorprendentemente

escaso y se concentró sobre todo en los primeros cursos académicos y entre aquellos alumnos que se habían presentado en los IC sin haber sido seleccionados por las comisiones.

Algunas de las materias de estudio fueron introducidas en años posteriores. Eso pasó, por ejemplo, con los cursos de asistentes sanitarios, creados en 1943 colaboración con el Ministerio de Sanidad (Kirby, 1962: 327-329). Los cursos se originaron ante la incapacidad de conseguir médicos o enfermeras que trabajaran en los IC y cuidaran tanto de los estudiantes de los centros como de sus profesores y de los campesinos de los pueblos de la comarca y tuvieron un éxito considerable (Kirby, 1962: 295). Una colaboración similar no fue posible, por el contrario y a pesar de los intentos de Tonguç al respecto, con el Ministerio de Agricultura (Kirby, 1962: 326). En 1943 se abrieron también clases de fotografía en algunos IC, clases que ayudarían a crear un archivo documental muy valioso.

Como la mayoría de los niños permanecían los días de fiesta en los IC, los domingos se procuraba que hubiera un amplio programa de actividades deportivas y espectáculos. Junto a las competiciones masculinas y femeninas (de fútbol, lucha libre, voleibol e incluso natación), se hacían bailes, música o se ponían en escena obras de teatro, tanto popular como occidental (Kirby, 1962: 321-325 y 360-361). También se potenciaban las visitas de los familiares, a los que se permitía hospedarse de forma gratuita en anexos al IC y convivir con sus hijos durante unos días (Kirby, 1962: 268-269).

Una vez diplomados, eran nombrados profesores en aldeas de la misma zona y debían trabajar como funcionarios para el Ministerio de Educación durante veinte años en tanto que prestación obligatoria por la formación recibida (Yiner, 2012: 311). Al ser nombrados se les entregaba, además, una vivienda y una pequeña tierra de cultivo cerca de la escuela (Yiner, 2012: 311), junto con un incentivo inicial de 60 liras (Çavdar, 1995: 417) y una serie de herramientas agrícolas e instrumentos diversos para que se pudieran desenvolver mejor en su trabajo (Makal, 1997: 56-57). También se les daba una mandolina[12] y un lote de 150 libros para sus clases y con los que crear una pequeña

[12] La música tuvo un papel destacado en los IC. No sólo formaba parte de las asignaturas obligatorias sino que cada día se dedicaba un momento específico a su práctica. Aunque se tendió a potenciar la música

biblioteca en el pueblo (Yiner, 2012: 314). Una de sus primeras funciones al llegar a las aldeas solía ser arreglar o, más a menudo, construir el edificio que iba a albergar la escuela. En esta labor estaban obligados a colaborar sus propios estudiantes y todos los campesinos del pueblo, los cuales debían también ocuparse de las reparaciones posteriores. Tanto el terreno para el edificio, como los gastos de su construcción y mantenimiento y el sueldo del profesor salían del presupuesto de los ayuntamientos de las aldeas, algo similar a lo que ocurrió en España con la famosa Ley Moyano. Pero esta situación supuso un grave inconveniente para los pueblos turcos, ya de por sí bastante deprimidos (Yiner, 2012: 311) y vino a unirse a las causas del rechazo popular a los maestros.

En 1942 se constituyó el **Instituto Campesino Superior** (ICS) en Hasanoğlan, en las proximidades de Ankara, con el objetivo de permitir el acceso a la educación superior a los diplomados de los IC. Enseguida se propició que los estudiantes asistieran a determinados cursos en las facultades de Ankara, así como su participación en conferencias, exposiciones, grupos de discusión y actividades relacionadas con sus preferencias profesionales. Los alumnos estudiaban aquí tres cursos y después eran nombrados bien profesores o directivos en los distintos IC, bien inspectores o consejeros de enseñanza primaria (Kirby, 1962: 329-331). El ICS realizó también una importante labor informativa y de autoformación al comenzar a publicar de forma trimestral a partir de enero de 1945 la *Revista de los Institutos Campesinos* (*Köy Enstitüleri Dergisi*). En ella aparecieron crónicas de las actividades de los IC, reseñas de libros, traducciones, creaciones de los propios estudiantes, columnas de opinión, etc. La imprenta que se fundó para imprimir la revista se encargó más tarde de publicar algunos de los proyectos de fin de curso del ICS, así como manuales y libros necesarios para los IC (Kirby, 1962: 333-335).

Los IC formaron a un total de 17.321 maestros y 1.774 asistentes sanitarios. Gracias a ellos se pudieron abrir 7.943 nuevas escuelas rurales y el número de escolarizados pasó de 380.238 a 1.148.701 en muy pocos años (Makal, 1997: 57).

popular, también se enseñaba música clásica occidental, se crearon bandas y orquestas y hubo incluso alumnos que accedieron después a estudios superiores en el Conservatorio de Ankara. Por otro lado, la mandolina era un instrumento fácil de aprender y de fabricar en los propios talleres de los IC (Kirby, 1962: 357-362; véase también: Duygulu, Melih [2012] "Köy Enstitüleri'nde Müzik Eğitimi", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 1, pp. 160-173).

Además, favorecieron un mayor aprovechamiento de las tierras de cultivo, plantaron grandes extensiones de árboles para luchar contra la desertización, crearon caminos comarcales que ayudaron a conectar zonas hasta entonces apartadas y llevaron agua y electricidad a numerosos pueblos (Makal, 1997: 59-63). Por otro lado, posibilitaron el acceso a la educación superior de algunos de sus diplomados, tras la creación del ICS (Özsoy, 2004: 13). Pero desde el principio sufrieron grandes críticas que, a la larga, acabarían con la institución. En 1946 Tonguç y el ministro Yücel fueron apartados de sus puestos en el Ministerio de Educación y sustituidos por personas que no compartían sus ideales educativos. A partir de ese momento, los IC abandonaron de forma paulatina sus principios básicos y fueron desvirtuándose hasta que se clausuraron definitivamente en 1954. Sin embargo, las verdaderas razones del cierre no deben buscarse en las críticas ya mencionadas, sino en motivos políticos (Karaömerlioğlu, 2001: 286-287).

Cuando los IC se crearon, a principios de los años 40, Turquía estaba dirigida por un partido único, el CHP[13]. Eso hizo que los IC fueran vistos por muchos como un instrumento para adoctrinar a los campesinos en la ideología de ese partido. Sin embargo, la realidad es que los IC chocaron desde el principio con la política estatal al regirse por principios verdaderamente democráticos y luchar contra la imagen romántica oficial de unos campesinos simples que trabajaban felices en pro del régimen (Çavdar, 1995: 419-420). Fueron de las pocas instituciones que se enfrentaron de forma realista a una situación de clara necesidad y que lograron superarla de alguna manera formando a una nueva generación de maestros progresistas e independientes. Por eso, cuando la II Guerra Mundial terminó y comenzaron las presiones para democratizar el país, algunos jerarcas del partido decidieron desembarazarse de unos centros que nunca habían sido de su agrado y usar su caída como propaganda a su favor. Así fue como en 1946 el CHP (que para entonces ya no era el único partido) promovió las acusaciones de "comunismo" en su contra. La maniobra pretendía propiciar un lavado de imagen ante sus aliados internacionales y deshacerse al mismo tiempo del ala más izquierdista de los suyos (Karaömerlioğlu, 2001: 292-293). Los mismos dirigentes que los fundaron fueron, pues, los que los convirtieron en una víctima propiciatoria, los que defenestraron a sus directivos y los que se ocuparon de difamarlos. No los terratenientes descontentos ni preocupados ante "la toma de conciencia de clase de los campesinos" a su cargo,

[13] El Partido Republicano del Pueblo (*Cumhuriyet Halk Partisi*, CHP), fundado por Mustafa Kemal Atatürk en 1922.

como después se encargó de repetir hasta la saciedad la literatura social de los años 60 (Karaömerlioğlu, 2001: 288-290). En primer lugar porque los IC nunca se ocuparon de adoctrinar políticamente a sus estudiantes ni, mucho menos, tenían entre sus objetivos promover la lucha de clases. En segundo, porque el CHP jamás hubiera permitido que un organismo a su cargo realizara semejante aleccionamiento. Y, finalmente, porque muchos de los terratenientes se mostraron favorables, o cuando menos indiferentes, ante hacia una institución que podía suponer una mayor producción y un mayor enriquecimiento para ellos. Pero esa fue la propaganda que al propio CHP le interesaba difundir y esa ha sido la imagen que ha perdurado hasta hoy en día. El cierre total llegaría más tarde, bajo el gobierno del Partido Democrático, pero la herida mortal había sido infligida años antes.

Bibliografía

Altunya, H. (2012) "Türkiye'de Köy Eğitmeni Yetiştirmek Deneyimi (1936-1948)", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 1, pp. 60-81.

Aysal, N. (2005) "Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri", *Atatürk Yolu Dergisi*, Ankara Üniversitesi, Türk İnkilâp Tarihi Enstitüsü, nº 35-36, mayo-noviembre 2005, pp. 267-282.

Çavdar, T. (1995) *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi. 1839-1950*, Ankara, İmge Kitabevi, 4ª ed., 2008.

Çetin, T. (1999) "Cumhuriyet Döneminde Köycülük Politikaları: Köye Doğru Hareketi", en Oya Baydar (ed.) *75 Yılında Köylerden Şehirlere*, Estambul, Tarih Vakfı Yayınları, pp. 213-219 y 225-230.

Dundar, C. (2000) *Köy Enstitüleri*, Estambul, Can Yayınları, 3ª ed., 2015.

Işın, Ekrem (2012) "Cumhuriyet'in Şahdamarı: Köy Enstitüleri", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 1, pp. 12-16.

Karaömercioğlu, M. A. (2001) "Köy Enstitüleri", en Murat Belge (dtor.) *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce. vol. 2: Kemalizm*, Estambul, İletişim Yayınları, pp. 286-293.

Kınacı, A. (2012) "Yüksek Köy Enstitüsü", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Topra. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 2, pp. 138-162.

Kınlı, O. (2012) "Şartlar Müsaittir: İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 2, pp. 28-47.

Kirby, F. (1962) *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Estambul, Tarihçi Kitabevi, 2015.

Köymen, Oya (1999) "Cumhuriyet Döneminde Tarımsal Yapı ve Tarım Politikaları", en Oya Baydar (ed.) *75 Yılında Köylerden Şehirlere*, Estambul, Tarih Vakfı Yayınları, pp. 1-30.

Makal, M. (1997) *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, Estambul, Literatür Yayıncılık, 5ª ed., 2009.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) "Köy Enstitüleri", disponible en http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy_entitu.htm (27.10.2016)

Özsoy, S. (2004) "Eşitlikçi Bir Eğitim Deneyimi Olarak Köy Enstitüleri", *Eğitim Bilim Toplum*, vol. 2, nº 7, pp. 4-25.

Şahinkaya, I. (2010) "Köy Enstitülerine Genel Bir Bakış", *Tarih ve Dünya* (19 marzo 2010), disponible en http://tarihvedunya.blogspot.com.tr/2010/03/koy-enstitulerine-genel-bir-baks.html (27.10.2016)

Tanyer, T. (2012) "Atatürk Dönemi Eğitimine Genel Bir Bakış", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 1, pp. 18-37.

Tuna, S. (2009) "Köy Enstitüleri'ne kadın olmak", *Fe Dergi 1*, nº 1 (2009), pp. 20-29.

Türkoğlu, P. (1999) "Köy Enstitülerinde Köyden Alma-Köye Gönderme Politikası", en Oya Baydar (ed.) *75 Yılında Köylerden Şehirlere*, Estambul, Tarih Vakfı Yayınları, pp. 220-224.

Yakut, K. (2012) "Çifteler Köy Enstitüsü", en Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak. Cümhuriyet'in Köy Enstitüleri. 1940-1954*, Estambul, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Sergi Katalogları nº 10, abril 2012, vol. 2, pp. 6-27.

Yiner, A. (2012) "Köy Enstitüleri Üzerine Bir Deneme", *The Journal of Academic Social Science Studies*, vol. 5, nº 4, agosto 2012, pp. 307-317.