

Cabás

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPHE)

junio 2023

Revista internacional sobre
el Patrimonio Histórico Educativo

ARTÍCULOS MONOGRÁFICO I X JORNADAS SEPHE "Nuevas miradas"

- Los antiguos alumnos: "patrimonio vivo" para la historia de la escuela
- Presencia de la escuela rural en *Cabás* (2009-2022)
- La biblioteche scolastice in Italia
- La formación de la infancia femenina en los cuadernos escolares del CEMUPE
- Poliedros en la Educación Secundaria en España
- El libro en los museos escolares
- Itinerarios historiográficos sobre orientaciones en libros de texto en Italia

RELATO

La escuela que llevo
en mi memoria

CENTRO PHE

La escuela de Salcedo

EXPERIENCIA

El Museo Escolar de Puçol:
un museo comunitario
superviviente en el tiempo

ARTÍCULOS

Benito Santaya Dasí.
Maestro republicano.
Pensamiento y obra

Enseñanza Primaria en el
altofranquismo educativo

Escolarización en España
y en la provincia de Jaén
en la primera mitad
del siglo XIX



GOBIERNO
de
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Centro de Recursos,
Interpretación y
Estudios de la **escuela**



Sociedad Española para el Estudio
del patrimonio Histórico-Educativo

Cabás n.º 29

Patrimonio Histórico Educativo

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

**Edita: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la
Escuela (B.º La Iglesia, K1, 39313 Polanco. Cantabria)**

**Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno
de Cantabria**

ISSN: 1989-5909

@ 2023

Tabla de contenido

Artículos Monográfico I (X Jornadas SEPHE “Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos”)

Sergi Moll Bagur y Francisca Comas Rubí Los antiguos alumnos: “patrimonio vivo” para la historia de la escuela	1
María Dolores Molina Poveda y Carmen Sanchidrián Blanco Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022)	13
Susanna Barsotti, Barbara De Serio, Chiara Lepri, Ilaria Mattioni y Giordana Merlo Las bibliotecas escolares en Italia: una hipótesis de investigación sobre el patrimonio histórico-educativo	33
Gabriel Parra Nieto, Javier Cruz Rodríguez y Bienvenido Martín Fraile La formación de la infancia femenina reflejada en los cuadernos escolares del CEMUPE: la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música	55
Josefa Dólera Almada, Dolores Carrillo Gallego y Encarna Sánchez Jiménez Poliedros en la Educación Secundaria en España (1955-1960): construcción de modelos matemáticos	77
Carmen Diego Pérez y Montserrat González Fernández El libro en los museos escolares	93
Vittoria Bosna y Alessandro Barca Itinerarios historiográficos sobre orientaciones y direcciones culturales transmitidas por los libros de texto en la Italia posterior a la unificación	113
Artículos Miscelánea	
Wilson Ferrús Benito Santaya Dasí. Maestro republicano. Pensamiento y obra	125
Antonio David Galera Pérez Enseñanza Primaria en el altofranquismo educativo (1936-1970): los Cuestionarios Nacionales de 1953	153
Blas Rivera Balboa Escolarización en España y en la provincia de Jaén en la primera mitad del siglo XIX ...	179

Experiencias

Rafael Martínez García y Marian Tristán Richarte

El Museo Escolar de Puçol: un museo comunitario superviviente en el tiempo 209

Relato escolar

Viky Sánchez Salces

La escuela que llevo en mi memoria 227

Foto con historia

José Nicasio Gutiérrez Fernández

La escuela de la Gurueba y el inicio de la Educación Compensatoria 237

Centros PHE

Javier García Hernando

La escuela de Salcedo (Valderredible, Cantabria, España) 239

Reseñas bibliográficas

Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova (editores), *La educación en*

España: el salto adelante, 1900-1936 247

Los antiguos alumnos: "patrimonio vivo" para la historia de la escuela¹

Former students: "living heritage" for the school's history

Sergi Moll Bagur

Universitat de les Illes Balears (España)

<https://orcid.org/0000-0001-5142-0476>

Francisca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears (España)

<https://orcid.org/0000-0001-5685-5823>

Fecha de recepción del original: mayo de 2023

Fecha de aceptación: mayo de 2023

Resumen:

Los testimonios orales en general, y los de los antiguos alumnos en particular, han sido usados en estudios histórico-educativos recientes, evidenciando su potencial como fuentes para historiar la cultura y las prácticas escolares. Pero más allá de sus valiosas prestaciones en la investigación histórica, creemos que estos testimonios deben reivindicarse también como patrimonio inmaterial de la escuela, con amplias posibilidades tanto para la didáctica como para la historia pública. En este artículo presentamos un *estudio de caso* enmarcado en una tesis doctoral, la cual se usará como ejemplo para evidenciar las prestaciones patrimoniales vinculadas al testimonio de los antiguos alumnos.

Palabras clave: Testimonios orales; Antiguos Alumnos; Patrimonio Histórico-Educativo; Historia Pública.

Abstract:

Oral **testimonies** in general, and those of former students in particular, have been used in recent historical-educational studies, demonstrating their potential as sources for historicising school culture and practices. But beyond their valuable contribution to historical research, we believe that these testimonies should also be claimed as an intangible heritage of the school with broad

¹ [Artículo elaborado en el marco del proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033].

possibilities for both didactics and public history. In this article we present a case study within the framework of a doctoral thesis, which will be used as an example to demonstrate the heritage benefits linked to the testimony of former students.

Keywords: Oral testimonies; Former Students; Historical-Educational Heritage; Public history.

1. Introducción

En las últimas décadas la historia ha ido ampliando sus enfoques e intereses temáticos. Este hecho ha propiciado la ampliación y diversificación de las fuentes utilizadas con el objetivo de abordar los intereses que se iban generando. Entre estas fuentes, los testimonios orales han ocupado un lugar relevante en el ámbito historiográfico. Actualmente, los estudios basados en testimonios orales han dejado de ser una novedad. Su utilización en la ciencia histórica, y concretamente en la historia de la educación, fundamenta un gran número de investigaciones que han sido recientemente divulgadas en diferentes publicaciones científicas, como la de Martí (2020) en relación con la identidad docente y la de Castán (2021) sobre la inspección educativa. Y es que la historia de la educación, como rama sectorial de la ciencia histórica, no ha quedado al margen de los cambios experimentados durante estas últimas décadas, tanto a nivel de temáticas e intereses, como a nivel de fuentes históricas. El estudio de la cultura y práctica escolar, así como de lo que podríamos llamar la vida cotidiana de los centros educativos, ha hecho posible que algunas fuentes –hasta hace poco consideradas como demasiadas “subjetivas” para ser utilizadas en la investigación histórica– hayan adquirido un papel relevante en los estudios sobre la historia de la escuela. Entre estas fuentes debemos incluir los testimonios orales, los cuales, a partir de la óptica personal de los protagonistas de la escuela de antaño, nos permiten «observar» cómo era el día a día de sus aulas (Sonlleva, 2017). Sin embargo, no todos los testimonios han tenido el mismo grado de presencia y significación. Tradicionalmente, los maestros, inspectores y cargos directivos o de gestión han sido los testimonios orales más utilizados. Menos habitual ha sido la utilización de colectivos como el de los antiguos alumnos, cuyas aportaciones, por motivos que van desde la dificultad para localizarlos hasta los prejuicios en relación con la calidad y objetividad de sus recuerdos, han estado menos valoradas respecto a las que ofrecen otros actores del pasado escolar.

A partir de la experiencia derivada de la tesis doctoral *La educación masculina en los colegios religiosos de la Postguerra (1939-1945)* (Moll, 2022), queremos ofrecer aquí una reflexión sobre el potencial de los antiguos alumnos no sólo como fuente histórico-educativa, sino también como agentes activos en la construcción de la memoria escolar y la historia pública de la escuela, así como medio para la recuperación y preservación del patrimonio escolar. Así pues, a continuación, se aportarán argumentos para sostener nuestra convicción de que los exalumnos, gracias a su participación en el proceso de investigación y producción histórica, pueden ser claves en el desarrollo de nuevos enfoques e interpretaciones sobre el pasado escolar.

2. Exposición de resultados

2.1. *Estudio de caso: la escuela privada religiosa de la Postguerra*

La investigación que tomamos como ejemplo para exponer las prestaciones histórico-educativas de los antiguos alumnos, se basa en una tesis doctoral sobre los colegios religiosos, la cual se enmarca en las Islas Baleares y en un período histórico concreto: la Postguerra (1939-1945). Las cuestiones específicas a las que se quiso dar respuesta con este estudio se sintetizarían en dos ejes temáticos: los principios rectores que conformaban la cultura escolar de estos centros y los condicionamientos endógenos y exógenos que configuraban su funcionamiento. Los estudios que tratan los colegios religiosos como temática central no han sido muy cuantiosos. En el Estado español diferentes autores han intentado encontrar una explicación a este hecho. La mayoría de ellos han concluido que la razón principal que justificaría la baja producción científica radica en las dificultades para consultar sus archivos, los cuales, debido a su carácter privado, tienen el acceso restringido. Las consecuencias se materializan en el ámbito académico con la elaboración de estudios parciales o indirectos, la inexistencia de grupos de investigación especializados y la escasez de modelos interpretativos adaptados a la temática en cuestión (Bernad, 1985; Yetano, 1987; Dávila y Naya, 2008). En nuestro caso, para sortear este obstáculo, se optó por la triangulación de un conjunto de fuentes históricas localizadas, mayoritariamente, en colecciones personales y archivos familiares de antiguos alumnos. Aparte de convertirse en una fuente histórica muy valiosa, dichos materiales se convirtieron en el medio para acceder a un patrimonio histórico-educativo desconocido hasta el momento, custodiado en el ámbito familiar e integrado por diferentes materiales como revistas escolares, fotografías, tarjetas postales, *merchandising* corporativo, manuales escolares, etc.

Aunque en un primer momento el trabajo de campo puede parecer fácil, no fue así. Localizar y entrevistar a un gran número de exalumnos no es tarea sencilla y más teniendo en cuenta la delimitación temporal y geográfica mencionada anteriormente. En definitiva, se trataba de encontrar a un conjunto de hombres que estuvieran matriculados en unos centros específicos (repartidos en diferentes puntos de la geografía insular) y que en la actualidad tendrían una media de edad de unos 80 años. A pesar de las dificultades iniciales, se empezaron a obtener resultados positivos en el momento en que se identificaron las comunidades -tanto físicas como virtuales-, en torno a las cuales los antiguos alumnos se reúnen para evocar y revivir sistemáticamente su pasado escolar. Podemos diferenciar entre estas comunidades, las agrupaciones oficiales como son las asociaciones de antiguos alumnos de los colegios; las agrupaciones autogestionadas, surgidas de iniciativas personales o grupales que no gozan del apoyo del centro escolar en cuestión y que, normalmente, se materializan en grupos temáticos insertados en redes sociales como Facebook o Whatsapp; y, finalmente, queda mencionar a las comunidades informales, cuyos integrantes se reúnen con el mismo objetivo aunque sin disfrutar de un espacio temático que los identifique con su propósito.

Este último caso, aun siendo de difícil identificación, ha resultado de gran ayuda, ya que la accesibilidad tanto a sus integrantes como a los materiales que atesoraban no debía ser validada por ninguna jerarquía organizativa o norma reguladora, y más teniendo en cuenta nuestra condición de externos en lo que se refiere a estos centros escolares.

Como se señalaba anteriormente, a pesar de las complicaciones y el arduo trabajo de campo, los resultados de la investigación fueron positivos y se consiguió reunir un número significativo de testimonios, la mayoría de los cuales pudieron ser entrevistados con el objetivo de desglosar la cotidianidad de los colegios religiosos.

Tabla 1: Clasificación de los entrevistados según localidad y centro escolar.

Localidad	Colegio	Congregación	Testimonios
Artà	San Buenaventura	Franciscanos	3
Ciutadella	San Francisco de Sales	Salesianos	3
Llucmajor	San Buenaventura	Franciscanos	2
Palma	San Agustín	Agustinos	3
	Montesión	Jesuitas	2
Pollença	Montesión	Teatinos	3
Sóller	Sagrado Corazón de Jesús	Misioneros SSCC	3

Fuente: elaboración propia.

Para ello, se utilizó una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa: la entrevista semiestructurada. Se trata de una herramienta de recogida de información en la que se determinan antes de su aplicación los contenidos relevantes que se quieren tratar mediante preguntas abiertas que, correctamente formuladas, permiten recopilar un mayor número de matices y entrelazar diferentes asuntos a la vez (Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M., 2013). Asimismo, se optó por su registro mediante una grabadora de voz que, a diferencia de la anotación sistemática,

permitió un mayor control de la entrevista y una transcripción más fiable (Vallés, 2002). Por último, es importante mencionar, el motivo que justifica la elección de los colegios que aparecen en la tabla. La prioridad fue poder contrastar la información expuesta en las memorias de prácticas utilizadas en la investigación de Barceló, Moll y Sureda (2017), que describían la realidad de centros como el Colegio de San Buenaventura de Artà, el Colegio de Montesión de Pollença, el Colegio del Sagrado Corazón de Sóller, el Colegio de San Buenaventura de Lluçmajor, el Colegio de Montesión de Palma, el Colegio de San Francisco de Salas de Ciutadella y el Colegio de San Agustín de Palma, de acuerdo con la óptica personal de los normalistas en cuestión.

2.2. Prestaciones histórico-educativas de los antiguos alumnos

La utilización de cualquier fuente implica una serie de beneficios funcionales que, después de realizar una crítica interna y externa esmerada, nos permite aproximarnos al objeto de estudio desde un ángulo único y particular. En el caso de los antiguos alumnos, las prestaciones que han ofrecido en el contexto de la escuela privada religiosa no sólo se han circunscrito a nivel historiográfico, ya que sus aportaciones, como también se ha demostrado en otros espacios (Viñao, 2010), fueron significativas en el ámbito de la memoria escolar y en el ámbito del patrimonio histórico-educativo. Asimismo, aunque no fuera la intención inicial de la tesis, el testimonio de los antiguos alumnos también hizo virar la investigación hacia intereses más diversificados y hacia el planteamiento de cuestiones que en un primer momento no se habían formulado. Este hecho nos ha hecho reflexionar sobre la necesidad de incorporar a este colectivo en los procesos de investigación, planteando nuevos proyectos para historiar el pasado escolar mediante, por ejemplo, el enfoque de la historia pública actual. Así pues, estamos planteando la posibilidad de compartir el diseño y el transcurso de la investigación con quienes fueron los protagonistas de la escuela de antaño, incluyendo así sus intereses y puntos de vistas en el producto resultante.

a) El testimonio de los antiguos alumnos como fuente histórico-educativa

En primer lugar, cabe recalcar que el exalumno ha permitido explorar algunas temáticas que el resto de fuentes históricas, voluntaria o involuntariamente, no trataban, permitiendo obtener una visión más completa en relación al fenómeno estudiado. Nos referimos a contenidos relacionados con mecanismos de captación de novicios, currículum oculto, funcionamiento de la educación no formal, estrategias de financiación, historia emocional, etc. Asimismo, también cabe mencionar aquellos contenidos que algunos testimonios orales comentaron *off the record* y que, debido a la dificultad para contrastarlo y la falta de tradición de nuestra disciplina por tratarlo de acuerdo con los estándares académicos, no se mencionaron en el apartado de resultados. Nos referimos a extorsiones, maltratos físicos y abusos sexuales que, a nuestro juicio, son elementos que, gracias al testimonio de los exalumnos se podrían abordar, ya que también conforman el pasado de estos centros y, en el caso de ser ciertos, pondrían en evidencia el enorme poder e influencia que tuvieron los colegios religiosos durante la época en cuestión.

Por otro lado, el antiguo alumno también permitió abordar otras temáticas que, aun siendo mencionadas por otras fuentes, requerían de su contraste por las dudas que suscitaban (verosimilitud, deformación, falta de concreción, etc.). Son ejemplo de ello la aplicación sistemática de métodos activos o la inexistencia de correctivos físicos que, según dejaron plasmado la mayoría de los normalistas en las memorias de prácticas, eran la tónica dominante en el día a día de estos centros. La práctica totalidad de los normalistas manifiesta en las memorias que en sus escuelas “los castigos corporales están desterrados” (Pedreño, 1940, p.5) y que “se procurará que cumplan su deber por amor y no por fuerza” (Amengual, 1940, p.1). Sin embargo, la mayoría de los antiguos alumnos que estaban matriculados en los mismos centros destacan que los profesores golpeaban a los niños habitualmente. Algo similar sucede con las referencias a elementos propios de la enseñanza activa e intuitiva que encontramos en un número significativo de memorias. Los antiguos alumnos niegan su presencia, afirmando que la metodología de sus escuelas se sustentaba básicamente en la memorización y en la repetición de los contenidos presentes en las enciclopedias escolares. Así pues, podemos afirmar que el testimonio de los exalumnos permite filtrar y calibrar las informaciones de otras fuentes históricas, las cuales, en el caso que nos ocupa, no reflejaban cómo era la práctica docente de estos centros sino que consistían –como ocurría con la ocultación de los castigos físicos– en una estrategia de los normalistas para describir su práctica lo más coherente posible respecto a las teorías pedagógicas que imperaban y se enseñaban en la Escuela Normal de la época en cuestión.

b) Los antiguos alumnos, la memoria escolar y la historia pública de la escuela

Por otro lado, el antiguo alumno también nos permite explorar tanto la naturaleza del recuerdo escolar como los elementos que perviven con mayor y menor significación en su memoria. En la mayoría de los casos, en el relato del exalumno tiene mayor presencia la educación no formal, la actividad asociativa o las liturgias que los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza o los materiales didácticos, los cuales son olvidados con mayor facilidad. Este hecho nos emplaza a abordar la siguiente cuestión. ¿Cuáles son los condicionantes que configuran el recuerdo escolar de los antiguos alumnos? Esta pregunta, dejando a un lado los factores biológicos, puede ser contestada parcialmente por los llamados estudios sociales de la memoria, que tienen una larga tradición en el mundo de la sociología gracias a la aportación de referentes como Halbwachs (1968), Gadamer (1975) y Plantiga (1992). De acuerdo con estos autores, no podemos hablar de recuerdos puramente personales, ya que éstos sólo se mantienen en la medida que son compartidos y fijados por distintos mecanismos presentes en la sociedad. Así pues, hay que tener en cuenta que los hechos y experiencias que exponen los testimonios –lo que podríamos considerar “memoria individual”– emanan de la memoria colectiva del grupo social al que pertenecen, así como de la interferencia de ésta con los otros colectivos con los que se encuentran relacionados. Asimismo, cabe recordar que en la construcción de la memoria colectiva también juegan un papel fundamental los medios de comunicación de masas y la industria cultural, homogeneizando y operativizando el pasado con el objetivo de dar coherencia al mundo que nos rodea. En consecuencia, a la hora de aproximarnos al recuerdo del antiguo alumno, deberá tenerse en cuenta que no existe una memoria

pura y racional sino una imagen del pasado maquillada por la nostalgia y condicionada por la sociedad y sus instituciones.

En este sentido, en nuestro trabajo, identificamos un condicionante que configuraba de forma clara y directa el recuerdo del antiguo alumno. Nos referimos a los productos de historia corporativa -cuyos contenidos tienen un importante sesgo comercial y propagandístico (Moll i Comas, 2022)- y de historia pública -entendida, desde una perspectiva tradicional, como aquella producción historiográfica externa a la academia (Kelley, 1978)- que cada colegio había diseñado o promocionado a través de distintos medios divulgativos tales como libros conmemorativos, boletines, tarjetas postales, *merchandising* corporativo, exposiciones fotográficas, actos públicos, etc. Casualmente, la mayoría de estos mecanismos mnemotécnicos que rememoran el pasado de estos centros son elaborados por y para exalumnos. Así pues, a pesar de la tutela y soporte logístico del centro en cuestión, son los propios exalumnos que desempeñan, al mismo tiempo, el rol de creador y consumidor de un mismo producto historiográfico, cuyo contenido codifica, aglutina y fija una serie de elementos históricos que acaban influenciando en el recuerdo escolar del antiguo alumno. En consecuencia, en muchas ocasiones, nos hemos encontrado con respuestas estereotipadas que eran utilizadas por más de un exalumno, al igual que algunos directamente nos referenciaban su respuesta señalando el producto del que habían extraído aquella información.

c) Los antiguos alumnos y el patrimonio escolar

Los testimonios de los antiguos alumnos a pesar de ser inmateriales también son bienes patrimoniales de carácter histórico-educativo que, como se ha demostrado anteriormente, ofrecen numerosas prestaciones en cuanto a la historiografía y la memoria escolar. Así pues, a pesar de la naturaleza intangible de estos “tesoros vivos” (Agulló, 2010), deberían recogerse y preservarse tal y como se hace con los manuales, el mobiliario o el material escolar en los museos de historia de la educación. Como ya se ha reivindicado con anterioridad, se trata de llevar a cabo acciones específicas de recuperación y conservación de una parte de nuestro pasado que, si no se recoge adecuadamente, desaparecerá con el tiempo y no se podrá recuperar por otros medios (Trigueros, 2014; Sonllewa, Sanz y Rabazas, 2018). Además, en nuestro caso, los exalumnos no sólo aportaron patrimonio inmaterial con sus relatos, sino que fue tanto o más importante el patrimonio material que atesoraban en los sus archivos familiares y que nos facilitaron para su estudio.

En primer lugar, cabe destacar las fuentes iconográficas, puesto que la mayoría de antiguos alumnos ilustraba y acreditaba su relato mediante la fotografía y las tarjetas postales que los colegios elaboraban y distribuían entre la comunidad educativa. Se pueden clasificar las imágenes en las siguientes categorías temáticas: fotografía individual del alumno, fotografía del grupo (en el patio y en el aula), fotografía de actividades extraescolares (equipo de fútbol, banda de música, etc.), fotografía de excursiones y fotografía de asociaciones vinculadas a la escuela (antiguos alumnos, congregaciones marianas, etc.).

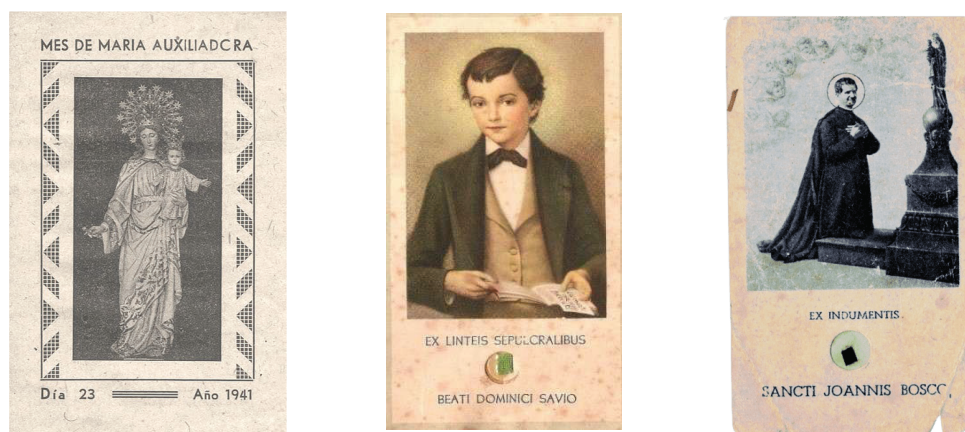
Imagen 1: Fotografías y postales sobre actividades extraescolares y asociativas



Fuente: Archivo familiar de Alfredo Moll Tur

Otro de los bienes patrimoniales que estaba muy presente en los hogares de los exalumnos es el *merchandising* corporativo. Se trata de un conjunto de objetos de carácter identificativo y distintivo que los colegios religiosos repartían entre los miembros de la comunidad educativa (calendarios, coleccionables, estampas, medallas, figuras, capillas domiciliarias, reliquias, rosarios, etc.). La práctica totalidad de este *merchandising* estaba inspirado en la simbología y los mitos fundacionales del centro. En la actualidad, muchos exalumnos o familiares conservan algunos de los objetos mencionados, los cuales ayudan significativamente a reconstruir la política comercial de la escuela confesional y las estrategias destinadas a generar la identidad colectiva de estos centros.

Imagen 2: *Merchandising* corporativo de la congregación salesiana

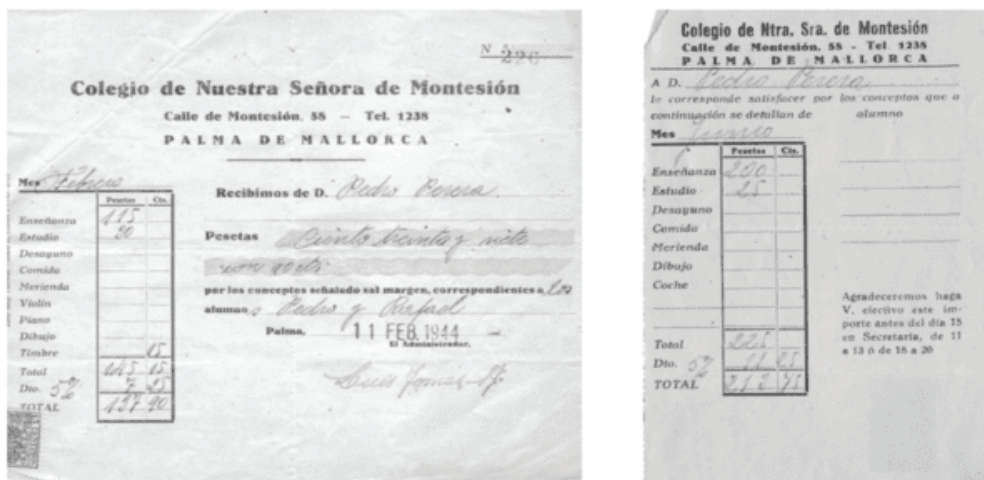


Fuente: Archivo familiar de Joan Bagur Franco y Gabriel Julià Seguí

Por otra parte, tal como sucedía con el caso de las fotografías, durante las entrevistas, el exalumno también utilizaba como recurso discursivo el material generado a partir de la actividad escolar, el cual nos ayuda a aproximarnos a la base curricular y a la oferta educativa de estas escuelas. Son

ejemplo los manuales y cuadernos escolares, los libros de lectura, los boletines de calificaciones o las facturas donde constaban los servicios ofrecidos por los colegios religiosos.

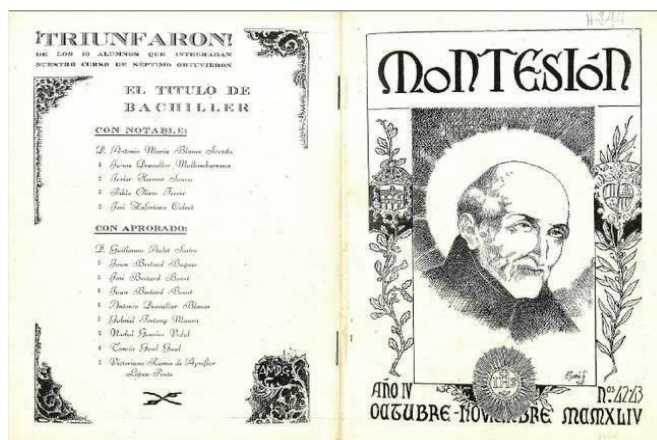
Imagen 3: Facturas mensuales en relación con la matrícula y los servicios extraescolares



Fuente: Archivo familiar de Rafael Perera Mezquida

Por último, debe mencionarse que muchos de los antiguos alumnos también custodiaban algunos números referentes a la revista escolar que editaba su centro. En la mayoría de los casos, estos boletines ofrecen simultáneamente numerosas pruebas de la actividad educativa, social y comercial del centro en cuestión. Cabe remarcar que la estructura y los contenidos de estos boletines seguían el mismo patrón: portadas con una imagen del colegio o de un mito fundacional, trabajos del alumnado, cuadros de honor, información de interés para las familias, crónicas sobre antiguos alumnos, imágenes publicitarias sobre las instalaciones del centro, campañas de recaudación de fondos, etc.

Imagen 4: Portada y contraportada de la revista escolar Montesión (nº42-43)



Fuente: Archivo familiar de Rafael Perera Mezquida

Como se ha podido constatar, el antiguo alumno ofrece grandes cantidades de patrimonio complementario y alternativo que ayuda a reconstruir un pasado escolar más riguroso y completo gracias a la aportación de bienes históricos originales e inéditos. Por último, también cabe destacar que el exalumno, durante el transcurso de la investigación, nos ayudó a interpretar el patrimonio que íbamos recogiendo, contextualizándolo y matizando o corrigiendo algunas consideraciones que se habían hecho en estudios anteriores. Son ejemplo, las informaciones aportadas a la hora de interpretar y catalogar fotografías, trabajos escolares propios insertados en revistas escolares o programas de festividades a los que ellos habían asistido. En definitiva, podemos afirmar que el antiguo alumno tiene una gran trascendencia en lo que se refiere al ámbito patrimonial, ya que colabora en generar, aflorar e interpretar patrimonio histórico-educativo.

3. Conclusiones

Expuesta toda la información anterior, nos vemos capaces de afirmar que el antiguo alumno trasciende a la condición de simple testimonio oral. Cierto es que el antiguo alumno es una fuente adecuada y oportuna para seguir construyendo la “Nueva Historia” que desde los años 70 ha puesto en valor a los sujetos históricos que en el pasado habían sido silenciados por la investigación historiográfica. Ahora bien, también cabe destacar que, además de aportar datos e informaciones en relación con una experiencia escolar propia y que, por tanto, sólo ellos poseen, también nos ayudan a reflexionar sobre los elementos que acaban construyendo la memoria escolar. En este sentido, se ha comprobado que en el marco de los colegios religiosos tiene especial incidencia los productos de historia pública y memoria escolar elaborados por los propios antiguos alumnos, los cuales superan con creces la repercusión social que ejerce la historia académica elaborada por instituciones e investigadores externos a estos colegios. Así pues, para analizar rigurosamente los relatos de los exalumnos debe tenerse en cuenta todo este entramado mnemotécnico, del que ellos mismos son una parte consustancial.

En este sentido, sería interesante incorporar en futuras investigaciones toda la riqueza que aportan estas iniciativas memorialistas, desarrollando proyectos de historia pública en los que los antiguos alumnos desempeñen un papel relevante. Si entendemos la historia pública como un recurso que no pertenece exclusivamente a los académicos, sino que debe compartirse con la comunidad interesada y afectada, debemos admitir que los antiguos alumnos son probablemente el colectivo al que más interés despierta la historia de su escuela. Prueba de ello son la gran cantidad de plataformas lideradas por antiguos alumnos que, actualmente, aprovechando internet y redes sociales diversas, recuperan, comparten y visibilizan su pasado escolar a través del *crowdsourcing*. Así pues, de la misma forma que los colegios religiosos instigan y animan a sus exalumnos a participar en la producción de su historia corporativa, pensamos que los historiadores de la educación también deberíamos aprovechar las aportaciones de los antiguos alumnos para trabajar cooperativamente en la elaboración de nuevos relatos, nuevas interpretaciones y nuevas narrativas de lo que fue la escuela que ellos conocieron. Normalmente, a nivel histórico las escuelas se han interesado en destacar unos hechos y acontecimientos concretos que refuerzan su identidad y reputación

corporativa. Mientras tanto, a los historiadores de la educación nos ha interesado más destacar otros elementos en función de nuestras líneas de investigación. Como alternativa, un ejercicio de historia pública en la que los antiguos alumnos participaran de todo el proceso de investigación podría aportar un enfoque diferente a la historia de la escuela, que daría respuesta a intereses que no son exclusivos ni del propio centro ni de la academia. Esta historia seguramente conectaría mejor con el público en general, sobre todo con todos aquellos que fueron alumnos de la escuela o tuvieron alguna vinculación con ella.

Finalmente, cabe recordar que también ha quedado acreditado que los antiguos alumnos, aparte del patrimonio inmaterial que aportan con sus relatos, también aportan otro que se conserva exclusivamente en sus archivos familiares. Todo este patrimonio ayuda a establecer nuevas líneas de investigación encaminadas a una investigación historiográfica que tiene en cuenta tanto las experiencias como los objetos que atesora el escalafón más bajo de la jerarquía escolar, el cual ha sido un receptor directo de las consecuencias derivadas de legislaciones educativas, culturas escolares, así como de las prácticas docentes de una época determinada. En consecuencia, para optimizar las prestaciones histórico-educativas que ofrece el antiguo alumno es necesario utilizarlo de forma rigurosa desde la ciencia histórica, a la vez que resulta imprescindible acometer medidas de colaboración, conservación y divulgación desde instituciones académicas y museísticas tal y como ya se ha hecho con otros bienes patrimoniales de carácter material o, en el caso de los testimonios orales, con los relatos de actores educativos que, a diferencia del alumno anónimo, gozan de mayor notoriedad y prestigio social.

4. Referencias bibliográficas

- Agulló, M. C. (2010). La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio siglo XXI*, 28(2), 157-177.
- Amengual, S. (1940). Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor. AHUIB.
- Barceló, G., Moll, S. y Sureda, B. (2017). La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar. *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 191-212.
- Bernad, E. (1984). *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898-1914*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Castán, J. L. (2021). Las historias de vida como aproximación a la historia de la Inspección en España. A J. L. Castán (Ed.), *Historia de vida de la Inspección, Referentes en la historia de la educación española* (pp. 13-20). Madrid: Anaya.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2008). Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006). *Ikastaria*, 16, 271-315.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 7(2), 162-167.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. Nova York: Seabury Press.

- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.
- Kelley, R. (1978). Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian*, 1.1, 16-28.
- Martí, M. (2020). Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3, 314-325.
- Moll, S. (2022). *L'educació masculina en els col·legis religiosos de la Postguerra (1939-1945)* [Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears].
- Moll, S. y Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*.
- Pedreño, S. (1940). Col·legi de “La Salle” de Palma. AHUIB.
- Plantiga, T. (1992). *How Memory Shapes Narratives: a Philosophical Essay on Redeeming the Past*. Michigan: The Edwin Mellen Press.
- Sonlleva, M. (2017). La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 17, 150-167.
- Sonlleva, M.; Sanz, C. y Rabazas, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4, 2, 306-324.
- Trigueros, G. (2014). Las fuentes orales en la Enseñanza Superior. *Cabás*, 12, 94-112.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.
- Yetano, A. (1988). Congregaciones femeninas de enseñanza fundadas en Cataluña en el siglo XIX. A J. R. Aymes, E. M. Fell y J. L. Guereña (Eds.), *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique latine - Aspects idéologiques et institutionnels-* (pp. 297-307). Tours: Publications de l'Université de Tours.

Presencia de la escuela rural en *Cabás* (2009-2022)

The presence of the rural schools in *Cabás* (2009-2022)

María Dolores Molina Poveda
Universidad Isabel I
Universidad de Málaga (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

Carmen Sanchidrián Blanco
Universidad de Málaga (España)
<https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Fecha de recepción del original: enero 2023
Fecha de aceptación: febrero 2023

Resumen

En este artículo se analiza la presencia de la escuela rural en la revista *Cabás* desde 2009 hasta 2022. En total se han hallado 38 investigaciones. Entre los resultados destaca que ha habido una continuidad en la publicación de estudios sobre escuela rural; y que las investigaciones se centran en España, aunque hay dos que lo hacen en Francia. Los estudios se han clasificado en ocho categorías, destacando la de “Museos” con más artículos. *Cabás* es una revista de referencia para la historia de la escuela rural.

Palabras clave: Escuela rural; Museos de la educación; Revistas de Educación; Cultura material; Historia de la Educación; Patrimonio histórico educativo.

Abstract

This article analyses the presence of the rural school in the journal *Cabás* from 2009 to 2022. A total of 38 research studies were found. The results show that the publication of studies on rural schools has been continuous; and that the pieces of research focus on Spain, although there are two that focus on France. The studies have been classified into eight categories, highlighting that of "Museums" with more articles. *Cabás* is a reference journal for the history of rural schools.

Keywords: Rural school; Education museums; Education journals; Material culture; History of education; Historical educational heritage.

Introducción¹

La escuela rural ha sido considerada como una escuela marginal, atrasada, relegada al olvido, pues se ha tendido a compararla con la escuela de los espacios urbanos donde se contempla que sí dispone de infraestructuras adecuadas y de un profesorado más estable. Sin embargo, el papel de la escuela rural en la Historia de la escolarización -la urbanización masiva sea producido en la segunda mitad del siglo XX- debe ponerse de manifiesto por lo que esta investigación tiene como objetivo conocer qué se ha publicado en la revista *Cabás. Revista digital sobre patrimonio histórico-educativo* sobre la escuela rural.

Boix (1995) expone que una zona es considerada como rural cuando cumple tres criterios que son el ocupacional, la población se dedica a la agricultura y la ganadería; espacial, la zona se encuentra alejada del espacio urbano; y cultural, los habitantes de dicha zona comparten una serie de aspectos culturales diferentes de los que viven en el espacio urbano. Todo ello indica que el medio rural es diferente al medio urbano, por lo que “se puede y debe hablar de escuela rural” (Martín, 2006, p. 27) que, según Boix (2004), es una

escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (p. 13).

En 1857 se promulgó la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, donde se establecía en el artículo 77 la obligatoriedad de la primera enseñanza elemental para todos los niños de España de seis a nueve años en escuelas públicas a no ser que se les diese la instrucción adecuada en el hogar o en establecimientos particulares. Esto hizo que los artículos del 100 hasta el 107 indicasen el número y tipo de escuelas que se tenían que construir atendiendo al número de habitantes, aunque su construcción se hizo muy lentamente. Así, los pueblos con menos de 500 habitantes tenían que unirse a otros para poder formar un distrito donde construir la escuela elemental completa, pero si esto no es posible podía construir una incompleta o tenerla por temporada. Los que si tenían 500 habitantes tenían que disponer de una escuela completa de niños y una incompleta de niñas, como mínimo. Conforme iba aumentando el número de habitantes, estos debían disponer de más escuelas completas para niños y niñas.

La sociedad española de finales del siglo XIX era “eminente rural en su estructura productiva, sistemas de vida, formas culturales, distribución de la población por sectores y, por supuesto, también por el tipo de escuelas primarias que configuraban su entonces no concluida red escolar” (Hernández Díaz, 2000, p. 114). No obstante, el siglo XX comenzó con una situación similar,

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i “Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global” (CHE) / “Connecting History of Education International networks, scientific production and global dissemination” (CHE) (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i»). Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

siendo heredero de una escasez de escuelas que impedían atender a todos los niños españoles y de estar ubicadas muchas escuelas de los pueblos y aldeas en cuadras o establos, pórticos de iglesia, en el local del teatro, en el propio edificio de la cárcel, en un edificio adosado “al cementerio de un pueblo, cuya única ventana de luz da al camposanto” (Asamblea de Inspectores de primera enseñanza, 1910, p. 5-6). La situación de los maestros no era mejor, ya que estaban sometidos a las cacicadas y presiones de los alcaldes, y no tenían un sueldo digno con el que poder vivir adecuadamente, por lo que eran considerados como “muertos de hambre”.

Sin embargo, a principios de este siglo se produjeron una serie de avances en materia educativa, favoreciendo algunos de ellos la educación popular como la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), la centralización de los sueldos de los docentes en el Estado (1901), la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los doce años (1909), mejoras en la formación de los docentes, medidas para favorecer la alfabetización de los adultos, la introducción de la escuela primaria graduada en 1900 que supuso un cambio en las metodologías utilizadas y en el proceso de aprendizaje de los alumnos..., aunque seguían siendo insuficientes.

Hernández Díaz (2000) destaca los escritos de varios pedagogos e inspectores de primera enseñanza donde manifiestan su preocupación por la escuela rural, así como una serie de medidas para poder solucionar sus problemas más acuciantes. Sin embargo, y a pesar de que la llegada de la II República supuso poner el foco en estas zonas y, por tanto, en sus escuelas, así como crear actividades para mejorarla, las limitaciones de la política educativa de la II República y lo que supuso la Guerra Civil, “explican que en los inicios del nuevo régimen franquista los problemas y debilidades que afectan a la sociedad y a la escuela rural en España permanezcan casi intactos, cuando no agudizados” (Hernández Díaz, 2000, p. 121).

Durante las primeras décadas del franquismo, es decir, en la etapa autárquica, se agudizó la ruralidad, pero durante la década de los sesenta se produce una migración masiva de las zonas rurales a las ciudades o a Europa, se inicia el turismo de masas, hay un mayor crecimiento de la industria, entre otros factores que van a propiciar una serie de cambios sociales, económicos y educativos en las zonas rurales y, por ende, en la escuela rural. Con la llegada de Ley General de Educación en 1970 se establece la extensión de la Educación General Básica (gratuita y obligatoria) a toda España, estableciendo una serie de planes regionales y comarcales para posibilitar la igualdad de oportunidades en el medio rural y urbano. Corchón (2000) destaca que estos planes no llegaron a tener el éxito esperado, ya que había problemas en el transporte, en los comedores, los presupuestos no llegaban, etc. Con esta ley se comenzaron a cerrar aquellos centros incompletos y unitarios que no alcanzaban los 240 alumnos, y surgen los centros comarcales y escuelas hogar para dar cabida a los alumnos de zonas rurales cuyas escuelas habían cerrado o no disponían de una. Esto se puede considerar el antecedente de los CRA (Centros Rurales Agrupados) que nacieron en 1986 y siguen activos. Por último, otro hecho a destacar es la promulgación en 1983 del Real Decreto de Educación Compensatoria que nació “en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (art. 1).

A través de la revista *Cabás* se pretende recopilar aquellos estudios que tratan sobre la escuela rural, con el fin de analizar qué se ha y se está estudiando sobre la historia de la escuela rural y del patrimonio educativo de esta; si estos estudios se centran solo en España o también fuera de nuestras fronteras; si hay una cierta continuidad en las publicaciones sobre este tema; y si las investigaciones se centran más en unas zonas de la geografía española o son a nivel general.

Metodología

Para realizar esta investigación se ha seguido una metodología basada en la revisión sistemática. Sánchez-Meca (2010) establece que

Una *revisión sistemática* es un tipo de investigación científica mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta y aplicando protocolos sistemáticos para la recogida de datos e información de dichas investigaciones, con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico (p. 54).

Dado que el objetivo principal de este estudio es conocer qué se ha publicado en la revista *Cabás* sobre la escuela rural, esta metodología permite hacer un mapeo de todas aquellas investigaciones que se han publicado desde que salió a la luz el primer número de la revista en 2009 hasta el último número (28) publicado en 2022. Partiendo de las fases establecidas por Sánchez-Meca (2010), se formuló el problema y se establecieron los objetivos a alcanzar. Dado que actualmente no se ha elaborado una revisión sistemática sobre este tema, se formuló el objetivo general establecido anteriormente, así como una serie de objetivos más específicos:

- Conocer qué temas educativos (profesorado, alumnado, infraestructuras, materiales y recursos, etc.) han sido más estudiados para conocer la situación de la escuela rural de un periodo y contexto determinados.
- Saber cuáles son las secciones de la revista donde se han dado a conocer los resultados.
- Analizar si hay algún periodo desde 2009 hasta 2022 donde haya habido un mayor auge de estos estudios.
- Conocer qué zonas (pueblo, provincia y comunidad autónoma) han sido más analizadas.

La siguiente fase fue la búsqueda de los estudios y para ello se establecieron cuatro palabras clave para introducir en el buscador de la propia revista: “Escuela rural”, “Rural” “Pueblo” y “Unitaria”. En total se encontraron 84 documentos, correspondiendo 24 a la palabra “Escuela rural”, 28 a “Rural”, 26 a “Pueblo” y 11 a “Unitaria”. Todos los documentos encontrados han sido analizados atendiendo a los criterios establecidos:

- Que tratase sobre la escuela, maestros, alumnos, etc., del ámbito rural.
- Que el documento fuese publicado desde 2009 hasta 2022.
- Que estuviese publicado en una de las siguientes secciones: “Artículos”, “Experiencias”, “Relato escolar”, “Foto con historia” y “Centros PHE”. Se han descartado otras secciones

- como “Reseñas bibliográficas”, “Destacados” u otras por no corresponder con las secciones que constituyen el índice de los diferentes números de la revista.
- Analizar todos los documentos encontrados en toda su extensión, ya que esta revista ofrece todos los contenidos online.

Una vez establecidos los criterios, se fueron comprobando en las investigaciones localizadas y se fueron recogiendo en una tabla realizada en Excel con los siguientes apartados: palabra de búsqueda, año de publicación, número de la revista, páginas, título del documento, autor, enlace y sección en la que se publicó el documento. En total han sido 61 de las 84 investigaciones las que cumplían con los criterios establecidos anteriormente. Si se pone el foco en las palabras clave, se han utilizado 10 investigaciones de las 24 encontradas con “Escuela rural”; 23 estudios de los 28 hallados con “Rural”, 16 de los 26 localizados con la palabra “Pueblo” y 7 de las 11 investigaciones halladas con la palabra “Unitaria”. Por otro lado, de las 61 investigaciones, 20 aparecían repetidas en diferentes palabras, de ahí que, al final, se hayan analizado 36. A las 36 investigaciones se han sumado dos más que se han encontrado buscando en los índices de la revista, ya que en el buscador no aparecían.

Una vez recogidos en la tabla de Excel todos los documentos que seguían los criterios establecidos, se pasó a la siguiente fase denominada codificación de los estudios. Para ello se establecieron una serie de categorías (Tabla 1): “Museos o asociaciones” (7 documentos), “Alumnos” (7 estudios), “Maestros” (6+1 documentos), “Arquitectura” (4+1 investigaciones), “Misiones pedagógicas” (3 estudios), “Materiales y recursos escolares” (3 investigaciones), “Actividades didácticas” (2 documento) y “General” (5 investigaciones). Durante la investigación se ha intentado no tener una categoría de “General” u “Otros”, pues tiende a convertirse en “un cajón de sastre” donde incluir aquellos artículos que no encajan con el resto de las categorías. Sin embargo, en esta ocasión ha surgido la necesidad de hacerlo debido a los temas tan generales que tratan algunos estudios. Por otro lado, en las categorías de “Arquitectura” y “Maestros” aparece el número total de documentos y se le suma uno, esto se debe a que el artículo de Viz González (2021) trata sobre ambos temas, por lo que debe recogerse en ambas categorías. En los siguientes apartados se explicará el contenido de cada categoría.

Categorías	N.º de
Museos	7
Alumnos	7
Maestros	6 + 1
Arquitectura	4 + 1
Misiones pedagógicas	3
Materiales y recursos escolares	3
Actividades didácticas	2
General	5

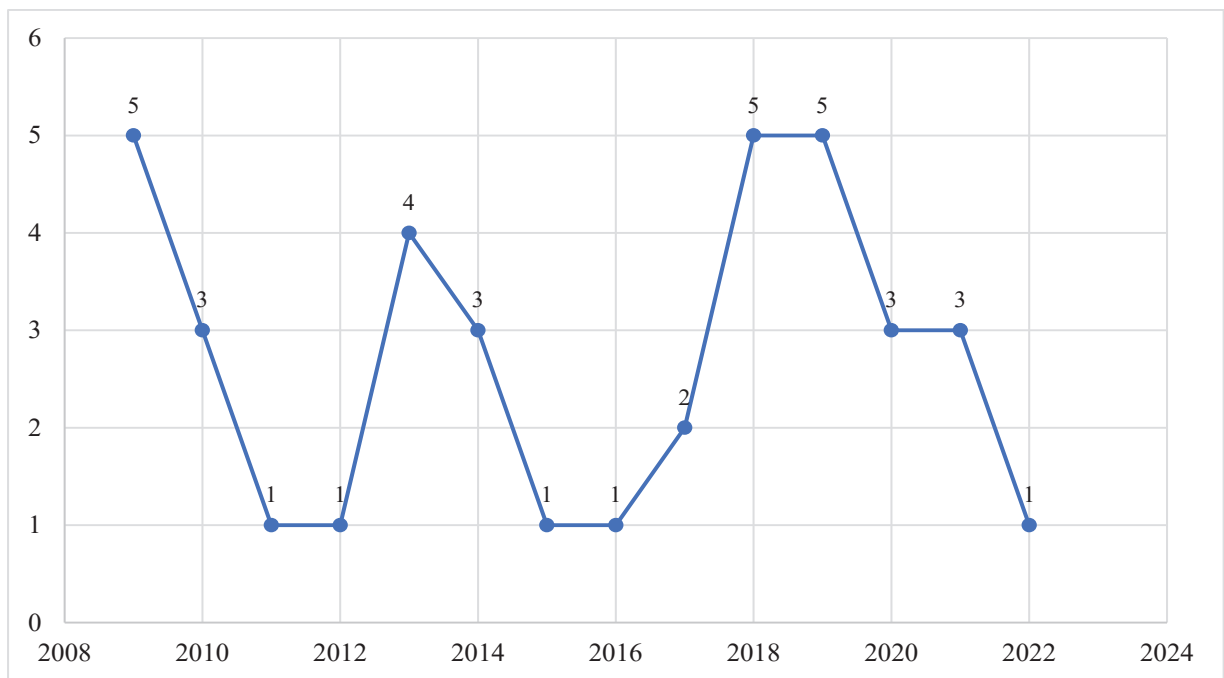
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Número de documentos organizados por categorías

Exposición de resultados

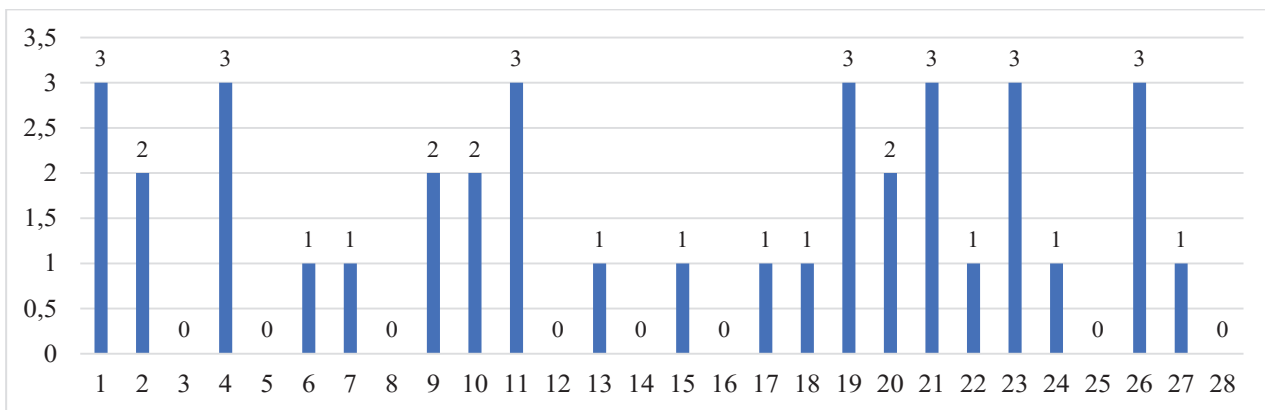
Cabás es una revista editada por el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), cuyo objetivo es publicar trabajos en castellano sobre investigaciones, estudios, o reflexiones y experiencias vinculadas con el estudio, difusión y puesta en valor del patrimonio histórico educativo, es decir, formas, métodos, materiales, recursos, tiempos y espacios de los que se nutrieron las aulas de antaño de cualquier grado y nivel. El primer número se publicó en 2009 y a día de hoy ya han publicado 28 números.

Los estudios publicados sobre escuela rural en la revista *Cabás* han tenido una periodicidad con cierta continuidad, ya que en todos los años se ha publicado al menos un estudio sobre ello. En los años 2011, 2012, 2015, 2016 y 2022 se ha localizado una investigación, respectivamente, sobre escuela rural, mientras que en el 2017 han sido dos; en el 2010, 2014, 2020 y 2021 tres investigaciones; en el 2013 cuatro estudios; y en el 2009, 2018 y 2019 fue cuando más se ha publicado con un total de cinco estudios (ver gráfico 1). Esto muestra un cierto interés por los historiadores de la educación y del patrimonio histórico-educativo sobre la escuela rural, aunque si se pone el foco en los números publicados por la revista (dos cada año), en los números 3, 5, 8, 12, 14, 16, 25 y 28 no hay investigaciones sobre escuela rural (ver gráfico 2).



Fuente: Elaboración propia.

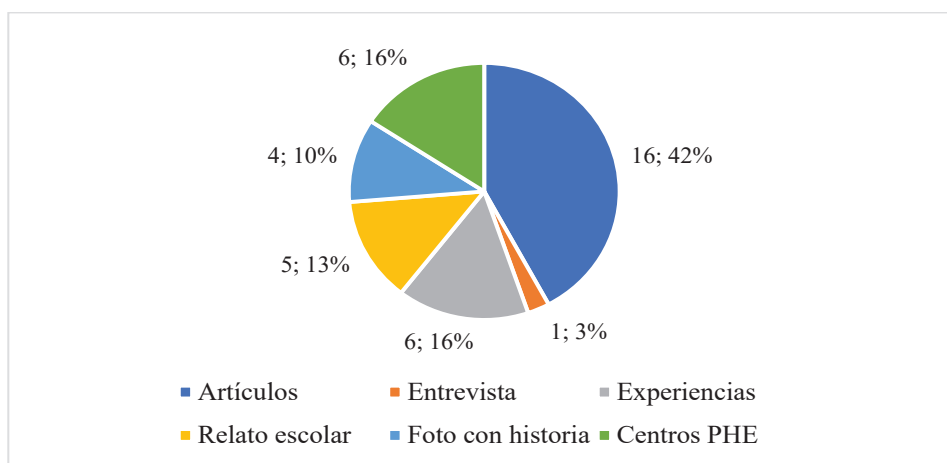
Gráfico 1. Número de estudios sobre escuela rural publicados desde 2009 hasta 2022



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Número de estudios sobre escuela rural publicados en los diferentes números de la revista Cabás

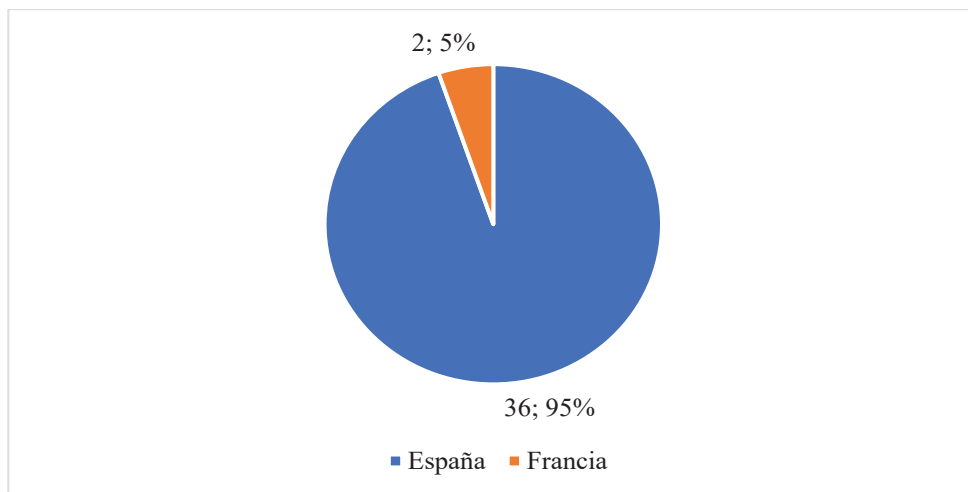
Otro aspecto de interés para este estudio es conocer en qué secciones, que constituyen el índice de la revista *Cabás*, se han realizado más publicaciones sobre la escuela rural (ver gráfico 3). La sección “Artículos” es donde más investigaciones se ha encontrado sobre este tema (42%-dieciséis documentos), seguida de la sección “Centros PHE” (16%-seis documentos). En esta sección hay estudios que tratan sobre escuelas, centros, museos, etc., es decir, infraestructuras que fueron colegios o que están destinados como museos de la educación o pedagógicos. En la sección de “Experiencias” se han localizado el 16% (seis documentos) de las investigaciones y en ella se narran experiencias o actividades realizadas para fomentar el conocimiento de la historia de la educación y del patrimonio educativo. En la sección “Relato escolar” encontramos el 13% (cinco estudios) de los documentos sobre escuela rural y en ella se exponen recuerdos de los agentes educativos en el ámbito escolar. En la sección “Foto con historia” se han publicado el 10% (cuatro documentos) de los estudios analizados, y en ella se expone la historia de una fotografía escolar. Por último, en la sección “Entrevista” solo se ha encontrado el 3% (un documento) de los estudios sobre escuela rural, y en esta sección se publican entrevistas realizadas a diferentes agentes educativos.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Número de estudios sobre escuela rural publicados en las diferentes secciones de la revista Cabás

Hernández Huerta, Payà Rico y Grau Vidal (2021) realizaron un análisis de los 25 números publicados por la revista entre 2009 y 2021, siendo el total de artículos analizados 156, “de los cuales 32 han sido firmados por dos o más autores, aunque ninguno de ellos en colaboración con autores de diferentes países” (p. 141). Hernández Huerta, Payà Rico y Grau Vidal (2021) también destacan que el país que ha sido más estudiado es España (63%), seguido de diversos países de Latinoamérica (Brasil, Chile, Argentina, México y Colombia). En lo relativo a las investigaciones sobre la escuela rural, el 95% (36) de las analizadas tienen como país objeto de estudio España, mientras que el 5% (2) se centra en Francia (ver gráfico 4). Estos dos trabajos versan sobre el Museo de Bothoa, situado en Bretaña (Binet, 2018; Binet y Sohier, 2018).



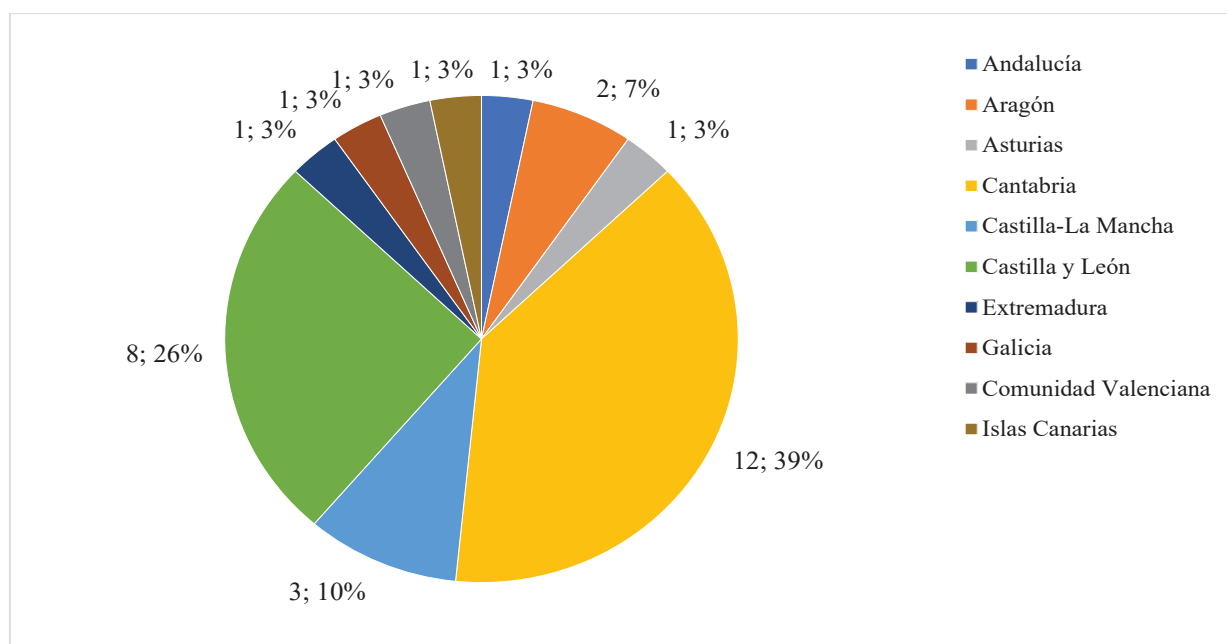
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. País objeto de estudio sobre escuela rural

En cuanto a los estudios centrados en España (ver gráficos 5 y 6), el 39% (12) versan sobre la escuela rural cántabra, quizá porque el CRIEME depende de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, lo que facilita el envío de estudios sobre las escuelas de dicha comunidad, sobre todo si se tiene en cuenta que la migración de los cántabros a Latinoamérica, los conocidos como indianos, propició la construcción de escuelas por parte de estos migrantes (Cabieces Ibarro, 2019). De las 12 investigaciones, la mitad tratan sobre diferentes localidades cántabras, mientras que la otra mitad están centrados en la escuela rural de Valderredible (Olea Cuenca y Fernández Gorgojo, 2010), Villapresente (Alútiz Rubio, 2010), Calseca (Martínez del Piñal, 2019), Cicera de Peñarrubia (Terán Bravo, 2009), Arenas de Iguña (Pardo Riaño, 2022) y Liébana (García García, 2009). La siguiente comunidad más estudiada es la de Castilla y León (26%). De los ocho documentos analizados sobre la escuela rural en este contexto, dos (7%) se centran en la provincia de Burgos y, más concretamente, en Bañuelos de Bureba (Pérez Simón y González Molero, 2019; González Ruiz, 2014); y los seis restantes (19%) están ubicados en la provincia de Segovia, que es, con diferencia, la segunda más estudiada, destacando en uno de los artículos diferentes pueblos de la provincia (Valdivieso Bermejo y Torrego Egido, 2021), en otro Otones de

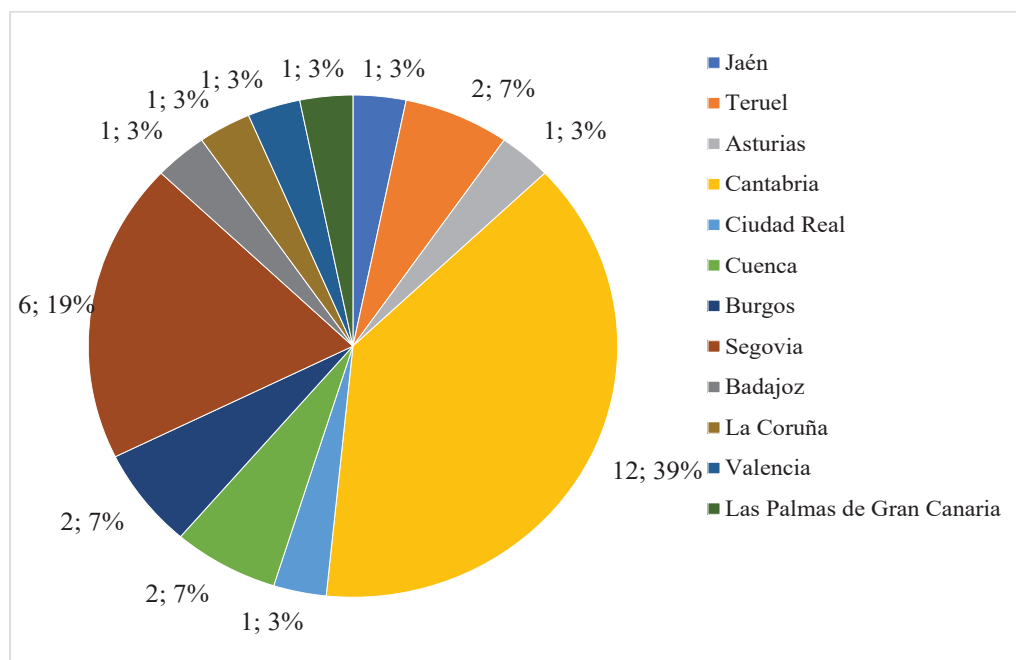
Benjumea (Cerezo Manrique y Cerezo Manrique, 2018), en otro Villavela de Pirón (Ortiz de Santos, 2020), en otros dos Hontoria (Sonlleve Velasco, 2015, 2017), y en el último la totalidad de la provincia sin especificar más (Herrero Peñas, 2019).

La comunidad de Castilla-La Mancha es la tercera más estudiada (10%). Sobre diferentes pueblos de dicha comunidad se han publicado tres investigaciones, correspondiendo una (3%) de ellas a la localidad de Almedina, en Ciudad Real, (González García y de las Heras Monastero, 2021), y dos (7%) a Hontanaya en la provincia de Cuenca (Asensi Díaz, 2013, 2014). Sobre la escuela rural en Aragón se han publicado dos investigaciones (7%) y, más concretamente, sobre museos de la escuela rural situados en los pueblos de Alcorisa (Berlanga Quintero, 2016) y Utrillas (Ayuntamiento de Utrillas, 2019), de la provincia de Teruel. Para finalizar, las escuelas rurales de las comunidades de Andalucía (3%), Asturias (3%), Extremadura (3%), Galicia (3%), Comunidad Valenciana (3%) y las Islas Canarias (3%) han sido objeto de estudio en una investigación, respectivamente. En Andalucía se ha investigado sobre las escuelas de Jódar (Jaén) (Rivera Balboa, 2020); en Asturias sobre el Museo de la Escuela Rural situado en Viñón (Fabián Llavona, 2013); en Extremadura sobre la escuela femenina de Doña Piedad, situada en Talavera la Real (Badajoz) (Durán Manso, 2014); en Galicia sobre la escuela de Tras do Eixo, situada en Teo (Galicia) (Viz González, 2021); en la Comunidad Valenciana sobre las exposiciones de la cultura escolar que recrean aulas de La Valldigna (pueblos de Tavernes, Simat, Benifairó, Barx) (Llinares Ciscar, 2018); y en las Islas Canarias sobre el museo escuela del CEP de Las Palmas de Gran Canaria (Almeida Aguilar y Ruano Rodríguez, 2013). Para finalizar, las cinco investigaciones restantes se centran en toda España.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Comunidades autónomas objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Provincias objeto de estudio

La escuela rural en la revista *Cabás*

La escuela rural ha sido, y en muchas ocasiones aún lo sigue siendo, una escuela marginada y olvidada. No obstante, en la revista *Cabás* se han publicado 38 estudios sobre ella, los cuales han sido clasificados atendiendo a ocho categorías. La categoría que ostenta el mayor número de investigaciones es la de “Museos” (7). La primera investigación que se publicó sobre un museo de escuela rural fue la de Fabián Llavona (2013). En ella se habla del Museo de la Escuela Rural de Asturias que nació ante la necesidad de salvaguardar el edificio donde se encontraba la escuela de Viñón (Cabranes, Asturias), primera escuela de Cabranes inaugurada en 1908. En el estudio se expone la historia de la escuela rural en el concejo de Cabranes donde “se construyeron nueve edificios escolares. Excepto la escuela de Viñón, que fue la primera, el resto fueron realizadas gracias al dinero enviado desde Cuba por los primeros emigrantes, que aportaron fondos para las escuelas de su pueblo” (Fabián Llavona, 2013, p. 138). El escaso mantenimiento hizo que se tuviesen que cerrar, aunque actualmente están todas las antiguas escuelas restauradas. El museo cuenta con una recreación de un aula de la época franquista (1936-1970), “con muebles y libros recogidos de las escuelas. Con espacio para la costura, imágenes religiosas, mapas, encerados, etc.” (Fabián Llavona, 2013, p. 140). Además, están representadas las diferentes etapas de la educación en Asturias desde 1908 hasta 1970; cuenta con una cabecera de la época de la Restauración y otra de la República; en un rincón se refleja la educación de la II República; en la primera planta hay una recreación de la casa del maestro; y disponen de diferentes

salas dedicadas a exposiciones temporales, al libro escolar y a la realización de talleres y actividades.

Berlanga Quintero (2016) estudia el Museo de la Escuela Rural de Teruel situado en la segunda planta de la Iglesia de San Sebastián en Alcorisa (Aragón). Se inauguró en 2005 gracias a la cesión de materiales rescatados y restaurados por el alumnado del taller de restauración realizado por el Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel (CRIET). Este rescate y restauración comenzó en 1998 y finalizó en 2005. Desde su inauguración, “la dinamización del museo se vinculó al Centro de Estudios Locales de Alcorisa, una asociación creada para otros fines, hasta que en 2009 se constituyó una específica denominada Asociación cultural *Amigos del Museo de la Escuela*” (Berlanga Quintero, 2016, p. 223). En él se puede encontrar una recreación de la casa de la maestra y de una escuela unitaria, así como una sala didáctica donde hay un panel sobre los cien años de la escuela rural en España, diferentes expositores, mesa del maestro, kiosco informático táctil, pantalla con imágenes escolares, una fachada de la escuela del decenio de los años cincuenta, etc. Otro museo estudiado y publicado en *Cabás* es el Museo Pedagógico “La última escuela” situado en Otones de Benjumea (Segovia, Castilla y León) (Cerezo Manrique y Cerezo Manrique, 2018), y que nació con el objetivo de recuperar y difundir el patrimonio educativo rural. Esta iniciativa fue gestada y desarrollada por la Asociación Cultural “El Corralón” de Otones. Creado en 1996, es considerado como una experiencia pionera en Castilla y León, y está situado en las dependencias de las últimas escuelas, las cuales fueron ampliadas y remodeladas, y en él se recoge y muestra una colección de más de 20.000 objetos escolares que permiten narrar cómo fue el pasado de la escuela rural desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad: métodos de enseñanza utilizados, libros y recursos didácticos con los que se aprendía, juegos y juguetes de la época, etc.

En la localidad burgalesa de Bañuelos de Bureba (Castilla y León) se encuentra la Asociación Escuela Benaiges. Pérez Simón y González Molero (2019) exponen que esta Asociación nació tras una serie de circunstancias que se fueron uniendo como la recuperación de la memoria histórica del maestro Antoni Benaiges i Nogués que ejerció en Bañuelos de Bureba y que fue asesinado en julio de 1936; la existencia de unos “cuadernillos” que la familia Benaiges tenía guardados y donde se reflejaba la vida y el trabajo pedagógico que se realizó en la escuela de Bañuelos como, por ejemplo, la puesta en práctica de la pedagogía Freinet, destacando la imprenta de este pedagogo; y las excavaciones que se realizaron en fosas comunes de los montes de La Pedraja y donde se cree que podía estar enterrado Antonio Benaiges. Los objetivos de esta Asociación eran recuperar el edificio donde estuvo situada la antigua escuela pública, reactivar la actividad sociocultural relacionada con la educación y promocionar actividades culturales en Bañuelos de Bureba. Otro estudio sobre museos dedicados a la escuela rural es el elaborado por el Ayuntamiento de Utrillas (Teruel, Aragón). El Museo de las Antiguas Escuelas está situado en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de dicha localidad y en él

se puede conocer la experiencia de una jornada cotidiana en la escuela en los años de post-guerra. En el museo, esa antigua aula de los años cuarenta del siglo pasado incluye pupitres y otros elementos de la época, como material escolar y libros originales. Además, se pueden contemplar antiguos juguetes y ver una proyección multimedia que adentra al espectador en

la evolución de la enseñanza en España a lo largo del siglo XX [...] (Ayuntamiento de Utrillas, 2019, p. 160).

El último estudio sobre museos de la escuela rural corresponde al Museo de Bothoa (Bretaña, Francia). Binet (2018) destaca que, en 1992, y con el fin de “preservar el patrimonio tangible e intangible de las escuelas rurales, la asociación *Musée rural de l'éducation dans les Côtes d'Armor* (Museo rural de educación de Côtes d'Armor) lidera un proyecto para hacer de la escuela de Bothoa un lugar para impartir clases de patrimonio” (p. 222). Se inauguró en 1994 y dispone de diferentes muebles y objetos que recrean una escuela de los años treinta y la casa del maestro. Para finalizar, en esta categoría también se ha incluido el museo escuela del CEP de Las Palmas de Gran Canaria (Almeida Aguilar y Ruano Rodríguez, 2013), ya que recrea un aula del franquismo con mobiliario, materiales y libros cedidos por diferentes escuelas que son, en su mayoría, del ámbito rural.

Otra categoría establecida es la de “Actividades didácticas” (2 estudios). Binet y Sohier (2018) destacan que en el Museo de Bothoa (Bretaña, Francia) se realizan diferentes actividades y talleres dirigidas a los alumnos, pues no solo se pretende que estos vean una recreación de los espacios y objetos educativos de los años treinta, sino que se sumerjan en aquel contexto realizando las actividades que hacían los niños de aquella época como el camino para llegar al colegio, pasando por la ropa que vestían, las rutinas que desarrollaban, los juegos y juguetes, las comidas, etc. Otra experiencia de este tipo es la que realiza el “CEIP Virgen de la Velilla” situado en Valderredible (Cantabria) (Olea Cuenca y Fernández Gorgojo, 2010). El proyecto, denominado “Vaya valle: Aquellas Escuelas Olvidadas” y de temporalidad anual, consiste en que todos los agentes de la escuela, cada uno a su nivel, realizan una investigación sobre qué ha sucedido con las antiguas escuelas de los pueblos. Con ello se pretende ir de escuela en escuela para escuchar, ver y tomar nota sobre cómo era el día a día en ellas (espacios, objetos, rutinas, métodos pedagógicos...). Se escuchan los testimonios de diferentes personajes (padres, abuelos, etc.).

La siguiente categoría es la de “Maestros” y en ella se han establecido aquellos estudios que tratan sobre la vida de los docentes en las escuelas rurales. Alútiz Rubio (2010) recoge la vida y obra de Matilde G. Serna, una maestra que, tras dar clase en otras localidades, llega en 1927 a la escuela de Villapresente (Cantabria), lugar donde comienzan a florecer sus inquietudes culturales. Además, es consciente de que sus alumnas, cuando salgan de la escuela, serán amas de casa y trabajarán en el campo y en la cuadra, pero esto no es impedimento para que adquieran un nivel cultural más elevado. Entre las actividades que realizó con sus alumnas destaca un grupo de teatro y la enseñanza de manualidades (costura, punto y bordados), las cuales tuvieron una gran fama. A pesar de sufrir diversas sanciones por la depuración del magisterio tras la Guerra Civil española, en 1940 se reconoce que se ha cometido un error y se le insta a seguir en Villapresente como maestra donde continuó desarrollando las actividades culturales iniciadas en el periodo anterior e inició otras nuevas. Martínez del Piñal (2019) narra su experiencia como docente en la escuela unitaria de Calseca (Cantabria), donde ejerció durante los años ochenta. Continuando con la comunidad de Cantabria, Linares Fernández (2019) analiza qué escribió Jesús Revaque Garea, maestro y responsable de psicotecnia de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de

Santander, sobre la orientación profesional de la provincia de Segovia en la prensa local. Por último, Terán Bravo (2009) su experiencia profesional en la Escuela Nacional Mixta de Cicera de Peñarrubia (Cantabria), durante el curso escolar 1967-1968.

Valdivieso Bermejo y Torrego Egido (2021) rescatan la figura de Ángel Costa González (1905–1973), un maestro segoviano que perteneció a la generación del Magisterio Renovador, participó en las Misiones Pedagógicas, los Centros de Colaboración Pedagógica y la Universidad Popular Segoviana, y cuyas ideas avanzadas, sumado a las disputas que tuvo con el cura del pueblo, hicieron que sufriera la depuración franquista que lo apartó del magisterio, siendo encarcelado y, al final, trasladado a un sanatorio psiquiátrico donde estuvo más de tres décadas hasta su fallecimiento. González Ruiz (2014) analiza la figura del maestro rural Antonio Benaiges, así como su labor pedagógica en la escuela de Bañuelos de Bureba (Burgos). El estudio de Viz González (2021) está encuadrado en las categorías de “Maestros” y “Arquitectura”, ya que expone cómo ha sido la evolución de la docencia pública en Tras do Eixo (Teo, Galicia) desde el inicio del funcionamiento de la escuela en 1931 hasta su cierre en 1998. Desde 1931 hasta 1962, la escuela estuvo ubicada en una vivienda tradicional con titularidad de D. Ignacio Martínez Castelao, y luego pasó ser una escuela unitaria *ex novo* tipo ER-35 hasta 1998. Las docentes que impartieron clase durante este periodo fueron: Peregrina López Iglesias, Joaquina Betanzos Charlín, María López Noya, M.^a Estrella García Posse, y María Ángeles Paz Camps.

Continuando con la categoría de “Arquitectura”, Cabieces Ibarrondo (2009) realiza un estudio de aquellas escuelas construidas por los cántabros que tuvieron que migrar a América Latina para buscarse un futuro mejor y que decidieron contribuir con sus donaciones a la mejora de la educación de los niños de su localidad. Cabieces Ibarrondo (2010) también publicó un estudio en *Cabás* sobre la arquitectura escolar, pero en este caso lo enfocó hacia el buen hacer profesional de un destacado número de arquitectos, tanto locales como foráneos. Llano Díaz (2009) realiza una investigación sobre las construcciones escolares rurales cántabras, siendo el periodo establecido desde mediados del siglo XIX hasta la Guerra Civil. En dicho estudio analiza los tres tipos de escuelas rurales: la casa acondicionada como escuela, la arquitectura popular escolar y la arquitectura escolar rural bajo cánones oficiales. Por último, Rivera Balboa (2020) explica cómo fue la creación de la primera escuela de primeras letras en la localidad de Jódar (Jaén, Andalucía). Esto se produjo gracias al alegato de la población giennense de Jódar de que se cumpliera lo establecido en la Constitución de 1812.

En la categoría de “Alumnos” se han incluido aquellos estudios que recurren a los testimonios o fotografías de los alumnos para conocer sus experiencias, rutinas, docentes, etc., en la escuela rural. Sonllea Velasco (2015) narra la historia de un aula femenina de una escuela rural situada en Hontoria (Segovia, Castilla y León) en plena posguerra española, y para ello parte de una fotografía de las alumnas y de la maestra que formaban dicha aula. La autora también publicó en 2017 una entrevista realizada a una alumna de dicha aula con la que pretendía recuperar, a través de la fuente oral, el testimonio de uno de aquellos estudiantes de clase popular que han tendido a ser silenciados por la historiografía tradicional. Por otro lado, González García y de las Heras Monastero (2021) pasaron un cuestionario a once estudiantes nacidos entre 1959-1969 y naturales de

Almedina (Ciudad Real, Castilla-La Mancha) para conocer la transformación de una escuela rural en los años setenta. Otro estudio encuadrado en esta categoría es el de Durán Manso (2014) que parte de una fotografía escolar de dos hermanas, realizada en el curso académico 1958-1959 en la Escuela Unitaria de Niñas número 2 de Talavera la Real (Badajoz, Extremadura) y que era conocida popularmente como “La escuela de Doña Piedad”, para recuperar cómo era la educación en esta escuela rural y quién era su docente. García García (2009) narra su experiencia escolar en una escuela rural lebaniega y Pardo Riaño (2022) recupera las experiencias escolares de un grupo de mujeres que fueron alumnas de la Escuela de Niñas de Arenas de Iguña (Cantabria), aunque para recopilar esta memoria escolar también ha recurrido a documentos del archivo. Por último, Herrero Peñas (2019) también recurre a los testimonios orales para conocer cómo fue la educación de la infancia segoviana durante la Guerra Civil española, destacando que “los niños y niñas de la guerra, supieron adaptarse a las consecuencias de la guerra, y de la inevitable posguerra”, así como las diferencias que había entre la escuela rural y la urbana (p. 89).

Por Decreto de 29 de mayo de 1931, aproximadamente un mes después de proclamarse la II República, se crearon las Misiones Pedagógicas con el objetivo de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (art. 1). En la revista *Cabás* se han publicado tres artículos sobre dichas Misiones Pedagógicas. González Rucandio (2011) analiza los dos tipos de misiones que visitaron los pueblos cántabros (las no oficiales y las del Patronato de Misiones Pedagógicas), siendo estos estudios muy escasos. Por otro lado, Fernández Antón (2017) analiza la esencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza en las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares impulsadas durante la II República para la educación del pueblo. Por último, Núñez Sanz (2020) realiza una comparativa entre las Misiones Pedagógicas y la Animación Sociocultural, considerando que ambas presentan “similitudes destacadas en sus actuaciones, su metodología, sus características, así como en su fin último de promover una transformación social a través del acceso a la educación y a la cultura de todos sus ciudadanos” (p. 161).

En la categoría de “Materiales y recursos escolares” se incluyen investigaciones que utilizan los materiales y recursos escolares para conocer la escuela rural en un periodo determinado. En esta categoría hay dos estudios realizados por Asensi Díaz (2013; 2014). En el primero, el autor analiza aspectos de la comunidad de Hontanaya (Cuenca, Castilla-La Mancha) que aparecen en dos cuadernos escolares elaborados en 1946-1947 por el autor. En ellos se puede encontrar un mapa de la localidad y de la clase, una redacción sobre el pueblo, un ejercicio de vocabulario sobre términos agrícolas y de la vida rural con su correspondiente dibujo (algunos de dichos términos ya están desuso o desaparecidos), dibujos al natural... En el segundo estudio el autor analiza aspectos de la enseñanza en una escuela unitaria rural (Hontanaya) que están relacionados con el campo, el territorio, la Geografía, la Agricultura y las Industrias Rurales, todas ellas tratadas de una forma globalizada, a través de varios cuadernos escolares del autor elaborados en 1945-1946. El último estudio de esta categoría es el elaborado por Llinares Ciscar (2018) y en el narra las exposiciones que se realizan sobre la cultura escolar de La Valldigna (pueblos de Tavernes, Simat, Benifairó, Barx) (Valencia, Comunidad Valenciana), con el fin de recuperar los archivos familiares de este patrimonio escolar y hacerlos público.

Para finalizar, en la categoría de “General” hay un estudio sobre las principales conclusiones extraídas de un congreso que se celebró en Alcorisa (Teruel, Aragón) con el título de *Escuela Rural en Aragón* (Jiménez Martínez, 2009). Dichas conclusiones están relacionadas con el futuro y presente del magisterio que ejerce en las escuelas rurales; los materiales curriculares y recursos didácticos, pues se necesita adecuarlos a las necesidades de estas escuelas, así como crear otros específicos para dichas escuelas; los alumnos y las aulas; y la sociedad y el desarrollo en las zonas rurales. Otra investigación incluida en “General” es la de Rodríguez Arconada (2018) quien, a través de una fotografía, narra el cambio sufrido en la escuela rural cántabra en los años ochenta, centrándose en la educación compensatoria. Fernández Herráez y González Gigosos (2013) estudian el origen del aula Mentor, que se crearon con la intención de ofertar cursos vinculados con la demanda laboral y el desarrollo personal, y que estaban enfocados a la población adulta que vivía en el medio rural y no disponía de la posibilidad de acceder a la formación presencial. Otro estudio encuadrado en “General” es el de Ortiz de Santos (2020) que, aunque analiza la escuela nacional de Villovela de Pirón (Segovia) partiendo de una fotografía, lo hace exponiendo quiénes eran sus docentes, cómo era la escuela vieja y la nueva, los alumnos, etc. Para finalizar, Pérez Moreno (2012) realiza un estudio sobre la cultura escolenímica en España, es decir, el estudio de los nombres de los centros escolares, al considerarlos como “como elemento simbólico e inmaterial -con registro físico- de la cultura particular de cada centro y de la cultura global de la escuela española” (p. 57).

Conclusiones

El interés por conocer qué se ha publicado sobre la escuela rural en la revista *Cabás* nace de la necesidad de saber qué se ha realizado y que se está realizando sobre este tema en una revista cuyo objetivo es conocer la historia del patrimonio educativo. Anteriormente se ha afirmado que la escuela rural ha sido y sigue siendo una escuela marginada y olvidada y así ha podido ser corroborado en los estudios publicados en *Cabás* cuyos autores destacan la necesidad de recuperar el testimonio de los diferentes personajes de estas escuelas, así como de la historia de los propios colegios: edificio, recursos y materiales escolares, rutinas, experiencias, etc. Las publicaciones sobre museos dedicados a la escuela rural muestran también esta necesidad de recuperar nuestra historia, así como de mostrar a las generaciones futuras cómo era la educación de sus familiares, llegando a estar, en la gran mayoría de los casos, muy alejada de sus experiencias escolares. Los testimonios orales, las fotografías, los materiales escolares, los edificios, etc., nos permiten conocer cómo fue la educación de estas escuelas en un periodo determinado, acercándonos a esos testimonios silenciados, a los que no se les presta la atención que merecen. A partir de los resultados obtenidos, creemos que *Cabás* es una de las revistas donde mayor presencia tiene la escuela rural.

Referencias bibliográficas

- (1910). Asamblea de Inspectores de Enseñanza. *Revista General de Enseñanza*, (7), 7-8. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=parent%3A0003770615&lang=es&s=6>
- Almeida Aguiar, A.S. y Ruano Rodríguez, M.C. (2013). Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria. *Cabás*, (10), pp. 173-184. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrosphe10/292-una-mirada-retrospectiva-desde-el-museo-escuela-del-cep-las-palmas-de-gran-canaria>
- Alútiz Rubio, S. (2010). Matilde G. Serna: vida y obra. *Cabás*, (4), pp. 150-158. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/relato-escolar4/150-matilde-g-serna-vida-y-obra>
- Asensi Díaz, J. (2013). Estudio de una localidad en dos cuadernos escolares de 1946-1947. *Cabás*, (9), pp. 100-115. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/relato-escolar9/271-estudio-de-una-localidad-en-dos-cuadernos-escolares-de-1946-1947>
- Asensi Díaz, J. (2014). Campo y ruralidad en un cuaderno escolar de 1945-1946. *Cabás*, (11), pp. 176-191. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/relato-escolar11/308-campo-y-ruralidad-en-un-cuaderno-escolar-de-1945-1946>
- Ayuntamiento de Utrillas. (2019). Museo de las Antiguas Escuelas en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas (Teruel, España). *Cabás*, (21), pp. 157-166. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrosphe21/481-museo-utrillas>
- Berlana, S. (2016). Museo de la Escuela Rural de Teruel, en Alcorisa. Del pupitre bipersonal a la escuela digital. *Cabás*, (15), pp. 219-230. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrosphe15/369-museo-de-la-escuela-rural-de-teruel-en-alcorisa-del-pupitre-bipersonal-a-la-escuela-digital>
- Binet, C. (2018). El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta. *Cabás*, (19), pp. 103-107. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias19/430-bothoa>
- Binet, C. y Sohier, M. (2018). La escuela de Bothoa, una escuela rural. *Cabás*, (20), pp. 222-231. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrosphe20/453-museo-bothoa>
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Grao.
- Boix Tomàs, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Cabieces Ibarrondo, V. (2009). La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria. *Cabás*, (1), pp. 74-104. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos1/72-la-promocion-indiana-en-la-arquitectura-escolar-de-cantabria>
- Cabieces Ibarrondo, V. (2010). Arquitectos cántabros y construcciones escolares. *Cabás*, (4), pp. 25-50. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos4/162-arquitectos-cantabros-y-construcciones-escolares?showall=1>
- Cabieces Ibarrondo, M.V. (2019). La arquitectura escolar pública en Cantabria (1857-1970). *Artigrama*, (34), pp. 73-90. Recuperado de: <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/34/2monografico/04.pdf>
- Cerezo Manrique, J. y Cerezo Manrique, M. (2018). El Museo Pedagógico “La última escuela” de Otones de Benjumea (Segovia). *Cabás*, (19), pp. 130-144. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrosphe19/433-2018-06-25-11-51-31>

Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente perspectivas de futuro*. Vilassar de Mar (Barcelona): Editorial OIKUS – TAU.

Decreto creando, dependiente de este Ministerio, un "Patronato de Misiones pedagógicas" encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural, *Gaceta de Madrid*, 30 de mayo de 1931, núm. 150, pp. 1033-1034. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/150/A01033-01034.pdf>

Durán Manso, V. (2014). Escuela femenina de Doña Piedad. Talavera la Real (Badajoz). Dos hermanas inmortalizadas en una estampa escolar. *Cabás*, (11), pp. 202-206. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/foto-con-historial1/307-escuela-femenina-de-dona-piedad-talavera-la-real-badajoz-dos-hermanas-inmortalizadas-en-una-estampa-escolar>

Fabián Llavona, D. (2013). Museo de la Escuela Rural de Asturias. *Cabás*, (9), pp. 134-144 Recuperado de: <http://revista.muesca.es/centrospe9/273-museo-de-la-escuela-rural-de-asturias>

Fernández Antón, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación. *Cabás*, (18), pp. 53-72. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos18/413-ile-dificultades>

Fernández Herráez, C. y González Gigosos, J. (2013). El origen del aula Mentor. *Cabás*, (10), pp. 66-78. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos10/285-el-origen-del-aula-mentor>

García García, F. (2009). Recuerdos escolares... Años 50 en una escuela lebaniega. *Cabás*, (2), pp. 169-176. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/relato-escolar2>

González García, E. y De las Heras Monastero, B. (2021). La Ley Villar Palasí vista por el alumnado de una escuela rural: currículo y materiales didácticos. *Cabás*, (26), pp. 223-234. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.89.28.007>

González Rucandio, V. (2011). Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria. *Cabás*, (6), pp. 32-53. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos6/215-cronica-de-las-misiones-pedagogicas-en-cantabria>

González Ruiz, J. (2014). En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado. *Cabás*, (11), pp. 104-119. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos11/298-en-el-ano-del-burro-platero-freinet-y-un-silencio-desenterrado>

Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), pp. 113-136. <https://redidned.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73382/008200230155.pdf?sequen>

Hernández Huerta, J.L., Payà Rico, A. y Grau Vidal, R. (2021). La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo. *Cabás*, (26), pp. 139-152. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.30.23.002>

Herrero Peñas, J.I. (2019). La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios. *Cabás*, (22), pp. 73-92. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos22/493-la-educacion-de-la-infancia-en-la-guerra-civil-espanola-un-analisis-a-traves-de-testimonios>

Jiménez Martínez, R. (2009). La escuela rural. La huella que se borra. *Cabás*, (2), pp. 58-87. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos2/101-la-escuela-rural-la-huella-que-se-borra>

Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita, *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1857, núm. 1710, pp. 1-3. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12.525-12.546. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Linares Fernández, J. (2019). La orientación profesional en la prensa local: el papel divulgador de Jesús Revaque (1924-1936). *Cabás*, (21), pp. 111-131. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos21/485-jesus-revaque>

Llano Díaz, A. (2009). Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936). *Cabás*, (1), pp. 128-158. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos1/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936>

Llinares Ciscar, M.J. (2018). Exposiciones sobre la cultura escolar como espacio para el conocimiento del patrimonio histórico educativo. *Cabás*, (19), pp. 89-110. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias19/429-2018-06-25-10-57-39>

Martín Gómez, N. (2006). La escuela en el medio rural. *Guía padres y madres de la CEAPA*, (21), pp. 5-53. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/wp-content/uploads/2021/03/21-LA-ESCUELA-EN-EL-MEDIO-RURAL.pdf>

Martínez del Piñal, T. (2019). La escuela unitaria de Calseca. *Cabás*, (23), pp. 238-242. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/foto-con-historia23/513-la-escuela-unitaria-de-calseca>

Núñez Sanz, M. (2020). Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación. *Cabás*, (23), pp. 161-183. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos-2/509-las-misiones-pedagogicas-un-proyecto-republicano-de-animacion>

Olea Cuenca, C. y Fernández Gorgojo, D.A. (2010). Vaya valle. Aquellas escuelas olvidadas. *Cabás*, (4), pp. 121-145. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias4/172-vaya-valle-aquellas-escuelas-olvidadas>

Ortiz de Santos, R. (2020). La escuela nacional de Villobela de Pirón (Segovia). *Cabás*, (24), pp. 160-171. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/relato24>

Pardo Riaño, C. (2022). Recuperación de la memoria escolar de la Escuela de Niñas Edificio de la Asociación de Labradores la Providencia (1917-1963). *Cabás*, (27), pp. 177-188. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias27>

Pérez Moreno, H.M. (2012). La Cultura escolenímica en España. Propuestas para el estudio etnográfico de los nombres de las escuelas. *Cabás*, (7), pp. 57-70. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos7/230-la-cultura-escolenimica-en-espana-propuestas-para-el-estudio-etnohistorico-de-los-nombres-de-las-escuelas>

Pérez Simón, E. y González Molero, J. (2019). Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos). *Cabás*, (21), pp. 132-151. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias21/478-escuela-benaiges>

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 11 de mayo de 1983, núm. 112, pp. 13.109-13.110. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-13484>

Rivera Balboa, B. (2020). La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el ayuntamiento giennense de Jódar. *Cabás*, (23), pp. 141-160. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos-2/508-la-instruccion-primaria-en-la-constitucion-de-1812-y-sus-consecuencias-en-el-ayuntamiento-giennense-de-jodar>

Rodríguez Arconada, A. (2018). Los 80, años de cambio en la escuela rural de Cantabria. *Cabás*, (20), pp. 209-211. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/foto-con-historia20/451-escuela-rural-cantabria>

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), pp. 53-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3316651.pdf>

Sonlleve Velasco, M. (2015). Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra. *Cabás*, (13), pp. 160-163. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/foto-con-historia13/336-retrato-de-una-escuela-rural-femenina-de-la-posguerra>

Sonlleve Velasco, M. (2017). La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. *Cabás*, (17), pp. 150-167. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/entrevista17/398-la-escuela-rural-1939-1951-y-su-contexto-entrevista-a-una-alumna-segoviana>

Terán Bravo, M.P. (2009). Vivencias de una maestra rural. *Cabás*, (1), pp. 177-199. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/experiencias1/60-vivencias-de-una-maestra-rural>

Valdivieso Bermejo, S. y Torrego Egido, L. (2021). Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador. *Cabás*, (26), pp. 57-76. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.58.84.014>

Viz González, J. (2021). Docencia y arquitectura en la escuela de Tras do Eixo (Teo, Galicia). *Cabás*, (26), pp. 93-112. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.10.51.016>

Las bibliotecas escolares en Italia: una hipótesis de investigación sobre el patrimonio histórico-educativo¹

School libraries in Italy: a research hypothesis on historical-educational heritage

Susanna Barsotti

Università degli Studi Roma Tre (Italia)

<https://orcid.org/0000-0003-3644-1812>

Barbara De Serio

Università degli Studi di Foggia (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-6043-202X>

Chiara Lepri

Università degli Studi Roma Tre (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-9510-8027>

Ilaria Mattioni

Università degli Studi di Torino (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-7259-9791>

Giordana Merlo

Università degli Studi di Padova (Italia)

<https://orcid.org/0000-0002-4133-685X>

Fecha de recepción del original: abril de 2023

Fecha de aceptación: mayo de 2023

Resumen (español)

La biblioteca escolar en Italia se define, de acuerdo con las directrices elaboradas por la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias), como un entorno educativo donde se fomenta la práctica de la lectura en todas sus formas, a pesar de que la noción de “biblioteca escolar” sugiera una finalidad más concreta y limitada. Motivados por el concepto de “patrimonio histórico-educativo”, que constituye la esencia misma del SIPSE, realizamos un censo del patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de todos los niveles en toda Italia

¹ Susanna Barsotti es la autora del apartado 2; Chiara Lepri es la autora del apartado 3; Barbara De Serio e Giordana Merlo son las autoras del apartado 4; Ilaria Mattioni es la autora del apartado 5.

Susanna Barsotti is the author of paragraph 2; Chiara Lepri is the author of paragraph 3; Barbara De Serio and Giordana Merlo are the authors of paragraph 4; Ilaria Mattioni is the author of paragraph 5.

a partir de colecciones locales específicas y significativas. Este artículo tiene como objetivo presentar el trabajo realizado y los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave: bibliotecas escolares; patrimonio histórico-educativo; campo de investigación

Abstract (italiano)

La biblioteca scolastica in Italia viene definita, nelle diverse stesure delle linee guida elaborate dall'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), quale ambiente educativo in cui la pratica della lettura è declinata in tutte le sue forme, mentre la declinazione "scolastica" pone l'attenzione su finalità. Facendo riferimento al concetto di "patrimonio storico-educativo", che contraddistingue l'essenza stessa della SIPSE, è stata condotta un'indagine volta ad una ricognizione del patrimonio librario esistente nelle biblioteche scolastiche di ogni ordine e grado in tutto il territorio nazionale italiano, a iniziare da specifiche e significative realtà locali. Il contributo si propone di presentare il lavoro svolto e i risultati fino a questo momento raggiunti.

Parole chiave: biblioteche scolastiche; patrimonio storico-educativo; ricerca sul campo

Abstract (inglese): The school library in Italy is defined, in accordance with guidelines elaborated by IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), as an educational environment where reading practice is fostered in all its forms, even if the notion of a "school library" suggests purpose-driven reading. Motivated by the concept of "historical-educational heritage", which distinguishes the very essence of SIPSE, a census was made of the existing book heritage in school libraries of all levels throughout Italy, starting from specific and significant local collections. The contribution aims to present the work carried out and the results achieved so far.

Key words: school libraries; historical-educational heritage; field research

1. Prólogo

Investigar el sentido y el significado de la biblioteca escolar en el contexto italiano es el objetivo de este artículo. La necesidad de clarificar el significado de la biblioteca escolar remite necesariamente a una reconstrucción histórica del largo proceso que condujo al reconocimiento y definición de un espacio educativo entendido como enriquecimiento cultural y formativo. Un proceso difícil, compuesto por medidas y disposiciones legislativas que ponen sustancialmente de manifiesto la falta de un proyecto político claro orientado a considerar la biblioteca escolar como un servicio educativo público que requiere espacio, personal y financiación adecuados. Sin embargo, a pesar de esta endémica fragilidad estructural que ha acompañado a la definición y reconocimiento de su papel, la biblioteca escolar ha conseguido arraigar en el contexto escolar, en particular gracias a la laboriosidad y voluntad de los profesores, que han reconocido su alto valor educativo. Un largo proceso que también ha terminado por enriquecer la biblioteca escolar dotándola de un significado histórico. De hecho, acaba siendo un lugar privilegiado para que el patrimonio histórico-educativo

sea conocido y valorado. Para ello, el censo de este patrimonio adquiere una significación especialmente interesante, ya que aporta datos significativos no sólo sobre la atención prestada en el pasado a la biblioteca y a la lectura, sino también sobre la conciencia actual de la importancia y los significados que encierra. Un censo que es, por tanto, también la protección del patrimonio histórico-educativo nacional y, en concreto, del patrimonio vinculado al mundo del libro y de la lectura, para evitar su dispersión y deterioro. De ahí el trabajo iniciado por una Comisión específica que, refiriéndose al concepto de "patrimonio histórico-educativo", se propuso investigar el patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de Italia, reconocimiento que no sólo responde a un análisis cuantitativo sino también cualitativo de la conciencia más o menos generalizada del papel educativo de la biblioteca escolar y de su significado histórico, y de cuyos primeros resultados se dará cuenta aquí.

2. Las bibliotecas escolares en Italia: una panorámica histórica

La creación de la biblioteca escolar está inserta en un largo camino hecho de intervenciones legislativas que nunca han abordado el problema de la gestión y el funcionamiento de las bibliotecas, y las disposiciones sobre ellas son a menudo precipitadas (Fabri, 1994). Según algunos, la creación de bibliotecas escolares en Italia se remonta a 1859 (Ley Casati); según otros, sólo en las primeras décadas del siglo XX tenemos pruebas ciertas de su nacimiento. De hecho, las primeras referencias a las bibliotecas escolares, aunque casi siempre indirectas, se encuentran ya en la Ley Casati, donde se pide a los municipios que encuentren fondos para los sueldos de los profesores y, en general, para los gastos relacionados con el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, en vista de las numerosas dificultades a las que se enfrentaban las autoridades locales, el Estado concedía asignaciones anuales, en particular para la compra de material didáctico. Así nacieron las primeras colecciones de libros.

Sin embargo, la situación de las bibliotecas italianas era bastante mala, y el Gobierno y el Parlamento decidieron intervenir nombrando una Comisión "para la reorganización científica y disciplinaria de las bibliotecas del Reino", que se plasmó en el Decreto Ministerial de 20 de julio de 1869. De los trabajos de esta Comisión, surgieron una serie de documentos destinados a regular el funcionamiento de las bibliotecas hasta la publicación, en 1885, del primer *Manual de Bibliografía* italiano de Giuseppe Ottino; en 1896 se fundó la Sociedad Bibliográfica Italiana y, por último, también en estos años se tradujeron una serie de obras bibliográficas extranjeras fundamentales.

De las bibliotecas escolares, a nivel legislativo, se comienza a hablar con el Real Decreto n.º 223 de 1 de abril de 1909, el "Reglamento de bibliotecas especiales gubernamentales no abiertas al público". Se trata de la primera intervención gubernamental sobre las bibliotecas escolares, tras un período bastante largo de falta de intervención institucional. Para las escuelas primarias, la primera reglamentación ya está dictada por la Ley Daneo-Credaro, que contribuye en gran medida a aumentar el fondo de las subvenciones para las bibliotecas populares, escolares y de maestros. El propio ministro Credaro fue el responsable de una circular de julio de 1911 en la que, abordando

el problema de las bibliotecas, daba algunas sugerencias para su creación y funcionamiento. La circular del ministro Credaro fue seguida, en plena Segunda Guerra Mundial, por el Decreto Luogotenenziale de 2 de septiembre de 1917 relativo al establecimiento efectivo de bibliotecas escolares en las escuelas del Reino, con la obligación de que cada clase de la escuela elemental, excluida la primera, dispusiera de una biblioteca para uso de los alumnos. Este decreto fue posteriormente reinsertado en el articulado de la Ley n.º 577 (Ley consolidada de 5 de febrero de 1928) que, en su artículo n.º 214, sitúa la biblioteca escolar bajo la supervisión y responsabilidad directas de cada maestro, para el que el servicio de biblioteca es obligatorio. Incluso de disposiciones como ésta se desprende que estuvo completamente ausente una voluntad política clara de transformar las bibliotecas en un servicio público eficaz.

Fue el fascismo, necesitado del consentimiento de las masas debido a su naturaleza totalitaria, el primero en intentar una política bibliotecaria (Barberi, 1967). De hecho, en abril de 1924, un Real Decreto amplió el tema de la biblioteca escolar a los centros de enseñanza secundaria y dio forma definitiva a la legislación dictando ciertas normas como, por ejemplo, la distinción entre la biblioteca de los profesores y la de los alumnos, o confiando la responsabilidad de la biblioteca al director. Al año siguiente, el tema se regularía de forma más orgánica con la especificación de ciertas normas de catalogación y ordenación de los libros. El sector se vio impulsado por la creación en 1932 del Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche (ENBPS) (Consejo Nacional de Bibliotecas Populares y Escolares), que sustituyó oficialmente a la Asociación Nacional Fascista de Bibliotecas Populares de 1929. Los objetivos del Ente, claramente expresados en sus estatutos, eran fundar nuevas bibliotecas populares en los municipios que carecían de ellas, aumentar las bibliotecas populares y escolares existentes, también mediante asistencia y orientación, y promover libros "de carácter popular, educativo o escolar" mediante convocatorias de premios especialmente instituidas. Sin embargo, fue incapaz, por falta de fuerzas e instrumentos, de llevar a cabo una verdadera unificación de las bibliotecas populares y escolares y, por tanto, de la lectura pública en todo el país. Los objetivos y métodos de la política cultural llevada a cabo por el gobierno de Mussolini y el régimen en su conjunto se intensificaron entre 1936 y 1937. En este periodo, la acentuación de la propaganda ideológica, la predicación de un nuevo método y modo de vida, el "culto a la personalidad" de Mussolini, cada vez más persistente, y la explotación de los medios de comunicación de masas disponibles se hicieron aún más evidentes. El mayor y más directo interés por la edición y las bibliotecas vino dictado no sólo por la intención de utilizar todos los medios posibles de comunicación de masas con fines propagandísticos, sino también por los problemas recurrentes de la producción de libros. En ese mismo período, el desarrollo de la prensa periódica y diaria, la difusión de la radio y del cine, incluso a nivel popular, favorecieron el surgimiento en las ciudades italianas de un primer embrión de unificación lingüística y de un nuevo público lector potencial; la industria editorial predominante, fragmentada en numerosas pequeñas y medianas empresas, era incapaz de acercarse a él, ya que estaba demasiado enredada en la relación privilegiada con el público tradicional, en la escasez de títulos publicados, en tiradas limitadas, en precios elevados, en una distribución reducida numérica y geográficamente a las pocas librerías eficientes. En consecuencia, si por un lado se impusieron algunos grandes editores, sobre todo Mondadori, por otro se desarrolló una industria editorial "popular", con características propias

y separada en cuanto a producción y distribución, una industria editorial "popular" de puro consumo y "evasión", que el régimen fue incapaz de controlar y que satisfizo las limitadas necesidades de lectura de la pequeña burguesía y las clases trabajadoras (entre los principales: Sonzogno, Bietti, Salani). Entre las nuevas iniciativas de la industria editorial tradicional, hay que mencionar la serie infantil "La Scala d'oro", iniciada por UTET en 1936: fue un gran éxito de público, debido también a la ausencia de temas abiertamente propagandísticos que la caracterizaba. De nuevo en 1937, el Ministerio de Educación Nacional ordenó la creación de "departamentos reservados" en las principales bibliotecas gubernamentales, donde las obras que, por considerarse contrarias a los principios morales, políticos y económicos del fascismo, debían ser retiradas de la circulación y, por tanto, también de la lectura, primer paso en la dirección de una censura cada vez más severa. Los aspectos censores de la nueva política del libro iniciada en 1937-38 se reflejaron inevitablemente en el sector de las bibliotecas, tanto estatales como populares, provocando confusión, incertidumbres y campañas de depuración del patrimonio bibliográfico. La misma conferencia sobre literatura infantil organizada por la ENBPS en Bolonia en noviembre de 1938 desembocó, tras el discurso pronunciado por Filippo Tommaso Martinetti, en un llamamiento a la producción de "instrumentos activos de educación racial".

Por supuesto, la guerra no mejoró la situación del sistema bibliotecario italiano; al contrario, asestó un nuevo golpe a la industria editorial, empeoró los niveles de calidad de la producción ideológico-propagandística y redujo numéricamente los de la lectura pública, ya considerablemente bajos, y contribuyó finalmente a degradar aún más la red de las llamadas bibliotecas populares. Y, sin embargo, fue precisamente durante el período de guerra cuando se desarrollaron, a instancias del ministro de Educación Giuseppe Bottai, nuevas iniciativas en favor de la lectura pública y el proyecto de una nueva legislación sobre bibliotecas; iniciativas que, al menos en parte, serían retomadas por la Dirección General en la posguerra y que caracterizarían la política de lectura de varios ministros democristianos de Instrucción Pública.

El 1 de junio de 1940, la "Carta Escolar" de Bottai completó su laborioso *proceso* legislativo (Angioletti, 1941: 2-3; Corbelli, 1942: 246-248; Barbagli, 1974: 193-305). Fue el intento más decisivo de corregir los desequilibrios del sistema escolar italiano (sobre todo el medio) desde la reforma gentileana del 23. En ella, no se hacía prácticamente mención a la difusión del libro, ni a las bibliotecas escolares, que era un problema sin resolver desde hacía tiempo; Bottai, sin embargo, en diciembre del mismo año, convocó en Roma un congreso nacional titulado "La biblioteca en la escuela", con la participación de bibliotecarios, profesores y pedagogos. Del congreso surgió, además de una crítica del nivel de lectura en las escuelas y de la organización de las bibliotecas escolares, una directriz general para la mejora de la enseñanza de la lectura en las escuelas, centrada en la creación desde abajo, por iniciativa de los propios escolares, de "bibliotecas de clase". Estas directrices fueron concretadas por Bottai con una circular titulada "El libro en la escuela. Lectura individual y lectura colectiva", que tuvo una amplia difusión.

El juicio sobre la política del libro y de las bibliotecas elaborada y llevada a cabo por el fascismo no puede ser sino negativo ya que, también y sobre todo con respecto a los objetivos que el régimen se proponía alcanzar en el campo de la lectura pública, las realizaciones llevadas a cabo resultaron

en la práctica realmente poco funcionales: de hecho, el sistema bibliotecario siguió siendo un instrumento escasamente utilizable, no sólo por sus propios y antiguos defectos estructurales, sino también quizás por la incapacidad de quienes fueron designados para gestionarlo y, por último, por los contrastes entre los diversos grupos de presión y subgrupos de gobierno que se disputaban y dividían su control.

Al final de la Segunda Guerra Mundial, la situación del patrimonio bibliotecario italiano y de sus estructuras parecía bastante desalentadora; la mayoría de las bibliotecas públicas, sobre todo en los grandes centros del norte de Italia, habían sufrido grandes daños, y el sistema de bibliotecas populares y escolares, fragmentado y empobrecido por las iniciativas del régimen fascista, estaba disperso, abandonado a su suerte y, a menudo, físicamente destruido. Cuando Guido Gonella fue nombrado ministro de Instrucción Pública en 1946, tuvo que hacer frente a dos tipos principales de problemas en relación con las bibliotecas: por un lado, la reconstrucción de las instituciones afectadas y del patrimonio bibliográfico destruido y, por otro, la organización del servicio de lectura tanto de las bibliotecas gubernamentales como, sobre todo, de las bibliotecas locales y populares y escolares. Con respecto a estas últimas, fue necesario intervenir para hacer frente fundamentalmente a las dispersiones, a la destrucción de su material y colecciones, y a una reorganización que tuviera en cuenta los cambios derivados del nuevo clima cultural y político. En un panorama nada reconfortante, en abril de 1947 el ministro Gonella creó una Comisión Nacional de Investigación para la reforma escolar, que en realidad se ocupó poco de las bibliotecas y de la lectura pública, pero que sin embargo convocó en Palermo una conferencia dedicada a las bibliotecas populares y escolares, a la que asistieron numerosos bibliotecarios, y durante la cual Gonella presentó un modelo de biblioteca popular incorporada al sistema escolar (Barone, Petrucci, 1976). El proyecto presentado por el ministro preveía la creación de nuevas bibliotecas en los diferentes distritos de enseñanza, gestionadas por los superintendentes de educación y confiadas a los profesores, pero abiertas a todos los ciudadanos.

De hecho, la legislación sobre bibliotecas escolares permaneció muda hasta los años 1960/70. Una circular ministerial de 1968 prevé la compra de obras destinadas a los alumnos (de secundaria) y no sólo a los profesores. Además, el largo debate de aquellos años sobre el libro de texto suscitó el interés por una pluralidad de herramientas didácticas a disposición de la escuela: libros, periódicos, productos editoriales y de otro tipo, materiales documentales de diversa índole. Un importante punto de inflexión en las relaciones escolares viene determinado por la creación de órganos democráticos de gestión escolar a través de los Decretos Delegados de 1974. Las bibliotecas escolares también forman parte de la perspectiva general de renovación cultural esbozada por los Decretos Delegados: pasan a asumir un papel de primera importancia, no sólo dentro de la escuela, sino también en el ámbito del territorio. El artículo 6 de esta ley confiere a los consejos de distrito y escolares poder de decisión, a propuesta del consejo, en materia de actividades escolares, ofreciendo un espacio considerable para una gestión moderna de las bibliotecas escolares destinadas, entre otras cosas, a servir de centro propulsor de actividades culturales. En el contexto de los Decretos Delegados, por tanto, el instituto bibliotecario se sitúa en el centro del sistema de producción cultural, convirtiéndose en punto de referencia y apoyo de las iniciativas y servicios de atención escolar y educación permanente (Manca, 1981: 41-51; Tentori, Brambilla, 1983).

Hoy en día, la biblioteca escolar en Italia se define, en los diferentes borradores de las directrices elaboradas por la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas), como un entorno educativo en el que se desarrolla la práctica de la lectura en todas sus formas: literaria, de entretenimiento, de divulgación y para el conocimiento. En concreto, la actividad "escolar" se centra en los fines educativos y en la satisfacción de necesidades metodológicas y formativas, de enseñanza y aprendizaje, de la escuela, no separadas del contexto sociocultural en el que se encuentra la propia escuela. Sin embargo, frente a una cantidad nada despreciable de volúmenes propiedad de las bibliotecas, se observa una ausencia casi total de las condiciones mínimas para hablar de biblioteca escolar: estructuras y espacios adecuados, recursos financieros, personal, catálogos construidos sobre la base de lenguajes y procedimientos comunes y, por último, pero no por ello menos importante, una falta de conciencia de la relevancia del patrimonio bibliotecario en sí mismo para la investigación histórico-educativa.

Teniendo en cuenta estas últimas consideraciones, durante el año 2019, en el seno de la SIPSE (Sociedad Italiana para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo), se ha creado, junto a otras comisiones temáticas, la Comisión de Bibliotecas Escolares y Patrimonio del Libro Escolar, formada por los autores de este artículo, que ha iniciado sus trabajos durante el año 2020. La SIPSE tiene entre sus objetivos la protección, conservación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo presente en los museos pedagógicos, centros de documentación e investigación, escuelas históricas y, en general, en los centros educativos de todos los niveles, así como la promoción de centros periféricos de censo, recogida y catalogación de este patrimonio, la protección del patrimonio histórico-educativo nacional, con iniciativas relacionadas para evitar la dispersión y el deterioro de este patrimonio y el desarrollo de protocolos específicos para la conservación del patrimonio cultural escolar (<http://www.sipse.eu/>). En este contexto, la Comisión fijó como objetivo inicial, refiriéndose al concepto de "patrimonio histórico-educativo", la realización de una encuesta destinada a estudiar el patrimonio bibliográfico existente en las bibliotecas escolares de toda Italia, partiendo de realidades locales específicas y significativas.

Antes de embarcarse en una fase más operativa, ya que debido a la situación de pandemia no pudimos entrar en las escuelas ni tener los primeros contactos con directores y profesores, la Comisión se concentró principalmente en la planificación de objetivos a corto plazo, como la redacción de un cuestionario cognitivo para ser enviado a las bibliotecas escolares, del que hablaremos más adelante, y en la lectura de algunos documentos específicos que podrían proporcionar una imagen actualizada del "estado de la cuestión" con respecto a las bibliotecas escolares en Italia.

3. La biblioteca escolar como lugar de conservación del patrimonio histórico-educativo

El concepto de patrimonio histórico-educativo hace referencia a una categoría específica de patrimonio cultural que incluye un complejo de bienes materiales y/o inmateriales que han sido utilizados y/o producidos en contextos educativos formales e informales a lo largo del tiempo, entendiéndose por contextos formales las instituciones educativas públicas y privadas de todos los niveles

(a excepción de los niveles universitario y académico, que son considerados más propiamente lugares de producción y conservación del patrimonio histórico-científico) (Meda, 2013). Se trata de un conjunto heterogéneo de bienes a los que la historiografía educativa italiana ha prestado especial atención en los últimos años siguiendo las nuevas corrientes de estudio interesadas en la cultura material de la escuela, especialmente procedentes de Francia y de España: para el historiador de la educación, los bienes objeto de estudio representan fuentes de extraordinario valor cultural que hay que investigar, conservar y valorar también a través de una labor de sensibilización del personal que trabaja en las instituciones donde se encuentran y a menudo, por desgracia, mal consideradas.

Las bibliotecas escolares, en particular, se identifican con razón como lugares de preservación del patrimonio educativo material, es decir, bienes dotados de materialidad corpórea y susceptibles de percepción con sentidos y/o instrumentos materiales, como libros (bienes *libro*) y documentos (bienes *archivo*), pero también medios didácticos y recursos educativos disciplinares (bienes *educativos*) reunidos en el espacio de la biblioteca (Meda, 2013: 171-172). Pero también el propio espacio de la biblioteca, es decir, el entorno escolar utilizado para ello (bienes *arquitectónicos*), su mobiliario, enseres, estanterías y zonas de lectura (bienes *objetuales*) contribuyen a su vez a constituir el patrimonio histórico-educativo que se convierte, así, en estratificado y exponencialmente rico en significados.

De hecho, un patrimonio bibliográfico como el que se ha sedimentado a lo largo del tiempo en el seno de una escuela adquiere un doble valor en virtud de su consistencia y función reales. En otras palabras, reclama ser abordado como un conjunto de fuentes y documentos no reunidos al azar, sino seleccionados y organizados (catalogados, en el mejor de los casos) incluso en diferentes períodos históricos y, por tanto, representativos de una realidad que pretendía constituir y que sigue conformando: lo que se conserva en una biblioteca escolar y lo que sustancia la propia biblioteca en su organización y disposición interna, a efectos de la investigación en historia de la educación, permite profundizar en las trayectorias disciplinares y de didáctica de la lectura implementadas en la escuela en la que se ubica la biblioteca en relación con los diferentes momentos culturales y políticos y orientaciones pedagógicas que, a lo largo del tiempo, se han ido alternando. Si entonces hay -como esperamos- conciencia de la relevancia del lugar no sólo como ámbito de formación de alumnos y profesores en el pasado como en el presente, sino también como reservorio documental al que recurrir en la perspectiva de la investigación histórico-educativa, su protección y preservación es el primer paso para que quien tenga acceso a él pueda desarrollar nuevos conocimientos en diferentes niveles y en el encuentro con la materialidad preservada en esos espacios.

Las bibliotecas escolares se encuentran entre los lugares más apropiadamente destinados a la conservación del componente bibliográfico y archivístico del patrimonio histórico-educativo y, sin embargo, como señala Meda, en los últimos cuarenta años han sido sometidas repetidamente a una contracción progresiva y a menudo arbitraria y todavía hoy, en muchos casos, están expuestas a un grave riesgo de desconocimiento (2013: 176). Existen, es cierto, varios organismos comprometidos con la protección de las bibliotecas escolares, como la Comisión Nacional de Bibliotecas

Escolares y Centros de Recursos Educativos de la Asociación Italiana de Bibliotecas (AIB), a la que se debe, en 2015, la traducción al italiano de las *Directrices de la IFLA para las bibliotecas escolares* y el Grupo de Investigación sobre Bibliotecas Escolares (GRIBS) de la sección del Véneto de la AIB, constituido en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Padua en abril de 1993 y dirigido por Donatella Lombello, que promovió, en 2002, el meritorio proyecto *LABS-Libro antico nella biblioteca scolastica (Libros antiguos en la biblioteca escolar)* para la recuperación y el uso didáctico de los fondos antiguos de las bibliotecas escolares del Véneto. Partiendo de una situación de precariedad y ubicación periférica y marginal de los fondos bibliotecarios antiguos e históricos en las comunidades escolares, el proyecto se propuso proteger y valorizar un *corpus* sumergido pero sobresaliente de fondos bibliotecarios en primera instancia a través de un censo por muestreo limitado a los institutos de enseñanza secundaria de Padua, que permitió una primera recopilación de datos significativos (Bettella, 2003: 49-66).

Por otra parte, la presencia de libros de valor histórico en las bibliotecas escolares está muy extendida en todo el país, dando lugar a un fenómeno que Panizza asocia esencialmente a una "patología" de este sector, "constituido por centenares de documentos depositados (aunque sería mejor decir dispersos) en las bibliotecas, voluminosos si no inútiles para la institución propietaria tanto como indisponibles para la comunidad" (2003: 29). Existe, pues, un patrimonio difuso del que no siempre somos plenamente conscientes y que a menudo permanece enredado en planteamientos organizativos insuficientes para hacer utilizable dicho patrimonio: "las bibliotecas que durante mucho tiempo han padecido (y en parte siguen padeciendo) la falta de una idea clara de su misión, así como de recursos profesionales adecuados, tienden a atribuir a cada tipo de documento conservado el mismo papel indiferenciado", hasta el punto de que "puede ocurrir encontrarse (caso límite, por supuesto) con libros antiguos alternando en las estanterías con series de bolsillo, del mismo modo que no es difícil aún hoy encontrar bibliotecas de liceos austeros formadas por salas desiertas donde reposan en paz colecciones embalsamadas" (31). Proteger los documentos de valor histórico, así como respetar la función y el destino de los distintos tipos de documentos conservados, desde los más antiguos a los más modernos (piénsese en las nuevas tecnologías digitales), es sin duda un primer requisito para modular hoy la *misión* de una biblioteca escolar entre la promoción de la lectura, las actividades didácticas o de investigación de los alumnos y la investigación cognitiva de los estudiosos y de toda la ciudadanía, preferiblemente a través de una difusión en red de los catálogos territoriales y nacionales.

A pesar del periodo de pandemia, que ciertamente lastró la vida de las bibliotecas escolares (una de cada cinco bibliotecas se convirtieron en aulas para cumplir la normativa de alejamiento y numerosas publicaciones acabaron destruidas, ver www.ioleggoperche.it/uploads/2021/11/10/04-sintesiindagine-ioleggoperche.pdf), han sido muchas las iniciativas de apoyo a estos centros neurálgicos de nuestro sistema educativo: si la AIB organizó en 2019 la primera conferencia nacional de redes de bibliotecas escolares (www.aib.it/attivita/2019/77590-primo-convegno-nazionale-dell-ereti-di-biblioteche-scolastiche-strategie-di-rete-per-una-biblioteca-scolastica-sostenibile/), el Centro para el Libro y la Lectura (CEPELL) siguió financiando proyectos de lectura en bibliotecas escolares (<https://cepell.es/categoría/escuela/>), mientras que la Asociación Italiana de Editores (AIE), promotora de la iniciativa #IOLEGGOPERCHÉ, que recoge libros para apoyar a las

escuelas, dio a conocer datos inesperadamente alentadores (<https://www.ioleggoperche.it/progetto>); el Foro del Libro, por su parte, relanzó la centralidad de la lectura y de las bibliotecas escolares como centro cultural y de desarrollo de competencias transversales en la era postcovidiana (<https://forumdellibro.org/>; véase también el *Dossier sobre la lectura en la escuela y las bibliotecas escolares* (2021): https://www.rbsvicenza.org/sites/rbsvicenza/assets/Uploads/2021-12PL/Dossier_Passaparola_2021-12-05_22-27-24.pdf).

En este contexto, y junto a estas significativas iniciativas, la Comisión de Bibliotecas Escolares y Patrimonio del Libro Escolar se propuso lanzar una reflexión dirigida a sensibilizar sobre la preservación y valorización del patrimonio histórico-educativo presente en las escuelas, también con vistas a activar cursos de formación dirigidos a gestores escolares, profesores, bibliotecarios, investigadores y operadores culturales en la tarea del estudio y la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo. En este sentido, se consideró útil realizar una encuesta cognitiva sobre las realidades existentes, las buenas prácticas y las cuestiones críticas, mediante la estructuración de un cuestionario que se difundirá en las escuelas de todos los niveles de todo el país con el fin de encontrar algunas informaciones cuantitativas y cualitativas preliminares sobre el estado de conservación y los fondos de las bibliotecas. Otra acción que va a ser promovida, de acuerdo con las demás Comisiones de trabajo desarrolladas en el ámbito de la SIPSE, será la de invitar a los estudiantes de las carreras de Educación Primaria a realizar disertaciones centradas en estudios de caso sobre realidades bibliotecarias italianas específicas en las escuelas históricas.

4. El cuestionario: de la elaboración a la administración

La propuesta de llevar a cabo una cartografía de las bibliotecas escolares y del patrimonio bibliográfico que puede conservarse en las escuelas de todos los niveles en Italia estuvo guiada, por un lado, por el deseo de conocer el número de bibliotecas existentes en las escuelas italianas, siendo conscientes al mismo tiempo de la precariedad que caracteriza actualmente a estas instituciones educativas, cuya gestión se confía cada vez más a buenas prácticas ocasionales y a formas de voluntariado debido a la ausencia total de un plan de apoyo ministerial; por otra parte, recoger datos sobre experiencias, prácticas y propuestas de mejora con el fin de volver a promover la biblioteca escolar como centro de difusión de la cultura del libro y de las actividades relacionadas con ella.

Si bien es evidente la actual pérdida de centralidad de las bibliotecas escolares, caracterizada, como ya se ha mencionado, por la escasez de fondos necesarios para su funcionamiento y la formación del personal de gestión, cabe destacar cómo su presencia en las escuelas constituye un recurso didáctico fundamental capaz, por ejemplo, de combatir el fenómeno del abandono escolar o de promover la profundización de los intereses individuales de los alumnos. Identificar la existencia de bibliotecas escolares que funcionan como centros culturales activos y proactivos permitiría también recoger datos útiles para compartir buenas prácticas con otras instituciones interesadas, desde la AIB hasta las asociaciones de librerías y las propias redes de bibliotecas escolares que ya trabajan en esta dirección.

Independientemente del campo de investigación, el cuestionario, en la actualidad, se presenta cada vez más como una herramienta de fácil uso que permite adquirir información de la forma más fiable posible, y está especialmente vinculado a la experiencia del investigador sobre el objeto de investigación; es decir, se recurre al uso del cuestionario cuando ya se conoce el objeto que se quiere estudiar y sobre el que se quiere investigar (Gattico, Mantovani, 1998; Viganò, 1999 y 2002; Cadei, 2005; Benvenuto, 2015; Mortari, Ghirotto, 2019; Trincherò, 2004). En general, el cuestionario puede utilizarse para investigar actitudes, valores, preferencias, creencias, opiniones, emociones, comportamientos y conocimientos sobre hechos y acontecimientos, no necesariamente personales. En este último caso, el tipo de objeto que se investiga son las llamadas *preguntas de conocimiento*, como en la investigación que aquí se presenta, cuyo análisis puede, de hecho, facilitarse mediante una investigación exploratoria previa, destinada a recoger información sobre el tema también a través del estudio de la literatura científica de referencia, o mediante el uso de entrevistas con expertos (Zammuner, 1998). Por esta razón, antes de construir el cuestionario, siguiendo la primera de las tres fases (exploratoria, *pre-test* y de preparación) comúnmente utilizadas, el grupo de trabajo quiso llevar a cabo un reconocimiento de los estudios ya realizados en el campo de las bibliotecas escolares, profundizando en el estado de la cuestión y tomando contacto con estudiosos del tema para aclarar los objetivos de la investigación y los objetivos que se pretendían alcanzar con la administración del instrumento (Montecchi, 1996; Lombello, 2009; Lombello, Prior 2018; Venuda, 2016: 17- 27; Lombello, 2020: 4243; Venuda, Roncaglia, Marquardt, 2019: 133-148).

La actividad de *brainstorming* iniciada por el equipo de investigación fue muy útil para la identificación de las preguntas: las preguntas anotadas se reconstruyeron a continuación en macro grupos que, en algunos casos, dieron lugar a una única pregunta, ejemplo de todas las del mismo ámbito.

El primer borrador del cuestionario se revisó varias veces, también tras su recopilación por parte de las investigadoras que componían el grupo de trabajo; el objetivo de una primera recopilación en el seno del grupo era evaluar la eficacia del instrumento *en curso*, revisando así el cuestionario, tanto en lo que respecta a su contenido, es decir, la forma de presentar las preguntas y su claridad, como en lo que respecta al número de ítems y su extensión, que afecta al tiempo necesario para completar el instrumento y puede, por tanto, influir en la veracidad de las respuestas por parte del encuestado.

El cuestionario diseñado y construido es autoadministrado y semiestructurado (Lovell, Lawson, 1970; Mialaret, 1986).

La elección de la autoadministración está ligada a la necesidad de recoger el máximo de información en el menor tiempo posible, es decir, permitir a los destinatarios del mensaje, enviado por correo electrónico a todas las escuelas de todos los tipos y niveles del país, identificar entre los distintos implicados en el posible servicio al mejor preparado en la materia, que podría responderle, dejándole, además, libertad para cumplimentar el cuestionario en el momento que considerase más oportuno. Dado el tamaño de la muestra identificada, es evidente que el envío del cuestionario por correo electrónico parecía la solución operativa ideal. Antes de proceder, el grupo de

trabajo realizó una subdivisión geográfica, en virtud de la cual cada investigador asumió el papel de persona de contacto para una zona geográfica formada por dos o más regiones, y se puso en contacto con las oficinas escolares regionales y provinciales de su zona de competencia para obtener las direcciones de correo electrónico de todos los centros escolares de todos los niveles allí existentes. Ante la ausencia de un entrevistador, al principio del cuestionario se insertó un prólogo en el que se explicaba a los encuestados los motivos de la investigación y el modo de cumplimentar el cuestionario.

Cuando se elige el modo de administración en línea, la recogida de datos también resulta más sencilla porque las respuestas se guardan automáticamente en un conjunto de datos y, por lo tanto, están disponibles de inmediato. Entre las plataformas existentes, optamos por utilizar Google Forms, una aplicación de Google que ofrece la posibilidad de crear cuestionarios en línea sin límites de preguntas, como ocurre con otras plataformas como Survey Monkey o Typeform. La elección de Google Forms también vino dictada por la comodidad de rellenar los cuestionarios administrados a través de esta plataforma, que permite responder a través de cualquier dispositivo. Además, Google Forms ofrece a los investigadores la posibilidad de detectar eventuales mensajes de error y hacer que las respuestas sean obligatorias, dos modalidades que facilitan la autoadministración del cuestionario: en el primer caso, el mensaje de error aparece antes del paso a la siguiente respuesta, por lo que no permite seguir adelante con la compilación si antes no se subsana el problema, e informa al encuestado de que la respuesta dada no es coherente con la pregunta, aclarando el motivo y sugiriendo, eventualmente, el camino a seguir para proporcionar un valor válido; la posibilidad de hacer obligatorias determinadas respuestas, por otro lado, asegura al equipo que esas preguntas serán necesariamente contestadas porque, precisamente, no es posible seguir adelante con la compilación sin haber contestado a las preguntas obligatorias. Esto implica, por parte del encuestado, la necesidad de prestar más atención a las preguntas obligatorias, que como tales se consideran evidentemente importantes para la consecución de los objetivos fijados por el grupo de trabajo. Por último, la ventaja que ofrece Google Modules también está relacionada con el análisis estadístico de las respuestas al cuestionario. De hecho, la plataforma permite el cálculo automático y en tiempo real de los porcentajes de respuesta a las preguntas, datos recogidos automáticamente en una tabla de Google Sheets, exportable a Excel, con la posibilidad de crear también gráficos de resumen.

Como ya se ha mencionado, el cuestionario es semiestructurado porque se compone de una serie de preguntas abiertas, junto con otras cerradas, que no contemplan alternativas de respuesta precodificadas, a pesar de que estas preguntas se inscriben deliberadamente en cuadrículas preestructuradas por el equipo de investigación. El deseo de utilizar preguntas abiertas, junto a las de opción múltiple, está vinculado a la necesidad de dejar la mayor libertad de expresión posible al individuo, evitando forzar sus opciones hacia una o varias respuestas, un enfoque que el equipo de investigación favoreció sobre todo en el caso de temas que se prestan a ofrecer sugerencias de mejora y que, como tales, podrían permitir realizar en el futuro un análisis preliminar para la construcción de un cuestionario aún más detallado. Las preguntas abiertas también resultaron útiles para recabar información específica de una biblioteca escolar concreta, es decir, del contexto sociocultural en

el que se encuentra, también para evaluar las variables que contribuyen a perfilar el éxito de una biblioteca escolar sobre otra.

Desde el punto de vista numérico, las preguntas abiertas son menos numerosas que las cerradas, preferidas porque permiten obtener más información y se prestan a un análisis más preciso de los datos. En este último caso, se pide a los encuestados que elijan una o varias respuestas entre un conjunto de alternativas identificadas por el equipo de investigación. Algunas preguntas cerradas se diseñaron y construyeron para contener, dentro de ellas, una pregunta abierta, caracterizada por la alternativa "otro", que permite añadir uno o más ítems no incluidos en la lista. La opción "otro" se utilizó en los casos en que las opciones de respuesta a la pregunta no se consideraron exhaustivas, ni se quiso hacer la pregunta más pesada ampliando el número de alternativas posibles. Otra ventaja de la opción "otra", bien reseñada en la literatura científica de referencia (Dautriat, 1959; Laeng, 1992; Mantovani, 1998), consiste en la posibilidad de evitar una falsificación de los resultados, que es elevada en el caso en que, al no existir, entre las indicadas, la opción preferida por el encuestado, éste se siente obligado a dar una respuesta, en tal caso no veraz o, en todo caso, no exhaustiva.

Para la construcción del cuestionario se identificaron dos tipos de preguntas cerradas: preguntas de elección forzada y preguntas de elección múltiple. Mientras que, en el primer caso, debidamente indicado al principio de la pregunta, en la que se aclara que "son posibles varias respuestas", el encuestado es libre de seleccionar una o varias respuestas, en el segundo caso el encuestado sólo puede elegir una de las alternativas propuestas. A veces las preguntas de elección forzada se construyen en forma dicotómica, de hecho, se pide a los encuestados que elijan entre sólo dos alternativas.

En las preguntas de opción múltiple, el número de ítems presentados nunca es superior a cinco para que los encuestados puedan responder teniendo en cuenta toda la lista y no sólo una parte de ella.

En un caso, se utilizó una pregunta "filtro", útil para no sobrecargar el cuestionario exigiendo respuestas que el encuestado a veces no estaba en condiciones de proporcionar por falta total de información sobre el tema (Becchi, Vertecchi, 1984).

Más detalladamente, el cuestionario consta de cuatro secciones.

La primera sección tiene por objeto recabar información preliminar del encuestado, relativa a los datos personales completos de la institución, el nombre y apellidos del encuestado y el de la persona de contacto de la biblioteca escolar, en su caso. En el caso de los dos últimos datos, la respuesta es facultativa, mientras que las preguntas anteriores requieren respuestas obligatorias.

La pregunta que cierra la primera sección, también obligatoria, es dicotómica y actúa como pregunta "filtro", ya que una respuesta negativa finaliza el cuestionario, dirigiendo al encuestado a la cuarta sección, con la posibilidad de enviar el formulario sin necesidad de cumplimentar las secciones posteriores. De este modo, se garantiza que incluso la ausencia de ella sea útil para el conjunto de la encuesta.

La segunda sección, relativa a la información sobre los fondos y las actividades de la biblioteca escolar, consta de veintidós preguntas: seis preguntas obligatorias de opción múltiple (núm. 1, 3, 5, 7, 8, 12), de las cuales dos (núm. 1, 3) incluyen la opción "otros" y tres (núm. 1, 3, 5) van seguidas de una pregunta abierta; siete son abiertas, opcionales (2, 4, 6, 9, 10, 11, 17), cuatro son dicotómicas, obligatorias (14, 16, 21, 22), de las cuales una va seguida de una pregunta abierta (16), y cinco, también obligatorias, de elección forzada (15, 18, 19, 20), de las cuales una (15) contempla la opción "otros" y está vinculada a la pregunta anterior (núm. 14), ya que, en caso de respuesta afirmativa, se pide que se especifique quién se encarga de la catalogación.

En aras de la claridad, en el caso de las preguntas abiertas mencionadas, cabe indicar lo siguiente: en la pregunta n.º 2, vinculada a la n.º 1, se pide el sitio *web* de la biblioteca escolar (si existe); en la pregunta n.º 4, vinculada a la n.º 3, se piden los criterios seguidos para elegir al responsable de la biblioteca si es un profesor; en la pregunta n.º 6, vinculada a la n.º 5, relativa al patrimonio que posee principalmente la biblioteca escolar, se pide el tipo de "material didáctico" si se elige como opción; en la pregunta n.º 9 se pide una descripción de los libros más antiguos y más recientes de la biblioteca escolar, si se elige como opción. La pregunta n.º 6, vinculada a la pregunta n.º 5, relativa al patrimonio que posee principalmente la biblioteca escolar, le pide que especifique, si elige una de las opciones, el tipo de "material didáctico"; la pregunta n.º 9 le pide que describa el libro más antiguo y el más reciente conservado en la biblioteca y, a continuación, las preguntas n.º 10 y 11 le piden las referencias bibliográficas de los dos libros indicados; por último, la pregunta n.º 17, vinculada a la posible respuesta afirmativa a la anterior, le pide que indique qué fondos se han destinado al funcionamiento de la biblioteca escolar.

La tercera sección, destinada a recoger información sobre los proyectos de promoción de la lectura llevados a cabo por la biblioteca escolar, se compone de dos preguntas, la primera de elección forzosa, con una petición obligatoria de cumplimentación; y la segunda abierta, opcional, vinculada a la pregunta 1, con una petición de presentación de los proyectos de promoción de la lectura llevados a cabo por la biblioteca escolar a lo largo de los años.

El cuarto apartado, centrado en el papel educativo de la biblioteca escolar y en las posibles acciones que se podrían poner en marcha para mejorar su funcionamiento, consta de tres preguntas, la primera dicotómica, de cumplimentación obligatoria, y la segunda y la tercera abiertas y optativas. En la pregunta 2, se pide al encuestado que especifique las razones por las que, en su opinión, la biblioteca escolar puede ser un recurso educativo para el instituto en el que se encuentra, mientras que en la pregunta 3 se invita al encuestado a indicar las posibles acciones que se podrían poner en marcha para mejorar el funcionamiento de la biblioteca escolar.

El cuestionario se cierra con la clásica declaración de privacidad.

La idea era aplicar el mismo cuestionario, tres años después, a los mismos usuarios, no tanto para medir, como suele hacerse en estos casos, la estabilidad del instrumento y su fidelidad en el tiempo, sino para verificar el estado de la información previamente adquirida, conscientes de que el estado de las bibliotecas escolares en Italia depende mucho del contexto en el que están instaladas y este

contexto puede cambiar con el tiempo, registrando avances o, a veces, retrocesos y detenciones que, en cualquier caso, deben analizarse para diseñar posibles soluciones e intervenciones.

El equipo de investigación también ha previsto activar recordatorios, de nuevo por correo electrónico, para quienes sigan sin enviar el formulario cumplimentado en los seis meses siguientes a la recepción del cuestionario. Como último paso, está previsto proceder a una entrevista telefónica en el caso de todos aquellos que no respondan ni siquiera al segundo envío, a pesar de los recordatorios, aunque sólo sea para comprobar si existe o no una biblioteca escolar en el centro al que pertenecen.

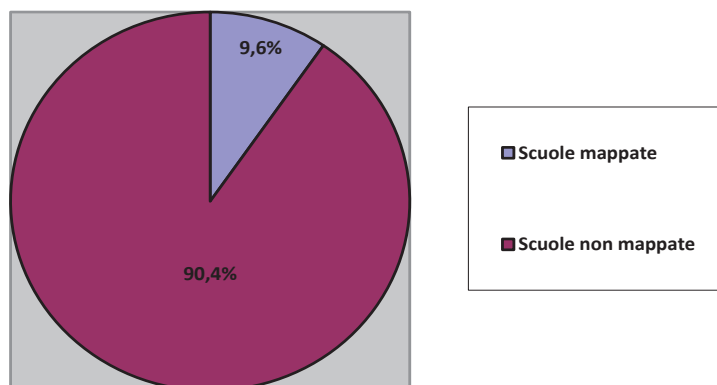
5. Cartografía de las bibliotecas escolares y del patrimonio del libro: el caso de Turín

En 1859, Gabrio Casati, ministro de Educación del Reino de Saboya, promulgó en Turín una ley que reformó todo el sistema escolar y que al año siguiente -con la onstitución del Reino de Italia- se extendió progresivamente a todo el territorio nacional. La Ley Casati preveía la iniciativa directa del Estado en la gestión de las escuelas -de los municipios por lo que respecta a las escuelas primarias-, haciéndolas públicas y normalizándolas administrativa y estructuralmente. La legislación de Casati, con la imposición de la enseñanza elemental obligatoria y gratuita, representó un primer paso en la lucha contra el analfabetismo que, tras la unificación, vio cómo hasta 17 millones de italianos carecían de la capacidad de leer y escribir frente a 6 millones de personas definidas como alfabetizadas, pero que en realidad solo estaban parcialmente alfabetizadas (Chiosso, 2011). De hecho, el primer censo nacional, realizado en 1861, fijó la tasa de analfabetismo en el 78 % de la población (Cipolla, 2002; De Fort, 1979; Ferrari, 1979; Pazzaglia, Sani, 2001; Lacaíta, Fugazza, 2013).

La centralidad de la ciudad de Turín en la historia de la educación posterior a la unificación es, por tanto, el motivo de la elección de la capital piemontesa, capital del Reino de Italia hasta 1864, como punto de partida del estudio sobre el estado actual de las bibliotecas escolares y su patrimonio bibliográfico.

En primer lugar, hay que subrayar que la presente encuesta sólo analizó la enseñanza primaria, mientras que el cuestionario fue concebido por el equipo de investigación como destinado a los profesores de las escuelas de todos los niveles. Ello se debió a que, ante la escasa adhesión institucional y las limitadas devoluciones en línea del cuestionario, era necesario proceder de manera más empírica. Por ello, en el mapeo de las bibliotecas escolares participaron los alumnos de los talleres de Historia de la Educación y Literatura Infantil de la Universidad de Turín, que aplicaron el cuestionario en las escuelas donde estaban realizando sus prácticas, guiando a la persona de contacto de la biblioteca escolar en el proceso de respuesta. Para dar mayor homogeneidad a los resultados, se decidió eliminar los (pocos) cuestionarios que no se referían a las escuelas primarias de Turín y sus alrededores, sino que informaban sobre la situación en otras capitales de provincia del Piemonte. Además, algunos cuestionarios se referían a la misma escuela porque varios estudiantes realizaban allí sus prácticas. En este caso, se compararon los cuestionarios para ver si había

disparidades y registrar eventuales adiciones. Esto, sin embargo, redujo aún más el número de instituciones y de sus bibliotecas escolares encuestadas. En total, el territorio de Turín y su provincia consta de 571 instituciones educativas que incluyen una escuela primaria, de las cuales 515 son estatales y 56 no estatales². En total, el cuestionario llegó al 9,6 % de los centros de enseñanza primaria de la zona de Turín.



Por tanto, los resultados de la investigación actual no pretenden ser exhaustivos, pero describen algunas tendencias interesantes sobre las que se puede reflexionar.

Del análisis de los datos recogidos se desprende que la mayoría de los centros disponen de una sala específicamente destinada a biblioteca, pero el 20 % de las escuelas también utilizan la biblioteca para otros fines. De vez en cuando, se convierte en la sala de música o de arte o para actividades alternativas a la enseñanza religiosa. En algunos casos, la biblioteca coincide con la sala de profesores y en uno la sala acoge reuniones entre el psicólogo del colegio y los niños necesitados. Esto, se subraya en las respuestas abiertas, no siempre permite utilizar la biblioteca. A veces, los libros se encuentran recogidos en los espacios comunes de la institución utilizados para las actividades pedagógicas o para la acogida de los niños en horario preescolar o extraescolar. Sin embargo, también hay casos reseñables en los que los institutos (tres) no sólo disfrutan de un espacio dedicado a la biblioteca, sino que cada clase tiene su propia biblioteca, a veces más utilizada que la central. Cabe destacar el caso de un instituto con laboratorios de ciencias, arte, música y teatro que, a su vez, poseen volúmenes relativos a su materia. En algunos casos, sin embargo, la biblioteca de clase parece ser el único recurso de la escuela. Poseer una biblioteca escolar en locales

² Hay 51 escuelas privadas, mientras que sólo cinco no son privadas. Se optó por incluir tantas escuelas estatales como no estatales en la administración del cuestionario. Véase: <http://www.sistemapiemonte.it/scuole/indirizzario/caricaAnagrafica.do> (última consulta 05.01.2023)

específicos no siempre es garantía de algo positivo. En dos casos, por ejemplo, la sala no es utilizable: en uno, porque el sistema de calefacción no cumple las normas y, en el otro, porque los armarios que contienen los libros no cumplen las directrices legales al tener puertas correderas de cristal.

Las bibliotecas escolares parecen estar dirigidas en la mayoría de los casos por profesores de forma voluntaria. Muy a menudo son los profesores (las respuestas al cuestionario no indican los docentes) personalmente más interesados en la lectura los que se presentan espontáneamente para el puesto de bibliotecario escolar o los que son propuestos por área de especialización. Sólo en un caso el profesor es elegido por una "comisión bibliotecaria" que evalúa las candidaturas, en dos se pide el *currículum vitae* del candidato y en un cuestionario se especifica que las horas que el profesor dedica a la gestión de la biblioteca son remuneradas. En al menos cuatro casos, no existe una persona de contacto para la biblioteca ya que, a su vez, todos los profesores se encargan de ella. Un caso concreto es el de un instituto que asignó la función de profesor de biblioteca a una antigua maestra de Infantil que, debido a graves problemas de salud, ya no era apta para el trabajo en el aula. Por otra parte, en un cuestionario se informa de que ningún profesor se encarga de la biblioteca porque el centro está a la espera de un proyecto para digitalizarla y que después se nombrará a una persona de contacto. Sólo en el 9 % de los centros encuestados se menciona a los alumnos junto a los profesores como apoyo, mientras que en un mayor número de cuestionarios se designa a voluntarios como gestores del espacio bibliotecario: en un caso se especifica que antes de la pandemia de la Covid19 los padres ofrecían su ayuda voluntariamente, en otro eran antiguos profesores jubilados. Sólo en una institución el "personal formado" apoya a los profesores, pero no se especifica de qué tipo de formación se trata.

Los fondos predominantes de las bibliotecas escolares parecen ser libros, con predominio de los textos narrativos, seguidos de manuales y libros de texto y, a distancia, poesía y textos populares. Sólo dos institutos declaran también publicaciones periódicas entre el material que poseen, mientras que un número mayor manifiesta tener material educativo tal como guías del profesor, libros de texto de cursos pasados, guías turísticas, dossieres de inglés, DVD de películas o dibujos animados, cintas de vídeo antiguas, mapas, globos terráqueos, atlas, enciclopedias, instrumentos musicales, juegos de mesa.

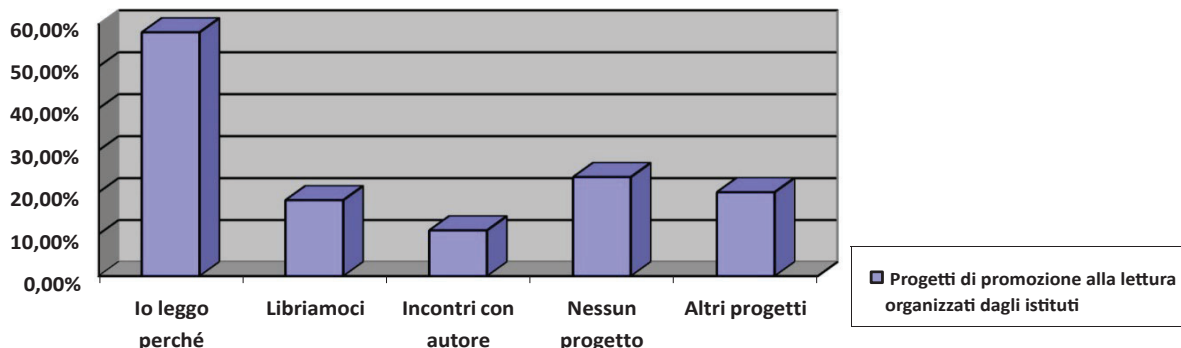
No son muchos los cuestionarios en los que se especifica el texto más antiguo y el más reciente que posee la biblioteca. Esto, aparte del hecho de que la respuesta es opcional, puede estar motivado por la razón de que, aunque casi todas las bibliotecas escolares están catalogadas (y esta labor la realizan, a lo largo del tiempo, los profesores), sólo dos disponen de programas informáticos que permiten rastrear fácilmente la información, mientras que dos instituciones carecen de catalogación y una la ha perdido. El texto más antiguo señalado es una edición de *El principito* de 1943, título que -curiosamente- también es indicado en algunas referencias como la adquisición más reciente en sus bibliotecas escolares, elemento que podría sugerir un desconocimiento de la literatura infantil contemporánea. Otros cuestionarios, sin embargo, indicaban como últimas entradas textos actuales acordes con los gustos infantiles. En conjunto, los volúmenes más antiguos pertenecen a los años sesenta o setenta, mientras que rara vez hay rastro de fondos bibliotecarios

anteriores. Sería interesante incluir en el cuestionario la petición del año de fundación de cada instituto para intentar comprender si la datación de los volúmenes más antiguos corresponde al nacimiento del centro o si, por el contrario, es anterior: esto implicaría la eliminación de fondos históricos de biblioteca considerados inútiles por estar fechados y una falta de sensibilidad hacia su valor documental.

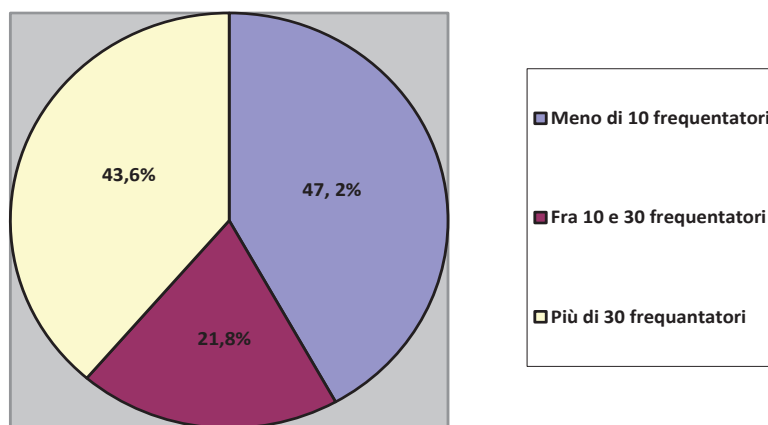
Si nos centramos en las escuelas primarias, el grupo de edad al que se dirigen los fondos de las bibliotecas de los centros es el de 6 a 10 años, aunque no faltan -especialmente en los centros de enseñanza general- indicios de la existencia de textos también para otros grupos de edad. Los fondos de las bibliotecas parecen proceder de compras o donaciones, pero en la mayoría de los casos de una combinación de ambas. Sin embargo, surge un hecho grave que atestigua la escasa importancia concedida a la lectura y al patrimonio bibliográfico: sólo una de las escuelas encuestadas dispone de fondos específicamente destinados a la biblioteca escolar y a su funcionamiento. Frente a este dato desalentador, sin embargo, hay que subrayar que hasta un 76,4 % de los establecimientos han activado uno o varios proyectos vinculados a la promoción de la lectura, frente a un 23,6 % que declaran no tener ninguno. El 58,1 % de los centros de primaria encuestados se adhieren a la iniciativa nacional de apoyo a las bibliotecas escolares #IOLEGGOPERCHÉ, organizada por la AIE y apoyada por el Ministerio de Cultura en colaboración con el Ministerio de Educación. El proyecto, destinado a fomentar la lectura, prevé la compra de libros en las librerías participantes para donarlos a escuelas de todos los niveles con el fin de enriquecer el patrimonio bibliográfico de las bibliotecas escolares. Los datos de Turín coinciden con los facilitados por la organización #IOLEGGOPERCHÉ, que subrayan cómo las escuelas primarias son, a nivel nacional, el grado escolar que más participa en la iniciativa (46,5 %) y cómo el Piamonte ocupa un honroso 5º lugar en donaciones, con el 8,5 % del total nacional (<https://www.ioleggoperche.it>).

El 18,1 % de las escuelas primarias de Turín y de la provincia analizada participan también en el proyecto Libriamoci que, promovido por el CEPPELL y el Ministerio de Educación, se centra en la lectura en voz alta. El objetivo es fomentar el hábito de la lectura a través de momentos de escucha y participación activa (<https://libriamoci.cepell.it>). Algunas escuelas de la zona (5,4 %) también se adhieren al proyecto Leggimi ancora, ideado por Federico Batini para Giunti Scuola, que consiste en la lectura diaria en voz alta en clase con el fin de aumentar progresivamente la capacidad de escucha de los niños y su amor por la lectura. Especialmente interesante a efectos de nuestra investigación, es el proyecto Bibliotecario por un día, según el cual se confía a un alumno la entrega y recogida de libros para responsabilizar a los alumnos y concienciarlos de la importancia de la lectura, pero sólo participó una escuela de las analizadas. Además de participar en proyectos nacionales, europeos como Read More o locales como Turín que lee, los colegios encuestados muestran una gran vitalidad promoviendo iniciativas como el *bookcrossing*, la organización de semanas de la lectura, proyectos verticales en los que los mayores leen a los pequeños, lecturas temáticas, encuentros con autores (10,9 %), pero también con ilustradores, libreros y bibliotecarios, *Facebook directs* en los que los profesores leen, lecturas de padres, antiguos profesores o animadas por actores (Municipio de Pianezza), el proyecto en red Una biblioteca para crecer o el organizado por el municipio de Nichelino Una biblioteca en marcha, en el que, a través de

voluntarios, es la biblioteca cívica la que va a la escuela, entre los niños, para concienciarlos de la importancia de los libros y fomentar su utilización.



¿Pero quiénes son los principales usuarios de las bibliotecas escolares? Según las respuestas recogidas a través de los cuestionarios, el 96,3 % de los alumnos y el 41,8 % de los profesores frecuentan la biblioteca. En dos casos, los locales también están abiertos a personas ajenas a la escuela. Lo que se busca principalmente en la biblioteca es la lectura por placer (90,9 %), mientras que el 38,1 % de los usuarios la utiliza para el estudio y la investigación personal o en grupo (especialmente los profesores). Las bibliotecas escolares parecen frecuentadas en un 47,2 % por menos de 10 usuarios a la semana, aunque algunas -el 43,6 % del total- muestran viveza con más de 30 personas que las utilizan.



En la mayoría de los casos, la biblioteca se considera un centro importante para la promoción del préstamo y la lectura, pero en tres casos la finalidad pasa a ser principalmente de conservación, probablemente porque los locales están inutilizados. En unos pocos casos, además, la biblioteca no se evalúa como un recurso educativo para la institución: sería interesante completar el cuestionario preguntando por qué. Para la mayoría de los encuestados, sin embargo, la biblioteca se evalúa como un lugar educativo y como "una herramienta cultural [...] y didáctica. Tiene un

potencial inherente de respeto, autonomía, cuidado, orden y curiosidad", "estimula el placer del descubrimiento" y apoya "a los alumnos menos pudientes que pueden así elegir sus propias lecturas".

En las últimas preguntas abiertas (18 y 19), muchos de los encuestados sintieron la necesidad de describir las instalaciones de la biblioteca, transmitiendo así -positiva o negativamente- la realidad de las bibliotecas escolares en sus instituciones. En un caso, por ejemplo, la sala es grande, "está situada en una zona tranquila y luminosa de la escuela. Las estanterías en las que están dispuestos los libros están abiertas y los textos bien visibles y expuestos de forma atractiva. Los colores de las paredes son alegres y la sala está decorada con carteles y escritos motivadores. Hay adornos hechos por los niños [...]. Hay mesas pequeñas, un escritorio y también alfombras blandas". Sin embargo, la mayoría de las respuestas nos dan una descripción bastante sombría de las bibliotecas escolares de Turín, en las que nada parece estar adaptado a los niños ni ser capaz de fomentar la lectura. Un ejemplo es la siguiente descripción: "Las paredes [de la sala] son blancas y amarillas, no están decoradas y no hay nada escrito en ellas. El único adorno consiste en una decoración floral pintada en la pizarra que cuelga de la pared. [El mobiliario se compone de] cuatro armarios grises con puertas correderas de cristal no estándar, un armario metálico, también gris, con puerta corredera y estante hundido, cinco mesas de seis plazas y trece sillas".

A pesar de que los cuestionarios señalan muchos aspectos criticables en relación con el estado actual de las bibliotecas escolares -falta de espacios adaptados a los niños, como esquinas blandas o alfombras y estanterías abiertas, disposición de los libros poco visible, falta de libros inclusivos, falta de sensibilidad de los profesores hacia el patrimonio de la biblioteca, falta de catalogación digital-, sólo dos encuestados desearían que se destinaran fondos específicamente a la biblioteca escolar. Otros, probablemente, no lo consideran prioridades de la escuela, en línea con una opinión generalizada que esta investigación quiere ayudar a erradicar.

6. Conclusiones

En cuanto al estudio de caso de las bibliotecas escolares de Turín y del patrimonio bibliográfico que poseen, es lamentable constatar que estamos muy lejos de una utilización óptima de los espacios y de los libros. Frente a las dificultades objetivas vinculadas a las instituciones individuales, lo que parece faltar es una verdadera toma de conciencia por parte de los profesores de las ventajas de fomentar la lectura, no sólo desde el punto de vista de un posible y diferente diseño del aprendizaje, sino también desde el de una concepción de la lectura como un puro placer que hay que transmitir a los alumnos. Muchas escuelas de Turín carecen de proyectos destinados a estimular el amor de los niños por los libros, pero también parece haber una falta de conciencia de la importancia histórica y literaria de poseer un patrimonio de libros que debe conservarse como testimonio del pasado y para utilizarlos como fuente que los alumnos deben tratar con cuidado. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes de los talleres de Historia de la Educación y Literatura Infantil de la Universidad de Turín -futuros profesores- aceptaran con entusiasmo la propuesta de aplicar el cuestionario en las escuelas donde estaban realizando sus prácticas abre escenarios más positivos para el futuro, demostrando cómo la formación y la educación pueden marcar la diferencia.

Nuestra intención es ampliar la encuesta a otros territorios italianos significativos y, al mismo tiempo, planificar intervenciones destinadas a difundir el valor del patrimonio bibliográfico de las bibliotecas escolares para que sea protegido y valorado a distintos niveles.

Bibliografía

- Angioletti, G. B. (1941). Il libro nella scuola. *Primato* (3), 2-3.
- Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859 – 1973)*. Bologna: Il Mulino.
- Barberi, F. (1967). *Biblioteca e bibliotecario*. Bologna: Cappelli.
- Barone, G. & Petrucci, A. (1976). *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai nostri giorni*. Milano: Mazzotta Editore.
- Becchi, E. & Vertecchi, B. (Eds.). (1984), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bettella, C. (2003). L'unità antica nella collezione libraria scolastica. Progetto LABS e analisi di un caso. *Biblioteche scolastiche: rassegna annuale*, 49-66.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbelli, A. (1942). Il problema delle biblioteche. *Accademie e Biblioteche* (XVI), 246-248.
- Dautriat, H. (1999). *Il questionario: guida per la preparazione e l'impiego nelle ricerche sociali di psicologia sociale e di mercato* (1959). Milano: Franco Angeli.
- De Fort, E. (1979). *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana*. Milano: Feltrinelli.
- Gattico, E. & Mantovani, S. (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Fabri, S. (Ed.). (1994). *Piccole biblioteche crescono*. Milano: Mondadori.
- Ferrari, G.F. (1979) *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*. Padova: Cedam.
- Lacaita, C.G. & Fugazza, M. (2013). *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*. Milano: Franco Angeli.
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombello, D. (2009). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Lombello, D. & Priore, M. (Eds.). (2018). *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Roma: Editrice Bibliografica.

- Lombello, D. (2020). La biblioteca scolastica organizzata dal basso. In rete è meglio. *Pepeverde*, 6, 42-43.
- Lovell, R. & Lawson, K. S. (1970). *La ricerca nel campo educativo* (1970). Firenze: Giunti Barbèra.
- Manca, P. (Ed.). (1981). *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*. Roma: NIS.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Meda, J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano. In J. Meda, M. Badanelli (Eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berglana de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)* (pp. 167-198), Macerata: EUM.
- Mialaret, G. (1986). *La pedagogia sperimentale*. Roma: Armando.
- Montecchi, G. (1996). Il ruolo della biblioteca nel processo di qualificazione scolastica. In D. Generali, F. Minazzi (Eds.). *La Scuola italiana. Tra delusione e utopia* (pp. 155-182). Padova: Edizioni Sapere.
- Mortari, L. & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Panizza, P. (2003). Vecchi e nuovi libri. Biblioteca scolastica tra acquisizioni e scarto. *Biblioteche scolastiche: rassegna annuale*, 29-36.
- Pazzaglia, L. & Sani, R. (2001). *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centrosinistra*. Brescia: La Scuola.
- Tentori, P. & Brambilla, R. (1983). Ruolo istituzionale della biblioteca scolastica e riordinamento della didattica. In Aa.Vv., *Ruolo e formazione del bibliotecario*, Atti del XXIX congresso AIB, Firenze 29 gennaio – 1 febbraio 1981. Firenze: Giunta regionale toscana.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Venuda, F., Roncaglia, G. & Marquardt, L. (2019). Piccole e povere ma innovative, i lavori in corso delle biblioteche scolastiche. In V. Ponzani (Ed.), *Rapporto sulle biblioteche italiana 2015-2017* (pp. 133-148). Roma: Associazione italiana biblioteche.
- Venuda, F. (2016). Biblioteche scolastiche “a progetto”. *Biblioteche oggi*, 34, 17- 27.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

La formación de la infancia femenina reflejada en los cuadernos escolares del CEMUPE: la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música

The formation of female childhood as reflected in CEMUPE's school notebooks: the family, home training, the principles of obedience, play and social guidelines, religion, homeland and music, homeland and music

Gabriel Parra Nieto

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0002-8090-9673>

Javier Cruz Rodríguez

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0003-3622-6530>

Bienvenido Martín Fraile

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0002-0553-7400>

Fecha de recepción del original: abril 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

Resumen.

La investigación que se presenta aborda el análisis de la escuela y las prácticas docentes llevadas a cabo en un tiempo determinado, la España comprendida entre los años 1936 y 1970, mediante el análisis de una temática concreta, cómo es la educación de niñas durante este periodo, a través del estudio minucioso de una muestra significativa de cuadernos escolares pertenecientes al fondo documental del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Los resultados, agrupados en siete variables (la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música), han posibilitado la reconstrucción histórico-pedagógica de una parte de nuestro pasado escolar.

Palabras clave: CeMuPe; cuadernos escolares; educación femenina; género; franquismo.

Abstract.

The research presented here deals with the analysis of the school and the teaching practices carried out in a specific period, Spain between 1936 and 1970, through the analysis of a specific subject, the education of girls during this period, by means of a meticulous study of a significant sample of school notebooks belonging to the documentary collection of the Centro Museo Pedagógico of the University of Salamanca. The results, grouped into seven variables (the family, training for the home, principles of obedience, play and social guidelines, religion, the homeland and music), have made possible the historical-pedagogical reconstruction of part of our school past.

Keywords: CeMuPe; school notebooks; female education; gender; Francoism.

Introducción

No podemos negar que la escuela ha dejado una impronta imborrable en nuestra infancia. Es el lugar en el que hemos pasado la etapa más importante de nuestra vida, el entorno en el que hemos dado los primeros, y más determinantes, pasos en la construcción de nuestra identidad personal y social (Ibáñez, Limón y Ruíz-AlberdÍ, 2022). Por ello, las investigaciones basadas en el análisis de los procesos y las prácticas educativas llevadas a cabo en la escuela, a través del estudio de etapas específicas de la historia, permiten, tanto la reconstrucción educativa del pasado, como la comprensión del presente; haciéndonos conscientes de su relevancia en los procesos sociales que nos afectan en la actualidad.

Con el objetivo de abordar el análisis de la escuela española, así como de la práctica docente llevada a cabo por las maestras de nuestro país, durante un período concreto de nuestra historia, el de la dictadura franquista, se analiza una temática concreta: la educación de las niñas durante este periodo. Lo haremos a través del estudio minucioso –siguiendo una estrategia metodológica cualitativa-descriptiva– de una significativa muestra de cuadernos escolares pertenecientes al fondo documental del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe).

Entre todos los cuadernos escolares que atesora el CeMuPe, los más significativos para el desarrollo de la investigación son los cuadernos individuales de deberes, los colectivos de rotación, los de memorias de prácticas de magisterio y los de preparación de las lecciones por parte del profesorado. En estos materiales se aprecia una huella muy significativa de la labor de las estudiantes que los realizaban, al mismo tiempo que se puede valorar la importancia que las maestras daban a los conocimientos, valores e ideologías previamente establecidos y transmitidos en la escuela.

Los cuadernos escolares del CeMuPe recogen las huellas históricas de la educación y de los valores que las autoridades educativas querían transmitir al alumnado, es decir, parte de la cultura escolar del momento. Unos valores que en el ámbito del género se basaban en la desigualdad entre los sexos, atribuyendo a hombres y mujeres, desde su paso por la escuela, objetivos vitales y capacidades diferentes y, en consecuencia, destinos distintos.

No se trata solo de examinar el pasado, sino, también, de tomar conciencia de él, para afrontar con más posibilidades de éxito diversas cuestiones de género de las que aún hoy en día somos deudores, comprendiendo, así, desde la perspectiva de género, situaciones reales que estamos viviendo en el presente y que afectan a la independencia y equidad de las mujeres. Un contexto reflejado en factores sociales y educativos como la socialización estereotipada, el currículo oculto o la transmisión entre generaciones de los denominados estereotipos de género (González, 2009; Parra y Serrate, 2020).

El estudio abarca un amplio espacio temporal (1936-1970), en el que se dan unas características sociales y educativas muy marcadas que condicionaron profundamente la vida de unas mujeres que solo empezarán a ver la luz en su integración igualitaria en la sociedad, precisamente, a partir de los últimos años del franquismo (Nash, 2007, citado en Corzo, 2020). Durante este período se atribuía a la mujer un papel completamente dependiente del varón y la educación de las niñas se caracterizaba por su especificidad en cuanto al género, con un currículo diferenciado, y por la separación de sexos en la escuela –lo que supuso el fin de la coeducación republicana–, justificada desde el régimen por razones de orden moral y de eficacia pedagógica. Así, la educación franquista daba prioridad a la formación de las niñas en el ámbito doméstico, a la devoción a la jerarquía católica y a la interiorización de valores de sumisión al varón (Rabazas y Ramos, 2006).

Este modelo educativo no supuso una novedad en la historia de la educación, sino que respondía a esquemas tradicionales consolidados a lo largo de los siglos y arraigados en la mentalidad conservadora española. El único momento de nuestra historia en el que se superaron estos valores tradicionales y desiguales en cuanto al género fue durante la Segunda República, cuando se modificaron estos criterios en busca de una mayor igualdad entre los géneros. No obstante, la permanencia temporal de las reformas no fue suficiente para que desaparecieran unos principios que ya estaban fuertemente asentados en el pensamiento popular (Martín, Ramos y Álvarez, 2019).

En cualquier caso, asumir el estudio histórico-pedagógico de la enseñanza de las niñas a lo largo del franquismo en todas sus dimensiones es un reto considerable, incluso si nos ceñimos a la enseñanza de una única disciplina (Corzo, 2020). La generalidad y especificidad del período –con múltiples claves e interpretaciones– han sido ya objeto de diversos estudios que han considerado principalmente fuentes y documentos normativos y teórico-pedagógicos, los cuales recogían la filosofía educativa y los métodos pedagógicos que se recomendaban para la enseñanza. Sin embargo, cuando se aproxima la tercera década del siglo XXI, se hace necesario abordar la historia de la educación de las niñas en la etapa franquista desde nuevas fuentes historiográficas y completarla con los rasgos propios que la caracterizaron.

De este modo, los cuadernos escolares del CeMuPe nos aportan información real sobre los contenidos y valores que se enseñaban en la escuela. Además, proporcionan información sobre cómo estos eran trabajados y transmitidos y arrojan luz sobre la repercusión que tenían en los estudiantes (del Pozo y Ramos, 2003; Sanchidrián y Arias, 2013). Es decir, los cuadernos escolares, entendidos como fuentes primarias de información, nos permiten realizar un análisis etnográfico de la escuela, que atiende a las relaciones establecidas entre sus protagonistas (las maestras y las alumnas), así como entre estas y los diversos objetos y útiles escolares (Escolano, 2007). Por tanto, la aproximación a las fuentes materiales de la historia educativa con esta perspectiva supone un giro epistémico y social importante, ya que vuelve la mirada hacia la cultura empírica, al currículo que se desarrollaba realmente y a las verdaderas protagonistas del proceso formativo: maestras y alumnas.

Cultura Escolar, Cultura Escrita y los cuadernos escolares

Acercarse de forma innovadora a estas escrituras supone reflexionar sobre el papel de los objetos escolares en general, y de los cuadernos en particular, variar la perspectiva en la interpretación y lograr una visión científica más enriquecedora al considerar y comprender prácticas y valores internos de la escuela, es decir, el quehacer cotidiano que va calando lentamente en las mentes infantiles, impregnando una forma de ser, de estar, de aprender y de relacionarse. Se apuesta, por tanto, por una narrativa y un discurso que tenga en cuenta la complejidad de la escuela y del proceso educativo en sí mismo, así como su evolución al compás de los años (Escolano, 2007).

Estudiar la cultura escolar es dirigir nuestra vista hacia el pasado, con rigor científico e histórico. De este modo conseguimos reconstruir la historia escolar de una forma objetiva. La cultura que ha generado la escuela a lo largo del tiempo ha quedado marcada por tres grandes fuerzas interrelacionadas: las teorías educativas de los expertos, las normas que emanan de la política educativa y las prácticas curriculares derivadas de la labor docente (Escolano, 2000a). Por su parte, Martín Fraile (2017) define así la cultura escolar, relacionándola con el estudio de la escuela y de la cultura que genera:

El conjunto de teorías, normas y prácticas, registradas y archivadas en la memoria oral, en la memoria material y en la memoria escrita dan lugar a la cultura de la escuela, que con el correr de los años constituye una parte significativa del patrimonio histórico educativo, un legado que nos pertenece a todos y que debemos conocer para poder seguir avanzando (p. 29).

El auge que ha experimentado en los últimos tiempos el estudio de la cultura escolar demuestra el gran valor que tienen las fuentes materiales para el estudio de la educación. Estas fuentes, hasta hace pocos años, no eran consideradas parte del patrimonio educativo. Se las subestimaba, dando el protagonismo a los testimonios de la cultura y la política oficiales. Reconocer su importancia supone un giro epistémico y social transcendental (Escolano, 2007), que busca rescatar del silencio los testimonios de épocas pasadas sobre la escuela y sus protagonistas: alumnos y maestros (Escolano, 2000b). Sale a la luz, así, la intrahistoria escolar, el universo de relaciones que se constituyen en el interior del aula (Ruiz-Berrio, 2006).

De forma paralela al estudio de la intrahistoria escolar, también surge un nuevo interés por el museísmo pedagógico, centrado, tanto en el estudio, como en la preservación del patrimonio educativo (Viñao, 2011). Así nace el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, el CeMuPe, que tiene como objetivo estudiar las diferentes líneas posibles de investigación patrimonial: la cultura material, que incluye los recursos didácticos, el mobiliario, los enseres y utilajes escolares o las fotografías; la cultura oral, recogida en los testimonios de docentes y alumnos; y, por último, la cultura escrita, constituida principalmente por manuales y cuadernos que nos muestran los contenidos que se enseñaban, los modelos pedagógicos y los valores que se quería inculcar a alumnos y alumnas.

Nuestra fuente principal, los cuadernos escolares, pertenece a esta última rama de la cultura escolar, la cultura escrita. Así, los cuadernos son una fuente primaria de información y un registro documental que recoge, en primera persona, lo que ocurría en la escuela, desde el punto de vista de sus protagonistas.

Exposición de resultados

De los aproximadamente 1500 cuadernos escolares que atesora el CeMuPe, se han seleccionado, por su especial relevancia, 335 cuadernos. 60 de ellos son anteriores al franquismo y han servido de marco de referencia para contextualizar nuestros hallazgos. Los otros 275 son cuadernos de la etapa en la que está centrado nuestro estudio, lo que nos permite profundizar en los diferentes modelos educativos y en las perspectivas de vida que se generaban para cada individuo dependiendo de su género.

El análisis que hemos hecho de los cuadernos se centra en aquellos aspectos educativos, simbólicos y culturales que podrían haber tenido una mayor influencia en la construcción del género de las alumnas que pasaron por las escuelas nacional-católicas. La metodología de la que nos hemos valido en el análisis de nuestras fuentes primarias ha sido de carácter cualitativo y descriptivo o exploratorio. El objetivo ha sido entender los fenómenos educativos de la época, partiendo de los cuadernos escolares, lo que nos permitirá comprender las intenciones de aquellos que los programaron y las consecuencias en los que los padecieron.

Los cuadernos objeto de estudio han sido analizados y descompuestos según unas variables de estudio, que nos permiten hacer un análisis complejo de la realidad escolar y social de la época, siendo estas las siguientes: la imagen de la familia, el currículo escolar y la formación para el hogar, los principios de obediencia (sumisión y abnegación, orden y disciplina), el juego y las pautas sociales, la religión en las aulas, el servicio a la patria y la música.

A partir de este análisis fragmentado, nos proponemos reconstruir e interpretar los modelos y prácticas escolares desarrollados en el marco temporal del nacionalcatolicismo con respecto a la enseñanza de las niñas. El análisis del contenido de los cuadernos se ha hecho siguiendo las características que exige el método histórico-pedagógico (Martín y Ramos, 2015), complementando la investigación desde la perspectiva social y pedagógica, y la de género. Es decir, se trata de un análisis objetivo, sistemático, cualitativo, representativo, exhaustivo y generalizable.

La imagen de la familia

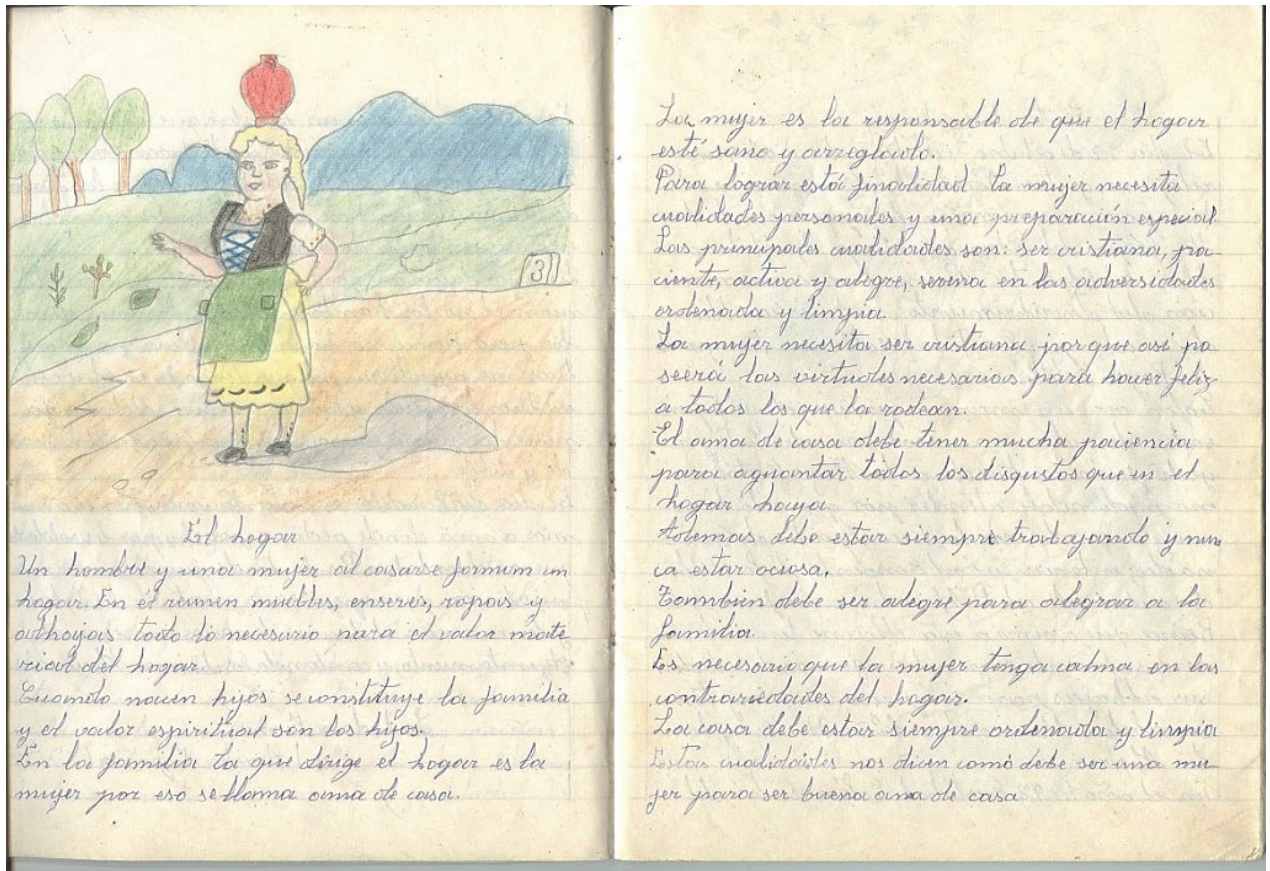
Los resultados en relación con esta variable nos indican que durante la época estudiada se consideraba que la mujer debía aceptar su posición subordinada al varón de una forma dócil y sumisa. Además, debido a que se le suponían capacidades, tanto intelectuales como morales, inferiores, se veía obligada a permanecer bajo la tutela de un hombre durante toda su vida. Así, la mujer pasaba de la autoridad del padre a la del marido. Al verse tan reducido su ámbito de actuación, que se limitaba al hogar, la mujer sufría una profunda desigualdad con el varón, con el que se enfrentaba de forma asimétrica a la hora de establecer jerarquías, tanto personales como laborales.

Aunque la mujer fuera reina de su casa, se veía confinada en el hogar. La educación de este período insistía en el mantra de que la buena mujer es aquella que busca la felicidad de su familia, sin importar que sea a costa de la propia. Las actitudes que se trataba de inculcar a las niñas eran, especialmente, la abnegación, la sumisión y la capacidad de sacrificio. La mujer debía aceptar, de forma silenciosa y sin pensar en rebelarse, las características del rol al que la sociedad la destinaba. Del mismo modo, desde los ámbitos de poder, se enseñaba a las niñas que debían ser cariñosas y pacientes, servir a sus maridos y desempeñar el papel de buenas esposas y amas de casa, asumiendo para sí las responsabilidades del cuidado de los hijos y de la gestión del hogar.

El régimen franquista dio extrema importancia a los valores tradicionales, familiares y religiosos. En connivencia con la Iglesia católica, el estado se enfocó en el control social de la población, especialmente mediante el control de la estructura familiar, ya que la familia es el núcleo principal de transmisión de los valores sociales. Su papel en el sistema y su importancia en los cambios políticos, no solo como sujeto pasivo, sino como parte activa del proceso de cambio, fueron considerados de vital importancia para llevar a buen puerto sus intenciones de transformar la sociedad de acuerdo con sus intereses.

En los cuadernos escolares de las niñas quedó una huella indeleble de este pensamiento nacional-católico, como demuestra la evidencia recogida en la Figura 1. Las tareas domésticas, el cuidado del hogar y los hijos y la atención servicial hacia el esposo se asociaban a estados afectivos positivos, de felicidad y realización personal. Por el contrario, las pocas menciones a mujeres que no encajaban en ninguno de los modelos ofrecidos por la Iglesia y el estado venían siempre acompañadas de situaciones de desarraigo social, infelicidad y otras emociones negativas. El régimen se valía, así, de las emociones y de la educación sentimental para advertir a las niñas de que si no seguían la moral imperante podían llegar a ser rechazadas por la sociedad. De modo que la identidad femenina se construye sobre los roles de esposa, madre y ama de casa, mediante la formación de una “*niña buena*”, lo que se traduce en una “*buenas mujer*” que crea un hogar cristiano y tradicional en el que su esposo puede descansar tras su aportación diaria a la patria, y en el que sus hijos crecerán a salvo de las perniciosas influencias que llegan del exterior.

Fig. 1. Ejercicio de dictado. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niñas de Candelario (Salamanca).



Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 1: El Hogar // Un hombre y una mujer al casarse forman un hogar. En él reúnen muebles, enseres, ropas y hoyas (sic) todo lo necesario para el valor material del hogar. // Cuando creen hijos se constituye la familia y el valor espiritual son los hijos. // En la familia la que dirige el hogar es la mujer por eso se llama ama de casa. La mujer es la responsable de que el hogar esté sano y arreglado. // Para lograr esta finalidad la mujer necesita cualidades personales y una preparación especial. // Las principales cualidades son: ser cristiana, paciente, activa y alegre, severa en las adversidades ordenada y limpia. // La mujer necesita ser cristiana porque así poseerá las virtudes necesarias para hacer feliz a todos los que la rodean. // El amor de la casa debe tener mucha paciencia para aguantar todos los disgustos que en el hogar haya. // Además tiene que estar siempre trabajando y nunca estar ociosa. // También debe ser alegre para alegrar a la familia. // Es necesario que la mujer tenga calma en las contrariedades del hogar. // La casa debe estar siempre ordenada y limpia. // Estas cualidades nos dicen cómo (sic) debe ser una mujer para ser buena ama de casa.

El currículo escolar y la formación para el hogar

El régimen franquista sabía que la educación es el único mecanismo que permite el control a largo plazo de un país. Así, se sirvió de la escuela para moldear unas nuevas generaciones de niños y niñas que crecerían bajo los principios de un currículo diferenciado, abandonando el movimiento coeducativo que había impulsado la Segunda República.

La educación de las niñas es específica para ellas, con espacios, asignaturas y contenidos propios. Se separaba a los dos sexos por supuestas razones de índole moral, además de apoyarse en el aumento de la eficacia pedagógica que suponía, ya que cada sexo debía orientarse hacia un destino diferente. Mientras los niños se dirigían hacia el mundo profesional, la educación de las niñas debía orientarse al hogar, la religión, la industria doméstica y la artesanía.

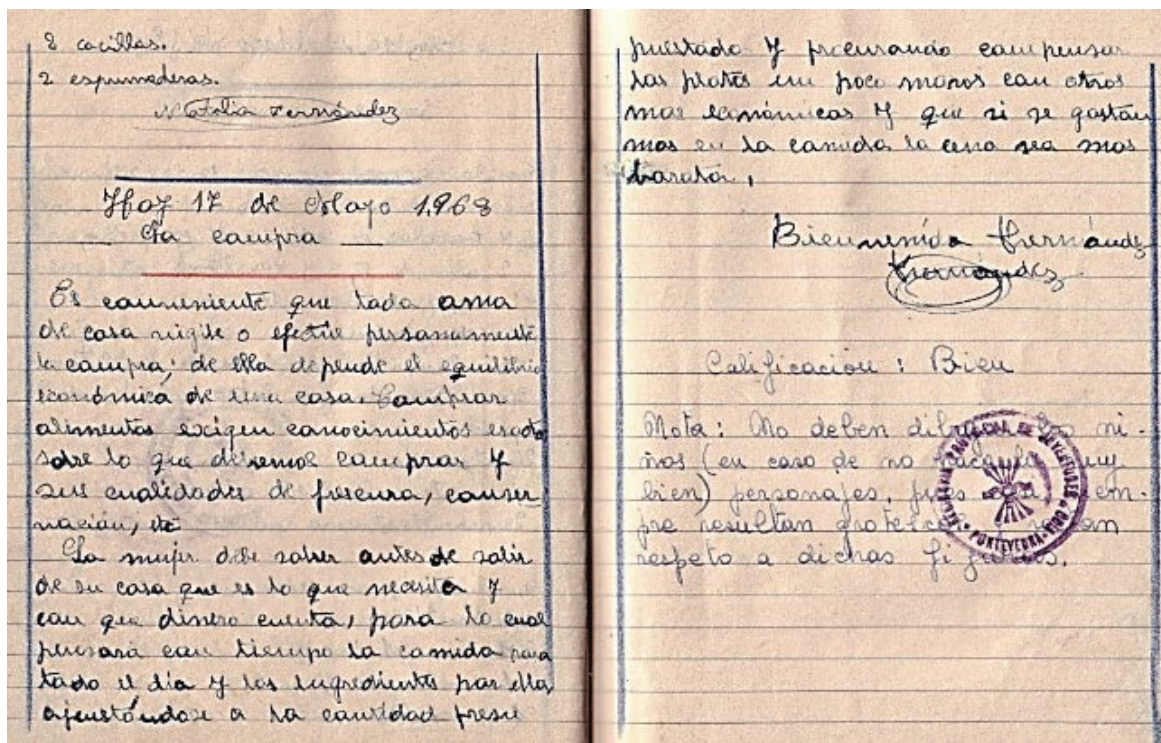
La materia de Enseñanzas del Hogar, obligatoria para las niñas desde 1940, recogía los saberes necesarios para que una mujer estuviera capacitada para cumplir su papel como ama de casa. Esta asignatura, así como otras relacionadas –como Labores o Economía Doméstica y del Hogar–, servían no solo para enseñar conocimientos y procedimientos, sino que eran el medio por el que se inculcaban valores y actitudes que dirigirían el desarrollo de la niña en mujer, como evidencia se presenta la Figura 2.

A pesar de sus diferencias en otros terrenos, todos los estamentos del franquismo, tanto los políticos y los educativos, como los culturales y religiosos, coincidían en que el lugar de la mujer nacional-católica estaba en el hogar. Su papel como gestora del espacio doméstico se limitaba, en un primer momento, al cuidado del marido. Sin embargo, con la llegada de los hijos, sus funciones se ampliaban, debiendo asegurarse de una correcta formación social y religiosa de sus hijos, así como de controlar su comportamiento e implantar las ideas nacionalcatolicistas de cuál debía ser su lugar en el mundo.

Así, las expectativas vitales que se ofrecían a las niñas de este período eran muy diferentes a aquellas a las que tenían acceso sus compañeros varones. Esta desigualdad permeó la ideología y la mentalidad de la sociedad durante décadas, dando origen a las actuales diferencias entre los géneros. Debido a que las mujeres contaban con una cualificación limitada, que se circunscribía al ámbito doméstico, moral y patriótico, les era muy difícil acceder al sistema productivo y al mundo laboral, por lo que se veían inevitablemente abocadas a un destino en el que su sacrificio sustentara a su familia, a su patria y a la religión católica.

Es importante resaltar que en los cuadernos de esta época aparece constantemente el concepto de *“sufrir en silencio”*, que se relaciona con la abnegación. Del mismo modo, se anima a las mujeres a *“vivir en silencio”*, en el hogar, para no molestar a su marido. Así, las mujeres perdieron la voz, haciendo su presencia casi imperceptible y, desde luego, siempre secundaria.

Fig. 2. Lección de Economía Doméstica. La compra. Cuaderno de rotación de “Enseñanzas del Hogar” de la escuela nacional de niñas de Estás-Tomiño (Pontevedra). Curso escolar 1968-69.



Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 2: Hoy 17 de mayo de 1968 // -La compra- // Es conveniente que toda ama de casa vigile o efectúe personalmente la compra; de ella depende el equilibrio económico de una casa. Comprar alimentos exige conocimientos de lo que se puede comprar y sus cualidades de frescura, conservación, etc. // La mujer debe saber antes de salir de casa que es lo que necesita y con qué dinero cuenta, para lo cual pensará con tiempo la comida para todo el día y los ingredientes para ella, ajustándose a la cantidad presupuestada y pensando compensar los platos un poco menos con otros más económicos y que si se gastan más en la comida la casa sea más barata.

Los principios de obediencia: sumisión y abnegación, orden y disciplina

Los escritos recogidos en los cuadernos escolares analizados nos hacen concluir que el modelo de mujer que debía de surgir del sistema educativo nacional-católico estaba fuertemente condicionado por los valores de obediencia, sumisión, orden y disciplina, por lo que esta mujer modélica aceptaría, sin ningún atisbo de duda, su inferioridad ante el hombre. La educación femenina se encaminaba a preparar a las niñas para abrazar esos valores sin cuestionarlos. Imperaba, en este período, el modelo de buena niña, abnegada y dispuesta al sacrificio por los suyos. De este modo, su identidad se veía reafirmada, al convertirse en defensora de los valores nacionales y católicos, como se observa en la Figura 3.

Estamos hablando de una época en la que la sociedad era profundamente jerárquica. En este caso, la familia era el núcleo fundamental de la sociedad, su unidad básica de organización. Por tanto,

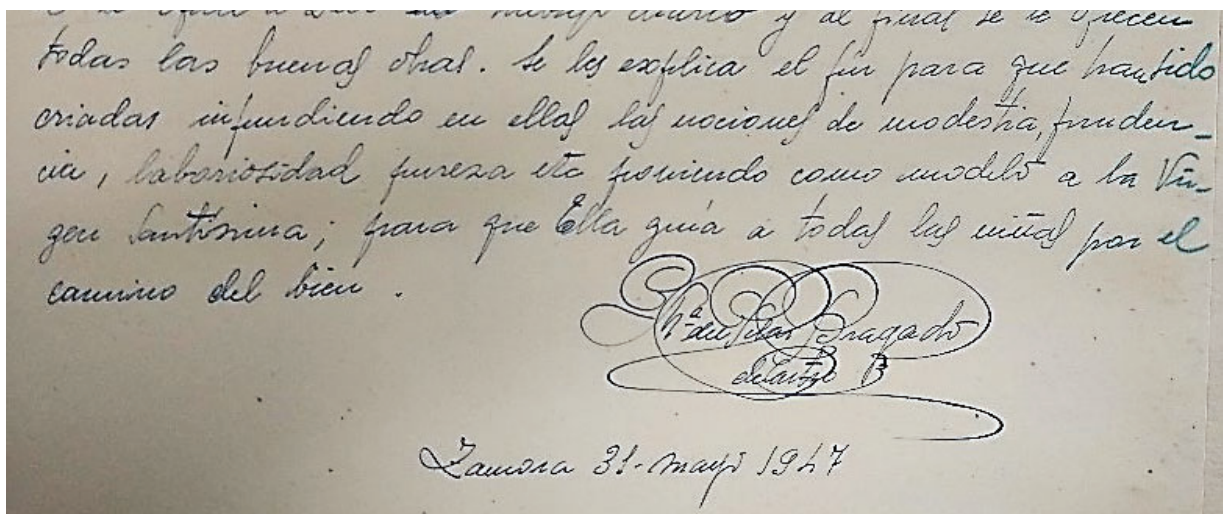
implantar este modelo en las familias facilitaba el control de la sociedad, puesto que las niñas crecían en entornos ya jerarquizados. De este modo, al insertarse en la vida adulta vivirían con más naturalidad este modelo, aceptando la baja posición en la jerarquía que les había sido asignada.

Tanto la familia como la sociedad estaban basadas en la disciplina, el orden, la autoridad y la sumisión. Un individuo puede adoptar diferentes posiciones en este sistema. Así, el hombre que vivía y trabajaba bajo la autoridad de otros, era recompensado con la autoridad indiscutible dentro de su hogar. En cambio, las mujeres eran condenadas a un estado permanente de sumisión, por lo que era especialmente importante predisponerlas a aceptar esta situación.

Las niñas debían aspirar a ser buenas mujeres, esposas y madres, estando destinadas al matrimonio y a criar a sus hijos. Estas responsabilidades les habían sido atribuidas por estamentos que escapan a cualquier discusión, ya que eran la máxima autoridad nacional: el militar y el eclesiástico, como ejemplifica la Figura 3. El prototipo de mujer que surgió de estos principios estaba basado en la abnegación y en el sacrificio de su experiencia vital, que debía orientarse a la formación de una familia y a la construcción de un hogar. Asimismo, se le atribuía a la mujer la responsabilidad de defender y transmitir los valores del nacionalcatolicismo, de los cuales es responsable en su papel de reina del hogar.

Para la enseñanza de la disciplina, el régimen se valía, especialmente, de la educación física. Así, al practicar un deporte, las niñas debían someterse a la autoridad del árbitro, así como acatar unas reglas de juego inflexibles. Por otra parte, las niñas, al participar en juegos altamente estructurados, eran testigos de las ventajas que proporcionan en un deporte de equipo el orden y la disciplina, recibiendo, así, un refuerzo positivo para la adopción de estos valores.

Fig. 3. Memoria de Prácticas de Enseñanza. Escuela Graduada aneja a la Escuela del Magisterio Femenino (Zamora). Curso escolar 1946-47.



Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 3: Se les explica el fin para que han sido criadas infundiendo en ellas las nociones de modestia, prudencia, laboriosidad pureza etc. poniendo como modelo a la Virgen Santísima; para que ella guíe a todas las niñas por el camino del bien. // María del Pilar Bragado de Castro // Zamora 31 mayo 1947.

El juego y las pautas sociales

Los esquemas de valores sociales y morales del franquismo dieron lugar a un modelo educativo basado en la diferenciación de hombres y mujeres. Incluso los gustos, los juegos en los que participaban y los juguetes que usaban alumnos y alumnas venían determinados por su género. El gran potencial instructor del juego se utilizaba, en la escuela, para moldear y reforzar conductas y pautas de comportamiento social diferenciadas, que aislaban aún más a las niñas, como demuestran los cuadernos que hemos estudiado.

Los juegos de las niñas eran tranquilos y sosegados, basados en la coordinación y, habitualmente, pautados y dirigidos. Este tipo de juegos se consideraba más adecuado al carácter femenino. Los juguetes más comunes entre las niñas (las muñecas, el aro, las tabas, la comba, los cromos y el diábolo) fueron excelentes medios pedagógicos para adoctrinarlas en una visión de lo que debían ser como mujeres, fundamentada en los estereotipos de género propios de la época, así como en el especial destino al que destinaban el régimen y la Iglesia al género femenino. A este respecto, destacan especialmente las muñecas, que preparan simbólicamente a las niñas para su rol de cuidadoras y de madres. Estas diferencias en el juego condicionaban la formación de niñas y niños, inculcándoles valores y pautas de comportamiento que coincidían con la ideología dominante.

Durante el juego o las actividades, la conducta que debe adoptar la niña también está condicionada por las pautas sociales que se asocian a su futuro rol de buena madre y esposa. Niños y niñas jugaban de forma diferente, siguiendo las indicaciones acerca de lo que era apropiado que les iban transmitiendo maestras y maestros, tanto de forma directa, como ejemplar, mediante su propio comportamiento. Sin embargo, tenían algo en común: en la escuela nacional-católica se daba mucha importancia a que los niños y las niñas se comportaran de forma fraternal con sus compañeros y con el más absoluto respeto hacia la figura de autoridad de la clase.

Asimismo, el atractivo que tiene el juego para las niñas y niños era usado como mecanismo de control. El castigo sin recreo, el único momento del horario escolar en el que el juego estaba permitido, era una de las amenazas que más frecuentemente utilizaban los maestros para mantener el orden. El alumnado se veía, así, enfrentados a la posibilidad de verse condenados a una inmovilidad pasiva, por lo que eran más proclives a aceptar la autoridad de la maestra o maestro.

Fig. 4. Dibujo escolar y ejercicio de lenguaje. Cuaderno de rotación de la escuela nacional de niñas de Sobradillo de Palomares (Zamora). Curso escolar 1957-58.



Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

La religión en las aulas

La sociedad franquista construyó un modelo de mujer vertebrado por la religión y la tradición católica. El currículo escolar trataba este tema de forma transversal, por lo que dicho catolicismo impregnaba y condicionaba prácticamente todas las asignaturas. De este modo la Iglesia controlaba la educación gracias a su influencia sobre las maestras, a la redacción de los textos escolares y a su poder de decisión sobre los contenidos que debían enseñarse en la escuela.

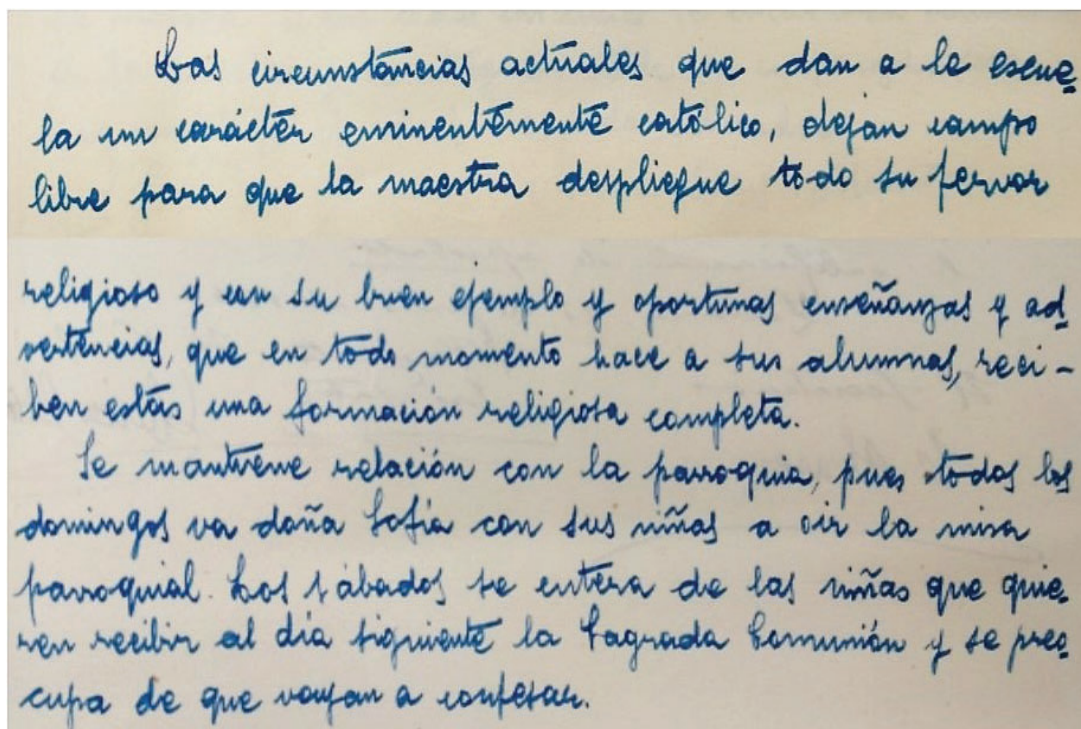
La importancia de la Iglesia en la educación se hace evidente en los cuadernos escolares que hemos analizado tanto en las niñas como en los niños. No obstante, a las alumnas se les exigía un mayor grado de disciplina y de compromiso con los valores católicos, ya que ellas debían velar por el futuro de la cristiandad y de los valores de la patria, desde su posición central en el hogar. La escuela franquista intentó formar niñas y mujeres dóciles y obedientes, observantes de la tradición católica y que siguieran el modelo de la Virgen María, espejo en el que se reflejaban todas las virtudes de una madre cristiana. De ella tomaban ejemplo para todos los actos de su vida, manteniendo la obediencia al sacerdote, conservando la fe y los valores cristianos y transmitiéndolos a las siguientes generaciones.

Los catecismos de este período contenían muchas ilustraciones, destinadas a clarificar algún concepto o a ejemplificar una explicación. No era esta su única función, ya que dichas ilustraciones, que habitualmente representaban escenas domésticas, también contribuían a implantar en niños y niñas una división de roles estereotipada, en la que se reservaba a las mujeres el papel divino de la maternidad. Este uso de la imagen por parte de la Iglesia para transmitir sus valores evoca el arte figurativo medieval, el de la reconquista cristiana de la península y los esfuerzos de la Iglesia para llegar de forma efectiva a toda la población. De este modo, la Iglesia colaboró con el régimen,

revistiéndolo de un halo de cruzada que justificaba la violencia contra los disidentes y la imposición de unos valores monolíticos.

Asimismo, una parte del tiempo escolar se reservaba para la asistencia a actos religiosos. En la iglesia las “*buenas niñas*” podían rezar o confesarse, escuchar las misas o colaborar en la decoración del templo. Incluso fuera del tiempo lectivo se entremezclaban los ámbitos familiar, educativo y religioso. Por ejemplo, no era extraño que las niñas acudieran a la catequesis o a la misa dominical acompañadas por su maestra. Cabe destacar que, en el ámbito religioso, la figura principal de autoridad es, también, un varón, el sacerdote, al que le deben obediencia; tanto las alumnas, como las maestras, tal y como demuestra la siguiente evidencia (Figura 5).

Fig. 5. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela nacional de niñas Claudio Moyano (Zamora). Curso escolar 1946-47.



Las circunstancias actuales que dan a la escuela un carácter eminentemente católico, dejan campo libre para que la maestra despliegue todo su fervor religioso y con su buen ejemplo y oportunas enseñanzas y advertencias, que en todo momento hace a sus alumnas, reciben estas una formación religiosa completa.

Se mantiene relación con la parroquia, pues todos los domingos va doña Sofía con sus niñas a ir la misa parroquial. Los sábados se entera de las niñas que quieren recibir al día siguiente la Sagrada Comunión y se preocupa de que vayan a confesarse.

Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 5: Las circunstancias actuales que dan a la escuela un carácter eminentemente católico, dejan campo libre para que la maestra despliegue todo su fervor religioso y con su buen ejemplo y oportunas enseñanzas y advertencias, que en todo momento hace a sus alumnas, reciben estas una formación religiosa completa. // Se mantiene relación con la parroquia, pues todos los domingos va doña Sofía con sus niñas a ir la misa parroquial. Los sábados se entera de las niñas que quieren recibir al día siguiente la Sagrada Comunión y se preocupa de que vayan a confesarse.

El servicio a la patria

La Segunda República construyó, en un breve período de tiempo, unos principios democráticos y de ciudadanía que debían regir un estado justo e igualitario, libre de las discriminaciones propias de las anteriores formas de gobierno. Estos valores se convirtieron en los pilares del sistema educativo de la República y en líneas maestras de su planificación pedagógica. Sin embargo, tras la Guerra Civil, este sistema fue desmantelado completamente por el régimen franquista, que optó por un modelo educativo dual en el que se conjugaban elementos políticos y patrióticos, por una parte, y la religión y tradiciones católicas, por otra.

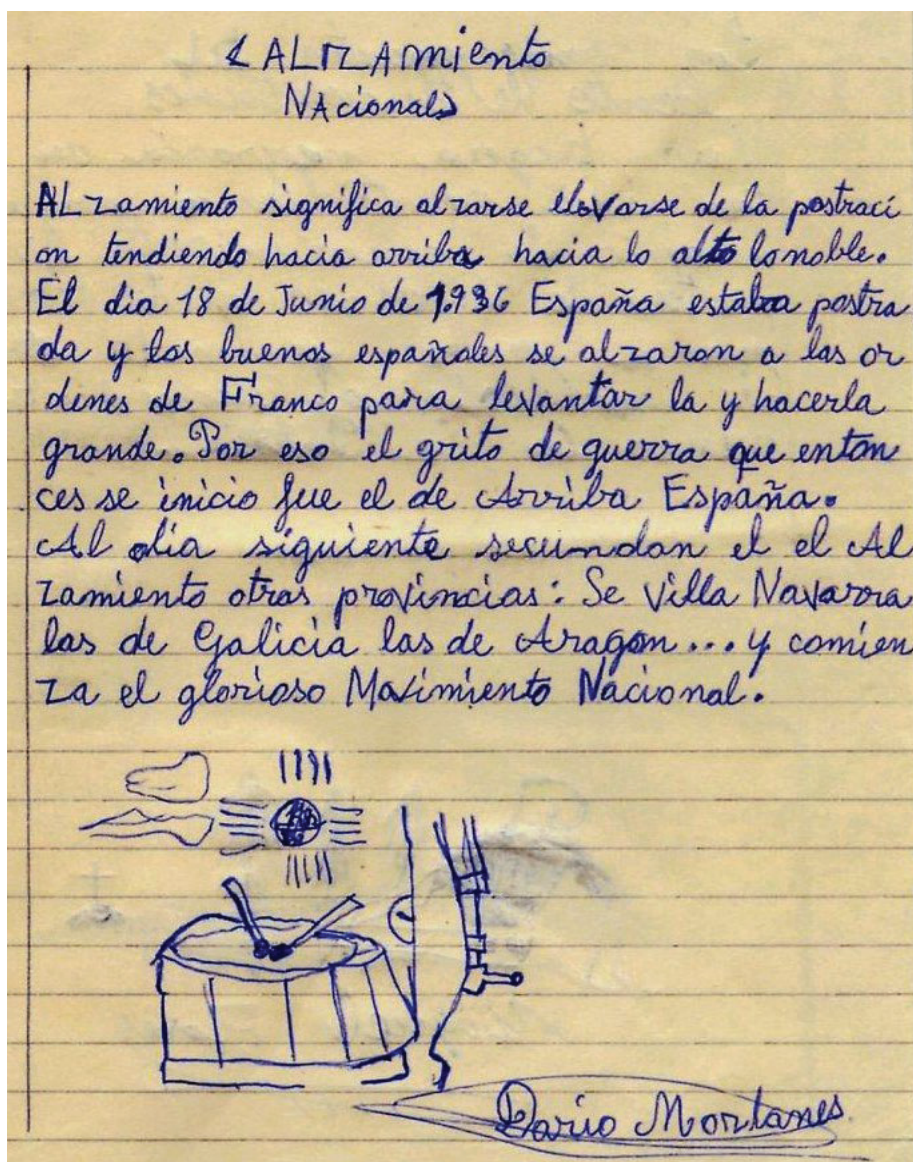
La formación política del régimen abarcaba a toda la población, independientemente de la clase a la que perteneciese. Así, debido a su amplio espectro de aplicación, la inculcación de los valores franquistas provocó la formación de una masa poblacional carente de actitud crítica ante la realidad política y social que estaban viviendo. Asimismo, se les transmitió un conocimiento deformado y parcial del significado que había tenido la Segunda República para España, como demuestran los escritos analizados en la muestra de cuadernos estudiados.

Las enseñanzas vinculadas al servicio a la patria, mediante las que se inculcaba a las niñas y los niños el significado sesgado de ser *“buen español”*, estaban basadas en valores como la obediencia, la sumisión, el orden y la disciplina. Estos principios ideológicos se traducían, en la práctica educativa, en enseñanzas, acciones, comportamientos, consignas e himnos vinculados con el servicio a la patria.

También la historia se presentaba profundamente manipulada, realzando el heroísmo de los que lucharon por la patria y el valor del sacrificio de los que murieron por ella, como demuestra la Figura 6. El recuerdo diario de estos héroes de la patria quedó formalizado con celebraciones anuales de acontecimientos especialmente importantes y, más habitualmente, en la lectura de consignas en el aula. Asimismo, el régimen se esforzó en implantar en los niños y niñas el valor que tenían los héroes anónimos, inculcándoles una sensación de pertenencia, una *“unidad de destino”* con la patria que los hiciera más proclives a aceptar la estructura jerárquica del sistema.

De acuerdo con los otros elementos del sistema educativo, la educación patriótica limitaba el rol de la mujer al ámbito doméstico y familiar, desempeñando las imprescindibles funciones de proporcionar nuevos súbditos a la patria y de conservar, mantener y transmitir a las nuevas generaciones los principios y valores que había establecido el régimen franquista.

Fig. 6. Ejercicio de dictado. Cuaderno individual de deberes. Escuela nacional de niños de Malpartida de Plasencia (Cáceres). Curso escolar 1959-60.



Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 6: Alzamiento Nacional // Alzamiento significa alzarse elevarse de la postración tendiendo hacia arriba hacia lo alto lo noble. El día 18 de junio de 1936 España estaba postrada y los buenos españoles se alzaron a las órdenes de Franco para levantar la y hacerla grande. Por eso el grito de guerra que entonces se inicio fue el de Arriba España. // Al día siguiente secundan el Alzamiento otras provincias: Se villa Navarra las de Galicia las de Aragon... y comienza el glorioso Movimiento Nacional (sic).

La música

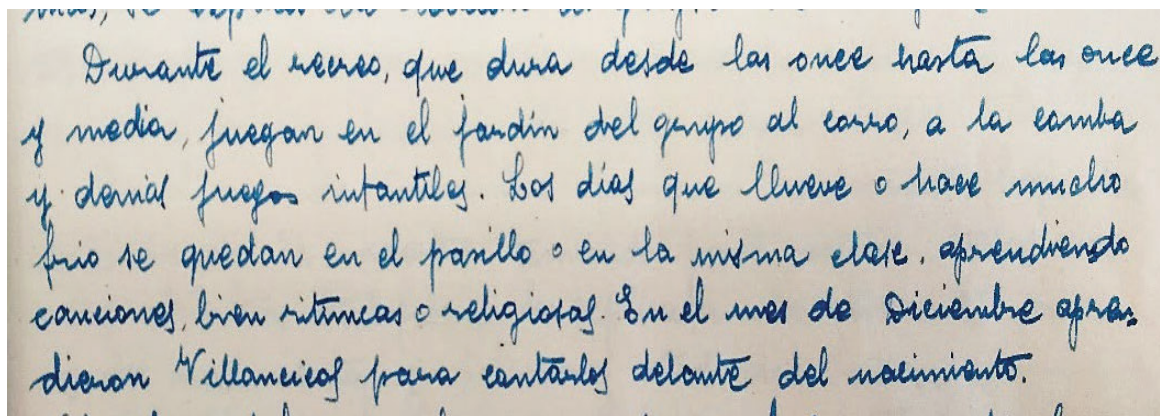
Las ideas que aquí vamos a concretar tienen relación o podrían haber sido introducidas en varios de los otros apartados anteriores, demostrando, una vez más, la singular educación que el género femenino recibió en España durante la época franquista, así como la transmisión de unas determinadas ideas en este caso asociadas a la música. No obstante, hemos querido aunarlas en un único punto que, en general, y dentro de ese sistema de distintos niveles de jerarquía donde la mujer estaba relegada, muestra el especial interés que, por aquel entonces, tuvo la formación y promoción de la cultura musical en torno a la mujer (Corzo, 2020; Castañón, 2009a).

Tampoco hay duda de que durante el nacionalcatolicismo la enseñanza y práctica musical se orientó hacia el adoctrinamiento y transmisión ideológica tanto por parte de los docentes como por parte de las dos instituciones vinculadas al régimen, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina (Galera, 2015), la cual dio una gran importancia a la música como medio de transmisión de su ideal femenino, caracterizado, entre otras cosas, por el tradicionalismo o la religiosidad (Castañón, 2009b). La presencia de la música en las “Escuelas del hogar”, las actividades en general desarrolladas, así como los repertorios aprendidos tanto dentro como fuera de los centros educativos, estuvieron cargados de tintes ideológicos y sexistas, los cuales se pueden observar no solo en el hecho cuantitativo de encontrar una gran “cantidad de instructoras que realizaban labores de todo tipo: difusión cultural musical, conferencias, conciertos sinfónicos para escolares, música escolar, coros y danzas o colaboración en tareas de recogida de folklore” (Ballarín, 2001, p. 148), sino en los testimonios orales de la gente que todavía recuerda numerosas canciones del entorno educativo (Ruiz Ledesma, 2021). Y es que los juegos y actividades tradicionales son un reflejo de la sociedad (Navarro et al., 2015), siendo clara la existencia de contenido machista o discriminatorio en las letras de las canciones de época franquista, el cual ha ido disminuyendo con el paso de los años, de la misma forma que está aumentando la igualdad de género en los juegos de patio o del entorno escolar (Ruiz Ledesma, 2021).

En ese sentido, hay que reseñar lo referido en alguna de las anotaciones de los propios cuadernos escolares, los cuales a veces describen esas prácticas habituales o repertorios musicales utilizados (Figura 7). Unos repertorios de canciones patrióticas, religiosas, folclóricas o populares que son ejemplos habituales en la mayoría de los tratados teórico-prácticos de canto coral (Figura 8), así como en los programas generales u otros manuales de lecciones musicales usados en las escuelas de magisterio, cuyo contenido fundamental era el solfeo y la entonación (García Herrera, 1994, p. 221).

Todo ello dentro de una educación portadora de valores, en este caso asociados al elemento textual de dichas canciones, de enorme importancia y significado en aquella época, aunque solo sea por su hábito en la jornada escolar, ya sea de forma específica o como mero acompañamiento de contenidos y actividades cotidianas del género femenino (Parra Nieto, 2019; García-Gil y Pérez-Colodrero, 2017).

Fig. 7. Memoria de Prácticas del Magisterio. Escuela unitaria de niñas Claudio Moyano de Zamora. Curso escolar 1946-47.



Durante el recreo, que dura desde las once hasta las once y media, juegan en el jardín del grupo al carro, a la comba y demás juegos infantiles. Los días que llueve o hace mucho frío se quedan en el pasillo o en la misma clase, aprendiendo canciones, bien rítmicas o religiosas. En el mes de diciembre aprendieron Villancicos para cantarlos delante del nacimiento.

Fuente. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares.

Transcripción Figura 7: Durante el recreo que dura desde las once hasta las once y media, (las niñas) juegan en el jardín del grupo al carro, a la comba y demás juegos infantiles. Los días que llueve o hace mucho frío se quedan en el pasillo o en la misma clase, aprendiendo canciones, bien rítmicas o religiosas. En el mes de diciembre aprendieron Villancicos para cantarlos delante del nacimiento.

Fig. 8. Lecciones Graduadas de Canto Coral. José M^a Peris Polo. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1950.



Fuente. Fondo documental del CeMuPe.

Conclusiones

Como hemos podido observar en los ejemplos, los cuadernos escolares nos cuentan, a través del estudio de la huella escrita por sus autoras, lo acontecido dentro de las aulas escolares. Sus contenidos nos aproximan a la realidad, social, política y educativa propia de un período concreto de nuestra historia: el comprendido entre 1936 y 1970. Las páginas de los cuadernos reflejan un modelo de mujer concreto y específico, que comienza a formarse en la escuela desde la más tierna infancia. En ellas quedan recogidas las prácticas educativas de las maestras, los comportamientos que se esperan de las niñas dentro y fuera de la escuela, los contenidos enseñados, los valores que se consideran propios de la mujer y las relaciones que se establecen entre las protagonistas de este proceso de enseñanza aprendizaje: maestras y alumnas.

La escuela supone un espacio privilegiado donde llevar a cabo la transmisión de contenidos sociales y morales que reflejen el sentir y pensar de quienes gobiernan. Esta consideración cobra especial importancia durante la etapa cubierta por la exposición, ya que el régimen franquista estableció unas pautas educativas diseñadas específicamente para el sexo femenino, con la intención de limitar la vida y las aspiraciones de las alumnas de acuerdo con la ideología tradicional del nacional-catolicismo.

En este sentido, se observa cómo se proyecta hacia la escuela una normativa educativa, por una parte, y una teoría pedagógica, por otra, que son paralelas y similares y que tienen un fiel reflejo en las prácticas educativas diarias. A las niñas se las educa para que se ajusten a unos patrones de actitud, comportamiento y valores fijados por una ideología muy conservadora, los cuales la limitan al ámbito del hogar y a soportar una posición supeditada siempre al varón. Desde muy pequeñas se las instruye para la que se considera su misión natural: buena ama de casa, buena madre y esposa agradable y ejemplar.

Los programas educativos del franquismo mantienen la tradición, reforzando roles y estereotipos de género, ofreciendo un currículo diferente a los niños y a las niñas y fijando unas materias específicas para estas últimas, entre las que se encontraban las enseñanzas del hogar, que en la práctica se centraban en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad. Una de las líneas principales de actuación en esta filosofía educativa es la de consolidación de una adecuada, desde su punto de vista, identidad de género. Asimismo, se procura que esta se integre en los valores del franquismo y que vincule al alumno al concepto de patria. En el caso de las mujeres, por ejemplo, se les pide que sacrifiquen su vida y acepten la dominación del varón, en aras del engrandecimiento de la patria. En ese sentido, incluso la música jugó un relevante papel como vehículo transmisor de la ideología de un sistema en el que la mujer ocupa un lugar subordinado (García-Gil y Pérez-Colodrero, 2017).

A pesar de limitarla al ámbito doméstico, la ideología nacional-católica reconocía el valor de la mujer en la construcción y mantenimiento de una sociedad católica y patriótica. Era esencial su adecuada formación en los valores y tradiciones que el franquismo quería que definieran la sociedad española. Iban a ser ellas, las mujeres, las futuras madres, las que complementarían en el hogar

la educación moral y el adoctrinamiento ideológico que el falangismo transmitía en sus escuelas (González, 2010).

En los cuadernos queda reflejado este sistema, así como su insistencia en la transmisión y mantenimiento de unos roles de género diferenciados que generaron una fuerte desigualdad de oportunidades. Se integraron en nuestro sistema educativo, gracias a esos esfuerzos, unos mecanismos de propagación ideológica que es posible que no hayan sido completamente eliminados con las posteriores reformas legislativas y pedagógicas. Este es uno de los motivos por los que puede ser de tanta utilidad el análisis de los cuadernos escolares con una nueva perspectiva, en busca de aquellos elementos que influyeron en la construcción del género de las alumnas de las escuelas del nacionalcatolicismo, ya que su estudio ha permitido observar que fueron un medio didáctico fundamental de aprendizaje de las disciplinas impartidas y valores transmitidos.

Nuestro objetivo ha sido mostrar cómo las prácticas escolares y los procesos de formación llevados a cabo durante casi cuatro décadas por las maestras del nacionalcatolicismo, dentro de las escuelas nacionales de niñas, iban orientadas, de forma intencional, a la construcción de un ideal de niña y un posterior modelo de mujer concretos, específicos y sesgados, diferentes al modelo de niño y de hombre. De este modo se condicionó la construcción de la identidad de género de miles de niñas, educadas a partir de estereotipos y roles de género diferenciados, instaurados en la mentalidad colectiva, lo que dio lugar a una falta de justicia social, equidad e igualdad de género que se transmitió generación tras generación, y cuyos ecos todavía perviven en la actualidad. Algo que es preciso superar mediante prácticas educativas democráticas, igualitarias, reflexivas y solidarias.

Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis Educación.
- Castañón Rodríguez, M^a del R. (2009a). La Educación Musical en España durante el Franquismo (1939-1975). Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Doi: 10.35376/10324/6929
- Castañón Rodríguez, M^a del R. (2009b). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 97-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014941009>
- Corzo, Elisabet. (2020). La formación de maestras en educación musical durante el franquismo y la democracia. Evolución y consolidación. 1939-1982. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Doi: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64624/>
- del Pozo Andrés, M. M. y Ramos Zamora, S. (2003). Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar. En Jiménez, A. (Ed.), *Etnohistoria de la escuela*. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (pp. 653-664). Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).
- Escolano Benito, A. (2000a). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-218.
- Escolano Benito, A. (2000b). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos (vol. 1)*. Biblioteca Nueva.

- Escolano Benito, A. (2007). La cultura material de la escuela. En Escolano Benito, A. (Ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007* (pp. 15-27). Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE).
- Galera, A. D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 14, 74-95.
- García Herrera, A. (1994). La enseñanza de la música en la Escuela Normal de Maestros de Salamanca desde 1899 hasta 1970. *Aula*, 6, 207-228.
- García-Gil D. y Pérez-Colodrero C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. Revista de la mujer nacional-sindicalista y Medina (1938-1946). *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 123-139. <https://doi.org/10.5209/HICS.55903>
- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(3), 93-105.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizabal, M. R., y Ruíz-AlberdÍ, C. M. (2022). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47–64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Martín Fraile, B. (2017). *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas*. Universidad de Salamanca.
- Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2015). Escribir en la Escuela en tiempos de guerra. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 67-84.
- Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I., y Álvarez Domínguez, P. (2019). La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov-Feb), 111-132.
- Martín Fraile, B., y Ramos Ruiz, I (2020). La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad. *Educatio i Història: Revista d'Història de l'Educatió*, (35), 17-46.
- Navarro R., Álvarez M. y Basanta S. (2015). Los juegos y actividades tradicionales como reflejo de la sociedad. Estudio comparativo entre la población adulta y los escolares de educación secundaria obligatoria. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, 33, 111-132. <http://emasf.webcindario.com>
- Parra Nieto, G. (2019). *La educación femenina durante el nacionalcatolicismo y su reflejo en los cuadernos escolares*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Parra Nieto, G., Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I. (2020). *Indagando en el Pasado. Género y Educación en el nacionalcatolicismo: La huella impresa en los cuadernos escolares*. Universidad de Salamanca.
- Parra Nieto, G., y Serrate González, S. (2020). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 143-157. DOI: 10.7179/PSRI_2021.10

- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*, (7), 43-70.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 25, 271-290.
- Ruiz Ledesma, L. (2021). La evolución de la música en los juegos de patio: Mallorca durante la segunda mitad del siglo XX. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca.
- Sanchidrián Blanco, C. y Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 257-274.
- Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 141-148.

Poliedros en la Educación Secundaria en España (1955-1960): construcción de modelos matemáticos

Polyhedra in Secondary Education in Spain (1955-1960): construction of mathematical models

Josefa Dólera Almaida

Universidad de Murcia (España)

<http://orcid.org/0000-0003-4876-8193>

Dolores Carrillo Gallego

Universidad de Murcia (España)

<https://orcid.org/0000-0002-5170-2550>

Encarna Sánchez Jiménez

Universidad de Murcia (España)

<https://orcid.org/0000-0001-5689-366X>

Fecha de recepción del original: mayo 2023

Fecha de aceptación: abril 2023

Resumen

Este trabajo analiza algunos de los modelos matemáticos que se propusieron para el estudio de los poliedros, en la educación secundaria, entre 1955 y 1960. Se consideran las propuestas elaboradas por Puig Adam, catedrático del Instituto San Isidro (Madrid), y otras inspiradas en ellas, como las de Puig Sabadell. Las fuentes consultadas han sido, principalmente, los trabajos metodológicos que Puig Adam dirigió al profesorado secundario y la revista profesional *Enseñanza Media*. El estudio muestra que estos autores consideraban que la construcción de modelos en el aula favorece la actividad creadora y la comprensión de las relaciones espaciales en el alumnado.

Palabras clave: poliedros; modelos matemáticos; educación secundaria; Puig Adam.

Abstract

This paper analyses some of the mathematical models that were proposed for the study of polyhedra in secondary education between 1955 and 1960. It considers the proposals developed by Puig Adam, professor at the Instituto San Isidro (Madrid), and others inspired by them, such as those of Puig Sabadell. The sources consulted were mainly the methodological works that Puig Adam addressed to secondary school teachers and the professional journal *Enseñanza Media*. The study

shows that these authors considered that the construction of models in the classroom favours creative activity and the understanding of spatial relations among pupils.

Keywords: polyhedra; mathematical models; secondary education; Puig Adam.

1. Introducción

En la segunda mitad de la década de los años cincuenta, se llevaron a cabo en España diferentes acciones para promover, entre el profesorado secundario, una renovación de los métodos empleados en la educación matemática. El impulsor de dichas acciones fue el catedrático de matemáticas del Instituto San Isidro de Madrid Pedro Puig Adam (1900-1960). En esos momentos, Puig Adam tenía prestigio en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas por las publicaciones que había realizado a partir de 1926 y, sobre todo, por los libros de texto de matemáticas que, junto con Julio Rey Pastor, publicaron para todos los cursos de bachillerato, desde 1927, y que fueron adaptando a los sucesivos planes de estudio.

En 1955, el profesor de la Universidad de Londres, Caleb Gattegno, viajó a España para presentar un material didáctico, las regletas de Cuisenaire. Gattegno conoció a Puig Adam y lo invitó a integrarse en la Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de la matemática (CIEAEM) (Puig Adam, 1955:96), organización que él mismo impulsaba desde 1950, que pretendía realizar estudios interdisciplinarios para la mejora de la enseñanza de las matemáticas. A esta organización pertenecían Jean Piaget, epistemólogos como E.W. Beth, los matemáticos G. Choquet, J. Dieudonné y A. Lichnerowicz y profesores referentes de educación secundaria como el belga W. Servais y la italiana E. Castelnuovo (Felix, 1986; Dólera-Almáida y Carrillo-Gallego, 2023) Puig Adam aceptó participar en la CIEAEM y asistió, además, a otras reuniones internacionales como la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública (González Astudillo, 2008); en 1956, Puig Adam había participado en el Grupo de trabajo que presidía Piaget y que elaboró unas «Recomendaciones para la enseñanza de las matemáticas» que fueron aprobadas en dicha Conferencia (Ausejo, 2013).

Dentro de la CIEAEM, aceptó organizar la XI Reunión de estudio que tuvo lugar en Madrid, en 1957, y que trató sobre material didáctico de matemáticas. Puig Adam propuso que, unida a la Reunión se celebrara una Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático, y animó la asistencia de profesores de educación secundaria, siendo esta reunión la más numerosa de las celebradas hasta ese momento (Dólera-Almáida y Carrillo-Gallego, 2023).

Es conveniente señalar que años antes de que Puig Adam fuese nombrado catedrático de instituto (1926), el material didáctico ya era considerado en el Instituto-Escuela de Madrid (institución creada en 1918) un recurso didáctico relevante en la enseñanza de las matemáticas. Muestra de ello es que los catedráticos responsables de impartir esta materia en el bachillerato, José Augusto Sánchez Pérez y Julio Carretero, agruparon los contenidos geométricos en función del instrumento que permitía evidenciarlos (regla graduada, escuadra, compás, etc.) e incluyeron, en los programas de la asignatura, actividades de carácter geométrico que requerían del uso de materiales en su

resolución (JAE, 1925). Puig Adam conocía las propuestas sobre enseñanza de las matemáticas del Instituto Escuela pues esta institución estaba estrechamente relacionada con el Laboratorio y Seminario Matemático de la JAE, uno de cuyos directores (José María Plans y Freire) había sido el director de su tesis doctoral (presentada en 1922) (Dólera-Almáida *et al.*, en prensa). Durante la Segunda República se crearon en España otros centros que seguían el modelo del Instituto-Escuela de Madrid. Estos establecimientos educativos se localizaban en Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Gijón. Según Viñao (2000:64), el Instituto-Escuela de Madrid y, por ende, el resto de filiales, asumieron el modelo educativo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), partidaria

de una enseñanza activa basada en la experiencia previa del alumnado, en la que tenían cabida los talleres y los materiales elaborados por los propios alumnos, propugnando un modelo de enseñanza paidocéntrico, en el que el profesorado sólo intervenía como mero orientador, favoreciendo que el alumnado “aprendiese a aprender” (Araque, 2010:90).

Entre 1937 y 1939, Puig Adam ejerció como profesor de matemáticas en el Institut-Escola de Barcelona. Y al igual que hicieron, años antes, Sánchez Pérez y Julio Carretero, incluyó en los programas de matemáticas que propuso para el Institut-Escola (Puig Adam, 1979:25-26) alusiones al uso de materiales en la enseñanza de la geometría; promoviendo, entre otras acciones, el “Ma-neig dels instruments geomètrics usuals. Primeres construccions fonamentals amb els mateixos” y el “Desenrotllament intuítiu de la Geometria de l'espai, fins a la construcció amb cartolina”.

Puig Adam (1956) estaba convencido de que la didáctica matemática moderna, sustentada en el método heurístico y el uso de materiales, podría aportar numerosos beneficios a la enseñanza de las matemáticas. Con el objetivo de darlos a conocer entre el profesorado español, promovió y participó en muchas de las actividades que se organizaron para propiciar la actualización de la enseñanza matemática en el bachillerato. Hay que tener en cuenta que, en 1955, el Centro de Orientación Didáctica (COD), dependiente del Ministerio de Educación español, encargó a Puig Adam que investigara una posible mejora de la enseñanza de las matemáticas. Entre las acciones que promovió Puig Adam se encontraba la organización de cursos de formación continua o eventos, dirigidos a profesores en activo (oficiales o no) que impartían la asignatura de matemáticas, y la divulgación de propuestas didácticas. El director de la revista *Enseñanza Media*, el inspector Dacio Rodríguez Lesmes, consideraba que a Puig Adam

se debe la renovación de métodos que poco a poco ha ido activando toda una pedagogía, caduca e ineficaz, para adaptarla, desde la escuela primaria y los estudios medios, a lo que la Matemática supone como eje de la Ciencia y la técnica actuales (Rodríguez Lesmes, 1960:X).

Entre las actuaciones promovidas por Puig Adam destacamos la organización en Madrid (1957) de la XI Reunión de estudio de la CIEAEM, a la que asistieron un elevado número de congresistas de origen nacional e internacional (Puig Adam, 1958); entre las segundas cobran especial relevancia la publicación de lecciones heurísticas inéditas y la elaboración de materiales didácticos, susceptibles de ser manipulados por los estudiantes. Las propuestas de Puig Adam sobre material didáctico interesaron e inspiraron a un gran número de profesores de matemáticas de educación secundaria, quienes diseñaron e implementaron sus propios modelos matemáticos en sus

respectivas aulas. La religiosa María Dolores Puig Sabadell, profesora de matemáticas del Juniorado de las Escuelas del Sagrado Corazón de Valladolid, fue una de ellas.

En este trabajo se analizan algunos de los modelos matemáticos que Puig Adam y Puig Sabadell propusieron para el estudio de los poliedros en el bachillerato. En concreto, se estudian aquellas propuestas cuyo objetivo era la construcción de estas figuras geométricas por parte de los estudiantes en el aula. Este es un estudio de Historia de la Educación Matemática (HEM), por lo que para su realización se ha empleado el método histórico. Dentro de las fuentes primarias ocupan un lugar destacado los trabajos de carácter metodológico que Puig Adam elaboró para el profesorado, desde mediados de los años cincuenta hasta su muerte, como las obras *Didáctica matemática eurística* (Puig Adam, 1956) y *La matemática y su enseñanza actual* (Puig Adam, 1960); ambas avaladas por organismos oficiales y publicadas por el Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral y el Ministerio de Educación Nacional, respectivamente. También se han consultado revistas profesionales de la época, como la revista *Enseñanza Media*, donde se divulgaron propuestas novedosas sobre material didáctico matemático.

2. La construcción de modelos matemáticos para el estudio de los poliedros en el bachillerato

Los poliedros a los que se hace referencia en este trabajo son el icosaedro y el onnipoliedro regular, en la propuesta de Puig Adam, y los poliedros convexos y estrellados, trabajados por la profesora Puig Sabadell. Se alude, además, a la concepción que los docentes tenían sobre la utilización de modelos didácticos en el aula y a algunos de los beneficios que, según ellos, la construcción de estos materiales aportaba a la enseñanza de las matemáticas.

2.1. El icosaedro y el onnipoliedro regular, por Puig Adam

Pedro Puig Adam (1967:192) consideraba que, desde el punto de vista matemático, un modelo podía considerarse como “toda particularización obtenida por concreción de una idea más o menos abstracta”. Según el autor, para los alumnos del bachillerato elemental lo concreto tenía su origen “en el mundo observable, lo que impresiona directamente sus sentidos, y al mismo tiempo lo que les invita a actuar” (Puig Adam, 1967:192). Por ello, en la enseñanza de las matemáticas, apostaba por la utilización de modelos que fuesen

capaces de provocar una y otra [la percepción y la acción], de modo que traduzcan o sugieran, creando situaciones activas de aprendizaje. Para ello habrá que ir sustituyendo los clásicos modelos de vitrina de contemplación pasiva por modelos multivalentes de nueva concepción, manipulados por el propio alumnado y determinantes de una actividad sugeridora del conocimiento que se trate de adquirir (Puig Adam, 1958:24).

Puig Adam (1960:249) consideraba que las varillas engarzadas y articuladas, presentadas al estudiante en distintos tamaños, constituían uno de los materiales más adecuados para el estudio de

polígonos y poliedros. El carácter multivalente y desmontable de estos elementos fomentaba, en los estudiantes, las “facultades de análisis, de síntesis y de inventiva” (Puig Adam, 1958:29). Para ejemplificar este tipo de material, alude a la construcción por parte de los alumnos de bachillerato de cursos superiores del Instituto San Isidro de dos modelos didácticos: el icosaedro y el omnipoliedro regular, nombre que los propios estudiantes le atribuyeron a este último. El profesor resaltaba que la construcción de estas dos figuras geométricas tuvo su origen en el interés que los alumnos mostraron al percatarse de que los antiguos modelos de poliedros regulares que se guardaban en el armario de clase, fabricados con varillas de metal soldadas, no habían soportado por igual el paso del tiempo. Se dieron cuenta de que únicamente las estructuras del dodecaedro y del cubo estaban dañadas. Guiados por el profesor y buscando una explicación a este hecho, comenzaron a reflexionar sobre las diferencias y similitudes que presentaban las estructuras de los poliedros que estaban deteriorados frente al resto (Puig Adam, 1956:104):

“¿Debemos atribuir sólo al azar el hecho de que se hayan conservado el tetraedro, octaedro y el icosaedro, o tiene alguna explicación teórica?”, “¿Tienen estos modelos alguna forma estructural común con las construcciones metálicas que se ven en los puentes, postes de alta tensión, etc.?”, “¿Qué propiedad estática tiene la forma triangular que no tenga otra forma poligonal, cuadrado, rectángulo, etc.?”

Los alumnos llegaron a la conclusión de que el triángulo, al estar determinado por sus tres lados, no era deformable. Bajo esta premisa, los estudiantes se dieron cuenta de que la rigidez del triángulo podría trasladarse fácilmente a cualquier modelo poliédrico que contase con caras triangulares. De esta forma construyeron un modelo de icosaedro (Figura 1) con 30 varillas de igual tamaño. En los extremos de cada una de ellas los alumnos atornillaron hembrillas circulares, lo que les permitió acoplar cinco de ellas en cada vértice y tres en cada cara. Para fijar la unión de las mismas se consideraron varios procedimientos en el aula: el primero, el más sencillo, consistió en pasar un cordel por las hembrillas y hacer un nudo; el segundo, que permitía una unión algo más estable, era utilizar una anilla -similar a la de un llavero- para unir las cinco hembrillas que se encontraban en cada vértice; y el tercero, ideado por uno de los alumnos, se basaba en la colocación de un tapón de corcho con cinco ranuras en cada vértice, una para cada hembrilla (Puig Adam, 1956:104).

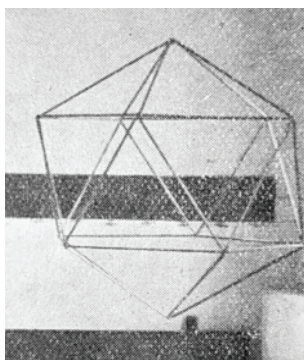


Figura 1: Modelo de icosaedro construido con varillas
Fuente: Puig Adam (1967:198).

El omnipoliedro regular (Figura 2), por su parte, era el resultado de reunir en un solo modelo rígido y desmontable los cinco poliedros regulares clásicos (cubo, tetraedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro). Para su construcción los estudiantes fueron acoplando uno sobre otro los distintos poliedros, dando así estabilidad a la estructura final. Las varillas (aristas) que componían cada uno de los poliedros regulares eran de colores distintos, lo que permitía que pudieran identificarse con facilidad. Puig Adam (1956:105-106) indicaba que la construcción del omnipoliedro regular permitió guiar, a los alumnos de sexto curso del bachillerato, hacia otra investigación paralela: la longitud que debían tener las aristas de cada uno de los poliedros regulares. De los cálculos efectuados dedujeron que las longitudes de las varillas debían ser proporcionales a los siguientes valores: 1 para el cubo y el icosaedro, $\sqrt{2}$ para el tetraedro, $\frac{\sqrt{2}}{2}$ para el octaedro, y $\frac{\sqrt{5}-1}{2}$ para el dodecaedro. Es más, concluyeron que la longitud de la arista del dodecaedro era la sección áurea de la longitud de las aristas del icosaedro sobre el que se apoyaba. El profesor consideraba que estas actividades de aula eran ejemplos de

cómo el comentario a un hecho observado en relación con modelos viejos, creó un centro de interés y desplegó toda una actividad eurística en torno a la creación de unos modelos transparentes nuevos, y a su acoplamiento estable en un modelo único (Puig Adam, 1956:106).

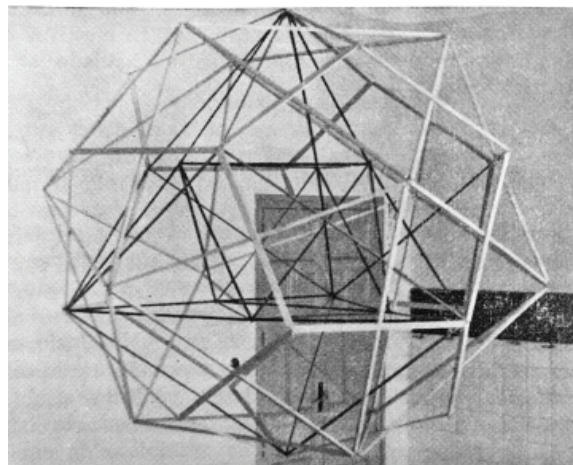


Figura 2: Modelo del omnipoliedro regular construido con varillas
Fuente: Puig Adam (1967:198).

Puig Adam parecía estar satisfecho con estos materiales didácticos. Muestra de ello es el protagonismo que otorgó a estos modelos dentro de su aula de matemáticas, en el Instituto San Isidro, donde el icosaedro y el omnipoliedro regular ocupaban un lugar preferente (Figura 3).



Figura 3: Alumnos del profesor Puig Adam en su aula del Instituto San Isidro
Fuente: Puig Adam (1958:151).

Además, contribuyó a divulgar entre el profesorado el potencial didáctico que subyacía de la construcción de estas figuras geométricas. Este último propósito lo consiguió no solo a través de algunas de sus obras metodológicas más relevantes, como *Didáctica matemática eurística* (Puig Adam, 1956) o *La matemática y su enseñanza actual* (Puig Adam, 1960), sino también con su participación en actividades formativas que estaban dirigidas al profesorado de enseñanza secundaria. Por ejemplo, Puig Adam llevó a cabo dos acciones con motivo de la XI Reunión de estudio de la CIAEM en Madrid. La primera de ellas fue la construcción de un gran icosaedro (de un metro de arista) en el patio del Instituto San Isidro (Figura 4). Este modelo fue elaborado con cinta y para dotar de firmeza a la estructura, suspendida en el aire, se utilizaron cuerdas tensoras que unían los vértices del icosaedro a los marcos de los balcones y ventanas del patio¹. La segunda fue la presentación de estos modelos, confeccionados con varillas ensartables, en la I Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático; cuya sede se encontraba en las galerías del Instituto San Isidro (Puig Adam, 1958:63).

¹ En 1985, a raíz de la celebración de un seminario matemático organizado por el Grup Matemàtic Puig Adam, profesores madrileños reprodujeron el gran icosaedro que Puig Adam construyó en el patio del Instituto San Isidro. Al hacerlo encontraron restos del cordel original que se empleó en 1957 para construir la estructura, hecho que provocó en ellos una profunda emoción (Sales Rufí, 2000:13).

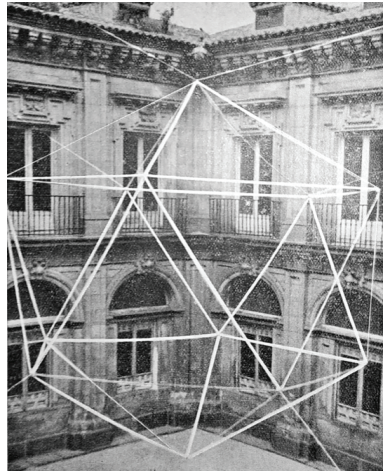


Figura 4: Gran icosaedro de cinta suspendido en el patio del Instituto San Isidro
Fuente: Puig Adam (1958:116).

2.2 . Poliedros convexos y estrellados, por Puig Sabadell

La profesora María Dolores Puig Sabadell (1959:1523), inspirada en las ideas de Puig Adam a quién consideraba un “excelente pedagogo y matemático, dedicado de lleno a la enseñanza de niños y jóvenes”, publicó en la revista *Enseñanza Media* varias lecciones heurísticas sobre la enseñanza de los poliedros en el bachillerato. A finales de los años cincuenta, su trabajo titulado *Material multivalente para la Geometría del Espacio* (Puig Sabadell, 1958), sobre la construcción de poliedros estrellados, fue premiado por el Centro de Orientación Didáctica (COD) en el concurso sobre comunicaciones didácticas que este organismo convocó ese mismo año (Puig Sabadell, 1960a). Este hecho da cuenta de la calidad de las propuestas de Puig Sabadell, ya que el COD, creado en 1954 por el Ministerio de Educación Nacional, nació con el objetivo de promover la mejora experimental de los métodos pedagógicos que se desarrollaban en España (Salcedo, 1956).

La autora defendía que el material manipulativo favorecía enormemente la comprensión de las relaciones espaciales en el niño. Impulsada por esta convicción, propuso a sus alumnas de bachillerato que construyeran su propio material en las clases de trabajo manual. Con ello, pretendía que cada estudiante dispusiera de un modelo con el que poder construir, en el momento, las figuras geométricas que se explicaban en clase; en general, la numerosidad del grupo y los pocos modelos disponibles en el aula dificultaban la enseñanza activa, obligando a “unos a contemplar lo que hacen los otros” (Puig Sabadell, 1958:26). El material consistía en listones de madera de diferente longitud a los que se añadía en los extremos (tallados en forma piramidal o cónica) unas pequeñas anillas algo abiertas. Esto facilitaba que las varillas pudiesen unirse unas con otras mediante gomas. La profesora destacaba que con este sencillo material las alumnas habían conseguido construir, entre otros, los poliedros más conocidos (Figura 5). Consideraba que

el alumno, al trabajar con los listones de madera de longitudes determinadas o no, inventa nuevas formas, aplica conocimientos adquiridos anteriormente, advierte sus errores cuando el mismo material no le permite construir lo que él quiere, descubriendo así las relaciones que existen entre los elementos de una figura, etc. (Puig Sabadell, 1959:1523).

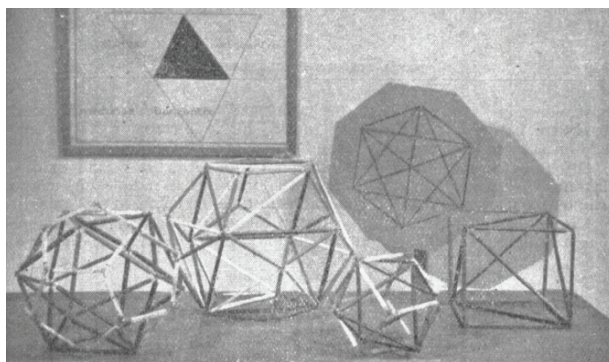
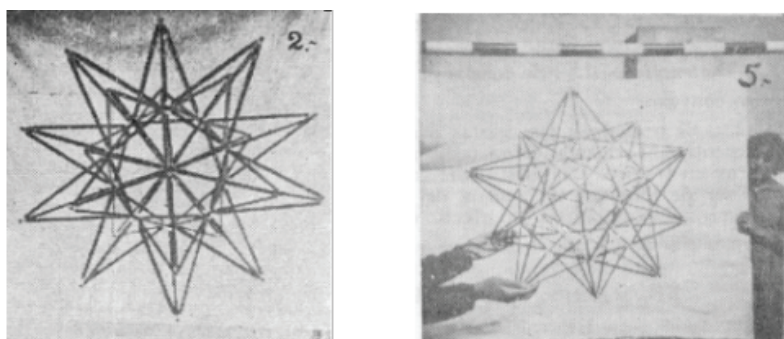


Figura 5: Algunos de los poliedros construidos por las alumnas de la profesora Puig Sabadell
Fuente: Puig Sabadell (1960b:1829).

Para las alumnas más aventajadas, Puig Sabadell (1958:26) propuso la construcción de poliedros estrellados, actividad que acogieron con gran entusiasmo. La profesora describió con detalle, para los docentes interesados en llevar a la práctica esta experiencia didáctica, el proceso que había seguido para obtener cuatro poliedros regulares estrellados: los dodecaedros de séptima y de tercera especie, ambos con doce caras pentagonales estrelladas (Figura 6); el dodecaedro de tercera especie con caras pentagonales convexas (Figura 7), y el icosaedro estrellado (Figura 8), en el que se distinguen veinte caras triangulares.



a)

b)

Figura 6: Modelos de dodecaedros de caras estrelladas. a) Dodecaedro de séptima especie.
b) Dodecaedro de tercera especie
Fuente: Puig Sabadell (1958:27).

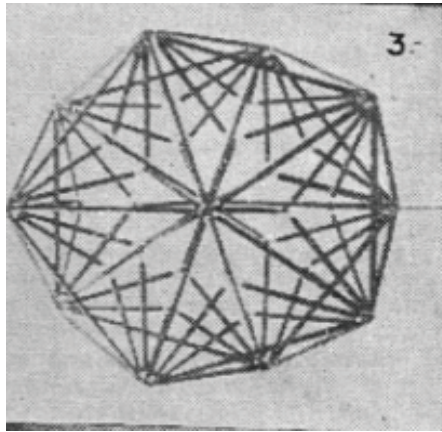


Figura 7: Modelo de dodecaedro de tercera especie de caras convexas
Fuente: Puig Sabadell (1958:27).

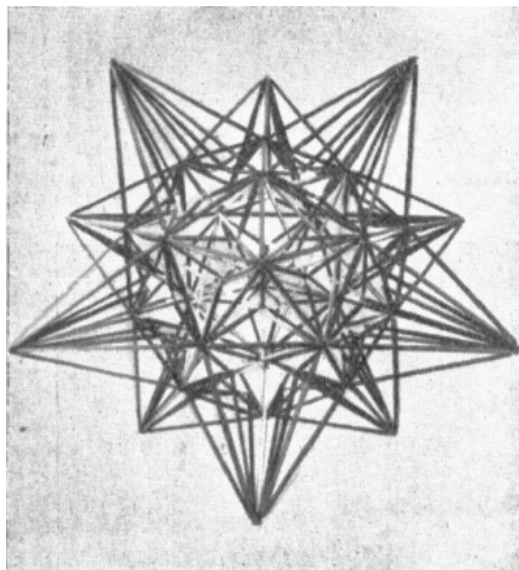


Figura 8: Modelo de icosaedro estrellado
Fuente: Puig Sabadell (1960b:1830).

Una vez que las alumnas construyeron los cuatro poliedros regulares estrellados, estudiaron la estructura de cada uno de ellos, así como las relaciones que habían entre sus elementos. Puig Sabadell (1958:31) afirmó que las estudiantes pronto se dieron cuenta de que “cada uno de ellos contiene a los otros, uniendo de distinta forma los mismos vértices”. Esto le inspiró, basándose en el omnipoliedro regular de Puig Adam, para construir, junto a sus estudiantes, un omnipoliedro estrellado (Figura 9).

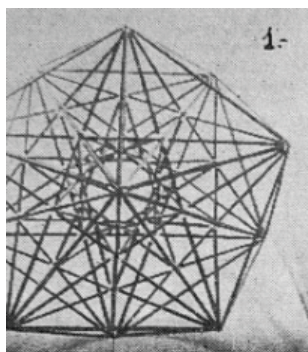


Figura 9: Modelo del omnipoliedro estrellado
Fuente: Puig Sabadell (1958:27).

Puig Sabadell (1959) también llevó a cabo la construcción de cuatro poliedros estrellados con acetato de celulosa o cartulina (Figura 10). La profesora indicaba que esta propuesta partió de las propias alumnas, que le solicitaron elaborar los poliedros estrellados con un material distinto a los listones de madera o varillas (actividad que habían realizado previamente) con la finalidad de “ver mejor los planos que determinan sus caras y el modo de cortarse éstas unas con otras” (Puig Sabadell, 1959:1524). Con la intención de facilitar que esta experiencia fuera reproducida por otros docentes, la autora incorporó en su trabajo los desarrollos planos que había utilizado en la elaboración de las figuras, así como una detallada descripción de por dónde debían doblarse o unirse las distintas estructuras que conformaban cada uno de ellos. En la Figura 11 se muestra el desarrollo plano, en una sola pieza, de medio dodecaedro de caras convexas: en él aparecen señaladas las líneas auxiliares (trazos discontinuos) que permiten obtenerlo.

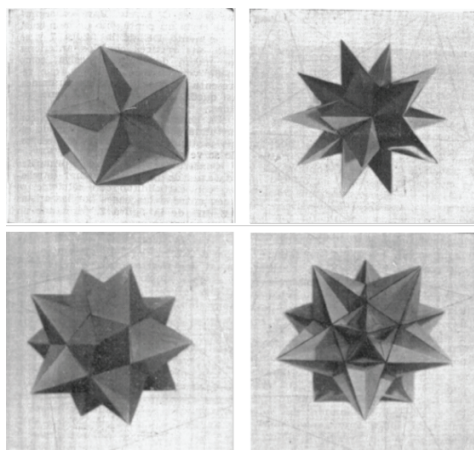


Figura 10: Modelos de poliedros estrellados construidos, con cartulina, por las alumnas de Puig Sabadell
Fuente: Puig Sabadell (1959:1529).

Puig Sabadell (1959:1524) consideraba que la inclusión de modelos concretos en la enseñanza media aportaba enormes beneficios al estudio de la geometría, incluso en los cursos más elementales, ya que el alumnado

al empezar a aprender las primeras relaciones geométricas, miran con afán los poliedros estrellados, para ver si las encuentran en ellos. No tardan en preguntar qué relaciones, qué propiedades son las que existen allí, y es admirable todo lo que a fuerza de mirarlos llegan a ver y descubrir en ellos. El deseo de comprenderlos mejor, de saber construirlos, les estimula al estudio de la Geometría (...) No les importa que sea superior a sus actuales conocimientos, que sea difícil para ellos, que les cueste trabajo. Trabajarán, estudiarán, porque quieren saberlo, porque les interesa, porque les gusta.

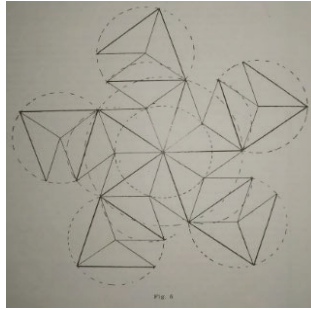


Figura 11: Desarrollo plano de medio dodecaedro de caras convexas, elaborado por Puig Sabadell
Fuente: Puig Sabadell (1959:1526).

Puig Sabadell (1959:1524) consideraba que incluir los poliedros en la decoración del aula contribuía a despertar el interés y la curiosidad científica de sus alumnas: “Pronto observamos que la belleza de sus formas y de su colorido atraía a todos. El tenerlos siempre delante y contemplarlos muchas veces, excitaba el interés por conocer su estructura”. Por ello, al igual que Puig Adam, decidió consignarles un espacio propio dentro del aula (Figura 12). En su trabajo titulado “El aula de matemáticas” (Puig Sabadell, 1960b), publicado en la revista de *Enseñanza Media*, la profesora proporcionaba una descripción detallada de los elementos que podían encontrarse en su aula. En ella señalaba que los modelos de poliedros convexos y estrellados, construidos por los alumnos, estaban situados en la vitrina y sobre los armarios de clase. Indicaba, del mismo modo, que el icosaedro estrellado ocupaba un lugar relevante en la sala, ya que colgaba “del techo en el centro de la clase, como una gran lámpara” (Puig Sabadell, 1960b:1827).



Figura 12: Alumnas de la profesora Puig Sabadell durante la construcción de poliedros
Fuente: Puig Sabadell (1960b:1833).

3. Conclusiones

El estudio muestra el convencimiento tanto de Puig Adam como de Puig Sabadell de que la aplicación del método activo en la enseñanza de las matemáticas permitía encauzar el interés inicial del niño, ante una determinada situación, hacia actividades de contenido matemático. Se observa que en la propuesta de Puig Adam -que consistía en la obtención del icosaedro y omnipoliedro regular mediante varillas- la actividad surgió al intentar explicar un hecho concreto que había ocurrido en clase: la deformación de algunos de los poliedros, fabricados en metal, que había en el armario. Del mismo modo, el origen de la actividad ideada por la profesora Puig Sabadell residió en el deseo de los alumnos en conocer cómo se construían los poliedros convexos y estrellados; es más, fueron los propios estudiantes los que demandaron, más tarde, la construcción de estas figuras geométricas con otros elementos, alegando que deseaban ver con mayor claridad la composición de las mismas. Puig Adam y Puig Sabadell consideraban que la construcción de modelos matemáticos favorecía la actividad creadora y la comprensión de las relaciones espaciales en el alumnado.

Los resultados obtenidos tras llevar a cabo estas actividades les animaron a difundir, con detalle, sus propuestas sobre la enseñanza de los poliedros entre el profesorado de enseñanza secundaria. Pretendían, con ello, aportar sencillas pautas de construcción a aquellos docentes que desearan incluirlos y reproducirlos en sus clases. Conscientes de la carencia de modelos matemáticos que había en los centros de enseñanza secundaria, durante la segunda mitad de la década de los cincuenta, los autores eligieron para la elaboración de sus modelos elementos cotidianos, sencillos y de bajo coste, como varillas, gomas, cordeles, anillas, etc. (Dólera-Almáida y Sánchez-Jiménez, en prensa).

Los modelos matemáticos confeccionados por los alumnos ocuparon un lugar destacado en las aulas tanto de Puig Adam como de Puig Sabadell. Los profesores creían que estos materiales podían actuar como un eficaz estímulo en la construcción del conocimiento matemático del niño, animándolo a desempeñar un papel más activo en su aprendizaje; ya que, según Puig Adam (1957:13), con su uso el estudiante

aprende con más alegría, se encariña con las construcciones y se aficiona a dar vivencia, mediante modelos ideados o hechos por él, a propiedades o relaciones que antes le repelían por su abstracción o su enunciado complejo.

4. Referencias bibliográficas

Araque, N. (2010). Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria y su relación con los planteamientos de comienzos del siglo XX. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, 3, 81-91. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos2/99-didactica-de-las-ciencias-en-la-educacion-primaria-y-su-relacion-con-los-planteamientos-de-comienzos-del-siglo-xx>

- Ausejo, E. (2013). La introducción de la «matemática moderna» en la enseñanza no universitaria en España (1953-1970). *La Gaceta de la RSME*, 16(4), 727-747.
- Dólera-Almaida, J. y Carrillo-Gallego, D. (2023). Dynamic and Multipurpose Teaching Models at the First International Exhibition of Mathematics Teaching Material. *Educ. Sci.* 2023, 1, 0. <https://doi.org/10.3390/educsci1010000>
- Dólera-Almaida, J.; Carrillo-Gallego, D. y Sánchez Jiménez, E. (en prensa). Puig Adam y el Instituto-Escuela de Madrid. *Historia y Memoria de la Educación*.
- Dólera-Almaida, J. y Sánchez-Jiménez, E. (en prensa). Pedro Puig Adam y el método heurístico en la enseñanza de las matemáticas en España. *El futuro del pasado*.
- Felix, L. (1986). *Aperçue Historique (1950-1984) sur la Commision Internationale sur l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (CIEAEM)*. Bordeaux: IREM de Bordeaux.
- González Astudillo, M.T. (2008) Las ideas sobre la educación matemática de Pedro Puig Adam ¿precursoras de la Matemática Moderna? *Quadrante*, XVII(1), 93-108.
- JAE (1925). *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones.
- Puig Adam, P. (1955). La Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática. Proyecto de una interesante reunión en Madrid, abril de 1957. *Revista de Educación*, 38, 96.
- Puig Adam, P. (1956). *Didáctica matemática eurística*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.
- Puig Adam, P. (1957). Un nuevo material para la enseñanza eurística de la Geometría del Espacio. *Enseñanza Media*, 3, 22-26.
- Puig Adam, P. (1958). *El material didáctico matemático actual*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Puig Adam, P. (1960). *La matemática y su enseñanza actual*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Puig Adam, P. (1967). Modelos preparados y modelos realizados. En CIEAEM (Ed.), *El material para la enseñanza de las matemáticas* (pp. 192-209). Madrid: Aguilar.
- Puig Adam, P. (1979). El què podria ésser l'ensenyament de la Matemàtica a l'Institut-Escola. *Butlletí de la Secció de Matemàtiques de la Societat Catalana de Ciències Físiques, Químiques i Matemàtiques*, 1, 19-30.

- Puig Sabadell, M. D. (1958). Material multivalente para la Geometría del Espacio. *Enseñanza Media*, 29-32, 25-31.
- Puig Sabadell, M. D. (1959). Los poliedros estrellados como centro de interés. *Enseñanza Media*, 50-52, 1523-1530.
- Puig Sabadell, M. D. (1960a). Multivalencia de las situaciones geométricas. *Enseñanza Media*, 63-66, 1125-1134.
- Puig Sabadell, M. D. (1960b). El aula de matemáticas. *Enseñanza Media*, 63-66, 1824-1834.
- Rodríguez Lesmes, D. (1960). Prólogo. En P. Puig Adam (Eds.), *La matemática y su enseñanza actual* (pp. IX-XV). Madrid: Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media.
- Salcedo, M. M. (1956). El Centro de Orientación Didáctica: lo que es y lo que se propone. *Enseñanza Media*, 1, 5-7.
- Sales Rufi, J. (2000). Pedro Puig Adam, maestro. *Suma*, 34, 9-20.
- Viñao, A. (2000). Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.

El libro en los museos escolares

The book in the school museums

Carmen Diego Pérez

Universidad de Oviedo (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4746-2670>

Montserrat González Fernández

Universidad de Oviedo (España)

<https://orcid.org/0000-0002-6790-347X>

Fecha de aceptación: abril 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

Resumen

Libros de texto y de lectura son objetos habituales en museos y en exposiciones escolares; sin embargo, es frecuente encontrar exhibidos los mismos títulos, aunque existan ejemplares singulares en los fondos. Proponemos modificar el discurso expositivo habitual elaborando explicaciones sin priorizar el orden cronológico convencional utilizado por historiadores y museólogos. Aglutinamos en seis núcleos los libros para que aquellos expuestos en la misma vitrina no se ignoren entre ellos y facilitar que las diferentes audiencias incrementen sus conocimientos y adquieran visiones complejas sobre las funciones del libro en otras épocas, los diversos métodos de enseñanza, la edición, etc.

Palabras clave: libro de texto; patrimonio cultural; didáctica del museo; museografía; España.

Abstract

Textbooks and reading books are objects commonly found in museums and school exhibitions; nevertheless, in these expositions it is frequent to find the same titles even though rare copies exist in the collections. We propose to modify the regular expository discourse by elaborating explanations without prioritizing the conventional chronological order used by historians and museologists. We group the books in six nuclei so that those exposed in the same showcase won't ignore each other and to make it easier for different audiences to increase their knowledge and acquire complex visions about the functions of the book in other times, the various teaching methods, the editing, etc.

Key words: textbook; cultural heritage; museum education; museography; Spain.

1. Introducción

Pupitres, libros, globos terráqueos, mapas,... son objetos habituales en museos y en exposiciones escolares, pues sugieren rápidamente al visitante el contexto de las centenarias escuelas que aún pueblan el espacio rural y urbano. Museógrafos y comisarios de exposiciones suelen elegir generalmente estas piezas por el uso y la difusión que han tenido, pero también por imitación de lo más exhibido, relegando, a veces, parte de sus fondos al no verlos en otras muestras. La similitud de enseres exhibidos convierte a aquellos espacios en espejo unos de otros, en lugar de ser una ventana abierta a un mejor conocimiento de cómo fue la enseñanza y la labor del magisterio durante los últimos siglos en España.

En estas páginas planteamos aunar el conocimiento histórico-educativo y el museográfico en torno a cómo mostrar los libros utilizados en la enseñanza primaria, expuestos en vitrinas generalmente con la sola indicación de sus datos bibliográficos, sin aportar otra información complementaria que ayude al visitante a conocer mejor este útil escolar. Proponemos acompañar los ejemplares exhibidos con la narración de su historia, utilidad, peculiaridades,... para que diversas audiencias (estudiantes de magisterio o pedagogía, profesionales de la enseñanza –docentes, inspectores y administradores– y público en general) conozcan las funciones del libro en épocas diferentes, los métodos de enseñanza, la edición, etc. Sugerimos modificar el discurso expositivo habitual seleccionando libros en torno a seis núcleos para facilitar que el visitante incremente sus conocimientos, pueda percibir diferentes mensajes y adquirir visiones complejas.

2. Modos de exposición de objetos: muestra y ocultación

Entre el menaje escolar, el libro y el pupitre están siempre presentes en los museos y exposiciones escolares. Al visitarlos hemos comprobado que, en unos casos, los comisarios y museógrafos no siempre conocen bien lo singular de sus propios fondos y eligen mostrar los más habituales sin delimitar, precisar o profundizar en los mensajes que transmiten los objetos reunidos y, en otros, el museógrafo demanda más investigación a los historiadores de la educación, pues la concurrencia del conocimiento histórico y el museográfico es imprescindible para mejorar el discurso expositivo. Ejemplificamos, a continuación, con dos tipos de pupitres, ambos en museos asturianos, la omisión u ocultación de los fondos por alguna razón que desconocemos –aunque sospechemos la causa– y la exhibición para reclamar más estudios.

Hemos constatado omisión y ocultación, por ejemplo, en el museo escolar de la Fundación Selgas Falgalde de Cudillero. Esta institución tiene entre sus fondos un pupitre bipersonal para niñas –infrecuente en otras colecciones– que no expone a pesar de su especificidad o quizá por desconocer que, en la ranura en la parte inferior derecha de cada plaza, las niñas colocaban el acerico cuando llegaba la hora de aprender costura, una asignatura que los escolares varones no cursaban (Véase imagen 1). Esta singularidad la describimos en el primer inventario y catalogación que realizamos por encargo del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales de la Universidad de Oviedo del fondo de la extinta Fundación Escuelas Selgas antes de su desmantelamiento, pero nada se dice de

él en el catálogo editado por la nueva Fundación Selgas Falgalde¹. También difundimos la existencia de este pupitre en cuatro exposiciones temporales².

Un ejemplo de exhibición, pero desconociendo la historia del pupitre, es el del eco-museo de Somiedo, en la parte etnográfica instalada en la antigua escuela de Caunedo que mantiene el aula tal cual estaba en 1953, año de su inauguración, con unos singulares pupitres unipersonales, que pudieron haber sido contruidos por encargo y sobre los que esperan poder encontrar información. Se trata de una silla-mesa de hierro y madera que reposa sobre dos listones de madera; el tablero que hace de mesa está unido a la silla y tiene un hueco para el tintero. Debajo del asiento está ubicado el cajón (Véase imagen 1).

Imagen 1. Pupitres singulares



Bipersonal específico para niñas en el fondo de la Fundación Selgas Falgalde



Unipersonal mostrado en la sede de Caunedo del Ecomuseo de Somiedo.



Fotografías del archivo de las autoras

Esta diversidad de pupitres junto con la actual proliferación de museos en entornos rurales o urbanos, bien en antiguas escuelas o en recientes museos etnográficos, nos interpela como investigadores para dar cuenta de la variedad y singularidad de los enseres y mobiliario escolar, pues, además de los comercializados por empresas del sector hubo también producciones particulares que requieren un trabajo de campo de tipo histórico, antropológico y etnográfico cuando nos topamos con objetos específicos. Un ejemplo nos lo proporciona Argul (Pesoz), un pueblo declarado Bien

¹ *Museo Escolar Selgas* (2000). s.l.: Fundación Selgas Falgalde. Tampoco alude a él Carmen Bermejo Lorenzo (2000) en *Historia de la Fundación Benéfico-docente "Escuelas Selgas"* (s.l.: Fundación Selgas Falgalde), a pesar de que la descripción de este pupitre y la fotografía la habíamos divulgado previamente también en A. Terrón Bañuelos y A. Mato Díaz, (Coords.) (1992). *Un modelo escolar integrador y reformista: la Fundación Escuelas Selgas*. (Oviedo: KRK Ediciones–Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.), p. 137-138 y 245.

² En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en noviembre 1990; en el edificio histórico de la misma Universidad, en septiembre y octubre de 1994 y reproducida su fotografía en el catálogo que acompañó esta exposición; en el Museo Antón de Candás, en septiembre de 1992 y en el Museo Evaristo Valle de Gijón, en octubre de 1992.

de Interés Cultural en el occidente de Asturias, cuyos habitantes aportaban el mobiliario escolar, según declara uno de ellos nacido en 1951, que ha montado en la planta baja de su casa un pequeño museo con objetos de la vida tradicional: “En la escuela cada casa hacía sus pupitres. Los pudientes, tenían un pupitre de madera de nogal. Y los otros eran de castaño, más corrientes”³. Esta práctica y estos pupitres requieren estudios que ubiquen esta información en un marco más general (Cohn, 2001:27) lo que nos lleva a abrir una vía de investigación necesaria para conocer la diversa realidad escolar en el territorio nacional, que ampliaría el conocimiento historiográfico y enriquecería el museográfico.

En el caso de los libros utilizados para la enseñanza es habitual encontrar obras con una afinidad excesivamente genérica mostradas en la misma vitrina. Tres ejemplos nos harán evocar lo que cualquiera ha podido ver expuesto. Es muy frecuente la reunión de los destinados al aprendizaje de la lectura sin ningún mensaje que ayude al visitante a pasar del ver al comprender, al carecer de las indicaciones que le ayuden a percibir la diferencia entre los de iniciación a la lectura y los de perfeccionamiento, entre los de caracteres tipográficos o manuscritos,...; otro caso frecuente es exponer los libros destinados exclusivamente a la educación de las niñas –acompañados a veces con otros útiles y material didáctico de costura, dechados, costureros, ajuar para bebés en papel, muestrario de dibujos para bordar, etc.– sin alusión a cómo en esa época simultáneamente se utilizaban otros específicos para niños; libros para familiarizar y descifrar letra manuscrita y conocer modelos de documentos, sin ninguna referencia al contexto de uso, etc.

Si de los objetos de museos y exposiciones –hubo varias específicas de libros escolares⁴– pasamos a analizar los catálogos editados, observamos que mayoritariamente también agrupan el material por tipos y suele ser habitual reunir los libros por la disciplina de la que tratan: Geografía, Urbanidad, Religión, Ciencias Naturales, Lengua,..., porque abordan una cuestión específica o están en un determinado idioma (gallego, vasco o catalán) y, tras una explicación genérica, incorporan el inventario-catálogo de los expuestos. Estas constataciones nos permiten confirmar que exposiciones y museos son espejo unos de otros, eligiendo sus responsables generalmente los objetos que muestran por imitación, relegando a veces parte de sus fondos singulares por no estar presentes en otros lugares, desconocer su utilidad, valor o peculiaridad. Esta no es sólo nuestra percepción pues, en 2008, los 34 profesionales reunidos en el taller titulado “Museos pedagógicos y práctica educativa: la reconstrucción de la práctica educativa en España a través de sus museos pedagógicos: recursos, posibilidades e iniciativas”, desarrollado durante las VIII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), sugirieron que

³ Lagar, Eduardo (21 de marzo de 2023). José recupera la infancia soleada en Argul, el pueblo de los extraños veiriles, *La Nueva España*, p. 18.

⁴ Una de las primeras exposiciones, titulada “La obra pedagógica y didáctica infantil”, tuvo lugar en 1987 en el Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco de Bilbao en el marco del II Congreso Mundial Vasco que editó el *Catálogo de obras didácticas infantiles 1800-1976*, recogiendo exclusivamente las escritas en vasco, aunque había expuestos también libros escritos en castellano. Estos últimos años hay algunas exposiciones monográficas e itinerantes acompañadas de un catálogo con información más completa, por ejemplo, Agustín Escolano Benito (2020). *Flora o la educación de una niña*. Berlanga de Duero: CEINCE-UVA.

era necesario que en esas instituciones “se preste más atención a fondos museísticos distintos de los más habituales” (Álvarez y Rebollo, 2000:14) para hacer a estas colecciones más atractivas pero, entendemos que también es preciso para recuperar más patrimonio y desarrollar más el mensaje expositivo. Siendo esas finalidades loables, consideramos que transformar esta inercia es ineludible para hacer más accesibles los museos de contenido educativo a todos los ciudadanos, independientemente de su grado de conocimientos, pues así se acercaría la cultura a cualquier visitante, en la línea de facilitar “un diseño para todos”⁵ entendido como la intervención sobre entornos, productos y servicios con la finalidad de que todas las personas, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, el género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad en igualdad de condiciones. Es inexcusable considerar que cada visitante tiene un grado de conocimiento distinto y de ahí derivamos que hay que mejorar el montaje e implementación de lo mostrado para facilitar la información y comunicación del mensaje, haciendo que lo expuesto no refleje lo que el visitante ya sabe, sino que enseñe lo que este puede ignorar.

Ambos ejemplos –pupitres y libros– evidencian la necesidad de integrar los conocimientos procedentes de la investigación histórico-educativa con la museográfica y en esta línea reflexionamos sobre cómo mostrar los libros utilizados en la enseñanza primaria en España, pues hace varias décadas que son estudiados pluridisciplinariamente lo que ha incrementado el conocimiento sobre ellos, sin embargo, estos libros, que en cuanto objeto están presentes en las colecciones permanentes de los museos, son expuestos mayoritariamente en vitrinas generalmente indicando únicamente sus datos bibliográficos sin aportar información complementaria que ayude al visitante a conocer mejor este útil escolar. Ciertamente cualquier visitante que supere el medio siglo de vida aprecia “lo antiguo” de los pequeños libros de lectura, prontuarios o epítomes del siglo XIX y primer tercio del XX o de las enciclopedias, identificando como posibles usuarios a bisabuelos, abuelos, padres o ellos mismos; los adultos con menos décadas de edad buscarán los ejemplares editados a partir de los años setenta del siglo XX –de mayor tamaño, con más color e ilustraciones–, o evocarán que a ellos sus maestros les facilitaban fotocopias y que, en ocasiones, el libro adquirido al comienzo del curso académico lo utilizaron poco o nunca en el aula y los visitantes más jóvenes compararán lo expuesto con los libros que manejan, si aún están impresos en papel. Las constataciones aludidas nos animan a plantearnos posibles maneras de abordar la presentación de estos objetos en museos y exposiciones temporales.

Si importante es salvaguardar los objetos escolares e incrementar el patrimonio museográfico también lo es que el museólogo conozca los libros que conforman el fondo del museo para seleccionarlos combinando los criterios histórico, pedagógico, académico, disciplinar, social, cultural, etc. y escoger aquellos que merecen ser expuestos temporal o permanentemente; y para ser eficiente en ese proceso sería deseable que conociera la historia de la literatura escolar, la edición, la ilustración, las formas del control que ejerció la administración educativa, etc. o buscarse el

⁵ Véase esta definición de la Fundación Design For All: www.designforall.org.

asesoramiento de los investigadores de esos ámbitos. Los cientos de investigaciones sobre libros escolares de las últimas décadas han aportado un conocimiento de este objeto del ajuar escolar de maestros y discípulos que no suele estar recogido en los carteles que acompañan su exposición. Esta realidad nos impulsa a sugerir, ensayar y proponer algunas opciones para exponer este objeto, intentando abrir una ventana que nos enseñe lo que ignoramos, evitando el efecto espejo que sólo refleja lo que el visitante ya ve o sabe. Para ello, las funciones, tipos, requisitos y evolución de los libros utilizados en la enseñanza primaria debieran ser indicados en los expositores que reúnen una serie de ellos o en carteles. Recuperar, conservar y mostrar este objeto es el principio, pero para avanzar conviene ayudar al visitante de la exposición o del museo a conocer, interpretar y entender que su uso en la escuela fue diverso. El libro nos permite acceder a la didáctica recomendada al docente, a las disciplinas que se enseñaron o se suprimieron, a los contenidos del currículum, a los paradigmas socioculturales de cada época, etc. Los libros impresos, hoy casi en desuso, son un objeto patrimonial que espera nuevos planteamientos museográficos que incorporen los hallazgos de las últimas investigaciones acerca de su contenido, la política educativa que los autoriza o censura, la orientación didáctica que recomiendan, la línea de una determinada editorial, etc.

3. Fundamentos para una propuesta expositiva de libros escolares

Construimos nuestra oferta expositiva apoyándonos en las recomendaciones de cuatro autores. En primer lugar, retomamos las reflexiones que Manuel Bartolomé Cossío, padre del museísmo pedagógico en España, hizo en 1882 cuando presentó un informe sobre el Museo Pedagógico de Madrid en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Londres y recordaba a la audiencia que los objetos que estaban en un museo ya no tenían la vida que originariamente tuvieron cuando se utilizaban y que ese hecho debía contemplarse al mostrarlo, pues tanto “los hechos como los objetos no hablan sino al que sabe preguntarles y no contestan sino en la medida que se les interroga” (2007:153). No deberíamos presuponer que los visitantes se harán preguntas espontáneamente, por tanto, nos las hacemos nosotras, sabiendo de buena tinta que los libros escolares comportan mensajes que hay que descifrar para entender la cultura de la época en que se utilizaron; que fueron escritos, editados, supervisados por la administración pública y utilizados para provocar determinados procesos de socialización; que docentes y discentes mantuvieron relaciones diversas con ellos, que han sido cuestionados y defendidos por los docentes, etc. consideramos que esto merece ser explicitado para que el visitante no perciba exclusivamente este objeto escolar como un resto residual de cómo se enseñaba y aprendía tiempo atrás. El hecho de que la mayor parte de los objetos expuestos al público ya no son utilizados en la actualidad, nos lleva a revisar la forma de mostrar los libros escolares y a plantearnos acompañar los ejemplares exhibidos con la narración de su historia, utilidad, peculiaridades,...

En segundo lugar, asumimos la recomendación del historiador y antropólogo Bernard S. Cohn (2001), uno de los primeros investigadores en hablar de la etnohistoria, y seleccionamos obras y elaboramos explicaciones sin primar el orden cronológico convencional utilizado por historiadores y museólogos cuando analizan, agrupan y muestran los hechos siguiendo los grandes periodos históricos (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea) o las etapas

marcadas por el régimen político español (Antiguo Régimen, Ilustración, liberalismo... II República, Franquismo...), dado que la larga permanencia de varios títulos nos indica que es preciso utilizar una periodización de la producción y uso de estos libros de más duración que aquella que acompaña con el cambio de régimen político, pues abundan los casos de libros escolares utilizados durante décadas con gobiernos de distinto signo, caso, por ejemplo, de *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*, obra de Mariano Rodríguez Miguel, publicado desde 1905 hasta 1960 o de *Rayas. Método de enseñanza de la Lectura por la Escritura: lectura, escritura, gramática* de Ángel Rodríguez Álvarez editado desde 1905 hasta 1977 pues, aunque fue prohibido durante la II República, se utilizó profusamente durante el Franquismo, incorporando en las ediciones correspondientes a este periodo algunos textos nuevos.

En tercer lugar, asumimos el aforismo del físico, divulgador de la ciencia y museólogo, Jorge Wagensberg: “Dos objetos no deben ignorarse nunca en una misma vitrina” (2006:144), su invitación a evitar incorporar una etiqueta describiendo el objeto mostrado sin aportar información – en un museo arqueológico, encontrar al lado de “un pedazo de cerámica con una espiral dibujada, una etiqueta que aclara: *pieza de cerámica con espiral dibujada*” (2006:143)–, y su sugerencia para favorecer que el “objeto converse con un fenómeno para encender una comprensión súbita” y “así conversar con un visitante que, de otro modo, no conversaría con otros visitantes” (Wagensberg 2006:144). Ciertamente las visitas guiadas o las audio-guías facilitan al visitante la observación, el conocimiento y la comprensión, sin embargo es posible ayudar a este en esos procesos planteando la visita al museo no sólo con un hilo conductor o tema (la escuela, la enseñanza, las reformas escolares, la formación de las niñas, instrumentos científicos,...) sino utilizando la comparación porque “un fenómeno sólo es idéntico a sí mismo” (Wagensberg 2006:143) y los libros son medios de comunicación muy potentes que transmiten un sistema de valores, una ideología y una cultura, sus páginas soportan y trasladan “las verdades” que una sociedad cree que es necesario transmitir a la generación siguiente.

Proponemos modificar el discurso expositivo habitual y sugerimos núcleos aglutinadores de libros que ilustren las siguientes ideas: cómo la escuela y los libros cambian al son de los gobiernos, los lapsus de la censura, la imposición de libros obligatorios, los títulos longevos, los libros renovados,... Consideramos que en esta línea avanzamos para que el trabajo de recuperación, inventario, registro y exposición de las cosas vaya acompañado, como ha insistido en varios trabajos Agustín Escolano de “una hermenéutica de la cultura” (2021:106), desvelando significados de los libros y de los hechos que los acompañan y ayudando al descifrado.

4. Posibles núcleos aglutinadores de obras escolares

Las seis sugerencias que siguen son un prototipo de cómo reunir los ejemplares expuestos, elaborando un discurso expositivo al objeto de mejorar la comunicación con el visitante. En estas propuestas subyacen dos hilos conductores: el control sobre los libros utilizados en la enseñanza primaria y la evolución de la literatura escolar durante el siglo XX.

4.1. Propuesta: la escuela y los libros al son de los gobiernos

El libro escolar fue valorado desde su aparición como un medio de inculcación de valores religiosos, culturales y políticos. Argumentando la necesidad de controlar su calidad pedagógica y moral fueron sometidos a supervisión por parte de la iglesia y del estado, que aprobaban aquellos que se adaptaban mejor a sus intereses. El conflicto entre distintas ideologías se aprecia especialmente bien en los libros aprobados y prohibidos por gobiernos de distinto signo.

Un caso significativo e históricamente más próximo se produjo a partir de 1931, cuando el cambio de régimen político exigió que los libros de uso escolar no hiciesen apología y exaltación de formas de gobierno desaparecidas. Era necesaria una revisión de todos los libros autorizados en etapas anteriores y la aprobación de otros originales conformes al espíritu de las nuevas leyes del gobierno de la II República. Este intentó renovar los libros escolares de estudio y lectura pues reconoció públicamente que escaseaban los manuales de verdadero mérito, que muchas obras destinadas a la lectura de manuscritos utilizaban formas gráficas artificiosas y rebuscadas, que las selecciones de trozos literarios mezclaban autores mediocres con artistas geniales,... así que el gobierno declaró caducadas todas las autorizaciones previas, aprobó para uso escolar los que, estando en el mercado, consideró adecuados y recibió pocos originales. No obstante, durante este quinquenio republicano algunos libros escolares fueron prohibidos poco después de ser aprobados, caso de la obra de Albert Thomas, *Historia anecdótica del trabajo*, traducida al español por Rodolfo Llopis (circa 1930, quien incorporó capítulos nuevos) que fue aprobada, rechazada y de nuevo aprobada en tiempos republicanos⁶ y después rechazada por el Franquismo; también *Rayas*, del maestro extremeño Ángel Rodríguez Álvarez, aprobada en 1905 y adoptada en 1909 por el Rey como método para iniciar en la lectura por la escritura al entonces Príncipe de Asturias fue aprobada y rechazada durante la II República y luego admitida por el Franquismo⁷.

De los libros aprobados durante el gobierno republicano, especialmente los originales publicados por primera vez, varios fueron expresamente prohibidos durante la guerra en los territorios ocupados por los militares sublevados. En general, fueron las obras de docentes conocidos por sus actividades públicas o tendencias políticas, como Daniel González Linacero, autor de *Mi primer libro de Historia* (Palencia: Imp. y Lib. Afrodisio Aguado, 1933; segunda edición en 1935) y *Mi segundo libro de Historia de España* (Palencia: Artes Gráficas Afrodisio Aguado, 1934), fusilado el 8 de agosto de 1936, a pocos días de comenzar la guerra en Ávila. Además de las obras citadas se pueden elegir otras de los siguientes autores declarados enemigos por el nuevo régimen: Ángel Llorca (con 8 obras prohibidas), Aurelio Rodríguez Charentón (con 6 obras prohibidas), Santiago

⁶ Aprobado en la orden del 17 de mayo de 1934 –*Gaceta de Madrid* del 18– fue prohibida su lectura porque "está en contraposición con el espíritu de imparcialidad y abstención política que informa el criterio del Estado español" por orden del 8 de julio de 1935 –*Gaceta de Madrid* del 28 de agosto– y nuevamente permitido por orden 13 de marzo de 1936 –*Gaceta de Madrid* del 17–.

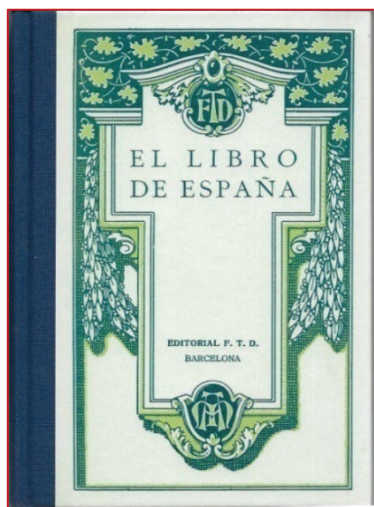
⁷ Aprobada en la citada orden de 1934, fue prohibida por otra del 16 de septiembre de 1936 pues "ni por su contenido ni por su redacción merece tal distinción" –*Gaceta de Madrid* del 23 de septiembre– y rápidamente aprobada por el Franquismo en la primera lista que hizo pública la "Comisión dictaminadora de los libros de texto que se han de usar en las escuelas nacionales" –*B.O.E.* 22 de marzo de 1939–.

Hernández Ruiz (con 5 obras prohibidas), Luis Huerta (con 4 obras prohibidas), Gerardo Rodríguez (con 4 obras prohibidas), Manuel Alonso Zapata, Heliodoro Carpintero, Margarita Comas Camps, Eladio García Martínez, Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopis, Gervasio Manrique, Alejandro Rodríguez (Casona), Modesto Bargalló (Diego, 1999, 2000a, 2000b y 2003). Otras obras y autores censurados para la enseñanza primaria son mencionados en Delgado (1978), Rodríguez Raz (1988) y Berruezo (1998). En definitiva, la II República estimuló la creación y el Franquismo arremetió contra esas novedades.

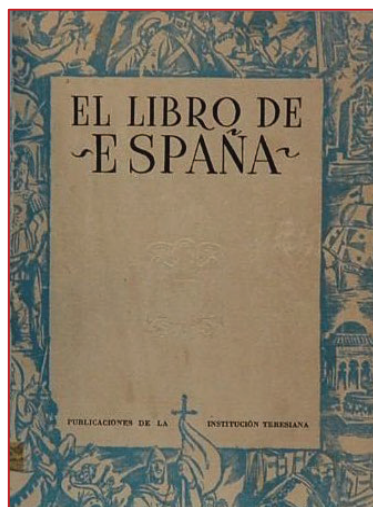
4.2. Propuesta: lapsus de la censura

Los libros utilizados en la enseñanza primaria siempre tuvieron que ser revisados por la autoridad competente antes de ser publicados, aquella autorizaba los que tenían una información y contenido acorde con lo que se quería primar en cada tiempo; no obstante, aunque los autores y las editoriales solicitasen esa evaluación, la férrea censura franquista autorizó simultáneamente tres obras diferentes con el mismo título: *El libro de España*, que fue además el nombre de un concurso convocado por la orden del 21 de septiembre de 1937 para seleccionar un libro de lectura obligatoria. El concurso no se resolvió, pero en el mercado llevaron ese título los publicados por tres editoriales vinculadas a la iglesia católica: el de la Institución Teresiana, publicada en 1941⁸, el de la editorial Bruño publicada en 1943⁹ y el de mayor éxito y más antiguo, el de la editorial F.T.D. de los Hermanos Maristas (Diego, 1996), hecho que puede evidenciarse mostrando un ejemplar de cada editorial.

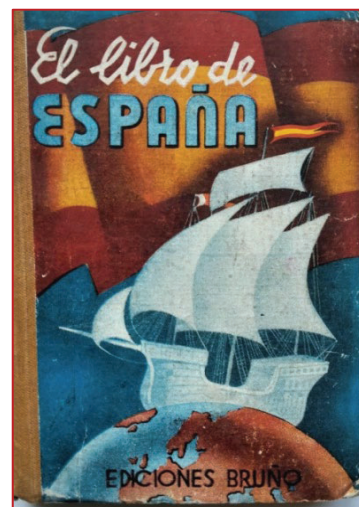
Imagen 2. El éxito de un título: *El libro de España*



Editorial F.T.D., 1928



La Institución Teresiana, 1941



Ediciones Bruño, 1943

⁸ Ibáñez de Opacua, M^a Pilar (1941). *El Libro de España*. Madrid: Institución Teresiana.

⁹ Ediciones Bruño (1943). *El libro de España*. Madrid: Bruño.

El libro de España editado por F.T.D. –la editorial varió su nombre a Luis Vives en 1932 y más tarde a Edelvives– fue publicado por primera vez en 1928, bajo el gobierno de Primo de Rivera, para uso específico en los colegios maristas¹⁰, se reeditó con un gobierno republicano en 1932 y continuó reeditándose en 16 ocasiones durante la dictadura del general Franco con muy pocos retoques –la profesión del padre, convertido en militar falangista, es el primer cambio en el relato del viaje de dos hermanos por el territorio español–. En la mayor difusión del título de F.T.D. influyó el que era la primera publicada y el que los Hermanos Maristas pleitearon con los Hermanos de la Salle para defender su obra.

En 1973, la editorial Edelvives decide remodelar el texto actualizando los medios de transporte, pero modificó el título, *A través de España*. Por su permanencia en el mercado y por esos cambios también puede utilizarse este caso para la quinta propuesta que hacemos: títulos longevos, libros renovados. El arraigo de este texto entre los españoles fue tal que la editorial Luis Vives editó, en 1998, el facsímil de la primera edición y en 2007, RBA coleccionables reeditó el facsímil de la edición de 1954. La dilatada difusión de esta obra es una prueba más de que la habitual estructura en periodos históricos no es suficientemente válida para estudiar y conocer el libro de texto.

Imagen 3. *El libro de España* de Luis Vives de 1940 y su remodelación en 1973



Otro caso de escaso control de las publicaciones destinadas a la enseñanza se dio con libros que se vendieron y utilizaron antes de ser oficialmente aprobados para uso escolar. En esta situación

¹⁰ F.T.D. *El libro de España*. Barcelona: F.T.D. [1928]. Su *Nihil Obstat*, está dado en Barcelona, 5 de septiembre de 1928.

estuvo *El libro del trabajo. Lecturas estimulantes, destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria* (Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1934), escrita por el Inspector de Primera Enseñanza, Adolfo Maíllo, que tuvo cinco ediciones. La editorial mantuvo la misma cubierta y el autor mantuvo el mismo texto en la segunda edición de 1935, es decir, las publicadas en tiempos de la República, pero lo reformó en las tres siguientes, publicadas durante la dictadura franquista: la 3ª reformada de 1942, con *nihil obstat* del obispo de Barcelona del 22 de septiembre de 1941 y el impreciso refrendo de «Libro escolar aprobado por la Autoridad», dando a entender que tenía también la aprobación gubernativa cuando no era así en esa fecha; la 4ª reformada en 1947 con el mismo *nihil obstat* y la información más precisa «Libro aprobado por el Consejo Nacional de Educación. 26-III-1943» y aún hubo una quinta edición sin fecha, con idénticos datos de aprobación que la 3ª. La difusión de *El Libro del trabajo* y el incremento del precio de los ejemplares ilustra, además, la transformación económica del país, pues la primera edición se vendió a 2,25 pesetas y la quinta a 20 pesetas (Diego y González, 2022).

4.3. Propuesta: sólo estos libros. Libros privilegiados

En España, el intento de control de los libros escolares más extremo fue la imposición de un texto único que el estado declaró obligatorio. Fue el caso del *Catecismo de Agricultura* de Alejandro Oliván, seleccionado mediante un concurso en 1848, porque esta enseñanza fue obligatoria desde el 1 de septiembre de 1849. Otro fueron las obras de la Real Academia Española *Prontuario de Ortografía y Gramática*¹¹, cuyo uso fue obligatorio desde 1844 y 1854 respectivamente, y así fue recordado en el artículo 88 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 al señalar que ambos “serán texto obligatorio y único para estas materias” y así seguirán hasta el siglo XX.

Para imponer un único libro de lectura escolar, el estado convocó otros dos concursos, uno por Real Decreto en 1921 con la intención de declarar un libro de texto y de lectura obligatoria en todas las escuelas (Pozo, 1985) y otro en 1937, para conseguir un libro acorde con la ideología de los militares sublevados que sería también obligatorio (Diego, 1996). Ninguno de estos concursos se resolvió, pero en los años siguientes en el mercado hubo varios libros con un contenido acorde al que señalaban las bases de ambos concursos¹².

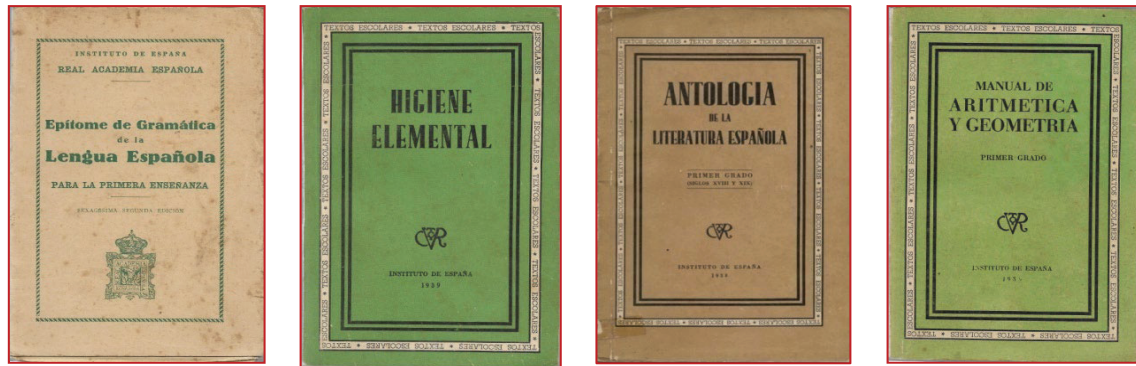
El monopolio y el control de los libros de texto están perfectamente ejemplificados con la colección formada por el Instituto de España, organismo aglutinador de las Reales Academias creado en 1937, que fue comisionado para redactar libros de texto para cada materia durante la guerra civil. El primer texto a la venta fue el *Epítome de Gramática de la Lengua Española para la*

¹¹ En relación al *Prontuario de ortografía*, véanse las reales órdenes de 25 de abril y 1 de diciembre de 1844 y para la *Gramática* la de 28 de septiembre de 1854, en Villalaín (1997), pp. 99-101 y 156 y García Folgado (2019).

¹² Es el caso de José Álvarez de Sotomayor y Zaragoza, (s.f., circa 1922). *A través de mi patria. Libro de lecturas y temas de enseñanza para la juventud española, en España y en el extranjero*. Madrid: Renacimiento pues cuenta en el prefacio que fue uno de los 63 participantes en el concurso *El libro de la patria* y el de Ramón Ruiz Amado (1922). *Nuestra Patria. Lecturas para fomentar el patriotismo en las escuelas españolas*. Barcelona: Librería religiosa o el caso aludido de *El libro de España* en 1937.

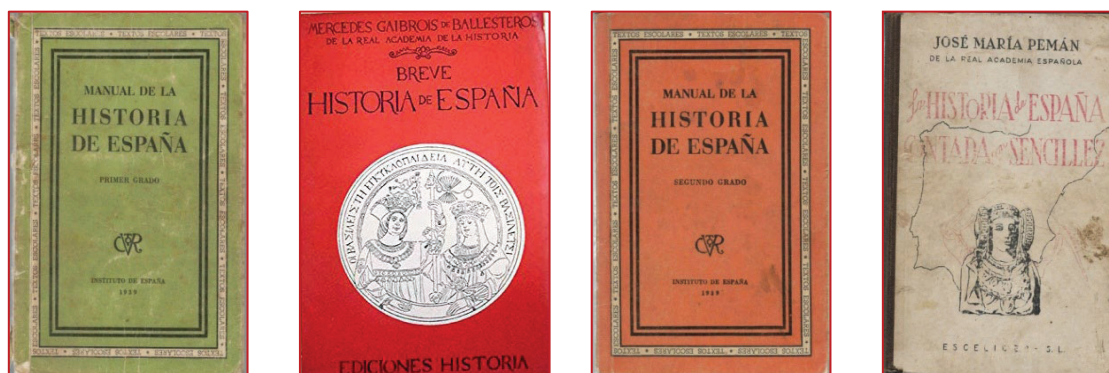
primera enseñanza (1938); era la edición sexagésima segunda y aunque constaba en la cubierta también la Real Academia Española (véase imagen 2), esta institución protestó porque perdía parte de sus ingresos. Este monopolio del mercado editorial fue combatido también por autores, editores, libreros, etc. y pronto hubo que rectificar medida tan drástica (Diego, 2000a). No obstante, los ejemplares fueron adquiridos en cada provincia por la Inspección para distribuirlos por las escuelas nacionales (mixtas, unitarias y secciones graduadas).

Imagen 4. Cuatro publicaciones del Instituto de España de uso obligatorio



Aunque estos libros se publicaron con autoría institucional por las actas del Instituto de España sabemos quiénes fueron sus autores y que El *Manual de la Historia de España. Primer grado* escrito por Mercedes Gaibrois de Ballesteros siguió publicándose con el título *Breve Historia de España* (Bilbao: Ediciones Historia, 1940) y el *Manual de la Historia de España. Segundo grado* escrito por José M^a Pemán permaneció en el mercado casi treinta años pues lo publicó en Cádiz posteriormente con el título *La Historia de España contada con sencillez para los niños... y para muchos que no lo son* (Cadiz: Escelicer, 1939) (Véanse las cubiertas de estas versiones en la imagen 5), y fue además, enviado oficialmente a las bibliotecas escolares.

Imagen 5. La pervivencia del contenido bajo dos títulos diferentes



4.4. Propuesta: construyendo una cultura común. Las versiones escolares de Don Quijote de La Mancha

El Quijote fue utilizado como libro de lectura en la escuela primaria desde 1856 cuando Fernando de Castro, futuro Rector de la Universidad de Madrid, publicó una adaptación de esta obra de Cervantes que fue aprobada oficialmente como libro de texto para las escuelas de instrucción primaria y para las escuelas normales¹³; sin embargo, este subgénero de libro de lectura comenzó a despegar con la conmemoración del tercer centenario de la publicación de la primera parte de la obra en 1905, declarándose su lectura obligatoria cuando el Consejero de Instrucción Pública, Eduardo Vicenti y Reguera, publicó una selección de trozos del Quijote para uso escolar con el título *El libro de las escuelas*, donó cien ejemplares para los centros docentes y envió la obra a dictamen de la Real Academia Española y la Junta Facultativa de Archivos, Bibliotecas y Museos. Las cualidades y el mérito relevante que le reconocieron llevaron a que el Estado adquiriera 833 ejemplares para las bibliotecas públicas¹⁴ y un año después, la Real Orden de 28 de noviembre de 1906 dispuso que los maestros de primera enseñanza empleasen para los ejercicios de lectura el *Quijote* adaptado a la edad de los escolares, pudiendo utilizar “ediciones como la que nos ocupa, ó las que hayan merecido ó merezcan en lo futuro análogo dictamen (...) y sin que este dictamen implique la obligación por parte de los escolares de adquirir la edición elegida por los maestros, y sí solo la de que éstos la posean en la forma que hoy poseen los demás libros”¹⁵. Esta recomendación de la Real Orden nos sirve para revelar a los visitantes que los escolares no tenían sus propios libros, pues estos en aquellos años eran propiedad de la escuela y del maestro. Posteriormente, el 12 de octubre de 1913, se incluyó entre las enseñanzas diarias, y, finalmente, desde 1920, por un real decreto del 6 de marzo, su lectura fue obligatoria durante el primer cuarto de hora de clase. Estas decisiones imponen, por tanto, la lectura obligatoria de esta obra.

Son muchas las adaptaciones escolares de esta obra para adecuarla a la asignatura de lectura, por lo que era uno de los libros más presente en cualquier escuela y ahora en cualquier exposición. Estas adaptaciones fueron rechazadas por intelectuales como Miguel de Unamuno, Mariano de Cavia, María de Maeztu, José Ortega y Gasset... y por inspectores de primera enseñanza como Antonio Juan Onieva o Victoriano Fernández Ascarza. La muestra de varios ejemplares de diversas editoriales (Calleja, Hernando, Magisterio Español,...) y fechas comunicará la permanencia de esta lectura en la escuela y la evolución en el diseño de los libros. La mención de algunos ejemplares y más información la proporcionan los trabajos de López & Herrero (1995), Tiana (1997 y 2004), Martín (2007), Badanelli (2014) o Diego & González (2015).

¹³ Véase la circular de 10 de diciembre de 1856, aprobando varias obras para que puedan servir de texto en las escuelas de Instrucción Primaria, cuya lista 32 se inicia con la el título *El Quijote de los niños y para el pueblo, abreviado por un entusiasta de su autor Miguel de Cervantes Saavedra*, impresa en Madrid en 1856 por Nemesio del Campo Rivas (Villalain 1999, pp. 354-356), reeditada en ocho ocasiones hasta 1897.

¹⁴ Véase la Real Orden de 6 de julio de 1905 y el informe en *Gaceta de Madrid*, del 11.

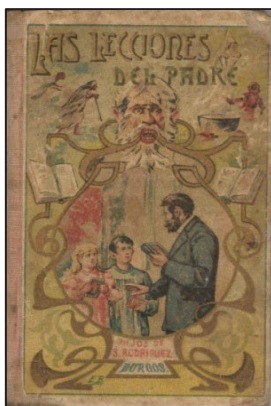
¹⁵ *Gaceta de Madrid*, del 6 de diciembre de 1906.

4.4. Propuesta: títulos longevos, libros renovados

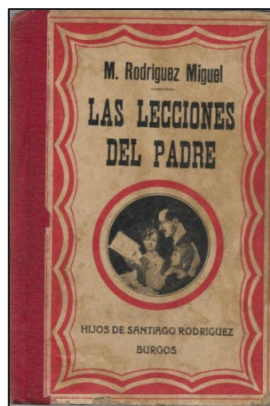
Muchos títulos permanecieron años a la venta remozando su contenido y a partir de la década de 1960, el cambio en el programa escolar y en el diseño editorial dio pie a hablar de una “segunda generación de libros escolares” (Escolano, 2006:449). Estas reediciones más o menos fieles al texto original suelen tener la apariencia de nuevas obras (véase la imagen 6). Para ilustrar esta propuesta utilizaremos tres títulos que modifican su aspecto o contenido en las sucesivas ediciones, sobre los que sería necesario más investigación.

Una opción para ejemplificar la longevidad y transformación de un libro de lectura es mostrar como mínimo tres ejemplares de *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*, obra de Mariano Rodríguez Miguel, impreso en 1905 y reeditado más de medio siglo, hasta que en 1960 las autoridades educativas, al detectar algunos pasajes “inadecuados para la formación moral de los niños”¹⁶, esgrimieron razones éticas y denegaron la autorización para continuar publicándose.

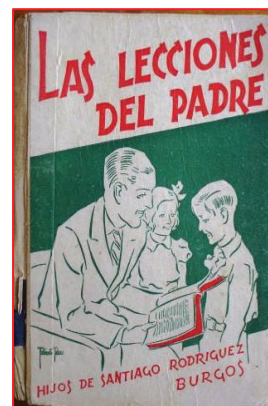
Imagen 6. Varias cubiertas de *Las lecciones del padre* de Mariano Rodríguez Miguel



9ª edición, circa 1934



11ª edición, sin fecha



16ª edición, 1942



20ª edición, 1955

Un segundo ejemplo de permanencia, mutación física de una obra y avatares debidos a la censura se puede evidenciar con *Rueda de espejos. Segundo libro de lectura*, escrito por Quiliano Blanco Hernando, un maestro expulsado del magisterio oficial y dado de baja en el escalafón en diciembre de 1939 viéndose obligado a ejercer desde entonces, como otros, en la enseñanza privada. Esta obra, publicada en 1936, tiene una historia de aprobaciones y rechazos: aprobada el 1 de marzo de

¹⁶ Se pueden mostrar tres ejemplares editados en Burgos por los Hijos de Santiago Rodríguez, como la 9ª edición, sin fecha y con 239 pp. (11,5 x 17,5 cms.); la 11ª edición con ilustraciones de E. Barrio y 239 pp. (11,5 x 17,5 cms.) y la 20ª edición reformada de 1955, con ilustraciones de Soravilla y 167 pp. (14,5 x 20 cms.), ésta además lleva la Censura eclesiástica y aprobación del Ministerio de Educación Nacional.

1939 por la Comisión de Libros de Texto para poder ser usada ese curso académico, lo fue de nuevo en la orden del 20 de abril de 1940 pero luego fue reprobada por la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación en 1942; posteriormente fue aprobada por la Sección Quinta del mismo organismo en la sesión del 4 de junio de 1954 y nuevamente reprobada en la sesión del 17 de diciembre de 1957. El 13 de junio de 1967 fue autorizado su uso para la enseñanza primaria al contar con los informes favorables del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y de la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación. A los editores les interesaba reformar las obras para poder continuar en el mercado con el menor coste para ellos¹⁷. En todos los casos el diseño de las cubiertas refleja el progreso en el uso del color y los cambios de imagen. La renovación de la cubierta actúa de espejo en el que se reflejan los modelos, estereotipos y actitudes de una sociedad, al tiempo que atraen la atención y facilitan la confusión al “envolver” el mismo contenido con una cubierta nueva. El estudio diacrónico de una obra como esta ejemplifica, por una parte, cómo durante el mismo régimen político se alterna la obtención del beneplácito con el rechazo y, por otra, reclama evitar errores que fácilmente se subsanarían consultando los catálogos de bibliotecas, especialmente la Biblioteca Nacional, o la base de datos MANES¹⁸.

Las contradicciones en las ediciones y las dificultades para conocer la larga trayectoria de otro título han sido señaladas por Fernández Gómez (2017) con relación a la obra de Federico Torres, *Viajes por España*. Efectivamente hay varias ediciones –en dos casas editoras– y modificaciones de este libro que esta autora no revela, pues ciertamente la edición más antigua comienza con una carta fechada en 1927 y en otras con una fechada en 1934. Hemos comprobado que tuvo cuatro ediciones en Madrid por Páez (los sucesores de la editorial Hernando: 1932, en 1933 la 3ª y una 4ª sin fecha) y otras por Salvatella a partir de 1940 hasta 1960 y que su subtítulo varía.

Estos tres ejemplos apuntan a la necesidad de abrir, entre otras, algunas líneas de investigación para conocer sólidamente a autores –los especialmente prolíficos– y sus obras, así como el alcance de la renovación de la edición escolar para conocer en qué medida afectó al contenido y a ello pueden contribuir las colecciones bibliográficas de los museos escolares, especialmente cuando el fondo está catalogado y accesible.

¹⁷ En 1936 *Rueda de espejos. Segundo libro de lectura* fue editado en Plasencia por Sánchez Rodrigo; la segunda edición fue reformada y apareció en 1941; la 3ª en 1944; la 4ª de 1945 y la 5ª de 1947 fueron reformadas por el editor. Las siguientes ediciones modificaron el subtítulo: *Rueda de espejos. Segundo Libro de lectura para niños de 8 a 10 años*, 13ª edición (Plasencia: Sánchez Rodrigo, 1961) o *Rueda de espejos. Libro de lectura para el cuarto curso escolar* (Plasencia: Sánchez Rodrigo, 1969) y así se siguió publicando hasta 1972.

¹⁸ Al buscar en la red este título y autor nos encontramos con la investigación de Märta Stenström titulada “*Rueda de espejos*” *¿Un espejo de la España franquista? Un estudio sobre los valores franquistas en un libro de texto utilizado en la enseñanza primaria española durante la tercera etapa del franquismo*. Göteborgs Universitet. Institutionen för språk och litteraturer Spanska, 2013, en el que afirma que su primera edición es 1958 (p. 5) y no alude a otras ediciones.

4.5. Propuesta: todos los libros en uno. Las enciclopedias escolares

La enciclopedia fue un tipo de libro escolar con el que se han instruido millones de españoles durante décadas, pero con la que no han tenido contacto los visitantes más jóvenes. Era el único libro que manejaba el alumno no sólo durante un curso escolar sino durante todo un ciclo de la enseñanza primaria, adaptándose a los diferentes grados (párvulos, elemental, medio, superior). La enciclopedia englobaba todas las asignaturas e incluía actividades y ejercicios para que los resolviese el escolar, así como las pautas para el maestro e incluso recomendaciones para los padres (Escolano, 1997). La enciclopedia recopila el saber básico, permitiendo que el escolar incrementase sus conocimientos de manera progresiva y concéntrica. La casi totalidad de las casas editoriales (Hijos de Santiago Rodríguez, Dalmáu Carles, Luis Vives, Hernando, Miñor,...) ofertaban una. En la década de los cincuenta del siglo XX se aprecian variaciones en el tamaño, en la iconografía y en la composición, llegando a su apogeo este tipo de libro escolar con la escrita por el maestro zamorano, Antonio Álvarez Pérez (1921-2003). La *Enciclopedia Álvarez* se publicó en 1952 y alcanzó la 167 edición en 1965, lo que traducido a ejemplares suma más de treintatres millones y medio. Del triunfo y arraigo de esta obra es muestra el éxito de las reediciones facsímiles realizadas por Edaf desde 1997, que fue adquirida por unos 400.000 españoles ese año.

Las enciclopedias tenían ciertas ventajas pues suponían menores desembolsos de las familias y un transporte más cómodo para los escolares. Estaban hechas para perdurar y durante muchos años fue casi el único libro en los hogares españoles. La reforma de la enseñanza primaria de 1965 provocó su desaparición y el paso a los libros por asignaturas y cursos que se adaptan a la nueva organización escolar y son un ejemplo de la fragmentación del saber. Esta última modalidad de libro escolar es la que permanece vigente.

5. Recogiendo y sugiriendo

Las anteriores propuestas pretenden ilustrar una posible exposición con algunos hilos conductores: la política desarrollada sobre el libro de texto, la permanencia de algunos títulos, los avatares de algunas obras,...; en definitiva, una panorámica de la historia del libro escolar en España, sin embargo, hay muchos otros núcleos temáticos que explorar, alguno ya ensayado como los relativos a la producción de un autor –especialmente prolíficos fueron Josefina Álvarez de Cánovas, José Dalmáu, Fernández Ascarza, Antonio J. Onieva, los aludidos Quiliano Blanco, Adolfo Maíllo y Federico Torres,... –; un determinado asunto presente en varias obras (la urbanidad, cuestiones de género, el trabajo de la mujer, la enseñanza de las ciencias, la construcción de la masculinidad, etc.); la topo-bibliografía escolar; editores y editoriales, tanto su política comercial como las mejoras técnicas, pues aunque escasos, contamos con los trabajos de: Botrel (1993 y 2021) sobre la Editorial Hernando y sus sucesores Perlado, Páez y Compañía; Ruiz Berrio (2002) y Fernández de Córdoba (2006) sobre la Editorial Calleja; Alonso (2016) sobre Hijos de Santiago Rodríguez; Villanueva (2016) sobre Luis Vives; etc. En definitiva, conviene tener presente que los objetos ganan valor cuando conocemos su historia y para eso hemos sugerido algunas vías de investigación.

En las páginas precedentes hemos constatado que hay obras que han tenido varias ediciones – algunas durante décadas–; que hay varios casos de ediciones posteriores en las que nada se dice

de que sea una reedición, lo que induce a quien se acerca a ella a pensar que se publicó por primera vez en esa fecha; que en otras reediciones se señala el número pero sin referencia a las reformas hechas por el autor o el editor; que de algunos títulos hay ediciones facsímiles..., es decir, hemos probado que los títulos van dejando un rastro, que las reediciones y los facsímiles van conformando un estrato que reclama nuestra atención, que es necesario penetrar, estudiar y divulgar el espesor de esa capa. Una vez hemos desvelado este hecho sería necesario hacer un estudio estratigráfico de la producción de la literatura escolar, pues intuimos que tiene entidad y es un campo a explorar.

La manera en la que planteamos la exposición de libros escolares abre también nuevas vías de investigación, pues ha quedado patente que al insertar la producción y utilización de varios de ellos entre dos puntos de referencia cronológicos –desde su primera edición hasta la última– nos plantea la necesidad de alzar la mirada por encima de las etapas políticas; a buscar, quizá, nuevas categorías para articular la investigación de este objeto escolar y exponer coherentemente sus resultados; a indagar una posible periodización especial que tenga en cuenta las interrelaciones del ámbito del libro de texto con otras especialidades históricas como la economía, la cultura, la política, la ciencia, etc.; a considerar que existe un ritmo en la sucesión, un “tempo” en la historia del libro escolar –cuándo y cómo se renuevan o transforman– que posiblemente acompañase más con los cambios más lentos de las mentalidades colectivas que con la política; en definitiva, nos convendría analizar y estudiar el libro escolar de manera sincrónica y diacrónica.

Bibliografía

- Alonso Castro, M. (2016). *La editorial burgalesa Hijos de Santiago Rodríguez (1891-1936): análisis de los libros escolares*. Universidad de Burgos. Tesis.
- Álvarez-Domínguez, P. & Rebollo Espinosa, M.J. (June, 2020). Análisis de la práctica educativa de los museos pedagógicos españoles mediante una experiencia de evaluación de iniciativas, actividades y recursos. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1-18. DOI: 10.20888/ridphe_r.v6i00.13508.
- Badanelli Rubio, A.M. (2014). El Quijote escolar. Un estudio histórico de sus usos y ediciones escolares. *eHumanista/Cervantes* (3), 376-395.
- Bartolomé Cossío, M. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia-Biblioteca Nueva.
- Berruezo Albéniz, R. (diciembre 1998). Depuración de bibliotecas y censura de libros en Navarra durante la Guerra Civil de 1936. *TK, Revista de la Asociación Navarra de Bibliotecarios*, 6, 51–62.
- Botrel, J-F. (1993). Nacimiento y auge de una editorial escolar: la casa Hernando de Madrid (1828-1902). In *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX* (pp. 385-470). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Botrel, J-F. (2021). La editorial madrileña Perlado, Páez y C.^a. Sucesores de Hernando y el canon literario gallego: Rosalía de Castro, Curros Enríquez, la Biblioteca de Escritores Gallegos y Pérez Lugín (1906-1928). In Santiago Díaz Lage, Raquel Gutiérrez Sebastián, Javier López Quintáns & Borja Rodríguez Gutiérrez, «*Et amicitia et magisterio*»: *Estudios en honor*

- de José Manuel González Herrán (pp. 132-142). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Cohn, Bernard S. (otoño 2001). Un antropólogo entre los historiadores. Un informe de campo. *Desacatos. Revista de antropología social*, 7, 23-35.
- Delgado, B. (1978). Un cas de llibre escolar censurat. In *II Jornades d'Història de l'Educació en els països catalans* (pp. 48-52). Mallorca: Publicacions del Departament de Pedagogia, Facultat de Filosofia i Lletres.
- Diego Pérez, C. (1996). El libro de España. In *El currículum: historia de una mediación social y cultural* (pp. 279-288). Granada: Ediciones Osuna, Vol. II.
- Diego Pérez, C. (1999). Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 53-72.
- Diego Pérez, C. (2000a). El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria. In A. Tiana Ferrer. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 327-340). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Diego Pérez, C. (2000b). Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil Española hasta la creación del Consejo Nacional de Educación. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 293-309.
- Diego Pérez, C. (2003). Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937-1939. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 7, 129-151.
- Diego Pérez, C. & González Fernández, M. (2015). ¿En qué libro preferís leer? Una encuesta polémica sobre la literatura escolar. In N. Padrós, E. Collelldemont & J. Soler, (Eds.). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación* (pp. 53-64). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya y Eumogràfic C. de la Sagrada Família, 2015. T. II.
- Diego Pérez, C. & González Fernández, M. (2022). Adaptar el saber al régimen político: *El libro del trabajo* de Adolfo Maíllo. In A. Payá Rico (coord.). *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX* (pp. 195-199). Universidad de Valencia. DOI: <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>.
- Escolano Benito, A. (1997a). Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. In A. Escolano Benito (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 425-448). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (1997b). Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. In A. Escolano Benito (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 277-302). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2006). La modernización de la manualística escolar. In A. Escolano Benito (Dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 449-470). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2021). Las cosas del cabás y del aula. Del silencio a su lectura. In J.M. Saiz Gómez (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo memorias de ayer y reflexiones de hoy*

- (pp. 93-111). S.I.: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela-Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria.
- Fernández de Córdoba, E. (2006). *Saturnino Calleja y su editorial. Los cuentos de Calleja y mucho más*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Fernández Gómez, E. (junio 2017). Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar. *Cabás*, 68-95.
- García Folgado, M.J. (enero-junio 2019). La labor pedagógica de la Real Academia Española: *El lenguaje en la escuela* (1941, 1944). *Boletín de la Real Academia Española*, 45-83.
- López Ríos Moreno, S. & Herrero Massari, J.M. (1995). La polémica del *Quijote* como libro de lectura escolar en España (1900-1920). In *Actas del II Congreso de la Asociación de Cervantistas* (pp. 873-886). Nápoli: Giuseppe Grilli.
- Martín Rogero, N. (2007). El uso del *Quijote* en el aula. Revisión histórica de ediciones escolares y paratextos didácticos. *OCNOS* (3), 77-90.
- Pozo Pardo, A. (1985). «El libro de la Patria», un concurso escolar vacío, de matiz regeneracionista (1921-1923). In J. Ruiz Berrio (Ed.). *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro homenaje a Ángeles Galino* (pp. 195-202). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Rodríguez Ranz, J.A. (1988). Diktaduraren errepresio kulturalaren ezaugarri bat: eskoletako liburutegien espurgaketa. *Bilduma*, 2, 187-191.
- Ruiz Berrio, J. (Dir.). (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Tiana Ferrer, A. (1997). Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El *Quijote* en la escuela. Las gramáticas escolares. In A. Escolano Benito (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 255-291). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana Ferrer, A. (nº extraordinario 2004). Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*. Una mirada histórica, *Revista de Educación*, 207-220.
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo, menos por qué. 747 reflexiones con la intención de comprender lo fundamental, lo natural y lo cultural*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Villalaín Benito, J.L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I Legislación (1812-1939)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villalaín Benito, J.L. (1999). *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)* (pp. 354-356). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villanueva Baena, M.C. (2016). *La editorial Luis Vives, una empresa de mediación cultural. Valores, modelos de socialización y contenidos en los manuales de lectura (1890- 1975)*. Universidad de Zaragoza, Tesis.

Itinerarios historiográficos sobre orientaciones y direcciones culturales transmitidas por los libros de texto en la Italia posterior a la unificación

Historiographical itineraries on cultural orientations and directions conveyed by textbooks in post-unification Italy

Itinerari storiografici sugli orientamenti e gli indirizzi culturali veicolati dai libri di testo nell'Italia post-unitaria

Vittoria Bosna*

Università degli Studi "A. Moro" Bari (Italia)
<https://orcid.org/0000-0003-0909-7112>

Alessandro Barca**

Università degli Studi "A. Moro" Bari (Italia)
<https://orcid.org/0000-0002-9796-6746>

Fecha de recepción del original: abril de 2023

Fecha de aceptación: junio de 2023

Resumen

Los acontecimientos histórico-pedagógicos que han marcado la historia del libro escolar han sido objeto de disposiciones normativas en el período comprendido entre la unificación nacional y el advenimiento del fascismo. Ya después de la Unificación, cuando la educación se extendió a todos los ciudadanos, aunque de diferentes maneras, el papel del libro de texto permaneció incierto durante algunas décadas, paralelamente a la definición progresiva del sistema escolar. No fue sólo el aumento del número de alumnos matriculados en la educación obligatoria lo que motivó la evolución de la principal herramienta didáctica, sino sobre todo la atención de los gobiernos, que reguló su uso en los currículos escolares. Surgió la necesidad de centrarse en la escuela y sus libros para crear una base moral y cultural común a todos los italianos, para formar su "carácter" y para construir la identidad nacional de los nuevos ciudadanos.

Si por un lado hemos aprendido a considerar los procesos de alfabetización como no necesariamente coincidentes con los de escolarización, estudiándolos como resultado de caminos autónomos y personales de apropiación del conocimiento hoy delegados a la escuela, por otro lado la vital importancia de devolver el valor a todas aquellas herramientas, como los libros de texto

escolares, que nos permiten conocer y analizar la historia de la escuela y la educación y los diferentes modelos de enseñanza que son. Se suceden a lo largo del tiempo.

Con este trabajo se propone reconstruir, también a través de las disposiciones normativas, los complejos del libro de texto, una de las herramientas más eficaces para formar las conciencias de los escolares y futuros ciudadanos.

Palabras clave; Investigación historiográfica, Historia de la escuela, Libros de texto

Abstract

The historical-pedagogical events that have marked the history of the school book have been the subject of normative provisions in the period between national unification and the advent of fascism. Already in the aftermath of the Unification, when education was extended to all citizens, although in different ways, the role of the textbook remained uncertain for some decades, parallel to the progressive definition of the school system. It was not only the increase in the number of students enrolled in compulsory education that motivated the evolution of the main teaching tool, but above all the attention of governments, which regulated its use in school curricula. The need arose to focus on the school and its books to create a moral and cultural basis common to all Italians, to form their "character" and to build the national identity of the new citizens.

If on the one hand we have learned to consider the processes of literacy as not necessarily coinciding with those of schooling, studying them as the result of autonomous and personal paths of appropriation of knowledge today delegated to the school, on the other hand the vital importance of restoring value to all those tools, such as school textbooks, which allow us to know and analyze the history of school and education and the different teaching models that are. They follow one another over time.

With this work it is proposed to reconstruct, also through the normative provisions, the complexes of the textbook, one of the most effective tools to form the consciences of schoolchildren and future citizens.

Keywords: Historiographical research, History of the school, Textbooks

1. El sistema escolar nacional italiano entre el período anterior a la unificación y la proclamación del Reino de Italia

El sistema escolar nacional italiano no se originó, como podría pensarse, con la Unificación de 1861 o tras el nacimiento del Estado italiano, sino que ya se había establecido en el seno del Estado monárquico anterior a la unificación que era el Reino de Cerdeña y se vio afectado por los acontecimientos históricos y políticos desde el nacimiento del Estatuto hasta la proclamación del Reino de Italia.

Para el Reino de Cerdeña, la concesión del Estatuto por parte de Carlos Alberto representó no sólo la transición del antiguo régimen al parlamentario, sino también la afirmación de una nueva clase dirigente cultural y políticamente más abierta; la creación en 1847 del Ministerio y el posterior nacimiento de la escuela pública, pusieron de manifiesto la convicción de esta nueva clase política de que la educación debía ser competencia del Estado, el cual, a través de nuevas normas y reglamentos, podría orientar y supervisar tanto al sector público como al privado, de modo que pudiera establecerse un sistema escolar único para todos (Natale, Colucci, Natoli, 1975).

En 1948, el nuevo ministro de Educación Boncompagni presentó el proyecto de ley Ordenanza de la Administración de la Enseñanza Pública, que, debido al estallido de la guerra contra Austria, se convirtió en ley estatal sin pasar por la votación del Parlamento. Algunas de las innovaciones introducidas por esta nueva ley se encuentran en la definición de una nueva Administración de la Enseñanza mediante la reorganización de algunos organismos, pero sin duda sigue siendo evidente cómo persistía el carácter jerárquico y centralizador en boga; con esta ley, por ejemplo, todas las escuelas públicas y concertadas quedaron sometidas al Rey y al Ministerio de Instrucción Pública, suprimiendo toda forma de autonomía: las mismas escuelas religiosas, de cualquier orden y grado, sólo podían emplear a profesores considerados idóneos por la Instrucción Pública. La enseñanza elemental seguía subdividida en dos grados: inferior y superior (de dos años cada uno), que continuaban siendo no obligatorios, mientras que los jardines de infancia permanecían fuera del ordenamiento jurídico y seguían siendo considerados únicamente como instituciones asistenciales.

La innovación de la reforma Boncompagni, y que en cierto modo es el preludio de nuestro sistema escolar, radica sin duda en la convicción de que debe ser el Estado el que se ocupe -a nivel central o periférico- de la educación del pueblo y ya no las familias con sus opciones totalmente privadas, permitiendo así que todos tengan al menos una educación básica.

A pesar de que esta ley fue creada y promulgada con prisas y causó una considerable perplejidad, constituyó no obstante el modelo normativo básico también para la reorganización deseada por el ministro Casati en 1859, que permaneció inalterada incluso después de la proclamación del Reino de Italia (Genovesi, 2010).

En aquella época el Gobierno, el Parlamento y el propio Rey del nuevo Estado no tenían ciertamente como prioridad la construcción de un nuevo sistema escolar y, al mismo tiempo, para conjurar cualquier peligro de trastorno del orden existente -por parte de clericales, reaccionarios o vanguardias revolucionarias- prefirieron mantener las estructuras de orden preexistentes recurriendo a la Ley Casati que, en cierto modo, pretendía favorecer la extensión de las diversas disposiciones, dictadas con anterioridad, a todo el territorio nacional italiano.

El ministro Casati promulgó una ley que constaba de 380 artículos en los que reorganizaba todo el sistema educativo público, ocupándose principalmente, al igual que Boncompagni, de la administración central y periférica, seguida de la universidad, la enseñanza secundaria clásica, la enseñanza técnica y la formación del profesorado. También quedaron fuera de la reorganización todas las escuelas, como los jardines de infancia y las escuelas profesionales y militares, que no dependían del Ministerio de Educación.

A pesar de la necesidad de "hacer italianos", por tanto, proporcionar educación elemental a las masas trabajadoras no era una prioridad, dadas las condiciones aún atrasadas del desarrollo capitalista; el centro de atención se desplazó, por tanto, a la creación y promoción de una educación media adecuada para formar una clase dirigente homogénea que consolidara y extendiera la conciencia nacional.

Pero en un Estado que a lo largo de los años avanzaba cada vez más deprisa por el camino de la industrialización, se necesitaban trabajadores instruidos, que tuvieran un mínimo de educación o al menos estuvieran capacitados para el trabajo en las fábricas; de ahí la necesidad de hacer obligatoria la formación de la mano de obra y, por tanto, la escolarización primaria masiva de niños y adolescentes (Dal Passo, Laurenti, 2017).

La intensificación del proceso de industrialización del país, que coincidió con la caída de la Derecha histórica en 1876, puso de hecho en crisis el liberalismo económico y, por tanto, provocó también un cambio de guardia. Así pues, la izquierda liberal consiguió que se aprobara en 1877 la Ley Coppino, que lleva el nombre de su Ministro de Educación. Esta ley acentuaba el carácter obligatorio del primer curso de las escuelas primarias -que pasó a ser de tres años- y establecía posibles multas para los padres o quienes en su nombre no se hicieran cargo de la educación obligatoria de sus hijos. El producto de las multas habría formado un fondo para ayudar a los alumnos diligentes; pero como los morosos eran en su mayoría pobres, con el pago de las multas habrían facilitado los estudios de los hijos de la burguesía; ante la injusticia de esta paradoja, en el reglamento de desarrollo de la ley, aprobado en 1877, se estipula que las familias en estado de pobreza total pueden no cumplir con su obligación escolar, con lo cual, volvemos al punto de partida. Pero, entonces, ¿cómo intentamos resolver la contradicción entre la obligación de la enseñanza primaria y la incapacidad de los pobres para cumplir esta obligación? Mediante un instrumento, en el que no podemos entrar aquí -y que algunos estudiosos de la época califican de "chantaje político"-, a saber, la asistencia-beneficio de un patronato escolar que se creó con el objetivo de ayudar a los niños más pobres a asistir a la escuela, paliando, en la medida de lo posible, el estado de pobreza en el que se encuentran, mediante la entrega de ropa y material escolar (De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2019).

Ciertamente, está claro que el Estado italiano, en los primeros cuarenta años de la Unificación, prestó más atención a la enseñanza secundaria y superior como funcional al proyecto político, que veía en la escuela un canal de movilidad social ascendente que activaría procesos culturales y sociales capaces de apoyar la implantación del nuevo Estado unitario y determinar así una clase dirigente y una clase media homogéneas.

2. Después de la Unificación, ¿una escuela para todos los italianos?

En el umbral del siglo XX, la política escolar del nuevo Estado no había ido mucho más allá de los principios esbozados en la Ley Casati: las líneas de la política escolar se reducían, de hecho, a una especie de control social a través de la educación o de control social a través de la ignorancia.

Sólo venciendo muchas resistencias y muy lentamente consiguió calar en el nuevo grupo dirigente la exigencia de un mayor compromiso estatal en la lucha contra el bajo nivel de escolarización y el analfabetismo, que en Italia alcanzaba el 48,5% con una disparidad alarmante entre el Norte y el Sur (Merlo, 2022).

Giolitti, un político que representaba más que otros el equilibrio orgánico entre todos los componentes de las clases dominantes, comprendió que el proceso de desarrollo industrial requería necesariamente un mínimo de educación de las masas y que, por tanto, era necesario -como declaró durante la presentación de su gobierno- librar "la guerra contra el analfabetismo, la ignorancia y la superstición, que son fuente de graves perjuicios económicos, morales y políticos". El Estado italiano, que aspiraba a asumir un papel de gran prestigio y poder a nivel europeo, no podía seguir tolerando una realidad social tan atrasada culturalmente; Italia era, de hecho, la única nación europea que tenía un periodo de escolarización obligatoria de sólo tres años, mientras que en los demás Estados era muy superior.

La legislación escolar de Giolitti, por tanto, dio un paso adelante ampliando la escolaridad obligatoria hasta los doce años; instituyó cursos populares con quinto y sexto curso como prolongación de las escuelas primarias y reforzó las escuelas nocturnas festivas (Ley Orlando nº 407/1904). A partir del curso 1905/1906 entraron también en vigor los nuevos programas de enseñanza primaria elaborados por Orestano e inspirados en la pedagogía de Herbart.

También se crearon escuelas elementales estatales en los pueblos, se estableció una Comisión Central para el Mezzogiorno y se definieron numerosas medidas a favor de la expansión escolar en el Mezzogiorno italiano (Ley núm. 383/1906).

Por lo que respecta a la educación infantil, la política escolar de Giolitti, si bien dejaba a los municipios y a los particulares, laicos o religiosos, la tarea de fundar y dirigir centros de educación infantil, favorecía la intervención del Estado en favor de estos últimos (Natale, Colucci, Natoli, 1975).

A pesar de estas reformas y medidas conexas, desgraciadamente no se consiguieron los efectos deseados. Además, el coste de la guerra y la epidemia "española" contribuyeron a elevar los umbrales del paro y la pobreza y a acentuar las disparidades entre las clases sociales hasta tal punto que, durante los dos primeros años del siglo XX, los proletarios ocuparon las fábricas hasta alcanzar proporciones subversivas y revolucionarias, aunque su lucha permaneció aislada al carecer de dirección política; toda la organización social, económica, política y estatal del sistema en boga fue puesta en tela de juicio desde la tierra hasta la fábrica. Pero la clase dominante, consciente del peligro y aboliendo toda forma de democracia burguesa, pasó al contraataque materializando el movimiento fascista, financiado directamente por los industriales pero también por las clases medias y pequeñoburguesas, cansadas ya de la ineptitud de los socialistas. Se promulgaron una serie de Reales Decretos para defender y consolidar los intereses y el poder de las clases dominantes en detrimento de las clases trabajadoras y las masas populares (Redi Sante Di Pol, 2020).

En este clima tenso e inestable, la escuela se vio investida por los dictados de la política del régimen que, como ya había declarado el Ministro de Educación Nacional Giuseppe Bottai, consistía

en crear "el nuevo italiano", homogeneizándolo, privándolo de su libertad de expresión y aniquilando cualquier opinión discrepante. Era necesario y urgente restablecer el orden, la disciplina y la jerarquía en la sociedad también y sobre todo a través de la escuela. El lema de Mussolini "el libro y el mosquete fascistas perfectos" resume las piedras angulares del fascismo: la escuela y la fuerza, el pensamiento y la acción (Charnitzky, 2023). El objetivo era precisamente moldear conciencias y mentes, formar hombres y futuros hombres y hacer que se convirtieran en fascistas con la misma naturalidad con la que cualquier niño aprende la lengua materna: Para ello, a través de una serie de reformas escolares, el régimen se aseguraba de que todo el mundo debía ser educado según sus directrices, pero al mismo tiempo lo controlaba y estandarizaba todo: desde las celebraciones que debían tener lugar durante el curso escolar, hasta los contenidos que se promovían e impartían a los alumnos, pasando por los textos que debían ser los mismos para todas las escuelas de Italia.

3. El libro escolar como viático para comprender la historia escolar, la cultura y la sociedad de la época

Los libros escolares -desde el plan de estudios hasta el libro de texto universitario- transmiten no sólo conocimientos preestablecidos, según el nivel escolar en el que se utilicen, sino también modos de vida, formas de pensar, la idea de educación propia de la sociedad de la época en la que fueron escritos. Evidentemente, no es lo mismo hablar de un libro de texto utilizado en el siglo XVIII que de uno utilizado en el nuevo milenio.

Ya entre el siglo XVIII y el XIX hay, sin duda, un mayor interés del Estado por la educación y los contenidos a impartir. Como hemos podido leer, aunque brevemente, en los párrafos anteriores, la escolarización se hace obligatoria y se configura con el tiempo como una herramienta reguladora no sólo para garantizar una educación adecuada a la clase dominante o dirigente, sino también como un medio de normalización, para hacer circular una idea compartida -quizá sólo desde arriba-, un modelo, un comportamiento, un credo, o para la integración de las clases trabajadoras, vistas como clases subalternas, en la vida social.

La idea de unos planes de estudio centralizados y uniformes en este periodo histórico tuvo como contrapartida la impresión de libros de texto dirigidos por reglamentos ministeriales tanto en lo que se refiere a los contenidos escolares -las llamadas asignaturas- que debían impartirse, como a la edad de los alumnos y sus características particulares: cada libro, aun manteniendo el mismo contenido para cada grado escolar, se redactaba de forma diferente según se tratara de una escuela urbana, rural, nocturna o de adultos (Genovesi, 2006).

El control preventivo de los libros de lectura y de los manuales destinados a la escuela representaba un instrumento especialmente significativo en el marco de las políticas escolares y educativas de este período; en el artículo 10 de la propia Ley Casati, se preveía que el Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (Consejo Superior de la Instrucción Pública) examinara y propusiera los libros destinados a las escuelas públicas, aunque, a decir verdad, se trataba de un cambio de enfoque con respecto a lo que se seguía en el Reino de Cerdeña, donde se favorecía la adopción de un texto

único para todas las escuelas elementales. Casati, al igual que toda la clase dirigente liberal, se convenció de que era necesaria una mayor libertad en el uso de los libros de texto, especialmente para la enseñanza superior, ya que la elección debía responder lo mejor posible al nuevo contexto nacional caracterizado por las diferentes tradiciones locales. Pronto, en marzo de 1860, el CSPI resolvió en su art. 1 que "el Consejo sólo examinara los libros impresos que pudieran servir de libros de texto para las diferentes asignaturas de las escuelas secundarias y primarias". Pero como el Consejo no tenía competencias específicas sobre las distintas materias escolares, resolvió también que el examen de estos textos específicos de enseñanza superior se asignara a Comisarios expertos en estas materias.

En la misma dirección iba el Decreto ministerial 112 de 1861 del ministro De Sanctis, que daba plena libertad a los maestros para elegir los libros de texto más adecuados a su enseñanza entre los aprobados por el Estado.

Lo que conviene recordar es que, así como la escuela se libera por fin de la improvisación propia de los maestros del pasado, teniendo como base una pedagogía y dotándose de instrumentos didácticos adecuados, del mismo modo se consolida la idea de manual-libro, en cuya base se encuentra un método en la estela de Aporti, Rosmini, Necker de Saussure, por citar sólo algunos.

Si hasta 1600 la materia prima de los libros infantiles consistía sobre todo en cuentos populares, de hadas, canciones infantiles, nanas, y los primeros verdaderos libros escolares eran cartillas y, en todo caso, obras de matriz religiosa, inspiradas en la Biblia, ya que la mayor parte de la educación seguía siendo impartida por la Iglesia, los primeros grandes cambios en los libros de texto se producen precisamente a raíz de la formación de los grandes estados-nación: se quería una escuela más laica, combatir el analfabetismo, formar una conciencia nacional en los nuevos pueblos. En los libros escolares, en Italia pero no sólo en esta época, era también muy importante el componente social, patriótico y moral; elementos que también estaban presentes en los periódicos y revistas educativas dedicadas a los niños, cuya tirada creció mucho en aquellos años.

A pesar de la elevada tasa de analfabetismo, también empezaron a publicarse almanaques, compendios y manuales de divulgación científica, en un intento tanto de complementar la educación impartida en las escuelas como de equiparar a Italia con otros países europeos, que daban gran importancia al estudio de las ciencias. Pero el problema de fondo también estaba relacionado con la necesidad de formar una unidad, incluida la lingüística y cultural, y una conciencia nacional, para tener ciudadanos responsables y civilizados, empezando, por ejemplo, por eliminar cada vez más el dialecto, ya que el italiano seguía siendo una lengua utilizada principalmente en escritos o en ocasiones oficiales y por las clases cultas más acomodadas, pero poco apta para las conversaciones cotidianas, de las clases medias y bajas, donde, en cambio, estaba presente sobre todo el dialecto (Finocchi, Marchetti Gigli, 2000).

Ciertamente, en la producción de los manuales escolares interactúan diversos factores: no sólo las ideas políticas, sino también los programas adoptados, las prácticas pedagógicas de la época, pero también el nivel de formación del profesorado; los textos se ven influidos por los cambios que

afectan a las diversas disciplinas escolares, tanto en lo que se refiere a los conocimientos como a la aplicación metodológica de los mismos.

Los libros escolares, a pesar de las limitaciones impuestas por los gobiernos anteriores a la unificación para regular el mercado del libro escolar y de las importantes diferencias en el desarrollo territorial de su producción, también constituyeron una codiciada y floreciente actividad editorial y comercial para impresores y libreros. Y gracias a la idea de algunas grandes editoriales, como Paravia y Loescher, por citar algunas, salen del recinto local intentando llevarlos a toda Italia a través de una red de librerías asociadas (Bonaudo, 2014).

Las precarias y difíciles condiciones en las que se encontraba el país tras la Primera Guerra Mundial no permitieron la puesta en marcha del sistema de revisión de libros de texto: en este periodo, se limitaron a adoptar únicamente medidas de emergencia dictadas por la crisis económica y la necesidad de reorganizar el sistema escolar en los territorios arrebatados a Austria dotando a sus escuelas de nuevos libros de texto respetando sus tradiciones y culturas locales.

Con el ascenso del fascismo, coincidiendo con la llegada de Giovanni Gentile a la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, se inició una nueva fase política y escolar, que culminó con la creación de la Comisión Central para el Examen de los Libros de Texto, presidida por Giuseppe Lombardo Radice, quien al mismo tiempo se encargó de la redacción de los nuevos programas ministeriales para las escuelas primarias.

En cuanto a los libros de texto para las escuelas medias, Gentile no dio inicialmente ninguna indicación sobre los volúmenes que debían privilegiarse, sino que era el personal docente de cada instituto el que debía seleccionar los textos más adecuados. En enero de 1929, mediante la Circular Ministerial nº 22, dio indicaciones más precisas, afirmando que sólo podían adoptarse los libros de texto que se ajustaran al espíritu y a la acción del régimen. Para las escuelas primarias, por otra parte, también en enero de 1929, la Ley nº 5 estableció el Texto Único de Estado creado por una Comisión compuesta por numerosos eruditos y escritores de renombre, entre ellos Grazia Deledda. El Testo Unico di Stato, antes que un instrumento didáctico, resultó ser en los años siguientes un poderoso medio de educación política que mostraba cómo la escuela era uno de los lugares de máxima inversión en la construcción del Estado totalitario y cómo, a través de las continuas referencias a las obras y a la ideología del régimen, se pretendía fascistizar a las generaciones futuras. Los contenidos del libro escolar aparecen, por tanto, fuertemente dependientes del programa del régimen (Ascenzi, Sani, 2008).

Ciertamente, en este periodo el libro escolar mejoró y cambió su estilo austero: hubo un mayor uso de ilustraciones, primero en blanco y negro y luego en color, -incluso de artistas importantes como Cambellotti, Rubino, Mussino y otros-, soluciones gráficas más atractivas, la impresión era más nítida, el papel más refinado. También hubo un gran interés por el material escolar, como cuadernos de ejercicios, mapas, abecedarios, etc., que llevaban imágenes propagandísticas del régimen o eran de carácter patriótico (Barausse, 2008).

En este clima de cambio, los editores, que por lo general eran expertos en rehacer los libros después de cada reforma, reelaborándolos en parte o haciéndolos reescribir -para luego revenderlos como

ediciones actualizadas y ampliadas-, no tuvieron éxito, ya que el control era muy estricto y el cambio profundo e irreversible, razón por la cual a menudo los libros eran "reprobados" si no se ajustaban a la ideología. Mientras tanto, Lombardo Radice, deseoso de proseguir con su idea, se rodeó de jóvenes editores que llevaban tiempo intentando hacerse un hueco en el género escolar y no puramente literario; entre ellos estaba Arnoldo Mondadori, que preparó un nuevo catálogo de libros escolares y pidió a dos ilustres escolares, Andrea Gustarelli y Virgilio Brocchi, que prepararan un nuevo libro de texto para la escuela elemental que en cierto modo anticipaba la reforma; Pronto este trabajo trajo notoriedad y aclamación, por lo que otros autores de renombre se unieron al equipo y Mondadori se convirtió en la editorial más grande y mejor abastecida en producción escolar (Palazzolo, 1984).

Otras editoriales, antagónicas a Mondadori, como Paravia y Vallardi, por citar sólo algunas, aunque muy alejadas de los ideales de Lombardo Radice, pero temiendo no poder seguir publicando y tener que cerrar sus puertas y ajustarse necesariamente a los nuevos programas, empezaron a perseguir a autores cercanos al ideal de Radice con la esperanza de poder publicar. Muchos otros se especializaron en cambio en revistas escolares, como: *I Diritti della Scuola* o *Scuola Italiana Moderna*, que contenían los ejercicios didácticos que los profesores utilizaban a diario en el aula pero, al mismo tiempo, también páginas publicitarias que patrocinaban sus libros de texto (Galfrè, 2005).

De la reconstrucción de la normativa sobre libros de texto durante la reforma de Gentile se desprende que la fascistización de la enseñanza secundaria no supuso la supresión de la libertad de producción y elección de textos escolares, aunque estaba implícito que un texto, para ser adoptado, debía ajustarse a los planes de estudio vigentes y no debía contener nada que entrara en conflicto con el espíritu y las directrices del régimen, algo que no ocurría con el libro de texto único estatal para la enseñanza primaria, donde no había margen de elección (Chiosso, 2008).

Por otra parte, el control del régimen sobre los libros de texto para los centros de enseñanza secundaria se desarrolló en una doble dirección: por un lado, frente a los editores y, por otro, frente a los profesores, que representaban el canal de acceso a la difusión editorial de los libros escolares.

Los programas de enseñanza, así como los libros de texto y los libros de lectura, constituían así un medio de adoctrinamiento muy fuerte, pero con el final de la Segunda Guerra Mundial y hasta principios de los años setenta, Italia, aunque destruida por los acontecimientos de la guerra, vivió un período de transformaciones rápidas y radicales en varios frentes: político, socioeconómico, cultural y también escolar (Chiosso, 2013).

La transición de la monarquía a la república, en la que no podemos entrar aquí por razones obvias, representó no solo un cambio en la cúspide, sino una transición de un modelo autoritario, típico del régimen fascista, a un sistema democrático abierto a la innovación y al progreso en todos los sectores, incluida la escuela. Evidentemente, esto no condujo -a corto plazo- a un cambio repentino de rumbo, ni a la curación de todos los problemas relacionados con la escuela y todos los que, en distintas capacidades, la vivían, pero sin duda produjo, en medio de protestas, crisis y

renacimientos, un enfoque y un interés compartidos e incluso -raramente- desinteresados políticamente por todo el sistema escolar.

4. Conclusiones

Las dinámicas de escolarización y alfabetización de los italianos, como hemos podido comprender, reflejan en forma de espejo las fases económicas y políticas por las que atraviesa el país.

Ciertamente, en Italia encuentran su mayor empuje durante el llamado "milagro económico" de la era giolittiana, mientras que tropiezan con serias dificultades en las fases recesivas. Ni que decir tiene que la crisis afecta a la disponibilidad de recursos para invertir en educación, pero también es cierto que las inversiones escolares son un volante para el desarrollo económico del país. Entonces, ¿por qué no se quiso invertir en cultura? ¿Por qué, a pesar de que Italia se convirtió en una de las principales potencias industriales tras la Segunda Guerra Mundial, sus índices de escolarización seguían estando por detrás de los de otras naciones europeas? ¿Por qué el libro, símbolo por excelencia de la cultura y principal herramienta para construir el pensamiento crítico, estaba "condicionado" para entrar en la escuela? Estas son algunas de las muchas preguntas que uno se hace al abordar la historia de la escolarización, y aunque muchas preguntas tienen respuesta, uno sigue preguntándose ¿por qué? Porque aún hoy, a pesar de que la historia, maestra de la vida, nos recuerda los errores cometidos en nombre de un ideal o de un interés social, económico o político, seguimos empeñados en calificar a la escuela -que se adapta a las reformas y programas del gobierno de turno- como la única responsable de transmitir conocimientos nocionales y fosilizados en una sociedad de competencias y cambios constantes, desempleo juvenil, pérdida de competencias funcionales en lectoescritura, incapacidad para motivar e interesar a los nuevos nativos digitales, etc.

Los libros de texto nos han demostrado que, según la época en que fueron concebidos y editados, transmitían determinados mensajes impuestos desde arriba, pero también es cierto que la escuela, ayer como hoy y mañana, tuvo, debe y tendrá siempre que estimular al alumno o estudiante a reflexionar críticamente sobre lo que lee porque sólo así podrá ser un ciudadano librepensador perteneciente a una sociedad verdaderamente democrática.

5. Bibliografía

Alberti, A. (2021). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.

Ambrosoli, L. (1992). Propaganda e proselitismo nei programmi e nei libri di testo della scuola durante il periodo fascista. In «*Motivi pedagogici. In memoria di A. Leonarduzzi*», Università di Udine.

Ascenzi, A. & Sani, R. (2008). (a cura di). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ascenzi, A. & Sani, R. (2005). (a cura di). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barausse, A. (2008). *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*. Vol. 2, pp. 1-1389, Macerata: Alfabetica.
- Bel, J. & Colomer, J. (2017). *Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE*. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 17, 1-17. <http://revista.muesca.es/articulos17/392-juan-carlos-bel-martinez-y-juan-carlos-colomer-rubio>
- Bellucci, M. & Ciliberto, M. (1978). *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino: Loescher.
- Bonaudo, G. (2014). *La scuola il libro e il moschetto. Testimonianze sull'istruzione primaria nel Ventennio*. Torino: Susalibri.
- Cavallini, G. (a cura di). (1975). *Sui decreti delegati*. Milano: Emme Edizioni.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922- 1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Charnitzky, J. (2023). *Scuola e pedagogia in Italia e in Germania durante il periodo fascista. Il contributo della scuola alla fascistizzazione della nazione*. In Bandini B. V. (a cura di), *Il pensiero reazionario. La politica e la cultura dei fascismi*. Ravenna: Longo Editore.
- Chiosso, G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori.
- Chiosso, G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso, G. (2008). La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo. Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia. *HECL*. vol. III - N. 1, pp.1000-1026.
- Coarelli, R. (2001). (a cura di). *Dalla scuola all'impero: i libri scolastici del fondo della Braidense, 1924-1944*. Milano: Vienneperre.
- Dal Passo, F. & Laurenti. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Aprilia: Novalogos.
- De Giorgi, F. & Gaudio, A. & Pruneri, F. (eds) (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- De Masi, D. & Runcini, R. (1977). (a cura di). *PNF. Manuale di educazione fascista. Autoritarismo e razzismo nei due libri fondamentali dell'educazione politica elementare e media durante il regime fascista*. Roma: Savelli.
- Fabre, G. (1998). *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani.

- Finocchi, L. e Marchetti Gigli, A. (2000). (a cura di). *Editori e Lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Galera, A. (2016). *Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales*. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 16, 60-81. <http://revista.muesca.es/articulos16/382-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-antiguos-al-franquismo-i-obras-generales>
- Galfrè, M. (2005). *Il regime degli editori*. Roma-Bari: Laterza.
- Galfrè, M. (2002). La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola fascista. In «*Italia Contemporanea*», n. 228.
- Genovesi, P. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Genovesi, P. (2006). *Una storia da manuale: la storia del libro unico di Stato*. Parma: Ricerche pedagogiche.
- Malizia, G. & Nanni, C. (2010). *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*. Roma: Las.
- Marrella, L. (1995). *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*. Taranto: Barbieri Editori.
- Merlo, G. (2022). *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria*. Brescia: Scholè.
- Montino, D. (2005). *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.
- Montino, D. (2001). *Lecture scolastiche e regime fascista (1925-1943). Un primo approccio tematico*. Millesimo (SV): Le Stelle.
- Natale, G. & Colucci, F.P. & Natoli A. (1975). *La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*. Milano: Mazzotta editore.
- Palazzolo, M.I. (1984). Stampa, editori e capitale nell'Italia postunitaria. In *Studi Storici*, Jan. - Mar., Anno 25, No. 1, pp. 261-272, Fondazione Istituto Gramsci. <https://www.jstor.org/stable/20565216>
- Redi Sante Di Pol. (2020). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori.
- Rizzi, R. (1975). *La scuola dopo i decreti delegati*. Roma: Editori riuniti.
- Susi, F. (2012). *Scuola società politica democrazia. Dalla riforma gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando editore.

* Los párrafos 1 y 2 son de la profesora Vittoria Bosna.

**Los párrafos 3 y 4 son del Dr. Alessandro Barca.

Benito Santaya Dasí. Maestro republicano. Pensamiento y obra

Benito Santaya Dasi. Republican teacher. Thought and work

Wilson Ferrús¹

Universitat de València (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1191-3465>

Fecha de recepción del original: abril 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

Resumen:

Benito Santaya Dasí, paradigma de maestro republicano, alma de la escuela. Supo transmitir, especialmente a sus alumnos, la pasión y el amor que sentía por la escuela y la enseñanza, por el oficio de maestro. Conocedor de los ideales y las praxis pedagógicas y metodológicas de la ILE y de las escuelas nuevas europeas, fue objeto de innumerables reconocimientos. Dejo una huella difícil de borrar en cada uno de los pueblos donde ejerció, de dedicación y compromiso con la escuela pública (democrática, única, viva, activa, popular, renovada, coeducativa), de implicación social y cultural. Lideró proyectos de modernización, extensión y democratización de la escuela que pudo hacer realidad con la proclamación de la II República.

Palabras Clave: biblioteca popular, cantina escolar, colonia escolar, Freinet, ILE, intercambios escolares, renovación pedagógica, revista escolar *Cultura*.

Abstract:

Benito Santaya Dasí, a republican teacher model, soul of the school. He knew how to transmit, especially to his students, the passion and love that he felt for school and teaching, for the teacher's profession. He was knowledgeable of the ideals and pedagogical and methodological praxis of the ILE and the new European schools, he received countless acknowledgments. He left a legacy of dedication and commitment with the public school (democratic, unique, alive, active, popular, renewed, co-educational) and a legacy of social and cultural involvement in each of the towns where he worked. He led projects for the modernisation, extension and democratisation of schools which became real with the proclamation of the Second Republic.

¹ Wilson Ferrús Peris. Universitat de València. Catedrático Instituto de Llengua i Literatura

Keywords: public library, school canteen, scholastic colony, Freinet, ILE, school exchanges, pedagogical renewal, school magazine *Cultura*

Introducción: La entrada en el Magisterio Nacional. Primeros éxitos profesionales

Benito Santaya Dasí² nació en Alfafar (Valencia) el 11 de septiembre de 1890 en el seno de una familia humilde de trabajadores del campo. Su madre, Ángela Dasí Juan, era ama de casa, y su padre, Benito Santaya Ruiz, labrador, como también lo eran sus abuelos Félix Dasí Bresó y Benito Santaya Ridaura.³ Nació en *els Patis*, una zona de la población situada en el popular barrio de la Fila, habitado por gente humilde, braceros de la marjal de la Albufera de Valencia, que trabajaban en los campos de arroz.

En esta barriada pobre y de jornaleros del campo nació y vivió su niñez hasta que la familia decidió trasladarse al centro del pueblo, después de que el padre abandonara el campo y encontrara un trabajo como albañil. A pesar de este breve paso por el barrio de *els Patis*, siempre recordará y reivindicará con orgullo estas raíces⁴.

A pesar de las dificultades económicas, el 13 de septiembre de 1906 realizó y superó los exámenes de ingreso en la Escuela de Maestros de Valencia. Contó con el convencimiento y apoyo de su familia, aunque más decisivo aún fue el empuje de su maestro, don Manuel Barrachina, y los excelentes resultados académicos que obtuvo al acabar los estudios de Primaria a los trece años.

A este maestro, le mostrará eternamente su respeto y agradecimiento y lo venerará como un ejemplo de dedicación y de buen maestro. A él, le deberá la pasión y el amor que sentirá hasta el último momento de su vida por la enseñanza y la escuela. Un agradecimiento que hará extensible a su maestra de párvulos, doña Joaquina Mestre. Ambos, amaron el oficio de ser maestro y supieron transmitirlo a sus alumnos. De este modo lo recuerda y expresa Santaya a través de las páginas de *Cultura*, en junio de 1935⁵:

² Podemos encontrar algunas referencias a Benito Santaya, enmarcadas dentro de un estudio más amplio sobre la depuración del Magisterio, en Ferrús Peris, Wilson. *Mestres de la República a l'Horta Sud. Il·lusions trencades, vides partides*. Catarroja-Torrent: Perifèric Edicions-IDECO, 2014, pp. 103, 115, 138-139, 180, 470. Igualmente, podemos consultar una biografía parcial en Ferrús Peris, Wilson. *Mestres i escoles a l'Horta Sud, 1936-1939*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2015, pp. 119-123.

³ Arxiu Universitat de València (AUV). “Expediente académico de Benito Santaya Dasí”, Escuela de Magisterio (EM), 186/16. Arxiu Històric de la Comunitat Valenciana (AHCV). “Expediente administrativo de Benito Santaya Dasí”, 12-S.

⁴ Sus futuras colaboraciones en los libros de fiestas de Alfafar, siempre las firmará bajo el pseudónimo de *Fill dels Patis*. Tarazona, Josep Maria. “Benito Santaya, fills dels patis”. En: *Llibret Falla La Fila*. Alfafar: Falla La Fila, 2016, p. 36.

⁵ Santaya, Benito (SB). “Sincera confesión”. *Cultura*, 59 (16-6-1935), p. 8.

Mi amor a la Escuela es viejo, rancio y recio; nació a la vista del amor que mis maestros: doña Joaquina Mestre, cuando párvulo, y don Manuel Barrachina, después, sentían por ella (...) como mi maestro era gran observador de aficiones, indicó que yo debía estudiar y que mi profesión fuese la suya. La suya ha sido: la suya será mientras quede aliento en mi ser. ¡Maestro como él! (Perdón, maestro querido; como tú, ninguno).

Realizó, primero, los dos cursos de Maestro Elemental, entre 1906-1907 y 1907-1908. Después, y una vez superada la reválida, inició los estudios de Maestro Superior, que realizó entre los cursos 1908-1909 y 1909-1910. Aprobó la reválida y el 16 de septiembre de 1911 obtuvo definitivamente el título.⁶



Después de finalizar sus estudios de Magisterio (Archivo Familia Santaya-Aleixandre, AFSA)

Aprobadas las oposiciones, el 4 de mayo de 1916 obtuvo su primera plaza de maestro en La Galleja (Burgos). El 28 de agosto de ese mismo año se casó en Alfafar con Concha Aleixandre Romero y se trasladaron a su nuevo destino, Claras (Guadalajara), donde ejerció hasta 1918 y nació su primera hija, Conchita. Ese año, volvió a concursar y obtuvo una plaza en Fuencaliente de Medina (Soria), población donde en 1920 llegó su segunda hija, Angelita. En agosto de 1923, después de cinco cursos, cesó para trasladarse a Higuera (Albacete), y ese mismo año tuvieron su tercer hijo, Benito.⁷ Entre 1924 y 1927, al igual que hicieron otros maestros regeneracionistas que confiaron en la bondad de las intenciones de Primo de Rivera, compatibilizó la docencia con

⁶ AUV. “Expediente académico...”

⁷ AHCV. “Expediente administrativo... Entrevista con Salvador Hernández Soler, M. Àngels Giménez Santaya y Joan Josep Baixauli Baixauli, 18 de juliol de 2018.

el cargo de concejal, aunque nunca se afilió al partido de Unión Patriótica creado por el dictador.⁸ La tarea pedagógica que llevará a cabo en estas escuelas y su implicación social y cultural con el municipio, le valdrán varios reconocimientos y votos de gracias.

En Fuencaliente, obtuvo, en septiembre de 1920, un primer voto de gracias del inspector Tomás de Ribas, “altamente satisfecho de la labor del Sr. Maestro”, para que le sirviera de estímulo para seguir “trabajando como hasta aquí”. Un año después, en junio de 1921, consiguió un nuevo voto de gracias de la Junta Local de Primera Enseñanza (JLPE), después de los resultados que obtuvieron sus alumnos en los exámenes realizados por la misma Junta. Ocho meses después, en febrero de 1922, como reconocimiento a su tarea docente, consiguió otro voto de gracias del inspector jefe accidental de la provincia de Soria, Rafael Ferrer.⁹

Pero será a su paso por Higuera, donde Benito conocerá y se implicará en la renovación pedagógica y las técnicas y los métodos educativos de Montessori, Decroly o Freinet. Será el momento en que sus éxitos y sus reconocimientos se acentuarán y se consolidarán, pero también la etapa en que entrará en contacto con los ideales y las praxis pedagógicas y metodológicas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y de las escuelas nuevas europeas.



En la escuela de Higuera (foto: Felipe Cano Prats)

En este sentido, fue determinante que en mayo de 1925 el inspector J. Salvador Artiga lo eligiese, junto a otros nueve maestros, para realizar un viaje de formación de ocho días en Barcelona, “como premio a los buenos Servicios que V. presta a la cultura primaria”, patrocinado por el Estado y bajo los auspicios del Ministerio, con el fin de “visitar los más importantes centros de educación”

⁸ Archivo General de la Administración (AGA). “Expediente de depuración de Benito Santaya Dasi”, 32/12311.

⁹ AHCV. “Expediente administrativo...”

del país. Un viaje de estudios que le resultó decisivo para conocer y formarse en las nuevas técnicas educativas y los nuevos movimientos pedagógicos.¹⁰

Visitó la Escuela Municipal de Deficientes de Vil·la Joana, en Vallvidriera, fundada en 1919 por el Dr. Joan Alsina Melis, con capacidad para atender a un centenar de niños y niñas. Una escuela que nació en gran medida de la preocupación y el interés que durante el primer tercio del siglo XX despierta la infancia con alteraciones psicológicas y la atención educativa de los niños y las niñas con problemas, fundamentalmente gracias a la difusión a partir de 1916 de las ideas de la Escuela Nueva, especialmente los métodos de M. Montessori y O. Decroly, que impulsa la investigación pedagógica y psicológica.¹¹

También entró en contacto con las Escuelas Ribas de Rubí, una obra filantrópica de los hermanos Ribas, fabricantes de terciopelo en una fábrica en Rubí que daba trabajo a 350 obreros. El último hermano, Lluís, murió en 1908 y dejó un legado para construir y mantener la escuela, con la pretensión de que fuera totalmente gratuita para todos los hijos y las hijas de los trabajadores, al tiempo que se levantaba un orfanato en la Vall d'Hebron de Barcelona. La obra, finalizada en 1915, empezó a funcionar al año siguiente.

Además, conocerá el Instituto de Cultura y Biblioteca Popular de la Mujer que, fundado en Barcelona el marzo de 1909 por Francesca Bonnemaïson y con un programa y un plan de estudios diseñado posteriormente por Rosa Sensat, conocedora y divulgadora de las nuevas corrientes pedagógicas, se convirtió en el primer centro en Europa dedicado exclusivamente a la formación cultural y laboral de las mujeres.¹²

Por otra parte, su labor al frente de la escuela no deja de obtener reconocimientos. En febrero de 1928 el inspector V. Mas y Giner le otorga “un expresivo voto de Gracias” después de manifestar “la complacencia con que ha visto el celo, aptitud y laboriosidad del Maestro” y de reconocer “el entusiasmo con que realiza su educadora labor” y “los elogios que de su trabajo hacen las Autoridades Locales”. En octubre de ese mismo año, el Ayuntamiento de Higuera acuerda por unanimidad concederle una gratificación de cien pesetas “por su celo y laboriosidad que viene demostrando en el ejercicio del cargo que tan dignamente desempeña”. Mientras tanto, no abandona sus inquietudes y su formación, y entre el 10 y el 14 de septiembre de 1929, asiste a un cursillo de perfeccionamiento para maestros organizado por la Junta Provincial de Primera Enseñanza. De nuevo, en octubre de 1929, recibe otro voto de gracias de la Junta Local, porque “desde los seis años que se halla al frente de esta Escuela, viene observando una conducta profesional

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Al respecto: Bernardo Arroyo, Miquel; Casas Esteve, Rafael. *Història de la Psiquiatria a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1983, pp. 52-53. González Agapito, Josep; Marqués, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pp.168-175.

¹² Al respecto: Segura Soriano, Isabel. *Memòria d'un espai. Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, 1909-2003*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007. También, Segura Soriano, Isabel; Cabó i Cardona, Anna. “Francesca Bonnemaïson i Farriols: constructora de un espacio cultural de mujeres”. En: DDAA: *Treinta retratos de maestras*. Madrid: Cuadernos de pedagogía, 2005.

irreprochable” y “su amor al trabajo es incesante, notándose el mucho adelanto que existe en la niñez a él confiado”.¹³

Y en sesión extraordinaria celebrada por la JLPE de Higuera el 30 de mayo de 1930, ante su inminente traslado a Castelló de la Ribera,¹⁴ acuerda solicitar las gracias de Real Orden¹⁵, haciendo constar:

Su llegada a Higuera fue providencial. La asistencia escasa en los primeros días; los niños engrosaban las escuelas privadas. Tras corto período aumenta la matrícula. Trabaja sin descanso, trae nuevos métodos de enseñanza que durante años después cobrarían actualidad. Organiza veladas literarias. Dirige funciones de teatro. Los nombres de D. Benito Santaya y Alfafar suenan de boca en boca. Se ha obrado el milagro. La escuela registra una matrícula de cien alumnos.¹⁶

Santaya dejó una huella difícil de borrar en Higuera, de dedicación y compromiso con la escuela pública (una escuela democrática, viva, activa, popular y renovada) y de amor hacia sus alumnos.

En Castelló de la Ribera: Plenitud profesional con la llegada de la II República

En junio de 1930, Santaya toma posesión de la plaza de maestro de la unitaria de niños n.º 2 de la población valenciana de Castelló de la Ribera. En Higuera se encontraba muy bien, tanto personalmente como profesionalmente, y, además, “acababa de obtener un triunfo”, como él mismo recordaba: en una visita extraordinaria, ordenada por el gobernador civil de Albacete, el inspector le había concedido un nuevo voto de gracias. Pero debe aproximarse a Alfafar por razones personales. Su padre se encuentra muy enfermo y en una situación de tal gravedad que finalmente muere el 10 de mayo de 1930, solo cinco días antes de que consiguiera su nombramiento definitivo en Castelló.¹⁷

El municipio cuenta, para una población de aproximadamente 625 escolares, con dos unitarias de niños, una unitaria de niñas y una escuela de párvulos. Las cuatro escuelas se alojan en la planta baja del antiguo convento de San Vicente Ferrer, un edificio en estado ruinoso de 1590, cedido en

¹³ AHCV: “Expediente administrativo...”

¹⁴ Esta población de la provincia de Valencia, situada en la comarca de la Ribera Alta, era conocida hasta hace poco como Castelló de la Ribera, Villanueva de Castellón o Vilanova de Castelló. Desde septiembre de 2020 su nombre oficial, y en valenciano, es “Castelló”, que no hay que confundir con Castelló de la Plana, capital de la provincia de Castellón.

¹⁵ Aun así, parece ser que este reconocimiento que, al llegar la República pasa a denominarse gracias de Orden Ministerial, no llegó a resolverse nunca. Y ello, a pesar de su insistencia en 1931 y 1934 y del informe que remite el CLPE de Castelló a instancia del nuevo Ministerio. La burocracia y la desorganización administrativa provocada por el cambio de régimen, primero, y por el cambio de gobierno, después, lo dificultan. Con la guerra y el franquismo queda en el olvido.

¹⁶ AHCV: “Expediente administrativo...”

¹⁷ SB. “Escuelas de antaño y de hogaño”. *Cultura*, 71 (1-12-1935), p. 7.

usufructo en 1842 al Ayuntamiento, entre otras finalidades, para albergar las escuelas.¹⁸ Además, allí se encuentran también las viviendas de los maestros.

Pero, ni las escuelas ni las viviendas de los maestros reunían las mínimas condiciones de habitabilidad, seguridad y salubridad ni eran las adecuadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produjera de manera óptima. Pocas escuelas y muchos alumnos en un espacio inadecuado: 130 niños embutidos en un local de 22 metros de largo por 3'20 de ancho, que “aspiraba el perfume de seis letrinas”. Tan angustiosa era la situación que el propio Consejo Local intentó alquilar “un almacén”.¹⁹ Además, el material y el mobiliario era escaso y estaba en malas condiciones. Y todo ello, agravado por la dejadez del Ayuntamiento que no mostraba ningún interés en revertir y mejorar la situación.

De esta manera recordaba Santaya, en diciembre de 1935, el local-escuela que se encontró en 1930 cuando llegó para hacerse cargo del nuevo destino: “además de inadecuado para el fin que se destinaba, amenazaba ruina y podía apreciarse que se derrumbaba” con la consecuente falta de seguridad para los alumnos. Una situación que se extendía a la misma casa-habitación que le había sido adjudicada: indigna y tan ruinoso que hace peligrar su integridad física y la de su familia. En este momento, como él mismo recordaba, empezaba su lucha para cambiar la situación, sus reivindicaciones de mejora y su particular “calvario”.²⁰



¹⁸ Vicent i Isern, Ramon. “Introducció”. En: *Cultura. 1933-1936. Edició facsímil* [a cargo de F. Xavier Martí i Juan; Ramon Vicent i Isern]. Castelló de la Ribera: Ayuntamiento de Castelló de la Ribera, 2017, p. 11.

¹⁹ SB. “Escuelas de antaño y de hogaño”. *Cultura*, 69 (3-11-1935), p. 8.

²⁰ SB. “Escuelas de antaño y de hogaño”. *Cultura*, 71 (1-12-1935), p. 7.



Con sus alumnos de Castelló de la Ribera (foto: Ramon Vicent i Isern)

Una situación que, por otra parte, no difiere mucho de la que se ha ido encontrado antes en cada uno de los pueblos en los que ha ejercido. Tan inadecuados y peligrosos para la salud y la integridad física de maestro y alumnos que llegaron a ser clausurados por la propia Inspección. Pero Santaya, al tiempo que denuncia estos hechos, se enorgullece de haber sido capaz de revertir esta lamentable situación y conseguir, siempre con la ayuda los vecinos, contagiados de su entusiasmo y empuje, que los ayuntamientos proporcionasen otros locales “mejores y más capaces”.²¹

El 25 de septiembre de 1931 se constituye en la población el Consejo Local de Primera Enseñanza (CLPE). Una nueva y renovada institución, que sustituye la vieja, caduca y poco funcional JLPE, concebida como un mecanismo de dinamización y mejora de la educación, de colaboración, de revitalización y de transformación, pero también de inspección, de supervisión y de control para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca en condiciones adecuadas y dignas.

De este importante órgano de participación y mejora de la educación formará parte Benito Santaya como secretario. Y desde aquí, ahora con el apoyo y compromiso del Ayuntamiento y de su alcalde Rafael Ferri Albert, y en el contexto de una nueva etapa iniciada con la proclamación de la II República, podrá hacer realidad sus reivindicaciones y contribuir a la mejora y modernización de la escuela y la educación de la población. Junto a él, estarán, en un primer momento, el concejal Enrique Vizcaíno Íñigo, como presidente; el médico José Alapont Llácer, como depositario; la maestra Hortensia Franco Martorell, como vocal; al igual que Carmen Sorribes y Filiberto Estrella

²¹ Ibidem.

Aznar, madre y padre de alumnos; y el secretario del Ayuntamiento Eulogio Puig Usina²², como colaborador y, después de la dimisión del primero, como presidente desde octubre de 1932.²³ Ellos serán los verdaderos impulsores y protagonistas de los cambios que, a nivel educativo y cultural, y de la mano de la II República, experimentará la población de Castelló de la Ribera, como tantos otros pueblos de España.

En solo tres años (entre julio de 1931 y mayo de 1934) se incrementan en diez las escuelas públicas existentes, pasando de cuatro a catorce (una, en la colonia fabril de El Cañar). Se abandona y derriba el peligroso e inadecuado local del convento y se instalan diez escuelas en el Colegio-Asilo de San Doménech y otras tres en un local arrendado y acondicionado en la calle de Franco. Además, se solicita la graduación de estas 13 escuelas unitarias y la construcción de un nuevo grupo escolar, que solo la guerra consigue frenar.

Además, en julio de 1932 se pone en marcha una Biblioteca Popular que llega a tener más de tres mil volúmenes gracias a las aportaciones de los vecinos y el Patronato de Misiones Pedagógicas. Se organizan clases nocturnas de adultos, una Universidad Popular y se realizan conferencias, con el ánimo de combatir el analfabetismo y extender la cultura y la formación a toda la población, en especial a la clase obrera. Se establecen becas y patrocinios de alumnos que, atendiendo a la capacidad y el interés, pretenden continuar estudiando más allá de la enseñanza primaria pero pertenecen a familias de origen humilde y no se lo pueden permitir.

Por otra parte, se promocionan intercambios escolares con la población de Enguera y se organizan tres colonias escolares en Benidorm, durante los veranos de 1933, 1934 y 1935, “donde se reponen físicamente naturalezas de niños enclenques y enfermizos asediados casi siempre por la miseria”.²⁴ Además, se pone en marcha una cantina escolar “donde se da de comer a niños pobres” de manera gratuita. Y se impulsan otras iniciativas de formación y culturales, como la Academia de Corte y Confección, clases gratuitas “como todas las que organiza este Consejo” para todas aquellas personas que “se hallen en situación de pobreza”, o la subvención a la Escuela de Música de la Sociedad Musical la Lira Castellonense²⁵ y la publicación de la revista escolar *Cultura*, ubicado en el mismo local que la Biblioteca Popular.²⁶

²² Eulogio Puig Usina nació en Benimodo en 1892. No sólo ejerció como secretario del Ayuntamiento y presidente del CLPE sino que jugó un papel clave en la transformación, modernización y democratización de la educación y la cultura en Castelló de la Ribera. Un interés que evidenció en su destino anterior, Guadassuar, y también en Carlet, donde se trasladó en abril de 1936. Aquí, además, se implicó en la lucha antifranquista a través de la revista *Rutas* y fue fusilado el 14 de junio de 1939. Dotado de un profundo bagaje cultural, escribió y colaboró en la prensa satírica y cultural valenciana.

²³ Vicent i Isern, Ramon. “Introducció...”

²⁴ “El Presupuesto Municipal y la Enseñanza”. *Cultura*, 54 (7-4-1935), p. 1.

²⁵ “Labor del Consejo Local de Primera Enseñanza”. *Cultura*, 50 (10-2-1935), pp. 1-2.

²⁶ Sobre estos proyectos y avances en materia educativa y cultural se informa continuamente en *Cultura*. También podemos consultar: Vicent i Isern, Ramon. *L'escola nacional a Castelló durant la II República (1931-1939)*. Castelló de la Ribera: Ajuntament de Castelló de la Ribera, 2000.

En Castelló de la Ribera, desarrolla Santaya una actividad frenética, no solo pedagógica sino también social y cultural, y pone en práctica los métodos y las técnicas de renovación pedagógica que ya conoce. Se involucra en el tejido sociocultural de la población como socio del Club Deportivo y de la Sociedad Musical²⁷ y participa activamente en el CLPE. Forma parte, además, de la comisión creada en el seno del Consejo Local para seleccionar los jóvenes que han de ser patrocinados y preparados para el Bachillerato y él personalmente y de manera gratuita se ocupa de las clases de preparación. Unas clases a las que, conforme aumenta el número de jóvenes, se suman otros maestros de la población como Manuel Viña, Francisca Pellicer o Andrés Moreno.

Por otra parte, dirige *Cultura*, desde sus inicios, en febrero de 1933, hasta que abandona la población en junio de 1935. Una revista cultural y escolar impulsada por el dinámico Consejo Local, donde los alumnos disponen de una sección exclusivamente para ellos, con numerosas colaboraciones y la presencia de toda la comunidad educativa. Además, pone en marcha un intercambio con otras seis escuelas que también publican revistas escolares. Al mismo tiempo, participa activamente en ella con la publicación de artículos que reflejan claramente su vinculación con el institucionismo y el regeracionismo, su confianza en la educación y la cultura popular para redimir España o la defensa de las colonias escolares, la Biblioteca Popular o la cantina escolar, tres iniciativas de expansión cultural que se ponen en marcha en Castelló de la Ribera, impulsadas por el CLPE, de las que Santaya participa y, además, lidera. También realiza salidas y excursiones con los alumnos, mantiene intercambios escolares de larga duración con los niños de Enguera y lidera y dirige las colonias escolares que se organizan en Benidorm en 1933 y 1934, antes de su marcha.

Tampoco se queda al margen de uno de los más importantes focos de formación, dinamización y renovación pedagógica, los Centros de Colaboración. Asiste y participa en las reuniones que celebra en Xàtiva (Valencia) el Centro de Colaboración del partido de Xàtiva y Enguera. También acude a la Universidad Literaria de Valencia los jueves y los sábados, para asistir a las conferencias que imparte el Seminario de Pedagogía²⁸. Y, además, se implica en el asociacionismo a través de la Asociación de Maestros Nacionales, filial de la Asociación Nacional del Magisterio, de la que recibió varios votos de gracias y donde ejerció varios cargos de dirección, entre ellos el de presidente a partir de enero de 1935 en la del partido de Alberic. Una asociación que dio un impulso significativo a las reivindicaciones profesionales de los maestros y respuestas a los problemas pedagógicos desde perspectivas y metodologías nuevas.

Además, continúan los reconocimientos a su tarea docente y a su implicación. En abril de 1933, el Ayuntamiento, “dados los méritos y circunstancias que concurren en V. como Maestro Nacional” y “como premio a los servicios que viene V. prestando en pro de la cultura popular” se le concede

²⁷ AGA. “Expediente de depuración...”

²⁸ Mayordomo Pérez, Alejandro; Agulló Díaz, M. Carmen. *La renovació pedagògica al País Valencià*. Valencia: Universitat de València, 2004, p. 131. También en: “Noticias”. *Cultura*, 27 (25-3-1934), p. 6. Hay que recordar que el Centro de Colaboración de la partida de Alberic no se establece en Castelló de la Ribera, a instancias de la inspectora, hasta julio de 1935. “Centro de Colaboración”. *Cultura*, 61 (14-7-1935), p. 5.

una gratificación de 1.000 pesetas”. Un año antes, el 18 de noviembre de 1932, el CLPE le otorgaba un nuevo voto de gracias como consecuencia

del éxito obtenido en el examen de ingreso en el Instituto de Valencia por los cuatro niños que preparó (...); y, atendiendo a que esta preparación y otras clases especiales las ha dado este Maestro desinteresadamente y solo por engrandecimiento y prestigio de la Escuela nacional.²⁹

Los intercambios y las colonias escolares. La defensa de una educación integral y una escuela viva, activa y adaptada al medio

Santaya también estimuló, dirigió y participó de manera activa, junto con otros maestros de la población, como Justo Doménech Altabella, Miguel Palop Rico o Amparito Senís Aznar, en los intercambios escolares que, con el apoyo y el impulso del CLPE y la absoluta implicación del Ayuntamiento, se realizaron con otras poblaciones. Una actividad que compatibilizan con excursiones culturales a la ciudad de Valencia o con salidas higiénicas y saludables al aire libre, donde siempre convivirán niños y niñas “en plena coeducación, aprendiendo así, unos y otros, el trato franco y sincero que entre hombres y mujeres debe haber, para cuando ellos lo sean”.³⁰

Desde *Cultura* son constantes las muestras de simpatía y las manifestaciones de apoyo hacia este tipo de actividades que califican como “una de las obras cumbre de la Escuela moderna, de la Escuela única”, un ejemplo más de “esta Escuela activa, extramural” y “pacifista” que está edificando la República y que se está construyendo en la población frente a “la Escuela emparedada, enredilada” de la Restauración.³¹ Así, justifican y argumentan desde *Cultura* los intercambios escolares:

Son de mucha importancia para la educación e instrucción de los niños (...). Pero la mayor importancia de estos intercambios está en los beneficios que reporta, tanto moral como socialmente, pues es un lazo indisoluble entre los pequeños de los dos pueblos, que despierta en sus tiernos corazones el espíritu de amor y solidaridad hacia sus semejantes que ha de presidir todos los actos cuando sean hombres; además es un lazo de unión entre las familias.³²

Organizan intercambios con los escolares de Càrcer. Allí acuden los alumnos de Castelló y los maestros Santaya y Doménech para convivir y pasar todo un día con ellos y sus familias: “cada chico de allí será anfitrión de otro de aquí”. Una visita que después se repetirá en Castelló y que creará lazos de amistad duraderos y un contacto constante entre ellos a través de la correspondencia y las visitas mutuas que no dejan de realizarse. Incluso organizan un viaje conjunto de carácter

²⁹ AHCV. “Expediente administrativo...”

³⁰ Ballester Segura, Luis. “Paseos y excursiones Escolares”. *Cultura*, 27 (25-3-1934), pp. 1-2.

³¹ “Intercambio escolar. Enguera abraza a Villanueva de Castellón”. *Cultura*, 32 (3-6-1934), pp. 1-2.

³² B. C. A. “El intercambio escolar”. *Cultura*, 50 (16-6-1935), p. 8.

cultural a Xàtiva y otro a Sagunto, al que también se suma la población de Alcàntera de Xúquer y “jóvenes de edad post-escolar que así lo han solicitado”: participan alrededor de 200 escolares.³³

Maestros, CLPE, Ayuntamiento y una gran parte de la población de Castelló están firmemente convencidos de los beneficios que este tipo de actividad reporta al alumnado, lo que les lleva a plantear nuevos intercambios con otras poblaciones. Así, el CLPE, en sesión celebrada el 24 de octubre de 1933, aprueba un intercambio escolar con los niños y las niñas de Higuera para principios de 1934. Es el mismo Santaya quien da cuenta de la correspondencia mantenida con la otra escuela y quien se encarga, junto con el maestro Miguel Palop (al frente también de la cantina escolar junto con María Josefa González) de la organización, seguimiento y preparación de la actividad. Además, se acuerda establecer otros intercambios escolares con Enguera y Montserrat.³⁴

Pero la novedad está en el hecho de planificar un intercambio de larga duración con Enguera, una experiencia que pretenden hacer extensible también a Montserrat. De este modo, dirán, unos escolares podrán acudir a la colonia escolar instalada en Benidorm y otros a los intercambios “de temporada” que se organizarán en esas dos poblaciones. La previsión era que en cada intercambio participarán unos 25 niños y niñas de entre 7 y 13 años y que “tras convivir una temporada cada chico de allí en casa de un chico de aquí, volverán a sus lares a esperar la cordial reciprocidad”. De esta manera, además, se podrán beneficiar el triple de alumnos: “se harán dos turnos, de unos cincuenta colonos, en la playa de Benidorm, y otros cincuenta que integrarán el intercambio”.³⁵

El día 20 de mayo llega a Castelló un grupo de 17 niños y 3 niñas de las escuelas nacionales de Enguera. Lo hacen, acompañados por maestros, familiares y representantes del Ayuntamiento. Los escolares son entregados a las familias solicitantes de Castelló en un acto multitudinario que tiene lugar en el Salón de plenos del Ayuntamiento que apoya de manera incondicional el intercambio. El propio alcalde, ya había hecho una proclama en defensa de esta actividad, incidiendo fundamentalmente en su carácter cívico, forjador de valores sociales.³⁶

Durante los quince días que dura el intercambio, además de convivir, visitan “lo más saliente de la población y de los pueblos comarcanos, excursiones que se hacen, para que no pierdan las clases, por las tardes, a la salida de las Escuelas”. El 3 de junio finaliza la estancia y vuelven a casa, y lo hacen acompañados por los niños y las niñas de Castelló. Ocho días después, el día 10 de junio, serán estos quienes se trasladarán a Enguera para iniciar la segunda fase del intercambio durante

³³ “Escuelas. Intercambio escolar”. *Cultura*, 3 (23-4-1933), p. 4; Sanz Mercado, José. “Excursión escolar a Cárcer”. *Cultura*, 4 (7-5-1933), pp. 5-6; “Noticias de Enseñanza”. *Cultura*, 7 (18-6-1933), pp. 5-6. No tenemos la certeza ni la constancia documental de que estos viajes llegaran finalmente a realizarse. Una tragedia acaecida en Xàtiva y una huelga en el Puerto de Sagunto, se lo impedirá. Pero a pesar de todos esos problemas, informan de la intención de realizarlos “cuando pasen unos días y se aquieten estas marejadas”.

³⁴ “Labor del Consejo Local”. *Cultura*, 20 (17-12-1933), p. 3; “Labor del Consejo Local”. *Cultura*, 22 (14-1-1934), p. 7.

³⁵ “El intercambio escolar. Enguera-Villanueva de Castellón”. *Cultura*, 28 (8-4-1934), pp. 1-2.

³⁶ *Ibidem*.

otros quince días. El grupo estará constituido por 21 niños y 11 niñas.³⁷ Y, a pesar de que este intercambio se produce en el contexto escolar una vez al año durante quince días, los niños no dejarán nunca de estar en contacto entre ellos a lo largo de todo el año³⁸.

En definitiva, una actividad que acerca a Santaya, y al resto de los maestros que participan, a los postulados de la ILE y de la Escuela Nueva pero también al proyecto educativo de los gobiernos progresistas de la II República: la consecución de una escuela viva, activa, solidaria, pacifista, popular, coeducativa y totalmente abierta y arraigada al medio. Así se explicaba el maestro Francisco Vila a través de las páginas de *Cultura*: “Es preciso para el avance de la enseñanza física, intelectual, moral y social y bienestar del Magisterio, que las escuelas no quedan limitadas al local-escuela, no; su acción debe dejarse sentir en la familia, en el pueblo y en la sociedad”.³⁹

Otro de los campos de la renovación pedagógica en que destacó Santaya fue en el desarrollo y la gestión de las colonias escolares. Una actividad que, si bien, antes del periodo republicano ya existía, al igual que las excursiones, los paseos, los intercambios, los viajes escolares..., es igualmente cierto que se intensifican a partir de 1931 y forman parte de la actividad escolar de los maestros que más implicados están con el nuevo modelo educativo republicano. Una iniciativa higiénico-educativa, sanitaria y social en la que los miembros del CLPE de Castelló, su Ayuntamiento y sus maestros también creyeron.

En Castelló, donde tampoco podían “olvidar esta obra de cultura que conjuntamente afecta al espíritu y a la materia”,⁴⁰ ponen en marcha la primera colonia escolar en el verano de 1933 bajo la dirección de Santaya y el también maestro Esteban Sanchis Benito. Tendrán que elaborar un parte diario, que se hará público a través del tablón de edictos del Ayuntamiento y de la Biblioteca Popular, con información sobre el estado de salud de los colonos, los gastos diarios y las observaciones que consideraran oportuno. También participa en la expedición, la maestra Hortensia Franco Martorell. Ninguno de los tres percibe remuneración alguna por su participación.⁴¹

El lugar elegido es Benidorm, donde encuentran la colaboración del Ayuntamiento y de su alcalde, Francisco Faraig, que les cede gratuitamente el local. Pretenden enviar un total de 50 niños y niñas y para seleccionarlos piden la colaboración de los médicos de Castelló para que realicen un reconocimiento médico y presenten una relación de los más necesitados, tanto físicamente como económicamente. Para éstos, la actividad tiene que ser gratuita pero también podrán acudir colonos de cuota, que pagarán la manutención y serán trasladados y recogidos por sus padres.

³⁷ “Intercambio escolar. Enguera abraza a Villanueva...; “La Escuela y la República. Intercambio escolar”. *Cultura*, 33 (17-6-1934), pp. 1-2.

³⁸ B. C. A. “El intercambio...”

³⁹ Vila, Francisco. “El Intercambio Escolar”. *Cultura*, 61 (14-7-1935), p. 3.

⁴⁰ “Pro Colonia Escolar”. *Cultura*, 8 (2-7-1933), p. 1.

⁴¹ El equipo humano lo conforman, además de los tres maestros indicados: José Roca Climent y Adelfa Franco Martorell, como auxiliares; Joaquín Agrasot Gallego, en calidad de administrador; y el médico José Alapont Llácer. También participan dos estudiantes de Magisterio. “Pro Colonia Escolar”. *Cultura*, 10 (30-7-1933), pp. 1-3.

Para poder asumir esta gratuidad y recaudar fondos se realiza una campaña “pro colonia escolar” por toda la población. Las donaciones, en metálico o en especies, se recogen a través de suscripciones públicas y la organización de actos (verbenas y bailes, rifas, conciertos, teatro, veladas literario-musicales...) y se pueden entregar en las escuelas nacionales o en farmacias, comercios o peluquerías de la población. Finalmente, el 30 de julio salen un total de 23 niñas y 21 niños hacia Benidorm. Estarán hasta el 23 de agosto que regresarán a Castelló.⁴²



Salida de la primera colonia escolar desde la puerta de la Biblioteca Popular (foto: Didín Puig i Grau⁴³)

Cada colono tenía su cama y su servicio de comedor. La alimentación era abundante y sana y la higiene estaba perfectamente atendida. Realizaban excursiones instructivas e higiénicas y también visitas de interés educativo y cultural, que aprovechaban los maestros para impartir lecciones prácticas. Se les enseñaba a amar la naturaleza y la humanidad y veían ampliados sus conocimientos. Conviven, se educan y aprenden continuamente. Una educación completa e integral.

Un año después vuelve a repetirse la colonia escolar pero ahora bajo la dirección única de Benito Santaya. Esta vez, además, participan conjuntamente los escolares de Castelló y los de Enguera, con los que mantienen también intercambio escolar de temporada. Se organizan dos turnos para un centenar de niños y niñas: el primer turno, entre el 22 de julio y el 12 de agosto y el segundo,

⁴² “Pro Colonia Escolar”. *Cultura*, 9 (16-7-1933), pp. 1-4; “Labor del Consejo Local”. *Cultura*, 13 (10-9-1933), p. 2.

⁴³ Hija de Eulogio Puig, falleció en febrero de 2019. Periodista, profesora, escritora, activista cultural, antifranquista y feminista, fue la primera mujer en recibir y impartir clases de valenciano. Pieza clave en la historia de la cultura valenciana del siglo XX.

entre el 12 de agosto y el 2 de septiembre.⁴⁴ Saldrán de nuevo en 1935, pero esta vez ya no les acompañará Benito Santaya: se ha trasladado a una nueva población, La Encina.⁴⁵

Al frente de *Cultura*. Una iniciativa vinculada al movimiento Freinet

De temática profundamente educativa y cultural, arraigada al contexto, participativa y abierta a toda la comunidad educativa, el CLPE pretende, con esta publicación, dar a conocer sus actividades, proyectos y actuaciones en defensa de la educación y la escuela pública en clara armonía con los gobiernos progresistas de la II República⁴⁶. Desde *Cultura* tratan de acercar la escuela al pueblo y este a la escuela, al tiempo que transmiten la bondad de la nueva escuela que está en marcha. Son constantes las apelaciones a la innovación educativa y a las modernas teorías sobre enseñanza. Pretenden, además, implantar un nuevo espacio de extensión y dinamización cultural; de difusión e información de la actividad, fundamentalmente cultural y formativa, que se realiza en el pueblo; de participación de toda la comunidad educativa.

Pero será este último aspecto, entre otros, el que vinculará *Cultura* y la labor de los maestros, con Célestin Freinet y sus métodos, propuestas y técnicas de trabajo. Porque, por un lado, se establece un apartado específico para el alumno, para su libre expresión y participación, y por otra, se realizan intercambios con otras publicaciones escolares, además de intercambios, visitas escolares y correspondencia escolar con escuelas y niños de otras poblaciones.

⁴⁴ “Colonia Escolar”. *Cultura*, 35 (15-7-1934), p. 1; “Colonia Escolar”. *Cultura*, 38 (26-8-1934), p. 2.

⁴⁵ Este año, lo substituye en la dirección la maestra María Pellicer Villar y se vuelve a organizar en Benidorm. De nuevo, para un total de 50 niños y niñas. Salen el día 4 de agosto y vuelven el día 28. “Colonia Escolar”. *Cultura*, 62 (28-7-1935), p.1; “Colonia Escolar”. *Cultura*, 63 (11-8-1935), p. 1; “Colonia Escolar”. *Cultura*, 64 (25-8-1935), p. 1; “Colonia Escolar”. *Cultura*, 65 (8-9-1935), p. 1.

⁴⁶ Vicent i Isern, Ramon. “Introducció...”, p. 19.



Dos portadas de la revista escolar *Cultura*

Efectivamente, mantuvieron un intercambio de revistas escolares con todas las escuelas de la comarca, la Ribera, que realizaban esta actividad en sus centros escolares: *Actividad*, de la sección de niñas de la Escuela Graduada de Alberic; *Laborando*, de la Escuela Graduada Navarro Darás de Carcaixent; *Norte*, del Parque Escolar de Carlet; *Nuestra Escuela*, de la escuela n.º 1 de Guadassuar; y *Progreso*, de la escuela n.º 1 de Almussafes. También mantuvo intercambios, más allá de su comarca, con *La Escuela*, del grupo Joaquín Costa de Gandia (de la Safor).⁴⁷ Aunque deberíamos recordar, que solo tres de ellas, *Actividad*, *Norte* y *Nuestra Escuela*, se realizaban bajo una metodología y una visión inequívocamente freinetista⁴⁸, es decir, estaban organizadas y coordinadas por los alumnos y confeccionadas exclusivamente por ellos.

En *Cultura*, aparecen textos de los alumnos, se les da voz al igual que al resto de la comunidad educativa. Son textos libres, realizados y publicados bajo el respeto más escrupuloso a la libertad de expresión del alumno. De este modo se dejaba constancia de ello en la Sección de la revista reservada a dichos escritos:

En esta Sección publicaremos los originales que nos remitan los alumnos de las escuelas y los estudiantes de corta edad, cuyos escritos se insertarán sin modificación alguna, es decir tal como vengan redactados.

⁴⁷ Ramos, Alfred. *Mestres de la impremta. El moviment Freinet Valencià (1931-1939)*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015, p. 150; Vicent i Isern, Ramon. "Introducció...", p. 33.
⁴⁸ Ramos, Alfred. *Mestres de la impremta...*, pp. 199-201.

Los textos están redactados mayoritariamente por alumnado que asiste a la Escuela Nacional pero también por otros que, patrocinados y becados por el CLPE, cursan Bachillerato. Incluso, encontramos estudiantes de la Universidad Popular que informan y reflexionan sobre las conferencias a las que asisten.

La tipología textual es muy diversa: adivinanzas, consecuencias, chistes, máximas morales, epigramas, anécdotas, pensamientos, enigmas, pequeños poemas, pasatiempos... Junto con cuentos, reflexiones, críticas, defensas..., más o menos breves. La temática también es muy variada: reivindicaciones del esperanto como lengua universal; reflexiones e impresiones sobre las excursiones escolares que realizan; sobre personajes históricos; de gratitud por poder estudiar Bachillerato; sobre patriotismo; contra el odio; sobre el amor entre madre e hijo; la defensa del uso de la bicicleta; temas como la ética, la ambición, el progreso... Pero, de entre todos, destacan dos: el antibelicismo y la defensa de la educación, la escuela pública y la labor del maestro.

Efectivamente, encontramos muchos textos contra la guerra y sus consecuencias, contra la violencia y la brutalidad, la barbarie, la irracionalidad y la incultura, e incluso contra la pena de muerte, restablecida por el nuevo gobierno de derechas. Por el contrario, exaltan la paz, la concordia, la fraternidad entre los pueblos, la solidaridad...⁴⁹ Textos titulados “Contra la guerra”, “Abajo la guerra”, “Maldita sea la guerra”, “El monstruo de... ¡la guerra!”..., son escritos libremente por los alumnos y publicados en la revista.

Por otro lado, en textos como “Histórico”, “Obligaciones del niño”, “La escuela”..., reflexionan o expresan sus ideas y puntos de vista sobre la necesidad de la educación pública; sobre los elevados índices de absentismo escolar, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años y la responsabilidad de los padres en hacerla efectiva; sobre la afición a los libros y a la lectura que se tiene que promocionar en la escuela pero también en casa; sobre la importancia del esfuerzo y del trabajo individual; sobre la labor y la dedicación del maestro, muchas veces incomprendido y maltratado... Incluso encontramos un texto en defensa de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y contra su persecución, escrito por una estudiante de Bachillerato.

No obstante, tenemos que puntualizar que estos textos, pensados y redactados libremente por los alumnos, no los encontramos en todas las publicaciones de *Cultura*. Es más, estuvieron ausentes en gran parte de los 77 números que llegaron a publicarse. Sin contar que, además, hubo también cierta inestabilidad en la Sección reservada a ellos. Posiblemente, pues, no se trataba de una revista escolar estrictamente freinetista:

Els mancava l'empenta que va donar Célestin Freinet, des de l'any 1924, a la utilització de la impremta, i que va significar una ruptura en la concepció de les publicacions escolars en

⁴⁹ Al respecto, Hernández Soler, Salvador; Baixauli Baixauli, Joan J. “D. Benito Santaya i el pacifisme”. En: DDAA. *Memòria d'Alfàfar IX*, 2016. Alfafar: Associació d'Estudis d'Alfàfar, 2016, pp. 101-139.

rebutjar totalment el material imprès fora de l'escola i per altres que no fossin les dels mateixos alumnes.⁵⁰

Pero, esta revista, y otras que se publican simultáneamente y con las que mantiene vínculos e intercambios,

són una bona mostra dels intents per part d'educadors i educadores de modernitzar l'ensenyament, d'intentar una escola més viva i encoratjadora. Són, a més, si es vol veure així, i sense amagar les diferències metodològiques, precursoras de les revistes escolars creades pels mestres freinetistes els anys següents.⁵¹

Porque no tenemos que olvidar que en el momento en que nacen estas revistas, entre ellas *Cultura*, “no hem arribat als intensos anys d'expansió de la pedagogia Freinet a l'Estat espanyol i de coneixement dels textos cabdals del mestre occità, que haurien de difondre's a partir de finals de 1932 i, sobretot, de l'any 1933, amb el naixement de la CETEF [Cooperativa Española de la Técnica Freinet]”.⁵²

A pesar de todo, fuera precursor o estuviera enmarcado dentro del movimiento Freinet, convenimos con la profesora Carmen Agulló que este movimiento:

és molt més que unes tècniques, i respon a una proposta pedagògica, de treball dins i fora del centre escolar, que a més de defensar i practicar els principis de l'*Escola Nova* d'activitat, llibertat, vitalitat, individualitat i col·lectivitat, vaja més enllà i vulga, en el camí marcat per l'*Escola Moderna* de Ferrer i Guàrdia, una escola popular, laica, cooperativa i solidària, transformadora al mateix temps de l'educació i la societat. És per això que seria més adient parlar de mestres que formen part del moviment Freinet que de freinetistes, perquè molt més que utilitzar les tècniques, algunes o totes, consistiria a viure i continuar, en major o menor grau, l'esperit del mestre que inspira eixe model educatiu diferent, cooperatiu i popular.⁵³

Y esto lo compartió Santaya, en mayor o menor medida, a través de su compromiso y defensa de la escuela pública y de su actividad pedagógica, la de él y la de otros maestros de Castelló de la Ribera. Principios, postulados y convicciones que, además, quedan continuamente reflejadas en las páginas de *Cultura*: la defensa de una escuela única, de todos y para todos, solidaria, antibelicista, democrática, participativa y popular; una escuela viva y vital, arraigada al medio, abierta a la participación de toda la comunidad y transformadora. Y lo intentó hacer realidad, con la complicidad de otros maestros y del CLPE, a través de propuestas y acciones: intercambios escolares, excursiones, visitas...; actividades de extensión cultural y alfabetización; becas, patrocinios y ayudas; colonias escolares; cantina escolar; Biblioteca Popular... Y, como no, también con la libre

⁵⁰ Campaner, Miquel Jaume. *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*. Mallorca: Leonard Muntaner Editors, 2001, p. 100.

⁵¹ Ramos, Alfred. *Mestres de la impremta...*, p. 145.

⁵² Ibidem.

⁵³ Agulló Díaz, M. del Carmen. “Introducció. Les Mestres freinetistes: qüestió de noms?”. En: DDAA. *Les Mestres freinetistes dels anys trenta*. Castelló: Universitat Jaume I, 2016, p. 11.

participación de los alumnos, y de toda la comunidad, en las páginas de *Cultura*, el mejor instrumento que encontró él y el CLPE para transmitir estos ideales y estas actuaciones.

Una publicación que quiso alejarse del dogmatismo político y religioso, donde participaron, con total libertad, además de los alumnos casi un centenar de colaboradores. Maestros locales como Luis Ballester Segura, Justo Doménech, Manuel Viña, Eduardo Martí Ortega, Francisco Vila Alventosa, Bernardo Guasi Ibáñez y Miguel Palop. También maestros que ejercían en otras poblaciones, como Eulogio Hurtado Valiente, Manuel Ros Ruiz, José María Serrano Enrich, Adolfo Seguí, Salvador Perales, Magín Prats, Silvino Caldés Plan, Emilio Benavent...

Hablan y reflexionan sobre la escuela única, la graduación, la ILE y Cossío, las nuevas prácticas educativas que está impulsando la República y las reformas que se están implantando..., sobre la experiencia y la necesidad de promocionar las cantinas escolares, los intercambios, las colonias..., sobre la educación y la cultura popular, la paz y la guerra, la participación, la escuela activa y viva... Algunos de ellos defienden y promueven el uso de las revistas escolares, transmiten información sobre las publicaciones que ellos lideran y animan a los impulsores de *Cultura* para que continúen su labor y la conviertan en una revista hecha y organizada exclusivamente por alumnos. En este sentido, podemos destacar las palabras del maestro Eulogio Hurtado:

Cobije la Escuela a CULTURA como un alumno más e impugne ese Consejo Local su alojamiento con la instalación de una sencilla imprenta que inicie a los educandos en el arte de imprimir, liberando así a maestros y discípulos de la tiranía de los textos muertos y como un medio de marchar de acuerdo con las actividades naturales diarias del niño (...). Conviértase en el diario colectivo de la clase, en registro de la escuela e historia de la misma (...). Entregar a los niños el periódico, para que sean continuadores de tan magna labor, dándole marcado carácter pedagógico.⁵⁴

Remarcable es la presencia de un artículo de la Asociación Protectora de la Enseñanza Valenciana (APEV). Una asociación impulsada por el maestro Carles Salvador y de la cual forman parte activa maestros freinetistas como Antoni Porcar, Enric Soler i Godes o Vicent Calp, desde donde se defiende y promueve el uso de la imprenta en la escuela y de las revistas escolares. Además de alentar a la ciudadanía para que participe de este proyecto e informarles de los objetivos de esta asociación valencianista, argumentan la necesidad “por pedagogía y por valencianismo” de impulsar en la escuela la enseñanza del y en valenciano, la lengua que habla el niño, porque es la manera más racional, natural y sencilla de aprender.⁵⁵

El valenciano, lengua propia de los habitantes de Castelló de la Ribera, más allá de este artículo está presente en *Cultura* pero de manera muy escasa. Se informa sobre actos promovidos y organizados por entidades valencianistas como el Centro de Actuación Valencianista o la misma APEV; se inserta alguna proclama patriótica valencianista o el himno regional; un par de biografías sobre Blasco Ibáñez i Lluís Santángel; algunos cuentos y poemas; y un artículo de Roger Boty

⁵⁴ Hurtado, Eulogio. “Cultura y la Escuela”. *Cultura*, 50 (10-2-1935), p. 3.

⁵⁵ ASSOCIACIÓ Protectora DE L'ENSENYANÇA VALENCIANA. “Valencianisme”. *Cultura*, 39 (9-9-1934), p. 2.

sobre la regresión en la creación literaria en valenciano y la pobreza en la producción escrita y en la lectura de libros en valenciano. Pero, a pesar de esa presencia tan escasa, cabe resaltar la importancia de su uso, movidos por el interés de unir escuela y sociedad.

Y todo ello, bajo la dirección de Benito Santaya. Junto a él: Eulogio Puig Usina, redactor en jefe y secretario del Ayuntamiento, y el también maestro Manuel Viña, como administrador. Ellos serán los máximos artífices de esta revista y del intento de propagar las propuestas, los ideales y las actuaciones que el CLPE, con la complicidad del Ayuntamiento, está impulsando en la población de Castelló de la Ribera, y de difundir los ideales y los valores de la nueva sociedad republicana.

Abandona Castelló de la Ribera

El 14 de junio de 1935 cesa como maestro de Castelló de la Ribera, donde un año antes había nacido Lolita, su última hija, y se traslada, gracias a una permuta, a su nuevo destino, La Encina, una pedanía del municipio alicantino de Villena. Lo hace después de dejar una impronta profunda en la población. Nadie conocía sus intenciones y era consciente de que tratarían de convencerlo para que no se marchara.



Al poco tiempo de llegar a La Encina con su mujer y sus cuatro hijos (foto: Josep Maria Tarazona)

Desde *Cultura*, sus compañeros y compañeras se lamentan, les produce “un intenso dolor” y les entristece el hecho de no haberlo podido “evitar por habernos enterado cuando ya se había consumado”, lo que deja en todos ellos un “hondo sentimiento” de impotencia. Y señalan que el Consejo Local pierde a “uno de sus más eficaces colaboradores cuya sustitución será, sino imposible, por lo menos muy difícil”.⁵⁶

⁵⁶ “Con hondo sentimiento... Dos bajas sensibles. D. Benito Santaya Dasi”. *Cultura*, 58 (2-6-1935), p. 4. Consultar también: Baixauli, Joan Josep. “D. Benito Santaya Dasi”. *Llibre de Festes Patronals i Populars*, Alfafar: Ayuntamiento de Alfafar, s.n. (2008).

Según su familia, quizás el maestro decidió abandonar el pueblo porque percibió cierto peligro para él y su familia en un municipio y en un contexto donde tanto había llegado a implicarse en los cambios educativos y culturales preconizados e impulsados por los gobiernos progresistas republicanos. Era una persona muy conocida y muy respetada por una gran parte de la población que sabía que muchos de los proyectos que se habían puesto en marcha en el pueblo, estaban dirigidos y liderados por él. Pero también estaban aquellos que, desde posicionamientos derechistas y conservadores se oponían radicalmente a todas las innovaciones y proyectos en marcha. A esta intranquilidad se podría haber sumado, añade la familia, otra posible causa: las malas condiciones de la casa donde vivía con su mujer y sus cuatro hijos, insuficiente, además, para albergar una familia tan numerosa. También apuntan el hecho de que La Encina era un lugar tranquilo y pequeño, con estación de tren y muy bien comunicado, habitado mayoritariamente por ferroviarios, donde podría pasar desapercibido y vivir sin problemas.⁵⁷

Es definido por sus compañeros como un maestro moderno que, desde los primeros momentos de la proclamación de la República, “quiso que la escuela nacional tuviese toda la consideración e importancia que le corresponde y se distinguió siempre por su actividad en todos los puestos que el Consejo local le designó”. Pero, sobre todo, inciden en su implicación y dedicación, junto con otros maestros, en la formación y preparación de los niños de familias humildes y sin recursos económicos suficientes, “protegidos por este Consejo”, para facilitarles la continuidad de sus estudios en la Segunda Enseñanza y poder acceder a la Universidad. Y recuerdan que gracias a “sus iniciativas y actividades, hoy son unos veinte los niños que están estudiando el Bachillerato”. Una tarea ingente y apasionada por la que, continúan recordando, ha sido “propuesto ante el Ministerio para la concesión de gracias por Orden Ministerial” y “el Ayuntamiento y el Consejo Local, en diversas ocasiones, han premiado su labor con concesiones honoríficas unas, en efectivo otras, pero siempre de escaso agradecimiento con relación a sus muchos méritos contraídos”. Un maestro ejemplar, añaden, difícil de olvidar, que será recordado siempre por “la generación actual”.⁵⁸

En el siguiente número de *Cultura*, el 16 de junio de 1935, el maestro contesta, de manera sincera y muy emotiva, que él llegó al municipio de Castelló, al igual que al resto de pueblos donde ejerció antes, “lleno de entusiasmo por la cultura popular” y que, durante esos cinco años ha sido, simplemente, “Maestro Nacional. Nada más que eso; pero nada menos”. El mismo maestro que ha tratado de ser en cada una de las escuelas anteriores donde ha estado destinado.⁵⁹ Toda una reivindicación del oficio de maestro, donde refleja la concepción institucionista de alma de la escuela que se le asigna al maestro, el primer factor y artífice de la educación primaria, un papel defendido y reivindicado igualmente ahora desde el MIP republicano que depositará en el Magisterio Nacional una fe absoluta.

⁵⁷ Entrevista con Salvador Hernández Soler...

⁵⁸ “Con hondo sentimiento... Dos bajas sensibles...

⁵⁹ SB. “Sincera confesión...

Posteriormente informan, de nuevo desde *Cultura*, que, provisionalmente, se hará cargo de la dirección del periódico el hasta entonces redactor jefe Eulogio Puig Usina, después de expresar una vez más “nuestro sentimiento por la separación de quien reunía talas condiciones para el cargo que difícilmente será reemplazado”.⁶⁰ El 23 de julio de este mismo año, desde el CLPE se informa del cese de Santaya como maestro de Castelló, de su sustitución por el maestro Eduardo Martí Ortega y de la entrada de Andrés Moreno Martínez como vocal-maestro en el Consejo Local para hacerse cargo de la vacante. Además, acuerdan solicitar a la Inspección que proponga al Ministerio que se le conceda uno voto de gracias por su “meritoria labor” como maestro y como miembro del Consejo Escolar.⁶¹ Desde el Club Deportivo, lo nombran presidente de honor y organizan un homenaje.⁶²

Pero, a pesar de su marcha, Santaya no se desvinculará ni de Castelló de la Ribera ni del periódico *Cultura* y, no sólo continuará colaborando y escribiendo desde La Encina sino que, además, tratará de vincular las dos escuelas y las dos poblaciones a través del intercambio escolar. Así, continúa escribiendo en *Cultura* un total de seis artículos. Y, en noviembre de 1935, envía desde La Encina una fotografía del grupo de niños de la escuela en la que está destinado, acompañada de numerosas cartas escritas por sus alumnos y dirigidas a los de las escuelas públicas de Castelló de la Ribera. En sus escritos, los pequeños de La Encina manifiestan que:

están deseosos de conocer a los de aquí; y les invitan a que vayan a pasar un par de días en su compañía. Para lo cual –dicen– bastará que formen una caravana los que tengan bicicleta y salgan juntos un sábado para estar allí hasta el lunes por la mañana, en que volverán. Si los de aquí aceptan, prometen aquellos devolverles la visita y establecer el intercambio escolar.⁶³

Desde el Consejo Local aceptan esta invitación, al igual que los maestros y los alumnos que “prometen complacer a aquellos simpáticos muchachos y a aquel inseparable amigo”.⁶⁴

Algunas pinceladas sobre su pensamiento

Ya en el primer número de *Cultura*, publicado en febrero de 1933,⁶⁵ Santaya escribe sobre la implantación y funcionamiento de la Biblioteca Popular, desde que se aprobara su creación el 3 de diciembre de 1931 por el CLPE y se inaugurara el 17 de julio de 1932. Deja constancia de la ingente labor llevada a cabo antes de su apertura para obtener recursos y apoyo; describe el acto inaugural, con la presencia de toda la población y el apoyo de las autoridades locales; nos habla de su ubicación, junto a la oficina de recaudación municipal; señala la suscripción a toda la prensa diaria valenciana, a varias revistas nacionales y a *Hacienda* de Nueva York; incide en que

⁶⁰ *Cultura*, 60 (20-6-1935), p. 1.

⁶¹ “Colonia escolar”. *Cultura*, 62 (28-7-1935), pp. 1-2.

⁶² “Noticias”. *Cultura*, 62 (28-7-1935), p. 5.

⁶³ *Cultura*, 70 (17-11-1935), p. 1.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ SB. “La labor de la República. ¡Hacia la redención de España por la enseñanza!”. *Cultura*, 1 (febrero, 1933), pp. 1-2.

proporciona gratuitamente papel y sobres para escribir cartas; describe la forma de sacar libros, recordando que en cinco meses se han prestado alrededor de 1.400; también la manera de leerlos en la Biblioteca, una media de 14 al día; y nos cuenta cómo hacen frente a los gastos: a través de aportaciones voluntarias de particulares y del Ayuntamiento.

Un artículo aparentemente objetivo, sin opiniones ni valoraciones, pero que bajo el título “La labor de la República”, subtitula “¡Hacia la redención por la enseñanza!”. Enmarcando así, la implantación de la Biblioteca Popular, como el resto de las iniciativas que en materia cultural y formativa está promoviendo el CLPE, dentro de las reformas y los proyectos educativos que socialistas y republicanos de izquierdas han puesto en marcha desde la instauración de la II República, bajo la concepción que la regeneración y la modernización de España habría de llegar a través de la educación.

En mayo de 1933 publica “Vocaciones y aptitudes profesionales”,⁶⁶ donde plantea una defensa de la vida cooperativa y del mutualismo como vía de apoyo solidario porque, dirá, la persona es un ser eminentemente social que “tiende a asociarse y socorrerse mutuamente poniendo su valor al servicio de todos y gozando, en reciprocidad, del servicio de los demás”. Por eso, cuanto más aisladas vivan las personas y, por lo tanto, cuánto menos mutualismo y vida cooperativa haya entre ellas, más primitiva y próspera resultará la Humanidad. Y en esta maquinaria que es la Humanidad es necesario que cada cual ocupe su lugar atendiendo exclusivamente a la vocación y a la aptitud y no a su origen ni a sus posibilidades económicas.

En el artículo, que bajo el título “Pro Colonia Escolar”⁶⁷ firma en julio de 1933, señala la posibilidad que nos da una democracia de disentir, opinar, contrarrestar ideas..., y que a pesar de que “existe su especie de aristocracia, esta es temporal y se va como ha venido: por la voluntad controlada de toda la corporación”. Una posibilidad que no existe bajo regímenes dictatoriales y que permite opinar y expresarse a los enemigos de las mejoras y de las iniciativas que, al igual que en el resto de España, se están implantando progresivamente en la población. Además, se posiciona en contra de cualquier tipo de fanatismo y de dogmatismo, un posicionamiento irracional que comporta la falta de respeto a la diversidad de ideas y opiniones, que dificulta el progreso y el avance social y cultural de los pueblos y que conduce a “la desconfianza, primero; la hostilidad después, y la burla, el escarnio y la guerra, finalmente”. Esto, dirá, genera comportamientos irracionales y alejados totalmente del bien y del interés común porque estos ciudadanos no analizan el contenido de las propuestas, sus objetivos, sus consecuencias..., porque solo se fijan y solo consideran quién está detrás de la propuesta. De manera que, “la parte de pueblo culta y sensata, acoge la idea, la estudia, la contrasta y, en uso de su libérrima y soberana voluntad, la aprueba o rechaza, sin importarles poco ni mucho el autor o proponente y solamente fijo el punto de vista en la esencia de la idea”. Mientras que hay otro sector de la población que “no lee ni estudia las ideas propuestas; las

⁶⁶ SB. “Vocaciones y aptitudes profesionales”. *Cultura*, 4 (7-5-1933), pp. 1-2.

⁶⁷ SB. “Pro Colonia Escolar”. *Cultura*, 9 (16-7-1933), pp. 1-2.

rechaza, sin tomarse la molestia siquiera de darles un vistazo, solamente porque el autor o la propuesta no es de su bando”.

Recuerda que el CLPE empezó a funcionar y quiso cumplir con sus funciones, esto es: “defender y fomentar la Escuela Nacional, velar por la preponderancia de ella e implantar o incrementar las instituciones circun y postescolares”. Eran conscientes, como también lo eran los responsables del Ministerio y del gobierno republicano, que estos objetivos podrían chocar con los intereses de la iglesia y del caciquismo local. Pero asumieron que los derechos de los niños, entre ellos el derecho a la educación en igualdad de condiciones, se tenía que imponer por encima de cualquier interés particular. Y por eso, a pesar de las críticas y los posicionamientos dogmáticos, desde el CLPE se volcaron en estos proyectos y en el cumplimiento de estos anhelos de igualdad y de justicia y pusieron en marcha:

la Biblioteca con 2.300 volúmenes, este periódico, la protección a estudiantes pobres, la colonia escolar, la creación de tres escuelas el año anterior y de siete más ahora, las excursiones escolares y las conferencias instructivas, y estudio: la cantina y el ropero escolar, la escuela maternal, los jardines de la infancia, los cursillos de Agricultura, la Asociación de antiguos alumnos, el intercambio escolar, la formación de cuadros artísticos de declamación, el orfeón, el campo de deportes, la instalación de cinematógrafo y radiotelefonía, etc., etc.

En “Opinión sobre Villanueva de Castellón”,⁶⁸ que publica en diciembre de 1933, ilustra, a través de una conversación ficticia entre dos viajeros que escucha en el tren, las razones por las que un pueblo es admirado por los foráneos y llena de orgullo a sus ciudadanos: la extensión de la cultura y de la educación entre sus vecinos, especialmente entre sus jóvenes, el futuro de la nueva sociedad que se está construyendo. El viajero expresa su admiración ante tanta iniciativa y actividad: un casino, dotado con una magnífica biblioteca donde los jóvenes acuden a leer; una sociedad musical, que funciona desde hace veinticinco años y donde unos setenta jóvenes aprenden música; unos jóvenes que se reúnen para llevar adelante una orquesta o ensayar obras teatrales; otros que acuden a una escuela nacional para ampliar sus conocimientos y realizar cursos especiales de dibujo, contabilidad...; cinco escuelas nocturnas organizadas para adultos con ansias de aprender; una Biblioteca Popular siempre repleta de gente; jóvenes patrocinados y becados por el CLPE que estudian en una modesta casa preparándose para el Bachillerato... La educación y la cultura como instrumento de regeneración de los pueblos, la mejor de las inversiones posibles para la modernización y el progreso que necesita España.

En “Desde La Encina”,⁶⁹ publicado en agosto de 1935, deja constancia de la importancia de conocer el contexto social, cultural y familiar de los alumnos con quienes va a trabajar. Además, la escuela y sus alumnos no tienen que ser ajenos a la realidad más próxima que les rodea puesto que influye y modela su carácter, pensamiento y valores. Hay que unir, por tanto, vida y escuela, hacer que aquella penetre en la otra. Algo que Santaya consigue, como él mismo escribe, a través de “la

⁶⁸ SB. “Opinión sobre Villanueva de Castellón”. *Cultura*, 20 (17-12-1933), p. 7.

⁶⁹ SB. “Desde La Encina”, *Cultura*, 64 (25-8-1935), p. 2.

observación y el estudio de las personas con quienes tengo que convivir” porque “de esta manera llego a formarme concepto, bastante aproximado, de mis convecinos y tengo a mano, además, abundante información que me sirve para estudiar a mis alumnos”. Unos datos y unas reflexiones que, dice, anota y recopila en un cuadernillo que denomina *Libreta Verde*⁷⁰.

Un mes después, publica un artículo donde reivindica la figura del maestro y denuncia la manera indigna en que se le trata, los abusos y la denigración a que está sometido, entre otras cosas por su debilidad y por su situación económica. Mal pagados, mal considerados y maltratados. Y lo hace a través de la narración de una anécdota que, según él, le ocurrió al maestro Fidel Novau, destinado en la escuela mixta de Turmiel, un pueblo de Guadalajara de unos noventa habitantes. Tenía 56 alumnos en el aula, al mes cobraba, cuando lo cobraba, 76'05 pesetas, y se veía obligado después de acabar su jornada laboral a dar clases particulares a fin de obtener unos ingresos que le permitieran sobrevivir. Pero, incluso, de esta situación, denuncia Santaya, se aprovechan los padres que abusan de él y le pagan también mal. Una anécdota que le permite sacar una vez más a la luz la situación del Magisterio Nacional.

En noviembre de este mismo año escribe otro artículo⁷¹ donde, entre otras cosas, incide en alguna de las cualidades que tiene que tener el buen maestro: tiene que sentir entusiasmo y amor por la escuela, por la educación y por sus alumnos y ser capaz de transmitirlo al pueblo que, además, tiene que poder verlo como un ejemplo de trabajo, dedicación, tenacidad y lucha. Tiene que ser capaz de inculcar en la población el respeto, la importancia y la consideración hacia la educación y la escuela, la necesidad de protegerla. De este modo finaliza el artículo, después de narrar la situación con la que se encontró en todas y cada una de las escuelas en las que estuvo ejerciendo y su tenacidad para cambiar esa realidad: “cuando el pueblo se percata de que el maestro ama a su escuela, ya tiene éste ganada la partida: lo que pida para bien de los niños, lo tiene concedido”.

Una temática que encontramos también, como ya indicamos, en “Sincera Confesión”,⁷² publicado en junio de 1935. Aquí, reivindicaba también el oficio de maestro, del buen maestro, de aquel que, a pesar de las circunstancias y las inclemencias, es capaz de revertir la situación. Un maestro entusiasmado y enamorado de su oficio y de la escuela que tiene en gran aprecio su tarea y que es consciente del poder que tiene la educación como motor de cambio, como factor clave para la regeneración de España. Un maestro que sabe que su función y su trabajo va mucho más allá de la escuela. Que tiene que vivir y sentir su vocación y consagrarse de manera absoluta a su tarea educadora.

Además de estos artículos, publica uno sobre la Albufera, un reportaje que escribe después de visitar el lago, guiado por su tío Salvador Dasí Juan, labrador de Alfafar.⁷³ Realiza otro reportaje,

⁷⁰ Un documento que hasta ahora no hemos podido localizar.

⁷¹ SB. “Escuelas de antaño y hogañó”. *Cultura*, 69 (3-11-1935), p. 8.

⁷² SB. “Sincera confesión...”

⁷³ SB. “La Albufera”. *Cultura*, 22 (14-1-1934), p. 2.

que publica en dos números diferentes, sobre las tierras del centro de España.⁷⁴ Y, por último, en el n.º 2 de *Cultura*⁷⁵ se reproduce el prólogo que escribe para el *Folletín de "Cultura"*, dedicado a los poetas locales.⁷⁶

El fin de un sueño. Exilio interior



Benito Santaya, en los años cincuenta (AFSA)

En La Encina, vivió la victoria del Frente Popular, el golpe militar y la guerra civil. Desde aquí hizo frente también al proceso de depuración, un proceso del que saldrá, a propuesta del Juzgado Superior de Revisiones de 11 de enero de 1944, confirmado definitivamente en su cargo de maestro nacional en La Encina pero inhabilitado para ejercer cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. Eso sí, después de que desapareciese su primer expediente de depuración, una vez elevado a las instancias superiores el 17 de noviembre de 1940 para que se dictara una resolución definitiva.

El 3 de abril de 1943 fue acusado formalmente por la Comisión Depuradora Provincial de Alicante de haber sido “izquierdista desde antes del 18 de julio de 1936”, de haber desarrollado una “labor docente marxista”, de tener una “deficiente conducta político social” y de “ser indiferente religioso”. No obstante, el 6 de diciembre, la misma Comisión propuso su confirmación en el cargo sin ningún tipo de sanción considerando que tanto en el expediente del Juzgado Militar de

⁷⁴ SB. “Viaje al centro de España”. *Cultura*, 16 (22-10-1933), pp. 1-2 i *Cultura*, 18 (19-11-1933), pp. 1-3.

⁷⁵ *Cultura*, 2 (9-4-1933), pp. 5-6.

⁷⁶ SB. “Prólogo”. En: DDAA. *Folletín de "Cultura": Poetas Villanovenses*. Imprenta Marbau, Xàtiva, 1933.

Funcionarios, que también abrió y siguió un proceso contra Santaya, como en los documentos que adjuntó en el Pliego de Descargos, “en número de diecisiete, de autoridades eclesiásticas y militares y de Jerarquías del Movimiento que contestan con su autorizado lenguaje mis cargos”, quedaba “desvirtuado totalmente cuanto en el Pliego de cargos se hizo constar”.⁷⁷

Aquel maestro activo, entusiasta, referente cultural y social, enamorado del oficio de maestro, moderno y avanzado, inquieto e innovador..., quién fuera alma de la escuela e impulsor y motor de cambios y propuestas activas..., irá apagándose y desapareciendo. Sumido en el exilio interior.

El 28 de julio de 1948, años después de su confirmación y reducidas sus aspiraciones profesionales, consiguió una plaza de maestro en Benetússer, junto a su pueblo natal. Aquí ejerció, hasta el día de su jubilación el 11 de septiembre de 1960, con el silencio impuesto, alejado de aquella frenética actividad e implicación sociocultural y pedagógica que había vivido y sin el entusiasmo y la alegría que lo había caracterizado. De este modo lo ponían de manifiesto sus familiares:

Su estancia en Benetússer, no tiene nada que ver con la etapa anterior. Hubo un pacto de silencio que le llevó a no hablar nunca de lo que hizo antes del franquismo ni durante la guerra civil. Pero lo supimos gracias a la abundante correspondencia que llegaba a casa de aquellos que un día fueran alumnos suyos y le mostraban su agradecimiento y su entrañable recuerdo y respeto. Se mantuvo totalmente desconectado del tejido social y cultural de Benetússer, el lugar donde ejercía como maestro, pero tampoco se mantuvo muy vinculado a Alfafar, municipio de donde era y donde residía. Perdió aquella alegría y aquel entusiasmo por su profesión que siempre lo había acompañado, al igual que ocurrió con tantos y tantos buenos maestros. Desaparecieron aquellas iniciativas y aquel activismo que tanto lo había caracterizado.⁷⁸

Aun así, no pudo evitar rescatar del olvido aquel proyecto de Universidad Popular que con tanta implicación vivió en Castelló y, a través de un breve escrito, explicaba sus bondades y proponía al Ateneo Fabara, “que representa la *crème* de la vida activa de Benetússer”, que lo liderara, lo impulsara y lo hiciera realidad en la población. Él mismo se ponía a su servicio “para orientarle y sugerirle mis pobres conocimientos adquiridos en estas prácticas de obras *circum* y postescolares puestas en marcha en otros pueblos”.⁷⁹

En Alfafar, su pueblo natal, colaboraba, a través de escritos y composiciones poéticas en clave muy local, con el Centro Instructivo Musical de Alfafar y en los libros de fiestas municipales.

El 10 de marzo de 1966 murió a la edad de 76 años. Sólo dos meses después, la Junta de la Biblioteca de Alfafar junto con el Ayuntamiento de la población organizaron un homenaje póstumo y le dedicaron una calle. Muchos fueron los antiguos alumnos que desde varios puntos de España, presentes o a través de escritos, mostraron de nuevo, y por última vez, su reconocimiento y su eterno agradecimiento al maestro.

⁷⁷ AGA. “Expediente de depuración...”

⁷⁸ Entrevista con Salvador Hernández Soler...

⁷⁹ SB. “Qué puede hacer el Ateneo Fabara en la Cultural local”, AFSA.



En su domicilio de Alfajar junto a su esposa (AFSA)



Una de sus últimas fotografías (AFSA)

Enseñanza Primaria en el altofranquismo educativo (1936-1970): los Cuestionarios Nacionales de 1953

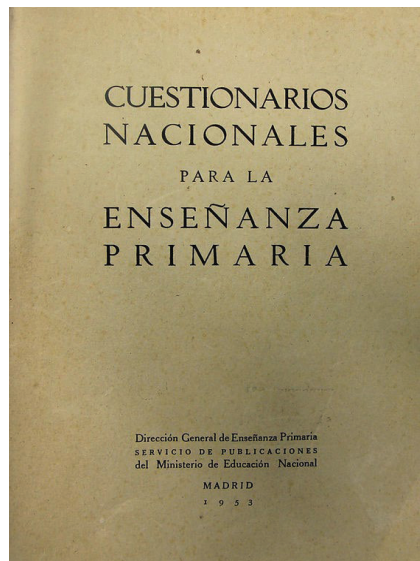
Elementary Education in the Spanish 1st. educational Francoism (1936-1970): the National Questionnaires of 1953

Dr. Antonio D. Galera Pérez
(Universidad Autónoma de Barcelona, España)

<https://orcid.org/0000-0002-6272-6494>

Fecha de recepción del original: mayo 2023

Fecha de aceptación: junio 2023



Resumen

Los Cuestionarios Nacionales de 1953 son los primeros de nuestra historia educativa dentro del nivel de Educación Primaria; eran válidos para todo el territorio nacional, pero obligatorios sólo en los Centros públicos. Constan de ocho cuestionarios comunes para niños y niñas y tres cuestionarios separados para unos y otras, además de uno exclusivo para niños y tres exclusivos para niñas. Presentaban algunas orientaciones y enfoques que ya habían sido avanzados por la pedagogía normativa republicana, así como algunas innovaciones, desde la perspectiva de la pedagogía oficial franquista, que dejan entrever una pervivencia de ideas del anterior régimen educativo lo suficientemente neutras para no despertar recelos. En conjunto, se encuentran en ellos unas enunciaciones de alta potencialidad interdisciplinar, no concebibles *a priori* como hipótesis en una época convulsa como aquélla.

Palabras clave

Educación primaria, Cuestionarios, Altofranquismo educativo, Franquismo, Interdisciplinariedad educativa, Historia de la educación en España

Abstract

The National Questionnaires of 1953 were the first in the Spanish educational history at Elementary Education level; they were valid for the whole country, but compulsory only in public schools. They consisted of eight common questionnaires for boys and girls and three separate questionnaires for boys and girls, as well as one exclusively for boys and three exclusively for girls. They presented some orientations and approaches which had already been advanced by the republican normative pedagogy, as well as some innovations, from the perspective of the official Francoist pedagogy, which let us glimpse a survival of ideas from the previous educational regime which were sufficiently neutral not to arouse misgivings. As a whole, we find in them some enunciations of high interdisciplinary potential, not conceivable a priori as hypotheses in a convulsive period such as that one.

Key words

Elementary education, Questionnaires, Spanish educational 1st. Francoism, Spanish Francoism, Educational interdisciplinarity, History of Spanish education

A. *Preámbulo*

Iniciamos con este artículo una serie dedicada al estudio de un aspecto curricular latente en la evolución normativa de la Educación Primaria española, y que hasta ahora no ha sido objeto, en nuestra opinión, de suficiente atención académica.

Su objeto es el estudio de las concreciones disciplinares subyacentes a la categoría “asignatura” o “disciplina”, con especial atención a su potencialidad interdisciplinar, con el objetivo de averiguar la evolución de las prescripciones pedagógicas susceptibles de favorecer los aprendizajes escolares a través de dicha interdisciplinaria potencial.

Sabemos que estos aspectos estructurales y de interdisciplinaria se comenzaron a regular normativamente de forma explícita en la LOGSE,¹ a través de lo que se denominaba ‘enfoque global e integrador de las áreas de aprendizaje’. Lo que es menos conocido es que con anterioridad a dicha norma, e incluso con anterioridad a la II Restauración (1978), había habido ya en nuestra historia educativa unas aproximaciones normativas a tales aspectos, también durante el franquismo, como esperamos mostrar en esta serie de artículos.

Por razones editoriales, concebimos inicialmente esta serie como compuesta por no menos de seis entregas: Cuestionarios de 1953, Cuestionarios de 1965, Niveles de Adquisiciones de 1964, cuestionarios anteriores al franquismo, y no menos de dos dedicadas a las síntesis interdisciplinares.

B. *Método*

Además de los aspectos administrativos generales de los Cuestionarios (contexto, publicación, redacción, ámbito de aplicación, estructura formal), estudiaremos la organización pedagógica definida o inducida por el documento, el análisis de los contenidos y el estudio detallado de las asignaturas en que éstos se concretan, tal y como fueron configurados en los Cuestionarios.

Veremos la organización pedagógica en sus aspectos de tipologías de las asignaturas, la graduación de la enseñanza y distribución de asignaturas entre los niveles de graduación, y su posible concreción de cargas temporales.

El estudio de las tipologías de las asignaturas del plan de estudios será realizado aplicando el método de análisis cinantropométrico adelantado en anteriores estudios (Galera Pérez, 2018, vol. I: 53-55; Galera Pérez, 2020), que nos permite agruparlas en seis bloques o ámbitos disciplinares: Materias

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Art. 14. [Jefatura del Estado] (BOE, 238/1990, de 4 octubre, pp. 28927-28942).

corporales, Lenguajes, Contextos, Tecnologías, Ciudadanía y Doctrinas, lo que facilitará el análisis comparativo con ulteriores Cuestionarios que serán estudiados en sucesivos artículos.

En el análisis de contenidos estudiaremos los tres aspectos curriculares clásicos: contenidos de aprendizaje que se prescriben, los objetivos de la enseñanza, y las orientaciones didácticas. El análisis de contenidos de aprendizaje se verificará a través de tres instrumentos: los niveles de estructuración (bloques o partes temáticas en que se agrupan los contenidos), los niveles de concreción (especificación de estos bloques y desarrollo por niveles de graduación), y las posibles tipologías psicopedagógicas que se identifican en las enunciaciones. Respecto de los objetivos y orientaciones, utilizaremos el esquema clásico que define tres niveles de especificidad: objetivos/orientaciones generales de la enseñanza, ídem, específicas de las asignaturas, e ídem, particulares de los niveles de edad.

En el estudio de las asignaturas prestaremos especial atención a aquellas enunciaciones de los tres aspectos curriculares con potencialidad interdisciplinar centrípeta para las disciplinas de materias no corporales, según metodología justificada y definida en un trabajo anterior (Galera, 2018, vol. I: 29-30). La hipótesis subyacente es que la aplicación de dichas enunciaciones de manera explícita en el desarrollo de las disciplinas no corporales favorecería el aprendizaje de éstas:

Interdisciplina	Perspectiva desde:	
	Materias corporales	Otras disciplinas
Centrípeta	Contenidos de materias corporales relacionados con otras disciplinas que refuerzan el aprendizaje de la Educación Física.	Contenidos de otras disciplinas relacionados con materias corporales que refuerzan el aprendizaje de dichas disciplinas.
Centrífuga	Contenidos de materias corporales relacionados con otras disciplinas que refuerzan el aprendizaje de dichas disciplinas.	Contenidos de otras disciplinas relacionados con materias corporales que refuerzan el aprendizaje de dichas materias corporales.

(adaptado de Galera, 2018, vol. I: 30).

Todas las tablas y gráficas son de **elaboración propia**, salvo indicación o matización expresa.

C. Contexto general: finalidad y antecedentes

La necesidad de un conjunto ordenado de conocimientos que constituyera el fundamento objetivo de la enseñanza básica se había hecho patente explícitamente en nuestro ordenamiento educativo al menos desde 1857, cuando la Ley Moyano establecía en su Art. 84 que “el Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes á las diversas enseñanzas, debiendo los profesores sujetarse á ellos en sus explicaciones”.² La finalidad básica de tales programas generales era, como mínimo, doble: por un lado, facilitar el desarrollo de los contenidos de enseñanza entre los sucesivos años de escolarización, contribuyendo así a su mejor asimilación; por otro, favorecer la escolarización en una época de fuertes migraciones del campo a las ciudades.

A pesar de esta declaración inicial, estos ‘programas generales’ se fueron posponiendo para la Enseñanza Primaria, a pesar de ulteriores declaraciones de intenciones, hasta el punto de que al advenimiento del franquismo ninguna Administración los había acometido con miras generales para toda España: en el momento de promulgación de la ley franquista de Educación Primaria (Ley de 17 de julio de 1945), seguía pendiente esa necesidad de concreción.

Con anterioridad a la promulgación de los Cuestionarios Nacionales de 1953, y antes incluso que la de la Ley de Educación Primaria de 1945, la Administración franquista ya había efectuado al menos un

² Ley de 9 de Setiembre de 1857 de Instrucción Pública [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 1.710, de 10 de Setiembre, pp. 1-3).

par de intentos de redacción de dichos cuestionarios, ya durante la contienda, ambos frustrados; en 1937 sólo se pudo llegar a la redacción de unos principios pedagógicos que debían guiar la acción docente (Comisión de Cultura y Enseñanza, 1937), y en 1938 se llegaron a redactar, pero sólo se publicaron, como en 1937, los principios generales de actuación (Resolución de 15 de diciembre de 1938; Orden de 16 de diciembre de 1938).³

En todo caso, ésta era una necesidad notablemente percibida en la época: con anterioridad a 1953, bastantes administraciones educativas territoriales habían publicado cuestionarios de ámbito regional, como podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1:
 Cuestionarios de Primera enseñanza redactados por las Inspecciones regionales antes de 1953
 (adaptado de Galera, 2018, vol. II: 630)

Año	Cuestionario	Extensión
1942	Inspección de Primera enseñanza de la provincia de Jaén: <i>Normas y orientaciones de trabajo para las Escuelas de 1.ª enseñanza, Año 1942-43.</i> ⁴	43 pp.
1943	Inspección de Primera Enseñanza [Ciudad Real]: <i>Programa cuestionario de conocimientos mínimos de enseñanzas obligatorias en todas las Escuelas nacionales y privadas de la provincia. Año 1943.</i>	24 pp.
1943	Inspección de Primera Enseñanza de la provincia de La Coruña: <i>Cuestionarios para las escuelas de esta provincia redactados por la Junta de Inspectores.</i> La Coruña, 1943.	54 pp.
1943	Inspección de Primera enseñanza de Madrid y su provincia: <i>Normas y cuestionarios. Madrid. Curso de 1943-44.</i> Madrid: Afrodisio Aguado, 1943.	130 pp.
1944	Inspección de Primera enseñanza [Salamanca]: <i>Cuestionarios y orientaciones didácticas para las escuelas de la provincia.</i> Salamanca: Imp. Comercial Salmantina, 1944.	94 pp.
1948	Alta Comisaría de España en Marruecos, Delegación de Educación y Cultura, Inspección de Primera Enseñanza: <i>Circular n° 1, Tetuán, Septiembre de 1948.</i>	15 pp.
1948	Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Barcelona: <i>Cuestionarios escolares.</i> Barcelona: Publicaciones de la Inspección Provincial de Barcelona, 1948.	65 pp.
1948	Inspección Provincial [de Santa Cruz de Tenerife]: <i>Orientaciones y cuestionarios. Circular.</i> Santa Cruz de Tenerife: Dir. Gral. de Enseñanza Primaria, Inspección de Primera Enseñanza, 1948.	106 pp.
1949	Inspección de Enseñanza Primaria de Madrid: <i>Normas y Cuestionarios. 1949. Nomenclator de escuelas y maestros, 2 volúmenes.</i>	Tomo I, 160 pp. Tomo II, 111 pp.
1949	Inspección de Enseñanza Primaria de Málaga: <i>Orientaciones y normas para las Escuelas de Málaga y Provincia. Curso 1948-1949.</i> Málaga: Dirección General de Enseñanza Primaria. Publicaciones del Consejo de Inspección, 1949.	
1949	Inspección Especial de Enseñanza primaria del Valle de Arán: <i>Cuestionarios escolares.</i> Tomo I, Ciclo Otoño-Invierno. Lérida: Imp. Mariana, 1949.	
1950	Ídem, Tomo II, Ciclo Invierno-Primavera. Lérida: Imp. Mariana, 1950.	
1950	Inspección Especial de las Escuelas Españolas en Andorra: <i>Cuestionarios escolares. I: Ciclo Otoño-Invierno.</i> Lérida: Imp. Mariana, 1950.	19 pp.
1950	Inspección de Enseñanza Primaria de Málaga: <i>Cuestionarios escolares (Normas de actuación pedagógica).</i> Málaga: Dirección General de Enseñanza Primaria. Publicaciones del Consejo de Inspección, 1950.	
1950	Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia de Zamora: <i>Plan de trabajo para las escuelas encomendadas a esta inspección y normas para su comprobación.</i> Zamora: Tip. Jacinto González, 1950.	

³ López Martín, Ramón; Mayordomo, Alejandro (1999). Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En Mayordomo, Alejandro (coordinador). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (p. 77). Valencia: Universitat de València, pp. 41-103. ('Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia', 39).

⁴ Un amplio resumen en *Escuela Española*, III (90), 4 febrero 1943, pp. 79-82.

D. Cuestionarios Nacionales de 1953: Publicación

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 son el primer texto normativo español dedicado a la fijación de unos niveles unificados de conocimientos en todas las asignaturas de la etapa de Educación Primaria válidos para todo el territorio nacional. Fueron promulgados por Orden ministerial de 6 de febrero de 1953. López del Castillo (1982, p. 184) cita que se publicaron en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de fecha 1.º diciembre de dicho año, lo que corrobora Rocío Pajarón (1995, p. 471).⁵

En su momento se concedió gran atención por parte de la Administración a estos Cuestionarios, pues son los primeros de nuestra Historia educativa para este nivel, hasta el punto de que por las fechas de su supuesta promulgación se convocó un concurso nacional para la impresión de 60.000 ejemplares, que fue publicado en el Boletín Oficial del Estado (Anuncio..., 19 de febrero de 1953; Orden de 20 de mayo de 1953). El documento impreso, en forma de libro, fue publicado a finales de 1953.⁶ Además, la *Revista Española de Pedagogía* publicó un número monográfico⁷ en el que escribieron la mayoría de los artífices o coordinadores de los cuestionarios.

E. Organismos redactores

Los Cuestionarios Nacionales de 1953 cubrían un total de 12 asignaturas o materias para los niños y de 15 para las niñas; ocho de ellas eran comunes a ambos géneros, y fueron redactadas por una Comisión ministerial de expertos, que también redactó una específica para niños (Trabajos manuales); la diferencia hasta el respectivo total se debe a las que para cada género estaban encomendadas por ley a los organismos políticos encargados de la juventud: Frente de Juventudes, para los niños y Sección Femenina, para las niñas (Galera Pérez, 2015).

En la tabla 2 aladaña se puede consultar el detalle de las asignaturas y el organismo redactor; como peculiaridad, nótese que la asignatura de Música para los niños fue redactada por Comisión ministerial, mientras que la de las niñas lo fue por la Sección Femenina.

Tabla 2:
Organismos redactores de los Cuestionarios Nacionales de 1953

Asignatura	Organismo
1. Lengua Española	Comisión ministerial
2. Matemáticas	
3. Conocimientos Sociales	
4. Geografía	
5. Historia de España	
6. Ciencias de la Naturaleza	
7. Derecho	
8. Dibujo	
9. [Música y] Canto (niños)	
10. Trabajos manuales (¿niños?)	
11. Educación Física (niños)	Frente de Juventudes
12. Formación del Espíritu Nacional (niños)	
13. Educación Física (niñas)	Sección Femenina
14. Formación Política (niñas)	
15. Economía Doméstica (niñas)	
16. Formación Familiar y Social (niñas)	
17. Higiene (niñas)	
18. Labores (niñas)	
19. Música [y Canto] (niñas)	

⁵ A pesar de lo indicado por ambas, este autor no ha encontrado el documento aludido, ni en dicha fecha, ni en todo el año citado, ni siquiera en la sede del propio Ministerio de Educación; por ello, el texto de los Cuestionarios que estudiaremos en esta investigación será el que aparece en el libro que mandó editar el propio Ministerio.

⁶ Dirección General de Enseñanza Primaria: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953, 151 pp. ('Publicaciones de Educación Nacional', 33.)

⁷ *Revista Española de Pedagogía*, XI (41 extraordinario), enero-marzo 1953.

En el plan de estudios también se incluía la Religión, la redacción de cuyo cuestionario estaba reservada a la Iglesia católica desde el Concordato con la Santa Sede de 1851,⁸ y que por esa razón no aparece en los Cuestionarios Nacionales, quizá por falta de tiempo, pues en dicho año de 1953 se había suscrito un nuevo Concordato⁹ que modificaba la jurisdicción de las diócesis (distritos) eclesiásticas, encargadas de la redacción de dicho cuestionario en sus respectivas zonas.

F. Contexto administrativo

Los Cuestionarios Nacionales de 1953 marcan el inicio de una política de renovación pedagógica de la Enseñanza primaria acometida en el franquismo, que se manifiesta en la creación de dos estructuras administrativas nuevas: una, para la formación permanente del profesorado, y otra, para el registro permanente del historial escolar del alumnado.

1. La formación permanente

En los años inmediatamente posteriores a la publicación de los Cuestionarios y por tanto durante su vigencia, se crean tres organismos de diverso alcance relacionados con la formación permanente del profesorado de Enseñanza primaria:

El Centro de Orientación Didáctica, creado en 1955 con teórica función de enlace entre la Enseñanza primaria y la media (Orden de 27 de diciembre de 1954), y que terminó siendo un equipo redactor de la *Revista de Educación*, órgano oficial de difusión pedagógica del Ministerio.

Los Centros de Colaboración Pedagógica, precedentes de los Centros de Profesores, se crearían en 1957 (Orden de 22 de octubre de 1957), y durarían hasta bien culminada la Transición, en 1983.

Y sobre todo, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), que se crearía en 1958 (Decreto de 25 de abril de 1958) y desarrollaría una intensa y fructífera actividad de renovación pedagógica.

2. El historial escolar

En el mismo período, se perfilan dos instrumentos de registro pedagógico de los historiales escolares, que contribuirán a dar dignidad a unos estudios hasta entonces poco cuidados por la Administración:

La Cartilla de Escolaridad, para registro permanente del historial del alumno o alumna, había sido instituida en la Ley de Educación Primaria de 1945 (Ley de 17 de julio de 1945, Art. 42), pero no se pondría en práctica hasta 1954 (Orden de 1 de junio de 1954).

El Certificado de Estudios Primarios, instituido asimismo en dicha Ley, terminaría por ser regulado en 1958, en un decreto que establecía la posibilidad para sus poseedores de acceder al tercer curso de Bachillerato, previa superación de un examen de acceso directo, «diferente del de ingreso.» (Decreto de 21 de marzo de 1958, Art. 13).

Tales instrumentos son validados administrativamente con la instauración de la obligatoriedad de justificar la escolaridad de los niños y niñas (Decreto de 7 de septiembre de 1954).

G. Vigencia y ámbito de aplicación

Los Cuestionarios Nacionales de 1953 comenzarían a regir, según la declaración de la Orden ministerial, «a partir de su publicación» (Art. 1.º), lo que sucedió en diciembre de dicho año; tenían carácter obligatorio para los Centros escolares públicos y voluntario para los privados. Cabe señalar

⁸ Carlos Ramon Fort (1853). *Concordato de 1851*. Comentado y seguido de un Resumen de las disposiciones adoptadas por el Gobierno de S. M. sobre materias eclesiásticas, desde la celebracion de aquel convenio hasta enero de 1853, por el Dr . D. ... Madrid: Imp. y Edición de D. Eusebio Aguado, 1853, 2.ª ed., corregida y aumentada, p. 6, Art. 2.º.

⁹ Inter Sanctam Sedem Et Hispaniam Sollemnes Conventiones (Art. XXVII, 8), *AAS*, 45 (1953), pp. 625-656.

por tanto la incongruencia de su denominación, pues al ser voluntaria su aplicación en los Centros privados, quedaban al margen de ellos una buena parte de los escolares españoles.

Estuvieron vigentes genéricamente hasta que comenzaron a regir los de 1965, si bien durante este período se promulgarían las reformas de los cuestionarios de algunas asignaturas:

— Para los niños, dos de Educación Física (Orden de 30 de abril de 1958 y Orden de 5 de diciembre de 1964) y una de Formación Político-social (Resoluciones de 6 de noviembre de 1959 y de 18 de diciembre de 1959).

— Para las niñas, una de Formación Político-social (Orden de 16 de noviembre de 1964).

Además, en 1961 se introduce en las Escuelas primarias el estudio de las normas de circulación viaria, cuyo cuestionario se publicaría en 1962 (Orden de 29 de abril de 1961 y Resolución de 1 de septiembre de 1962).

H. Estructura de la publicación

Distínguense en el texto normativo tres tipos de aspectos: unas normas generales, en las que se explica la metodología empleada en su confección, unas normas u orientaciones didácticas específicas para cada asignatura, y los contenidos propiamente dichos de cada asignatura.

1. Normas generales

Aparecen los Cuestionarios precedidos de una serie de consideraciones generales, sin encabezado específico, en las que podemos distinguir una vertiente administrativa, que da instrucciones a la Inspección Profesional sobre la forma de difundir y aplicar los cuestionarios, y una vertiente pedagógica, con indicaciones para la mejor comprensión de los criterios con que éstos han sido redactados, así como orientaciones didácticas muy razonables y, en cierta forma, atrevidas para la época.

El autor de la introducción, Adolfo Maíllo García [1901—1995], era ya Inspector de Enseñanza Primaria en la época de la República y, a pesar de que había participado activamente en aquel sistema educativo como miembro de tribunales de los cursillos de selección de maestros para acceso al Escalafón, pudo sortear los avatares de la depuración que el franquismo efectuó en todos los órdenes, y especialmente en el Magisterio,¹⁰ hasta el extremo de llegar a ser miembro destacado de la Comisión que redactó los Cuestionarios que estamos comentando (López del Castillo, 1982, p. 185).

2. Orientaciones didácticas

En los Cuestionarios aparece una introducción general denominada ‘normas didácticas generales e instrucciones a las Inspecciones’, y luego en la mayoría de las asignaturas una serie de comentarios de denominación variada, que debemos entender que en conjunto hacen las veces de ‘normas didácticas específicas’.

En la tabla 3 más adelante se puede comprobar el detalle de las 7 asignaturas que no llevan normas de ningún tipo (el 37 por ciento del total de 19), y el desglose de aquellas que las llevan (12 del total de 19, es decir, el 63 por ciento) en hasta cinco tipologías de denominación: «advertencia previa», «normas», «normas didácticas», «notas didácticas», y un grupo de asignaturas en que no llevan título, sea al inicio del respectivo cuestionario, sea porque las normas están intercaladas entre el texto.

Salvo éstas que las llevan intercaladas, la gran mayoría de asignaturas trae las normas al principio de su respectivo cuestionario, excepto en Labores, en que lo cierran; este último cuestionario tiene, además, unas «indicaciones» particulares para cada período de enseñanza.

¹⁰ Una semblanza profesional del Sr. Maíllo en Mainer Baqué, J. y Mateos Montero, Julio (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

3. Cuestionarios propiamente dichos

Relación de contenidos para cada asignatura, con una estructura formal y conceptual diversa que veremos más adelante, en el apartado de Análisis de contenidos.

ESCUELA ESPAÑOLA

UN PROCEDIMIENTO EFICACÍSIMO
EN VILLARRUBIA DE LOS OJOS RESUELVEN EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO. — UNA PESETA DIARIA COMO IMPUESTO A TODOS LOS ANALFABETOS.—POR AHORA, SOLO A LOS COMPRENDIDOS ENTRE LOS TRECE Y LOS VEINTIUN AÑOS.—LA ORDENANZA PUEDE SERVIR PARA CUALQUIER PUEBLO

En Villarrubia de los Ojos se ha establecido el impuesto sobre el analfabetismo. Los analfabetos han de pagar una peseta diaria. Esta noticia, que ya conocían nuestros lectores, es tan interesante que hemos considerado necesario trasladarnos a Villarrubia de los Ojos para conocer la auténtica realidad por nosotros mismos, de un modo directo y personal, y poder ofrecer a nuestros lectores una información de carácter práctico, con vistas a otras posibles realizaciones análogas, por la trascendencia que pueden tener como comienzo de una gran campaña de carácter nacional.

Porque lo que consideramos más interesante no es la idea, sino la realización. Por eso hemos querido conocer los detalles, que vamos a exponer a nuestros lectores.

Pero antes hemos de hacer constar, porque ello es de justicia, que la iniciativa y una parte muy importante de su realización se deben al nuevo secretario de aquel Ayuntamiento, don Manuel Arias Senosoaín, que es hijo de Maestro, lo cual no sólo nos complace, sino que nos explica en gran parte su interés y su actuación. También ha de advertirse que autoridades y pueblo han acogido la campaña de cultura con verdadero entusiasmo.

Lo primero que hemos querido conocer es en qué se funda el derecho legal del Ayuntamiento para establecer el impuesto, y se nos ha contestado que en la vigencia de una Ordenanza creada a tal efecto, con fin no fiscal, aprobada por la superioridad, fundamentada en el párrafo segundo del artículo 473 de la ley de Régimen Local, por el que «los Ayuntamientos podrán establecer arbitrios con fines no fiscales para contribuir a la corrección de las costumbres para prevenir perjuicio a los intereses del Estado, de la Provincia o del Municipio y del vecindario en general, siempre que no dispongan de otros medios coercitivos para lograr esta finalidad».

Una exposición más detallada de los fundamentos de derecho se refleja en el texto íntegro de la Ordenanza aludida, cuya copia será transcrita en breve para nuestros lectores; pero lo más interesante es que una vez que se ha hecho el estudio por la superioridad y aprobada la Ordenanza para un determinado Ayuntamiento, ha de contarse ya como segura la aprobación de cualquier otra Ordenanza análoga que se proponga en cualquier otro de cualquier provincia, lo que debe animar mucho para sugerir e impulsar a las autoridades locales, en cada pueblo, al establecimiento de un impuesto de eficacia tan extraordinaria.

¿Y se cumplirá realmente y con perseverancia lo que ahora se inicia? Hemos visto tantas iniciativas y hasta tantas órdenes, que más pronto o más tarde han quedado sin cumplirse...! Pues bien: esta forma de actuación contra el analfabetismo tiene todas las garantías del éxito, porque nadie a quien le corresponda se escapará de pagar el impuesto, ya que han de utilizarse los mismos procedimientos jurídico-administrativos que para el percibo de las restantes exacciones municipales, esto es, concediendo un período voluntario de pago, y

Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, Edición oficial, 12 pesetas. — Nuevos Cuestionarios para las oposiciones a ingreso, 3 ptas. ESCUELA ESPAÑOLA.

Año XIII Núm. 661
Madrid, 8 de octubre de 1953

SUMARIO

- Un procedimiento eficazísimo.
- Las preguntas de estos días.
- Conversación abierta.
- Equiparación de sueldos.
- Una estadística muy interesante.

DISPOSICIONES OFICIALES

- Subvenciones para Escuelas gratuitas.
- Se aprueba el plan de estudios y se dispone el régimen de las Escuelas de Comercio.

LA VIDA EN LA ESCUELA

- Período de iniciación. Párvulos, Lengua española. Religión. Matemáticas. (Gulones de trabajo para la semana.)

PAGINA FEMENINA

- Un arte más, por Carmen Vilella.
- Manos a la obra.

OTRAS NOTICIAS

- Relación de Maestros y Maestras aspirantes a plazas del Patronato Escolar de los Suburbios de Madrid.
- Las licencias para estudios.
- Cruzada pro Rosario en familia.
- Opositoras que han obtenido plaza en las oposiciones a cátedras de Física y Química, Historia Natural, Fisiología e Higiene de las Escuelas del Magisterio.

LA SEMANA.

En el mismo año en que se publican los Cuestionarios Nacionales, la revista *Escuela Española* (en la que podemos ver un anuncio de la publicación que estamos estudiando) informaba en su número 661 de 8 de octubre de 1953 de una peculiar manera de luchar contra el analfabetismo en un pueblo de la provincia de Ciudad Real: la imposición de un impuesto municipal a las personas analfabetas “para contribuir a la corrección de las costumbres”. Fuente: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, Universidad de Alicante, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/escuela-espanola-2380>.

I. Organización pedagógica

1. Plan de estudios. Asignaturas

El plan de estudios de Enseñanza Primaria que presentan los Cuestionarios de 1953 abarcaba un total de 13 asignaturas comunes para niños y niñas, a las que había que sumar 4 más, sólo para niñas. Tres de las asignaturas comunes (Educación Física, Formación Política o del Espíritu Nacional, y Música y Canto) estaban redactadas por organismos diferentes, según fueran para niños o para niñas:

— Comunes a niños y niñas, con los mismos cuestionarios, eran “Lengua Española”, “Matemáticas”, “Conocimientos Sociales”, “Geografía”, “Historia de España”, “Ciencias de la Naturaleza”, “Derecho”, “Dibujo”, “Trabajos Manuales”, y “Religión” (de ésta no se publican cuestionarios, pues eran redactados por el Obispado de cada provincia eclesiástica).

— Eran comunes, con cuestionarios diferentes para cada género, las de “Educación Física”, “Formación del Espíritu Nacional” (que en las niñas se denominaba “Formación Política”), y “Música y Canto”.

— Las niñas tenían además que estudiar, englobadas dentro de una asignatura exclusiva denominada “Enseñanzas de Hogar”, las disciplinas de “Economía Doméstica”, “Formación Familiar y Social”, “Higiene”, y “Labores”.

Aunque en los Cuestionarios no aparece “Religión”, probablemente también los criterios de redacción serían diferentes para niños o para niñas, si tenemos en cuenta que la tradicional separación de géneros y de doctrinas educativas diferenciales en la Escuela española ha sido influenciada por la doctrina de la Iglesia Católica.

Tabla 3:
 Denominaciones de las orientaciones didácticas en cada asignatura
 (Cuestionarios Nacionales, 1953)

Asignatura	Denominación
Conocimientos Sociales	Advertencia previa
Lengua Española	Normas
Matemáticas	Normas
Dibujo	Normas didácticas
Ciencias de la Naturaleza	Normas didácticas
Geografía	Normas didácticas
Labores (niñas)	Notas didácticas Indicaciones ¹¹
Formación del Espíritu Nacional (niños)	(sin título) ¹²
Historia de España	(sin título)
Educación Física (niñas)	(intercaladas)
Música [y Canto] (niñas)	(intercaladas)
[Música y] Canto (niños)	(intercaladas)
Educación Física (niños)	(no hay)
Trabajos manuales (¿niños?) ¹³	(no hay)
Derecho	(no hay)
Economía Doméstica (niñas)	(no hay)
Formación Familiar y Social (niñas)	(no hay)
Formación Política (niñas)	(no hay)
Higiene (niñas)	(no hay)

2. Graduación de la enseñanza

El esquema de presentación de los cuestionarios de cada asignatura diferencia, dentro de la Enseñanza Primaria, tres períodos, de los cuatro que distingue la legislación en ese momento vigente (Ley de 17 de julio de 1945, Art. 18); no contempla, por tanto, el período de iniciación, hasta los seis años:

¹¹ Particulares para cada período de enseñanza.

¹² En el texto introductorio a la asignatura se las denomina “Notas didácticas”.

¹³ En el cuestionario de “Trabajos Manuales” no se especifica sus destinatarios; a partir del período de perfeccionamiento (10 a 12 años), las enunciaciones corresponden a actividades que en la época se consideraban ejercidas mayoritariamente por el género masculino, pero el período de enseñanza elemental (6 a 10 años) contempla actividades perfectamente realizables por niños y niñas, siempre desde esa perspectiva social de la época.

I. Enseñanza Elemental	Primer ciclo	(escolares de 6 a 8 años)
	Segundo ciclo	(escolares de 8 a 10 años)
II. Perfeccionamiento		(escolares de 10 a 12 años)
III. Iniciación Profesional		(escolares de 12 a 15 años).

No obstante, en los cuestionarios de algunas asignaturas la graduación difiere de la oficial.

3. Distribución de asignaturas

En la tabla 4 siguiente se puede ver el detalle de la distribución de asignaturas dentro de la compleja escala de graduación vigente en 1953:

Tabla 4:
Plan de estudios de la Enseñanza Primaria (*Cuestionarios Nacionales, 1953*)
Claves: x= prescrita en el curso -= no prescrita
Algunas asignaturas, aunque tenían el mismo nombre para niños que para niñas, estaban redactadas por organismos diferentes

Destinatarios	Materias o asignaturas	Período educativo								
		Enseñanza Elemental				Perfeccionamiento		Iniciación Profesional		
		1.º ciclo		2.º ciclo		10-12 años		12-15 años		
	6-8 años	8-10 años			1.º	2.º	1.º	2.º	3.º	
Niños y niñas	1. Lengua Española	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2. Matemáticas	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	3. Conocimientos Sociales	x	x	-	-	-	-	-	-	-
	4. Geografía	-	-	x	x	x	x	x	x	x
	5. Historia de España	-	-	x	x	x	x	x	x	x
	6. Ciencias de la Naturaleza	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	7. Derecho	-	-	-	-	-	-	x	x	x
	8. Dibujo	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	20. Religión [sin cuestionarios]	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Solo niños	9. [Música y] Canto	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	10. Trabajos Manuales	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	11. Educación Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	12. Formación Espíritu Nacional	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Solo niñas	13. Educación Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	14. Formación Política	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	15. Economía Doméstica	-	-	-	-	-	-	x	x	x
	16. Formación Familiar y Social	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	17. Higiene	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	18. Labores	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	19. Música [y Canto]	x	x	x	x	x	x	x	x	x

—Como vemos en la tabla anterior, casi todas las asignaturas se cursaban en todos los períodos de enseñanza, con la única excepción de “Derecho” y “Economía Doméstica” (ésta, exclusiva de las niñas), que sólo se impartían en el Período de Iniciación Profesional (12 a 15 años).

—Mención aparte merece el conjunto de asignaturas formado por “Conocimientos Sociales”, “Geografía” e “Historia de España”, en el que la primera es una versión concentrada de las otras dos, reservada para el primer ciclo (6 a 8 años) del Período de Enseñanza Elemental, siendo por tanto el primer ensayo normativo de globalización en la historia educativa del franquismo.

4. Carga horaria semanal

No se indica la distribución semanal o anual del tiempo disponible entre las asignaturas, excepto en Educación Física para niños, en que se dan valores de distribución semanal de cada bloque de actividades, cuyo resumen es el siguiente (véase tabla 5):

—Hasta los 12 años inclusive, se prescribe un mínimo de 5 horas semanales.

—De 12 a 15, un mínimo de 3 horas.

—A este tiempo hay que añadirle el dedicado a actividades especiales (excursiones, estancias en albergues, etc.), de carácter potestativo, y que podemos cuantificar en unas 2 horas semanales.

En todas las demás asignaturas, por tanto, seguía vigente la práctica tradicional, de dejar a cada escuela la confección del horario semanal, con la única condición de que éste fuera aprobado por la Inspección, o, en su caso, por la Junta local o provincial de Primera enseñanza.¹⁴

Tabla 5:
 Carga horaria semanal de Educación Física para niños
 (Cuestionarios Nacionales, 1953)
 La graduación de esta signatura no correspondía con la vigente normativamente

Grado / grupo	Edades (años) ¹⁵	Tiempo semanal		
		Actividades habituales minutos	Actividades especiales minutos	Total horas
Párvulos / 1.ª infancia	4 y 5	340'	(120')	5:40 (+2:00)
Primero / 2.ª infancia	6 y 7	300'	(120')	5:00 (+2:00)
Segundo / prepuberal	8 y 9	300'	(120')	5:00 (+2:00)
Tercero / puberal	10 y 11	300'	(120')	5:00 (+2:00)
Tercero / postpuberal	12 a 14	210'	(120')	3:30 (+2:00)

J. Contenidos de aprendizaje

1. Niveles de estructuración

El grado de estructuración de los contenidos es muy diverso de unas asignaturas a otras: algunas presentan una estructura interna bien definida, con categorías que cumplen principios sistemáticos de análisis, por lo que podemos considerar que están estructuradas en “bloques” (sobre todo, “Lengua Española” y, en bastante medida, “Historia de España”, “Trabajos Manuales” y “Educación Física” tanto de niños como de niñas); un grupo numeroso de asignaturas presenta una categorización más formal que estructural, por lo que diremos que sus contenidos están divididos en “grupos”, y unas pocas se limitan a poco más que una lista de temas, sin enunciación estructural de ningún tipo. Podemos distinguir hasta cinco tipologías de estructuración, que ordenadas de mayor a menor son:

(a) Asignaturas con alta estructuración, sólo “Lengua Española”, que en cada período de enseñanza distribuye sus contenidos entre un total de hasta 14 bloques, con un total de 1.863 enunciaciones, que se distribuyen así entre los tres períodos de enseñanza:

Asignatura	Enseñanza Elemental	Perfeccionamiento	Iniciación profesional	Total enunciaciones
Lengua Española	761	567	535	1.863

¹⁴ Galera Pérez, Antonio D. (2018). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): aspectos administrativos y curriculares (p. 29). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 19, junio, 17-42. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.

¹⁵ En el texto normativo, la graduación es confusa, porque cada nivel está transcrito con guiones, y de uno a otro se deja de enunciar un dígito, lo que literalmente indicaría que hay un año en que no se aplica el horario prescrito (ejemplo, “4-5”, “6-7”); entiendo que es un error de precisión, por lo que he substituido el guión por la conjunción.

(b) Asignaturas con una estructuración correcta, asimismo distribuida por períodos de enseñanza: “Historia de España”, “Educación Física” para niños, “Educación Física” para niñas y “Trabajos manuales”.

Asignaturas	Enseñanza Elemental	Perfeccionamiento	Iniciación profesional	Total enunciaciones
Historia de España	25 ¹⁶	24	41	90
Educación Física (niños) ¹⁷	13x ¹⁸	11x	10x	17x
Educación Física (niñas)	6x	6x	6x	10x
Trabajos Manuales (¿niños?)	(200) ¹⁹	(64)	(492)	(756)

(c) Asignaturas cuyos contenidos, enunciados para la totalidad de cada período, sin diferenciar cursos ni trimestres, están agrupados o se pueden agrupar, por su grado de definición, en bloques o, mejor, grupos de contenidos: “Formación del Espíritu Nacional” (niños), “Música [y Canto]” (niñas), “[Música y] Canto” (niños), “Dibujo”, y “Labores” (niñas).

Asignaturas	Enseñanza Elemental	Perfeccionamiento	Iniciación profesional	Total enunciaciones
Formación del Espíritu Nacional” (niños)	(120) ²⁰	(66)	(90)	(276)
Música [y Canto]” (niñas)	2x ²¹	6x	7x	15x
[Música y] Canto (niños) ²²	(63)	(45)	(39)	(47)
Dibujo	(32)	(16)	(21)	(69)
Labores (niñas)	7x	9x	10x	26x

(d) Asignaturas que, respetando la distribución clásica por períodos de enseñanza, cursos y trimestres, tienen un número variable de temas sin estructura explícita, como son “Matemáticas”, “Geografía” y “Ciencias de la Naturaleza”.

Asignaturas	Enseñanza Elemental	Perfeccionamiento	Iniciación profesional	Total enunciaciones
Matemáticas	67	43	60	170
Geografía	21 ²³	27	26	74
Ciencias de la Naturaleza	50	41	44	135

(e) Asignaturas que dan una serie de temas o lecciones para todo el nivel o período en que se estudian, sin agruparlos en bloques ni grupos: “Conocimientos Sociales”, “Derecho”, y las “Enseñanzas del hogar” siguientes: Formación Familiar y Social, Higiene, Economía Doméstica y Formación Política.

¹⁶ Sólo para escolares del 2.º ciclo (8 y 9 años); los del 1r. ciclo (6 y 7 años) tenían una asignatura globalizada, “Conocimientos Sociales”.

¹⁷ La graduación por edades de “Educación Física” (niños) no sigue el sistema general.

¹⁸ En “Educación Física”, tanto para niños como para niñas, sólo se señalan grupos de contenidos, pero no enunciaciones.

¹⁹ En “Trabajos Manuales” sólo se hacen enunciaciones para la totalidad de cada período; he ponderado los valores desde una perspectiva de desarrollo cíclico, multiplicando el respectivo número de enunciaciones por el número de niveles de edad.

²⁰ En “[Música y] Canto” (niños) y en “Dibujo” sólo se hacen enunciaciones para la totalidad del período; he ponderado los valores desde una perspectiva de desarrollo cíclico, multiplicando el respectivo número de enunciaciones por el número de niveles de edad.

²¹ En “Música [y Canto]” (niñas) y en “Labores” (niñas) sólo se señalan grupos de contenidos, pero no enunciaciones.

²² La graduación por edades de “[Música y] Canto” (niños) no sigue el sistema general.

²³ Sólo escolares del 2.º ciclo (8 y 9 años); los del 1r. ciclo (6 y 7 años) tenían una asignatura globalizada, “Conocimientos Sociales”.

Asignaturas	Enseñanza Elemental	Perfeccionamiento	Iniciación Profesional	Total temas
Conocimientos Sociales ²⁴	15	-	-	15
Derecho	-	-	10	10
Formación Familiar y Social ²⁵	10	8	9	27
Higiene (niñas)	3	7	7	17
Economía Doméstica (niñas)	-	-	7	7
Formación Política (niñas)	18	18	18 ²⁶	54

Claves: = no prescrita en el período

2. Niveles de concreción

Cinco asignaturas (“Lengua Española”, “Historia de España”, “Matemáticas”, “Geografía” y “Ciencias de la Naturaleza”) tienen distribuidos sus contenidos en períodos de enseñanza, cursos y trimestres, además de su respectivo nivel de estructuración.

El resto de las asignaturas distribuye globalmente sus respectivos contenidos por períodos de enseñanza, sin especificar ni cursos ni trimestres, lo que, unido a que a veces el número de enunciaciones es reducido, nos hace pensar si su desarrollo lectivo no sería cíclico (repetición del temario de un año a otro, con progresiva complejidad de su contenido).

3. Tipologías psicopedagógicas

En la concepción pedagógica subyacente en el documento está presente la diferenciación entre “**noción**”, como contenido conceptual cuya asimilación por parte de los alumnos es el objetivo de la enseñanza, y “**ejercicio**” de aplicación, como contenido procedimental que el maestro o maestra propone a sus alumnos para comprobar que tal asimilación se ha realizado.

En el apartado de orientaciones didácticas veremos la forma en que estas dos tipologías se pudieron aplicar, según la metodología prescrita en estos Cuestionarios.

K. Objetivos de la enseñanza

1. Objetivos generales

Destaca la pobreza de objetivos educativos de cualquier tipo y nivel: ni objetivos generales para todas las asignaturas, ni específicos de casi ninguna. Hay que remitirse supletoriamente por tanto a los cinco aspectos del objeto de la enseñanza que señalaba la entonces vigente Ley de Enseñanza Primaria de 1945, pues en el texto la única enunciación asimilable a objetivo general de enseñanza es la siguiente:

«... Lo aprendido, antes que para triunfar en cualesquiera exámenes, o para lucir una erudición deslumbradora, ha de servir para incrementar y enriquecer la personalidad del niño, teniendo en cuenta que la meta esencial de la misma será el acrecimiento de aquellos tesoros de la fe, la esperanza y la caridad que constituyen el mejor lote [sic, probablemente por ‘dote’] de su espíritu» (pp. 11-12).

2. Objetivos específicos

Respecto de los específicos de cada asignatura, sólo encontramos algún tipo de formulación, aunque no con la denominación de objetivos, en 7 de las 19 asignaturas [“Dibujo”, “Labores” (niñas), “Formación del Espíritu Nacional” (niños), “Lengua Española”, “Conocimientos Sociales”,

²⁴ Esta asignatura se imparte únicamente en el primer ciclo, y es una globalización de temas de geografía y de historia de España.

²⁵ En esta asignatura, destinada a las niñas, los períodos de enseñanza se denominan “grados”.

²⁶ En este período, la asignatura se denomina “Teoría de la Falange”.

“Geografía” y “Ciencias de la Naturaleza”], esto es en el 37 por ciento, aunque algunas con un peculiar enfoque pedagógico:

«La finalidad principal [de las Ciencias de la Naturaleza] será conseguir que de la contemplación de tantas maravillas naturales, de la perfección y sabiduría que encierra todo lo creado, de la observación de las leyes admirables que rigen la Naturaleza se fomente el sentimiento de gratitud hacia Dios, creador y Autor de todo lo existente» (p. 129).

L. Orientaciones didácticas

En general, deja entrever el texto una crítica velada al uso tradicional de dividir la enseñanza primaria en asignaturas, cuando declara que los cuestionarios son «respetuosos con una tradición escolar que ha convertido a la "asignatura" en realidad inescapable».

Podemos agrupar las orientaciones / normas didácticas generales de estos cuestionarios en cinco categorías, que pasaremos a ilustrar con textos del documento: ‘fuentes de aprendizaje’, ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’, ‘ritmo y cantidad de enseñanza’, ‘importancia de la experimentación’ y ‘perspectiva de género’.

(1) Fuentes del aprendizaje

Hay referencias al beneficio del contacto con la realidad inmediata del escolar:

«La enseñanza toda será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido o lo deseado —formas diversas de inmediatez—, para insertar en ella las ideas deducidas del ejercicio o la lección de que en cada caso se trate» (p. 10).

«Sepamos ir del esquema a la vida, y destilar de lo vivo su substancia escolar. Ante esta manera de ver y de hacer palidecen las apelaciones hacia un material didáctico profuso y sabio. Claro está que el material de enseñanza es indispensable, pero, ¿qué mejor material que el que ofrece la misma vida, objeto supremo de análisis y estudio en la escuela[?]» (p. 11).

Encontramos asimismo una referencia a uno de los pilares en que se basa la moderna concepción pedagógica del aprendizaje significativo («Partamos siempre... del "círculo de ideas del niño"...»), y una alusión a la **unidad didáctica** entendida como porción de la enseñanza.

(2) Proceso de enseñanza-aprendizaje

Destaca una concepción de la lección, a la que en algún momento se denomina implícitamente “unidad didáctica”, como «un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños», y una caracterización ideal del proceso de enseñanza como un proceso de ritmo lento, para favorecer la sedimentación de las ideas. Este conjunto de actividades de colaboración debería constar, en un proceso ideal, de tres fases: preparación, diálogo, y ejercicios de aplicación.

Fase 1, preparación:

«Dada su complejidad, la lección necesita ser preparada cuidadosamente... la improvisación se refleja en el caos mental del alumno, eco fiel de la actividad caótica —improvisada— del maestro. Si queremos acostumbrar a los niños a una labor reflexiva, seria, meditada, debemos comenzar nosotros por meditar y reflexionar atentamente la nuestra.» (p. 13).

Fase 2, diálogo entre maestro y alumnos: el núcleo de la lección propiamente dicha, en cuyo transcurso el maestro o la maestra transmiten las nociones deseadas, a través de variados recursos o “acciones” didácticas (ilustrativas, corroborativas, sugestivas...).

Fase 3, ejercicios de aplicación, mucho más numerosos que las nociones, han de revestir gran variedad y riqueza (dictados, redacciones, problemas, dibujos, ejercicios físicos, cantos, manualizaciones), pues deben servir para comprobar la asimilación que de las nociones ha hecho el alumno.

«Toda lección, hablando en términos generales, para merecer tal nombre, debe terminar con una **serie de actividades o ejercicios** de aplicación, entre los cuales no deben faltar... los de construcción manual... para aplicar a las **nociones** contenidas en la lección una "versión práctica", que asegure su comprensión por parte de los niños» (p. 12).

(3) Ritmo y cantidad de enseñanza

Destaca en las orientaciones, por su modernidad, lo que el autor denomina ‘necesidad de imprimir a la tarea educativo-instructiva un ritmo lento’, que se debe observar, tanto en la programación de las lecciones, como en su desarrollo, y ello para facilitar dos exigencias del aprendizaje: la captación y elaboración mental de los escolares, y la ordenación interna de lo captado y elaborado.

«No olvidemos que entender es distinguir; pero sólo obedeciendo al ritmo lento en la captación y la sedimentación de las ideas es posible distinguir las, mediante comparaciones y discriminaciones reñidas con la prisa.»

En un proceso ideal,

«Las lecciones, de escaso contenido nuevo cada una de ellas, se suceden según un *tempo* que facilite la elaboración mental de sus nociones y clasificaciones, que sólo adquieren sentido cuando se convierten en substancia personal del propio niño.»

En resumen:

«Pocas **nociones** en cada lección; pocas lecciones en cada jornada; muchos **ejercicios** en todas las lecciones. Y, en el diálogo, en las **manipulaciones**, en los ejercicios, un ritmo de fecunda lentitud, equidistante del apresuramiento y del tedio. En la enseñanza hay que saber "apresurarse despacio".» (p. 14 las tres citas).

(4) Importancia de la experimentación

En varios pasajes de la introducción reconocen los Cuestionarios una gran importancia a los aspectos o paradigmas específicos de la educación física como eficaces coadyuvantes de la acción didáctica, lo que podríamos considerar una precursión interdisciplinar:

«Cuando sea posible y aconsejable, se emplearán las **dramatizaciones**, que tanto color, relieve y vida dan al aprendizaje de las nociones, implicándolas fuertemente en la mente de los niños.»

»Un aspecto importantísimo de la acción... son las **manualizaciones**. Toda lección... debe terminar con una serie de actividades o ejercicios, entre los cuales no deben faltar —a menos que lo vea la índole de la materia— los de construcción manual.»

»... ejercicios prácticos —dictados, redacciones, problemas, **dibujos**, **ejercicios físicos**, **cantos**, **manualizaciones**— encaminados a ratificar y controlar la viveza de lo asimilado por el alumno» (pp. 12-13).

(5) Perspectiva de género

Y para terminar, un atisbo de perspectiva de género, encaminado a la diferenciación de contenidos:

«Punto importante... es... matizar los programas según el sexo a que van destinados. Hasta aquí, la escuela de niñas era una especie de calco de los propósitos, las actividades y anhelos de la escuela de niños. Hay que cerrar contra un igualitarismo didáctico y, en general, educativo, que pugna con la Naturaleza. Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer deje de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan a cabo las escuelas de chicos» (p. 14).

M. Estudio de las asignaturas

Las asignaturas de los Cuestionarios de 1953 se pueden agrupar en las siguientes categorías cinantropométricas, ordenadas de mayor a menor importancia de la intervención docente interdisciplinar centrípeta:

Grupo I. Asignaturas de educación física: “Educación Física” (niños), y “Educación Física” (niñas).

Grupo II. Asignaturas corporales o experimentales: “Higiene” (niñas), “Dibujo”, “Labores” (niñas), “[Música y] Canto” (niños), “Música [y Canto]” (niñas), y “Trabajos Manuales”.

Grupo IV. Otras disciplinas:

- a) Ámbito de los Lenguajes: “Lengua Española”, y “Matemáticas”.
- b) Ámbito de los Contextos: “Geografía”, “Historia de España”, y “Ciencias de la Naturaleza” (algunos temas de esta asignatura corresponden a un enfoque corporal).
- c) Ámbito de las Tecnologías: “Economía Doméstica” (niñas).
- d) Ámbito de la Ciudadanía: “Conocimientos Sociales”, “Derecho”, y “Formación Familiar y Social” (niñas).
- e) Ámbito de las Doctrinas: “Formación del Espíritu Nacional” (niños), y “Formación Política” (niñas).²⁷

En la tabla 6 aladaña se resumen las enunciaciones interdisciplinares por categorías de asignaturas, cuyo detalle se puede consultar en las tablas del Apéndice que sigue.

No incluimos las de educación física puesto que hemos optado por estudiar la interdisciplina centrípeta desde la perspectiva de otras disciplinas.

Para la doctrina explicativa de las categorías estructurales y psicopedagógicas que aparecen en el Apéndice, puede consultarse Galera Pérez (2018, vol. I: pp. 60-62 y 25-28, respectivamente).

Tabla 6

Enunciaciones interdisciplinares (*Cuestionarios Nacionales*, 1953)

Claves: GEN= total de enunciaciones INT= enunciaciones interdisciplinares

%= porcentaje de enunciaciones interdisciplinares en el total

LEN= ámbito de los lenguajes CON= ámbito de los contextos TEC= ámbito de las tecnologías CIU= ámbito de la ciudadanía DOC= ámbito de las doctrinas

Resaltadas, asignaturas con mayor nivel de estructuración

Recuadrados, mayores porcentajes de interdisciplinariedad centrípeta

Categorías	Asignaturas	Enunciaciones		
		GEN	INT	%
II.	Higiene ♀	17	4	23,5%
	Dibujo	69	4	5,8%
	Labores ♀	26	0	-
	[Música y] Canto ♂	47	14	29,8%
	Música [y Canto] ♀	15	8	53,3%
	Trabajos Manuales	756	0	-
a) LEN	Lengua Española	1.863	45	2,4%
	Matemáticas	170	7	4,1%
b) CON	Geografía	74	2	2,7%
	Historia de España	90	19	21,1%
	Ciencias de la Naturaleza	135	5	3,7%
	IV. c) TEC	Economía Doméstica ♀	7	1
d) CIU	Conocimientos Sociales	15	0	-
	Derecho	10	0	-
	Formación Familiar y Social ♀	27	4	14,8%
e) DOC	Formación del Espíritu Nacional ♂	276	3	1,1%
	Formación Política ♀	54	2	3,7%

Fuente: elaboración propia con base en los datos extraídos manualmente

²⁷ El plan de estudios vigente en la época incluía la asignatura de “Religión”, no contemplada en estos cuestionarios.

N. Apéndice: Contenidos estructurales y psicopedagógicos interdisciplinares

Asignaturas que no son de educación física (Cuestionarios de 1953)

Claves de los contenidos psicopedagógicos:
 p= ejercicios c= nociones a= actitudinales s= socioafectivos
 Cuando un contenido está enunciado para todo un período de enseñanza, entendemos que cabe repetirlo en cada uno de los niveles de edad que lo compongan, en aplicación d una hipótesis de desarrollo cíclico.
 Entre [corchetes], clave de la asignatura para ulteriores referencias

Ciencias de la Naturaleza [CNA]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	6-7	1. Partes del cuerpo. Los huesos, los músculos...	Percepción corporal		x		
	7-8	1. Partes del cuerpo. Los huesos, los músculos..."	Percepción corporal		x		
	8-9	1. La respiración y su higiene.	Percepción corporal		x		
		2. Los juegos y los paseos.	Juegos y deportes		x		
	9-10	1. Producción de calor en el organismo humano.	[Salud]		x		
Perfec.							
Inic. prof.							
Total Ciencias de la Naturaleza				0	5	0	0

Dibujo [DIB]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	6-7	1. Dibujo de imaginación: escenas de la vida escolar (juegos, actos escolares, momentos familiares, etc.)	Estruct. espacio-temporal		x		
	7-8	1. Dibujo de imaginación: escenas de la vida escolar (juegos, actos escolares, momentos familiares, etc.)	Estruct. espacio-temporal		x		
	8-9	1. Dibujo de imaginación: escenas de la vida escolar (juegos, actos escolares, momentos familiares, etc.)	Estruct. espacio-temporal		x		
	9-10	1. Dibujo de imaginación: escenas de la vida escolar (juegos, actos escolares, momentos familiares, etc.)	Estruct. espacio-temporal		x		
Perfec.							
Inic. prof.							
Total Dibujo				4	0	0	0

Economía Doméstica (niñas) [EDO♀]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.							
Perfec.							
Inic. prof.	12-13	1. Práctica: Estudio de la situación de la escuela con un plano y en la realidad [Lección 1.ª].	Estruct. espacio-temporal		x		
Total Economía Doméstica (niñas)				1	0	0	0

Formación del Espíritu Nacional (niños) [FEN♂]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.							
Perfec.	10-11	1. Elementos doctrinales: 5. Los campamentos juveniles.	Actividades naturaleza		x		
Inic. prof.	12-13	1. La juventud y España: 5. Los campamentos del Frente de Juventudes. La vida de los campamentos.	Actividades naturaleza [Hábitos]		x		x
Total Formación del Espíritu Nacional (niños)				0	2	1	0

Formación Familiar y Social (niñas) [FFS♀]			Contenidos					
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos				
				p	c	a	s	
Elem.	6-7							
	7-8	1. La higiene. La limpieza... [Lección 3ª.]	[Salud]		x			
	8-9	1. Cómo alcanzar buen espíritu deportivo [L. 6ª.]	[Hábitos]		x			
	9-10							
Perfec.								
Inic. prof.	12-13							
	13-14	1. ... Los deportes... [Lección 8ª.]	Juegos y deportes		x			
	14-15	2. Las diversiones y los paseos al campo. [Lección 9ª.]	Actividades naturaleza		x			
Total Formación Familiar y Social (niñas)					0	4	0	0

Formación Política (niñas) [FPol♀]			Contenidos					
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos				
				p	c	a	s	
Elem.								
Perfec.								
Inic. prof.	12-13							
	13-14							
	14-15	1. ... Servicio de Educación Física. [de la Sección Femenina.] [Lección 17ª.]	[Hábitos]		x			
2. ... Los Albergues... Preventorios. [de la Sección Femenina.] [Lección 18ª.]		[Hábitos]		x				
Total Formación Política (niñas)					0	2	0	0

Geografía [GEO]			Contenidos					
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos				
				p	c	a	s	
Elem.								
Perfec.								
Inic. prof.	12-13	1. Levantamiento de planos.	Estruct. espacio-temporal	x				
		2. La escala y el manejo de los mapas.	Estruct. espacio-temporal		x			
	13-14							
14-15								
Total Geografía					1	1	0	0

Higiene (niñas) [HIG♀]			Contenidos					
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos				
				p	c	a	s	
Elem.								
Perfec.	10-11	1. El aire como fuente de salud. –Ventilación y estancia al aire libre. [Lección 1ª.]	[Salud]		x			
		1. El ejercicio. –La gimnasia. Por qué es conveniente. –Diversos sistemas. [Lección 3ª.]	[Salud]		x			
	11-12	2. Los baños de mar. [Lección 4ª.]	[Salud]		x			
Inic. prof.								
Total Higiene (niñas)					0	3	1	0

Historia de España [HIS]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	8-9	1. Examen de restos arqueológicos.	Estruct. espacio-temporal	x			
		2. Visitas a monumentos, museos o lugares.	Actividades naturaleza	2x			
	9-10	1. Visitas a monumentos, museos o lugares.	Actividades naturaleza	3x			
Perfec.	10-11	1. Excursiones, visitas y observación de restos.	Actividades naturaleza	x			
		2. Visitas a museos o lugares.	Actividades naturaleza	x			
	11-12	1. Visitas a monumentos, museos o lugares.	Actividades naturaleza	3x			
Inic. prof.	12-13	1. Examen de restos prehistóricos.	Estruct. espacio-temporal	x			
		2. Excursión a cueva prehistórica...	Actividades naturaleza	x			
		3. Excursiones a lugares históricos.	Actividades naturaleza	2x			
	13-14	1. Visitas a centros, monumentos o lugares.	Actividades naturaleza	3x			
	14-15	1. Visitas a museos y centros.	Actividades naturaleza	x			
Total Historia de España				19	0	0	0

Lengua Española [LEN]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	6-7	1. Conversación sobre asuntos rel. directamente con... sus juegos.	Juegos y deportes	x			x
		2. Vocabulario de objetos familiares... (juguetes y juegos...).	Juegos y deportes		x		
		3. Interpretación de gestos...	Expresión corporal		x		
		4. Interpretación de movimientos, acciones complejas...	Expresión corporal		x		
		5. Dramatización [3 temas]	Expresión corporal	3x			
	7-8	1. Observación de gestos, ademanes, acciones...	Expresión corporal	x			
		2. Dramatización [5 temas]	Expresión corporal	5x			
	8-9	1. Dramatización [4 temas]	Expresión corporal	4x			
	9-10	1. Dramatización [5 temas]	Expresión corporal	5x			
Perfec.	10-11	1. Dramatización [5 temas]	Expresión corporal	5x			
	11-12	1. Dramatización [2 temas]	Expresión corporal	2x			
Inic. prof.	12-13	1. Dramatización [5 temas]	Expresión corporal	5x			
	13-14	1. Dramatización [4 temas]	Expresión corporal	4x			
	14-15	1. Dramatización [6 temas]	Expresión corporal	6x			
Total Lengua Española				41	3	0	1

Matemáticas [MAT]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	6-7	1. Ejercicios de iniciación a la medida, empleando unidades naturales.	Estruct. espacio-temporal	x			
		2. Ídem de comparación de formas distinguidas a simple vista.	Estruct. espacio-temporal		x		
		3. —Comprobación de tales estimaciones....	Estruct. espacio-temporal	x			
		4. Ejercicios de clasificación y agrupamiento de cuerpos...	Estruct. espacio-temporal	x			
		5. Observación de formas geométricas...	Estruct. espacio-temporal	x			
		6. Sencillos problemas empleando datos de la vida del mismo niño.	Juegos y deportes	x			
Perfec.							
Total Matemáticas				5	1	0	1

Música [y Canto] para niñas [MUS♀]			Contenidos				
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos			
				p	c	a	s
Elem.	6-7	1. Canciones animadas o de movimientos.	Expresión corporal	x			
		2. Juegos musicales.	Expresión corporal	x			
	7-8	1. Canciones animadas o de movimientos.	Expresión corporal	x			
		2. Juegos musicales.	Expresión corporal	x			
	8-9	1. Canciones animadas o de movimientos.	Expresión corporal	x			
		2. Juegos musicales.	Expresión corporal	x			
	9-10	1. Canciones animadas o de movimientos.	Expresión corporal	x			
		2. Juegos musicales.	Expresión corporal	x			
Perfec.							
Total Música [y Canto] para niñas				8	0	0	0

[Música y] Canto (para niños) [MUS♂]			Contenidos					
Período	Edad	Enunciaciones	Estructurales	Psicopedagógicos				
				p	c	a	s	
Elem.	6-7	1. Ejercicios prácticos de ritmo de movimiento, verbigracia, el movimiento del carpintero para aserrar, el del herrero al golpear en el yunque, etc.	Estruct. espacio-temporal	x				
		2. Ejercicios prácticos de ritmo del sonido (el tictac del péndulo, el sonido de la campana, el redoble del tambor, etc.).	Estruct. espacio-temporal	x				
		3. Ejercicios prácticos de ritmo de batir palmas siguiendo a la batuta del profesor, que marcará el compás a dos tiempos, acentuando el primero.	Estruct. espacio-temporal	x				
		4. Práctica de canciones [mínimo de 13].	Percepción corporal	x				
	7-8	1. Ejercicios prácticos de ritmo de movimiento, verbigracia, el movimiento del carpintero para aserrar, el del herrero al golpear en el yunque, etc.	Estruct. espacio-temporal	x				
		2. Ejercicios prácticos de ritmo del sonido (el tictac del péndulo, el sonido de la campana, el redoble del tambor, etc.).	Estruct. espacio-temporal	x				
		3. Ejercicios prácticos de ritmo de batir palmas siguiendo a la batuta del profesor, que marcará el compás a dos tiempos, acentuando el primero.	Estruct. espacio-temporal	x				
		4. Práctica de canciones [mínimo de 13].	Percepción corporal	x				
	8-9							
	9-10	1. El profesor marcará el ritmo a dos tiempos para que los alumnos marquen el paso sin marchar ni salirse de su sitio.	Estruct. espacio-temporal	x				
		2. Práctica de canciones [mínimo de 10].	Percepción corporal	x				
	Perfec.	10-11	1. El profesor marcará el ritmo a dos tiempos para que los alumnos marquen el paso sin marchar ni salirse de su sitio.	Estruct. espacio-temporal	x			
			2. Práctica de canciones [mínimo de 10].	Percepción corporal	x			
		11-12						
	Inic. prof.	12-13	1. Práctica de canciones [mínimo de 7].	Percepción corporal	x			
		13-14	1. Práctica de canciones [mínimo de 7].	Percepción corporal	x			
14-15								
Total [Música y] Canto para niños				14	0	0	0	

O. Conclusiones

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 son la muestra más representativa del primer paquete de medidas que la Administración franquista llevó a cabo para intentar dar un poco de credibilidad a un nivel educativo tradicionalmente desatendido en la política educativa española, con la excepción del paréntesis republicano, cuyas modernizadoras ideas no pudieron ser desarrolladas plenamente por las vicisitudes políticas.²⁸

Su redacción debió de ser muy laboriosa, primero por la poca valoración socio-política que tenía este nivel educativo, y después por la cantidad y heterogeneidad de los organismos encargados de redactarlos, que debieron de estar deficientemente coordinados, a juzgar por los resultados; baste como ejemplo el de los propios cuestionarios de Educación Física para niños y para niñas, ni siquiera unificados en su redacción formal, no ya en su estructura ni criterios, cuando ambos provenían de un antecedente común, la Cartilla Escolar de 1944.

A pesar de su denominación, los Cuestionarios Nacionales sólo eran teóricamente obligatorios en los Centros de titularidad pública, si bien éstos eran los más necesitados de coordinación; sin embargo, la heterogeneidad de tipologías de los Centros no debió de contribuir a su pretendida finalidad de unificar en lo posible los contenidos de las enseñanzas. Tampoco debió de contribuir la propia estructura del sistema de graduación escolar, pues los períodos de enseñanza podían ser fácilmente considerados como estancos, más que como grados sucesivos de progresiva ampliación y complejidad.

Aunque su desarrollo normativo es diverso, encontramos unas orientaciones didácticas que, aunque no innovadoras, puesto que sus ideas principales ya habían sido debatidas con anterioridad al franquismo, sí que eran avanzadas para un contexto en el que el trabajo docente se desarrollaba en condiciones laborales duras (Navarro Saladrinas, 1989) y «el rendimiento era, en general, bajísimo, los procedimientos docentes, rutinarios y memorísticos, y las condiciones generales [edificios, material, sueldos de los maestros], poco propicias a cualquier innovación.» (López del Castillo, 1982, p. 185). Esta autora menciona además dos graves defectos de estos Cuestionarios, que los hicieron en gran parte inoperantes (López del Castillo, 1982, p. 186-187):

- Atomización de materias, debida al excesivo respeto al concepto de asignatura como núcleo de organización de los saberes didácticos, y a la presencia de los organismos del Movimiento, que incluían temas sociales, históricos, en sus asignaturas, sin coordinarlas con las demás, confiadas a la Comisión ministerial.
- Carácter maximalista, pues fijaban unos niveles demasiado altos para el estado de la Escuela del momento.

Con todo, estos primeros cuestionarios mejoraron notablemente la doctrina pedagógica oficial de la Educación Primaria altofranquista, a través de la recuperación, bien que modesta, de algunas ideas que ya habían sido enunciadas en anteriores reformas, y de la introducción de novedades avanzadas para la época. Entre las recuperaciones, encontramos dos, que ya habían sido prescritas en la reforma republicana de 1937:

- La reiterada alusión al aprendizaje activo basado en la participación física de los escolares a través de dramatizaciones, manualizaciones, cantos, paseos y excursiones, ejercicios físicos...
- Alguna referencia a la enseñanza enraizada en el medio físico-social aledaño a la escuela.

Asimismo podemos considerar atisbo de recuperación el enfoque globalitario (“concentraciones”, según la terminología de la época) de las asignaturas de “Geografía” y de “Historia de España”, que en

²⁸ Galera Pérez, Antonio D. (2019). Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 21, junio, 46-79. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos21/475-escuela-publica-ii-republica>.

primer ciclo del período de Enseñanza Elemental se cursaban englobadas en la de “Conocimientos ciales”.

mo innovaciones, podemos identificar tres:

La concepción de la lección como un conjunto de actividades de colaboración, de diálogo, entre maestro y escolares.

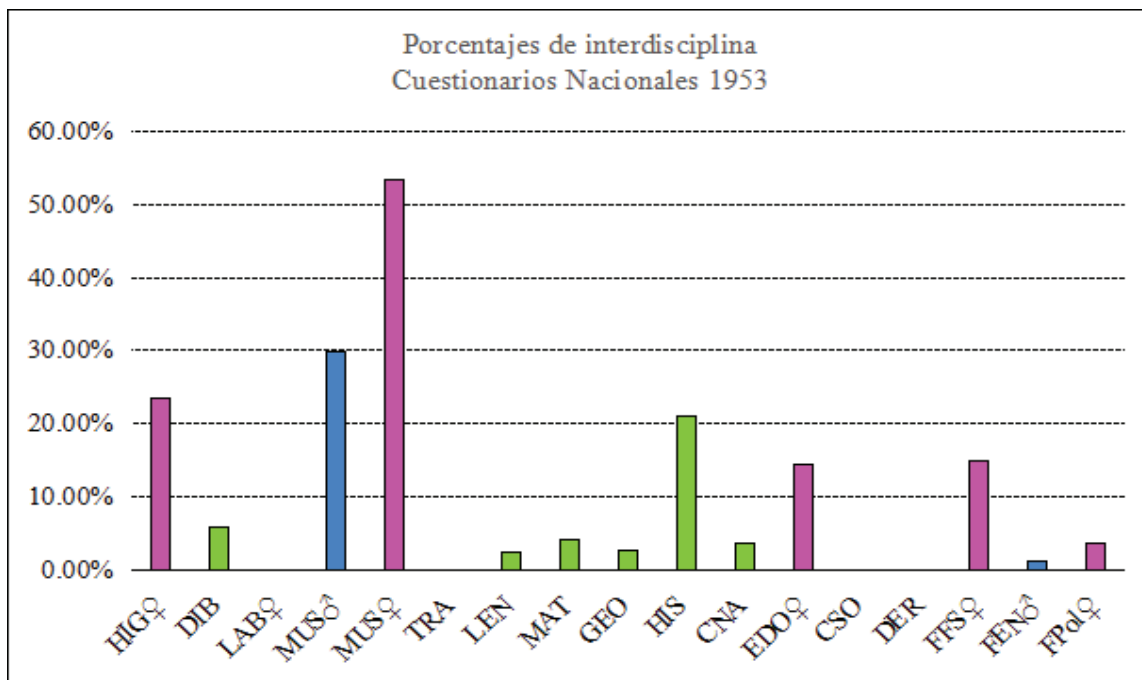
El papel relevante que se da a los ejercicios prácticos como forma de enseñar a los escolares la aplicación de los conceptos, o de comprobar el grado de asimilación de éstos.

La necesidad de imprimir un ritmo sosegado a la enseñanza, como medio de facilitar la asimilación de los aprendizajes.

y asimismo una tímida alusión a la necesidad de tener en consideración una perspectiva de género, bien redactada con la suficiente inconcreción para no despertar los recelos de la pedagogía política cial.

pesar de la época y régimen político en que los Cuestionarios se producen, debemos considerar la ótesis de una velada influencia en su gestación de pedagogos de ideas avanzadas, como sugiere el cho de la publicación, por esos años, de repertorios bibliográficos de corte republicano (Consejo perior de Investigaciones Científicas, 1947); una muestra de ello sería el papel activo desempeñado r el Inspector Adolfo Maíllo en dicha gestación, al que hemos visto participar en los trabajos de lacción conducentes a la Ley de Educación Primaria y, como veremos en siguientes entregas, en las sucesivos Cuestionarios del altofranquismo educativo.

nsiderados en su conjunto, y teniendo en cuenta la finalidad básica de los Cuestionarios, debemos nsiderar como asignaturas que cumplieron mejor su objetivo funcional las de “Lengua Española”, istoria de España”, “Matemáticas”, “Geografía” y “Ciencias de la Naturaleza”: sus enunciaciones aban concretadas hasta el nivel de trimestre, de manera que constituían ya directamente un ograma escolar, que maestros y maestras sólo tendrían que desarrollar directamente, con las ueñas adaptaciones que fueran necesarias para sus grupos-clase. En todas las demás asignaturas el ofesorado debería confeccionar en mayor o menor medida los respectivos programas, lo que plicaba mayor cantidad de trabajo docente de programación.



Para concluir, estos Cuestionarios traen abundantes enunciaciones interdisciplinares, empezando por dos orientaciones didácticas de carácter general a todas las asignaturas: el contacto con el ambiente próximo al escolar como base de la enseñanza, y el uso de recursos didácticos basados en la experiencia física como medio de facilitar los aprendizajes.

Además, en muchas asignaturas hay enunciaciones específicas, que pueden resumirse en la mayor abundancia de procedimientos que de conceptos, y la testimonial presencia de un contenido actitudinal. En la gráfica que antecede, que representa los valores de la tabla 6, se puede ver que las asignaturas que más destacan por su interdisciplinariedad centrípeta son “Música” (niñas), con más de un 53 por ciento de enunciaciones, a gran distancia de “[Música y] Canto” (niños), con cerca de un 30 por ciento, “Higiene” (niñas), con más de un 23 por ciento), e “Historia de España” (para ambos géneros), con más de un 21 por ciento. Otras con señalada presencia son las de “Formación Familiar y Social (niñas), cerca de un 15 por ciento, y “Economía Doméstica” (niñas), más de un 14 por ciento.

Obsérvese asimismo en la gráfica la presencia de enunciaciones interdisciplinares en varias asignaturas del grupo de otras disciplinas, aunque con valores más discretos que el de “Historia”: “Matemáticas” (4,1 por ciento), “Ciencias de la Naturaleza” (3,7 por ciento), “Geografía” (2,7 por ciento), y “Lengua Española” (2,4 por ciento): aun con todas las prevenciones u omisiones tácitas derivadas de una pedagogía normativa poco avanzada, se confirma la hipótesis de una señalada influencia de la práctica corporal y experimental como base de los aprendizajes escolares, ya en 1953.

P. Referencias normativas (orden cronológico)

Claves de organismos: JE= Jefatura del Estado MEN= Ministerio de Educación Nacional
SGM= Secretaria General del Movimiento

Claves de publicaciones: BOE= Boletín Oficial del Estado BM= Boletín del Movimiento
BOMEN= Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional NL= original no localizado

Orden de 11 de abril de 1938 designando una Comisión para formar los programas que han de regir en las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza [MEN] (*BOE*, 539, de 13 abril 1938, pp. 6763-6764).

[Resolución de 15 de diciembre de 1938, de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, por la que se publica el] Preámbulo de los Programas Escolares aprobados por Orden Ministerial conteniendo normas y métodos para la educación primaria [MEN] (*BOE*, 172/1938, de 19 Diciembre, pp. 3035-3036).

Orden de 16 de diciembre de 1938 aprobando, con carácter obligatorio, los Programas Escolares para las Escuelas Primarias Nacionales [MEN] (*BOE*, 172/1938, de 19 diciembre, p. 3028). [Sólo indica que se aprueban, pero no se publican, y a pesar de la declaración d intenciones de la norma, no se llegaron a difundir.]

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria [JE] (*BOE*, 199/1945, de 18 julio, pp. 385-416).

Orden de 6 de febrero de 1953, disponiendo la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria [MEN] (*¿BOMEN*, de 1.º diciembre?). NL

Anuncio de la Subsecretaría del Ministerio de Educación Nacional por el que se saca a concurso la impresión de los «Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria», Madrid, 19 de febrero de 1953 (1.º aviso, *BOE*, 54/1953, de 23 febrero, p. 1071; 2.º aviso, *BOE*, de 24 febrero, p. 1084, y 3.º aviso, *BOE*, 56/1953, de 25 febrero, p. 1102).

Orden de 20 de mayo de 1953 por la que se dispone sea adjudicado a «Sucesores de Rivadeneyra, S.A.» el «Concurso para la impresión de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria» [MEN] (*BOE*, 155/1953, de 4 junio, p. 3369).

Orden de 1 de junio de 1954 por la que se dictan normas para la implantación de las Cartillas de Escolaridad [MEN] (*BOE*, 168/1954, de 17 junio, p. 4105).

- Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se dan normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria [MEN] (*BOE*, 300/1954, de 27 octubre, pp. 7247-7248). [A pesar de su título, el Art. 1.º establece la posibilidad opcional de la enseñanza a domicilio, sin autorización administrativa previa.]
- Orden de 27 de diciembre de 1954 por la que se crea el Centro de Orientación Didáctica [MEN] (*BOE*, 50/1955, de 19 febrero, p. 1077).
- Orden de 22 de octubre de 1957 por la que se autoriza la creación de Centros de Colaboración Pedagógica [MEN] (*BOE*, 297/1957, de 27 noviembre, pp. 1184-1185).
- Decreto de 21 de marzo de 1958 sobre obtención del Certificado de Estudios Primarios [MEN] (*BOE*, 81/1958, de 4 abril, pp. 615-616). Corrección de errores, *BOE*, 91/1958, de 16 abril, p. 688.
- Decreto de 25 de abril de 1958 por el que se crea el «Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria» [MEN] (*BOE*, 116/1958, de 15 mayo, pp. 882-883).
- Orden de 30 de abril de 1958 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se publica el plan de Educación Física para los alumnos de las Escuelas de Enseñanza Primaria [MEN] (*BOMEN*, 56/1958, de 14 julio, pp. 1890-1891).
- Resolución de 6 de noviembre de 1959 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dispone la publicación de los cuestionarios de Formación Político-social [MEN] (*BOE*, 290/1959, de 4 diciembre, pp. 15488-15490).
- Resolución de 18 de diciembre de 1959 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se incluyen por separado los cuestionarios de Enseñanza Elemental de Formación político-social entre los cuestionarios de Enseñanza Primaria publicados por Resolución de 6 de noviembre último [MEN] (*BOE*, 3/1960, de 4 enero, p. 108).
- Orden de 29 de abril de 1961 relativa a la obligatoriedad de la enseñanza de las reglas de seguridad en la circulación por las vías públicas reguladas en el Código de Circulación vigente en todas las Escuelas primarias [MEN] (*BOE*, 108/1961, de 6 de mayo, pp. 6875-6876).
- Resolución de 1 de septiembre de 1962 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se hacen públicas las normas didácticas y los temas para la enseñanza de la circulación en las Escuelas nacionales de enseñanza primaria... [MEN] (*BOE*, 233/1962, de 28 septiembre, pp. 13719-13720).
- Orden de 16 de noviembre de 1964 por la que se publican los cuestionarios, programas y metodología de Formación Político-Social para enseñanza primaria (niñas) [MEN] (*BOMEN*, 101/1964, de 17 diciembre, pp. 3929-3933).
- Orden de 5 de diciembre de 1964, por la que se publica el Plan de Educación Física para los alumnos de las escuelas de Enseñanza Primaria [MEN] (*BOMEN*, 101/1964, de 17 diciembre, pp. 3933-3936).

Q. Referencias bibliográficas y de fuentes

- Alted Vigil, Alicia (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio Cultural y la Educación durante la Guerra Civil Española*. Madrid: Ministerio de Cultura, D.L. M.-42.216-1984.
- [Consejo Superior de Investigaciones Científicas]. *Bibliografía pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935*. Reseñadas por Doña Julia Ochoa y Vicente, Profesora de Escuela del Magisterio y Vicesecretaria del Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1947, 169 pp. ('Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz». Serie A, Núm. 7').
- Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945* (1944). Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, Publicación Núm. 285 (17 de Educación Física).

- Comisión de Cultura y Enseñanza. Ponencia de Programas Escolares (1937). “Principios Fundamentales de la Educación Primaria”, Burgos, 25 de octubre de 1937 (texto en Alted, 1984, pp. 371-372).
- Galera Pérez, Antonio D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 14, diciembre, pp. 74-95. (Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>).
- Galera Pérez, Antonio D. (2018). *Evolución normativa de la educación física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra: Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, septiembre 2018. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gussinyer y Dr. Xavier Torredadella Flix.
- Galera Pérez, Antonio D. (2020). Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 23, junio, pp. 82-114. (Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos-2/505-escuela-publica-durante-el-altofranquismo-educativo-1936-1970-aspectos-administrativos-y-curriculares> Formato Norma ISO 690-2).
- López del Castillo, M^a Teresa (1982). Planes y programas escolares en la legislación española. *Bordón*, XXXIV (242-243), marzo-junio, pp. 127-202.
- Navarro Saladrinas, Ramón (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, 8, 1989, pp. 167-180.
- Pajarón Sotomayor, Rocío (1995). La Educación Física en la legislación escolar franquista, 1938-1970. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, 14-15, 1995-1996, pp. 469-480.

R. Bibliografía

'Los cuestionarios escolares'. *Revista Española de Pedagogía*, monográfico, XI (41), enero-marzo 1953.

Escolarización en España y en la provincia de Jaén en la primera mitad del siglo XIX

Schooling in Spain and in the province of Jaén in the first half of the 19th century

Blas Rivera Balboa¹

Universidad de Jaén (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1191-3465>

Fecha de recepción del original: marzo 2023

Fecha de aceptación: abril 2023

Resumen

El título de nuestra investigación responde al análisis histórico de una de las parcelas que mayor interés despierta: *la educación*.

El objeto de nuestro trabajo es analizar el desarrollo de la enseñanza primaria en España, comparándolo con lo que acontecía en la provincia de Jaén en la primera mitad del siglo XIX. Se inserta dentro de los *estudios de historia* de la educación en la España contemporánea. El trabajo tiene como objetivo, más concretamente contribuir al conocimiento de la historia de la educación en España, y de manera particular a la historia de la educación giennense, en un periodo rico en acontecimientos educativos.

Es también un trabajo de *investigación histórica abordado desde una perspectiva de género*, que se propone descubrir, a partir del análisis de diversas fuentes, cómo fue el acceso de las mujeres a la escolarización y constatar la fuerte desigualdad en la escolarización y alfabetización de niñas y niños en España en la primera mitad del siglo XIX.

Palabras clave: historia de la educación, instrucción primaria, educación de las mujeres, siglo XIX, España, Jaén.

¹ Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén (España). brivera@ujaen.es

Abstract

The title of our research responds to the historical analysis of one of the plots that arouses the greatest interest: education.

The object of our work is the development of primary education in Spain, comparing with the one that is carried out in the province of Jaén in the first half of the 19th century. It is inserted within the studies of the history of education in contemporary Spain. The work has as its objective, more specifically the knowledge of the history of education in Spain, and in a particular way to the history of education in Ghent, in a period rich in educational rights.

It is also a work of historical research addressed from a gender perspective, which aims to discover, from the analysis of various sources, how was the access of women to schooling and to see the strong inequality in schooling and literacy of girls and children in Spain in the first half of the nineteenth century.

Keywords: history of education, primary education, education of women, 19th century, Spain, Jaén.

Escolarización en España y en la provincia de Jaén en la primera mitad del siglo XIX

1. La escolarización en España en la primera mitad del siglo XIX

¿Qué sabemos de la escolarización en España en la primera mitad del siglo XIX?² A fines del siglo XVIII, en 1797, el censo de Godoy cifraba en 11.007 el número de escuelas (8.704 de niños y 2.303 de niñas), y en 393,126 el de alumnos (304.613 niños y 88.513 niñas). Ello suponía una tasa de escolarización del 23,3% para el grupo de seis a trece años.

Según los datos del Censo de 1799 la relación de los centros de enseñanza y los alumnos escolarizados en España y en la provincia de Jaén a finales del siglo XVIII era el siguiente:

CUADRO n° 1

Escuelas de e Primeras Letras y número de niños y niñas escolarizados en España en 1799

Escuelas	Niños	Escuelas	Niñas
8.704	304.613	2.303	88.513

Fuente: Elaboración propia³.

Al finalizar el siglo XVIII hallamos que en España existían 8.704 escuelas de niños, y 2.303 escuelas de niñas.

Si nos fijamos en la población escolarizada, en España el número de niños era de 304.613 y las niñas eran 88.513, cifra muy inferior a la masculina. Lo mismo sucede en la provincia de Jaén, pues los niños que asistían a las escuelas eran 4.434 frente a 1.796 niñas, como veremos más adelante.

² Para el proceso de escolarización en este periodo se pueden consultar las Actas de Sociedad Española de Historia de la Educación: II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia, 1983. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. Guereña, Jean Louis y Viñao Frago, Antonio (1996): *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona. Rivera Balboa, Blas, (2021). La educación primaria en Jódar en la primera década del siglo XX. Cabás, (26), 113-138 Rivera Balboa, B. (2020). La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el ayuntamiento giennense de Jódar. Cabás, (23), 141-160. Rivera Balboa, B. (2012). Historia de la educación primaria en Jódar en el siglo XIX. La incorporación de las mujeres y la escuela. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].

³ Instituto Nacional de Estadística (I.N.E). Censo de población de España de 1797.

Si se tiene en cuenta que la población era de cerca de 11 millones, veremos que estas cifras eran verdaderamente desconsoladoras: 91.258 niñas solamente recibían, buena o mala, alguna instrucción, entre una población de más de 5 millones de mujeres.

Según, Fernando Garrido, la instrucción inspiraba horror al pueblo. Saber leer y escribir, lejos de ser una recomendación, era un desmerito para una joven. Solo esto nos explica que fuese tan reducido el número de establecimientos de instrucción, a pesar de ser esta gratuita o poco menos en todos sus ramos⁴.

Si bien, en términos generales, habría que afirmar que el problema del *analfabetismo* era un problema que afectaba al conjunto de la población española a comienzos del siglo XIX, estamos en condiciones, de afirmar que la mitad de la población, la femenina, a nivel escolarizador se hallaba en condiciones desfavorables y de inferioridad respecto a la otra mitad de población, la masculina.

Pues bien, en 1822, ocho años después de la guerra de la Independencia, estimaciones realizadas a partir del “interrogatorio” llevado a cabo por la Dirección General de Estudios, muestran sus catastróficos efectos: 10.046 escuelas, 283.874 alumnos y una tasa aproximada de escolarización del 15%⁵.

Sólo ocho años más tarde, en 1830-1831, en el periodo final del Antiguo Régimen, se alcanzarán niveles similares a los de 1797: 12.719 escuelas (9.558 de niños y 3.070 de niñas) 484.351 alumnos (368.149 niños y 119.202 niñas) y una tasa aproximada de escolarización del 24,7 por 100 para el grupo de seis a trece años de edad⁶.

Aunque los Reglamentos de 1821 y 1838 exigían que cada población tuviera una escuela de primeras letras, surtieron poco efecto para las niñas, ya que muchos pueblos ni siquiera establecieron una escuela para niños.⁷ En 1852, una Real Orden deja constancia de la desesperante situación:

“Enterada la Reina del lamentable estado en que por lo general se encuentra la enseñanza de las niñas, y observando con sentimiento el abandono y descuido con que muchos pueblos miran este ramo del servicio público, que deberá contribuir, más que otro alguno, a la suerte y felicidad de las familias, se ha dignado su Majestad resolver que se adopten todas las medidas conducentes al remedio de este mal⁸”.

⁴ GARRIDO, Fernando (1865): *La España Contemporánea*. Ed. Salvador Manero, Barcelona, p 74-75

⁵ La “Exposición” de la Dirección General de Estudios ofrece un total de 7.960 escuelas (7.375 de niños y 595 de niñas) y 217.174 alumnos, pero no incluía Cataluña, Galicia, Baleares y Canarias. Las estimaciones indicadas (10.046 escuelas y 283.874 alumnos) son un resultado de extrapolaciones de acuerdo con los porcentajes que dichas regiones representaban en censos escolares posteriores. Véase, sobre todo ello, VIÑAO FRAGO, Antonio (1983): *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)*. Departamento de Educación Contemporánea e Historia de la Educación. Universidad de Valencia, pp. 886-887; y SANZ DÍAZ, F. (1980): *El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)*. Cuadernos de Investigación Histórica, n.4, pp. 229-268.

⁶ Sobre dicha estadística para el periodo del Antiguo Régimen y los cálculos para llegar a las cifras y porcentajes indicados, véase VIÑAO, Antonio ((1983): *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)*, op. cit., pp. 887-888.

⁷ De tal suerte que, en palabras de Catherine Jagoe, “la educación de las niñas resultaba siempre en menor cantidad y calidad intelectual que la de los niños”. Jagoe, Catherine (1998): *La mujer en los discursos de género*, Ed. Icaria, Barcelona, p. 113.

⁸ Real Orden, 20 XII. 1852. *Colección legislativa de Instrucción primaria, desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838*,347.

En consecuencia, ni el Plan Pidal (1845), ni el de Pastor Díaz (1847), introduce variaciones sustanciales sobre este estado de cosas. En esta última ley se amplía, sin embargo, el número de las escuelas de niñas, al ordenar que en poblaciones de más de 500 vecinos hubiera una elemental completa para cada sexo.

CUADRO nº 2

La Enseñanza Primaria en España entre 1846 -1855

Años	1846	1850	1855	Aumento (1846-1855)
ESCUELAS				
Públicas	12.357	13.103	16.709	4.352
Privadas	3.283	3.972	4.034	751
Niños	6.956	13.144	15.104	8.148
Niñas	2.511	3.690	4.783	2.272
Mixtas	6.173	241	270	5.903
Párvulos		95	192	97
Adultos		264	394	130
Superiores	283	241	270	13
Completas	7.487	6.696	9.439	1.592
Incompletas	7.510	10.138	10.448	2.938
LOCALES				
En buen estado		3.475	9.115	
En mal estado		13.977	11.628	
MATERIAL DIDÁCTICO				
Completo		3.825	5.698	
Incompleto		13.609	15.045	
METODOLOGÍA DIDÁCTICA				
Con método individual		8.621	7.530	
Con método simultáneo		4.065	5.597	
Con método mutuo		193	212	
Con método mixto		3.695		

Fuente: Elaboración propia⁹.

⁹ GÓMEZ MORENO, Ángel (1988) *La enseñanza primaria en España 1846-1856*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n.3, p. 45.

De los datos anteriores se desprenden las siguientes consideraciones:

- Entre 1845 -1855 se potencia considerablemente la escuela pública frente a la escuela privada (en 1855 existían cuatro escuelas públicas por sólo una privada), lo que corrobora la tendencia estatalista y, por ende, moderna de la educación primaria.
- Igualmente se percibe el impulso que Reglamento de 1838 pretende dar especialmente a la escolarización de los niños, dejando con carácter subsidiario la de las niñas, párvulos y adultos. Así vemos cómo, en 1855, frente a las 15.194 escuelas de niños, aparecen 4.783 escuelas de niñas, 192 de párvulos y 394 de adultos.
- El nivel educativo de los centros es deficiente, pues existe una mayoría de escuelas en las que únicamente se enseña a leer, escribir, calcular y aprender el catecismo (escuelas incompletas); ampliándose levemente este currículo en las escuelas completas.
- Supone una profunda laguna negra el hecho de que, en 1855, es decir al cabo de diecisiete años de vigencia del *Reglamento* de 1838 se propone como objetivo prioritario extender la enseñanza primaria a todos los pueblos de la monarquía, aún queden en España 6.336 municipios de escuela pública o privada. Con la gravedad que supone para estos pueblos, pequeños en su inmensa mayoría, la única célula cultural que podía existir para sacarlos de su marasmo cultural –analfabetismo total- era la presencia de un maestro y de una escuela.
- Es significativo el hecho de que en España se asignan 1.624 reales por escuela, incluyendo el sueldo del docente y los gastos materiales de la escuela, cantidad verdaderamente insuficiente, que está en consonancia con la pobreza general del sistema, que puede constatarse también en el estado de los locales y del material didáctico, pues frente al 57% de escuelas que tienen local inadecuado o deficiente en 1855, aparecen el 72,5% que, en el mismo año, poseen un material incompleto o en mal estado.
- Según los datos suministrados por el fondo estadístico, vemos cómo la modernización metodológica se va llevando en nuestro país con excesiva lentitud, pues, en 1855 aún emplean el sistema individual el 37,4% de las escuelas. Bien es cierto que dicho porcentaje se ha rebajado con respecto a 1850, en un 14,6%, lo cual para un periodo de cinco años es bastante significativo; pero, dado que la reforma se inició tarde y mal, se porcentaje del 37,4% es demasiado importante como para hablar de éxitos relativos.

Según los datos de la *Revista de Instrucción Primaria*,¹⁰ la situación en España en 1849 era la siguiente:

CUADRO nº 3

Escuelas en España en 1849

Categoría	Tipo	Número escuelas			Escolares	
		Niños	Niñas	Mixtas	Niños	Niñas
Elemental	Público	2.334	982	3.276	124.266	37.378
Completo	Privado	256	602	660	22.945	18.636
Elemental	Público	3.488	937	1.749	288.984	78.312
Completo	Privado	998	590	105	58.025	17.622
Superiores	Público	200	11		19.276	1.391
	Privado	66	6		2.621	161
Totales		7.142	3.128	5.790	516.117	153.400

Fuente: Elaboración propia.¹¹

Como puede observarse, los establecimientos para niños son más del doble de los de niñas, siendo en consecuencia la escolarización de éstas muy inferior a las de aquéllos (1 por 3,37 aproximadamente).

A pesar de las antiguas y reiteradas medidas sobre la inconveniencia de la educación mixta, los centros de este tipo siguen siendo numerosos, sobre todo en la enseñanza pública elemental incompleta, donde son claramente mayoritarios. La relación entre los alumnos asistentes a centros privados y públicos es de 1 a 5,42 en el primer nivel; 1 a 5 en el segundo y 1 a 7,36 en el tercero. Entre las niñas la proporción es de 1 a 2,1; 1 a 4,45 y 1 a 8,64, respectivamente. La proporción global de unos y otros es de 1 a 5,18 los niños y 1 a 3,22 las niñas.

¹⁰ Revista de Instrucción Primaria. Madrid, Establecimiento Tipográfico de M. Jiménez, Año 1, 1 de diciembre de 1849, p. 83.

¹¹ Revista de Instrucción Primaria. Madrid, Establecimiento Tipográfico de M. Jiménez, Año 1, 1 de diciembre de 1849, pp. 83.

Los escasos progresos de la instrucción femenina pueden comprobarse no sólo en estas cifras, sino en las reiteradas disposiciones que excitan a la creación de escuelas y que lamentan “*el abandono y descuido con que muchos pueblos miran esta ramo del servicio público*”¹².

En todo caso, superados los prejuicios o la abierta oposición hacia la educación femenina, parecía unánime el convencimiento de que la formación que debía proporcionarse a las mujeres había de tener un carácter moral y religioso, dejando en un plano secundario (si acaso se consideraba) la instrucción académica propiamente dicha; una educación que contribuyera eficazmente a que las niñas siguieran cumpliendo, de adultas, el fundamental y casi exclusivo papel que de ellas se esperaba: el que fueran buenas madres y esposas¹³, de acuerdo con los cánones tradicionales y religiosos establecidos y la nueva ideología liberal burguesa reclamaba.

En tal sentido, los saberes escolares parecían a algunos irrelevantes. “*Eduquemos a las mujeres, e instruyámoslas después, si queda tiempo*”, había escrito el mismo Severo Catalina, del lado de quienes la entendían no innecesaria o secundaria, sino incluso peligrosa, por los inciertos horizontes que podía abrirles una formación más esmerada, en una sociedad como la española, en que las tasas de analfabetismo, entrada la segunda mitad del XIX, todavía rebasaban el 75% del conjunto de la población, como nos muestra el cuadro adjunto:

CUADRO nº 4

Alfabetización por sexos (1841-1860)

	1841		1860	
	Total	%	Total	%
Hombres	2.621.988	39,2	2.730.572	35,1
Mujeres	615.259	9,2	1.105.127	13,9
Total	3.237.247	24,2	3.835.699	24,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Guereña, Jean Louis y Viñao, Antonio¹⁴.

La primera estadística oficial con datos al respecto para todo el país, la de 1841, ofrecía un 24,2 % de población alfabetizada (39,2 % de los hombres y 9,2 % de las mujeres) pero en esa cifra se

¹² *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid 1855, p. 347. Real Orden de 20 de diciembre de 1852 excitando a la creación de escuelas de niñas, mandando se dé parte mensual de lo que e adelante en el particular.

¹³ Cfr. PALACIO LIS, Irene (2003): *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*, Valencia, Ed. Universitat de València.

¹⁴ GUEREÑA, Jean L. y VIÑAO, Antonio (1996): *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, p. 148.

incluían tanto los que sólo sabían leer (14,5 %: 22,1 % de los hombres y 6,9 % de las mujeres) como quienes sabían leer y escribir (sólo el 9,6 %: 17,1 % de los hombres y 2,2 % de las mujeres).

Veinte años más tarde, en el primer censo nacional de 1860, el porcentaje de los que sólo sabían leer descendería al 4,5 % y el de los que sabían leer y escribir –los que podríamos considerar alfabetizados según criterios más actuales– se incrementarían hasta el 19,9 %.

Si el cambio operado en esos veinte años, desde el predominio cuantitativo, entre los alfabetizados, de los que sólo sabían leer al mayor número de los que sabían leer y escribir se debe al modo de llevar a cabo ambas estadísticas, a la progresiva introducción, desde el Reglamento de Escuelas de Enseñanza Primaria de 1838, del aprendizaje de ambas habilidades desde los comienzos de la escolarización, o a ambos aspectos, es algo que desconocemos.

CUADRO nº 5

Escolarización en España entre 1846-1855

Años		1846	1850	1855	Aumento (1846-1855)
Escuelas públicas	Niños	432.526	474.634	608.437	175.911
	Niñas	117.081	179.674	259.437	142.356
Escuelas privadas	Niños	77.585	74.291	76.220	- 1.365
	Niñas	36.419	53.128	60.880	24.461
Total		663.611	718.727	1.004.974	341.363

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Gómez Moreno¹⁵.

¹⁵ Gómez Moreno, Ángel (1988) *La enseñanza primaria en España 1846-1856*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n.3, p. 48.

CUADRO nº 6

Edad de Escolarización en España entre 1846-1855

Edad	Niños	Niñas
Menores de 6 años	141.925	74.307
De 6 a 8 años	206.036	96.082
De 8 a 10 años	194.362	86.572
Mayores de 10 años	142.334	63.356

Fuente: Elaboración propia¹⁶.

De los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística para estos años cabe se puede deducir:

- Si bien el incremento porcentual de infancia escolarizada es del 51,4 entre 1846 y 1855 – lo cual es una cifra significativa para una década- aún quedan por escolarizar más de la mitad de los niños y niñas españoles: Pues el número de niños y niñas en edad escolar en España en 1855 eran 2.009.000 de los que sólo lo estaban 1.004.974.
- De la infancia escolarizada, destaca el carácter subsidiario que tiene la educación femenina, pues, en 1855, frente al 68% de niños escolarizados, únicamente se escolariza al 32% de las niñas.
- En relación con el número de escuelas, la escolarización en centros públicos supone un volumen seis veces mayor que el escolarizado en centros privados.
- Es igualmente significativo el hecho de que la mayor densidad de población escolar se sitúe entre los 6 a 8 años, ya que es el nivel en que cursan los rudimentos básicos de la cultura: Lectura, Escritura, Cálculo –las cuatro reglas- y Doctrina cristiana.
- La población escolar respecto al número de habitantes era en 1846 de 1 por cada 17, habiendo descendido en 1855 a 1 por cada 11,7.
- En cuanto a la *gratuidad* de la enseñanza, según la estadística de 1855, en reciben enseñanza pública gratuita: 332.231 niños (el 54%) y 138.596 niñas (el 53%).

Así pues, durante el primer tercio del siglo XIX lo característico fue un retroceso primero y una recuperación después en los niveles de escolarización, pero todo ello bajo el signo de la continuidad y el estancamiento.

¹⁶ Gómez Moreno, Ángel (1988) *La enseñanza primaria en España 1846-1856*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n.3, p. 49.

2. Condiciones y alcance de la escolarización en España en la primera mitad del siglo XIX

La estadística de 1850, justo a mitad del siglo, nos ofrece una buena radiografía de ambos aspectos¹⁷:

En primer lugar, había 17.434 escuelas, pero también había 8.935 pueblos sin escuela, la mayor parte de ellos, 8.704, de menos de 100 habitantes, donde no llegaba la red escolar funcionaban, en algunos casos, las llamadas escuelas de “temporada” a cargo del párroco o de algún vecino, que sólo abrían en aquellas épocas del año en las que el trabajo de los niños no era requerido. Constituían, pues un tipo de escolarización flexible, adaptada a los ritmos de las poblaciones rurales.

Por otra parte, casi todas las escuelas eran elementales, bien completas (32,9%) o incompletas (54,9%), y sólo 241 (1,4%) tenían la calificación de superiores, ubicadas, sin duda, en las ciudades. En cuanto a los locales en que se ubicaban, el 54,6% eran considerados en “mal estado”. Según *la memoria*, los locales ruinosos, insalubres, poco decentes, de aspecto miserable y repugnante, mal situados y faltos de ventilación y luz eran lo usual.

¿Qué decir de los maestros? Sólo el 47,9% se dedicaba exclusivamente a la enseñanza. El resto combinaba dicha actividad con alguna otra. El 46,9% carecía de título, así como el 57,7% de las maestras. Su aptitud y capacidad eran calificadas de “regular” o “poca” en el 80% de los casos y su instrucción de “regular” o “escasa” en el 93,5% de los casos. En las escuelas, además, predominaban los métodos tradicionales: el individual, en el 54%, y el simultáneo, en el 23,4%; siguiéndose el mixto, el recomendado por los pedagogos, en el 21,3%; el resto, es decir, el 1,3% seguían el método mutuo.

En cuanto a los alumnos, su distribución por edades indica la concentración en el grupo de los seis a diez años (77,6%) y la asistencia de un buen número de menos de 6 años (22,4%).

En tales circunstancias, el panorama cultural español a mediados del siglo XIX no podía ser otro del que era: realmente lamentable.

El analfabetismo era el denominador común; la escuela, casi un privilegio, los niveles superiores, una utopía reservada a un reducido sector. Y estos rasgos de subdesarrollo cultural y educativo encontraban su máxima expresión referidos al sexo femenino. Además, la norma común de esa minoritaria y reducida enseñanza es su limitado contenido y deficiente aporte cultural. Tiene como ejes fundamentales: las prácticas piadosas y las labores propias de su sexo, verdadera obsesión tanto para padres como para educadores. La formación cultural –cuando existe- se considera un complemento al igual que aprender baile o piano, reduciéndose, en consecuencia, a sus mínimas expresiones.

¹⁷ *Memoria y resumen estadístico de 1850*. Estadística general de la primera enseñanza en España correspondiente al quinquenio que terminó en 1870. Imprenta de M. Tello. Madrid.

3. La escolarización en la provincia de Jaén a finales del siglo XVIII

En 1797 el número total de escuelas era de 11.007 a las que asistían 393.126 escolares de ambos sexos. La cantidad de centros escolares en la provincia de Jaén era de 172, de los que 96 eran de niños y 76 de niñas, concurriendo 4.434 varones y 1.796 mujeres, siendo de 6.230 la población escolarizada en la provincia giennense.

CUADRO nº 7

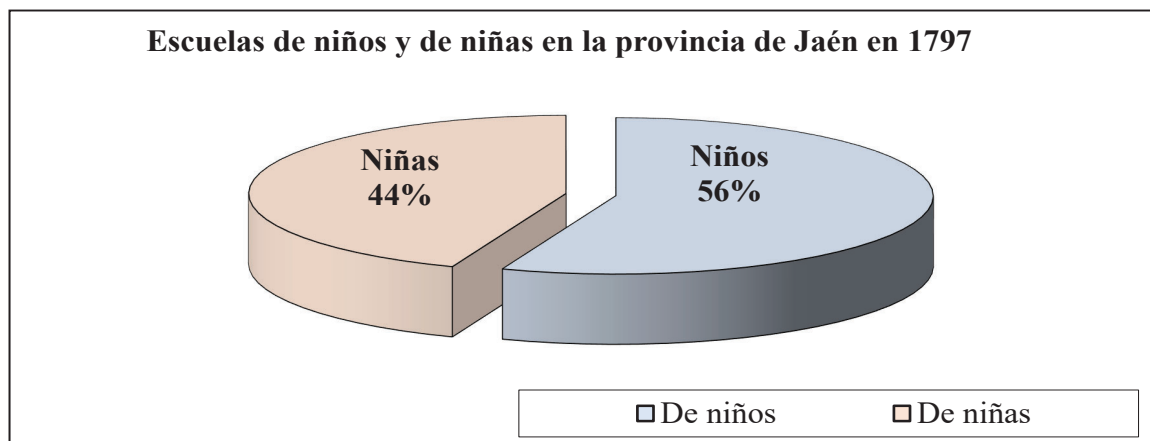
Número de Escuelas en España y en la Provincia de Jaén en 1797

Provincia	Número de escuelas		Total de ambas clases	Alumnos que concurrían		Total de ambas clases
	De niños	De niñas		Niños	Niñas	
Jaén	96	76	172	4.434	1.796	6.230
España	8.074	2.303	11.007	304.613	88.513	393.126

Fuente: Elaboración propia¹⁸.

Como podemos observar en el gráfico nº 1, en 1797 existían un total de 172 escuelas de ambos sexos en la provincia de Jaén, de las que 96 eran de niños (56%) y 76 de niñas (44%).

GRÁFICO nº 1

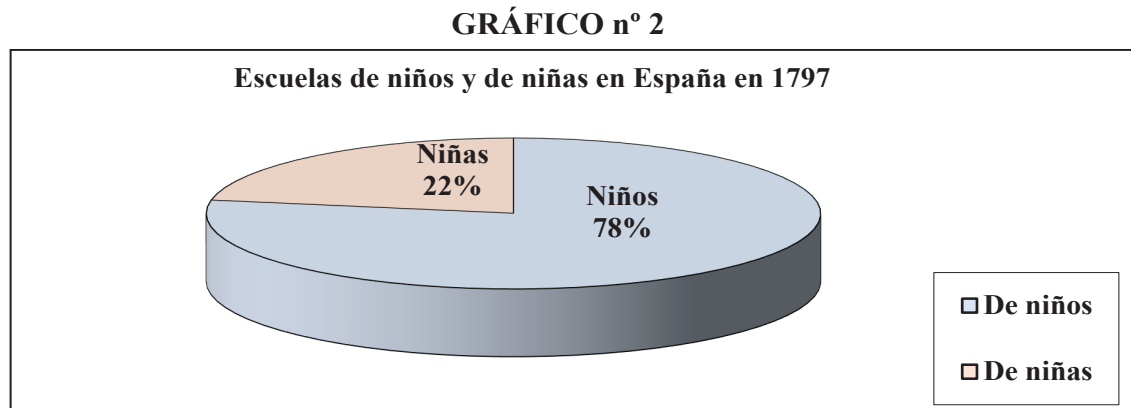


Fuente: Elaboración propia¹⁹.

¹⁸ Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.). Anuario de 1858: Censo de población de 1797.

¹⁹ I.N.E. Anuario de 1858: Censo de población de 1797.

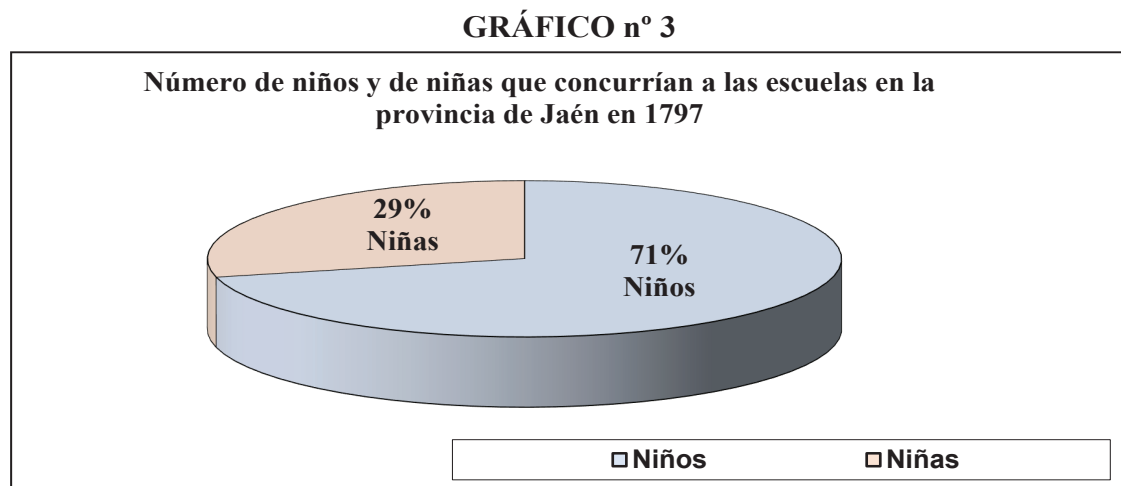
En 1797 en España el número de escuelas niños era de 8.074, cifra que contrastaba con la infinitamente menor de 2.303 de niñas. Porcentualmente hallamos que, a final del siglo XVIII en España, el 78% de escuelas eran de niños, frente a un 22% de niñas (Gráfico nº 2):



Fuente: Elaboración propia²⁰.

De estos datos se desprende que en el caso giennense la diferencia entre el número de escuelas de niños y niñas era inferior con respecto a la media nacional, un 12% (Jaén) frente a un 56% (España).

Sin embargo, aunque la diferencia entre el número de escuelas de niños y niñas no era tan elevada en la provincia de Jaén, la cifra se dispara cuando se trata del número de alumnos que concurrían a ellas, pues nos encontramos un 71% de niños frente a un 29% de niñas.



Fuente: Elaboración propia.²¹

²⁰ I.N.E. Anuario de 1858: Censo de población de 1797.

²¹ I.N.E. Censo de población de 1797

4. Escolarización en la provincia de Jaén en la primera mitad del siglo XIX

Los datos de las previsiones de la Junta de Inspección de Jaén en el año 1827, nos informan de la planificación de escuelas públicas de primeras letras en Jaén capital y en 72 pueblos de la provincia que aparecen relacionados por orden alfabético, indicando el número de vecinos que los componen, las escuelas que les corresponden y la clase a la que pertenecen²², así como la dotación económica de cada una de ellas²³.

CUADRO nº 8

Escuelas en la provincia y capital de Jaén según la provisión de 1827

	Escuelas							
	Niños				Niñas			
	Clases				Clases			
Habitantes	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Jaén (5049)	1	4			1	4		
Más de 1000		25				22		
Entre 500-1000			12				13	
Entre 50-500				38				40
Total	1	29	12	38	1	26	13	40

Fuente: Elaboración propia.²⁴

La dotación de escuelas en la provincia y capital de Jaén según la provisión de 1827 es de un total de 180 escuelas, la mitad para niños y la otra mitad para niñas. La capital cuenta con 10 escuelas, le siguen en número de establecimientos Andújar, Alcalá la Real, Baeza, Martos y Úbeda con 4

²² Plan y Reglamento General de escuelas de primeras letras de 1825: Título I. Artículos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º y 9º: “Las escuelas del reino se dividen en cuatro clases. A la primera pertenecen las capitales del reino y las de los diez cuarteles de Madrid, su número lo fijarán las Juntas de capital de provincia con aprobación de la Junta Superior de Inspección. A la segunda clase pertenecen las de los barrios de Madrid y capitales de provincia, así como las de las ciudades o villas cabezas de partido y la de los pueblos con más de mil vecinos. A la tercera las de los pueblos entre quinientos y cien vecinos y a la cuarta clase corresponden los pueblos comprendidos entre cincuenta y quinientos vecinos”.

²³ El plan de reestructuración de escuelas, según el Reglamento de 1825, adopta como criterio clasificatorio el número de vecinos y la localización espacial en las capitales del reino de tal suerte que quedan distribuidas las escuelas en cuatro clases con dotación económica y diferencias académicas según la clase a la que correspondan.

²⁴ Provisión de escuelas para el año 1827.

escuelas cada uno, siendo 2 escuelas el número más generalizado en la mayor parte de los pueblos de la provincia.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XIX la instrucción primaria en Jaén no alcanzó el grado de desarrollo de otras provincias andaluzas, según los datos recabados por Pascual Madoz a mediados de siglo, estando muy abandonada, incluso en pueblos de más de 10.000 habitantes.²⁵ Según esta fuente la instrucción pública a mediados del siglo XIX en Jaén y provincia, incluidos los partidos de La Carolina y Segura de la Sierra, no reflejados en las previsiones de la Junta provincial de 1827, es la que sigue: la provincia se divide en partidos judiciales, –Alcalá la Real, Andújar, Baeza, La Carolina, Cazorla, Jaén, Huelma, Mancha Real, Martos, Segura de la Sierra, Úbeda y Villacarrillo-, señalando el número de Ayuntamientos y Comisiones Locales que engloba cada uno. La instrucción primaria se divide en escuelas públicas y privadas, diferenciando entre superiores y elementales, completas e incompletas. Cada una de ellas se divide a su vez en masculinas, femeninas o mixtas.

Un dato de gran interés es el número de alumnos escolarizados, así como su relación con el número de habitantes. También los maestros y maestras con título o sin él, indicando si ejercen otra profesión o, si por el contrario, tienen dedicación exclusiva al magisterio y, por último, las escuelas en sí, dotación económica, gastos de cada una de ellas y si poseen edificio propio o carecen de él.

En cuanto a la distribución de las escuelas por sexo, el Reglamento de 1825 propone igual número de establecimientos masculinos y femeninos, lo que supone una gran modernidad teniendo en cuenta la no obligatoriedad de escolarización para las niñas, pues no será reconocido el derecho de las mujeres a la instrucción hasta la Ley Moyano de 1857.

No obstante, la discriminación por razón de sexo dista mucho de estar superada en los aspectos de igualdad de preparación escolar, considerada la formación de las niñas diferente a la de los niños. Así en las escuelas femeninas se impartirá una enseñanza religiosa profunda, escasos conocimientos de lectura y escritura y una gran dedicación a las labores propias del sexo. Tanto la titulación, como la ocupación de las plazas y las retribuciones económicas de las maestras serán distintas e inferiores a las del sexo opuesto; y, por otra parte, no llegó a aplicarse en todas partes, pues en el caso de Jódar no encontramos una escuela de niñas hasta 1837.

Cuando Pascual Madoz analiza la enseñanza primaria en Jaén y alude a las escuelas de niñas, nos refleja la situación con las siguientes palabras:

[...] Una cosa hay que lamentar en medio de los grandes adelantos que se hacen para mejorarla (la Instrucción pública), y es, que mientras se atiende a la instrucción de los varones, la de las niñas está poco menos que abandonada aun en las capitales de partido.

[...] Hay muchas de diferentes categorías, pero ninguna está bien montada y según exigen los adelantos de la civilización. Esta falta es muy notable y debía pensarse en cubrirla, sin que arredraran los obstáculos que pudieran ofrecerse²⁶.

²⁵ Cfr. Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 513.

²⁶ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 513.

Si hacemos caso a lo atestiguado por Pascual Madoz, por lo que se refiere a la Instrucción pública de la provincia, la situación en 1842 ha variado considerablemente con respecto a comienzos de siglo:

“Desde que el gobierno se ha propuesto dar impulso a este ramo, va mejorándose en la provincia de Jaén. Había antes un atraso tal que comparándolo con el que hoy tiene la enseñanza, aparece este sumamente ventajoso, cuando todavía no se halla al nivel de otras provincias. La instrucción primaria va atrasada, pero marchando aceleradamente hacia su extensión, pues se han establecido escuelas hasta en las aldeas bien pequeñas. Pueblos hay donde los hombres de 25 y más años asisten a ellas para aprender a leer y escribir, aunque no faltan otros, entre ellos algunos de 10.000 habitantes en los cuales la enseñanza está sumamente abandonada. [...]”²⁷.

Según el informe de Pascual Madoz en 1842, en los doce partidos judiciales de la provincia de Jaén, el total de escuelas primarias, tanto públicas como privadas, es de 217, de las que 87 son elementales completas y 130 elementales incompletas:

CUADRO nº 9

Escuelas Primarias en la provincia de Jaén en 1842

Escuelas	Públicas		Privadas	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Elementales completas	60	6	21	
Elementales incompletas	32	9	5	84
Total	92	15	26	84

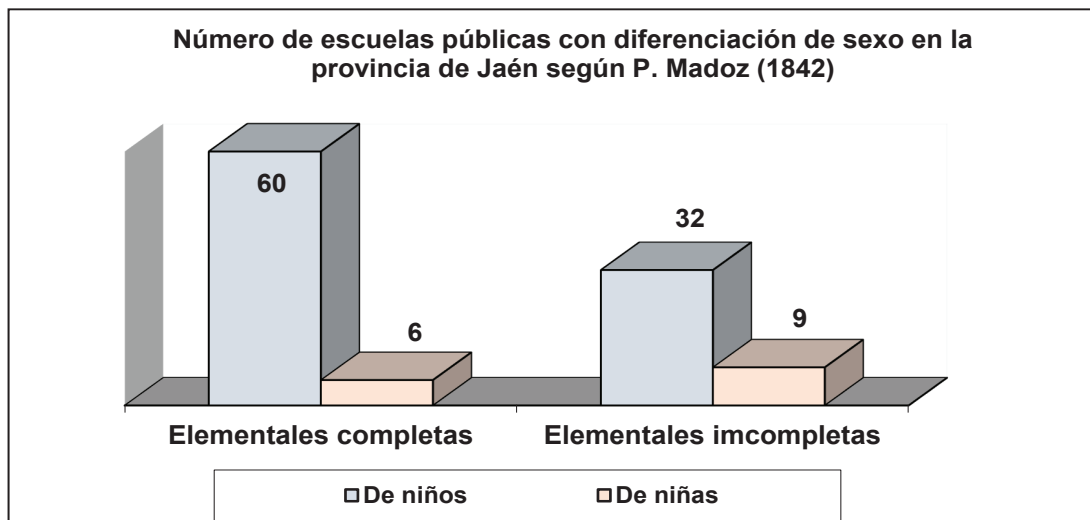
Fuente: Elaboración propia²⁸.

Según Pascual Madoz, en la provincia de Jaén en 1842 existían 92 escuelas públicas de niños, de las que 60 eran elementales completas y 32 elementales incompletas. Las escuelas públicas de niñas eran 15 elementales, 6 completas y 9 incompletas:

²⁷ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 513.

²⁸ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 122.

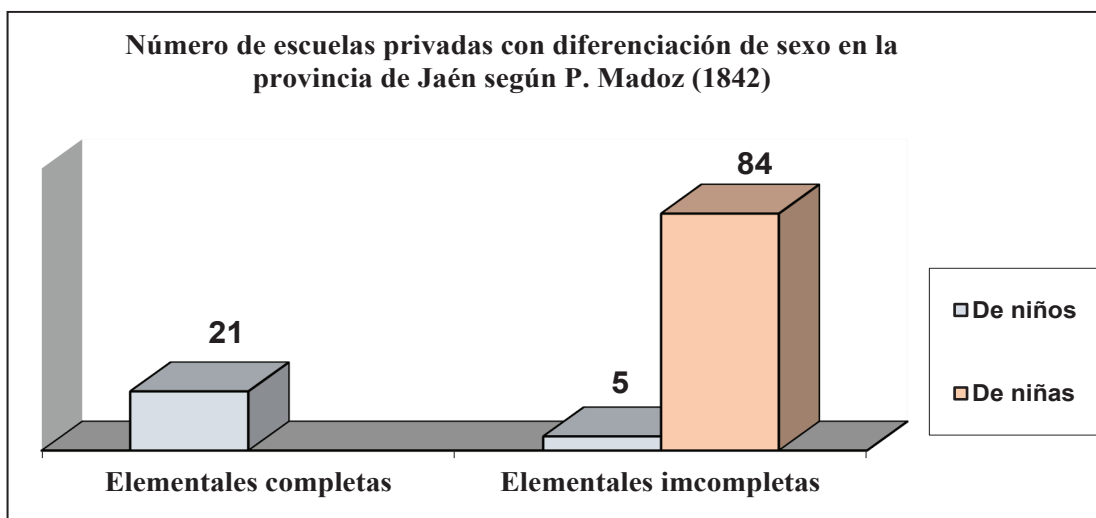
GRÁFICO nº 4



Fuente: Elaboración propia²⁹.

En cuanto a las escuelas privadas, según Madoz, existían 21 elementales completas y 5 elementales incompletas de niños, y 84 elementales incompletas de niñas:

GRÁFICO nº 5



Fuente: Elaboración propia³⁰.

²⁹ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 122.

³⁰ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX, p. 122.

De estos datos se deduce que el tipo de instrucción que niños y niñas recibían era también distinta en lo que se refiere a los tipos de escuelas a los que cada uno asistía, pues los niños mayoritariamente recibían enseñanza pública en escuelas elementales completas, mientras que en el caso de las niñas lo hacían en escuelas privadas elementales incompletas.

En general, la oferta para niños es superior a la de las niñas, con 118 escuelas, el 54,4%, frente a 99 femeninas, el 45,6%. Sin embargo, las diferencias son mayores si atendemos al tipo de enseñanza, tenemos que en el caso de las escuelas públicas y privadas de enseñanza elemental completa son 87, de las cuales 81 (60 públicas y 21 privadas) son de niños, esto es, el 93,1%, quedando solamente 6, es decir, el 6,9% de niñas. La enseñanza privada es la que suple la carencia de oferta pública femenina con 84 escuelas elementales incompletas presentes en todos los partidos judiciales.

Según los datos facilitados por Madoz, la enseñanza pública, en los distintos partidos judiciales en que se hallaba dividida la provincia de Jaén, era la siguiente:

Existían seis escuelas superiores de niños, una en el partido de Andújar, otra en el de Baeza, una en el de Jaén, dos en el de Martos y una en el de Úbeda, en el resto no había ninguna.

El número de alumnos asistentes a las escuelas superiores era de 497. No existía ninguna escuela superior de niñas.

Las escuelas elementales completas de niños en la provincia eran 60, a las que asistían 4.882 educandos; sin embargo, de niñas sólo había 6 establecimientos, que acogían a 218 alumnas. Las escuelas elementales incompletas eran 32 de niños y 9 de niñas.

CUADRO nº 11

Escuelas y alumnos en la ciudad de Jaén y en la provincia de Jaén en 1842									
ESCUELAS PÚBLICAS									
	Esc. Sup. niños	Esc. Superior niñas	Niños asistentes escuela superior	Escuelas Elementales de niños	Niños asistentes a escuelas elementales	Escuel. Element. niñas	Niñas asistent. Esc. Element.	Escuelas Públicas Incomp. niños	Escuelas Públicas Incomp. niñas
Jaén	1	0	190	6	432	0	0	1	0
Provincia	6	0	497	60	4.882	6	218	32	9
ESCUELAS PRIVADAS									
	Escuelas privadas niños	Escuelas privadas niñas	Niños asistentes esc. privadas	Niñas asistentes esc. privadas	Esc. Privadas incompletas niños	Esc. Privadas incompletas niñas			
Jaén	5	0	287	0	1	6			
Provincia	21		1.165	0	5	84			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Pascual Madoz³¹.

En el partido judicial de Mancha Real, al que pertenecía Jódar en este periodo, hallamos 7 escuelas elementales de niños, a las que asistían 417 alumnos; 1 escuela elemental de niñas, a la que asistían 25 alumnas; y 2 escuelas incompletas de niños.

En cuanto a la enseñanza privada en la provincia de Jaén hallamos 21 escuelas elementales de niños, distribuidas por los distintos partidos judiciales, siendo el de Baeza y Jaén los que mayor número tenían de estos establecimientos, cinco en cada caso, seguidos de los de Andújar y Martos con 4 cada uno, y Úbeda con 3. A este tipo de centros concurrían 1.165 chicos. Incompletas de niños había cinco, con 274 asistentes. En el caso de Jódar no había ninguna, pues en el partido judicial de Mancha Real no consta.

La educación de las niñas se llevaba a cabo en escuelas privadas incompletas, mayoritariamente, pues la cifra se eleva en este tipo de establecimientos, existiendo 24 en la provincia con un número de alumnas de 2.129. En el partido de Mancha Real existían dos, con 90 niñas en total.

³¹ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid, p. 122.

CUADRO nº 12

Enseñanza pública en Jaén en 1842									
ESCUELAS PÚBLICAS									
Partidos Judiciales	Escuelas Superior Niños	Escuelas Superior Niñas	Niños Asistent. Escuela Superior	Escuelas Element. Niños	Niños Asistent. Escuelas Element.	Escuelas Element. Niñas	Niñas Asistent. Escuelas Element.	Escuelas Públicas Incompl. Niños	Escuelas Públicas Incompl. Niñas
Alcalá	0	0	0	3	203	1	38	4	1
Andújar	1	0	30	6	721	1	75	1	0
Baeza	1	0	45	5	702	2	55	4	0
Carolina	0	0	0	3	220	0	0	5	4
Cazorla	0	0	0	4	414	0	0	1	0
Jaén	1	0	190	6	432	0	0	1	0
Huelma	0	0	0	5	289	0	0	3	1
Mancha Real	0	0	0	7	417	1	25	2	0
Martos	2	0	---	8	511	1	25	2	0
Segura	0	0	0	4	257	0	0	8	0
Úbeda	1	0	232	3	568	0	0	1	0
Villa-carriño	0	0	0	6	448	0	0	1	0
TOTAL	6	0	497	60	4.882	6	218	32	9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Pascual Madoz³².

CUADRO n ° 13

Enseñanza privada en la Provincia Jaén en 1842								
ESCUELAS PRIVADAS								
Partidos Judiciales	Escuelas Element. Niños	Niños Asistent. Escuelas Element.	Escuelas Elemet. Niñas	Niñas Asistent. Escuelas Element.	Escuelas Privadas Incompl. Niños	Niños Asistent. Escuelas Incompl.	Escuelas Privadas Incompl. Niñas	Niñas Asistent. Escuelas Incompl.
Alcalá	0	0	0	0	1	24	9	123
Andújar	4	284	0	0	0	0	18	363
Baeza	5	156	0	0	0	0	13	347
Carolina	0	0	0	0	1	112	5	215
Cazorla	0	0	0	0	0	0	2	75
Jaén	5	287	0	0	1	20	6	110
Huelma	0	0	0	0	0	0	3	58
Mancha Real	0	0	0	0	0	0	2	90
Martos	4	307	0	0	0	0	15	427
Segura	0	0	0	0	0	0	0	0
Úbeda	3	131	0	0	0	0	6	221
Villacarrillo	0	0	0	0	2	118	5	100
TOTAL	21	1165	0	0	5	274	24	2129

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Pascual Madoz.

³² Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario*, op. cit. p. 122.

El total de alumnos escolarizados en la provincia de Jaén es de 10.381: 7.709 niños (74,26%) y 2.672 niñas (25,73%). De ellos cursan sus estudios en centros públicos 6.813 (6.270 hombres y 543 mujeres) y 3.568 lo hacen en establecimientos privados (1.439 varones y 2.129 mujeres).

Si nos fijamos en el nivel de enseñanza, la elemental completa la realizan 6.252 alumnos, el 81,57% en centros públicos y el 18,43% en privados, mientras que la enseñanza elemental incompleta la cursan 4.116 escolares, el 39,64%, siendo superior el número de alumnos en los centros privados, el 58,38%, preferentemente orientada hacia la educación de las mujeres en este tipo de establecimientos, que hay en todos los partidos judiciales de la provincia (24 escuelas, 2.129 alumnas), frente a la escasa presencia de centros privados incompletos de niños (5 escuelas, 274 alumnos).

CUADRO nº 14

Enseñanza elemental con distinción de establecimientos y sexo
 en la provincia de Jaén en 1842

	Escuelas elementales completas		Escuelas Elementales incompletas		Total
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	
Niños	4.882	1.165	1.388	274	7.709
Niñas	218		325	2.129	2.672
Total escolarización	5.100	1.165	1.713	2.403	10.381
Total	6.265		4.116		10.381

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Pascual Madoz³³.

De los datos aportados por Pascual Madoz podemos extraer algunas consideraciones de interés en lo que se refiere a la situación de la educación primaria en la provincia, en primer término, y de la educación de las mujeres en segundo:

³³ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España*, op. cit., p. 515.

CUADRO Nº 15

Estado de la enseñanza en la provincia de Jaén en 1842 según datos de Pascual Madoz										
Partidos Judiciales	Almas	Vecinos	Total Escuelas	Relación vecindario	Niños	Niñas	Maestros con título	Maestros Sin título	Maestras con título	Maestras Sin título
Alcalá R.	25922	6786	19	1 x 357	447	191	5	3	1	10
Andújar	25816	6607	31	1 x 213	1059	438	1	1	0	19
Baeza	27967	7513	30	1 x 250			15	0	3	12
Carolina	16443	4360	18		535		5	4	0	9
Cazorla	16910	4566	7	1 x 652	435	75	4	1	0	2
Jaén		7139	20	1 x 357	929	124	1	3	0	6
Huelma	14387	3910	12	1 x 326	430	74	6	2	0	4
Mancha Real	18806	5075	14	1 x 363	424	206	5	3	1	5
Martos	32759	8875	32	1 x 277	874	452	6	0	0	16
Segura S.	17884	4611	12	1 x 384	548	0	4	8	0	0
Úbeda	24434	6293	14	1 x 450	756	221	8	0	0	6
Villacarrillo	18500	4737	14	1 x 358	584	100	7	2	0	5
Totales	266287	70472	223	1 x 316	8210	2672	97	27	5	94

Fuente: Elaboración propia a partir de Pascual Madoz.³⁴

No existen escuelas superiores, públicas o privadas, de niñas. Dentro de las escuelas públicas en las elementales sólo existen 6 escuelas femeninas frente a 60 de niños, lo que supone una escolarización global en estos Centros de 4. 882 niños frente a 218 niñas, es decir, sólo un 4,27% de niñas asisten a la escuela frente a un 95,73% de niños. Pero además, mientras que las escuelas elementales de niños se distribuyen entre todos los partidos judiciales de la provincia, en cambio las de niñas sólo las encontramos en cinco de ellos: Alcalá la Real, Andújar, Baeza, Mancha Real y Martos.

Las escuelas públicas incompletas de niños son 32, presentes en todos los partidos judiciales, y las de niñas 9 que se reparten en tres partidos judiciales: Alcalá la Real, La Carolina y Huelma. Podemos observar, pues, que de los doce partidos judiciales de la provincia, en nueve de ellos no existe ninguna escuela pública incompleta de niñas.

³⁴ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España*, p. 515.

En lo referente a la enseñanza privada, los niños que asisten a la escuela elemental son 1.165, frente a ninguna niña; por el contrario en las escuelas incompletas asisten 2.129 niñas frente a 274 niños.

Podemos afirmar que la educación de las niñas en este periodo está prácticamente abandonada, pues la mayor parte de las que están escolarizadas lo hacen en escuelas públicas o privadas incompletas y, como hemos mencionado más arriba, las escuelas incompletas eran las que ofrecían un grado mínimo de instrucción.

La escasa oferta de enseñanza primaria completa para el sexo femenino y el gran desarrollo de la enseñanza privada elemental incompleta, responden a los planteamientos de la política educativa decimonónica que considera la instrucción de las mujeres no un asunto público sino privado.

Todo lo cual es un signo evidente de una mentalidad tradicional, donde las mujeres han estado marginadas social y culturalmente y donde las diferencias de clase han estado muy arraigadas, sea lo que posiblemente explique la escasez de escuelas públicas, a las que no accedían gran parte de la población femenina.

Como podemos observar, en la provincia de Jaén había un promedio de una escuela por cada 316 vecinos. Es curioso destacar cómo la capital, con una escuela por cada 357 vecinos, ofrece un nivel menor de escolarización (20 escuelas) al existente en Andújar, Baeza y Martos, con 31, 30 y 32 respectivamente. Andújar posee una escuela por cada 213 vecinos, Baeza la tiene por cada 250 y Martos por cada 277. En el extremo opuesto se sitúa la comarca de Cazorla con una escuela por cada 652 vecinos. En el partido judicial de Mancha Real, al que pertenece Jódar, hay una por cada 363.

Por otra parte, mientras que los niños que acuden a las escuelas de la provincia representan un total de 8.210, las niñas son 2.672 y por lo que se refiere a su profesorado, advertimos una inversión en las cifras cuando analizamos la preparación del mismo ya que mientras los maestros titulados son 97, los sin título son 27; por el contrario, en el caso de las maestras las tituladas son 5 frente a 94 sin titulación.

A este análisis hay que añadir que las cinco maestras con titulación se reparten entre Alcalá la Real (1), Baeza (3) y Mancha Real (1). Hay partidos judiciales donde se iguala el número de maestros y maestras, este es el caso de Baeza (15 en ambos casos) y Martos (16 en ambos casos), pero en el caso de Baeza los 15 maestros son titulados mientras que entre las maestras 12 de ellas no poseen título; caso semejante es el de Martos donde los 16 maestros tienen título frente a las 16 maestras que no lo tienen. La peor situación la ofrece la comarca de la Sierra de Segura donde no figura ninguna maestra ni tampoco ninguna niña escolarizada. De los 223 docentes de ambos sexos que había en la provincia de Jaén, sólo estaban en posesión del título 102, el 45,73%, y carecen de él 121, el 54,26%. Si atendemos a la distinción por sexo, son una minoría los maestros que no tienen titulación, mientras que son mayoría las maestras que carecen de ella.

CUADRO nº 16

Maestros y maestras en la provincia de Jaén en 1842				
Partidos Judiciales	Maestros con título	Maestros sin título	Maestras con título	Maestras sin título
Alcalá la Real	5	3	1	10
Andújar	1	1	0	19
Baeza	15	0	3	12
Carolina	5	4	0	9
Cazorla	4	1	0	2
Jaén	1	3	0	6
Huelma	6	2	0	4
Mancha Real	5	3	1	5
Martos	6	0	0	16
Segura S.	4	8	0	0
Úbeda	8	0	0	6
Villacarrillo	7	2	0	5
Totales	97	27	5	94

Fuente: Elaboración propia a partir de Pascual Madoz³⁵.

Para 1849, tenemos referencias de escuelas de niñas en la provincia por un comunicado de la Comisión Superior de Instrucción Primaria de Jaén, inserto en el Boletín Oficial, por el que se convocan oposiciones a las escuelas públicas de niñas y niños vacantes en ese momento. En dicho comunicado se citan las siguientes escuelas de niñas:

“[...] Con 2667 rs. Ibros, Jódar, Torre-don-gimeno y Torre-pero-gil.

Con 2000 Arjona, Beas, Bedmar, Cabra de Sto. Cristo, Carolina, Frailes, Huelma, Iznatoraf, Jamilena, Mengibar, Noalejo, Pegalajar, Pozo Alcón, Sabiote, Santiago de la Espada, Santisteban, Siles, Torres y Villanueva de la Reina.

Con 1333 Albánchez, Aldequemada, Bélmez de la Moraleda, Benatae, Campillo de Arenas, Canena, Carboneros, Carchelejo, Castellar de Santisteban, Fuerte del Rey, Génave, Guardia,

³⁵ Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España*, p. 515.

Guarromán, Higuera de Arjona, Higuera de Calatrava, Hornos, Huesa, Hinojares, Iruela, Navas de San Juan, Orcera, Peal, Pontones, Puerta, Santa Elena, Santiago de Calatrava, Sto. Tomás, Segura, Solera, Sorihuela, Torreblascopedro, Villardompardo, Villargordo y Villarrodrido.

El día 20 del próximo noviembre es el señalado para dar principio a los actos de oposición para las escuelas de niños de tres y cuatro mil rs. Y para las de niñas de dos mil y de 2667 rs. [...] ³⁶”.

Las escuelas de instrucción primaria se regían por el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental dado el 26 de noviembre de 1838, ³⁷ En la declaración de intenciones de este Reglamento se diferenciaban las escuelas elementales de las superiores. Veamos lo que dice:

“Estas escuelas [las elementales] se establecen para la masa general del pueblo, y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción. Las superiores no se establecen para todos; se destinan a una clase determinada aunque numerosa, cual es la clase media; y los conocimientos que en ellas se comunican no son indispensables para la clase de los pobres [...] ³⁸”.

En el preámbulo del Reglamento se nos pone en antecedentes del nivel cultural exigible a las maestras que han de instruir a las niñas, en él se nos dice:

“Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños; sin que en ningún caso el Maestro deba desatender ésta por un solo momento, pues en ello faltaría al principal objeto de la instrucción [...] ³⁹”.

No resulta extraño que en 1842 tengamos 94 maestras sin titulación en la provincia de Jaén y sólo 5 sean tituladas puesto que ni la mentalidad de la época ni la normativa pedían más.

Para 1855 poco ha cambiado la situación y así lo reconoce Gil de Zárate:

“Al paso que nada se ha omitido para formar buenos maestros, ninguna disposición se ha dictado para hacer lo propio con las maestras. Éstas permanecen casi en la misma ignorancia que antes [...]. Por lo común, el saber de las maestras se cifra en ser más o menos primorosas en las labores propias de su sexo, talento a la verdad importantísimo en ellas; pero en los demás ramos de la instrucción primaria suelen tener una ignorancia profunda, habiendo muchas que no saben leer ni escribir siquiera ⁴⁰”.

³⁶ Boletín Oficial de la Provincia de Jaén de 20 de octubre de 1849.

³⁷ Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria, de 26 de noviembre de 1838. Madrid, Imprenta Nacional, 1856, pp. 12-36. En Puelles Benítez, Manuel (1985): *Historia de la Educación en España*. Madrid, M.E.C., pp. 164 y 192.

³⁸ Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria, de 26 de noviembre de 1838. Madrid, Imprenta Nacional, 1856, pp. 12-36. En Puelles Benítez, Manuel (1985): *Historia de la Educación en España*. Madrid, M.E.C., pp. 164 y 192.

³⁹ Colección Legislativa op. cit, Tomo I, pp. 1-40

⁴⁰ GIL DE ZÁRATE (1855), *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. De Sordomudos, Vol. I, p. 366.

Esto lo dice Gil de Zárate al tiempo que reconoce que, a pesar de la necesidad de formar buenas maestras, poco había hecho durante su paso por la Dirección General de Estudios:

“La primera idea que ocurre para remediar el mal, es la de establecer Escuelas Normales para las maestras, así como las hay para los hombres; pero su realización ofrece inconvenientes inmensos [...] se nota que las maestras escasean mucho más que los maestros [...]. Todo esto prueba la gran necesidad que existe de que el Gobierno fije muy especialmente la atención en los medios de mejorar la educación de las mujeres; y uno de los defectos que ha tenido mi dirección, debo confesarlo, ha sido el de no haber dado a este asunto la perfección que reclama [...]”⁴¹”.

En definitiva, podemos afirmar que la escasa oferta de enseñanza primaria completa para el sexo femenino, al contrario que la de los hombres, y el gran desarrollo de la enseñanza privada elemental incompleta, responden a los planteamientos de la política educativa decimonónica que considera la instrucción de las mujeres no como un asunto público, sino privado⁴².

A este respecto es significativo de la mentalidad dominante el artículo de opinión publicado en el Boletín Oficial de Jaén en 1834 bajo el título “*Educación Doméstica*”:

“En todas las condiciones de la vida, el principal deber del hombre es el de su conservación, y para conseguirlo es necesario alimentarse; requisito sin el cual no es posible existir. Más como para poseer los medios de subsistencia, es menester heredarlos o adquirirlos por medio del trabajo, este cuidado es peculiar del hombre, así como lo es de la mujer el de comprar todo lo necesario para la manutención, conservación y guiso de los manjares. Y a la verdad que a nadie mejor que al bello sexo, nacido para suavizar las penas del hombre y consolarle en sus aflicciones, es a quien compete tan noble y útil misión [...]”.

No dudamos que tal vez habrá ciertas señoras que mirarán con desdén y oficiosidad nuestras indicaciones, protestando, que ellas no han nacido para la cocina, sino para el estrado, tocador o piano. Conocemos que todo es útil; pero no podemos menos de confesar, en honor de la verdad, del bien público y del mismo interés de las señoras, que el adorno que más las ennoblece y que más acreedoras las hace a la estimación de los hombres sensatos y juiciosos, es el que estén diestras en el gobierno económico y doméstico de los diferentes ramos de una casa, a fin de que siendo un día buenas esposas, sean también tiernas y amables madres, que reproducidas en sus hijos, formen la felicidad y bienestar de estos, enseñándoles desde su tierna edad las obligaciones de su sexo, para que de este modo tomen afición al trabajo y no se desdeñen cuando sean mayores de hacer todas las labores y haciendas que les son propias [...].

⁴¹ Gil de Zárate (1855), *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. De Sordomudos, Vol. I, pp. 367-371.

⁴² El *Dictamen y el Proyecto* de 1814 afirmaba que la educación del sexo femenino, que forma una parte preciosa de la sociedad, debía ser de índole moral, doméstica y privada. En todo caso, para esa “preciosa parte” bastaría con “escuelas públicas”, donde se enseñara a las niñas a leer y escribir y a las adultas “las labores propias de su sexo”, encargándose a las diputaciones la determinación, en cada provincia, de su número, ubicación, dotación y arreglo. El *Reglamento* de 1821 reproducirá, sin variaciones sustanciales, el proyecto de 1814.

En el interés, pues, bien entendido de los padres, en el de las mismas señoritas, en el del bien público, y aun de la moral, está, que aprendan desde su tierna edad todas las labores propias de su sexo, y como principal, la de saber guisar, siendo por precisión más grata á los ojos de los hombres juiciosos, aquella que sepa desempeñar mejor, con más economía y menos tiempo, unas labores que la harán digna de la estimación pública⁴³.

En Jaén, según Sancho Rodríguez, uno de los primeros en destacar la necesidad de enseñar a la mujer fue Miguel Garrido Ocaña, primer Director de la Escuela Normal de Maestros, quien en el discurso pronunciado con motivo de la inauguración de aquélla, el 19 de marzo de 1843, dijo palabras como las que siguen:

“[...] la falta más notable que se nota en la educación depende de la poca o ninguna instrucción que hasta ahora se ha dado a las mugeres (sic) [...] Sí, Señoras, han sido muy crueles con vosotras los hombres que han proclamado no se os dé instrucción, temerosos de que os fuese dañosa para vuestras costumbres, y mucho más aquellos que ciñéndoos solo a los cuidados caseros os cerraron sin el menor motivo las puertas del templo del saber⁴⁴”.

Bibliografía

Boletín Oficial de la Provincia de Jaén de 31 de diciembre de 1834.

Boletín Oficial de la Provincia de Jaén de 20 de octubre de 1849.

Colección Legislativa de Instrucción Primaria, Madrid 1855

Garrido, Fernando (1865): *La España Contemporánea*. Ed. Salvador Manero, Barcelona.

Gil de Zárate (1855), *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. De Sordomudos, Vol. I.

Gómez Moreno, Ángel (1988) *La enseñanza primaria en España 1846-1856*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n.3,

Guereña, Jean Louis y VIÑAO FRAGO, Antonio (1996): *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.

Instituto Nacional de Estadística (I.N.E). Censo de población de España de 1797.

Jagoe, Catherine (1998): *La mujer en los discursos de género*, Icaria Editorial, Barcelona.

Madoz, Pascual (1845-1850): *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid. Tom. IX.

⁴³ Boletín Oficial de la Provincia de Jaén de 31 de diciembre de 1834.

⁴⁴ Sancho Rodríguez, M^a Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940*, vol. I, Jaén, Ayuntamiento de Jaén, p.178

Palacio Lis, Irene (2003): *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*, Valencia, Ed. Universitat de València.

Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras de 1825.

Puelles Benítez, Manuel (1985): *Historia de la Educación en España*. Madrid, M.E.C.

Real Orden, 20 XII. 1852. Colección legislativa de Instrucción primaria, desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838,347.

Revista de Instrucción Primaria. Madrid, Establecimiento Tipográfico de M. Jiménez, Año 1, 1 de diciembre de 1849.

Rivera Balboa, Blas (2012). *Historia de la educación primaria en Jódar en el siglo XIX. La incorporación de las mujeres y la escuela*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].

Rivera Balboa, Blas (2020). *La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el ayuntamiento giennense de Jódar*. Cabás, (23), 141-160.

Rivera Balboa, Blas, (2021). *La educación primaria en Jódar en la primera década del siglo XX*. Cabás, (26), 113-138.

Sancho Rodríguez, M^a Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén 1843-1940*, vol. I, Jaén, Ayuntamiento de Jaén.

Sociedad Española de Historia de la Educación: *Actas del II Coloquio de Historia de la Educación*. Valencia, 1983. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*.

Viñao Frago, Antonio (1983): *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)*. Departamento de Educación Contemporánea e Historia de la Educación. Universidad de Valencia.

Sanz Díaz, F. (1980): *El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)*. Cuadernos de Investigación Histórica, n.4.

El Museo Escolar de Puçol: un museo comunitario superviviente en el tiempo

The Puçol School Museum: a community museum survivor in time

Rafael Martínez García
Marian Tristán Richarte
Museo escolar de Puçol (España)

Fecha de recepción del original: abril 2023

Fecha de aceptación: mayo 2023

Resumen

El Museo Escolar de Puçol (Elche) surgió en la década de los 70 como resultado de una experiencia educativa desarrollada en la escuela de la pedanía ilicitana homónima. En torno al conocimiento del medio se estructuró una educación que, en íntima conexión con la comunidad, patrimonializó la vida tradicional de esta partida rural. Desde sus orígenes, el voluntariado ha representado un elemento crucial en el devenir de la institución, que en 2009 fue incluida en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco.

Palabras clave: Museo Escolar, patrimonio, comunidad, voluntariado, educación, Unesco.

Abstract

The Puçol School Museum (Elche) emerged in the 1970s as a result of an educational experience developed at the school in the Elche district of the same name. Around knowledge of the environment, an education was structured that, in close connection with the community, patrimonialized the traditional life of this rural area. Since its origins, volunteering has represented a crucial element in the future of the institution, which in 2009 was included in the Unesco Register of Good Practices for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage of Humanity.

Keywords: School Museum, heritage, community, volunteering, education, Unesco.

Todo empezó en el año 1968, cuando a este pequeño colegio unitario fue destinado un joven maestro, Fernando García Fontanet, quien se embarcó en la salvaguarda de la cultura ilicitana tradicional que estaba en vías de desaparición (imagen 2). Los niños y las niñas de la escuela desconocían gran parte de las costumbres tradicionales del territorio, sobre todo en lo referente al mundo agrícola, tan importante en las zonas rurales como Puçol. ¿Y cómo un/a niño/a nacido en el campo podía ignorar lo que era un apero? Ante este “escándalo”, que realmente desarraigaba a las nuevas generaciones del conocimiento de la vida de sus antepasados/as, este maestro y su equipo dieron comienzo a un proyecto -denominado entonces “La escuela y su medio”- que tenía como fin fundamental la recuperación de las tradiciones a través de la educación del alumnado del centro.



Imagen 2. Fernando García Fontanet con su alumnado -niños- en el patio del colegio (década de los setenta).

Fernando García implicó en esa iniciativa, en primer lugar, al alumnado -ahora veremos cómo- y, en segundo lugar, a sus familias, vecinos y vecinas de la pedanía, quienes pronto hicieron suyo el proyecto y “lucharon” por él, tanto o más que su fundador.

1.1. Cómo una escuela rural se convierte en un museo comunitario y centro de la pedanía

Este proyecto de recuperación de la cultura tradicional dio comienzo en las aulas de finales de los años sesenta y primeros setenta, con niños y niñas de la misma pedanía. En 1976, el colegio de Puçol participó, junto a otros centros educativos de la provincia, en el programa Edinte (Ensayo y

Difusión de Nuevas Técnicas Educativas), auspiciado por la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia. El alumnado de Puçol desarrolló un proyecto titulado “La vida del agricultor”, proyecto en el que estuvieron trabajando durante dos cursos académicos, hasta 1978. La participación activa de la comunidad rural resultó decisiva para sacar adelante un trabajo que, de otra forma, hubiera sido imposible realizar.

Junto a las asignaturas correspondientes a la educación reglada, el equipo de maestros y maestras incorporó enseñanzas relacionadas con la salvaguarda del patrimonio, sobre todo. En un primer momento, recopilaron lo concerniente a los trabajos tradicionales y sus aperos asociados. La tarea se iniciaba con algo tan “sencillo” como que el maestro instaba a su alumnado a pedir a sus padres y madres, abuelos y abuelas, aquellas herramientas del campo que ya no utilizaban y que tenían arrumbadas en los patios y/o pocilgas. Así empezó el colegio a llenarse de colecciones de las labores del campo: labranza, trilla, vid, etc. Y así lo sabemos gracias al número 0 (finales de 1979) del periódico elaborado íntegramente por el alumnado del colegio, *Els Escolars* (imagen 3), donde podemos leer en el artículo “El Museo” cómo se estaba creando ese primer espacio expositivo y qué apariencia tenía.

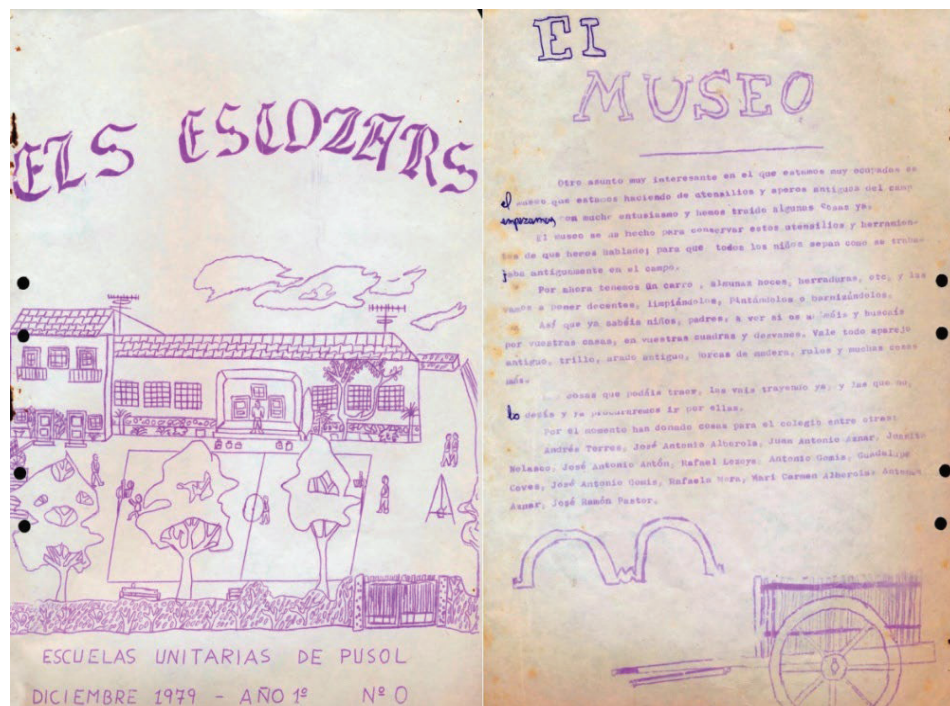


Imagen 3. Portada del número 0 de *Els Escolars* y hoja correspondiente al artículo “El Museo”, en el interior del mismo¹ (1979).

¹ Publicación completa disponible en: www.museopusol.com/media/descargas/55.pdf.

El colegio quedaba abarrotado de aperos agrícolas, de indumentaria tradicional, vajillas, menaje de hogar... Todo, propiedad del vecindario y siempre impulsado desde el colegio. Y las familias de esos niños y niñas, encantadas de ver el entusiasmo y la vehemencia en los/as más pequeños/as de la casa y, sobre todo, el interés hacia la vida de sus mayores -y hacia ellos/as mismos/as-, percibieron en este proyecto una forma de empoderamiento –como se diría en la actualidad- de Puçol. La cultura tradicional del *Camp d’Elx* comenzaba a ponerse en valor.

Así pues, en 1979, nacía el Museo Escolar Agrícola de Pusol, resultado, por tanto, de una experiencia educativa que se extendió a la comunidad, haciéndola partícipe de aquella. Como se ha visto, colegio y comunidad fueron de la mano para constituir uno de los primeros y más singulares museos etnográficos de la Comunidad Valenciana. Ambas cualidades, “ser de los primeros” y “ser singulares” -un tanto ambiguas así enunciadas-, se sostienen en el siguiente argumento, ya apuntado: Puçol fue pionero, ya en la década de los setenta, en reivindicar que el utillaje agrícola que por entonces estaba cayendo en desuso merecía protegerse y estudiarse. Y ello en unos años, como decimos, en los que a este utillaje no se le otorgaba valor alguno, al margen del de su propio uso, ya en franco retroceso desde los 60.

A este trabajo de recopilación se le unió la salvaguarda de lo inmaterial: la memoria oral de las personas mayores del entorno. Al rescate de trabajos por medio de las herramientas solía asociarse, también, la historia de vida de los/as implicados/as, quienes explicaban cómo funcionaban esas piezas, mientras el alumnado fotografiaba el proceso explicativo para, más tarde, incorporar ese material al trabajo de investigación de la “asignatura” correspondiente (imagen 4). Así, visitaron almazaras tradicionales; casas particulares, donde aprendieron a hacer pan o tomate en conserva; vieron cómo trabajaba el apicultor...



Imagen 4. Diego García Canals -izquierda- y Terencio García Canals -encima del tonel- abrieron las puertas de su casa, para experimentar de primera mano el trabajo del vino y hacer un registro fotográfico del procedimiento (años ochenta).

A las salidas de campo se sumaron, en las instalaciones del colegio, talleres de limpieza, conservación y catalogación de piezas (imagen 5); clases de entomología, de bailes regionales, de repostería tradicional y de trenzados de fibras naturales -como palma blanca o esparto, entre otras actividades-. Todo, habitualmente, impartido por vecinos y vecinas de esta y otras pedanías.



Imagen 5. El alumnado participaba en actividades estrechamente relacionadas con las colecciones agrícolas. Como se aprecia en la fotografía, los/as escolares manipulaban las piezas y las limpiaban para, después, investigar sobre su uso (años ochenta).

Pese a que el proyecto partió de la educación reglada, no solo sirvió para enriquecer la educación en general y divulgar la cultura tradicional, en particular, sino que ayudó a Puçol, como pedanía, a fortalecerse y a avanzar junto al resto de las partidas rurales de Elche. Mientras el proyecto pedagógico crecía, Puçol entraba de lleno en las “comodidades” propias del siglo XX: agua potable, luz eléctrica, carreteras asfaltadas... También, numerosos/as adultos/as aprendieron entonces a leer, a escribir y “a hacer cuentas”, en clases nocturnas que Fernando impartía para aquellas personas que trabajaban, habitualmente, durante el día. A raíz de todo esto, el colegio de Puçol se convirtió en el centro neurálgico de la pedanía.

La comunidad escolar fue, por tanto, el primer voluntariado del proyecto, incluido el profesorado, que hacía horas de más y trabajo extra, volcado en esta iniciativa, para llevarla a buen puerto.

1.2. De colegio rural a patrimonio reconocido por la Unesco

Con los años, el colegio incrementó significativamente sus fondos, ampliados al entorno urbano al socaire de los cambios que tuvieron lugar en la ciudad, con el cierre del comercio de proximidad y la apertura progresiva de grandes y medianas superficies. Esto originó la llegada de colecciones procedentes del casco urbano, diversificando, así, sus materiales. Si hasta entonces el museo se constreñía -con carácter general- al entorno inmediato en el que se encontraba -Puçol y pedanías limítrofes, cuyo vecindario donaba y documentaba (valorizaba) su cultura material e inmaterial,

participando en la enseñanza que se impartía en la escuela-, a partir de los noventa, la institución fue ampliando su objeto de estudio, abarcando piezas procedentes de sectores diversos asentados en la ciudad y ajenos, en principio, al medio rural. Puçol pasó de ser fedatario de los cambios acaecidos en el campo a constatar los de la ciudad, cuyas transformaciones pasaron a ser aprehendidas y divulgadas en el Museo Escolar.

El año 1992 marcó la trayectoria histórica del proyecto en dos sentidos. Por un lado, y dado que la iniciativa había crecido sobremanera, se hizo necesario un órgano de gestión que controlase este crecimiento de forma equilibrada y que procurase su continuidad. De esta forma nació la Asociación Centro de Cultura Tradicional Museo Escolar de Puçol, formada por el mismo vecindario que había colaborado en el inicio y posterior desarrollo del proyecto pedagógico. Por otro lado, el museo fue reconocido por la *Generalitat* Valenciana como Museo Escolar Agrícola de Puçol (su primera denominación).

Se podría decir que, a partir de entonces, distintas épocas han ido marcando la historia de Puçol, siempre centrada en la salvaguarda del patrimonio local tradicional por medio de la educación. A finales del siglo pasado y principios del actual, el museo pasó a ocupar las nuevas instalaciones construidas por el Ayuntamiento junto a las antiguas, anejas a la escuela (imagen 6). Por esos años, el Ayuntamiento también cedió una nave en la ciudad a la asociación gestora del museo, para que fuese almacenando de forma ordenada las donaciones de particulares y de empresas, que se sucedían constantemente, desbordando, en ocasiones, el funcionamiento habitual del colegio. Fue entonces cuando Fernando García solicitó la ayuda de los denominados “objetores de conciencia” e incluyó al museo en el conjunto de entidades donde se podía realizar la prestación social sustitutoria al servicio militar. Paralelamente, varios/as profesionales de museos fueron contratados/as por la asociación, profesionalizando la doble vertiente del equipo, educativa y museística.



Imagen 6. Fue a raíz de la construcción de las nuevas instalaciones del museo cuando el alumnado del colegio pudo desarrollar la actividad de “Guía de museo”, explicando y acompañando a las visitas de otros centros escolares del municipio, tal y como apreciamos en la fotografía (principios de los dos mil).

Otro hito histórico sucedió en 2009, cuando la Unesco incluyó al proyecto pedagógico del Museo Escolar en un nuevo listado que esta iniciativa inauguró a nivel europeo: el Registro de Buenas Prácticas para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Desde entonces, Elche contaría con tres patrimonios en tres listas diferentes de la Unesco. Los premios y reconocimientos al proyecto de Puçol, tanto a nivel nacional como internacional (iberoamericano), se sucedieron a partir de entonces.

La asociación continúa activa a día de hoy y se ha seguido encargando en solitario de la responsabilidad de la gestión del museo, que ya contaba con un equipo de técnicos/as en cuestiones patrimoniales. En 2022 se produjo un cambio en el órgano gestor del museo (después de 30 años de gestión por parte de la asociación), relevo necesario habida cuenta de la envergadura que había alcanzado el proyecto. Se creó la Fundación de la *Comunitat* Valenciana Proyecto Puçol para la Educación y la Cultura, cuya puesta en marcha vino a significar el triunfo del voluntariado y de lo comunitario: una fundación mixta compuesta por la iniciativa privada, la asociación y el Ayuntamiento de Elche.

2. La huella del voluntariado en Puçol

2.1. El voluntariado en un museo comunitario

El Museo Escolar nace ya como museo comunitario, en cuanto que es la propia comunidad la que fue dando forma a un proyecto educativo que, por su propia razón de ser, le tendió la mano; sin ellos/as no hubiera sido posible. La comunidad rural que habitaba en el entorno de la modesta escuela rural fue responsable de poner en marcha un museo en el colegio, junto a sus hijos/as y nietos/as, protagonizando, así, una experiencia cívica que reforzaba su identidad.

Según Museos Comunitarios de América -continente en el que abunda esta tipología de museos-, estos centros [se refiere a los comunitarios] son aquellos

“creados por la misma comunidad: es un museo "de" la comunidad, no elaborado a su exterior "para" la comunidad. [...] Una herramienta para que la comunidad afirme la posesión física y simbólica de su patrimonio, a través de sus propias formas de organización. [...] Un espacio donde los integrantes de la comunidad construyen un autoconocimiento colectivo, propiciando la reflexión, la crítica y la creatividad. Fortalece la identidad, porque legitima la historia y los valores propios, proyectando la forma de vida de la comunidad hacia adentro y hacia fuera de ella. Fortalece la memoria que alimenta sus aspiraciones de futuro”².

Un museo comunitario no puede existir sin la colaboración desinteresada de todas aquellas personas que, precisamente, son las que lo definen y lo hacen posible. La implicación de

² Red de Museos Comunitarios de América, www.museoscomunitarios.org/.

padres, madres, abuelos y abuelas, junto a escolares y equipo docente, siempre fue -lo sigue siendo- un pilar fundamental en el devenir de la institución (imagen 7).



Imagen 7. Los/as vecinos/as de la pedanía y sus hijos -alumnos/as del colegio- solían colaborar con sus vehículos en la recogida de piezas y su traslado al centro. En la fotografía podemos ver a vecinos acompañados de sus hijos en tareas de carga y descarga en la entrada del colegio (años ochenta).

Cabe aclarar que el profesorado de esa pequeña escuela rural, implicado y dinámico, no había descubierto algo novedoso sobre la colaboración y la participación activa, sino que recogía planteamientos que, por entonces, comenzaban a hacerse un hueco en la enseñanza. En efecto, durante estos años se fue implantando la Ley General de Educación (1970), instrumento que pretendió modernizar la educación, tras una década de trascendentales cambios en la sociedad española. Esta ley introducía una serie de innovaciones, entre otras, la interrelación del centro educativo con el medio, la educación ambiental o el fomento del trabajo en equipo, medidas que se estaban poniendo en práctica en la escuela de Puçol. En este sentido, consideramos que Fernando García y su equipo fueron pioneros en aplicar este modelo de trabajo en Elche (imagen 8).



Imagen 8. Interior de una de las aulas, mientras Fernando García instruye a los/as escolares (años setenta).

2.2. La importancia del voluntariado en los inicios

Cuando, como se ha dicho, a mediados de los setenta, Puçol participó en el programa Edinte, surgió una suerte de alianza con el medio, una red de colaboración con el vecindario, protagonista activo de la marcha de la institución desde sus inicios. Así, la comunidad de Puçol donó piezas al colegio y colaboró con el alumnado en la documentación de las mismas. Los/as mayores explicaban a los/as jóvenes cómo se manipulaban objetos y maquinaria; cómo eran la gastronomía y repostería de sus antepasados o las costumbres “antiguas”. Todo ello era transmitido generacionalmente y conservado en un centro educativo que pronto necesitó dotarse de un espacio acorde a la generosidad mostrada por la pedanía.

Este primer voluntariado lo formaban personas que donaban y documentaban objetos; abrían las puertas de sus casas a escolares, a los/as que mostraban sus animales y explicaban sus cultivos y tradiciones; con los que hacían talleres culinarios o de artesanía (imagen 9). Un voluntariado activo que constituía la esencia del Museo Escolar y formaba la asociación que lo gestionaba.



Imagen 9. El voluntario, ya jubilado, Juan Galiano enseñó a los/as escolares cómo hacer los asientos de las sillas con trenzados de enea. También enseñó a algunos compañeros del Museo Escolar, gracias a lo cual, hoy en día, aún podemos explicar cómo hacerlo a las nuevas generaciones (años noventa).

Junto a ellos/as se encontraba una serie de docentes que, en sintonía con los/as que trabajaban en Puçol, pronto decidieron estrechar sus lazos con el museo. El compromiso mostrado por estos profesionales de enseñanza primaria, secundaria y superior fue dando forma al trabajo desarrollado en la pequeña escuela unitaria, reforzando su vertiente didáctica y divulgativa. La aparición de la revista del museo, *El Setiet*, en 1993 -con 25 números publicados hasta la fecha-, debe mucho a esta sinergia que surgió en Puçol. En esa misma década se desarrollaron diversos proyectos de investigación sobre la arquitectura tradicional del *Camp d'Elx*, liderados por Antonio Ródenas, profesor del instituto La Torreta (Elche), eficaz colaborador del museo durante décadas y uno de los artífices del centro actual. Por entonces, también comenzaron a desarrollarse algunos proyectos de historia oral con ancianos/as de la pedanía, gracias al entusiasmo de María Dolores Peiró, profesora de otro instituto de la ciudad, el Sixto Marco (imagen 10), cuyo papel ha sido, asimismo, fundamental en el devenir del museo. La recopilación de historias de vida y de la memoria oral del entorno también le debe mucho a Miguel Ors, profesor de la Universidad Miguel Hernández de Elche -entonces en el colegio San José Artesano-, que siempre se ha mostrado dispuesto a colaborar con Puçol. Asimismo, profesores/as de la Universidad de Alicante han sido grandes defensores/as de este proyecto educativo, con el que han colaborado de manera altruista y desinteresada.



Imagen 10. María Dolores Peiró -izquierda-, voluntaria durante décadas, entrevistó -entre otras- a la tía Teresa (Teresa Mora), vecina de Puçol y madre del actual presidente de la asociación, dentro del proyecto de recuperación de la memoria oral de las personas mayores de la pedanía (1994).

La historia del proyecto nos demuestra que esta es una iniciativa erigida sobre el voluntariado y asentada en él, en tanto que fueron personas “unidas por un bien común” las que crearon la idea y la llevaron a término. El propio Fernando García (primero maestro y luego director del centro escolar), es un claro ejemplo de docente que se “desvió de su camino”: no solo enseñaba matemáticas, lengua y ciencias naturales, sino que también mostraba el camino para recuperar la memoria oral de sus mayores, cómo funcionaba una trilladora o cómo se catalogaban las colecciones de un museo. Y nada de esto podría haber sido posible sin el apoyo de los vecinos y vecinas de Puçol, quienes arrimaron el hombro para arreglar la escuela de sus hijos e hijas y conservar sus raíces. Porque Fernando no solo les ayudó a tener luz y agua, también les ayudó a conservar su identidad y les abrió los ojos para valorizar de su cultura.

Por entonces -primeros años ochenta-, la partida rural de Puçol adolecía de una serie de carencias cuya solución, prácticamente desde su puesta en marcha, los responsables del Museo Escolar se encargaron de reivindicar. El alcalde pedáneo y el director del museo actuaron como portavoces de un vecindario que quería asfaltar caminos, disponer de teléfono y conservar su museo en las mejores condiciones³. Fernando García se erigía como portavoz de la comunidad -junto al

³ Entre otros, véase: diario *Información*, 26/08/1982, p.11 y diario *Información*, 4/09/1983, p.16.

pedáneo-, para reivindicar lo que ellos y el vecindario de Puçol consideraban como propio. Y es que, en ocasiones, no hay nada que estimule tanto como el concepto de “identidad” y su salvaguarda.

2.3. El voluntariado en la actualidad

El Museo Escolar de Puçol, centrado en sus funciones esenciales de conservación, investigación, educación y difusión, constituye un centro dinámico en el que el voluntariado continúa representando un elemento fundamental en su devenir.

Se podría decir que el proyecto ha atravesado distintas fases en lo que respecta al concepto de voluntariado. El primer grupo de voluntarios y voluntarias (los maestros y las maestras de los inicios) sabía de educación, pero poco conocía del mundo de los museos y tampoco había implicación de profesionales del patrimonio, en definitiva. El profesorado, el alumnado, sus familias y el vecindario iniciaron un proyecto educativo que derivó en un museo de carácter autodidacta, sin ser conscientes –en el fondo- de lo que suponía esto. Como se ha apuntado más atrás, en los años noventa se realizaron las primeras contrataciones de personal especialista, tendencia que ha llegado hasta nuestros días. Pero los cargos de la asociación gestora, responsable del desarrollo y toma de decisiones del proyecto hasta la fecha, continuaban en manos de voluntarios y voluntarias. El presidente de la asociación era -y es- un vecino colaborador; el subdirector era voluntario e, incluso, Fernando García pasaría a ser voluntario y director del museo, puesto que llegó el día de su jubilación y la dirección de la escuela pasó a un profesor en activo. Los cargos más importantes del proyecto (director, subdirector, presidente y archivera/bibliotecaria) estuvieron cubiertos durante años por personas voluntarias, es decir, personas que no recibían salario alguno, liberando, por tanto, a la asociación de esa partida de gasto. Si bien este dinamismo e implicación social dice mucho de la proyección del Museo Escolar, resulta obvio reconocer que la exigencia de trabajo a una persona voluntaria no puede ser la misma que a una regida por un contrato laboral.

El voluntariado de aquellos años ochenta y noventa no estaba regulado sino por un compromiso verbal y un “apretón de manos”, como suele decirse. Con el tiempo, el museo ha establecido una serie de protocolos tanto para estas como para otras actuaciones, cuya gestión se ha profesionalizado. Lo más destacable es que se atiende a la formación y a la experiencia de la persona interesada, y que, en función de este dato, se le otorga la “responsabilidad” de unas tareas u otras: por ejemplo, la licenciada en Historia del Arte o Humanidades pasará por el departamento de donaciones y se centrará, sobre todo, en la catalogación de colecciones; y la jubilada con intereses en la lectura continuará con el registro de la biblioteca etnográfica y del fondo documental. Es un voluntariado centrado en el perfil que llega y siempre bajo la supervisión de los/as técnicos del museo.

En los últimos siete años, el museo ha recibido un total de 48 voluntarios y voluntarias, durante distintos períodos de tiempo e implicados en diversas tareas de la institución. Desde personas jubiladas hasta recién licenciados/as, muy distintos perfiles quieren conocer la forma de trabajar de Puçol.

Cabe resaltar que el vecindario de Puçol continúa implicado en las actividades del Museo Escolar, sobre todo en lo que a iniciativas puntuales se refiere, como talleres de trenzados artesanales de fibras naturales o de recetas tradicionales. Y que la asociación que forma parte del actual ente gestor -la fundación- continúa estando integrada por vecinos y vecinas de la pedanía; por padres y madres del colegio y por su profesorado. De forma más o menos periódica, los/as responsables del museo se reúnen con miembros de la asociación, sobre todo con los cargos de presidencia y vicepresidencia, para intercambiar experiencias aplicables al desarrollo del museo (imagen 11).



Imagen 11. Reunión de dos técnicos del Museo Escolar con vecinos y vecinas de la pedanía, miembros de la asociación, en la que se propuso la puesta en marcha de nuevos talleres y en la que pudo extraerse información para la musealización de la nueva sala del museo en construcción (2018).

Algunos/as exalumnos/as del colegio continuaron (y lo siguen haciendo) vinculados a la institución, hecho que refleja la fuerte impronta que el museo ha ejercido en aquellos/as que crecieron en él. Jubilados/as de otras pedanías o de la ciudad también se han acercado al museo y han realizado talleres de trenzado de esparto (imagen 12) o de encordado de sillas; han organizado la biblioteca, han escrito artículos en *El Setiet*, han transcrito entrevistas o, incluso, en su momento, diseñaron y produjeron el logotipo de la asociación.

Puçol es una iniciativa de todos y todas, rasgo que lo ha hecho único, valedor de un reconocimiento Unesco -por sus buenas prácticas en la salvaguarda del patrimonio-. Un museo comunitario que se ha hecho un hueco en el siglo XXI y que, a día de hoy, continúa siendo enriquecido por el voluntariado.



Imagen 12. Francisco Ripoll “el *Minyanero*”, activo colaborador del proyecto, durante una actividad de trenzado de esparto con el alumnado de Puçol (2010).

2.4. El concepto de participación recíproca

Desde el año 2014 y hasta 2019, los/as técnicos del Museo Escolar trabajaron con la investigadora Lorena Sancho Querol, de la Universidad de Coimbra (Portugal), dentro del proyecto de sociomuseología que dirigía, basado en la definición de los modelos de gestión participativa de cuatro museos situados en diferentes países de Europa. El resultado de esta investigación fue el artículo publicado en 2020 en la revista *Museum Management and Curatorship* titulado “*On ruralities and resistances: the management model of Pusol School Museum (Spain) and the challenges of reciprocal participation between museum and society*”⁴, así como, a lo largo del camino, la publicación de la metodología del proyecto educativo-museístico de Puçol (Martínez et. al., 2019).

Con la doctora Lorena Sancho se trabajó, entre otros, el concepto de “participación recíproca” con respecto al trinomio metodológico de colegio, sociedad y museo: toda acción sociocultural participativa de carácter recíproco o bidireccional entre los/as participantes. Este novedoso concepto dentro de la sociomuseología derivó en la definición de los mecanismos de retroalimentación de la propia participación y en la clasificación de los distintos niveles de intensidad (8 niveles),

⁴ “El modelo de gestión del Museo Escolar de Pusol (España): nuevas dinámicas participativas basadas en la reciprocidad cultural entre museo y sociedad”.

atendiendo a tres grandes parámetros: naturaleza, igualitaria o no igualitaria; intensidad, regular o no regular; e impactos, permanentes o no permanentes (imagen 13). Una auténtica red o entramado de colaboraciones en la que se plasma toda participación e interacción en el proyecto de Puçol.

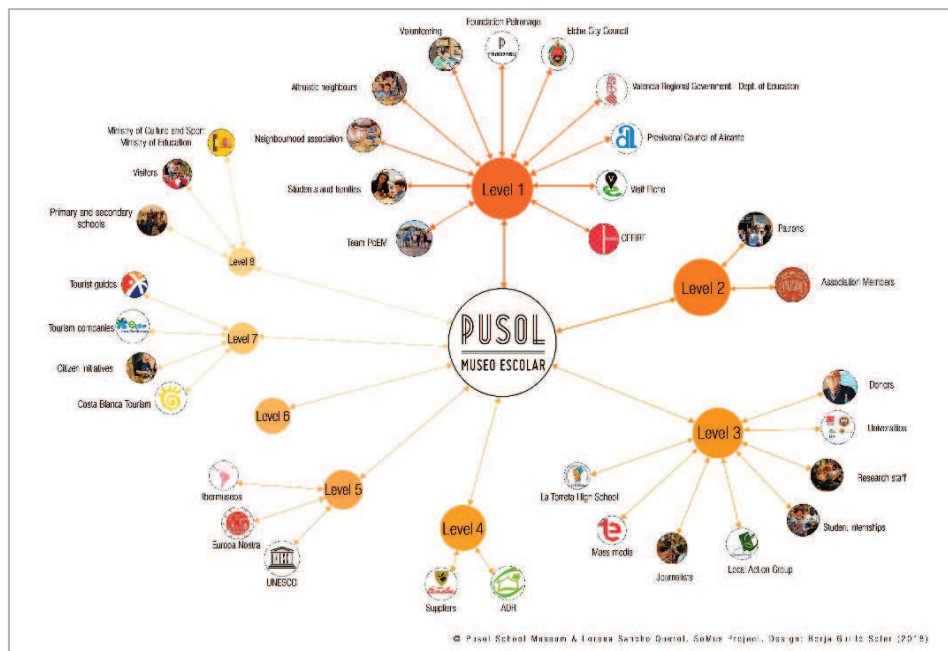


Imagen 13. Red de participación recíproca entre el Museo Escolar y la sociedad.

3. Conclusiones: los museos comunitarios, su gestión participativa. Retos y oportunidades

Sorprende descubrir que un conjunto de actuaciones que patrimonializaba esos objetos donados - “cambiando el paso” de la propia comunidad que había dejado de utilizarlos y los estaba destruyendo- de la mano de escolares en los inicios de la Transición, haya llegado hasta nuestros días, además, con un reconocimiento Unesco. ¿Y por qué lo consideramos sorprendente? Porque, habitualmente, este tipo de iniciativas personales naufragan con el tiempo cuando la persona impulsora desaparece, todo ello al margen de la vorágine legislativa, en el caso que nos ocupa de mayor complejidad al englobar un colegio y un museo... Pero Puçol continuó, sobrevivió a leyes educativas e, incluso, a la amenaza de cierre que se cernió sobre el colegio en los noventa, consiguiendo la segregación en el curso 1999/2000. Y ello fue posible, sin duda, por el empuje personal del fundador, el profesor García Fontanet, pero también por el compromiso adquirido por la comunidad (imagen 14). En efecto, las familias del alumnado que en aquellos años setenta empezaba a estudiar su cultura considerada tradicional, pronto se involucró en una experiencia que valorizaba sus tareas, sus herramientas, sus tradiciones, su folklore... Un trabajo conjunto que, en cierta forma, les fue ayudando a conocerse, haciéndolo, además, en unos años en los que la sociedad española en su conjunto había experimentado unos cambios trascendentales.



Imagen 14. Las vecinas de la pedanía acuden al Museo Escolar, año tras año, para enseñar al alumnado a hacer ramos con el trenzado de la palma blanca, semanas antes del Domingo de Ramos ilicitano; en este caso, se trata de Fina Vicente (2018).

Los museos comunitarios suponen un reto en la gestión de lo público -la cultura lo es-. La presencia de la comunidad en unas instituciones -como los museos etnográficos-, con frecuencia, instaladas en planteamientos convencionales representa una oportunidad en la marcha de unos centros, a menudo miméticos y anclados en el conformismo. Retos y oportunidades que deben conducir al museo a un nuevo modelo de gestión en el que confluyan diversos/as actores y actrices. La visión técnica y la vivida convergen con naturalidad en Puçol, un espacio construido “de abajo arriba” en el que siempre ha tenido cabida una visión coral del patrimonio. Desde sus inicios, Puçol actuó como una suerte de rompeolas identitario y representativo, construido por un equipo heterogéneo e intergeneracional que consiguió involucrar a la sociedad local en la protección de su historia.

Todos los participantes del proyecto vienen implicándose en la salvaguarda activa de su propia cultura (imagen 15), siendo esta, probablemente, una de las denominadas “buenas prácticas” que la Unesco atribuye a Puçol: aquella que, partiendo del presente, se convierte en replicable y está en condiciones de proyectarse sobre otros escenarios. Al implicarse activamente en la salvaguarda de su cultura; al actuar como «observadora participante» y efectiva transmisora de aquella, la comunidad es susceptible de adquirir una conciencia patrimonial que, en última instancia, les convierte en potenciales defensores del patrimonio.



Imagen 15. Dentro del proyecto global de recuperación de la memoria oral y del particular de la exposición escolar -donde el alumnado diseña, gestiona y monta una exposición-, abuelos y abuelas de los/as propios/as escolares son entrevistados/as por ellos/as mismos/as; en 2023, sobre la infancia y sus diferencias con las generaciones actuales.

Pero los retos no acaban aquí. Desde hace décadas, por el colegio de Puçol han pasado numerosas promociones que se han responsabilizado, junto a la comunidad, del museo, configurándolo hasta nuestros días. No obstante, a partir de este hecho objetivo, la asociación debe afrontar tanto el incremento del número de asociados como su relevo generacional, cuestiones que podrían afectar el futuro del proyecto original, habida cuenta de que su principal sostén son las personas que mantienen viva su cultura y que tanto han hecho por conservarla.

4. Fuentes y bibliografía

- Diario *Información*, 26/08/1982 y 4/09/1983.
- Martínez, R.; Picó, I.; Aniorte, J.; Tristán, M.; Sancho, L. (2019). *Proyecto Educativo-Museístico. Museo Escolar de Puçol (PoEM)*. Elche, Museo Escolar de Puçol.
- *Museo Escolar de Pusol*, www.museopusol.com/media/descargas/55.pdf.
- *Red de Museos Comunitarios de América*, www.museoscomunitarios.org/.
- Sancho, L.; Martínez, R.; Picó, I.; Aniorte, J. y Tristán, M. (2020). «On ruralities and resistances: the management model of Pusol School Museum (Spain) and the challenges of reciprocal participation between museum and society». En: *Museum Management and Curatorship*, disponible en www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09647775.2020.1803116.

La escuela que llevo en mi memoria

The school that I keep in my memory

Viky Sánchez Salces

(CEIP Fray Pablo de Colindres, España)



Siempre recuerdo un juego que repetía cuando era muy pequeña. En la bolera de mi casa jugaba con todos los bolos pinados, y les “daba clase”, los contaba, los reñía, los colocaba, imitando lo que veía en la escuela. Porque mi recuerdo de la escuela de mi infancia es una memoria feliz, siempre alegre y vital. Crecer en un pueblo pequeño, La Acebosa, a tres kilómetros de San Vicente de la Barquera, fue una suerte. Crecí en la tienda del pueblo, un negocio de ultramarinos, una tienda-bar, y rodeada de pequeñas ganaderías de explotación láctea. Mi hermana, mi hermano y yo vivimos nuestros primeros años felices en un entorno natural, rodeados de comestibles, bebidas y mercancías de todo tipo, con la gente del pueblo que venía, de día y de noche, y que formaba parte de nuestras vidas. Nuestra infancia fue placentera, libre y natural.

En el pueblo había dos Escuelas Unitarias, una de niñas y otra de niños, separadas por un muro que saltábamos con bastante facilidad para jugar.

En la actualidad, las dos escuelas, varias veces remodeladas, se utilizan como locales para servicios comunitarios y para reuniones diversas en el pueblo.



Fui a la escuela unitaria de niñas del pueblo desde que tenía cuatro años; éramos treinta y tantas niñas de cuatro a catorce años en un edificio diáfano de grandes ventanales y un gran patio orientado al sur. Y qué bien lo pasamos creciendo y aprendiendo y descubriendo el mundo con nuestra querida señorita María Rosa. Una maestra joven, María Rosa González Suárez, que puso todo su empeño en que nuestra pequeña escuela fuera muy ordenada y moderna. ¡Tuvimos una maestra adelantada a su tiempo! ¡Impartía una educación integral e individualizada! Su juventud, vocación y compromiso hicieron que la organización de las clases, los cursos, la relación con las familias, y con el pueblo en general, en esos años, creara una convivencia familiar en la que todos, especialmente los niños y niñas, salimos beneficiados.

Lo mismo aprendíamos aritmética comprando los colinos en la panadería, que escribíamos cartas y telegramas a familiares y personajes famosos, que organizábamos equipos para limpiar la escuela y plantar bulbos en los jardines, hablábamos francés y hacíamos ejercicios de educación física en pantalones de deporte, en el patio, los sábados por la mañana. Aprendimos gramática, educación sexual, dietética y hábitos de higiene y salud; aprendimos a coser, a hacer resúmenes y esquemas de sus geniales explicaciones, a investigar en los libros y en el entorno y a ayudar a las niñas más pequeñas. Preparábamos bailes tradicionales, canciones, pequeñas obras de teatro. Nunca olvidaré el silencio cuando en el tocadiscos sonaba el *Amor brujo* de Falla; cuando ensayábamos, entre carcajadas, el entremés *Las aceitunas* de Lope de Rueda y adaptábamos a nuestras palabras el *Auto Sacramental de los Reyes Magos*.

Los primeros cuentos ilustrados, primeras lecturas inolvidables

Cuando recuerdo lo bien que lo pasé en la escuela me vienen imágenes diversas en muchos colores, ruido de voces, carreras y juegos. Todo era grande: el patio, la clase, los espacios, que se han empequeñecido con el tiempo, eran entonces enormes; y nosotras, las niñas, tan pequeñas que no llenábamos el aula, ni el patio cubierto cuando llovía, ni la entrada y el portal donde dejábamos las albarcas en pequeñas filas en invierno. Intento recordar aquellos primeros cuentos, álbumes ilustrados en formato grande, que no nos cansábamos de ver y de leer una y otra vez. *Caperucita roja*, *Pulgarcito*, *El patito feo*, *La casita de chocolate*, *Blanca Nieves*, *Los tres cerditos y el lobo*, *Los cuatro músicos*... Hay uno que recuerdo especialmente entre todos ellos,

porque nos fascinaba: *Chanchito el volador*: He buscado ahora este cuento y lo he leído recreándome en sus imágenes, que eran enormes y preciosas entonces en nuestras manos pequeñas. La emoción de la narración, el miedo que daba el gigante Malombrón y la maravilla de ver un cerdo con alas llevando a dos enanitos encima... Entonces pensábamos que en nuestro pueblo no había chanchitos, que eran “chones”, que gruñían mucho, estaban sucios y nos daban un poco de miedo y que, alas, por mucho que mirábamos, no tenían.



Ya más mayores, en clase había un tiempo para la lectura en voz alta. Íbamos leyendo por turnos cuentos y libros más largos, con varios capítulos e historias más complejas. Inolvidable *Corazón*, de Edmundo de Amicis. La cotidiana historia de un niño como nosotras, Enrico, que contaba diariamente lo que le pasaba cada jornada en clase; sus vivencias, alegrías y tristezas nos gustaban mucho y nos motivaban a escribir, objetivo que era siempre prioritario para nuestra señorita María Rosa. Aquella temporada a más de una nos regalaron un diario y lo empezamos a escribir con mucho empeño. En esta misma obra, esperábamos muy atentas a algunos cuentos insertados con la denominación de “el cuento mensual”: Entre estos, recuerdo el cuento “De los Apeninos a los Andes”, con el que sufríamos por saber qué iba a pasar al día siguiente en aquella épica aventura de Marco en busca de su madre.

Después llegaron las lecturas individuales, en la escuela y en casa, que elegíamos para llevarnos, orientadas por nuestra maestra y por lo que unas a otras nos contábamos. Una de esas primeras lecturas fue un cuento ilustrado titulado “Dos caritas iguales”, que no he olvidado y sigo buscando. Aquí iniciamos también la lectura de las grandes sagas de “Los siete secretos” y de “Los cinco”, que nos hicieron leer mucho e intercambiar libros con las compañeras y, también,

que intentáramos en nuestros juegos formar nuestro propio club con entrada limitada, contraseña y todo eso. ¡Qué bien lo pasamos jugando por huertas y gallineros buscando escondites secretos!



Muchos recuerdos de la escuela pasan de las lecturas grupales o individuales a las actividades de escritura. Escribir era tarea importante en nuestro día a día. Hacíamos copias, dictados, esquemas -intentado imitar las llaves perfectas de la señorita-, resúmenes, cartas, telegramas y redacciones, muchas. Un ejercicio o tarea para las niñas de los cursos finales era hacer un resumen del programa de televisión “Informe Semanal”, así que ahí estábamos, todos los sábados, preparadas con el lápiz escuchando y escribiendo para hacer una síntesis más o menos ajustada a lo que veíamos. A veces escrito en el cuaderno, a veces un cartel en cartulina y luego, en clase, la puesta en común de lo que cada una había entendido y visto en el informativo. Hacíamos redacciones sobre casi todo, teníamos que contar lo que nos pasaba, como el que llegara la primavera. Pero también teníamos que inventar, inventar lo que queríamos ser de mayores, inventar que íbamos a la luna, inventar qué le contaríamos a la reina de España en una carta y, también, calcular en qué año tendríamos cuarenta años y qué seríamos en ese futuro tan lejano. Y el siguiente paso era leer nuestros escritos a los demás, y eso era muy difícil, compartíamos mucho más que actividades y lecturas, compartíamos nuestras cortas vidas. La emoción de escuchar las lecturas en voz alta, día a día, la poesía y los clásicos. Quedarnos arrobadas, pensando cómo podía continuar esa historia que se quedaba en suspenso por falta de tiempo... porque se acababa la clase, era la hora de merendar y de jugar de casa en casa por todo el pueblo. El hábito lector, como hábito de vida, nace aquí, con la orientación de nuestra maestra y los préstamos de cuentos de la escuela y, por supuesto, con la total implicación de mi madre, que seguía sus recomendaciones y con la que compartimos lecturas hasta el día de hoy.

Los equipos mixtos para actividades importantes

Como éramos un grupo muy numeroso, organizar nuestros horarios, espacios y actividades de cada día debía de ser bastante complicado. Las imágenes y recuerdos que tengo son que, a pesar de ser muchas, todo estaba ordenado y se respetaban mucho las rutinas, y la sensación general era de estar a gusto y sentirnos cómodas y seguras. Cuando nuestra señorita se enfadaba y nos reñía o nos castigaba, sabíamos que tenía razón. A mí siempre me reñía por lo mismo, porque era

una charlatana incorregible y no era capaz de callar y molestaba o distraía a mis compañeras. Me mandaba callar, me daba mucha vergüenza y me callaba, pero, al rato, a hablar sin parar.

Se organizaban grupos de varias edades para realizar actividades, en las que había una rotación. En aquel tiempo, la limpieza de la escuela la hacíamos nosotras, como quitar el polvo y ordenar, barrer y fregar el aula, la entrada, el portal, limpiar el baño y, de vez en cuando, limpiar los cristales de las tres enormes ventanas que daban al patio. Grandes y pequeñas nos ayudábamos y realizábamos estas tareas supervisadas por la maestra, con gusto, y con la frecuencia necesaria para que todo estuviera limpio y en orden.

Cuando llegaba la primavera, cada equipo tenía asignada una jardinera, creadas en los márgenes del patio, y éramos responsables de preparar la tierra y de sembrar diferentes flores y bulbos. Plantábamos y cuidábamos gladiolos, dalias, alhelíes y calas, que llamábamos mantos. Con estas flores, adornábamos el pequeño altar que se construía durante el mes de mayo en honor a la Virgen.

Y no me olvido de un cargo diario que nos tocaba a todas realizar por orden de lista, que nos encantaba y nos ponía nerviosas al mismo tiempo. Ser “la encargada”, ser “la responsable”, de forma individual o por parejas, suponía una gran tarea cada día. Hacer los recados, preparar o repartir material entre las compañeras, colaborar con la maestra y, sobre todo, ir a la panadería, que despertaba nuestro apetito con su olor desde primera hora de la mañana, y cruzar con cuidado la carretera para comprar los bollos y colinos cada recreo. Había que recoger los encargos y el dinero, llevarlo todo muy bien contado y repartir, al volver, la deliciosa carga de panecillos, casi siempre calentitos y recién sacados del horno.



Aprendizajes reales para la vida

A nuestra maestra le gustaba que aprendiéramos muy bien las lecciones del libro y todo lo que ella, además, nos explicaba extensamente. Pero lo que nos ha quedado grabado, más allá de escribir sin faltas de ortografía, las ecuaciones de primer grado o las nociones básicas de aquella Enseñanza General Básica, eran aquellas enseñanzas que luego han sido experiencias para la vida. Algunos recuerdos se han quedado grabados por la seriedad y la insistencia con que nuestra señorita nos las mostraba. Algunos ejemplos serían la necesidad de estar atentas a nuestra

higiene personal, de ser cuidadosas y no ensuciarnos, de utilizar el material adecuadamente o de ordenar y tratar bien los libros y los objetos.

Había charlas sobre la necesidad de masticar bien, lavarse la boca, probar todo tipo de alimentos, la importancia de tomar leche todos los días o de comer pescado, aunque no nos gustara mucho. Todo esto lo contábamos en casa y era importante, porque tomábamos toda la leche, comimos mucha palometa, lirios y muchas sardinillas en lata, que siguen sin gustarnos demasiado.

Lo que nos encantaba también era el tiempo de costura, en la tarde de los viernes. En un extremo del aula había una mesa blanca rectangular rodeada de pequeñas sillas blancas. Durante ese rato, dejábamos los pupitres de dos plazas que ocupaban prácticamente toda el aula y nos sentábamos en aquella “mesa redonda”, que era cuadrada, para hacer muchas actividades en pequeños grupos. Jugábamos a poner la mesa con menaje que nuestra maestra traía de su casa, el lugar de los platos, los cubiertos...; con mucho cuidado, íbamos jugando a ensayo y error hasta que todo estaba en su sitio. Aprendimos a coser, a manejar los útiles de costura, a empezar, realizar y rematar las pequeñas labores que íbamos haciendo a medida que crecíamos. Pequeños “trapos de hilo” en los que hacíamos puntadas básicas, pespunte, cadeneta, festón, punto de cruz, punto de lado..., ¡hasta los nombres eran divertidos! Creábamos muestrarios de diferentes bordados, pequeños tapetes “tú y yo” o pequeñas mantelerías cuando ya nos convertimos en “expertas costureras”. En esa gran mesa blanca también realizábamos trabajos manuales, maquetas de casas con cajas de diferentes tamaños y retales de telas, jugábamos, charlábamos, nos reíamos... Las tardes de los viernes eran relajadas y nos los pasábamos muy bien, a pesar de que nos riñeran por hablar demasiado, nos costara mucho enhebrar la aguja y se hicieran nudos en el hilo cada poco. Aún me parece imposible el que, al llegar el Día del Padre y de la Madre, nuestra maestra lavara, planchara y empaquetara todos los regalos que llevábamos cada una a casa, con un gusto y un primor que me emociona recordar.



Salidas y visitas, grandes aventuras

Pero quizá lo que recuerdo con más cariño y agradecimiento a mi maestra fue su afán por llevarnos a conocer nuevos lugares y espacios para aprender. Los viajes que organizaba suponían auténticas aventuras en las que descubríamos nuevos mundos y, teniendo en cuenta que en aquel tiempo nuestro pequeño pueblo era nuestro universo, coger un autobús o un tren y pasar el día fuera casa era una gran experiencia que no se borraba en días ni en semanas posteriores.

Hacíamos también salidas de una mañana por el entorno del pueblo a buscar leña al monte cercano, explorar y buscar fósiles, coger primulas para el jardín u observar el cambio de las estaciones.

Otra salida muy esperada era la que realizábamos el día de Nochebuena. Era una fecha muy especial, porque quedábamos a media tarde en la escuela, nos disfrazábamos con ropas, pañuelos, boinas y toquillas que traíamos de casa, las mayores pintaban a las pequeñas unos coloretes, ellas ya se pintaban un poco los labios y así, de esta guisa variopinta y un poco estrafalaria, nos pasábamos la tarde cantando villancicos de puerta en puerta y pidiendo el aguinaldo: “Cantamos, rezamos o la casa la tiramos”, “A esta casa hemos venido cuatrocientos en pandilla, si quieres que te cantemos saca cuatrocientas sillas”... Qué tarde maravillosa en la que no sentíamos frío, las mayores cuidaban de las pequeñas y finalizábamos la ronda en la estación al paso del tren de viajeros de las 8, cantando muy fuerte en el andén para que se nos oyera mejor y esperando que el jefe de estación dejara subir a la encargada de los dineros a recoger las propinillas. Con todo lo que nos regalaban, se hacía una merienda que finalizaba con chocolate y bizcochos, y en la que jugábamos y disfrutábamos al volver de las vacaciones.



Realizamos dos visitas a la Cueva de Altamira auténtica. Inolvidable la sensación de estar tumbadas en el suelo, en penumbra y en silencio, viendo los impresionantes bisontes. Visitamos las instalaciones del diario *Alerta*, donde nos regalaron unas pequeñas tipografías metálicas para estampar nuestros nombres; aquello era fascinante y estábamos muy atentos. Visitamos el Museo de Prehistoria de Santander, al que llevamos muy orgullosos nuestros fósiles marinos. También fue emocionante participar en los concursos de villancicos que se realizaban en San Vicente y en Santander. Muchos nervios al cantar en lugares un poco extraños y llenos de gente desconocida. “Miradme a mí”, decía nuestra maestra, y eso hacíamos. Qué orgullosas cuando recibíamos algún premio o distinción, porque no era fácil asignarnos una categoría en los concursos, porque éramos un grupo de niñas de todas las edades que venían de una escuela rural y que cantaban muy bien dirigidas por su joven y decidida maestra.



Aquellas poesías que aún nos gusta recitar

Ya he mencionado lo importantes que eran las lecturas, el que escribiéramos, el hacer teatro o el oír música clásica en completo silencio. Y no quiero finalizar este ejercicio de memoria sin recordar aquellos poemas que leíamos y releíamos, que aprendimos algunos cantados y otros escuchados, pero que siempre disfrutábamos.

Desde “Aquella rosita nacida en abril...” hasta el *Romance del Conde Olinos*, “madrugaba el Conde Olinos mañanita de San Juan...”, que nos hacía llorar, el *Romance del prisionero* tan triste, a algunos versos de Jorge Manrique y de Bécquer... Quiero recordar también algún fragmento del *Libro de Buen Amor* que seleccionaba nuestra maestra. ¡Siempre lograba sorprendernos! Todas estas vivencias tan placenteras han potenciado nuestro gusto por la lectura, por descubrir la música y la búsqueda de la belleza en general en nuestras vidas... ¡Que suerte convivir en esta escuela y tener tan buenos recuerdos!



Muchas gracias, siempre, a la señorita María Rosa por tanto como aprendimos para nuestras vidas y porque éramos felices en la escuela; como ella me dijo hace poco, “éramos una familia”. Gracias por encender la pasión por leer, por hacernos sentir interés y respeto por todo lo que nos rodeaba y por permitir que desarrolláramos nuestra imaginación, que fuéramos creativas y libres desde aquella preciosa escuela, desde nuestro pueblo en el que vivimos una infancia feliz. Cuando ahora paseo por La Acebosa y paso por la escuela, recuerdo cuántas horas jugamos en ese patio; y parece que veo las filas de albarcas de diferentes tamaños ordenadas en el pequeño portal, pequeño ahora, porque en mi recuerdo siempre será muy grande.



Grupo de la Escuela Unitaria de Niñas de La Acebosa en los años sesenta



**Grupo de la Escuela Unitaria de Niñas de La Acebosa, años sesenta,
con la maestra María Rosa González Suárez**

La escuela de la Gurueba y el inicio de la Educación Compensatoria

The Gurueba school and the beginning of Compensatory Education

José Nicasio Gutiérrez Fernández
(IES Marqués de Santillana de Torrelavega, España)



La fotografía está tomada entre 1984 y 1985 en el único puente que permitía acceder, desde la carretera que iba a Vega de Pas, a La Gurueba (en Cantabria, España), en concreto a la ermita del Carmen, a unas pocas cabañas pasiegas y a la escuela. Después de cruzar el puente había que andar unos cientos de metros por un sendero entre árboles y prados. Cuando el río no se lo llevaba, había un puente de madera que lo cruzaba a la altura del barrio, evitando así el desplazamiento. En ese lugar ahora hay un puente permanente. Yo por ahí cruzaba el río los días que no había mucho caudal. En ocasiones, cuando me olvidaba las botas, me prestaba unas katuskas el vecino de una casa cercana.

Me acompaña en la foto un pasiego de la zona con el que, seguro, que estoy intercambiando la típica conversación sobre el tiempo, el río... La fotografía la hizo o mi compañera Paquita Peña o quizás otro compañero o compañera de Educación Compensatoria.

Los Programas de Educación Compensatoria se organizaron por las Direcciones Provinciales de Educación a partir de la victoria socialista en las elecciones de 1982. Marcos Caloca, director provincial de Cantabria en esos años, los centró principalmente en la atención a la escuela rural y menos al ámbito urbano deprimido. La escuela del mundo rural presentaba en Cantabria un panorama desolador. Baste decir que una de las actuaciones fue la de dotar a la mayoría de las escuelas de estufas de leña para minimizar los fríos invernales. Pero el desarrollo psicopedagógico fue espectacular. Se aportaron medios tecnológicos en cantidad y calidad. Recuerdo que, en la escuela de Pandillo, cuando pusieron la luz en el pueblo se pasó de la noche a la mañana (nunca mejor dicho), del pizarrín al video y la televisión. Centros de Recursos por todas las zonas. Diferentes actuaciones de apoyo a los docentes. Estancias del alumnado en zonas costeras. Y actuaciones señeras como la Escuela de Verano y la revista *Quima*. Los equipos docentes destacaron por su entusiasmo pedagógico, por creer en el poder transformador de la educación y en la necesidad de la renovación docente. De todos ellos guardo grandes recuerdos. Destacó sobre todo Miguel Martín, que comenzó y coordinó el programa y que falleció trágicamente en un accidente de tráfico al poco de inaugurarse la autovía Torrelavega-Santander.

En octubre de 1984 entré a formar parte del Equipo de Atención Psicopedagógica, encargándome de las escuelas unitarias de Vega de Pas y de la zona del pantano del Ebro, junto con Paquita Peña. De otras zonas se encargaban Javier Flor, Enrique Torre y María Ángeles Fernández. Formábamos un equipo impresionante: intercambiando medios y recursos, sin escatimar esfuerzos, buscando lo innovador...

La escuela de la Gurueba, como la mayor parte de las escuelas de la zona, era unitaria de las de verdad: de 1º a 8º de EGB todos con la maestra Pilar. El alumnado bajaba de las cabañas de alrededor. Algunos aprovechaban para acercar la leche al camión de recogida. Yo me encargaba de apoyar a los que presentaban dificultades de aprendizaje, generalmente retrasos en la lectoescritura. Siguiendo lo establecido en la época, trabajaba especialmente con fichas, que, además de tratar las grafías de manera pausada, tocaban los aspectos que en esa época se consideraban necesarios para alcanzar la madurez lectora: esquema corporal, motricidad fina y gruesa, coordinación visomotora, etc. En la foto, en la mano derecha llevo la documentación con el seguimiento del alumnado y las fichas que habían realizado; en la mano izquierda, juegos con los que completaba las actividades con las fichas.

Al comienzo de la siguiente década, en un curso para Equipos Psicopedagógicos en Madrid nos hablaron de la competencia lectora y de la importancia de la conciencia fonológica, incluyendo dentro de él la madurez lectora. Ya en otros destinos empecé a ampliar las actuaciones con las nuevas teorías.

Después de cuarenta años, mantengo recuerdos muy gratos de mi estancia en Educación Compensatoria, de los desplazamientos a La Gurueba y al resto de escuelas y sobre todo del trabajo con el alumnado y los docentes, el esfuerzo de los equipos por la innovación educativa y la apuesta decidida en la educación como motor del progreso social.

La escuela de Salcedo (Valderredible, Cantabria, España)

The Salcedo school (Valderredible, Cantabria, Spain)

Javier García Hernando

(IES Miguel Herrero Pereda de Torrelavega, España)

Las cuatro ventanas dan al sur, respondiendo a una ortodoxia que no tiene discusiones. Un edificio de dos plantas. Desde cualquiera de las ventanas al septentrión se divisa la limpia línea horizontal de la Lora cántabra. Es Lora común con Burgos y Palencia. Sin esfuerzo, ahí enfrente, todo nítido, está la Peña Camesía a la izquierda; a la derecha, Peña Amaya perfectamente definida como una gran mesa para pantagruélico festín; forzando el cuello a la derecha, y prescindiendo de los árboles de La Laguna y Las Casillas, plasmas en tu ánimo el, de momento, invisible Monte Bernorio. A la espalda, rememorando montañas, adivinas el Monte Bigüenzo. Y en escorzo a la derecha, al noroeste, los Castros de Rucandio y Bricia. Todas montañas emblemáticas que matizan, más si cabe, la vocación montaraz y *matorriza*¹ de Salcedo, jugando, arriba-abajo, con los mil metros de altitud. Salcedo es un pueblo con vocación alada.



Estado actual de la escuela de Salcedo, con sus cuatro bancos corridos, el pupitre y la mesa del profesor, tal como se utilizó durante décadas. En invierno, la estufa cilíndrica estaba junto a la mesa de la maestra.

La escuela cuenta con cuatro pupitres corridos de roble. Los bancos, corridos igualmente. Cada cierta distancia, una incisión redonda para los tinteros blancos de cerámica. Un rebaje en la madera distingue el lugar donde depositar el palillero con su pluma para que no ruede. En algún momento aterrizó en ese ámbito un pupitre de dos plazas, de los habituales de nuestras escuelas, y debió de

¹ Matorra es un ejemplar de roble joven de la variedad melojo, abundante especialmente en las zonas altas de Valderredible. Y *matorrizos* son las personas nacidas en esos pueblos de mayor altitud de El Valle.

ser muestra de algún posible hábito para comprar una remesa pero que no cuajó, y ahí quedó solitario para la pareja de niños más jóvenes de cada generación.

El armario contiene reliquias de muchos años atrás y de la actividad de la enseñanza hasta hace unos sesenta años, en que dejó de funcionar. Ahí dejó de ser escuela y sólo un niño quedó en el pueblo que tenía que desplazarse hasta Polientes; casi cuatro kilómetros caminados todos los días, en ida y vuelta, para asistir a clase. No había carretera alguna; posteriormente, una pista utilizable por vehículos durante unos veinte años y, finalmente, en 1999, a las puertas del siglo XXI, una carretera de montaña para acceder desde Polientes, capital del municipio, que es el más extenso de Cantabria.



AÑO 1954. En el recreo: junto a la Iglesia parroquial de San Andrés, de estilo barroco.

Sin guantes, ni bufanda, ni abrigos, ni gorro, ni pasamontañas.

Con nieve, almadreñas, pantalones cortos y caras expectantes y conjuntadas.

No puedo resistirme a nombrar a los protagonistas en este pie de foto:

Fidel García García; Visi Garrido Barrio; Cirilo Herrero González.

Cruz Izquierdo Hernando; Juanjo García Hernando; Teresa García Hernando; Abundio García González.

Trini Garrido Garrido; Antonia Garrido Garrido; Graciano Herrero; Beatriz García Hernando; Rosa García González.

Carlos Barrio Hernando; Antonio Bocos García; Begoña Garrido Garrido; Fernando Barrio González.

(foto deferencia Trinidad Garrido)

Las estaciones y la climatología marcaban el ciclo escolar. El cambio de los días al final del verano traía el comienzo de las clases. No había expectación respecto a los compañeros, pues a todos los veíamos todos los días. Lo único novedoso es que se irían del pueblo algunos niños que estuvieron durante el verano. Por eso los días no generaban ansiedad alguna: era una continuidad de lo cotidiano. La convivencia entre los niños lo era en clase, en los recreos, en el rosario de octubre en la iglesia, en los juegos continuos de todos los días. Octubre marcaba la jornada de una actividad especial: recoger ramas de brezo en los alrededores del caserío y almacenarlas en el piso bajo de la escuela. Allí estaba la leñera; los troncos de más fuste para la estufa los traerían los vecinos elegidos al efecto en el Concejo. El brezo ofrecía la primera llamarada fácil para prender el fuego. Y el turno para encender en invierno lo formaban los niños más mayores. Aquella estufa estuvo vinculada a una imagen con vitola internacional. En ella se calentaba el agua para añadirle la leche en polvo de aquellos bidones grandes de cartón que rezaban: *Dry Milk*. Eran los envíos de la Ayuda Americana.

Los inviernos tenían una sensación intimista; todos los espacios se contraían: los caminos se reducían para convertirse en sendas; la escuela carecía de patio de recreo, pues toda la jornada se pasaba entre el piso de arriba y el de abajo, sin salir a la calle; la escuela no tenía luz eléctrica, aunque sí la había en las casas. El inciso que aquí corresponde es que la luz eléctrica, de manos de la empresa Electra Pasiiega, llegó a Salcedo el 1 de octubre de 1954. Las ansias del final de las nieves se centraban en un espacio cercano a la escuela, en cuesta, que la ventisca de meses había hecho que cundiera menos el espesor de nieve y allí, despejado antes que ningún otro espacio al aire libre, dejábamos las almadrueñas y jugando en zapatillas nos parecía que más que caminar levitábamos sin el peso de las albarcas en los pies.

La *Memoria sobre la visita general de las escuelas* de José Arce Bodega², de 1844, refiere de Salcedo respecto a su escuela: ‘*Salcedo: Ajusta un temporero para los meses de invierno, y le pagan los niños concurrentes*’. A raíz de aquella visita pedagógica, el Ayuntamiento había mandado a la Comisión Provincial, el 20 de marzo de 1842, un sistema de agrupación de los

niños, llamada cuadrilla, y la que se establece en Salcedo agrupa a otros dos pueblos: ‘*La cuadrilla de Salcedo, que se compone de éste, Arantiones y Quintana Solmo (sic)*’ (la distancia entre Quintanas Olmo y Salcedo es de ocho kilómetros, ida y vuelta; desde Arantiones a Salcedo, cuatro kilómetros, ida y vuelta. Siempre por senderos de terreno abrupto).

Este año 2023 se cumple el centenario del fallecimiento de don Andrés Manjón, fundador de las Escuelas del Ave María, que formó a maestros en Sargentos de La Lora, Burgos, zona colindante con Valderredible. Hasta hace unos años no faltaba una referencia a esta fundación en los manuales de Pedagogía. La zona de Valderredible siempre se ha sentido especialmente identificada con esta zona norte de Burgos. También ha contado que Valderredible perteneciera al arzobispado de Burgos hasta hace muy poco, 1956. Y con Andrés Manjón y su escuela de Sargentos para la formación de maestros, se educaron personas nacidas en nuestros pueblos y que se dedicaron a la educación en esta zona del sur cántabro.

En el imaginario de las personas de más edad de la localidad permanecen nombres de maestros que intentaré relacionar, a sabiendas de que no son todos: Felipe Cuesta Iglesias, Alicia Chamorro García-Solarat, Irene Gutiérrez García, Mateo Herrero Barrio, José Manuel Yllera, María Ángeles Bulnes, Mercedes Gutiérrez, de Santander, Mari Cruz Rodríguez, de Cistierna, León, y Eduarda de Guardiola, que sería la última. En homenaje a ellos van estas líneas.



Marcas, vestigios del paso de generaciones de niños que quisieron dejar huella: creatividad o aburrimiento.

² Reseña aparecida en Cabás 15

La esposa de uno de estos maestros que vivieron y ejercieron en Salcedo no sabía leer ni escribir; no deja de ser una amarga paradoja. Estamos hablando de finales de la década de 1950. Es hoy, 2023, que en España hay aún 580.000 analfabetos. También es triste paradoja que estemos así en nuestro país en este siglo XXI.

La escuela es un referente especial en un pueblo pequeño: las personas que convivimos en esas condiciones nos quedamos con la esencia de lo más entrañable y cercano: los colegas, los ámbitos, las casas de cada cual, los juegos... todo forma parte de un mundo irrenunciable para toda la vida; crea lazos especiales, te amarra indefectiblemente a una forma de sentir que permanece en el tiempo. Contradice, desde luego, aquel dicho pesimista de *'pueblo pequeño, infierno grande'*, y puede tener algo que ver con una familia extensa pues se conocen el presente, el pasado y casi intuir el futuro de los convecinos. Ahí se manifiesta ese cordón umbilical mágico, irrenunciable y querido. Como en los lazos familiares, se conocen a la perfección los defectos, y esos mismos son los que más unen en humanidad siempre respetada.

Y en esa escuela la falta de medios se paliaba con la imaginación de las maestras/maestros y la habilidad de los mismos alumnos: aún se conserva la colección de figuras geométricas realizadas por los chicos de mayor edad. El *tercero*³ de la escuela también guardaba los dos trineos hechos por



Estéreo: palabra que devino en misterio casi perpetuo.

los mozos del pueblo, y que cada invierno rescatábamos con ilusión contenida. En el trineo grande nos acomodábamos hasta seis niños, cuatro de ellos sentados en sendos bancos al efecto. La única pega era el esfuerzo contento de remolcar los trineos hasta el altozano para desde él dejarse caer.

Las paredes las enmarcaban los mapas y los planos. En uno de éstos hay un croquis de un estéreo. Al niño que pasó por allí le pudo resultar especialmente sonoro y extraño el dibujo delimitado de troncos para ejemplificar el estéreo.... jamás oída esa palabra y que no se utilizaba..., por eso llamaba la atención. Pasaron décadas para saber exactamente en qué consistía y para qué eran aquellos troncos dibujados que enmarcaban la palabra. Misterios del proceso del aprendizaje.

Había muy pocos libros en aquella escuela. No faltaba la *Enciclopedia Álvarez* y algunos libros de lectura, así como de religión, seguramente todos ellos de aquella emblemática editorial de Burgos:

³ Para nosotros, el desván.

Hijos de Santiago Rodríguez. En nuestras casas tampoco había muchos libros. Uno de ellos, el que familiarmente llamábamos *el Amicis Corazón*, así, haciendo inseparables autor y título. Y los libros que quedaron en la memoria eran aquellos maravillosamente encuadernados, con densa prosa y que seguramente pocas personas leyeron en su totalidad. Uno de ellos lo tengo ahora en la mano: *Visitas al Santísimo Sacramento y a María Santísima para todos los días del mes, por San Alfonso Ligorio, obra traducida del italiano por el P. Ramón García, de la Compañía de Jesús. Van añadidos una visita cotidiana a San José, ejercicios para antes y después de la confesión y comunión, un método para asistir al santo sacrificio de la misa, un novenario a Jesús sacramentado y otras devociones. Con aprobación del ordinario.* Barcelona, Librería religiosa. Calle de Aviñó, número 20. 1887. Pues así éramos, porque eran nuestros antepasados y nosotros estábamos también allí. También un pequeño manual de apicultura, ese que tendrían nuestros abuelos entre sus manos: en él había referencias a las colmenas modernistas y es un libro de 1942.

Seguramente a más de uno nos ha ocurrido que, vista aquella carestía de libros, hayamos tenido una cierta proclividad a tener muchos ejemplares en un ejercicio derivado de compensación por aquellas carencias.



AÑO 1956: delante de la escuela:

De izquierda a derecha y de arriba a abajo:

Begoña Garrido Garrido; M.^a Antonia Garrido Garrido; M.^a Trinidad Garrido Garrido; Rosa García González; Antonio Bocos García; Carlos Barrio Hernando.

Fernando Barrio González; Maribel García Palomar; Teresa Infante Fernández; Ana Bocos García; M.^a Felicidad Garrido Garrido; la maestra doña Mercedes Gutiérrez, de Santander; Javier García Hernando; Antonino Infante Fernández; Laura García Hernando; Elisa Herrero González.

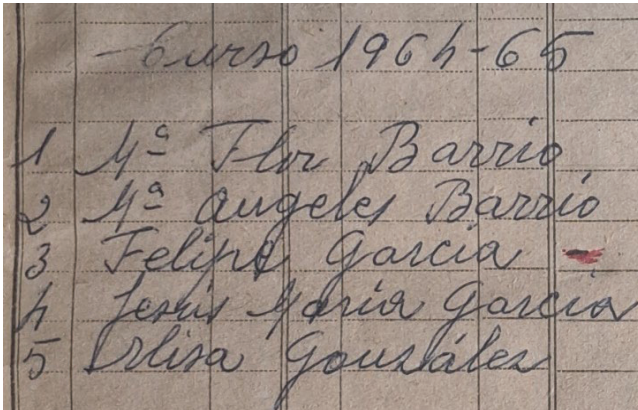
Los juegos, la convivencia cotidiana tenía un valor en sí mismo que ahora hemos apellidado socialización. Todos los días nos veíamos los niños de una u otra manera. Los recreos en el bajo de la escuela en el caso de que lloviera, o en la *corte*⁴ cercana, edificación que también contenía la instalación del potro de herrar, todo ello distribuido en dos pisos, y cubierto por un amplio tejado que, con los ojos de niño, nos parecía un recinto magnífico y monumental. Los juegos estaban asegurados: el marro, tres navíos en el mar, el pincho romero, la pita, las tabas y los bolos, que, con las bolas y la arcilla guardábamos en la cachapera⁵...

⁴ Un recinto techado y cerrado del Concejo donde, en determinadas circunstancias, se guardaba el ganado lanar y caprino de todos los vecinos.

⁵ Cachapera: Pequeña construcción techada con un acceso estrecho y en altura para evitar la entrada de animales.



**Vista actual de Salcedo:
Orientado al sur y dominando el cielo**



Los últimos niños de la escuela de Salcedo

Un pueblo pequeño es una constante escuela de vida. Es la vivencia palpable de la educación del grupo, del colectivo, de la tribu. Nos enseñaban en casa que el saludo era sagrado; igualmente, que el tratamiento a todas las personas adultas del pueblo debía ser de usted; las picardías de los niños y jóvenes eran inmediatamente recriminadas por cualquier persona de la localidad; la familiaridad, llamar a todos por su nombre, también a los niños, transmitía una sensación de tu ubicación importante en esa sociedad de referencia. No eras niña o niño, eras María, Luis, Josefina, Sergio, Pedro...





La educación en España: el salto adelante, 1900-1936

Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova (eds.), *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936*. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2022, 302 pp.



La implantación de un sistema nacional de educación en España tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XIX. En esa época, España era un país mayoritariamente rural. En el año 1833 se establecía la división del territorio de la península e islas adyacentes en 49 provincias, división que, con pequeños retoques, se mantiene hasta la actualidad. Por esas fechas, la población total de ese territorio era de poco más de doce millones de habitantes, de los cuales solo un porcentaje ligeramente superior al 10 % vivía en las capitales de las nuevas provincias.

Pero, a lo largo de las décadas siguientes, el número de españoles que vive en poblaciones de más de diez mil habitantes va creciendo de manera muy notable, llegando a ser a comienzos del siglo XX un 32 % del total de 18,6 millones de habitantes y en el año 1930 un 42 % de 23,7 millones.

Durante los dos siglos en los que la Administración española viene asumiendo que una de sus tareas es instruir a los ciudadanos, ha habido momentos en los que podemos considerar que se han dado saltos que han provocado el comienzo de una etapa nueva claramente distinguible de la anterior.

El primer salto, y fundamental, fue el señalado hace un momento que acaeció en la primera mitad del XIX. En este salto se pasó de la nada (o de la “casi nada”, por lo minoritaria que era la población que podía acceder a la instrucción básica y mucho menor todavía la que podía hacerlo a otros niveles educativos) a la posibilidad de una instrucción mínima para muchos niños y niñas. Pero hubo otros saltos posteriores, otros cambios cualitativos en el panorama de la historia de la educación en España. Y en uno de esos está centrado el libro *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936*, la publicación sobre la que vamos a elaborar esta reseña.

Este libro “analiza las transformaciones que acontecieron en el ámbito de la educación en la España urbana del primer tercio del siglo XX” (p. 9), como señalan sus dos editores, Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova en la “Introducción” (pp. 9-26). Se centra, pues, la publicación en el estudio de la situación de la enseñanza en unos entornos que se iban convirtiendo no solo en aglomeraciones cada vez mayores de habitantes, como acabamos de indicar un poco más arriba, sino también en los focos fundamentales de la recepción y emisión de los cambios sociales.

Antes de abordar la temática de la educación, otros aspectos de este periodo fueron estudiados en la misma editorial Los Libros de la Catarata: *Las nuevas clases medias urbanas. Transformación y cambio social en España, 1900-1936* (2015), *La sociedad urbana en España, 1900-1936. Redes impulsoras de la modernidad* (2017), *La ciudad moderna. Sociedad y cultura en España, 1900-1936* (2018), *La sociedad urbana en el Madrid contemporáneo* (2018), *La escuela y la despensa. Indicadores de modernidad. España, 1900-1936* (2018), *Las infraestructuras en la construcción de la ciudad moderna. España y México, 1850-1936* (2020) o *Sociedad urbana y salud pública. España, 1860-1936* (2021), entre otros.

Con las aportaciones de los diversos especialistas que escriben los capítulos de *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936*, se “pretende establecer las relaciones entre la lógica de progreso que advirtió el mundo urbano y las transformaciones del panorama educativo en sus diferentes niveles.” (*Ibid.*)

El sistema nacional de educación necesitaba superar en los inicios del siglo XX los dos grandes obstáculos que condicionaban su adaptación a los nuevos tiempos: “la férrea oposición de los sectores ultramontanos del catolicismo español a su reforma y la escasez de recursos” (*Ibid.*), señalan los dos editores de esta obra colectiva. Pero a partir del desastre del 98 se tomó conciencia de que era necesario, dentro del programa reformista general, acercar las “estructuras, métodos, objetivos y contenidos pedagógicos y formativos” (p. 10) de la educación española a los de las más dinámicas naciones europeas.

Coincidían en la necesidad de la mejora y reforma de la educación en el primer tercio del siglo XX “institucionistas, reformadores sociales, regeneracionistas, liberales, socialistas y anarquistas” (p. 12). Y no solo por el interés en dotar a los ciudadanos de un nivel de instrucción que les permitiera sentirse más insertados en una sociedad muy cambiante, sino por la propia economía del país, que necesitaba de un nivel de formación de los habitantes de las ciudades superior al de las economías rurales, cada vez con menos peso específico en el total nacional.

Tras la “Introducción”, el primero de los capítulos que aborda el análisis de la educación en la España urbana en ese periodo es el titulado “Política educativa, escolarización y medio urbano”, escrito por Antonio Viñao Frago (pp. 27-39).

Y comienza con la descripción de un acto muy significativo de ese año “mágico” que fue 1900 para la instrucción en España: el 9 de diciembre de 1900 Antonio García Alix, el flamante ministro del recién creado Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, coloca en Cartagena la primera piedra de la que iba a ser la primera escuela graduada de España.¹ “La progresiva sustitución de la escuela-aula por la escuela-colegio sería el principal cambio operado en la enseñanza obligatoria en España durante el siglo XX... Representaba la modernidad”, señala Antonio Viñao en la página 27. Era algo que iba más allá de una mera distribución de los alumnos por edades que conformaba un modelo de escolarización fundamentalmente urbano que se fue extendiendo de manera “lenta y dificultosa”. (p. 28)

Y, efectivamente, tal y como describe Antonio Viñao, la gran variedad de tipos de establecimientos escolares existentes en esa época exigiría el análisis de ese proceso en muchas más páginas que aquellas de las que dispone en esta publicación, así como la historia de la propia construcción de los edificios; centrándose por ello el autor en este artículo solo en los casos de Madrid y de Barcelona, aunque en ambas ciudades con la llegada de la República señala que se producirían nuevos ritmos que acelerarían el proceso de cambio.

Concluye su capítulo Antonio Viñao resaltando “la falta de voluntad política para incrementar en las tres primeras décadas del siglo XX tanto la presión fiscal de las clases acomodadas como los gastos sociales a cargo del Estado y, dentro de ellos, los de educación.” (p. 37). “Pese a ello, ...se fue generalizando la construcción de escuelas graduadas.” (p. 38)

El capítulo 2, “La alfabetización en el mundo urbano español, 1860-1930”, está escrito por Francisco J. Beltrán Tapia, Alfonso Díez-Minguela, Julio Martínez-Galarraga y Daniel Tirado Fabregat (pp. 40-56).

Sus detallados análisis estadísticos de la alfabetización en España rebelan que en muchas ocasiones no se han analizado de manera precisa los datos de los censos de cada época, llegándose por ello a conclusiones que no se correspondían con la realidad: “La sistematización de la información

¹ No por casualidad, en el dintel de la entrada a la Sala 2 (la denominada “1900-1931”) de las exposiciones permanentes del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco está colgado el título de una alumna obtenido ya en una escuela graduada, como indicación del cambio en la instrucción en España que se iba a producir a partir de esa fecha de 1900 respecto el periodo educativo anterior (lo expuesto en la Sala 1, la dedicada a la instrucción en España desde su implantación como un sistema nacional hasta el final del siglo XIX).

contenida en los primeros censos de población publicados ha permitido obtener, por primera vez, una imagen completa y a escala municipal del estado de la alfabetización en España entre 1860 y 1930. Con ello, el análisis de las diferencias territoriales en los niveles educativos, que desde una perspectiva histórica tradicionalmente se había realizado para regiones o provincias, puede verse ahora ampliado al disponer de información para el conjunto de municipios españoles... La nueva evidencia obtenida arroja unos resultados que muestran que, en general, las tasas de alfabetización eran mayores en las grandes ciudades.” (p. 54) Pero los niveles educativos no eran iguales en el sur que en el norte, según las épocas, ni los flujos de las migraciones internas eran similares en todos los lugares ni a lo largo de todo el periodo, lo que exigirá “profundizar en el estudio de estos elementos” (p. 55) en el futuro.

“Educación de las mujeres y feminización de la enseñanza primaria en España durante el primer tercio del siglo XX” (pp. 57-70), escrito por Pilar Ballarín Domingo, es el capítulo 3 del libro.

A lo largo de las pocas páginas de las que dispone, Pilar Ballarín intenta resumir de manera precisa todos los aspectos de la instrucción de las mujeres en ese periodo.

Así, recorre, en primer lugar, los logros legislativos que van consiguiendo las mujeres en el campo educativo (en los planes de estudios, la inspección educativa, etc.), pero sin superarse a nivel general la visión de la mujer en su función eminentemente doméstica, aunque “perfeccionada y adaptada a los tiempos” (p. 59), como sucederá tras la Guerra Civil durante décadas, añadimos nosotros, con los objetivos de la Sección Femenina.

También, el carácter sexuado de los trabajos a los que se dirigirá la instrucción laboral de las mujeres, instrucción que se desarrolló especialmente en los entornos urbanos, así como la posibilidad de realizar las mujeres prácticas deportivas e instruirse en un régimen de coeducación: “Los variados perfiles de mujeres que emergieron en el paisaje urbano eran expresivos de cambios estructurales, éticos y estéticos” (p. 69).

María Luisa Gómez Rico es la autora del capítulo 4, “Una mirada local del sistema de formación de las escuelas de trabajo en España, 1923-1936” (pp. 71-86).

“El objetivo de este trabajo -señala la autora- es explicar la inadecuación entre los intereses ideológicos del régimen de Primo de Rivera desarrollados en el programa de formación profesional y la realidad económica e industrial local” (p. 73): adecuación del currículo a las necesidades de los diferentes lugares, la respuesta que se dio en cada zona y su correlación con ley existente.

Sobre lo primero, la autora diferencia entre diversas ciudades a la hora de emitir un juicio positivo o negativo; en lo segundo, su aplicación irregular y en lo tercero, lo diferente que fue la relación entre las escuelas existentes y las nuevas escuelas de trabajo en unos sitios y en otros.

Concluye la autora, por lo que ha señalado a lo largo del capítulo, que al plan le faltó racionalidad y flexibilidad “porque estaba motivado más por la concepción ideológica” (p. 84) que por un análisis acertado de la realidad. Aunque apela a posteriores “estudios particulares que examinen la relación entre las escuelas de trabajo y el entorno social y económico” (p. 85) de cada población donde se implantó.

El capítulo 5 es el que, escrito por Alba Fernández Gallego, se dedica a analizar “La formación del profesorado como clave de renovación pedagógica. El Instituto-Escuela (1918-1936) y su reestructuración de 1933” (pp. 87-101).

La autora, tras contextualizar la necesidad de creación del Instituto-Escuela como un experimento pedagógico complementario de otras acciones educativas transformadoras con las que desde la Administración se pretendía acercar la situación de España en este campo a la de los países europeos más avanzados, describe su estructura (primaria, secundaria y, más tarde, párvulos) para pasar a lo fundamental del capítulo: el profesorado del Instituto-Escuela que, lógicamente, debía ser adecuado a lo que la institución buscaba conseguir.

Así, indica Alba Fernández los diferentes tipos de profesores y los nombres propios de algunos que los ocuparon: “El profesorado constituyó una de las claves del proyecto de renovación pedagógica del Instituto-Escuela, ya que, para que este funcionase, se necesitaba al frente gente formada y con un grado alto de compromiso.” (p. 99)

De todas maneras, y aunque la autora no entre en ello, todo lo que rodeaba al Instituto-Escuela, como sucedió también con la ILE y la JAE, rezuma un cierto elitismo excluyente por parte de determinadas minorías culturales privilegiadas, que se iba repartiendo entre sus miembros los puestos más relevantes de dichas instituciones.

Antonio S. Almeida Aguiar escribe el capítulo 6, “La higiene escolar en España” (pp. 102-114). Y comienza recordando los tres grandes males de España para los que los regeneracionistas de la época exigían propuestas con el fin de intentar solucionarlos: la pobreza del país, la poca instrucción de la mayoría de la población y la mala gestión de los recursos públicos. Sobre el segundo de ellos, ya Joaquín Costa abogaba por el desarrollo físico de la infancia. “En este contexto de reforma pedagógica, el higienismo y la educación física, por tanto, emergerán como símbolos de transformación y progreso de la nación.” (p. 103)

Recorre el autor a lo largo del capítulo las publicaciones más destacadas sobre difusión de la higiene, en el sentido que ese término adquiere durante esa época, la importancia que se le da a la gimnasia, la aparición de la materia de Fisiología e Higiene -con ese nombre u otros- en el currículo de los diferentes niveles educativos, las colonias escolares, las escuelas al aire libre o del bosque, las excursiones, las cantinas, los baños, los roperos... Resumiendo el autor que “la toma de conciencia de la precaria situación del país, con respecto a Europa por parte de amplios colectivos sociales, trajo consigo la vertebración de un discurso regeneracionista en el que confluyeron los tres elementos de los que hemos hecho referencia: la medicina, la higiene y la escuela.” (p. 113)

“La Edad de Plata de la ciencia en España. El triunfo de la ciencia moderna: la JAE y la universidad”, escrito por Luis Enrique Otero Carvajal y José María López Sánchez (pp. 115-129) es el capítulo 7 de *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936*.

Las primeras líneas del capítulo persiguen contextualizarlo: “La disputa vivida entre defensores de la ciencia moderna y ultracatólicos recorrió la segunda mitad del siglo XIX, destacando las cuestiones universitarias o la polémica sobre la ciencia en España... Salvar la brecha que separaba a España de las más dinámicas naciones europeas pasaba, a ojos de institucionistas y

regeneracionistas, por renovar el sistema educativo del país, sus estructuras, métodos, objetivos y contenidos.” (p. 115)

La JAE (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas), su rechazo por parte de los sectores más ultramontanos del profesorado universitario, la aparición de científicos destacados, la presencia de la mujer en la docencia universitaria, la ciencia durante la Segunda República y la llegada del franquismo con la destrucción de todo lo existente (qué costumbre tan española, añadimos nosotros) y la creación del Instituto de España y luego del CSIC, son apartados que se van sucesivamente abordando.

Acaba el capítulo con unas palabras pronunciadas en 1940 con motivo de la inauguración del curso universitario en Valladolid por el ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín que no tienen desperdicio (cfr. p. 128).

El capítulo 8, escrito por Consuelo Flecha García, se titula “Mujeres y enseñanza superior. Docencia, investigación y redes universitarias” (pp. 130-144). Y es un recorrido a través de los logros progresivos que las mujeres fueron obteniendo en el campo educativo en España, lo que iba en contra del papel que el sistema liberal les había asignado en la sociedad: “La capacidad de agencia que durante el primer tercio del siglo XX pusieron en juego muchas mujeres, individualmente y en grupo, con su actitud y con las acciones emprendidas, la encaminaron hacia lo que terminaría produciendo un quebranto de las relaciones de poder al uso; es decir, de la hegemonía, real y simbólica, de los hombres y de la sumisión de las mujeres.” (p. 130)

Y ese proceso de dejar de ser ya “el ‘encanto de la familia’, a no poder valerse por sí mismas, a la vida subordinada y dependiente, habitual en quienes necesitaban ser mantenidas” (p. 131) pasa, lo va describiendo Consuelo Flecha, por su acceso a la alfabetización primaria, a la enseñanza media, en algunos casos a la superior (con gráficos de la evolución del porcentaje de mujeres en diferentes carreras, cfr. p. 136), a la docencia y la investigación o al asociacionismo femenino.

Ana Martínez Rus es la autora del capítulo 9: “Lectura, lectores e industria editorial” (pp. 145-160). En él, señala la autora cómo, en entornos urbanos en especial, la industria editora y librería contribuyó a la alfabetización y a la modernización del país durante el primer tercio del siglo XX.

La evolución de las bibliotecas desde ser establecimientos destinados básicamente a los eruditos hasta irse convirtiendo en lugares abiertos a todas las personas fue un fenómeno muy importante de esta época: “El fenómeno bibliotecario popular continuó en las primeras décadas del siglo XX, tras la experiencia del sexenio democrático. Surgió un movimiento a favor de la creación de nuevas bibliotecas de carácter popular que favoreciese la lectura entre los colectivos sociales, tradicionalmente alejados del mundo de la cultura. Estaban destinados al pueblo, a las capas populares compuestas por artesanos, tenderos y trabajadores asalariados...” (p. 146).

Hubo muchas iniciativas, en especial en las grandes ciudades, gracias a las cuales se crearon bibliotecas populares, lo que en la Segunda República se convertirá en objetivo fundamental de los nuevos gobernantes, con especial mención al Patronato de Misiones Pedagógicas.

El capítulo finaliza con una referencia a la aparición de las nuevas políticas editoriales que buscaron acercar el libro a capas de la población que en otras épocas no lo adquirirían y la importancia de la creación de la Feria del Libro de Madrid en 1933.

Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova, editores del libro, son los autores del capítulo 10, que inicia la serie de aquellos en los que la temática general de la publicación se concentra en zonas específicas de la España urbana. En concreto, este se titula “Reducción del analfabetismo, educación y mercado laboral en Madrid, 1900-1936” (pp. 161-182).

En una urbe del tamaño de Madrid, los cambios en la educación promovidos institucionalmente se deben enmarcar, señalan los autores, dentro de “los procesos de cambio social, económico y demográfico” (p 161) de esa población.

Analizan a continuación, comparándolas, las tasas de alfabetización de Madrid capital, de la provincia y del resto de España y las razones por las que en la capital esas tasas fueran superiores a la media nacional (por la importancia del sector servicios, del clero, las comunicaciones, etc.) y sus infraestructuras educativas. Finalizan los autores con un análisis de las dotaciones de los centros de enseñanza secundaria y de formación profesional, con unos detallados cuadros estadísticos, en Madrid.

Sobre “Escolarización y renovación pedagógica en la Cataluña urbana (1900-1936)” escribe Joan Soler Mata, es el capítulo 11 (183-198).

Y comienza el autor recordando la enorme importancia que va a tener en Cataluña el sector urbano, especialmente la ciudad de Barcelona, respecto al sector rural. A modo de ejemplo, podemos ver en la Tabla 1 de la página 184 que Barcelona pasa de tener en el año 1900 poco más de medio millón de habitantes a casi duplicar esa población en 1936.

“Igual que en el resto de España y, en general, en Europa y en la escena internacional, las distintas crisis que cerraron el siglo XIX dieron pie a los anhelos de regeneración y cambio social y otorgaron a la escuela y la educación un papel clave en la construcción de una nueva sociedad para un nuevo siglo.” (p. 185)

Describe el autor el complejo proceso de la renovación pedagógica “desde una perspectiva heterogénea, poliédrica, circular, oscilante, plural y diversa” (p. 186), ya que fue muy desigual, tanto en lo que se refiere a la comparación de Barcelona con el resto de los núcleos urbanos importantes de Cataluña (Reus, Sabadell, Badalona, etc.) como dentro de la propia Barcelona.

Con una referencia a la implantación del método Montessori en Cataluña y a la relación de los centros escolares con la naturaleza (colonias escolares, salida didácticas, etc.) finaliza Joan Soler el capítulo.

Susana Serrano Abad y Josu Hernando Pérez son los autores del capítulo 12: “Alfabetización, modernización y desigualdad en Bilbao en el primer tercio del siglo XX” (pp. 199-214).

Comienza el capítulo indicando los autores que “si desde hace décadas se planteaba determinar la relación entre crecimiento económico y formación/dotación de capital humano, en la actualidad el debate pone el acento en las desigualdades territoriales, su origen y evolución durante el proceso de modernización de la economía española del último cuarto del siglo XIX y primer tercio de siglo

XX, proceso complejo con dinámicas territoriales diversas y múltiples factores que se combinan, uno de ellos, determinante: el nivel educativo.” (p. 199)

La industrialización sería la clave para estructurar, en torno a ella, las diferencias territoriales en las tasas de alfabetización.

Bilbao y su entorno son, como demuestran los autores, un campo muy interesante de análisis de esa interrelación, y es a lo que dedican el núcleo del capítulo: alfabetización según las diferentes zonas de la ciudad y alrededores y el impulso desde el municipio de la generalización de la instrucción.

“Clase, género y capital educativo. La transición de la alfabetización en la Andalucía urbana, 1900-1930”, es el capítulo 13, escrito por David Martínez López, Manuel Martínez Martín y Gracia Moya García (pp. 215-227).

La alfabetización en el primer tercio del siglo XX siguió en Andalucía patrones similares a los del resto de España: “Y lo hizo con los mismos sesgos, es decir, con un acusado diferencial social y territorial.” (p. 217). Pero en el caso de Andalucía, aunque sí que es cierto que la alfabetización se incrementó de manera notable en las ciudades durante ese periodo, se siguieron teniendo tasas de alfabetización inferiores a ciudades similares en tamaño de otras zonas de España.

En el resto del artículo, describen los autores esa especificidad de Andalucía (“en fin, los condicionantes de clase y de género y los factores de oferta y de demanda educativa se conjugaron en el desigual avance social de la alfabetización y en la limitada transición de la alfabetización en las capitales andaluzas”, p. 226), con significativos cuadros que lo explican.

Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro son las autoras del capítulo 14: “Analfabetismo. Alfabetización y proceso de escolarización en Extremadura (1900-1936)” (pp. 228-240).

Extremadura era, durante el periodo analizado en el libro, una zona de España caracterizada por “el retraso económico y la existencia de un gran desequilibrio entre los diferentes sectores económicos, donde predomina el agrario... (Con) una oligarquía minoritaria, que ostenta el poder económico y político, y una gran masa proletaria, y a estas desigualdades hay que sumarle el alto índice de analfabetismo.” (p. 228)

Las políticas educativas en Extremadura -de “región desoladora” (p. 229) a principios de siglo la califican las autoras del capítulo-, a pesar del impulso que recibieron en el primer tercio del siglo XX, tuvieron una implantación más larga y desigual que en otras regiones españolas: insuficiente número de escuelas, absentismo escolar, predominio de población que habita en núcleos rurales con apenas desarrollo industrial y malas condiciones higiénicas de los locales donde se impartían las clases, esto último reflejado por Luis Bello en 1927 en su *Viaje por las escuelas de España*.

En las “Reflexiones finales” (pp. 237-239), insisten Isabel Grana y Cristina Redondo en las peculiares condiciones socioeconómicas que hacen de la Extremadura de esa época “una región que presentaba en las fechas de estudio un retraso endémico a nivel económico, social y cultural” (p. 239) respecto a la media nacional, con la consecuencia de la baja alfabetización de sus habitantes.

El capítulo 15 está escrito por Narciso de Gabriel, que lo titula “Emigración, escolarización y alfabetización en Galicia” (pp. 241-254).

En Galicia, mucho más que en otras regiones del norte de España, el fenómeno de la emigración influyó en gran medida en el progreso de la alfabetización.

El primer aspecto que destaca Narciso de Gabriel es la muy investigada influencia de la aportación educativa que los emigrantes a América realizaron en Galicia creando multitud de escuelas, citando el autor del capítulo a Vicente Peña Saavedra, Xosé Manuel Núñez Seixas, Antón Costa Rico y Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez como autores de estudios sobre esta temática (p. 241).

Y el segundo, que los propios emigrantes que hablan hecho fortuna lejos de su tierra eran conscientes de que “el analfabetismo constituía un obstáculo para el desarrollo personal y colectivo, (por lo que) decidieron crear escuelas de calidad con el propósito de que los gallegos que en el futuro decidiesen emigrar lo hicieran en las mejores condiciones posibles.” (p. 242)

Otros aspectos que se abordan en el capítulo son la diferencia entre la alfabetización de los hombres y la de las mujeres en función de sus intenciones de buscar un mejor futuro al otro lado del Atlántico y si la alfabetización orientada a “prepararse para *andar por el mundo*” (p. 252) y emigrar le privó a la Galicia en esa época de contar con un capital humano preparado culturalmente y que prosiguiera formándose en estudios secundarios, medios y superiores.

Héctor Vicente Sánchez es el autor del capítulo 16: “La red de centros de primera enseñanza en Zaragoza” (pp. 255-266).

En las dos primeras páginas, resume el artículo la historia general de la implantación de un sistema nacional de educación en España (la Constitución de 1812, el “Informe Quintana”, la ley Moyano, la creación del Ministerio, el Real Decreto en 1920 de construcciones escolares, la dictadura de Primo de Rivera, la II República) para pasar en las siguientes páginas a señalar el caso concreto de la ciudad de Zaragoza en lo referente a las dotaciones de escuelas de primera enseñanza desde el comienzo del siglo XX hasta la Guerra Civil.

Y el último de los capítulos es “La Segunda República y la apuesta por la Educación”, escrito por Alejandro Tiana Ferrer (pp. 267-279).

Tras contextualizar la situación de la educación en España en el momento en que asumen sus responsabilidades los dirigentes de la recién instaurada Segunda República, señala Alejandro Tiana que estos recogieron el testigo de “algunos procesos que venían manifestándose desde comienzos del siglo XX” (p. 267), sintetizándolos en un “regeneracionismo *desde arriba*” (*Ibid.*). Y, ya proclamada la República, “tanto para los liberales regeneracionistas como para los republicanos reformistas o los representantes de la izquierda parlamentaria, la educación era una exigencia ineludible para el logro de la revolución burguesa a la que, como mínimo, todos aspiraban.” (p. 268). Y ello fue posible “gracias a la similitud y la cercanía de los planteamientos pedagógicos que defendían las nuevas autoridades educativas republicanas.” (*Ibid.*)

Las concreciones más significativas de ese proyecto las va describiendo Alejandro Tiana en las páginas siguientes del capítulo: escuela única -o unificada- como meta (nacionalización, socialización e individuación como rasgos esenciales de ella, p. 270), solución del problema del bilingüismo, reorganización del Consejo de Instrucción Pública, la enseñanza de la religión, creación de escuelas, reforma de la formación y selección de los maestros, reforma de la segunda enseñanza

(Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas) y de la universidad y la educación popular, con las Misiones Pedagógicas. Finalizando el artículo con una referencia a lo sucedido con la educación durante el periodo Radical-Cedista y la Bibliografía.²

Pues bien, una vez realizado el recorrido por los diferentes capítulos que componen *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936*, nos gustaría hacer una pequeña valoración de lo que aporta este libro.

Y debemos alabar fundamentalmente en él el esfuerzo por dar a conocer datos muy bien elaborados que permiten configurar un mapa preciso de la educación en España en cada uno de los aspectos que se analizan en la publicación. En ese sentido, en el libro abundan tablas, gráficos y figuras de gran valor. Por ello, *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936* es una obra de consulta interesante, con artículos de gran calidad.

Lo que sería conveniente es que los autores de muchos de los artículos, en este libro y en tantos otros de autoría colectiva, se propusieran elaborar monografías que ampliasen lo que analizan en ellos.

En relación con esto último, llama un poco la atención el que, en general (y se puede comprobar en el portal bibliográfico Dialnet, el que nosotros más solemos consultar), hay un cierto desequilibrio en la mayoría de los investigadores entre el número de artículos de revista o colaboraciones en obras colectivas que han escrito y el número de libros que han publicado. Quizás sería necesario hacer cambiar esa tendencia y que en los investigadores la norma fuera que tuvieran un número de libros publicados acorde con el número de artículos.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

² Echamos en falta en la bibliografía el libro de Mariano Pérez Galán *La enseñanza en la II República*

