

# Cabás

diciembre 2022

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPHE)

Revista internacional sobre  
el Patrimonio Histórico Educativo

## ARTÍCULOS

Quando el magisterio permitió educar y también publicar libros de texto (Argentina, primeras décadas siglo XX)

Educación física escolar durante el altofranquismo educativo II

El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar

## EXPERIENCIA

El Proyecto *Espacio de Memoria de la Escuela Normal Mariano Acosta*

## RELATO

Recuerdos escolares

## MONOGRÁFICO MUSEOS PEDAGÓGICOS

- Museo Pedag. y del Niño
- Museo Pedag. de Galicia
- CRIEME de Polanco
- Museo de la Educ. de Padua
- Museo Pedag. Univ. Sevilla
- Museo Complutense Educ.
- Museo Andaluz de la Educ.
- Museo Educ. Gabriela Mistral
- Museo H.<sup>a</sup> Esc. Univ. Macerata
- MUNAÉ
- CeMuPe Univ. de Salamanca
- Museo Educ. Univ. País Vasco
- MuSEP de Campobasso
- Museo de la Esc. de Marrazes

## CENTRO PHE

Escuela-Museo de  
Vega de Doña Olimpa



GOBIERNO  
de  
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL







# *Cabás n.º 28*

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**

**@ 2022**

## Tabla de contenido

### Artículos Monográfico

Paulí Dávila Balsera y Luis M. Naya Garmendia <b>Presentación del Monográfico “Los museos y centros de interpretación de la educación y sus actividades formativas”</b> .....	1
Silvio Tébar Heras <b>Actividades formativas en el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha (Curso 2021-22)</b> .....	7
Laura Rodríguez Castelos <b>Educador desde el museo. Experiencias en el Museo Pedagógico de Galicia</b> .....	27
José Miguel Saiz Gómez <b>Las actividades didácticas del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Polanco, Cantabria, España</b> .....	39
Carla Callegari <b>El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad</b> .....	59
Pablo Álvarez Domínguez y María José Rebollo Espinosa <b>Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el “menú” del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla</b> .....	71
Jaime del Rey Tapia, Andra Santiesteban y Miriam Revuelta Vidal <b>El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras</b> .....	91
José Antonio Mañas Valle y Manuel López Mestanza <b>Dando “voz” a los instrumentos científicos históricos</b> .....	113
Fernanda Venegas Adriaola <b>Vitrinas abiertas, el Museo de la Educación Gabriela Mistral: como espacio para construir junto a las comunidades educativas</b> .....	135
Marta Brunelli y Fabio Targhetta <b>Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata</b> .....	145
Emmanuelle Macaigne y Anne Damon-Guillot <b>Trabajar con un público de estudiantes de musicología en el marco de la preparación de una exposición temporal. Bueno, ¡canta ahora! Canciones infantiles, dos siglos de patrimonio vivo</b> .....	163

Bienvenido Martín Fraile y Gabriel Parra Nieto  
**Actividades formativas y nuevas experiencias educativo-docentes desarrolladas en el CEMUPE** ..... 173

Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia  
**Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco** ..... 187

Rosella Andreassi y Alberto Barausse  
**El Museo de la Educación Escolar y Popular y el Ce.S.I.S, entre la investigación, la tercera misión y la educación patrimonial** ..... 207

Graça Sampaio y Rita Brites  
**“Pandemia en la Escuela” una exposición para preservar la memoria de un momento difícil en la Historia de la Educación** ..... 225

## **Artículos Miscelánea**

Francesca Davida Pizzigoni  
**El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar** ..... 239

Antonio David Galera Pérez  
**Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares II (objetivos y orientaciones didácticas)** ..... 257

Agustina Mosso  
**Cuando el magisterio permitió educar y también publicar libros de texto (Argentina, primeras décadas siglo XX)** ..... 281

## **Experiencias**

M. Luz Ayuso y Pablo Pineau  
**El Proyecto Espacio de Memoria de la Escuela Normal Mariano Acosta: el diálogo entre las generaciones como un derecho colectivo** ..... 301

## **Relato escolar**

Rosa del Río Reigadas  
**Recuerdos escolares** ..... 323

## **Foto con historia**

Ángel Llano Díaz  
**Las escuelas del Este en Santander** ..... 329

## Centros PHE

José Ignacio Guerra Aragón	
<b>Vega de Doña Olimpa y su Escuela-Museo .....</b>	<b>335</b>

## Reseñas bibliográficas

Antonio Montero Alcaide, <i>Veedores de ciencia y conciencia: orígenes y constitución de la Inspección de Educación .....</i>	345
Begoña Consuegra Cano, <i>Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX) .....</i>	351
Fernando Moreno Rodríguez, <i>Valle de Soba: escuelas primarias y docentes .....</i>	357



## **Presentación del Monográfico "Los museos y centros de interpretación de la educación y sus actividades formativas"**

### **Presentation of the monograph "Museums and educational interpretation centers and their training activities"**

---

**Paulí Dávila Balsera  
Luis M. Naya Garmendia  
Universidad del País Vasco (España)**

La revista Cabás, siguiendo su tradición editorial desde el comienzo de su edición, presenta un número monográfico sobre uno de los temas que, en la actualidad, está demandando más atención: las actividades formativas que se llevan a cabo en el seno de los museos de la educación, escolares o pedagógicos y centros de interpretación. El atractivo de los museos, en general, ya no reside únicamente en las exposiciones permanentes que poseen o en las exposiciones temporales que realizan, sino que cada vez se organizan más actividades lúdicas, de aprendizaje o formativas dedicadas a un público muy variado. Resulta habitual que, en la programación de los museos, se realicen actividades bien sean puntuales o permanentes a las cuales acude un nutrido grupo de visitantes con el fin de completar su formación cultural. Las audiencias se han ido ampliando, no solo desde la perspectiva del turismo cultural, que cada vez demanda una mayor actualización de los museos, sino de mantener una agenda permanente para atraer a un público que, en general, no suele ser visitante habitual de los mismos. Asimismo, la posibilidad de visitas virtuales a tantos museos inhibe las visitas presenciales, de ahí que, también las propuestas de actividades formativas, vayan dirigidas a favorecer la ciudadanía activa y a fomentar la participación de personas que no tienen acceso a los museos debido a condiciones diversas. Todo ello en la misma línea en la que el ICOM lo ha hecho en agosto de 2022 en Praga, al definir el museo como **“una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.”**.

Desde esta perspectiva de apertura a nuevas audiencias, de ampliación de sus funciones y a la propuesta de determinadas acciones formativas, planteamos este número monográfico de la revista Cabás que recoge las principales actividades que se llevan a cabo dentro de los museos y centros de interpretación dedicados a la educación. Para ello, hemos invitado, sobre todo, a museos escolares, de la educación o pedagógicos y centros de interpretación, para que nos transmitan el elenco de actividades que llevan a cabo en sus respectivos centros. Se trata de observar el potencial que tienen estas instituciones, no solamente en lo que supone ser un recurso para la docencia en historia de la educación, por ejemplo, sino también como un espacio de discusión e intercambio de puntos de vista alrededor de las experiencias escolares o infantiles. Asimismo, se está observando que los

museos de la educación se están abriendo a otro tipo de público que tiene escasas posibilidades de acceder a ellos con el objetivo de que estos sean cada vez más inclusivos y modelen sus actividades en función de las diferentes audiencias.

Con este número monográfico, pretendemos continuar con uno de los objetivos de la revista como es fomentar el conocimiento y la proyección que tienen los museos dedicados a la educación. Asimismo, se nos permitirá, desde una perspectiva internacional, poder comparar experiencias y trayectorias diferentes en nuestro ámbito de trabajo de transferencia social, de apertura a la sociedad o de experiencias educativo-docentes, de los museos de la educación. Por lo tanto, el objetivo de este número monográfico es mostrar un panorama internacional, no exhaustivo, de las actividades formativas que estamos llevando a cabo en diferentes museos y centros de interpretación, para enriquecernos y poder encontrar prácticas educativas que podamos incorporar a nuestro quehacer museístico, abriendo posibles caminos a la colaboración entre los museos e internacionalización de sus actividades. Con este objetivo pretendemos poner en valor las nuevas funciones que están adquiriendo los museos de la educación con el fin de abrir nuevas miradas o caminos para potenciar el conocimiento no solo de la importancia patrimonial de la educación, sino también que sea como un dispositivo para fomentar otro tipo de acciones encaminadas a fomentar el papel educativo que cumplimos los museos de la educación.

Los museos que han participado en este número, desde el punto de vista de la dependencia institucional, se dividen en dos grupos. La mitad son museos pedagógicos universitarios y la otra mitad se corresponde con una dependencia institucional bien nacional, autonómica o local. Evidentemente esta situación condiciona las actividades que se llevan a cabo en cada uno de ellos, las horas de apertura, la disponibilidad de personal especializado, etc.<sup>1</sup> No obstante, se aprecian diferencias en función de esta dependencia, sobre todo en lo que se refiere a tipos de actividades con escolares, mucho más propias de los museos pedagógicos universitarios que del resto de museos. No obstante, el esfuerzo que estos museos hacen por ampliar sus audiencias es de reconocer, pues pone en juego una de las características de la función de la universidad que es su apertura a la sociedad y vincularse en proyectos de transferencia social, además del público habitual del sistema educativo universitario y no universitario.

Del conjunto de colaboraciones que hemos recibido cabe diferenciar dos bloques, en función de aportaciones que se han hecho. En el primero de ellos recogemos aquellas colaboraciones que se han ceñido a una visión general del museo con un conjunto de actividades que, tradicionalmente, llevan a cabo y dedicadas a diferentes audiencias. Se trata de actividades que muestran las exposiciones permanentes junto con actividades ligadas a las mismas. En ese sentido, podemos referirnos al Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha, el Museo Pedagógico de Galicia, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME); el Museo de la Educación de la Universidad de Padua (Italia); el Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla y el Museo Complutense de Educación. En cuanto al otro conjunto de trabajos presentados, se trata de aportaciones que se refieren a cuestiones concretas, bien sea

---

<sup>1</sup> Dávila, P. y Naya, L.M. (2019). Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha. *Museologia & Interdisciplinaridade* Vol. 8, nº16, Ago./ Dez., pp. 16-36. DOI: 10.26512/museologia.v8i16.21143

por la temática que abordan o el tipo de audiencia al que van dirigido, así en este bloque encontramos el Museo Andaluz de la Educación, el Museo de la Educación Gabriela Mistral (Santiago de Chile), el Museo de Historia Escolar “Paolo y Ornella Ricca” de Macerata (Italia), el Museo Nacional de Educación de Ruán (Francia), el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, El Museo de la Educación Escolar y Popular de Campobasso (Italia) y el Museo de la Escuela de Marrazes (Portugal). Casi la mitad de los artículos proceden de fuera de España, especialmente de Italia, y también de Chile, Francia y Portugal, lo cual da una visión más internacional a este panorama, contribuyendo a poder observar cómo desde el punto de vista comparado, muchas de las actividades que se realizan son similares, a pesar de los diferentes contextos históricos y sociales de los museos. Otra cuestión importante es que la mayoría de los textos han sido escritos por los responsables de dichos museos o por las personas encargadas de las áreas educativas de los mismos.

Por lo que se refiere a las aportaciones en concreto, la mayoría de ellos describen las líneas generales de cada museo para después presentar sus aportaciones. Así, el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha nos introduce en los aspectos más diferenciados del mismo, como son la historia de la educación en España en los dos últimos siglos y en uno de los elementos más característicos del mismo, como es la historia de la infancia. Las actividades que, en su conjunto, ha desarrollado las ha realizado atendiendo a diferentes niveles y colectivos entre los que destacan grupos de bibliotecas municipales, alumnado de la facultad de educación y de la universidad popular de Albacete, usuarios de centros de salud mental y/o personas que se han jubilado y, sobre todo, una actividad realizada con alumnado proveniente de un instituto francés. Otro museo de dependencia autonómica, como es el Museo Pedagógico de Galicia, presenta una síntesis de sus 20 años de historia, en los que se ha puesto en valor la riqueza del patrimonio histórico-educativo en el museo, con actividades dirigidas al público escolar a través de visitas guiadas y talleres o rutas didácticas y también al público familiar y otros públicos, planteando retos para el futuro con una visión de museo inclusivo. El Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, también de dependencia autonómica, recoge el conjunto de actividades que ha desarrollado a lo largo de los últimos años, después de realizar una breve descripción sobre las exposiciones tanto permanente como temporales que dispone, también se describe la realización de las visitas que se realizan y las audiencias que tiene dentro del sistema educativo, tanto universitario como no universitario, adaptando siempre el discurso a cada tipo de audiencia, incluyéndose, asimismo, los talleres y la realización de proyectos, tanto lúdicos como didácticos.

Por lo que respecta a los museos pedagógicos, el Museo de la Educación de la Universidad de Padua también realiza un inventario de las actividades que ha realizado durante treinta años, en los que ha contado con colaboración de instituciones locales, además de realizar actividades con familias y grupos dirigidos al conocimiento de la ciudad o talleres relacionados con la educación para la paz, taller de escritura, de los derechos del niño o algunos aspectos de la historia de Italia. Se trata, en cualquier caso, de actividades relacionadas con los fondos que posee dicho museo. El Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla también nos introduce en las actividades de dicho museo, utilizando para ello una metáfora culinaria, adaptada a cada grupo de visitantes, bien sean niños, niñas y adolescentes, aulas de la experiencia o estudiantes universitarios, ofreciendo, asimismo, un menú donde se plasman las actividades que

realizan con dichos públicos. Finalmente, el Museo Complutense de Educación relata sus aspectos diferenciales como museo a la vista de las colecciones que posee, tanto de material didáctico como de fondos documentales. Las actividades del museo vienen descritas a partir de la tipología de visitantes, mayoritariamente del sistema educativo universitario, señalando actividades en talleres y otras iniciativas docentes en colaboración con otras actividades museísticas, además de un conjunto amplio de exposiciones temporales.

En el segundo bloque hemos incluido las aportaciones de los museos que se refieren a actividades más concretas, aunque la mayoría de ellos también ofrecen una visión general sobre la situación del museo y sus exposiciones. El caso del Museo Andaluz de la Educación de Alahurín de la Torre, es particularmente reseñable, ya que siendo un museo relativamente nuevo ha realizado un importante conjunto de actividades formativas, sobre todo en lo que se refiere a los instrumentos científicos que dicho museo posee sobre mecánica clásica, metrología, óptica, etc. los cuales son utilizados como medio para divulgar aspectos relevantes de la ciencia. El Museo de la Educación Gabriela Mistral presenta un caso curioso de una de las actividades que han ido desarrollando a lo largo de los últimos años, en este caso con jóvenes de un centro de secundaria que, a través de un taller, presentan diversas actividades donde los protagonistas son los estudiantes y donde las vitrinas juegan un papel importante. El Museo de Historia Escolar “Paolo y Ornella Ricca” de Macerata, que este año duplica su espacio expositivo, ofreciendo una nueva reordenación, presenta, además de las investigaciones que se han llevado a cabo en dicho museo, dos proyectos realizados con estudiantes universitarios basados en la utilización de códigos QR y una línea de tiempo digital para el museo. Dichas actividades se han realizado en el último curso escolar, durante el tiempo de pandemia. El Museo Nacional de Educación de Ruán, narra una actividad muy concreta sobre un seminario de folclore infantil y etnomusicología basada en canciones infantiles, destacando el valor que tiene la música para la investigación en colaboración con la Universidad Jean-Monnet. El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, sito en Zamora, presenta una actividad singular después de describir todo un conjunto de actividades que llevan a cabo en dicho museo. Se trata de las visitas escolares al huerto didáctico universitario, proyecto en el que se involucraron centros escolares de primaria y secundaria, con el objetivo de dar al alumnado un protagonismo y participar, de una manera activa, en la construcción de un huerto universitario.

En relación con las audiencias, el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco centra su artículo en un conjunto de actividades llevadas a cabo durante los últimos años con personas adultas con el objetivo de favorecer la participación ciudadana a través de talleres en los cuales se presentaron diversas actividades formativas. Asimismo, se recoge una actividad que cada vez está más presente en los museos en general, como es involucrar a las personas con cierto tipo de demencia en una actividad formativa que favorece el recuerdo de su experiencia infantil. El Museo de la Educación Escolar y Popular de Campobasso, además de hacer referencia a sus fondos museísticos y material documental, recoge un conjunto de actividades que se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años orientadas a la participación del alumnado para educar a los futuros ciudadanos. Estas actividades se llevaron a cabo en colaboración con el Instituto Histórico Regional de Molise con una planificación didáctica estructurada a través de talleres de historia, recurriendo a una variedad y riqueza de documentos e, incluso, con la utilización de robots para hacer llegar al alumnado a través de Google Meet la realidad del museo e interactuar con el mismo, sobre todo

en tiempo de pandemia. Finalmente, y también en tiempo de pandemia, el Museo de la Escuela de Marrazes intenta dejar constancia de este periodo para el futuro y ver cómo la escuela se ha tenido que adaptar a las nuevas circunstancias, todo ello a través de una exposición itinerante que muestra las escuelas vacías y las reacciones que ha tenido que poner en marcha el sistema educativo para hacer frente al Covid-19.

Como se observará con la lectura de estas aportaciones, con este monográfico hemos pretendido presentar trabajos más descriptivos que analíticos sobre las actividades formativas, dejando lugar a posteriores trabajos en los cuales se pueda profundizar para ver el valor académico o científico que puedan tener estas actividades. La intención de los coordinadores de este número era poner sobre la mesa un “estado de la cuestión” sobre un tema que cada vez interpela más a los responsables de los museos para abrir los mismos a otras audiencias con nuevas perspectivas y formas de entender las nuevas funciones que estás desarrollando los museos de la educación. En este sentido, queremos agradecer a los autores los artículos que han redactado ya que ofrecen una panorámica amplia de las posibilidades que ofrecen los museos y que, sin duda, servirá para prácticas que puedan seguir desarrollándose en el futuro.

Paulí Dávila y Luis M. Naya – Coordinadores del número monográfico



# **Actividades formativas en el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha (Curso 2021-22)**

## **Training activities at the Pedagogical and Children's Museum of Castilla-La Mancha (Course 2021-22)**

---

**Silvio Tébar Heras**  
**Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### **Resumen**

Si históricamente el concepto de museo escolar tenía un impacto didáctico que dependía del uso que se hiciera de él, desde este punto de vista es posible y útil construir hoy, en nuestro caso, un museo que conjugue los dos usos antes expuestos: por una parte, un museo escolar como andamio cognitivo, capaz de favorecer el contacto con los objetos de aprendizaje, de estimular el uso de los cinco sentidos, de acercar a las personas a un método de estudio basado en la observación y la aplicación del método inductivo; y, por otra parte, un museo para la memoria y la reconstrucción, valiéndose también de la observación y de métodos inductivos y deductivos. Ponemos unos ejemplos de actividades formativas en nuestro museo.

**Palabras clave:** Museo escolar, andamio cognitivo, memoria y reconstrucción, actividades formativas.

### **Abstract:**

If historically the concept of the school museum had a didactic impact that depended on the use that was made of it, from this point of view it is possible and useful to build today, in our case, a museum that combines the two uses described above: on the one hand, a school museum as a cognitive scaffolding, able to promote contact with the objects of learning, of stimulating the use of the five senses, of bringing people closer to a method of study based on observation and the application of the inductive method; and, on the other hand, a museum for memory and reconstruction, also making use of observation and inductive and deductive methods. Here are some examples of educational activities in our museum.

**Key words:** School museum, cognitive scaffolding, memory and reconstruction, educational activities.

## Introducción

El museo escolar nació en la segunda mitad del siglo XIX como herramienta al servicio de la didáctica (Boyer, 2009; Pizzigoni, 2015; Brunelli, 2020), pretendiendo convertirse en expresión activa del pensamiento pedagógico positivista, basado en la observación directa y el uso de los cinco sentidos. Sin embargo, desde la década de 1960-1970, el museo escolar perdió su connotación vinculada a la didáctica activa para convertirse en un lugar de memoria, observación y reconstrucción (Ruiz Berrio, 2002; Peña, 2004; Álvarez, 2010; Meda, 2010; Ascenzi, Brunelli, Meda, 2016; Dávila y Naya, 2019). Al mismo tiempo, perdió su ubicación dentro de los centros escolares a los que prestaba servicio habitualmente, rompiendo el vínculo de identidad del propio concepto de museo escolar<sup>1</sup>.

Si históricamente el concepto de museo escolar, además de la colección que lo componía, tenía un impacto didáctico que dependía del uso que se hiciera de él, desde este punto de vista es posible y útil construir hoy, en nuestro caso, un museo que conjugue los dos usos antes expuestos: por una parte, un museo escolar como andamio cognitivo, capaz de favorecer el contacto con los objetos de aprendizaje, de estimular el uso de los cinco sentidos, de acercar a las personas a un método de estudio basado en la observación, la problematización, la aplicación del método inductivo (Pizzigoni, 2022); y, por otra parte, un museo para la memoria y la reconstrucción, valiéndose también los visitantes de la observación y de métodos inductivos y deductivos<sup>2</sup>.



Imagen 1: Visita CC S. Cristóbal, Albacete.



Imagen 2: El 5 años CEIP Príncipe Felipe, Albacete.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Referencias tomadas de Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: “construir” el museo escolar con el alumnado. 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], 27, 3-4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos27/1-20-construir-el-museo-escolar>.

<sup>2</sup> El autor del artículo agradece a los profesores Luis M. Naya y Pauli Dávila del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco sus sugerencias y consejos para la redacción del mismo.

<sup>3</sup> Ambas visitas son de octubre de 2021, y su fuente, como la de todas las demás que aparecen en el artículo, es el Museo del Niño.

## **1. El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-la Mancha**

Nuestro Museo, popularmente conocido como Museo del Niño, se abrió en octubre de 1987 tras haber propuesto el maestro Juan Peralta Juárez su creación (del “Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela”) el año anterior a la comunidad educativa del colegio Benjamín Palencia de Albacete, donde ejercía. Para ello se acondiciona un pequeño espacio de la planta sótano del propio colegio, lo que supone la apertura del primer museo pedagógica de España tras el cierre del Museo Pedagógico Nacional. En 1989 el alcalde de Albacete José Jerez lo inaugura oficialmente, y en 1996 las autoridades municipales (siendo alcalde Juan Garrido) inauguran una ampliación del Museo -con la que alcanza los 800 metros-. En 2003 la Junta de Comunidades asume la competencia sobre el Museo del Niño. En 2010 aparece publicado en la Ley de Educación de C-LM que “La Consejería competente en materia de educación regulará las funciones y la estructura del Museo Pedagógico y del Niño, con sede en la ciudad de Albacete, que formará parte de la red de formación /.../” En el verano de 2015 los fondos del Museo son trasladados a la actual ubicación, antiguas instalaciones de la Escuela Graduada de Niñas del Colegio Virgen de Los Llanos, fundado en 1958. Está abierto al público en general de lunes a viernes con un horario fijo de calendario escolar desde el curso 2017-2018, y las dependencias dedicadas a colegio y salas de exposición del museo, en dos plantas (la 2ª no accesible), están convenientemente separadas. También dispone del antiguo parvulario del colegio, ubicado en el patio, como Centro de Documentación Histórica y almacenes. Entre todo, ocupa un espacio de más de 1.500 m2.

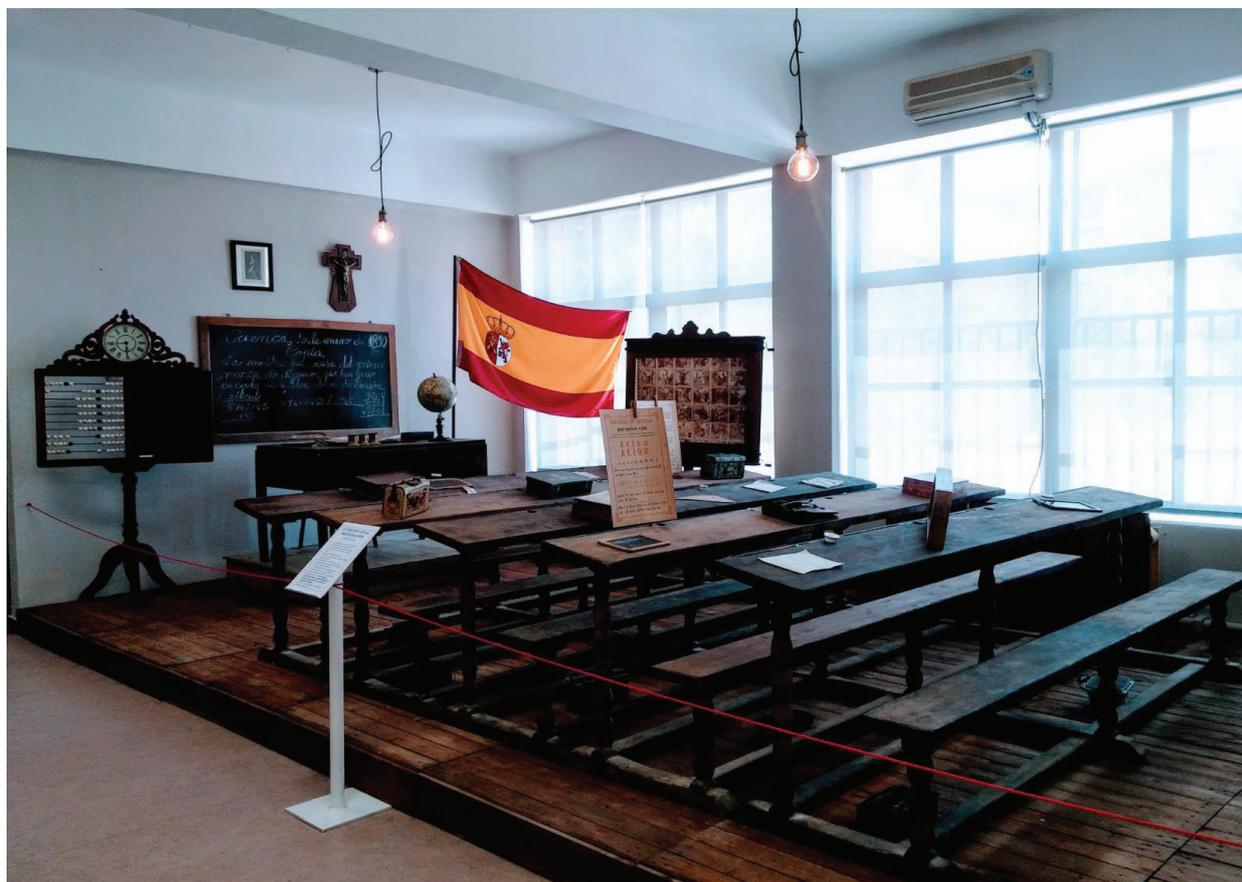
Este Museo, como otros museos pedagógicos y de la educación, tiene la finalidad de rescatar, conservar y difundir el patrimonio histórico de la infancia, la familia y la escuela en nuestra región, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de las instituciones educativas y de las prácticas escolares en nuestra historia contemporánea, además de exposiciones dirigidas a los centros docentes y al público en general. El patrimonio que posee son los objetos escolares que forman parte de la cultura material de la escuela y de la infancia. (El patrimonio inmaterial de activar recuerdos y vivencias es incalculable).

Este museo también presenta un relato museístico que ayuda a comprender el pasado educativo de nuestra región y nuestro país, así como la realidad actual e internacional de las “infancias robadas”, comparándolas con las antiguas y locales. El Museo cuenta, en la actualidad, con doce salas permanentes organizadas en torno a tres grandes ejes temáticos: 1) La educación en España desde, fundamentalmente, 1874 a 1975; 2) La historia de la infancia en España, aproximadamente en las mismas fechas que la historia de la educación antes mencionada; y 3) Sala de Ilustración infantil “Colección Teo Puebla”.

### **1.1. La educación en España (1874-1975)**

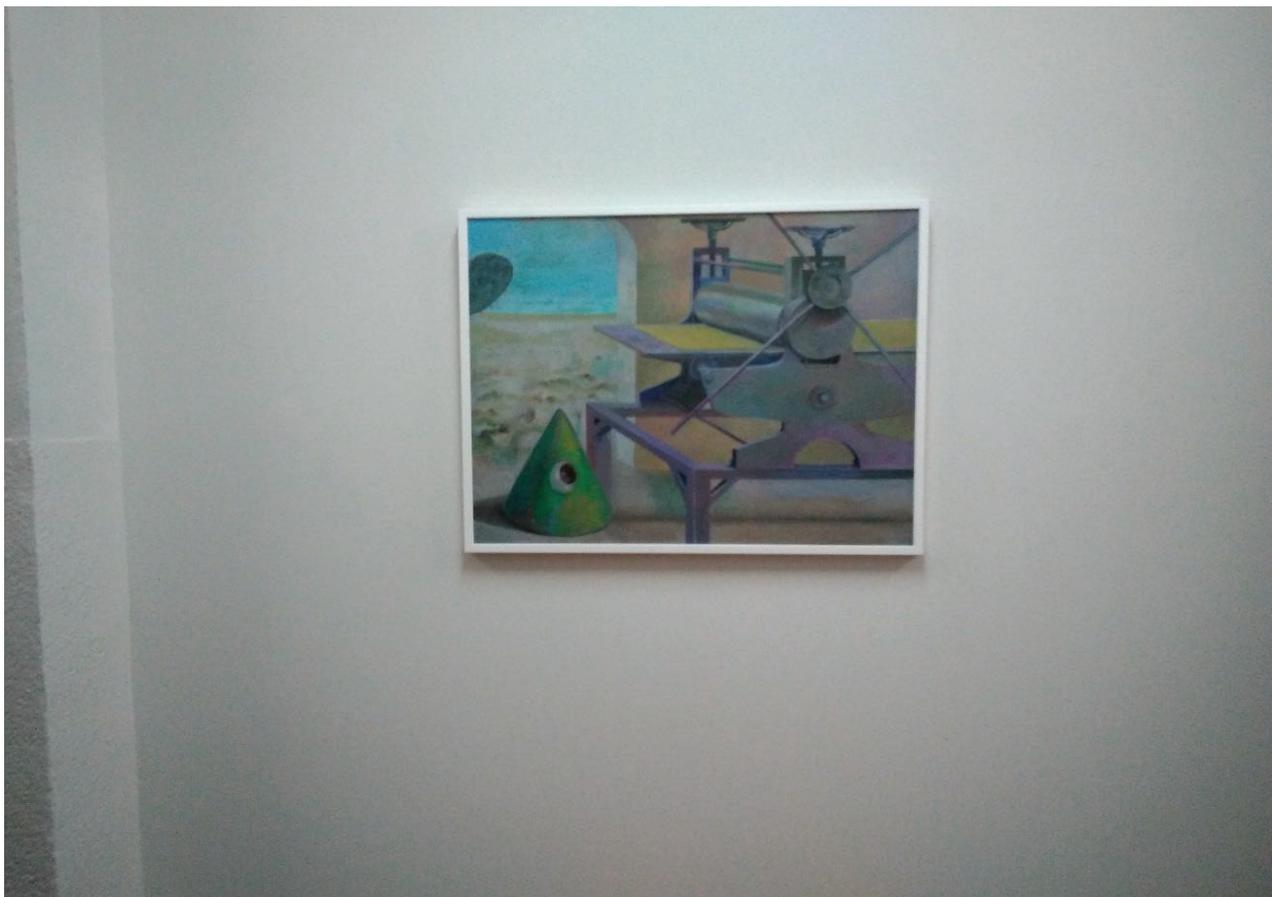
En la planta baja disponemos de tres salas históricas recreadas, respectivamente, una, a la manera de la escuela en la Restauración Borbónica (1874-1931), con pupitres multipersonales, tinteros, cabases, pizarrines, “braserillas”, láminas y material de lectoescritura, mapas de la época, alusiones a la Ley Moyano, a “la letra con sangre entra” (también premios “por aplicación y buena conducta”)...; otra representando un aula de la 2ª República y sus innovaciones en materia

educativa (escuela pública, gratuita, laica y mixta) y en contraposición, un aula de la época franquista, con la religión omnipresente (las huchas del Domund, etc.), la libreta de labores de las niñas, y ya en 1970, La LGE; los pupitres, junto con una mesa de profesor, una pizarra de pared negra, y demás elementos ornamentales de las aulas recrean la escuela de los años citados. En cada época histórica se encuentra la bandera correspondiente. (Véase imagen 3).



**Imagen 3: Sala I. Época Restauración borbónica (1874-1931). Fuente: Museo del Niño**

Son elementos importantes ya que van a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar tradicional que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de Historia de la Educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía. La tercera sala recrea un laboratorio de ciencias de bachiller como homenaje a los institutos históricos -especialmente los regionales-, con material de laboratorio, animales disecados, telurios...y una parte dedicada a la Geografía con colección de globos terráqueos, esferas celestes y esferas armilares; finalmente, hay una sala (la XII) dedicada a la imprenta escolar, con multicopistas caseras, mecánicas, una imprenta... También contamos en esta sala con dos cuadros donados por el pintor Fernando Fiestas.



**Imagen 4: Cuadro de Fernando Fiestas expuesto en Sala XII. La imprenta escolar.**

El objetivo de este espacio es explicar lo que significa la escolarización, evocando la escuela vivida y las experiencias escolares, a lo que contribuye también que en el pasillo de la planta baja tenemos expuestos otros temas relativos a la historia de la educación: pupitres individuales, construcciones escolares, la formación de los maestros, las escuelas de niñas, la inspección educativa, ilustres pedagogos de la actual Castilla-La Mancha, así como las Enciclopedias (sobre todo, Álvarez), mapas murales, láminas, objetos curiosos (visor, declinómetro,...)

## **1.2. La historia de la infancia**

La tenemos en la 1ª planta del Museo, junto con un vestíbulo, dedicado antes a exposiciones temporales, y que ahora cobija un pequeño Salón de Actos con capacidad para 35 asistentes sentados. Para la historia de la infancia hemos procedido a la reconstrucción de siete salas, dedicada la primera de ellas (véase Imagen 3) a la infancia desfavorecida de antes y de ahora, en ella hemos instalado mobiliario y enseres del gabinete médico del Hogar Infantil de Albacete, láminas con imágenes de dicho Hogar, de la Casa de Maternidad y Expósitos de Albacete, de la Casa de Misericordia también de nuestra capital, de “La Gota de Leche”, bidones que contenían paquetes de leche en polvo que enviaban de EEUU desde 1954 a 1968, emblemas del Auxilio Social,...e

imágenes y objetos actuales de “los niños de la calle”, de “las infancias rotas”... con un panel sobre los Derechos del Niño donde se hace, en imágenes, un recorrido histórico por la infancia desfavorecida desde finales del S. XIX hasta la actualidad.. Por tanto, aquí se trata de que las experiencias personales sean un activador de la memoria o de la concienciación social.



**Imagen 5: Sala V. Infancias robadas**

También el objetivo de este espacio en concreto –y del resto de las salas de la infancia- es explicar lo que significó la infancia en esas épocas y confrontarla con la infancia desfavorecida de ahora, haciendo reflexionar y recapacitar, bien por experiencias vividas o por conocimientos previos.

Las demás, por orden, son la del “ajuar infantil” (desde bebé hasta la 1ª Comunión) -sala VI- ; la de “Antón Pirulero” –sala VII-; la de muñecas y juguetes de hojalata –sala VIII-; la de los tebeos, cromos y coleccionismo –sala IX-; la de títeres, marionetas y sombras chinescas –sala X-; y la de “las linternas mágicas” –sala XI-. Con todas ellas se representa la infancia fuera de la escuela: en la familia, en la calle...

En estas salas recorreremos desde cunas, andadores (o andaderas), tronas, carros de bebé hasta las linternas mágicas pasando por los juegos populares más practicados en la España de la posguerra (y hasta el desarrollismo) y las Mariquita Pérez, los juguetes de Payá, los Juegos Reunidos, los tebeos y el coleccionismo, los títeres de cachiporra y las sombras chinescas (donde los visitantes pueden participar actuando).



**Imagen 6: Sala VI. El ajuar infantil. Fuente: Museo del Niño**

### **1.3. La ilustración infantil (Colección Teo Puebla)**

Desde el curso 2018-2019 disponemos en el Museo de 50 cuadros originales pintados por Teo Puebla para ilustrar libros de literatura infantil y juvenil (El Barco de Vapor de SM, Rubén Darío para niños, etc.) donados por él para constituir la sala de ilustración infantil, en la que tenemos en vitrinas algunos de los libros ilustrados con los originales donados.



**Imagen 7: Sala IV. Sala ilustración infantil (Colección Teo Puebla)**

También disponemos de una Exposición temporal (en la 1ª planta) sobre el 50 aniversario de la Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970, inaugurada en marzo de 2020 y prorrogada a causa de la pandemia, y dos exposiciones temporales en el patio del Museo (“Las escuelas palacio de Argentina” y “Láminas de ilustraciones de cuentos infantiles”).

## **2. La identidad del Museo**

Esta identidad tiene un doble sentido; uno que pretende transmitir una identidad cultural de la España de estas épocas (Restauración, 2ª República y Franquismo) en general y de nuestra provincia y actual región en particular y otro de tipo material basado en la narración museística y contenido y objetos del propio museo. Por lo tanto, como hemos señalado en el epígrafe anterior, la identidad del museo se centra en los tres ámbitos expuestos: primero, la educación, como elemento que permite a los visitantes reconstruir la historia en relación con los avatares histórico-educativos por los que ha pasado y motivar emociones a partir de la reconstrucción de espacios escolares en los cuales el visitante pueda vivenciar sus propias experiencias escolares; segundo, mostrar todas las manifestaciones de la infancia fuera del ámbito escolar; tercero, la ilustración en literatura infantil y juvenil.

Otro elemento diferenciador del Museo es la existencia de un Centro de documentación de la historia de la escuela y la familia, con 15 bases de datos, y fonoteca. (Ver <https://musedel-nino.es/es/centro-de-documentacion>)



Imagen 8: Fachada del Museo.

### 3. Actividades formativas realizadas con diferentes niveles y colectivos

A la pregunta que pretendemos responder es la siguiente: con los recursos que posee el Museo, ¿qué tipo de actividades formativas pueden desarrollarse? Contestar a esta pregunta es una cuestión clave, pues es la que nos permite proyectar nuestras actividades, adaptándonos a las potencialidades y capacidad de actuación del museo.

Las actividades formativas principalmente son presenciales, en visitas escolares guiadas a alumnos desde infantil 3 años hasta universitarios o de centros de adultos y a otros visitantes de universidades populares, asociaciones o particulares; aunque también se pueden hacer online a través de la página web de la Asociación de Amigos del Museo del Niño (AMUNI) –web del Museo-.

Asimismo, a veces tenemos alumnas de prácticas de Máster en Museología y Patrimonio (el curso pasado) o de Archivo y Biblioteca en el centro de Documentación del Museo (curso 2018-19); incluso el curso pasado tuvimos una alumna francesa de Formación Profesional en prácticas

Erasmus+ en Recepción, lo que nos permitió también que ella hiciera visitas guiadas en francés (será la actividad que describiremos).

Para las visitas guiadas nos atenemos a los “10 mandamientos del guía”, de Esteban Maciques Sánchez, los que procuramos cumplir, y que son:

- 1- Conocerás los objetivos que se persiguen al visitar la exposición a fin de satisfacerlos, de precisar el itinerario, de motivar y de utilizar los recursos didácticos en relación con dichos objetivos.
- 2- Introducirás la exposición y los nuevos contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos que tiene el visitante: activarás los conocimientos.
- 3- Avanzarás por el hilo temático de la exposición consolidando y retroalimentando los contenidos.
- 4- Preguntarás para ir de lo conocido a lo desconocido. Utilizarás las preguntas en cualquier momento de la exposición para hacer ver, reconocer, ampliar, profundizar; pero también para despertar el interés, llamar la atención.
- 5- Preguntarás primero al colectivo y luego al individuo. No a la inversa. La pregunta lanzada de manera general da tiempo a pensar, a la participación espontánea y no inhibe. Toda respuesta es válida, sea correcta o desacertada. La habilidad con que trabajemos con la respuesta dará la medida de la productividad de nuestra pregunta. Es preferible no celebrar excesivamente las respuestas, pero nunca censurar.
- 6- Haz referencia a los métodos y procedimientos que estamos utilizando en el estudio de objetos y fenómenos. Piensa que la forma en que ahora aprendemos algo puede ser útil en otros momentos.
- 7- No atiborres con información y conocimientos. Hazlos nacer y crecer con la participación del visitante. Enseña pero entretiene. Haz de la visita un momento que se desee repetir (entusiasmo y crea expectativas).
- 8- Haz ver la exposición como un hecho insólito e irrepetible del que es necesario sacar un máximo provecho.
- 9- Entiende tu papel como parte importante de un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no como la única parte: da participación al público y haz que sea coprotagonista del desarrollo de la visita.
- 10- Llega a conclusiones de la visita realizada, al final de la misma, con la colaboración de quienes hayan participado. Después de la visita, piensa en los aspectos positivos y negativos de tu actuación.

Guiar una exposición es el resultado de un trabajo, de un esfuerzo, sin embargo, cuando conseguimos que la visita experimente satisfacción, que reconozca que ha aprendido, que ha disfrutado,

entonces podremos sentirnos gestores de un proceso de creación espiritual y de educación: este es el mayor orgullo del guía.

En general hacemos evaluación comunicativa, aunque a algunos visitantes les hemos pedido por escrito su valoración de la visita y la han puntuado muy alto (nos falta sistematizar esta evaluación o hacer actividades valorativas como las que hacen en el Museo de la Universidad del País Vasco y que muestran en su artículo). Sí tenemos la evaluación de programas en los que participamos, por ejemplo, “Conoce tu ciudad” –del Ayuntamiento de Albacete- donde nos han valorado con un 9 sobre 10 en los cursos académicos (anteriores a la pandemia) en que vinieron de visita alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria de colegios públicos y privados concertados de Albacete capital.

Otra forma de evaluación de algunos adultos, especialmente los que vienen de más lejos o relacionados con la docencia, es plasmar sus gratas impresiones de la visita en el Libro de Firmas que tenemos al efecto en la Conserjería.

(Una vez expuesta la teoría, en general, pasaremos a la práctica en la actividad concreta descrita más adelante).

Ejemplos de visitas de diferentes colectivos (no de Primaria) para actividades formativas:



**Imagen 9:** Participantes de España, Portugal, Italia, Polonia y Turquía en el Simposio “Más allá de la escuela” organizado en Albacete por Ascensión Palomares (UCLM) visitaron el Museo el 9 de junio.



**Imagen 10: Visita Clubes Lectura Bibliotecas Municipales Albacete. Feb. 2022**



**Imagen 11: Alumnado 2º EP Facultad Educación Albacete (UCLM). Dic. 2021 y febrero 2022**



**Imagen 12: Universidad Popular Albacete. Febr. 2022**



**Imagen 13: Asoc. Familiares Alzheimer Albacete (AFA). Enero 2022**



**Imagen 14: Usuarios y monitores U. Salud Mental. Enero '22**



**Imagen 15: Jubiladas Barrio San Pablo (Albacete). Abril '22**

Son especialmente significativas las visitas de *alumnado universitario del grado de Maestro*, porque -como sucede en el Museo de la UPV y supongo que en los demás museos universitarios de educación- la percepción de este alumnado en las visitas es sumamente positiva, en tanto que, en muchas ocasiones, el contacto directo con materiales y objetos patrimoniales, les permite asentar mejor sus conocimientos; así como las de *personas afectadas por el Alzheimer*, por poder activar sus recuerdos, su memoria a través de los objetos del museo y de actividades en torno a la experiencia educativa que supone<sup>4</sup>.

En otro orden de cosas, también tuvimos las visitas de M<sup>a</sup> del Mar Villanueva (Univ. de Málaga), que está haciendo un trabajo de investigación sobre los cuadernos de rotación, y de M<sup>a</sup> de la Hoz Bermejo (alumna Univ. de Alcalá), que está haciendo una tesis doctoral sobre “Teatros de papel”.



**Imagen 16: Araceli Boza, alumna del Máster de Museología y Patrimonio de la VIU (Universidad Internacional de Valencia), hizo 3 meses de prácticas en el Museo (de marzo a junio de 2022).**

---

4 Tomado del artículo de Luis M. Naya y Paulí Dávila que aparece en esta publicación “Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco”.

Nuestra investigación se plasma anualmente en nuestra revista El Catón, que se edita desde 1994, y en otras publicaciones como “Cuadernos del Muni” y Boletines informativos AMUNI (todo ello puede verse y consultarse en la web <https://musedelnino.es/>).

## - Descripción de una actividad con alumnos de Primaria y Secundaria

Describiremos, por novedosa, la actividad antes mencionada de las visitas guiadas en francés con Erica, alumna de Ciclo Formativo de Recepción en el IES La Providence de Saint Malo, Francia, en prácticas de un mes en nuestro museo. (Cuando son en inglés las visitas guiadas las hago yo).

Junto al Instituto “La Providence” en Saint Malo, el Ayuntamiento de Albacete, el Museo del Niño, y, en principio, el IES Al- Basit (después se sumaron otros centros de primaria con proyectos bilingües), pudimos desarrollar el programa de actividades de inmersión lingüística en francés Oh Là Là, que incluyó visitas guiadas al Museo con alumnado de Primaria y Secundaria.

· Participantes: Profesorado y alumnado del IES Al-Basit de Albacete (3 clases, el 3 de mayo de 2022, con una media de 20 estudiantes por clase y 2 profesoras por grupo) y de dos CEIP de Albacete, el San Antón (4 grupos de 6º de Primaria, los días 10 y 11 de mayo, con 20 estudiantes de media por clase y 2 docentes) y el Cristóbal Valera (4 grupos de 5º y 4 grupos de 6º de Primaria, del 16 al 19 de mayo, con 20 estudiantes de media y 2 docentes por grupo).

· Objetivos: Por una parte, la inmersión lingüística del alumnado de Primaria y Secundaria, como se ha dicho, por otra, el desenvolvimiento de la alumna de prácticas, haciendo labores no solo de recepcionista sino de guía (la chica además aprendió más español y yo aprendí un poco de francés); en último lugar, fomentar la visita al museo desde otra perspectiva (a veces hacíamos traducción simultánea si el vocabulario era muy difícil para la guía y los participantes).

· Resultados: Los resultados fueron aceptables pues se cumplieron los objetivos propuestos, en mayor o menor grado.

· Evaluación: Los centros docentes (incluido el IES de Saint Malo a través de su directora, que vino personalmente a evaluar las prácticas de su alumna al día siguiente de la última visita guiada que realizó) me hicieron llegar una evaluación comunicativa muy satisfactoria de la actividad. También la alumna de prácticas.

Fotos de la experiencia:



Imagen 17: 6º A CEIP S. Antón, Albacete. Mayo 2022



Imagen 18: 5º CEIP Cristóbal Valera, Albacete. Mayo 2022

## Conclusiones:

Como conclusión general hay que decir que la experiencia resultó positiva, con sus luces y sus sombras (por ejemplo el bajo nivel lingüístico en francés de los alumnos y en castellano de la guía), pero los objetivos principales anteriormente expuestos de atraer visitantes al Museo (especialmente de Secundaria, que son los que menos vienen) y verlo en una visita guiada con una guía nativa francesa, se cumplieron satisfactoriamente.

Ateniéndonos al decálogo de Maciques, los guías y el alumnado y profesorado visitante conocíamos los objetivos de la visita, y sabíamos también las limitaciones que teníamos, por una parte el alumnado, en cuanto al dominio de la lengua francesa, y por otra, la guía en cuanto al dominio de la lengua española; así como el punto fuerte de la motivación que suponía la visita –por novedosa para guía y alumnado, que comprobarían si podían comunicarse en la lengua de Molière. En cuanto a la activación de conocimientos previos, estaban, por un lado, los lingüísticos y, por otro, los de historia de la escuela y la infancia (y un poquito de Historia de España), lo que, con un mayor dominio del vocabulario, hubiese resultado más fructífero, pero al menos un mínimo se consiguió (el alumnado siempre es heterogéneo en cuanto a conocimientos previos y dominio de habilidades). El hilo temático de la exposición, más que de contenidos, era sobre todo que escucharan en francés vocabulario conocido y desconocido y que, con el apoyo de imágenes y objetos, dedujeran. Una de los objetivos que se perseguían –y que se logró en menor medida- era no que la guía hiciera preguntas sino que el alumnado se las hiciera a ella, pero dado el bajo nivel de expresión oral en francés, prácticamente no hicieron, por lo que preguntábamos al colectivo, y retroalimentábamos en lo posible (“*Vous avez compris?*”, “*Écoutez et posez des questions*”, ...) A veces, como se ha indicado anteriormente, hacíamos traducción simultánea. Por tanto, aunque la participación en ese punto fue escasa, al menos intentamos que usaran métodos deductivos, que les sirvieran para otros aprendizajes, y que les incitara a aprender a pensar y que no los echara para atrás en cuanto a nuevas visitas a museos y afán de investigar inductiva y deductivamente. Los tres últimos “mandamientos” también intentamos llevarlos a cabo: aprovechamiento (como el clásico “deleitar aprovechando” de Tirso de Molina); participación del alumnado, que se sintiera coprotagonista en la medida de lo posible; y, finalmente, extraer conclusiones como estas que estamos apuntando, considerando los aspectos positivos (“luces”) y negativos (“sombras”) de la experiencia.

## Bibliografía:

- Álvarez, P. (2010). Nuevo concepto de los museos de educación. En Ruíz Berrio, J. *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 139-167.
- Ascenzi A., Brunelli M., Meda, J. (2016). Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie. En *Première rencontre francophone des musées de l'école, Actes Rouen*. Rouen : Amis des musées de l'école et du patrimoine éducatif, pp. 89-103.
- Boyer, M. (2009). *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe*. Tesis doctoral, Centre d'histoire des techniques et l'environnement, París.

- Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento..* Macerata: EUM.
- Dávila P., Naya L.M. (2019). Panorama actual de los Museos de Educación en España. *Museologia e Interdisciplinaridade*, vol 8, nº 16, pp. 16-36.
- Maciques, E. (2005). Los diez mandamientos del guía. *Estudios culturales. La web de José Ramón Alonso*. [http://www.estudiosculturales2003.es/museoyexposiciones/emaciques\\_diezmandamientosdelguia.html](http://www.estudiosculturales2003.es/museoyexposiciones/emaciques_diezmandamientosdelguia.html)
- Meda, J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *Historia de la Educación Literatura Infantil*, v. 2, pp. 489-501.
- Peña, V. (eds.) (2004). *Los museos de educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, MUPEGA.
- Pizzigoni F. D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 142-158.
- Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: “construir” el museo escolar con el alumnado. *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], 27, 3-4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos27/1-20-construir-el-museo-escolar>
- Ruiz Berrio, J. (2002). Pasado presente y porvenir de los museos de educación. En Escolano A., Hernández Díaz J.M. (eds.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 43-65.



## **Educar desde el museo. Experiencias en el Museo Pedagógico de Galicia**

### **Educate from the museum. Experiences in the Museo Pedagógico de Galicia**

---

**Laura Rodríguez Castelos**  
**Museo Pedagógico de Galicia (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

#### **Resumen:**

Desde su nacimiento, en el año 2002, el Museo Pedagógico de Galicia ha establecido como uno de sus objetivos prioritarios la difusión del patrimonio histórico educativo. En esta línea se centra el trabajo realizado en su Área de Didáctica, que a través de distintas propuestas educativas actúa como mediadora entre el museo y sus diversos tipos de público. Este artículo ofrece un repaso a los proyectos que se encuentran en marcha actualmente así como a los objetivos que afronta el museo de cara al futuro.

**Palabras clave:** Museo Pedagógico, Galicia, Patrimonio Histórico-Educativo

#### **Abstract:**

Since its birth, in 2002, the Museo Pedagógico de Galicia has established as one of its priority objectives the dissemination of educational historical heritage. This is the focus of the work carried out in its Didactic Area, which, through different educational proposals, acts as a mediator between the museum and its different types of public. This article offers an overview of the projects that are currently underway as well as the objectives that the museum faces in the future.

**Keywords:** Pedagogical Museum, Galicia, Educational Historical Heritage

## 1. El Museo Pedagógico de Galicia. Dos décadas poniendo en valor el patrimonio histórico-educativo.

El Museo Pedagógico de Galicia, centro de titularidad autonómica dependiente de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades, nace en Santiago de Compostela en el año 2000. Surgía así hace ya veintidós años el que ha sido el primer proyecto estable de centro museístico centrado en el patrimonio pedagógico gallego, únicamente precedido por el efímero Museo Pedagógico Regional<sup>1</sup> que acabaría materializándose en la inauguración de la sede compostelana que abría sus puertas por primera vez al público el 21 de octubre de 2004.

Recuperar, estudiar y difundir los bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación era el objetivo fundamental al que abocaban al Museo Pedagógico las bases de su decreto fundacional<sup>2</sup>. Tres objetivos inherentes a su propia naturaleza museística que han orientado la senda del trabajo realizado desde entonces.

La tarea de recuperación de material de interés patrimonial relacionado con el ámbito educativo se iniciaba ya durante la fase de proyecto del museo y se hacía con la urgencia de una labor que en muchos casos supuso el rescate de piezas que, obsoletas desde un punto de vista meramente funcional y apartadas del uso diario en los centros educativos, se encontraban ante un riesgo inminente de desaparición. Tras ese primer momento de recogida sistemática del material que conformó las bases de los fondos del museo, durante los años siguientes la colección continuó incrementándose y sigue haciéndolo en la actualidad fundamentalmente a través de piezas procedentes de centros escolares, así como mediante numerosas donaciones de particulares.

Pero la labor conservativa y de salvaguarda que se realiza va más allá de la atención a los fondos depositados en la sede compostelana del museo. En el año 2002 la creación de la red de colaboración “Rede MUPEGA”<sup>3</sup>, que integra a los centros escolares gallegos depositarios de patrimonio histórico-educativo, establecía el marco legal necesario para convertir al Museo Pedagógico de Galicia en la institución de referencia encargada de dar asesoramiento técnico a estos centros sirviendo así de apoyo para una adecuada gestión y conservación del patrimonio que atesoran.

Los numerosos fondos que conforman la colección actual y su ya mencionado incremento constante conllevan en paralelo un trabajo de estudio y documentación de las piezas que tiene quizás una de sus caras más visibles en el propio discurso expositivo. En este sentido la exposición permanente, tal y como se muestra hoy al visitante, permite realizar un recorrido a través de los dos últimos siglos de la historia de la educación y de la infancia en Galicia a través de las siguientes áreas expositivas:

---

<sup>1</sup>Fundado en 1926 bajo la iniciativa de la Asociación del Magisterio Oficial del Partido de A Coruña.

<sup>2</sup>Decreto 268/2000, del 2 de noviembre (DOG nº 219 del 13 de noviembre)

<sup>3</sup>Bases para a creación da Rede Mupega. Santiago de Compostela, 11 de marzo de 2002.

## **La infancia, los educadores y la escuela**

Ubicada en la planta baja del edificio, se trata del espacio que recibe al visitante a su llegada y que, en base a esta característica, se configura como un área introductoria a nivel conceptual. Dividida en tres espacios claramente diferenciados, cada uno de ellos representa, desde un enfoque simbólico, uno de los tres principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado, los educadores y los materiales didácticos.

El primero de ellos viene representado por una selección de piezas relacionadas con el mundo del juego y del juguete, centradas especialmente en aquellos de tipo tradicional, las cuales nos remiten directamente a la infancia y por tanto a ese alumnado protagonista de la historia a la que las demás salas expositivas nos trasladarán.

El segundo de los tres sujetos se materializa a través de la *Galería de educadores*, un módulo expositivo dedicado a personajes destacados de la Historia de la Educación en Galicia. Se propone con ella un pequeño paseo por la vida de algunos maestros/as, pedagogos/as, educadores/as... personas en definitiva vinculadas de alguna manera al ámbito educativo. Se trata de un espacio que pretende no solo destacar las vidas y aportaciones de los personajes concretos que integra el discurso expositivo sino ser al mismo tiempo una puesta en valor global del trabajo y avances realizados a lo largo de la historia en materia educativa, así como de aquellos que los hicieron posibles, tanto desde su ejercicio práctico como desde la reflexión teórica.

Por último, completa el área un módulo dedicado al tercero de los agentes señalados, los materiales didácticos, donde se expone una pequeña selección de este tipo de piezas.

## **Escuelas llegadas de ultramar**

Este espacio se dedica específicamente a una de las realidades educativas de la Galicia de entre siglos: las escuelas de indianos y americanos, aquellas nacidas a instancias de las aportaciones realizadas por algunos de los gallegos y gallegas que protagonizaron la emigración a América durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Se trata de un fenómeno que, si bien no fue exclusivo de Galicia, alcanzó en el caso gallego una especial importancia e intensidad que motiva el hecho de dedicarle un área expositiva propia y diferenciada dentro del Museo.

Desde el punto de vista museográfico, se aborda a partir de la combinación de recreaciones históricas (en este caso del interior de un aula de indianos y de un despacho de las Sociedades de Instrucción desde las que se articularon este tipo de iniciativas de intervención educativa) junto con la exposición aislada de material documental.



**Escuelas llegadas de ultramar**

## **El mundo infantil**

Área que aborda algunas de las características de la infancia en Galicia, centrándose en los cambios más perceptibles y dedicando especial atención al mundo del juego y del juguete. Estos últimos se muestran a través de la contraposición entre los juguetes artesanales, especialmente aquellos realizados por los propios niños/as empleando materiales naturales o reutilizados, y la aparición del juguete industrial.

## **La administración educativa**

Centrado en la administración educativa y su evolución en el tiempo, integra la recreación de sendos despachos de Dirección y de Inspección Educativa.

## **Aulas en el tiempo**

Área expositiva dedicada a la evolución de la escuela desde el último tercio del siglo XIX. Destaca aquí la presencia de varias recreaciones correspondientes con los principales períodos históricos de la España de finales del siglo XIX y del XX: 1-Restauración, 2-II República, 3-Franquismo, 4-Transición y democracia. Junto con ellas, se muestra también una selección de piezas destacadas, fundamentalmente materiales y objetos de uso didáctico en el aula, correspondientes con cada uno de estos mismos períodos.

## **Educación especial**

Módulo centrado en la evolución de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, en el que constituyen parte importante las piezas procedentes del que fue el primer centro educativo de Galicia destinado a alumnado con diversidad funcional: el antiguo Colegio de Sordomudos y Ciegos de Santiago.

## **Rede MUPEGA**

Área dedicada al patrimonio procedente de los institutos históricos de Galicia que forman parte de “Rede MUPEGA”. Se materializa aquí otra de las vías de colaboración abiertas a raíz de la creación de la mencionada red de centros, consistente en el depósito o préstamo de piezas con finalidad expositiva, tanto para este espacio permanente dedicado de forma específica a las colecciones de otros miembros de la red como para la producción de exposiciones temporales.

## **Enseñanza secundaria y profesional**

Espacio que abordan la evolución en el tiempo de ambos tipos de enseñanza.

A estos espacios permanentes hemos de añadir uno más, dedicado a exposiciones temporales. Este tipo de muestras se vienen realizando de forma periódica, en la mayor parte de los casos bajo el comisariado del personal técnico del museo. Su flexibilidad y renovación periódica permiten visibilizar el trabajo continuo de investigación realizado desde la institución y darle difusión, así como sumar nuevas reflexiones, temáticas e interpretaciones a las asociadas a la exposición permanente.

Los distintos discursos expositivos que de esta manera van formando parte del museo son también la primera acción divulgativa que éste realiza, la más evidente de las vías de comunicación abiertas hacia el visitante. Pero hoy en día apenas hay discusión sobre el hecho de que la labor de difusión que se debe llevar a cabo desde las instituciones museísticas ha de ir mucho más allá de la propia narrativa expositiva e implementar otras herramientas y acciones que permitan hacer efectiva la accesibilidad de éstas y promover el diálogo entre colección y público. Es en estos aspectos donde entra en juego el trabajo desarrollado desde el Área de Didáctica del museo, con diversas líneas de trabajo orientadas a diferentes tipos de público.

## **2. Actividades y proyectos educativos. Nuevas propuestas para nuevas necesidades.**

El papel de los museos como agentes educadores y de acción social se ha ido afianzando y ampliando en los últimos años. La nueva definición de museo aprobada recientemente por el ICOM<sup>4</sup> confirma esta tendencia destacando el papel educativo que los centros museísticos desempeñamos, al tiempo que señala algunos de los retos que en este sentido debemos afrontar, como son el diálogo con las comunidades o la accesibilidad. En este sentido, desde el Área de Didáctica del Museo

---

<sup>4</sup>En Praga, el 24 de agosto de 2022, la Asamblea General Extraordinaria del ICOM aprueba la siguiente definición de museo: “Institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.”

Pedagógico de Galicia se viene realizando un esfuerzo por desarrollar materiales y nuevas propuestas educativas que faciliten el acercamiento a la colección y sus contenidos a los diferentes tipos de público que lo visitan. Estas son algunas de las actividades y proyectos con los que trabajamos en la actualidad y que analizaremos en función del tipo de usuario al que se dirige cada uno de ellos:

### **a. Público escolar**

Los estudios de público realizados durante los últimos años indican que el tipo de usuario más habitual del Museo Pedagógico de Galicia es el del público escolar, principalmente de los distintos niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, que acude al museo en grupo para la realización de una visita o actividad dirigida. El elevado número de usuarios que responden a este tipo junto con las demandas específicas inherentes al mismo, han hecho que las actividades y recursos dirigidos a ellos conformen a día de hoy la vía de trabajo más afianzada dentro de nuestra Área de Didáctica.

Actualmente la oferta educativa para centros escolares, vinculada a la visita presencial al Museo, gira en torno a tres tipos de actividades: las visitas guiadas, las visitas asociadas a talleres educativos y las rutas didácticas. Adaptadas a las diferentes edades y características del grupo, las tres comparten como nexo común el convertir al alumnado en sujeto activo de su visita si bien empleando para ello distintos mecanismos que faciliten esa participación.

#### **- Visita guiada**

Se trata de la propuesta más tradicional, en la que el grupo es acompañado durante su visita por un educador/a que actúa de mediador entre el discurso expositivo y los visitantes. La dinámica empleada toma como referencia los principios de la interpretación del patrimonio, invitando a la participación del alumnado, interpeándolo con preguntas que provoquen la reflexión y propiciando que establezca relaciones entre los objetos y su propia experiencia mediante la observación activa. Para facilitar que se puedan establecer esas conexiones es fundamental también el trabajo realizado previamente de selección de contenidos, que variarán en función de las características del grupo, escogiendo aquellos que puedan resultar más significativos para el alumnado.

#### **- Visita guiada + taller**

Esta propuesta divide la visita al museo en dos dinámicas diferentes, pero al mismo tiempo complementarias.

La primera de ellas consiste en la realización de una visita al museo en la que el grupo es acompañado por un educador/a del museo que actúa de mediador, siguiendo los principios ya indicados anteriormente. A diferencia de la visita guiada estándar, en este caso el tiempo dedicado a conocer las salas expositivas es más breve, centrándose en el acercamiento a una selección de piezas y

espacios muy concretos elegidos en base a su relevancia y aprovechamiento didáctico en función de la edad y características del alumnado.

La visita se complementa con una segunda parte consistente en la realización de un taller didáctico que gira en torno a alguna de las temáticas tratadas durante la actividad en sala, pero que en esta ocasión se aborda desde una dinámica más práctica centrada en la experimentación.

Esta actividad tiene como principal destinatario al alumnado de Educación Infantil, un tipo de grupo que por su edad y características evolutivas presenta un tiempo de atención sostenida inferior al que podemos esperar en etapas educativas superiores. La compartimentación de la actividad en dos partes diferenciadas de duración limitada, así como la introducción de la metodología participativa del taller buscan adaptarse a estas características al tiempo que se incorpora un enfoque lúdico y de disfrute que persigue convertir la estancia en el museo en una experiencia positiva y agradable para el alumnado.

### **- Rutas didácticas**

En este caso, a diferencia de las dos anteriores, proponemos una actividad semidirigida en la que se combina la interacción con el educador/a, que media en un primer acercamiento a la colección, con el descubrimiento autónomo del museo por parte del alumnado que participa en la actividad.

Para esa parte de visita autónoma o autoguiada, se han desarrollado una serie de cuadernos didácticos, con diferentes contenidos en función del nivel educativo al que se dirijan, que integran distintas propuestas y retos cuya resolución irá guiando al alumno/a a través de varias piezas y puntos clave del museo siguiendo un hilo conductor temático.

Las propuestas que integran los cuadernos llevan a los participantes, que trabajan organizados en parejas o pequeño grupo, a manejar la información de sala a su alcance, pero también a recurrir a la observación y a la reflexión para abordar con éxito los desafíos que se le plantean. La participación activa se hace absolutamente necesaria por parte de todos los usuarios que realizan la actividad, lo que repercute positivamente en el aprovechamiento de la misma y en la implicación y atención sostenida del alumnado. En este sentido, las propuestas integradas en los cuadernos también procuran la consecución de estos objetivos con contenidos que despierten la curiosidad de los participantes, así como con



**Visita de grupos de escolares**

enfoques diversos que exijan emplear distintos mecanismos para la resolución de las diferentes propuestas.

El proyecto se completa con un dossier destinado al profesorado que acompaña al grupo durante la actividad, en el que se integran diferentes contenidos tales como información detallada sobre cada una de las actividades y el recorrido a realizar, datos ampliados sobre algunas de las piezas o salas por las que discurre la ruta, así como propuestas de actividades complementarias para realizar en el aula con posterioridad a la dinámica desarrollada en el museo. Este material se remite al profesorado con anterioridad a su visita al museo, de manera que le facilite la preparación previa de la actividad. Al mismo tiempo se le ofrece también a cada docente la posibilidad de contar con un ejemplar impreso de consulta durante el desarrollo de la visita, como herramienta que le permita convertirse él también en sujeto activo de la misma y dar apoyo a su alumnado para un mejor aprovechamiento de la actividad.

### **- El proyecto *A Gabeta do MUPEGA***

Además de las actividades vinculadas con la visita al propio centro museístico, desde el Área de Didáctica se desarrolla desde hace tres años el proyecto *A Gabeta do MUPEGA*, relacionado con la creación de material didáctico en formato digital dirigido a los centros educativos.

Se trata de un proyecto que surge en el año 2020, auspiciado por el cierre físico al que nos vimos obligados durante la pandemia, y que planteaba como objetivo crear una nueva vía de comunicación que permitiese el acercamiento del propio museo a esos centros educativos que nos visitaban de forma habitual durante el curso escolar y que ante aquella situación de excepción no podrían hacerlo. Para ello se trabajó en la creación de múltiples materiales con los que el alumnado pudiese acercarse a los contenidos que trabajábamos en el museo, pero sin tener que acudir físicamente hasta él. Vídeos, presentaciones o interactivos relacionados con la historia de la educación, el mundo de la infancia y del juguete se agruparon en una carpeta virtual a disposición de todo el profesorado que la solicitase.

Pasado el período de cierre y recuperada la normalidad, comenzamos a ser conscientes del cambio irreversible que ese período supuso. El uso de recursos digitales y alternativas a la presencialidad se había hecho un hueco definitivo también en las aulas. Este cambio, junto con la buena acogida que el proyecto había tenido durante estos primeros años, nos llevó a mantenerlo en el tiempo, de manera que *A Gabeta do MUPEGA* se ha convertido hoy en un servicio más dirigido a la comunidad educativa. Se trata de una carpeta abierta, en constante crecimiento, en la que se agrupan ahora los materiales digitales desarrollados por el Área de Didáctica del museo, pensados para el trabajo en el aula y a disposición del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Hasta aquí las propuestas que desde el Museo ofrecemos a la comunidad educativa, pero la relación con los centros escolares no termina con ellas. En no pocas ocasiones participamos en proyectos

gestados a la inversa, en los que son los propios centros los que solicitan nuestro apoyo para llevar a cabo alguna actividad o proyecto en el que se encuentran inmersos y que guarda relación con nuestras líneas de trabajo. Dichas colaboraciones se concretan de forma diversa (a través de asesoramiento, diseño o realización de alguna actividad específica, préstamo de materiales, montaje de pequeñas exposiciones...) y suponen una excelente oportunidad para continuar trabajando en la difusión al tiempo que suponen una vía de apertura del Museo hacia sus comunidades.

## **b. Público familiar**

El público infantil, y por extensión familiar, que acude fuera de horario escolar al museo es otro de los tipos de usuario para los que desarrollamos, desde hace ya varios años, propuestas específicas.

Actualmente la programación dirigida a este tipo de visitantes integra distintas actividades, cambiantes a lo largo del año, entre las que destacan los talleres didácticos realizados durante los fines de semana. En este caso se trata de una actividad por lo general dirigida exclusivamente a público infantil en la que, con temáticas cambiantes que giran en torno a temas vinculados a las exposiciones o piezas presentes en las mismas, se trabaja con dinámicas participativas y lúdicas en las que la experimentación tiene siempre gran presencia.



**Taller didáctico**

Además de los talleres, completan de forma habitual esta programación los espectáculos teatrales y de narración oral, así como otras actividades puntuales pensadas para la participación en familia. Ejemplo de esta línea de trabajo podría ser el *escape room Atrapados en el museo* realizado este año con motivo del Día Internacional de los Museos. La propuesta surgía con el objetivo de atraer a nuevos públicos ofreciendo para ello una experiencia distinta a las habituales en este tipo de

centros, partiendo de la idea de los juegos de escapismo que en los últimos años se han venido afianzando como alternativa de ocio. De esta manera la actividad permitiría gamificar la visita al museo, combinando contenidos del discurso expositivo con la dinámica interactiva inherente a este tipo de juego (búsqueda de pistas, códigos ocultos, trabajo en equipo...) a través de una narrativa que sumergiese a los visitantes en la experiencia y plantease un objetivo a lograr. Los objetivos iniciales se vieron cumplidos al lograr acercar al museo a un público que no participaba habitualmente en nuestras actividades, incluso que nunca había visitado el museo, y que valoró de manera muy positiva la actividad.

### **c. Otros públicos**

#### **Visitas guiadas**

Además de estudiantes, el museo recibe de forma habitual otro tipo de grupos de procedencia diversa: asociaciones, centros cívicos y culturales, centros residenciales... En estos casos se ofrece también la posibilidad de realizar una visita guiada por un educador/a en la que tratamos de nuevo de adaptarnos a las características específicas de cada tipo de grupo, así como buscar el diálogo y la participación de todos sus miembros durante la actividad. En este sentido destacamos la importancia de abordar de manera habitual la revisión, y si fuese necesario la reformulación, de este tipo de actividad para lograr la mejor adecuación posible de acuerdo con las necesidades tan diversas de los grupos que nos visitan. En nuestro caso una de las acciones recientemente derivadas de este proceso de revisión y de mejora de la accesibilidad ha sido la elaboración de guías del museo adaptadas con pictogramas que faciliten la preparación previa de la visita por parte de usuarios con diversidad funcional. Así mismo, y en una línea muy similar, actualmente nos encontramos trabajando en el desarrollo de visitas accesibles para personas con discapacidad visual, en comunicación directa con la ONCE.



**Visita de grupos de personas mayores**

- Visitas autoguiadas. Para el público adulto que visita el museo de manera individual se proponen en ocasiones puntuales itinerarios de visita autónomos que permiten hacer una lectura diferente de las piezas que forman parte de la exposición y tratar otras temáticas transversales. Se trata de un tipo de iniciativa que permite dar cierta flexibilidad a las salas permanentes y animar así también al público ya conocedor del museo a revisitarlas ofreciéndole nuevos diálogos con las piezas.

El proyecto de este tipo más reciente ha sido la ruta *Camino por andar*, una propuesta de visita autoguiada que comenzaba a gestarse a raíz de la celebración del Día Internacional de los Museos. El lema seleccionado este año por el ICOM para su celebración<sup>5</sup>, invitando a la reflexión sobre la capacidad de los museos para mostrar el pasado pero también para abrir nuestra mente a nuevas ideas y desde ahí servir de impulso para la transformación del mundo que nos rodea, sirvió de motor del proyecto. Fue a partir de esa idea cuando decidimos realizar un itinerario de visita cuyo discurso vincularía pasado y presente, en el que el visitante pudiese echar la vista atrás como forma de reflexión e inspiración para el futuro. Finalmente *Camino por andar* acabó concretándose en un recorrido a una parte de la colección permanente del museo bajo la mirada de los *17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*<sup>6</sup>. Una ruta que dirigía al visitante a través de diecisiete piezas que de alguna forma mostraban ejemplos de acciones realizadas en distintos momentos de la historia en favor de un mundo más justo y sostenible.

### 3. Retos de futuro

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la difusión y el acercamiento del patrimonio educativo ha sido desde su nacimiento uno de los objetivos perseguidos por El Museo Pedagógico de Galicia, el cual ha definido una parte importante del trabajo realizado desde esta institución a lo largo de estos veintidós años de historia.

Los cambios que se han producido en los últimos tiempos, desde la creciente importancia de la función educativa en los museos, hoy inherente incluso a su propia definición, pasando por transformaciones sociales más globales como nuevas propuestas y hábitos en el empleo del tiempo de ocio o la creciente importancia de lo virtual reforzada y acelerada ante las circunstancias derivadas de la pandemia de COVID-19, han ido planteando importantes desafíos a los que hemos intentado ir dando respuesta a través de algunos de los proyectos aquí descritos. Todos ellos, junto con propuestas en las que venimos trabajando ya desde el comienzo de la andadura de este museo,

---

<sup>5</sup>El ICOM (Consejo Internacional de Museos) instauró en 1977 el Día Internacional de los Museos, que se celebra desde entonces el 18 de mayo. En el año 2022 el lema escogido para dicha celebración fue “El poder de los museos”.

<sup>6</sup>Incluidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por los estados miembros de la ONU el 25 de septiembre de 2015 en el marco de la Cumbre del Desarrollo Sostenible.

conforman hoy este amplio abanico de actividades llevadas a cabo desde el Museo en relación a nuestra misión divulgativa.

Pero, convencidos de la importancia que esta labor tiene para hacer de los espacios museísticos lugares dinámicos, capaces de acercar y despertar el interés por el patrimonio en todo tipo de públicos, somos conscientes también de los múltiples retos que se nos plantean en el presente y de cara al futuro. Poner en marcha estrategias para la creación de un museo más inclusivo, establecer un diálogo más abierto con el visitante o trabajar nuevos proyectos que se dirijan de forma específica a colectivos hoy ausentes entre nuestros públicos son algunos de los objetivos en los que debemos poner el foco y que nos impulsan día a día a seguir trabajando.

## 4. Bibliografía

- Bronchu, L. y Merriman, T. (2003) *Interpretación personal: conectando su audiencia con los recursos patrimoniales*. Colorado: Inter Press.
- Castro Fustes, E. (coord.) (2014) *10 anos do Museo Pedagógico de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Costa Rico, A. (2004) *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.
- García Blanco, A. (1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Peña Saavedra, V. (comp.) (2005) *Mupegas. Memoria Inaugural*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Peña Saavedra, V. (dir.) y Castro Fustes, E. (coord.) (2002): *Museo Pedagógico de Galicia. Proxecto museolóxico e museográfico*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Ríal Sánchez, A. (2008) *Presentación da Rede Mupegas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Tilden, F. (2015) *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la interpretación del patrimonio.

# **Las actividades didácticas del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Polanco, Cantabria**

## **The didactic activities of the Centro de Recursos, Investigación y Estudios de la Escuela (CRIEME) from Polanco, Cantabria**

**José Miguel Saiz Gómez**

**CRIEME - Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (España)**

<https://orcid.org/0000-0002-8716-2250>



### **Resumen**

El Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Polanco, además de dedicarse a la recuperación y registro del patrimonio escolar de Cantabria, pone un especial énfasis en su divulgación y en el aprovechamiento de sus exposiciones y proyectos como herramienta didáctica. El centro está especialmente dirigido al alumnado de la Comunidad Autónoma de Cantabria y la mayor parte de las actividades están orientadas a este tipo de público. El CRIEME, además de desarrollar una labor didáctica en el propio centro, abre también sus puertas para colaborar en otros lugares, principalmente en centros educativos de la comunidad. Creemos que la labor de sensibilización y concienciación en el cuidado y respeto de nuestro patrimonio en los más pequeños será un aval para su conservación en el futuro y un valor en la formación de las siguientes generaciones.

**Palabras clave:** CRIEME, patrimonio educativo, museo escolar, dinamización, difusión, historia de la educación, Polanco, Cantabria.

## **Abstract**

The Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) of Polanco, in addition to dedicating itself to the recovery and registration of school heritage, places special emphasis on its dissemination and on the use of its exhibitions and projects as a didactic tool. The center is especially aimed at students from the Autonomous Community of Cantabria and most of the activities are aimed at this type of public. The CRIEME, in addition to developing educational work in the center itself, opens its doors to collaborate in others, mainly in educational centers in the community. We believe that the work of sensitization and awareness in the care and respect of our heritage in the smallest will be a guarantee for its conservation in the future and a value in the formation of the following generations.

**Keywords:** CRIEME, educational heritage, school museum, dynamization, diffusion, history of education, Polanco, Cantabria.

## **EI CRIEME**

El Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Polanco tiene como objetivos fundamentales conservar y, en la medida de lo posible, recuperar el patrimonio histórico escolar.

Se creó a través del Decreto del Consejo de Gobierno de Cantabria 71/2005, de 23 de junio, y se inauguró el 28 de septiembre de 2005.

El CRIEME tiene su sede central en Polanco, en concreto en la casa que fuera del novelista José María de Pereda.

El edificio cuenta con tres plantas y con escaleras de acceso por sus cuatro fachadas. Los accesos están adaptados para que lo puedan visitar sin ningún problema personas con problemas de movilidad.

El edificio del CRIEME se sitúa en el centro de un profuso jardín. En sus inicios, del trazado de este jardín se encargó un especialista francés, que con la plantación de árboles y flores logró el ambiente tan agradable y singular que acogió las tertulias veraniegas en las que participaron ilustres personajes de la época. Hoy se realizan en este parque algunas de las actividades didácticas del centro.

### **Estructura del centro**

Para conseguir el objetivo propuesto, el centro se estructura en tres partes básicas:

- Área de investigación y documentación: sus funciones son las de inventariado, ordenación y catalogación del fondo documental y bibliográfico, así como la obtención de materiales

para las distintas actividades del centro y para las investigaciones que puedan llevar a cabo personas externas al mismo. Se responsabiliza del Archivo y de la Biblioteca.

- Área de difusión y dinamización: tiene como cometido la preparación de actividades y productos que den a conocer las actuaciones del centro y permitan la utilización de sus contenidos como recurso educativo para los centros escolares. Se responsabiliza del Aula de Actividades Multimedia y de la Sala de Exposiciones Temporales.
- Ámbito expositivo: Constituido en un auténtico Museo Escolar de Cantabria, comprende cuatro salas temáticas de exposición permanente correspondientes a distintas épocas (siglo XIX, Alfonso XIII, II República y periodo franquista). Asimismo, cuenta con una reproducción de un laboratorio y una exposición temporal que ha ido abordando diferentes temáticas.

Bajo esta estructura, el CRIEME fundamenta su acción en 4 líneas de trabajo:

- Recuperación de objetos y recursos inmateriales.
- Restauración y catalogación de objetos.
- Exposición de objetos: exposiciones permanentes, temporales e itinerantes.
- Realización de proyectos de difusión y dinamización, tanto de objetos, como de recursos inmateriales (testimonios, audios, grabaciones, entrevistas, etc.)

## Las exposiciones

### Exposiciones permanentes

Dentro del CRIEME hay distintos espacios expositivos que reflejan épocas o ámbitos.

La distribución por épocas:

#### Aula del s. XIX



Se exponen en el centro de la sala objetos que habrían podido formar parte del sencillo utillaje que se utilizaba para la docencia a mediados o finales del s. XIX. Además, hay otros espacios dedicados a la educación superior, a la educación diferenciada, al juego educativo, al ejercicio físico en la escuela, a las construcciones escolares, a la inspección, a la instrucción de niños con discapacidades y a la higiene.

### Aula de la época de Alfonso XIII



Consiste en una reproducción bastante completa y aproximada de lo que podría haber sido un aula bien dotada de principios del s. XX, cuidando todo tipo de detalles, como suelo, azulejado, utillaje... Además, hay otros dos espacios dedicados al Sistema Métrico Decimal y a los tiempos en la escuela.

### Aula de la II República



Aula con suelos y zócalo de madera. Se ha incluido una tarima, bastante común en esta época. Al aula le acompaña un espacio expositivo anexo con materiales de la época (colección de libros de las Misiones Pedagógicas, carteles, títulos, mapas...).

## Aula del periodo franquista



En el aula del periodo franquista, como en el resto, también se ha intentado cuidar todo tipo de detalles, como suelos, persianas de la época, los automáticos de porcelana, la iluminación. También hay expuestos, además de los típicos materiales del aula, algunos bastante singulares, como un bidón de leche en polvo y las latas de queso cheddar de la Ayuda Americana. Además, hay otros espacios dedicados a la religión en la escuela, a la Ley General de Educación de 1970, a la generalización de los medios audiovisuales y a la formación del profesorado.

## Laboratorio



El laboratorio contiene materiales utilizados para la enseñanza de la física, la química, la anatomía humana, la zoología y la botánica. Pero, además de esto, los propios contenedores son de interés, ya que los armarios son originales de un laboratorio de mediados del s. XX.

## Exposiciones temporales



Las exposiciones temporales abordan diferentes temáticas de nuestro pasado educativo y se mantienen a lo largo de dos o tres cursos escolares.

Las materias de nuestras exposiciones han sido muy variadas, intentando abarcar campos diferentes: juegos y juguetes, escritura, cálculo, geografía... En la actualidad, la exposición visitable se titula *Maravillas del mundo en los libros escolares*, y en ella se combinan en cada uno de sus nueve apartados los carteles con los mapas, objetos, audiovisuales, etc.

### La cartelería en las exposiciones temporales

Las culturas primitivas asociaban el cielo con la divinidad, creando mitos sobre poderosos dioses y diosas que habitaban en él. En la mitología griega, Zeus era el rey del cielo y de la Tierra y de todos los dioses del Olimpo.

Para Aristóteles, los cuerpos celestes son incorruptibles, a diferencia de los cuatro cuerpos elementales del mundo sublunar: fuego, aire, agua y tierra.

Aunque la observación científica del cielo ya la realizaban los hombres primitivos (estos, a partir de las variaciones climáticas, buscaban entender los periodos de abundancia de la caza o de los cultivos), es durante el siglo XV cuando experimenta un gran crecimiento. El incremento del comercio entre las naciones mediterráneas lleva a la aceleración del desarrollo de la navegación, impulsando la invención de sistemas de orientación en el mar.

En los manuales escolares se estudia el cielo (el Sol, los planetas, las constelaciones...), cómo orientarse (por el Sol, por las estrellas, con la brújula...) y también la meteorología (siendo habitual la existencia de pequeñas estaciones meteorológicas en las escuelas).

Así mismo, telurios o esferas armilares eran un utilaje escolar que en algunos centros educativos se podía encontrar desde finales del siglo XIX. Y, ya en una época más reciente, los viajes espaciales dejaron de ser fruto de la imaginación de los novelistas para convertirse en una posibilidad real con la conquista del espacio por parte de la Unión Soviética y de los Estados Unidos, y que tuvo su hito principal en la llegada del hombre a la Luna el 20 de julio de 1969.

Un cartel inicia al visitante en cada uno de los apartados de las exposiciones temporales, que se completa con materiales escolares alusivos a ese apartado.

Los carteles intentan mantener un equilibrio entre la cantidad de texto e imagen. Para hacerlos más atractivos cuando la visita es de niños, se incluye en cada cartel un pequeño personaje al que denominamos “plumilla”, que formula una pregunta que los alumnos deben intentar responder y que les sirve de introducción y motivación hacia la lectura del texto.

## **La visita al CRIEME**

Los destinatarios de la actividad del CRIEME serían de diferentes tipos:

**Instituciones** (ayuntamientos, asociaciones, empresas...).

**Personas particulares** (grupos de docentes en ejercicio o jubilados, grupos de antiguos alumnos, visitantes particulares...).

Y, sobre todo, **centros escolares** (públicos y concertados, de todos los niveles educativos).

La visita suele ser guiada, explicando al visitante no solo el objeto de que se trate, sino el contexto social en el que se utilizaba, intentando transmitir la evolución del papel de la instrucción a lo largo de los dos siglos de existencia de un sistema nacional de educación.

La visita de los grupos de escolares al CRIEME se concierta a través de una solicitud previa por parte del centro. En la visita, los alumnos recorren las distintas dependencias del centro. Los alumnos, a través de un recorrido guiado, conocen las salas de exposición permanente y la exposición temporal. Cada exposición temporal, con su temática específica, da lugar a la realización de un taller relacionado con esa temática. La duración de la visita está situada en torno a las dos horas (treinta minutos todo el grupo de escolares juntos en el salón interactuando sobre lo que es la tarea de hacer arqueología escolar y treinta minutos -ya en grupos más pequeños que van rotando- en las exposiciones permanentes, en la temporal y en la realización del taller).

Acompañando a la visita, la web del CRIEME propone realizar una serie de actividades en el entorno próximo, no relacionadas con el centro pero de interés educativo, para ayudar a los colegios a completar su salida didáctica.

### **Adaptación del discurso**

Como la mayor parte de las visitas al CRIEME son de alumnado, y el alumnado es muy variado en cuanto a su edad (alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP y universidad), consideramos muy importante adaptar el discurso a cada nivel y por esto preparamos una explicación adecuada a las características de los alumnos o visitantes.

### **El objeto en nuestras exposiciones como parte esencial de transmisión de conocimiento, actitudes y valores del PHE**

Toda exposición en un museo parte de la muestra de objetos. Los objetos son la esencia de los museos. Por esta razón, en el CRIEME están seleccionados con extremo cuidado para su exhibición pública y con el objetivo de una comunicación específica en cada caso con el visitante del centro.



### Aproximación a otros contextos

La razón por la que un objeto normalmente se expone es porque se decide que ese objeto tiene suficiente relevancia para ser contemplado. En el CRIEME, consideramos que esta relevancia no solo depende del valor artístico o económico del objeto sino, y lo que es más importante, de su capacidad de trasladarnos a otra dimensión espacial y temporal y de vivenciar y explicar un contexto. Por ello, hemos realizado una selección de objetos que presentamos en su propio ambiente, en el aula escolar.



## Acompañando al objeto

El objeto no tiene valor en sí mismo, tiene que estar acompañado de la narrativa del experto para que el espectador lo ponga el valor. Cada objeto es parte de un momento, de un escenario, de la vida de las personas que le dieron uso. Todo ello es parte de una historia que relatamos al visitante en las visitas guiadas.



La función de la narrativa y la contextualización del objeto en esa narración es fundamental e imprescindible para que este sea útil, y hablamos de utilidad siempre y cuando se genere un conocimiento que nos acerque a comprender cómo era la sociedad en ese momento, cómo era su estilo de vida, sus ansias, preocupaciones y condiciones. De alguna manera, aproximarnos a mostrar la realidad tal y como fue.



## El escenario

El cuidado del escenario, como comentamos anteriormente, también tiene en el centro especial relevancia y es un valor de esmerado estudio. Hemos de ser conscientes de la importancia de la implicación de los sentidos en el aprendizaje. Si atendemos y damos cabida a la composición, luz, sonido, olores y tacto, facilitamos que el visitante se impregne de sensaciones y tenga más fácil reubicarse dentro de ese contexto. En la construcción del escenario hemos valorado los elementos accesorios o de apoyo, que nos sirven para enmarcar el objeto y crear un ambiente.



Cada objeto habitualmente está relacionado y ligado con otros objetos. Cada uno describe una acción, que generalmente está inserta en un conjunto de nivel superior que es hacia el que deberíamos tender. Una peonza, un aro, una chapa o un tirachinas no son objetos individuales, sino que forman parte del ámbito del juego. Un tintero, una plumilla o un secante forman parte del ámbito de la escritura. Son estos ámbitos los que la exposición trata de expolrar y, a través del conjunto de ámbitos, intentamos recrear el contexto histórico que se pretende transmitir.

## Utilización de tecnologías

El concepto de realidad aumentada, muy desarrollado en las APP para móvil, y que consiste en añadir información a aquello que estamos viendo, es trasladable a los objetos expuestos en el CRIEME.

Aumentar y potenciar la información sobre el objeto se puede hacer de diferentes formas. Una de ellas consiste en la colocación de códigos QR próximos al objeto que añadan información audiovisual sobre el mismo.

Cuando el objeto dispone de una historia propia, que va más allá de su descripción física, atrae la atención y la curiosidad. Por

ello, aquellos objetos que puedan ser enriquecidos con discurso propio, y acompañados de una filmación o audio, tienen mayor capacidad de atraer el interés del visitante.

En nuestro centro utilizamos códigos QR que explican las diferentes salas. También usamos apoyo audiovisual con videos explicativos que se proyectan en la sala de exposiciones temporales. Estos videos hacen referencia a algún aspecto reflejado en la exposición.

Asimismo, el centro recibe a los visitantes con la proyección de un video de carácter general que se utiliza de forma introductoria como preparación a la posterior visita de las diferentes aulas.



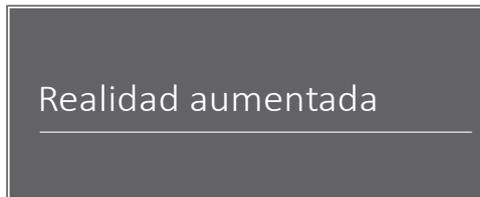
VÍDEO



3D



QR



## Talleres

La manipulación y la intervención de los diferentes sentidos en el aprendizaje hace que este sea de mayor calado y fije su permanencia en nuestra memoria.

Si el objeto es manipulable -por ejemplo, una brújula, un telurio, un ábaco-, la información que demos sobre él será mucho más sólida y vivenciada.



Talleres para alumnos

Podemos optar por:

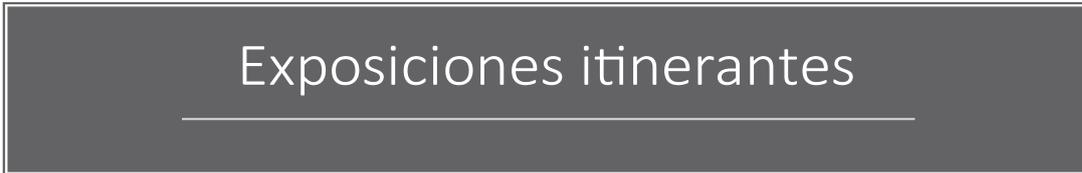
- la **demostración**, en caso de que sea inviable el uso por parte del público.
- la **manipulación** por parte del visitante si el objeto no corre ningún riesgo y no es de extremado valor.
- la **recreación** del objeto a través de talleres guiados que tengan por cometido la construcción del aparato como materia de estudio.

En el CRIEME hemos realizado talleres muy variados (uso de una copiadora de gelatina con papel hectográfico, cálculo con el ábaco, recreación de un fenaquistoscopio, un taller de escritura,

orientación con la brújula, medición de un terreno con la cadena agrimensora...) que estaban en relación con el contenido abordado en la exposición temporal de cada momento.

## Los proyectos

### Proyecto Baúl Didáctico



No deja de ser habitual que en los museos existan piezas repetidas, no únicas, que forman parte del depósito de materiales del centro y que no están expuestas.

Muchas veces, estas piezas quedan en desuso durante años.

Es conveniente plantearse si el museo debe romper sus barreras espaciales y aprovechar estos materiales para conformar exposiciones itinerantes que puedan viajar por centros educativos, asociaciones culturales diversas, residencias de la tercera edad, etc.

El *Baúl didáctico "Viajamos a la escuela del pasado"* es un proyecto que se compone, por una parte, del baúl didáctico donde incorporamos elementos representativos de la escuela de otros tiempos y que sirven para realizar una pequeña exposición (en un aula, ciclo, biblioteca u otros emplazamientos del centro) alrededor de la cual girarán diversas actividades didácticas. El objetivo principal del proyecto es acercar a los niños aquella escuela de nuestros mayores que forma parte de nuestra historia, nuestra cultura, nuestras tradiciones y que es necesario recuperar y conservar.

A este proyecto suelen acogerse muchos centros educativos dado que va acompañado de propuestas didácticas y juegos a través de la web.



Los juegos son de acceso abierto, por lo que no solo pueden ser usados dentro del proyecto, sino que cualquier persona puede hacer uso de ellos.

También, como actividad complementaria, en el proyecto se ofrece un acceso a la web con imágenes tridimensionales de objetivos significativos de nuestro PHE. Cada objeto tiene la imagen 3D y una pequeña explicación de su función.



## Aquellas escuelas olvidadas

Con este proyecto, se trata de recuperar la memoria de aquellas escuelas desaparecidas y olvidadas que sembraron gran parte de nuestro territorio y que cumplieron la importante misión de difundir la educación y cultura por nuestra región.

## Cuaderno Viajero: La historia de mi escuela

Con este proyecto, tratamos desde el CRIEME de recuperar la historia de un centro educativo a través de sus propios protagonistas (antiguos maestros, familias de los alumnos, exalumnos...). El cuaderno va rotando por las personas vinculadas, de alguna forma, al centro y en sus páginas se reflejan los acontecimientos y experiencias vividas.

## ORGANIZACIÓN DE LOS PROYECTOS

Los tres proyectos principales para los centros docentes están diseñados para incrementarse secuencialmente. El centro puede acogerse a los diferentes proyectos o actividades de forma individual:



O bien, partiendo del proyecto del *Baúl didáctico* como eje vertebrador, el centro puede ir incrementando su implicación en otros proyectos o actividades. La propuesta más habitual para los centros educativos mantiene el siguiente esquema:



## Actividades

### Teatro

El CRIEME ofrece la posibilidad de trabajar con una obra de teatro, *Más listos que el hambre*, de Juan José Crespo. La historia está basada en la escuela de los años cincuenta.

Ofrecemos los cuadernillos de la obra, así como el decorado de esta para su representación.



## Difusión

### Web del centro

En <http://www.muesca.es> podemos encontrar toda la información referente a las actividades del CRIEME, además de recursos didácticos, bibliográficos, de las especies plantadas del parque, etc. En esta web también se reflejan otras informaciones de interés (ubicación, localización, historia del centro...).

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

ACTIVIDADES DONACIONES MULTIMEDIA NUESTRO CENTRO CATÁLOGO PLUMILLA CENTROS HISTÓRICOS Buscar...

CENTROS PHE  
BIBLIOTECA CRIEME  
LIBROS DIGITALIZADOS

NOTICIAL DEL CRIEME

14 SEPTIEMBRE 2022

El Ayuntamiento de Polanco publica el libro de Neluca Fuentevilla "Polanco: este es nuestro pueblo"

Neluca Fuentevilla Ibáñez, docente jubilada, que ha colaborado con el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco en muchas ocasiones y que ha tropiciado la

ARCHIVO DEL BLOG

▼ 2022 (34)

▼ septiembre (2)

El Ayuntamiento de Polanco publica el libro de Nel...

Aparición de un libro de José Puente Gómez sobre n...

► julio (1)

► junio (4)

X JORNADAS SEPHE

sephe  
X Jornadas

REVISTA CABÁS

VIDAS MAESTRAS

Destaquemos algunos apartados de la web del CRIEME:

**Blog de donaciones:** Es habitual que haya personas que donen al CRIEME objetos educativos de su patrimonio personal. Cada donante se registra en el blog detallando la donación efectuada.

**Centros PHE:** En muchos centros educativos se mantienen objetos con valor histórico. Para catalogar estos bienes, se estableció la base de datos de la Consejería de Educación y Formación Profesional denominada CENTROS PHE.

Con esta funcionalidad, accesible a través de la web del CRIEME, los responsables de los centros educativos de la comunidad de Cantabria deberán registrar todo el material con valor histórico y patrimonial que exista en el centro, tal y como se recoge en la **Orden de 15 de noviembre de 2016**, que establece las condiciones para la gestión del patrimonio histórico educativo de los centros educativos dependientes de la consejería.

The image shows a web interface for 'MATERIALES PHE - FORMULARIO'. On the left, there is a sidebar with three menu items: 'Introducir materiales', 'Ver materiales', and 'Instrucciones'. The main content area is titled 'MATERIALES PHE - FORMULARIO' and contains the following fields:

- Centro educativo:** A dropdown menu with the text 'Seleccione centro' and a downward arrow. Below it is the instruction: 'Introduzca el código de de centro forma continuu.'
- Nº de identificación:** A text input field. Below it is the instruction: 'Introduzca un número de identificación.'
- Ubicación:** A text input field. Below it is the instruction: 'Ejem: Sala de profesores, laboratorio,...'
- Denominación:** A text input field.

Esta base de datos permite a los centros educativos ver el material de todos los centros de la comunidad. Eso les facilita la elaboración de exposiciones temáticas propias al poder solicitar el material necesario a otros centros.

## La cartilla

La cartilla consiste en un cartel que difunde las actividades del centro. Se confecciona y envía cada curso escolar para informar a los centros educativos de las actividades del CRIEME en el curso correspondiente. Así, todo el profesorado pueda tener acceso a esta información en el tablón de anuncios de su propio centro.

GOBIERNO DE CANTABRIA  
CENTRO DE RECURSOS, INTERPRETACIÓN Y ESTUDIOS DE LA ESCUELA (CRIEME)

### nº 12 la cartilla programa de actividades 2018/19

Red PHE  
Proyectos  
Cuaderno viajero  
Aquellos esquemas olvidados  
Revista digital "Cabás"  
Publicaciones  
Vidas Maestras

**Bauti didáctico**  
Dada una gran variedad de materiales, el alumno deberá elegir el que mejor se adapte a la actividad que se le propone. Presenta una serie de fichas que contienen materiales educativos en formato digital para poder acceder a ellos desde cualquier dispositivo de acceso a Internet. Como fruto de esta actividad se elabora un cuaderno viajero que será una valiosa herramienta educativa de recursos de la actividad de esta naturaleza que se elabora en los centros. Como fruto de esta actividad se elabora un cuaderno viajero que será una valiosa herramienta educativa de recursos de la actividad de esta naturaleza que se elabora en los centros.

**Exposición**  
Exposición en el centro

**Teatro**  
El CRIEME ofrece un curso teatral para el alumnado de 4º de Primaria. Este curso se realiza en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco. El curso se desarrolla en el aula de teatro del centro, con la participación de los alumnos de los centros de la zona.

**Exposiciones**  
ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 7º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 8º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 9º DE PRIMARIA  
ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 2º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 4º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 5º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 6º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 7º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 8º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 9º DE SECUNDARIA  
ALUMNOS DE 1º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 2º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 3º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 4º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 5º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 6º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 7º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 8º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 9º DE BACHILLERATO  
ALUMNOS DE 1º DE GRADO  
ALUMNOS DE 2º DE GRADO  
ALUMNOS DE 3º DE GRADO  
ALUMNOS DE 4º DE GRADO  
ALUMNOS DE 5º DE GRADO  
ALUMNOS DE 6º DE GRADO  
ALUMNOS DE 7º DE GRADO  
ALUMNOS DE 8º DE GRADO  
ALUMNOS DE 9º DE GRADO  
ALUMNOS DE 1º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 2º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 3º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 4º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 5º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 6º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 7º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 8º DE MÁSTER  
ALUMNOS DE 9º DE MÁSTER

**Red PHE**  
Red de trabajo de Internet para el registro de actividades escolares y actividades en los centros educativos de Cantabria, que permite acceder a una gran variedad de recursos educativos.

**Proyectos**  
Realizar la lectura de un texto educativo puede ser una tarea difícil para algunos alumnos. En el cuaderno viajero, se puede consultar un texto que se ha trabajado en clase, así como una serie de actividades para trabajar con él.

**Cuaderno viajero**  
Realizar la lectura de un texto educativo puede ser una tarea difícil para algunos alumnos. En el cuaderno viajero, se puede consultar un texto que se ha trabajado en clase, así como una serie de actividades para trabajar con él.

**Aquellos esquemas olvidados**  
Intentar recuperar la memoria de un texto o de un tema que se ha trabajado en clase puede ser una tarea difícil para algunos alumnos. En el cuaderno viajero, se puede consultar un texto que se ha trabajado en clase, así como una serie de actividades para trabajar con él.

**Revista digital "Cabás"**  
La revista digital "Cabás" es una publicación que ofrece información sobre las actividades que se realizan en los centros educativos de Cantabria. La revista está dirigida a los profesores y alumnos de los centros educativos de Cantabria.

**Publicaciones**  
Vidas Maestras  
Primer edición de la obra "Vidas Maestras" que recoge los testimonios de los maestros jubilados de Cantabria. La obra está dirigida a los profesores y alumnos de los centros educativos de Cantabria.

**Vidas Maestras**  
Primer edición de la obra "Vidas Maestras" que recoge los testimonios de los maestros jubilados de Cantabria. La obra está dirigida a los profesores y alumnos de los centros educativos de Cantabria.

**Base de datos**  
Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco

**Libros digitalizados**  
Publicaciones en formato digital de los libros de la colección "Vidas Maestras"

**Te invitamos a participar**

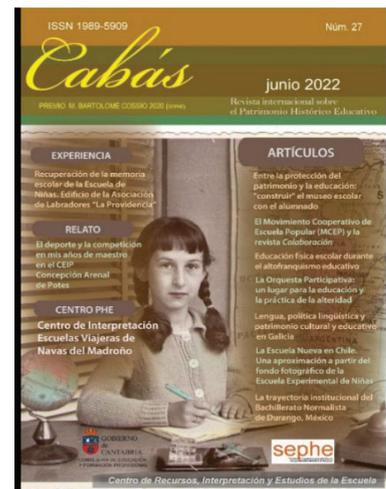
Información: 942-825840  
Bº La Iglesia, K1. 39313 POLANCO (Cantabria)

[www.muesca.es](http://www.muesca.es)

## Revista Cabás

Desde el año 2009, se publica la revista digital *Cabás* ([enlace](#)). Esta revista surgió con el ánimo de constituir un espacio de encuentro para aquellas investigaciones científicas o de calidad que profundizasen en los distintos aspectos de nuestra historia educativa. Durante estos ya más de trece años, se ha consolidado como un espacio de divulgación y un punto de encuentro que nos ha ayudado a enriquecer, transmitir y compartir aquellas formas, métodos, materiales, recursos, tiempos y espacios de los que se nutrieron nuestras aulas antaño.

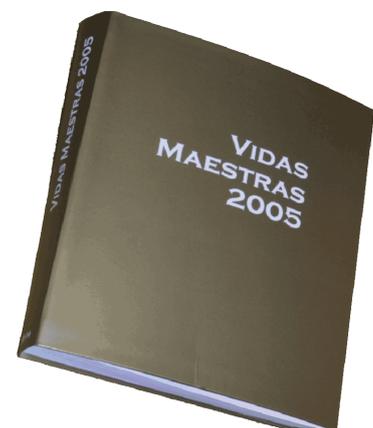
En el año 2022, se han dado los primeros pasos para la integración de la revista *Cabás* en la SEPHE.



## Vidas maestras

Los libros de la serie *Vidas Maestras* contienen testimonios, documentos e imágenes de la experiencia profesional de los maestros y maestras jubilados. Se han realizado ediciones anuales desde el año 2005.

Entre los objetivos del CRIEME, se encuentra el de conservar y poner a disposición de toda la sociedad los testimonios del pasado escolar en Cantabria. Y, en este sentido, nada mejor que recurrir a la memoria oral, material y documental de sus protagonistas, en este caso las maestras y los maestros que acumulan, al cerrar su hoja de servicios, décadas de conocimientos y de experiencia profesionales. En *Vidas Maestras* se recogen testimonios, recuerdos,



documentos e imágenes aportados por quienes han tenido una vida dedicada al ejercicio de la enseñanza y la educación.

Por último, ha de señalarse que, además de ser un recurso histórico de primera mano sobre el desarrollo del sistema educativo en los últimos tiempos, este libro encierra el valor didáctico de aportar puntos de vista, impresiones y valoraciones, que han de contribuir, de la manera más cercana a la realidad, a la construcción y mejora del sistema educativo y escolar del futuro inmediato en nuestra comunidad autónoma de Cantabria.

## Testimonio audiovisuales

La colección *Ecos desde el pupitre* consiste en una serie de grabaciones, disponibles a través de nuestra web, que consiste en entrevistas grabadas a docentes, generalmente jubilados, o a antiguos alumnos que cuentan sus experiencias. Estas entrevistas pueden ser individuales o grupales y son semiestructuradas. con el objeto de priorizar la trasmisión de sensaciones y sentimientos que potencien la implicación emocional del espectador y le acerquen al mundo de la antigua escuela.

En el caso de los antiguos alumnos, las entrevistas son más abiertas, con la pretensión de descubrir aquella casuística y acontecimientos que más influyeron en su vida escolar.

Estos videos tienen un alto potencial didáctico porque transmiten, además de información, las emociones de aquellas personas filmadas en su paso por las aulas.



## Otras actividades

### Aprovechamiento del parque del CRIEME como jardín botánico

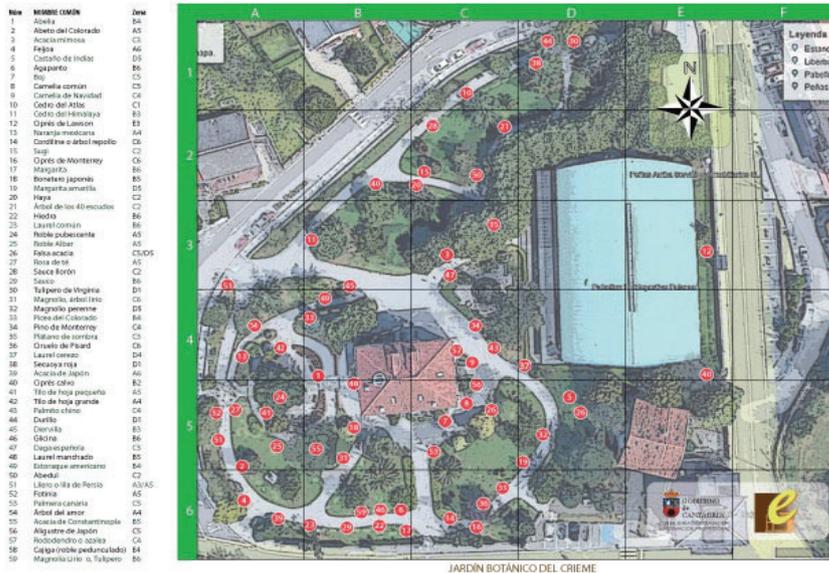
El edificio del CRIEME se encuentra inserto en un jardín que cuenta con numerosas especies de plantas, árboles y arbustos.

Aunque no es objetivo del CRIEME el estudio botánico, hemos querido aprovechar las posibilidades que nos da el entorno a nivel didáctico para ofrecer a los centros una forma de completar al máximo la salida.

El CRIEME no realiza la visita al parque con el alumnado, pero sí lleva a cabo su mantenimiento, así como su diseño y la cartelería. El



profesorado que decide visitar el jardín organiza su actividad como lo cree más conveniente, generalmente preparando días antes en el aula el recorrido por el parque utilizando los recursos de la web del CRIEME.



## Epílogo

Cuando se crea un centro de recursos dedicado a la recuperación y conservación de nuestro PHE, una de las primeras tareas es definir cuál es el público prioritario y qué carácter va a definir las líneas prioritarias del centro. Desde el primer momento, el CRIEME dedica sus máximos esfuerzos en convertirse en un recurso didáctico para los centros educativos de la comunidad. Además, el CRIEME establece como seña de identidad el ser un centro dinámico, innovador y con atractivo para todo tipo de público. Todo ello, sin perder el rigor y la seriedad en la recuperación, catalogación, estudio y exhibición de los materiales que dispone.

Desde el año 2005, fecha de su creación, el CRIEME sigue manteniendo estas premisas y adquiriendo nuevos retos enfocados a salvaguardar nuestro patrimonio y a formar conciencias que lo valoren, lo disfruten y aprendan de él.

## Bibliografía

### Legislación

- Orden EDU/48/2005, de 5 de agosto, por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa. *Boletín Oficial de Cantabria*, 157, de 17 de agosto de 2005. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=85766>
- Resolución de 22 de noviembre de 2016 por la que se establece el procedimiento para que los centros educativos públicos de Cantabria puedan solicitar su acreditación como centros

históricos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 30, de 30 de noviembre de 2016.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=306596>

### Páginas WEB

- CRIEME (<http://revista.muesca.es>)
- Revista *Cabás* (<http://revista.muesca.es>)

### Artículos

Chacón, A. M. y Saiz, J. M. (2009). “La construcción de una cultura del patrimonio histórico educativo”. En *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*. Museo Pedagógico de Aragón, Huesca, octubre 2008, pp. 411-423.

Saiz, J. M. y Chacón, A. M., (2009). “Dinamización de las fuentes orales en educación”. *Cabás*. (2), pp. 151-163. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.12.44.022>

Saiz, J. M. (2016). “Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME)”. En Álvarez Domínguez, P. (coord.), *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Trea / Editorial Universidad de Sevilla, pp. 73-84.

Saiz, J. M. (2021). “A modo de prólogo: *Cabás*. Experiencia en el nacimiento y evolución de una revista”. En Saiz Gómez, J. M. (coord.), *El patrimonio histórico educativo: memorias de ayer y reflexiones de hoy*, pp. 11-25.

[El patrimonio historico educativo memorias de ayer y reflexiones de hoy.pdf\(muesca.es\)](#)

# El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad

## The Museum of Education of Padua and its 30 years of activity

---

**Carla Callegari**  
**Università degli Studi di Padova (Italia)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

El Museo de la Educación de la Universidad de Padua se inauguró en 1993 y ahora forma parte del nuevo Departamento de Filosofía Sociología Pedagogía Psicología Aplicada-FISPPA.

Los estudiosos han encontrado en el patrimonio histórico-educativo, progresivamente recogido y conservado, una gran cantidad de material documental que ha permitido llevar a cabo numerosas investigaciones. El museo cuenta con mucho material tanto de la escuela como de la vida extraescolar, especialmente de la infancia. Los fondos no sólo son objeto de la atención de numerosos escolares visitantes, sino también de estudiantes universitarios. Las colaboraciones con instituciones locales han dado lugar a exposiciones, inauguraciones especiales y actividades con familias y grupos.

**Palabras clave:** Museo de la Educación, patrimonio histórico-educativo, investigación, didáctica, tercera misión universitaria

### Abstract

In 1993, the University of Padua opened a Museum of Education that is now part of its Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA).

The museum's gradually-acquired collections revolving around the history of education provide scholars with an abundance of documentation to help them pursue their research. The museum is a treasure trove of materials relating to life both inside and outside the schoolroom, particularly in early childhood. The exhibits are of interest not only to the numerous school groups that visit the museum, but also to university students. With the cooperation of various other bodies in the area, the museum has also organized exhibitions, special openings, and family and group activities.

**Key words:** Museum of Education, historical-educational heritage, research, teaching, universities' third mission.

## 1. El Museo de la Educación de Padua: nacimiento y objetivos múltiples

El Museo de la Educación de la Universidad de Padua fue inaugurado por el Departamento de Ciencias de la Educación en 1993 y hoy forma parte del nuevo Departamento de Filosofía Sociología Pedagogía Psicología Aplicada - FISPPA. Además, hoy este Museo, junto con otros doce, forma parte del Centro de Museos - CAM de la Universidad de Padua<sup>1</sup>. El Museo acaba de ser reabierto tras permanecer cerrado durante unos dos años debido a la emergencia sanitaria de Covid19 y a una acción de desinfección que se hizo necesaria porque algunos objetos habían sido atacados por parásitos. Una gran parte de los fondos del museo, así como muchos objetos expuestos, son de madera.

La idea de crear un lugar en el que se pudieran recoger materiales para establecer científicamente las tradiciones de la pedagogía paduana y reconstruir la historia de la escuela se debe a Romeo Taverni, que fue nombrado profesor de Pedagogía en la Universidad de Padua en 1882. Tras la gran colección de materiales terminados, Taverni propuso en 1886 la creación de un *Museo de Educación Pública*. Los estudios históricos realizados en las décadas siguientes y en la primera mitad del siglo XX condujeron a la creación de la Cátedra de Historia de las escuelas e instituciones educativas en 1964 y de la Cátedra de Historia de la literatura juvenil en 1969 y contribuyeron a crear las condiciones previas, incluso organizativas, para el nacimiento del Museo. También fueron de gran ayuda el estudio y la comparación con otras experiencias de países europeos, como el *Musée National de l'éducation* francés de Rouen, que nació en 1980.

El Museo de la Educación es una institución que, en sus primeros treinta años de existencia, se ha distinguido por sus actividades de investigación, enseñanza y tercera misión universitaria.

---

<sup>1</sup> La CAM establece líneas comunes en cuanto al desarrollo científico y cultural de los Museos y Colecciones, en cuanto a la catalogación de los fondos, según criterios homogéneos y funcionales, respetando la normativa nacional para garantizar el mejor diálogo con las principales bases de datos a nivel internacional; preservación de las colecciones, fomentando las actividades de restauración y conservación, así como su enriquecimiento con nuevas adquisiciones y donaciones; promoción de las actividades de estudio e investigación dentro de los Museos y Colecciones, favoreciendo el intercambio también con profesores e investigadores de otras Universidades italianas y extranjeras, así como la participación de los Museos en proyectos de investigación de alto nivel. La CAM pone en valor el patrimonio a través de la coordinación de la apertura ordinaria y extraordinaria al público, las actividades educativas dirigidas a los estudiantes de todos los niveles, también a través del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. El Centro también mantiene relaciones con organizaciones y asociaciones museísticas nacionales e internacionales, y apoya la participación activa de sus museos en los principales eventos internacionales: *la Noche Europea de los Investigadores*, *la Semana del Patrimonio Cultural*, *la Semana de la Investigación Científica*, *la Semana del Planeta Tierra*, *European Academic Heritage Day*.

Los estudiosos han encontrado en el patrimonio histórico-educativo progresivamente recogido y conservado en el Museo un rico material documental que ha permitido realizar investigaciones microhistóricas, vinculadas a la región del Véneto y situadas en el contexto nacional. El estudio de este patrimonio también ha dado lugar a publicaciones de historiadores de la educación de Padua en revistas y en volúmenes, algunos publicados por la Sociedad Italiana para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SIPSE.

El museo cuenta con numerosos materiales escolares poco conservados en otros lugares, como películas de imágenes fijas<sup>2</sup>; materiales relacionados con la escritura, como plumillas, papeles secantes, carpetas; fuentes documentales, como cuadernos de ejercicios, registros, textos; fotografías, cuadros, pinturas murales, ilustraciones y pupitres especiales, como los de las escuelas al aire libre. El patrimonio también se relaciona con la vida extraescolar de los niños (por ejemplo, los juguetes y los objetos de puericultura), lo que permite un cruce continuo entre la historia de la idea de la infancia y las prácticas educativas concretas aplicadas a lo largo del tiempo. Debido a su heterogeneidad y a sus orígenes dispares, los materiales, pertenecientes a la cultura material<sup>3</sup>, plantean a menudo problemas de datación que pueden resolverse gracias a la colaboración de expertos capaces de remontar al menos el lapso de tiempo expresado en décadas en el que situar los objetos, o a la meticulosa investigación científica realizada sobre la fuente individual. Este cuidadoso trabajo desemboca en la construcción de las fichas del catálogo SIGECweb del Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione- ICCD<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Sobre el rodaje ver Callegari, C. (2018). «Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra». En: S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio. Cabrerizos (Salamanca, España)*: FahrenHouse, pp. 683-695; Callegari, C. (2020). «I filmini a immagine fissa nella scuola italiana del dopoguerra (1958-1968): un “nuovo” sussidio didattico». En: A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (Eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: eum, pp. 345-363.

<sup>3</sup> Entre los numerosos estudios en el ámbito de la cultura material internacional se encuentran Escolano Benito, A. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28, 2, pp. 43-64; Escolano Benito, A. (2010b). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, pp. 17-32; Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28, 2, pp. 77-42; Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y la ciencias sociales*, 15, pp. 141-148; Mogarro, M.J. (Ed.) (2013). *Educação e património cultural. Escolas, objectos e práticas*. Lisboa: Colibri.

<sup>4</sup> El Sistema de Información del Catálogo General (SIGECweb), al que se puede acceder en [www.sigecweb.beniculturali.it](http://www.sigecweb.beniculturali.it), es una plataforma basada en la web que gestiona todo el flujo de la catalogación, desde la elaboración y difusión de las normas de catalogación, pasando por la asignación de códigos de catálogo únicos, hasta la catalogación de los bienes (arqueológicos, arquitectónicos y paisajísticos, demo-etno-antropológicos, fotográficos, musicales, naturalistas, numismáticos, científicos y tecnológicos, históricos y artísticos), hasta la publicación de las entradas del catálogo para su uso en el sitio web del Catálogo General de Bienes Culturales (<http://www.iccd.beniculturali.it/it/sigec-web>). Entre los estudios sobre el patrimonio histórico-educativo destacan, por ejemplo, los de Juri Meda en los que propone una catalogación precisa y racional del material disponible: Meda, J. (2010). *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistemizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, pp. 489-501; Meda, J. (2013). «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano». En: J. Meda, A.M. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: eum, pp.

Las colecciones expuestas son también el centro de atención tanto de las numerosas clases escolares que visitan el Museo como de los estudiantes universitarios. Al devolver la profundidad histórica a las dinámicas educativas actuales e invitar a la reflexión crítica sobre las fuentes y el tiempo histórico, el Museo pretende actuar como campo de entrenamiento para la educación museística y contribuir a la formación de los estudiantes de todas las edades, y de los universitarios en particular.

Las colaboraciones tejidas con instituciones locales – escuelas, municipios, centros de estudio, asociaciones culturales – han dado lugar a exposiciones, inauguraciones especiales, visitas y actividades con familias y grupos, y han calificado al Museo como un auténtico espacio de agregación cultural en la ciudad de Padua.

El espacio museístico se encuentra en el centro de la ciudad, en un edificio construido entre los últimos años del siglo XIX y finales de la década de 1930, llamado “Ex ECA” (Ente Comunale di Assistenza) que fue renovado posteriormente, pero que hoy presenta limitaciones en cuanto a espacio expositivo, asistencia y accesibilidad. Por ello, está previsto trasladar las instalaciones a un espacio más amplio que ofrezca un espacio expositivo adecuado para las numerosas colecciones presentes y pueda ser más inclusivo, también para las personas con discapacidad.

En la actualidad, el Museo está confiado a la dirección científica de la profesora Carla Callegari, que ha sustituido recientemente al profesor Giuseppe Zago, y con la que colaboran activamente los becarios del s.s.d. M-PED/02 Historia de la Pedagogía. El Museo está presente en la web de la Universidad, en la web del Departamento y en canales sociales como Facebook e Instagram<sup>5</sup>.

## 2. Memoria de la Educación y Educación para la Memoria

El Museo de la Educación tiene una finalidad de conservación del patrimonio histórico-educativo, pero la salvaguarda y catalogación de las colecciones es sólo una parte de su objetivo. Ciertamente, actuar para preservar la memoria de la educación de los siglos pasados, especialmente de los siglos XIX y XX, es la especificidad de este lugar, que no es sólo un museo de la escuela, sino que amplía el horizonte a todas aquellas prácticas educativas y al sentimiento común que constituyen las costumbres educativas de un momento histórico determinado y dan vida al imaginario. De hecho, el nacimiento de los Museos no puede separarse de ese amplio movimiento de renovación historiográfica que se inició en los años cuarenta bajo el impulso de los analistas franceses, la sociología anglosajona y las nuevas categorías interpretativas marxistas, y que se concretó en Italia a partir de los años setenta con aquellos estudios que, al tomar en consideración nuevos objetos de

---

167-198. Ver también Brunelli, M. (2013). «La catalogazione dei “beni culturali” della scuola: questioni metodologiche e culturali». En: H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia, vol. I, pp. 193-218.

<sup>5</sup>Véase <https://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione>; <https://www.musei.unipd.it/it/educazione>; <https://www.facebook.com/museoeducazioneunipd/>; <https://www.instagram.com/museoeducazioneunipd/> (consultado por última vez el 26.10.2022).

investigación, dieron lugar a nuevas historias de la educación. Las prácticas, situadas en el centro de las investigaciones, descubren fuentes materiales y perspectivas de investigación interdisciplinarias. Los objetos cuentan ‘historias’ entrelazadas y forman el tejido vivo de la historia de la educación y la historia de la pedagogía.

Es la memoria de los diferentes grados de educación que se entremezcla con la de los libros y cuadernos, la de los auxiliares, la de las escuelas particulares como las escuelas al aire libre, la de las guarderías, la de los juegos y juguetes, la de las fuentes iconográficas como las fotografías, la del material audiovisual, la de la cultura material referida a lugares, instituciones, tiempos y momentos educativos. Así, el tiempo extraescolar, el ocio, el juego, el entretenimiento y el deporte adquieren una gran importancia.

Preservar la memoria significa entonces permitir que los visitantes recuerden sus raíces culturales, no para replicar modelos pasados que ya no responden a las necesidades socio-culturales-educativas del presente, sino para favorecer la comprensión de ese pasado e invitar a una reflexión sobre el mismo que ponga en valor las diferentes filiaciones, y las ideas que dieron lugar a diferentes contextos educativos y escolares. El proceso de contextualización histórica que implica el esfuerzo por comprender los significados, el ejercicio de *epochè*, la comprensión semántica de los términos, la empatía o la distancia emocional, forma parte de la educación de la historia cultural y de la memoria, que es una construcción personal, colectiva y crítica del conocimiento histórico-pedagógico.

La memoria, con sus narraciones y elaboraciones, tiene así también una función formativa para quienes desempeñarán en el futuro profesiones educativas, como los educadores y profesores: Los museos de la educación y de la escuela son, pues, un importante espacio apto para la práctica de la educación museística. Reunir las fuentes documentales en el espacio museístico significa conducir a los alumnos por los caminos de la memoria y hacerles descubrir cómo ésta lleva a las personas a conservar objetos, fotos, herramientas de trabajo (como registros o libros) o cualquier cosa que forme parte de la cultura material de la educación, no sólo para preservar los recuerdos personales, sino también para que la memoria colectiva se convierta en el fundamento de las comunidades.

El valor educativo del uso de este patrimonio no reside en la búsqueda minuciosa o erudita de huellas del pasado, ni en el descubrimiento de materiales que puedan introducir otras épocas históricas, sino en la comprensión de trayectorias pasadas que están documentadas por una pluralidad de fuentes que deben ser interrogadas, comprendidas, conectadas entre sí y con el contexto que las generó. Al descubrir esos caminos, los alumnos pueden aprender el método histórico de investigación y ser capaces de realizar ellos mismos estudios que desarrollen la capacidad de evaluar la realidad con sentido crítico<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre este tema, véase Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, 25, pp. 271-290; Meda, J. (2014). «La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianas: tendencias y perspectivas». En: A.M.

El museo puede ser también un lugar de construcción de ciudadanía activa y un punto de encuentro entre generaciones porque ofrece momentos y oportunidades de conocimiento mutuo, de confrontación y de diálogo: este lugar de la memoria es también frecuentado por familias y personas mayores que redescubren sus recuerdos: para todos es una reapropiación consciente del presente como uno de los posibles frutos del pasado que deja abiertos muchos caminos interrumpidos o desviados o aún por realizar en su plenitud. En este sentido y en las infinitas posibilidades de mediación cultural y didáctica que el profesorado puede encontrar en la reflexión en el aula sobre el uso de los materiales vistos en el museo, hay una educación para la memoria que es el desarrollo de un pensamiento democrático capaz de suscitar la asunción de responsabilidades en la planificación de futuras trayectorias educativas.

### 3. La estructura y las colecciones del museo

Al planificar la nueva disposición del Museo de la Educación, se crearon interesantes recorridos temáticos, que hacen referencia a determinadas vertientes de la investigación histórico-educativa actual.

La colección de libros del Museo, que incluye libros de literatura infantil, enciclopedias para niños, guías didácticas para profesores, libros de texto para todos los niveles escolares y piezas raras y valiosas como la primera edición italiana del *Manuale pratico dei giardini d'infanzia* de Froebel (Civelli, Milán 1871), constituye el material expuesto en la primera sala, que es también la que recibe a los visitantes al entrar. También se suma a los fondos una amplia colección de cuadernos<sup>7</sup>, diplomas y boletines de notas, entre ellos un cuaderno de caligrafía del siglo XIX del maestro Vincenzo Sproviero. Esta sala alberga también los muebles de Stefania Omboni (1839-1917), que llegó a Padua en 1870: una mujer intelectual que se casó con el profesor Omboni, profesor de paleontología en Milán. La pareja se trasladó a Padua en 1870 y ella se convirtió en una de las protagonistas de los movimientos profeministas y emancipadores de la ciudad. En 1885 Omboni fundó el Istituto per l'infanzia abbandonata, un instituto no comparable a los brefotrofi, ya que también estaba abierto a niños y jóvenes 'moralmente abandonados'. Este concepto era una verdadera novedad en la época, ya que el objetivo no era ofrecer mera caridad, sino entregar a los pobres las herramientas para su emancipación. Este tema introduce la segunda sala del museo

---

Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (Eds.), *Pedagogía meseística: práctica, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 509-521; Brunelli, M. (2016). «La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación». En: P. Dávila, L.M. Naya (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. San Sebastián: Erein, pp. 79-95; Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>7</sup> Sobre este tema, véase el libro, en el que también participaron historiadores de Padua, , Meda, J., Montino, D., Sani, R. (Eds.) (2010). *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, voll. 2. Firenze: Polistampa.

dedicada a la historia de la infancia y a los cuidados que le han prestado los adultos a lo largo del tiempo.

La colección de juegos y juguetes masculinos y femeninos – por ejemplo, la colección de muñecas, los caballitos de balancín, un coche de pedales – y una pieza importante que es un teatro de marionetas del primer cuarto del siglo XX que consta de 1 caja-escenario, 4 telones de fondo, 15 cuartos, 2 quintos, 3 telones de proscenio, 1 escenario – todo ello pintado al óleo – y acompañado de 27 marionetas talladas en madera, de tela y metal, con miembros articulados pintados a mano. También hay otra pieza única: una fascinante maqueta que reproduce la primera montaña rusa que llegó a Italia a principios de los años veinte. Un joven impresor de Padua decidió reproducir el carrusel en miniatura, utilizando piezas de bicicleta y alimentándolo con electricidad. De este modo, el carro podía subir por la cremallera y continuar en caída libre siguiendo las espirales de las pistas del tióvivo, dibujando “8” en el aire.

Entre los objetos necesarios para el cuidado de los niños se encuentran un “*spassizo*”, precursor del andador moderno, destinado a ayudar a los niños a acostumbrarse a dar sus primeros pasos; una trona artesanal de principios del siglo XX, enriquecida con grabados decorativos, que podía utilizarse como soporte para la alimentación, pero también como pequeña mesa de juego, gracias a un mecanismo que permite modificar su estructura; frazadas para bebés; un cochecito de la empresa alemana Brennabor, que fue uno de los primeros en producirse industrialmente a finales del siglo XIX.

En la tercera sala, un espacio está dedicado a la escuela de trabajo: hay una miniatura de un aparrador de madera y otra de una cocina barata que fueron realizadas como ensayo final del periodo de aprendizaje realizado por los chicos en los talleres de artesanos; herramientas de sastrería de las escuelas de chicas; una máquina de coser de pedal Singer; una mesa de trabajo de carpintería. En la columna de la exposición dedicada a la Universidad, además de las felucas y los rollos para copiar los apuntes durante los exámenes, aparece el lema “*Universa universis patavina libertas*”, que no sólo explica el nacimiento de la Universidad de Padua, sino que da pie a reflexionar sobre la libertad de la cultura durante las visitas de los universitarios.

Un lugar especial está reservado a los pupitres “mochila” de la escuela al aire libre ‘Gioconda dei Balilla’, inaugurada en Este, en la provincia de Padua, el 24 de mayo de 1922. En cuanto a las escuelas al aire libre, la historiografía pedagógica atribuye el reconocimiento de la primera experiencia en Italia al “Raggio di Sol”, iniciado en Padua en 1907, del que quedan vestigios en las murallas de la ciudad. Los pupitres van acompañados de un cuaderno con instrucciones para montar y desmontar el aula: la elección del lugar de montaje dependía del tiempo, de las estaciones, pero también de las necesidades pedagógicas del profesor. Este tipo de escuela ‘alternativa’, que en muchos aspectos precede y funda algunas de las experiencias actuales, encontrará pronto visibilidad a través de una exposición temporal que se montará en colaboración con la Pro Loco de Este, una asociación muy sensible a la recuperación de esta memoria.

La sala contiene también todos los medios de enseñanza, principalmente para la escuela primaria, utilizados desde finales del siglo XIX hasta la década de 1990: el reglamento escolar establecido

por el Real Decreto nº 5724 de 1888 obligaba a las escuelas a dotar a los alumnos de los medios necesarios para el estudio de todas las disciplinas, estipulando al mismo tiempo que el maestro podía, o debía, suplir cualquier necesidad con ‘su diligencia e ingenio’. Durante la visita, se hace reflexionar a los alumnos y visitantes sobre la importancia de la relación entre pedagogía-escuela y política, también desde una perspectiva económica.

Entre los elementos auxiliares destacan una linterna mágica con diapositivas de finales del siglo XIX; la colección de películas de imagen fija y sus proyectores; y el prototipo de un aparato para fundir colores hecho de madera y hierro, inventado en 1885 por Ida Pilotto Sottini (1858-1941), educadora paduana, maestra de párvulos, directora del Jardín Froebeliano de Padua y autora de varios ensayos. El prototipo, construido por un artesano, se presentó en la *Exposición Internacional del Juguete*, sección de *Higiene y Educación Infantil* de Milán en 1891 y fue premiado, pero nunca llegó a fabricarse

También hay una maqueta de una máquina de vapor de principios del siglo XX (de hierro, cobre y fundición), utilizada en las escuelas, así como alambiques, probetas y cajas de enseñanza. Un espacio de exposición está dedicado al jardín de infancia con materiales como los regalos Froebelianos; los marcadores Agazzianos y una tómbola; una cajonera, pesas, letras esmeriladas y otras ayudas Montessori.

La última sala del museo es una reconstrucción de un aula escolar con materiales que datan de la segunda mitad del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX, como pupitres, bancos, un escritorio, una pizarra, plumillas y carpetas, cuadros murales, mapas, un tablero de fracciones, un globo terráqueo de 1936, una caja de alfabeto rural, una caja de mercería del método Decroly (1925-1950) muchas ayudas sobre el sistema métrico. El aula ofrece la oportunidad de realizar múltiples reflexiones sobre la escuela del pasado y sus protagonistas, sobre la relación que establecieron y sobre el significado y el valor de la transmisión de la cultura, que antaño se realizaba con métodos mucho más impuestos que en la actualidad.

#### **4. Actividades en los espacios del museo**

A lo largo de los años, el Museo, con sus variadas colecciones, ha ofrecido una gran cantidad de material a los estudiosos que, tanto italianos como de otros países europeos e incluso no europeos, han querido conocer los materiales conservados en él y han realizado investigaciones originales. Esto ha generado una intensa actividad científica de la que dan fe diversas publicaciones y colaboraciones internacionales. Un ejemplo es el volumen colectivo, editado por Giuseppe Zago, *Da maestri a direttori didattici* (2007), pero también los numerosos ensayos publicados por los historiadores paduanos.

En cuanto a la didáctica, el Museo acoge desde hace muchos años a clases escolares de todos los grados, principalmente de la ciudad, pero también de otros lugares del Véneto, la región en la que se encuentra, y de las regiones vecinas. Los alumnos son guiados en su descubrimiento de las salas por el director científico, el nuevo conservador y los guías que el CAM ha puesto recientemente a su disposición y que han sido formados en el Museo. Cada visita se adapta al público que tiene

delante, teniendo en cuenta los diferentes intereses de los niños, pero también las ideas que los profesores pueden recoger para completar el trabajo didáctico en el aula.

Los alumnos de los cursos universitarios de *Historia de la Pedagogía*, *Historia de la escuela* e *Historia de la Historiografía Pedagógica* de los trienios y másteres del Departamento de FISPPA son invitados a visitar el museo y acompañados en su visita precisamente para ayudarles a comprender la importancia del patrimonio que atesora y dar lugar a itinerarios de estudio que tengan los objetivos expuestos anteriormente: el contacto con el pasado histórico-educativo produce conocimiento, pero sobre todo el desarrollo del sentido crítico que surge en el contacto con la diversidad antropológica e histórica. También se invita a estos estudiantes a pensar en posibles vías educativas que se desarrollen a partir de las colecciones del Museo.

En el marco de la participación del Museo en el proyecto *Vivipadova - Un'aula grande come la mia città (Vivipadova - Un aula tan grande como mi ciudad)*, un taller de educación para la paz dirigido a los jóvenes que podrían ser de la de secundaria, que llevó a los alumnos a reflexionar sobre la tragedia de la guerra y las acciones necesarias para construir una paz duradera. A partir de la lectura de los diarios de Giannina Facco – una joven que más tarde se convertiría en maestra y escritora infantil – escritos durante la Primera Guerra Mundial, se trazó un itinerario que desde la manifestación de entusiasmo por las tropas que marchaban al frente, pasando por la conciencia de la naturaleza trágica de la guerra, llega a un deseo de paz. Esta propuesta, titulada *La “grande storia” e i bambini a Padova durante la prima guerra mondiale (La “gran historia” y los niños en Padua durante la Primera Guerra Mundial)*, contó con la participación de diez clases de enseñanza media que participaron en el taller de dos horas de duración y en una visita guiada dirigida al museo, que se centró en los materiales iconográficos y en algunos juegos relacionados con la Primera Guerra Mundial, como el juego de la Oca del Águila de dos cabezas, es decir, Austria-Hungría.

El estudio del uso didáctico de los materiales del Museo también fue objeto de algunas Tesis de Licenciatura: los estudiantes, a partir de los objetos, contribuyeron a la catalogación de las colecciones y plantearon hipótesis de recorridos expositivos. Los estudiantes universitarios pudieron aprender directamente en el Museo el método histórico con el que abordar los materiales y contextualizarlos, combinando la didáctica con la investigación científica.

A lo largo de los años, los escolares también han tenido la oportunidad de participar en muchos otros talleres: por ejemplo, el taller de escritura en el que los alumnos utilizan una pluma y un tintero para escribir; el taller sobre los derechos de los niños; los de historia de la Unificación de Italia, el Risorgimento y la escuela fascista. A menudo se facilitó material escrito e iconográfico como apoyo al taller. En definitiva, los alumnos fueron guiados para comprender mejor el presente a la luz de un pasado que no siempre está en continuidad con el presente, pero que de alguna manera está conectado a él. Las visitas y los talleres, aunque a veces se han encontrado con dificultades de organización debido al espacio, han sido siempre bien recibidos por los alumnos y los profesores, que han manifestado tener muchas ideas para continuar el trabajo en el aula.

El trabajo en la zona comenzó con la primera exposición organizada en 1995 en la histórica escuela primaria *Reggia dei Carraresi* de Padua: la exposición se tituló *Sul filo della memoria. De los niños de ayer a los de hoy. Una exposición sobre la historia de la escuela y la historia de la educación*. Posteriormente se realizaron muchas otras temáticas – por ejemplo, en 2018 *Crescere a tempo di musica (Crecer al ritmo de la música)* en el Palacio de la Gran Guardia en el centro de Padua, que tuvo unos 5.000 visitantes –, en colaboración con la CAM y el Ayuntamiento de Padua, pero también con entidades locales como el Centro Candiani del Ayuntamiento de Venecia<sup>8</sup>. El Museo acoge actualmente en sus salas la exposición *Raccontami una storia libera-800 anni di storia dell'Università di Padova raccontati dalle scuole*<sup>9</sup>.

Además, el Museo ha estado presente en iniciativas anuales organizadas por la Universidad de Padua como la *Notte dei ricercatori e Kids University*, o *Science for all* en octubre de 2022, y también en el ciclo de conferencias organizado por la CAM en 2020 *Wellcam i musei si raccontano*, con la propuesta *Bambini nella Padova del primo dopoguerra: immagini, diari, disegni, oggetti di vita quotidiana e scolastica*.

El Museo ha tenido muchos visitantes a lo largo de los años: por ejemplo, antes de su cierre en 2017, unas 2000 personas, la mitad de las cuales eran alumnos y estudiantes de las escuelas locales.

Desde hace varios años, el Museo cuenta con voluntarios de la administración pública que trabajan durante un año en colaboración con el conservador, y que en los últimos meses han participado tanto en la remodelación como en las iniciativas del Museo. Recientemente, por ejemplo, se celebró el *Festival dello sviluppo sostenibile* en la Universidad de Padua. En octubre, el Museo acogió una Mesa Redonda sobre el tema *Musei e diritti umani*, en la que también participaron voluntarios -comprometidos con el proyecto “*Padova Universo Cultura*”- que montaron un recorrido táctil inclusivo con los materiales del Museo.

Ahora el Museo, según la Ley nº 145 de 30 de diciembre de 2018, es también la sede de *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* - PCTO. Estos itinerarios, dirigidos a los alumnos de los tres últimos años de la enseñanza secundaria superior, tienen lugar durante el curso escolar o en los meses de verano y se promueven en colaboración con las instalaciones de la Universidad. Los estudiantes que han escogido el Museo de la Educación participan en la planificación de itinerarios educativos, a los que también se dará visibilidad a través de las redes sociales del Museo.

---

<sup>8</sup> Véase <https://www.comune.venezia.it/content/centro-culturale-candiani-> (consultado por última vez el 26.10.2022).

<sup>9</sup> La exposición es la fase de restitución del proyecto didáctico *Raccontami una storia libera* (Cuéntame una historia libre) que fue promovido, para el año escolar 2021/2022, por la Oficina de Proyectos Bo2022 con motivo de las celebraciones del 800 aniversario de la Universidad de Padua, con la colaboración de la Oficina Escolar Provincial. Ochenta y cinco clases de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Padua participaron en el proyecto. A partir de la lectura de un libro de la serie *Storie libere* (Historias libres) que Carthusia Edizioni publica junto a la Universidad de Padua desde 2018 para destacar algunos de los protagonistas de los 800 años de historia de la Universidad, las clases con sus profesores crearon maquetas tridimensionales de laboratorios de investigación, del cuerpo humano o incluso del Sistema Solar, cuentos, vídeos, dibujos, juegos, libros ilustrados y mucho más.

## Conclusión: proyectos futuros

Lo descrito ha pintado un cuadro variado y multifacético de las actividades que se desarrollaron en el Museo con la participación de becarios, niños y jóvenes de todos los niveles escolares y de la población a la que se dirigieron algunas de las actividades de la tercera misión de la universidad.

Se dio una visión amplia de las ‘buenas prácticas’ que, a través del uso del patrimonio histórico-educativo, construyen oportunidades de investigación y vías de formación capaces de innovar y hacer a los alumnos protagonistas del aprendizaje, pero también de dar nuevos estímulos a los profesores para cambiar su estilo de enseñanza. Conscientes de los problemas logísticos y económicos y de los tiempos de enseñanza que no siempre son compatibles con métodos de enseñanza muy diferentes a la conferencia frontal, se puede sin embargo señalar a los Museos Escolares y Educativos como espacios privilegiados para experimentar una innovación didáctica que ve cada vez más al profesor asumir el papel de organizador cultural y a los alumnos el de protagonistas del aprendizaje.

Se puede decir que todas las prácticas experimentadas en el ámbito museístico han provocado reflexiones que llevan a descubrir las teorías que subyacen en los objetos de las colecciones y su uso en la sociedad y la escuela del pasado. Se pueden rastrear algunos temas subyacentes: ¿cuál es la construcción de los procesos de identidad en las buenas prácticas implementadas? ¿Qué efectos positivos se encuentran en los alumnos y en la población visitante respecto al vínculo entre historia y memoria? Las actividades que el Museo de Educación de Padua tiene previstas para el futuro inmediato tratarán de responder a estas cuestiones ofreciendo nuevas oportunidades de estudio y reconstrucción histórico-educativa, así como experiencias inclusivas, de apertura a la sociedad y de divulgación científica.

Los espacios para la investigación y experimentación didáctica podrán encontrar una amplia realización en un futuro próximo, especialmente si el Museo cuenta con espacios diseñados con expertos específicamente para este fin.

## Bibliografía

- Brunelli, M. (2013). «La catalogazione dei “beni culturali” della scuola: questioni metodologiche e culturali». En: H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia, vol. I, pp. 193-218.
- Brunelli, M. (2016). «La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación». En: P. Dávila, L.M. Naya (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. San Sebastián: Erein, pp. 79-95.
- Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Callegari, C. (2018). «Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra». En: S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (Eds.), *La Práctica*

*Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio. Cabrerizos (Salamanca, España): Fahren-  
House, pp. 683-695.*

- Callegari, C. (2020). «I filmini a immagine fissa nella scuola italiana del dopoguerra (1958-1968): un “nuovo” sussidio didattico». En: A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (Eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: eum, pp. 345-363.
- Escolano Benito, A. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28, 2, pp. 43-64.
- Escolano Benito, A. (2010b). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, pp. 17-32.
- Meda, J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, pp. 489-501.
- Meda, J. (2013). «La conservación del patrimonio storico-educativo: el caso italiano». En: J. Meda, A.M. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y prospectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: eum, pp. 167-198.
- Meda, J. (2014). «La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianas: tendencias y perspectivas». En: A.M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (Eds.), *Pedagogía meseística: práctica, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 509-521.
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (Eds.) (2010). *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, voll. 2. Firenze: Polistampa.
- Mogarro, M.J. (Ed.) (2013). *Educação e património cultural. Escolas, objectos e práticas*. Lisboa: Colibri.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, 25, pp. 271-290.
- Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 28, 2, pp. 77-42.
- Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y la ciencias sociales*, 15, pp. 141-148.
- Zago, G. (Ed.) (2007). *Da maestri a direttori didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.

# Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el "menú" del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla

## Training actions for the communication of educational historical heritage: the "menu" of the Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla

---

**Pablo Álvarez Domínguez**<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0538-2565>

**María José Rebollo Espinosa**<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1072-6783>

**Universidad de Sevilla (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

Manejando una alegoría culinaria, en este trabajo se tratará de poner de manifiesto cómo el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ha ido generando desde sus inicios oportunidades y actividades (visitas guiadas, talleres, exposiciones, etc.), para que la ciudadanía aprecie en el presente y mirando al futuro el valor de conocer su pasado escolar, asumiendo que esta tarea de difusión del conocimiento ayudará a conservar y comprender una parte esencial de nuestra historia y de nuestra vida: la educación, componente crucial en la construcción de las identidades individuales y colectivas.

**Palabras clave:** Museo Pedagógico, Patrimonio Histórico Educativo, Acción Formativa, Divulgación.

---

<sup>1</sup> Profesor Titular de Universidad, adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Miembro fundador y coordinador técnico/secretario del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Secretario de la Junta Directiva de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) (2013-2020). [pabloalvarez@us.es](mailto:pabloalvarez@us.es)

<sup>2</sup> Profesora Titular de Universidad, adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Miembro fundador y directora del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). [mjrebo@us.es](mailto:mjrebo@us.es)

## Abstract

Using a culinary allegory, this work will try to shed light on how the Pedagogical Museum of the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville has been generating opportunities and activities (guided tours, workshops, exhibitions, etc.) since its inception, so that citizens can appreciate in the present and looking to the future the value of knowing their school past, assuming that this task of disseminating knowledge will help to preserve and understand an essential part of our history and our lives: education, a crucial component in the construction of individual and collective identities.

**Keywords:** Pedagogical Museum, Educational Historical Heritage, Training Action, Dissemination.

## 1. Preparación, *mise en place*

Nos gustan las metáforas. La retórica del pensamiento ayuda a relatar las experiencias de manera más atractiva y lúdica haciendo más ágil la lectura. En ocasiones anteriores ya hemos empleado varios símiles a la hora de describir la historia y actividades diseñadas por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (en adelante MPFCCEUS): lo comparamos con un viaje inacabado en el que nos íbamos deteniendo en sucesivas estaciones (Álvarez, Núñez y Rebollo, 2012); o con una obra de teatro que se desarrollaba a través de distintos actos (Álvarez, Núñez y Rebollo, 2016). Para el presente artículo vamos a utilizar una metáfora culinaria.

La alimentación es una de las necesidades básicas del ser humano que Ovide Decroly, reputado teórico del movimiento de las Escuelas Nuevas, identificó como base para uno de sus conocidos centros de interés (junto con la defensa de la intemperie y de los peligros o la necesidad de actuar, trabajar, descansar, divertirse y desarrollarse) (Decroly, 2001). Igual que este instrumento de aprendizaje sirve de eje para generar todo el proceso educativo, procuraremos que las referencias alegóricas a la alimentación nos ayuden a explicar los avatares de nuestro centro museístico con un enfoque globalizador, que capte la atención de quien lo lea y le despierte la curiosidad por conocer más. Además, se trata de un tema de moda. Multitud de publicaciones (recetarios, libros sobre alimentación y salud, etc.) y famosos programas televisivos empeñados en convertir al público en *chefs* de altura se centran en este campo, dándole un tratamiento propio de una sociedad

del bienestar en crisis, que quizá busca distracciones frente a los graves problemas reales a los que se enfrenta, al modo romano del “pan y circo”.

En un sentido mucho más positivo, entendemos que un Museo Pedagógico, como la comida, es una manifestación cultural y un recurso para cultivar el paladar histórico educativo. Es un eficaz sustento para la memoria, un agradable alimento para el espíritu. Cuenta con la ventaja de no hacer engordar a la mente con información, sino que le facilita energías para hacer disfrutar a los diversos ámbitos de la persona: sentidos, ética, estética, conocimientos, actitudes, emociones, valores... En él se pueden poner en juego las que el clásico J.H. Pestalozzi (s.f.) denominara “fuerzas del corazón, de la mente y de la mano”, o sea, las capacidades afectivas, cognoscitivas y manipulativas, proporcionando pues aprendizajes significativos e integrales. Con los distintos platos que ofrece en su menú saludable -que conoceremos en el próximo apartado- el museo pedagógico presenta a quien lo visita unos objetos, imágenes, textos o ideas que necesitan ser masticadas y digeridas para su comprensión y asimilación. Y eso se hace mejor en un acto de intercambio que fomente el diálogo (la historia de la educación nos recuerda que ésta era la herramienta fundamental en los “banquetes” platónicos, espacios netamente formativos) entre quienes guían la visita, los/as visitantes y los propios objetos expuestos. Además, el museo funciona como un mecanismo que nos hace partícipes de una identidad común asentada en un pasado compartido, lo cual nos trae ecos de la comunión cristiana, que no deja de ser asimismo una celebración de la unidad social encarnada en una comida simbólica.

En esta línea metafórica, hemos titulado a la introducción de nuestro trabajo “preparación o *mise en place*”, término que se emplea en gastronomía para definir el conjunto de tareas de organización y colocación accesible de los ingredientes que requiera el menú que se va a cocinar: medir las dosis, picar los elementos, preparar los utensilios, etc. Por lo que, en este espacio inicial expon-dremos una breve descripción acerca de los orígenes del museo, de su proceso de construcción y de los matices diferenciales que hemos procurado resaltar en él.

En el año 2004, de la mano de un proyecto de investigación I+D+i, nació la idea de montar un Museo Pedagógico Andaluz que no consiguió verse materializado físicamente, pero para el cual nuestro equipo trabajó a lo largo de varios años preparando los ingredientes preliminares, el fondo del guiso: localización de patrimonio histórico-educativo relevante; diseño de instrumentos ad hoc para el inventariado y catalogación de objetos, libros de texto y material escolar de centros escolares históricos andaluces; construcción de una base de datos para investigadores; realización de entrevistas y e historias de vida para el futuro archivo oral; montaje de exposiciones a modo de reclamo;

configuración y ampliación de una red museística asociada al museo; desarrollo de eventos científicos de cara a la formación del profesorado en el tema patrimonial; implementación de proyectos de innovación, cursos de doctorado y extensión cultural sobre museísmo pedagógico; visitas a museos de pedagogía, educación y enseñanza de la geografía nacional e internacional a fin de cosechar modelos de actuación, etc.

En el 2009 decidimos probar una nueva elaboración y, esta vez gracias a un Proyecto de Excelencia, nos aventuramos a crear el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico Educativo

Andaluz (MUPEAN). Pero, ya diseñado el entorno informático con sus secciones y salas, organizado el menú y llenas las despensas de contenidos, el producto se quemó, la web fue sabotada y no se pudo recuperar. Toda esta fase preparatoria fue coordinada como jefa de cocina por M<sup>a</sup>. Nieves Gómez García, primera directora del Museo.

Hasta que el 4 de octubre de 2012 por fin se abrió nuestro particular “restaurante”, el MPFCCEUS en su actual sede<sup>3</sup>, inicialmente contando solo con una sala (cuya exposición permanente se dedica a dos momentos de la historia de la educación española: de principios del siglo XX a la Guerra Civil y la escuela franquista del nacionalcatolicismo), espacio que se amplió con posterioridad a finales del 2019 (añadiendo un aula de EGB). La chef pasó a ser Marina Núñez Gil, y en la actualidad dirigen el Museo M<sup>a</sup> José Rebollo y su ayudante de cocina Pablo Álvarez Domínguez.



Imágenes 1 y 2: Carteles de la inauguración del Museo Pedagógico en 2012 (izquierda), y de su ampliación en 2019.

Como consta en su Reglamento, es un espacio universitario de carácter docente e investigador, cuyas funciones son las de adquirir, reunir, ordenar, documentar, archivar, proteger, conservar, estudiar y exponer de manera didáctica una muestra representativa de cuantas piezas y elementos conforman el patrimonio educativo. Pero, desde su origen, el MPCCEUS se concibió con unas señas de identidad diferenciadoras que nos han permitido encauzar su vida. Dicho de otro modo, nos hemos concentrado en potenciar unos sabores sobre otros, con el objetivo de imprimir al Museo un carácter propio. En concreto, podríamos afirmar que las claves que lo definen o sus ingredientes preferidos, siempre bien mezclados, son: la vertiente didáctica, la variedad de públicos, la

<sup>3</sup> Segunda planta del edificio de la Facultad de CC. de la Educación, calle Pirotecnia s/n (Sevilla). CP. 41013.

perspectiva de género (Rebollo y Álvarez, 2022), y la transferencia del conocimiento (Álvarez y Rebollo, 2021d).

El sabor didáctico (Álvarez, 2019), le dio sentido desde sus comienzos. Los museos, en general, deben mantener una constante vocación de enseñanza-aprendizaje si realmente quieren interactuar activamente con sus diferentes sectores de público potencial. Los museos pedagógicos, por definición, tienen aún una mayor responsabilidad educativa en este sentido, porque su razón de ser es la recuperación, conservación y transmisión del patrimonio histórico-educativo y la reflexión sobre los procesos educativos pasados y presentes. Y, además, se usan para enseñar Historia de la Educación, jugando con la ventaja de tratarse de espacios de educación no formal, más atractivos que el aula. Los museos pedagógicos están proporcionando, pues, en la actualidad un terreno fértil para el desarrollo y la difusión de la cultura patrimonial histórico-educativa, lo que está permitiendo dar a conocer a la sociedad testimonios y huellas de la historia de la educación. Son lugares de alta densidad simbólica que exponen objetos que pueden contar muchas cosas acerca del pasado de la escuela, si se le hacen las preguntas adecuadas, estableciendo así un diálogo experiencial con las audiencias, cimientando aprendizajes significativos. En definitiva, desde un plano interactivo, emocional y crítico, los museos pedagógicos facilitan la adquisición de identidades colectivas y enseñan ciudadanía al dar a conocer la genealogía de la realidad actual.

El sabor inclusivo y accesible (Álvarez, 2017a) viene dado por el hecho de que el museo, concebido como nuevo espacio educativo y como escenario para el uso y disfrute de la ciudadanía, ha tenido que hacer frente a un sinnúmero de retos y de cambios orientados a satisfacer física y/o virtualmente las necesidades de sus múltiples y variados visitantes. Estudiantes de diferentes niveles educativos, niños o niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, familias, extranjeros, turistas, personas con discapacidades funcionales o mentales, etc., cada uno de ellos con sus particulares maneras de relacionarse con el patrimonio, le han ido demandando distintas actividades para satisfacer sus paladares, para responder a sus preguntas y deseos culturales.

Los relatos museísticos, para ser exitosos, deben adaptarse a cada grupo visitante, a los gustos de cada comensal:

- La infancia (Álvarez y Rebollo, 2021a) visita el Museo Pedagógico comparando con su imaginación la experiencia escolar en la que están actualmente inmersos con la que le cuentan los viejos objetos que pertenecen a la escuela de sus abuelos/as, poniendo en marcha la intuición, la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento o la pedagogía del interés. Y, en paralelo, el Museo puede fomentar el aprendizaje de una educación patrimonial temprana, mostrando a niñas y niños el valor del patrimonio histórico-educativo y la necesidad de respetarlo, conservarlo y transmitirlo. Para lograr estas metas hay que darles protagonismo y utilizar recursos lúdicos sobre todo.
- Los y las adolescentes generalmente público cautivo, deben ser atraídos al Museo con sus propios lenguajes, despertando su curiosidad, enganchándoles desde cuestiones que les preocupen a nivel personal y formen parte de su vida cotidiana o de su futuro. Los recursos digitales (Álvarez y Rebollo, 2021b; 2021c) y las actividades de gamificación pueden ayudar en la tarea.
- Un público muy especial, para el que en principio surgieron específicamente los Museos Pedagógicos Universitarios, es el alumnado de Magisterio y Pedagogía (Álvarez y Rebollo, 2022), sus vecinos

más próximos. En este caso, el Museo complementa lo aprendido sobre Historia de la Educación en las aulas, les inculca conocimientos y conciencia histórica con un gusto menos académico, más libre y flexible, más participativo, que conseguirá con posterioridad convertirles en agentes de formación patrimonial cuando ejerzan como docentes. Actuando a modo de espejo retrovisor, el patrimonio albergado en este espacio favorece que las maestras y maestros desarrollen una identidad ciudadana responsable, un pensamiento social crítico, la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global y la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias.

- Igualmente interesante es el público de mayores, constituido por personas que estudian en el Aula de la Experiencia, que pertenecen a alguna asociación, que se incluyen en visitas organizadas por el Ayuntamiento o que vienen de algún centro asistencial. Para estos invitados de honor al convite museístico el Museo Pedagógico significa una vuelta a su propio pasado, por lo que sus voces aún deben ser más oídas y tenidas en cuenta, ya que narran vivencias que han protagonizado y pueden ser añadidas al acervo informativo que genera los discursos museográficos. Incluso, como demuestran recientes investigaciones, este centro de interpretación puede mejorar patologías relacionadas con la vejez y la pérdida de memoria como la enfermedad de Alzheimer.

En el MPFCCEUS además, se potencian todos los sabores con la perspectiva de género (Rebollo, Álvarez y Núñez, 2017), una especia que no puede faltar en un menú museístico equilibrado y sano. También es una cura contra una desmemoria, pero de otra índole, aquella que invisibiliza, subrepresenta, desvaloriza o estereotipa a las mujeres en los sistemas patriarcales. Un silencio excluyente que reconstruye la historia a medias, distorsionando la interpretación de un pasado que parece escrito solo por hombres. Por ello, una de las labores educativas del museo es contribuir a la construcción crítica de identidades colectivas balanceadas, ni androcéntricas ni hegemónicas, proporcionando nuevos imaginarios y referentes de autoridad femenina que respondan a las expectativas políticas y académicas de inclusión y sostenibilidad propias de una sociedad realmente democrática. Para lo cual, debería atenderse a la diversidad sexual como norma de obligado cumplimiento, tal como apunta la legislación europea vigente y, bajo su respaldo, la nacional y la autonómica, desarrollando un trabajo activo por la igualdad y la no discriminación. Porque la ampliación del concepto de patrimonio -eliminando las connotaciones masculinas que lo asocian al *pater*-que exigen las propuestas museísticas más recientes e innovadoras pasa no solo por incluir, por ejemplo, lo inmaterial, sino también por no ocultar o menospreciar lo -a menudo estereótipicamente- calificado como femenino, por defender la transmisión vía genealogía femenina, por recuperar los saberes de las mujeres y, en definitiva, por acometer políticas proactivas de igualdad que, transversal, crítica y participativamente, hagan visible lo invisible y conecten entre sí a museos que dediquen espacio y protagonismo a la mujer.

Y, por último, también la transferencia del conocimiento es una especialidad de la casa. El sabor divulgativo (Álvarez y Rebollo, 2021b) ligado a la comunicación y difusión del patrimonio histórico educativo, nos impulsa a compartir las ideas, a transmitir las recetas y a divulgar los menús.

Esta cuestión, fundamental a la hora de mantener abierto el MPFCCEUS, darlo a conocer y hacerlo mejorar, es el objetivo específico del presente artículo, de ahí que se le dedique por entero el siguiente apartado.

## 2. Campañas de salud alimentaria

La desnutrición de nuestra sociedad en lo que respecta al conocimiento de los museos pedagógicos en general, y universitarios en particular, nos debe llevar a plantearnos una serie de campañas educativas de salud museístico pedagógica que contribuyan a dar a conocer a la ciudadanía una muestra del patrimonio histórico educativo que nos pertenece, nos es propio, habla de nosotros/as y nos ayuda a conocernos mucho mejor. Con el objetivo de proteger la salud cultural de los habitantes de nuestros pueblos y ciudades, y de poder gestionar cuantos riesgos afectan a la salud de los consumidores de cultura -dentro y fuera de la Universidad-, nos corresponde seguir esforzándonos por consolidar un sistema coordinado de actividades didácticas y de difusión del conocimiento, cuyos principios de actuación y comunicación se basen en el desarrollo de una didáctica del patrimonio educativo capaz de enriquecer nuestra memoria e identidad personal y colectiva. Por ello, en este apartado nos planteamos dar a conocer las principales acciones didácticas y productos pedagógicos que desde el MPFCCEUS venimos poniendo a disposición de los visitantes, consumidores y comensales del museo año tras año, desde que tuvo lugar su inauguración hace ya más de una década.

Si utilizamos el sentido común, podemos percatarnos de que la comunicación es una pieza más para construir una vía que otorgue a los museos pedagógicos su importante papel social (Mateos Rusillo, 2012). Así, conscientes de que tal comunicación es una herramienta fundamental en todo aquello que tiene que ver con la gestión de lo patrimonial, nos corresponde asumir una labor importante relacionada con hacer del museo pedagógico un ente socializador de carácter cultural, empeñado en facilitar los procesos comunicativos entre el objeto museístico escolar y las personas. De esta manera, el horizonte reside en seguir diseñando y propiciando actuaciones divulgativas que repercutan en la salud de los consumidores culturales. Las claves de una buena comunicación en relación con el patrimonio histórico-educativo, pasan en este sentido por conectar con el público, debiéndose tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- a) Conocimiento profundo del tipo de público al que se destinan las actividades divulgativas. Es importante siempre tener claro quiénes son los receptores de los procesos comunicativos que diseñamos, y en esta línea, es conveniente conocer sus intereses, gustos o deseos, lo que nos ayudará a transferir mejor el mensaje que se desea comunicar. Conscientes somos de que los estudiantes universitarios, futuros profesionales de la educación, no son exclusivamente los destinatarios de nuestras acciones pedagógicas;
- b) Adaptar el mensaje a los diferentes públicos, lo que ha de entenderse como consecuencia de lo anterior. Solamente si conocemos a nuestros públicos diversos, podremos adaptar el mensaje que se desea comunicar a sus características y necesidades personales; y
- c) Crear cercanía. No se trata solamente de crear cercanía física en los casos necesarios, sino que es fundamental fraguar una cercanía emocional. Precisamente, las conexiones

emocionales con el público nos van a permitir transmitir mejor los mensajes que se deseen, haciéndolos más significativos y duraderos en el tiempo y en las vidas de las personas.

Una buena campaña de salud alimentaria es aquella que pone el énfasis en comunicar los alimentos de temporada que tenemos que ingerir en cada periodo del año, en reconocer las principales alertas alimentarias, intoxicaciones, complementos alimenticios, bebidas energéticas, etc., fomentando un consumo responsable y orientándonos para evitar, por ejemplo, la contaminación cruzada de alimentos e indigestiones de diversa índole. Sírvanos pues estos apuntes a modo de metáfora para asumir que nuestros museos pedagógicos precisan dedicar tiempo a preparar menús pedagógicos saludables y variados que sean capaces de cubrir las expectativas de sus visitantes. Necesitamos en esta línea, asumir la necesidad de ofrecer cubiertos a pequeños, jóvenes, adultos y mayores para que sean capaces de enriquecerse y de disfrutar de cuantas acciones didácticas podemos ofrecerles a modo de alimento patrimonial histórico educativo. Enseñar a los visitantes a transitar el museo pedagógico, invitándoles a interactuar con él, forma parte de un constante reto que bien podemos canalizar a través de la oferta didáctica que estamos obligados a brindar a la ciudadanía. Ni todos los métodos ni las mismas técnicas de difusión del conocimiento nos resultan iguales de útiles para comunicar el patrimonio educativo a la comunidad.

Los públicos de los museos pedagógicos, que al fin y al cabo son nuestros invitados al banquete didáctico patrimonial, nos demandan continuamente nuevas recetas que sean capaces de despertar su interés y atención hacia el museo y sus continentes educativos. Y a este respecto, hay que tener en cuenta que tenemos a nuestra disposición interesantes salsas, especias y acompañamientos que nos pueden venir muy bien para enriquecer nuestro menú de actividades de comunicación, divulgación y transferencia del conocimiento. Conformar menús didácticos que sean capaces de responder a las necesidades e intereses de nuestros visitantes fue, es y seguirá siendo un objetivo fundamental del MPFCCEUS.

Raichvarg y Jacques (1991), establecen una tipología de formas de comunicación y divulgación científica, sabedores de que no es ni estanca ni excluyente. Estos autores en concreto, proponen cuatro formas de divulgación científica definidas en función del tipo de lenguaje que en ellas impera. Así, centrándonos en este caso en el menú educativo del MPFCCEUS (Álvarez y Rebollo, 2021d), vamos a tratar de dar a conocer su principal oferta didáctica, a través de la siguiente propuesta: a) Aperitivos: “La divulgación en tres dimensiones”; b) Primer plato: “La escritura”; c) Segundo plato: “La palabra”; y d) Postre: “La imagen”.

- a) Aperitivos: la divulgación en tres dimensiones: específicamente nos referimos a las exposiciones del museo, las permanentes y las temporales. En el caso de la exposición permanente, el propósito principal del MPFCCEUS tiene que ver con el constante deseo de contribuir a recrear interactivamente el pasado de la educación. Así, contamos con las recreaciones de un aula republicana, otra del nacional catolicismo, y una de EGB, ligada a la etapa en la que estuvo en vigor la Ley General de Educación de 1970. Nuestro museo se caracteriza en este sentido por ser un centro de interpretación de la memoria “colectiva”, un espacio de y para todos/as, especialmente sensible a compartir historias de la escuela.



Imágenes 3 y 4: A la izquierda, exposición permanente, aula de postguerra. A la derecha, exposición permanente, aula de EGB.

Este reto lo hemos ido completando también al poner en marcha a lo largo del tiempo diferentes exposiciones de carácter temporal. En el intento de señalar algunas a modo de ejemplo, y con cierto riesgo de olvidar otras, podemos destacar las siguientes: “Recuerdos y huellas del pasado histórico-educativo de Andalucía” (2010); “Una mirada al pasado, al presente y al futuro de la Escuela” (2012); “Aprender a ser mujer en la España del siglo XX: una carrera de fondo” (2014); “Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española” (2015); “Cuadernos Escolares: escrituras de la infancia” (2013); “Horario de Apertura” (2019); “Juegos de niños. Pinturas de Pilar López Báez” (2021); “Meninas e meninos de Deus. A Primeira Comunhao no Brasil e na Espanha” (2021). El museo también ha realizado alguna exposición itinerante, como es el caso, por ejemplo, de la titulada “El Museo Pedagógico: Imágenes de la escuela del ayer”, montada en la Escuela Universitaria Francisco Maldonado de Osuna (Sevilla) (2014). Todas las exposiciones se han concebido como oportunidades para comunicar a la sociedad menús y recetas a modo de lecciones y bocados sobre la Historia de la Educación. Han tratado de facilitar al público una inmersión total en el momento de la visita, poniendo en juego su imaginación histórica, despertando recuerdos o suscitando preguntas, es decir, creando oportunidades de aprendizaje intergeneracional, a través de la comeniana máxima de “enseñar todo a

todos”, expresada en la *Didáctica Magna* (Comenio, 2012). Por otra parte, también hemos desarrollado una importante labor asesorando a los colegios e institutos históricos de Sevilla y provincia a la hora de organizar y dar a conocer su patrimonio a través del montaje de exposiciones sitas en sus centros de referencia naturales.



Imágenes 5, 6, 7, 8, 9 y 10: Carteles de exposiciones temporales del MPFCCEUS.

- b) Primer plato: la escritura: hace referencia al código que se utiliza cuando se quiere realizar una actividad divulgativa a partir de publicaciones en libros, revistas, diarios, dossiers, periódicos, enciclopedias, etc. En general, como la mayor parte de museos pedagógicos universitarios, hemos tratado de comunicar los resultados de nuestras investigaciones y actividades a través de publicaciones científicas o divulgativas de diversa índole. Fundamentalmente los miembros del equipo ejecutivo del MPFCCEUS hemos dedicado una parte considerable de nuestros trabajos académicos a esta temática<sup>4</sup>, en variados formatos tales como libros, capítulos, artículos en revistas nacionales e internacionales, comunicaciones en congresos, materiales didácticos especializados, etc. Todo ello, con el fin de visibilizar la actividad educativa y divulgativa del museo, y de

<sup>4</sup> A este respecto, se sugiere la consulta de trabajos que en torno a la temática que nos ocupa han publicado la profesora M<sup>a</sup>. José Rebollo Espinosa y el profesor Pablo Álvarez Domínguez, directora y coordinador técnico/secretario del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, respectivamente: [https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_showpub.php?idpers=1452](https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=1452); [https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_showpub.php?idpers=10612](https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=10612)

intercambiar modelos de buenas prácticas didácticas con la comunidad científica especializada y con la sociedad en general. Resulta destacable en el caso de nuestro museo, la gran cantidad de información y publicaciones que en torno al estudio y difusión del patrimonio educativo compartimos con colegas profesionales de las listas de distribución de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y de la Red Iberoamericana para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (RIDPHE). Esfuerzos no menos conscientes hemos puesto en difundir la actividad educativa del museo a través de reportajes en periódicos, folletos divulgativos, fichas de autoguía para las visitas, calendarios que presentan objetos de los fondos museísticos, etc. Junto a ello, hay que destacar además el trabajo de difusión que realizamos para acercar la vida del MPFCCEUS y su continente a la comunidad, a través de las redes sociales, página web<sup>5</sup>, o cuentas en Facebook y Twitter, por poner algunos ejemplos.

- c) Segundo plato: la palabra: se refiere al lenguaje que se materializa a través de la impartición de conferencias, jornadas/seminarios, programas de radio, teatro científico, cursos de extensión universitaria, poesía, monólogos científicos, etc. En lo que atañe a este asunto, podemos subrayar en primer lugar la organización por parte del MPFCCEUS de múltiples eventos científicos, entre los que podemos destacar los seminarios sobre la recuperación del patrimonio histórico educativos, con temáticas tan variadas como las que siguen: “La recuperación de la memoria histórico-educativa: museos pedagógicos e historias de vida” (2009); “Museos pedagógicos y posibilidades didácticas” (2010); “Museos de educación y espacios educativos (2011); “Viajando a la escuela del pasado: juegos, cuadernos y manuales escolares” (2012); “La memoria oral en los museos pedagógicos: materiales intangibles” (2013); “Museos pedagógicos, espacios culturales para la visibilización de la Historia de la Educación de las niñas y las mujeres” (2021).



Imágenes 11, 12 y 13: Carteles de Seminarios y Concurso de Dibujo y Pintura del MPFCCEUS.

<sup>5</sup> <http://institucional.us.es/museopedagogia/>

Además de estos, hay que destacar los workshops que se han organizado, también en torno a temas como los que siguen: “La recuperación, conservación y difusión de la memoria educativa” (2014); “El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: Un espacio para contar historias” (2014); “Patrimonio educativo en femenino: una aproximación desde la museología” (2018); “Una mirada histórica y artística a la educación: fotografía escolar y pintura de la memoria de la infancia” (2020). En la misma línea, se han llevado a cabo una serie de encuentro nacionales, ligados a temáticas como las que se recogen a continuación: “Museos Pedagógicos Universitarios: situación actual y perspectivas de futuro” (2012); “Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad” (2017). Y además de los nacionales, se han desarrollado otros encuentros en perspectiva internacional, entre los que se encuentran: “Museología de la Educación en España, Italia y Portugal: estado de la cuestión y prospectiva” (2014); “Museos de Educación y Cultura Escolar en Italia y España: espacios para el aprendizaje, las emociones y la creatividad” (2016); “Museums and education on the digital era” (2017).

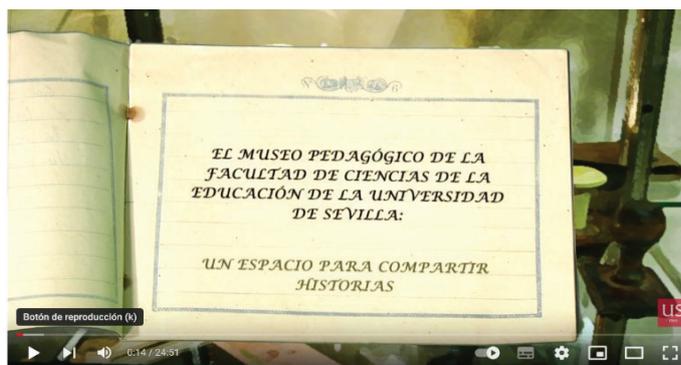


Imágenes 14 y 15: Carteles de Encuentros Internacionales organizados por el MPFCCEUS.

Y junto a todas estas actividades, queremos reseñar además en esta ocasión los cursos de extensión universitaria que hemos puesto a disposición de la comunidad en diferentes ocasiones con la pretensión de dar a conocer el desconocido patrimonio educativo: “Educación y formación en el contexto museístico. La utilización del museo pedagógico como recurso educativo” (2008); “Pedagogía museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo” (2009); “Museos y educación: posibilidades didácticas para la difusión e interpretación del patrimonio cultural e histórico-educativo” (2010). Amén de lo anterior, podemos destacar también nuestra participación en entrevistas radiofónicas en aras de captar la atención de nuevos públicos. Como ejemplos, destáquense los siguientes casos: Entrevista realizada por la periodista Sandra Camps, de Radio Nacional de España, para el programa “En primera persona”, bajo el tema “La escuela del pasado desde el presente” (2016); Entrevista realizada por RadioTvUNIBA, la Radio ufficiale delle Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Italia), sobre el tema: “Ripercussione academica

sociale e culturale del Museo Pedagógico nell'attualità" (2019); Entrevista realizada por miembros de Canal Ciencia. US. Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i), sobre el tema "Perspectiva de género en los museos pedagógicos universitarios" (2020).

- d) Postre: la imagen: se relacionada directamente con las representaciones que manifiestan la experiencia visual de un objeto real o imaginario mediante documentales, dibujos, cine científico, infografías, sistemas multimedia, etc. En lo que respecta a este apartado, mencionamos en primer lugar la producción del documental "El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias" (2014)<sup>6</sup>, que sin duda refleja con detalle y a través de imágenes acompañadas de voz, no solo la impronta de nuestro museo, sino también el conjunto de acciones y actividades que se desarrollan desde el punto de vista divulgativo con la pretensión de llegar a todos los públicos.



El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

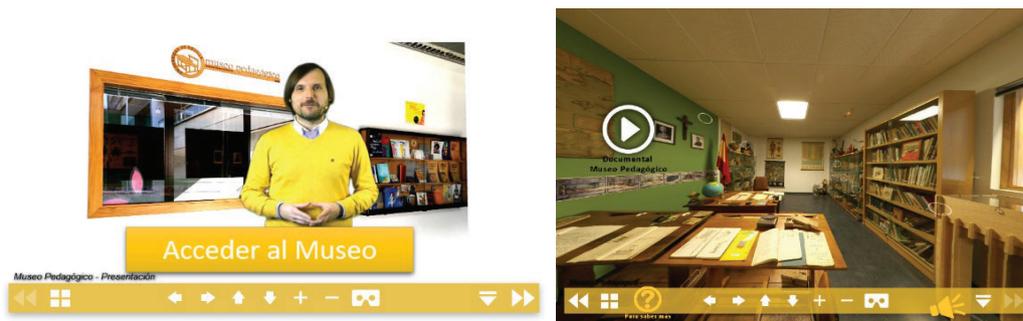
Imágenes 16: Documental "El MPFCCEUS: un espacio para compartir historias".

Junto a lo anterior, y unidos al potencial que nos brinda la tecnología, podemos reseñar la creación de un recurso en DVD titulado "El Museo Pedagógico: un paseo por la Historia de la Educación" (2018)<sup>7</sup>, que diseñamos con el objetivo de ofrecer a la sociedad una visita a las instalaciones del Museo Pedagógico a través de Realidad Virtual.

---

<sup>6</sup> Documental editado por el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías (SAV) de la Universidad de Sevilla. El resultado puede visualizarse en la red Youtube, y cuenta con más de 2200 visualizaciones: <https://www.youtube.com/watch?v=ul7gRnyLtpI&t=749s>

<sup>7</sup> Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia/839-2/>



Imágenes 17 y 18: Capturas de pantalla de la visita virtual al MPFCCEUS.

Además, podemos destacar el protagonismo que se le está dando al cine histórico educativo en el museo, lo que se ha materializado a través de la organización de diferentes Cine Forum abiertos al público y en los que se han posibilitado oportunidades para trazar miradas e imágenes retrospectivas al pasado de la educación a través de la participación de diversos ponentes especialistas en cine y educación. Recientemente, hemos desarrollado uno titulado: “Cine y educación: La imagen de la mujer trabajadora en la España democrática” (2022). Otra actividad reseñable tiene que ver con la organización de un concurso nacional de dibujo y pintura, que ha tenido dos ediciones; la primera, bajo el lema “Una mirada crítica al pasado de la escuela” (2016), y la segunda, dedicada a propiciar “Una mirada crítica y científica a la educación de las niñas” (2017). Ambas ediciones fueron muy bien acogidas por artistas del territorio español, y las obras premiadas lucen en este momento en la propia Facultad en la que se encuentra ubicado nuestro museo. Diferentes miembros de su equipo ejecutivo hemos participado en distintos programas de televisión a través de reportajes y entrevistas, en el diseño de póster y cápsulas digitales, así como en grabaciones de testimonios/entrevistas a educadores/as reconocidos/as o a personas mayores que estudiaron en tiempos de antaño. Muy significativa también resulta una actividad que llevamos a cabo cada año con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, y que tiene que ver con la recreación de estampas histórico educativas. Los estudiantes recrean desde el presente un conjunto de fotografías escolares del ayer, con el fin de dar a conocer a sus familiares y vecinos parte de la memoria viva de la escuela del ayer (Álvarez Domínguez, 2017b).

Además de las diferentes actividades que hemos presentado, existen algunas otras que se han realizado y que venimos realizando desde el museo, y que por su especificidad no se han incluido dentro de las anteriores categorías. Particularmente destacable resulta la participación del museo en la organización de diferentes talleres y otras actividades en ferias y festivales de divulgación científica, como por ejemplo, la Noche Europea de los Investigadores/as “Mujeres y hombres que hacen Ciencia para ti”<sup>8</sup>, la Fiesta de la Historia<sup>9</sup>, la Noche de los Museos<sup>10</sup>, las Jornadas de Puertas

<sup>8</sup> Cfr. <https://lanochedelosinvestigadores.fundaciondescubre.es/portada/>

<sup>9</sup> Cfr. <https://fiestadelahistoria.wordpress.com/la-fiesta-de-la-historia/>

<sup>10</sup> Cfr. <https://onsevilla.com/dia-internacional-museos-2019-sevilla>

Abiertas de la Facultad de Ciencias de la Educación, el Salón del Estudiante y Ferisport<sup>11</sup>, etc. Otro tipo de actividades emprendidas por el museo tienen que ver con la organización de eventos conmemorativos, así como de talleres y actividades didácticas destinadas al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional (Álvarez, Rebollo y Núñez, 2016). No menos importantes son las actividades que hemos diseñado ligadas a experiencias de gamificación, tales como Scape Rooms, yincanas en la calle; encuentros con títeres, payasos y marionetas; etc.

Desarrollar importantes menús didácticos en el contexto del museo y no preocuparnos por evaluar el grado de satisfacción que con ellos tienen los visitantes de diferentes generaciones, sería motivo de anquilosamiento pedagógico e involución en la cocina en la que se elaboran las correspondientes recetas. Sin evaluaciones, no podemos aspirar a la mejora, no es posible cambiar y menos aún evolucionar. Como nos recuerda el Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España (2020), en la *Guía para la evaluación de actividades para público intergeneracional en museos (EAPI)*, los beneficios de una evaluación se aprecian realmente cuando se comparten los resultados obtenidos. De ahí, la importancia de realizar evaluaciones sencillas, útiles, fáciles de elaborar, amenas en su lectura y fáciles de interpretar. En nuestro caso, aún considerando fundamental la labor evaluativa de la oferta didáctica y divulgativa del MPFCCEUS, tenemos que reconocer que no evaluamos todo lo que quisiéramos, sobre todo porque una vez más el factor tiempo y la escasez de medios humanos disponibles, dificultan la posibilidad de realizar una tarea fundamental como es esta. En cualquier caso, y por comentar algunas de las estrategias evaluativas que hemos llevado a cabo en diferentes ocasiones, podemos señalar las siguientes: encuestas de satisfacción administradas al público después de las visitas, registros y escalas de observación, cuestionarios de evaluación de contenidos tras las visitas administrados a través de códigos QR, presentación de candidaturas a distintos concursos y premios, aplicación de la técnica evaluativa hashtag (Álvarez y Rebollo, 2019), trabajos de evaluación de actividades realizados por estudiantes a través de sus TFG y TFM.

En cualquier caso, las evaluaciones que hemos recibido en relación con la oferta didáctica del MPFCCEUS han sido siempre muy positivas y constructivas, habiéndose puesto en valor algunos aspectos como los siguientes: a) Fomento de la participación, el diálogo y la interacción entre los participantes de la actividades y el educador, y de los participantes entre sí; b) Utilización de estrategias de colaboración y socialización entre los/as visitantes; c) Uso del juego y de otros elementos lúdicos como medio para adquirir conocimientos e interiorizar valores patrimoniales; d) Acercamiento de las colecciones del museo a los visitantes mediante el descubrimiento, lo novedoso y lo original; e) Desarrollo de las capacidades de observación, deducción lógica e interpretación en los visitantes; f) Uso de la experimentación, la manipulación de materiales y la recreación de fotografías escolares como forma distinta de acercarse a los objetos; g) Trabajo con habilidades artísticas y creativas; h) Empleo del teatro como recurso para facilitar la interacción del público con los principales contenidos del museo.

---

<sup>11</sup> Cfr. <https://www.sadus.us.es/index.php/eventos/salon-de-estudiantes-y-ferisport>

Y junto a lo expresado, también existen lagunas, ausencias y barreras que tenemos que superar si queremos mejorar la proyección didáctica del museo. A este respecto, los visitantes encuestados en diferentes ocasiones, han señalado cuestiones como las que se recogen a continuación: a) Es necesario proponer actividades didácticas que impliquen a familias en su conjunto; b) El museo precisa hacer un mayor uso de materiales y recursos educativos tecnológicos; c) Falta de flexibilidad horaria para el desarrollo de las actividades didácticas; d) Exceso de contenidos teóricos en detrimento de otras experiencias de carácter más práctico; e) Ausencia de interacción de los participantes en las salas del museo; f) Falta de una libre expresión creativa que facilite aprendizajes más autónomos.

No obstante, y al margen de los anterior, seguimos siendo conscientes de la necesidad de someter a evaluación profesional el trabajo didáctico que se desarrolla en el MPFCCEUS. Será este reto el que nos marque el camino hacia nuevas recetas pedagógicas y diversidad de estrategias de comunicación y de marketing que contribuyan a acercar el museo a la gente, aprovechando sin medida su potencial educador, crítico, emancipatorio e identitario.

### **3. Beneficios nutricionales. A modo de conclusión**

Aperitivos, primer plato, segundo plato y postre, un menú completo elaborado con amor y con materias primas de primera, evidentemente, proporciona beneficios para quienes se alimentan de él y para la comunidad ciudadana que aprehende a poner en valor su patrimonio histórico educativo. Asistir a este tipo de banquetes museísticos nos enseña críticamente a todas las personas de dónde venimos, qué procesos formativos hemos vivido, qué influencias tienen sobre las situaciones presentes y cómo pueden afectar a nuestro futuro educativo, personal y social.

La divulgación en tres dimensiones, a través de la escritura, gracias a la palabra hablada, a la imagen o a recursos de otra índole es una tarea imprescindible y, a la vez, continúa siendo un reto al que tenemos que seguir respondiendo desde los Museos Pedagógicos para despertar el apetito por conocer y disfrutar de nuestra historia de la educación. Como eficaces agentes de dinamización nutren a quienes los visitan de una manera atractiva, que entra por los ojos, el olfato y los poros de la piel, que realmente alimenta de modo saludable los sentidos, la mente y el espíritu. El entrar en el museo les hace viajar en el tiempo, compartir relatos y experiencias, desarrollar la imaginación y la conciencia histórica y firmar un compromiso personal con la cultura patrimonial. Como el logo de la puerta parece sugerir a algunos, el MPFCCEUS funciona como una sartén en la que se cocinan contenidos y vivencias escolares propias; o como una cuchara, que les va haciendo interiorizar poco a poco esa parte tan importante de su infancia que se desarrolló en la escuela; o como una piruleta que les permite aprender historia de una manera mucho más dulce, que les retrotrae a los años infantiles como lo hiciera la madalena de Proust. Les hace, en definitiva, saborear la Historia de la Educación en un diálogo entre visitantes, especialistas y objetos.



Imagen 19: Logotipo del MPFCCEUS.

Desde una universidad moderna, abierta a la ciudad y a la diversidad, los Museos Pedagógicos actúan como mediadores entre el pasado y el hoy, difundiendo a partir de la docencia, la investigación y otro tipo de actividades accesibles para el gran público, conocimientos y actitudes que ayuden a encarar la realidad con un paladar más refinado. Transfieren conocimientos al proyectarse hacia fuera formando personas, creando redes con diferentes instituciones y generando valor social al potenciar la interpretación del patrimonio y la cultura escolar integrándolos como parte de la identidad colectiva.

Pero decíamos que todas estas labores aún siguen constituyendo un reto, puesto que queda mucho por hacer y muchas cuestiones por solucionar. En concreto, el MPCCEUS todavía persevera en la esperanza de ver ampliado el espacio de su “restaurante”, porque sus reducidas dimensiones no dejan organizar festines de muchos comensales y limitan también las posibilidades de llevar a cabo actividades que requieran simultanear tareas. Asimismo, otro asunto pendiente desde sus inicios es contar con una dotación presupuestaria asegurada que evite el tener que trabajar mendigando subvenciones. Y, en tercer lugar, notamos cada vez más la necesidad de contratar “camareros/as”, personal al que podamos formar in situ para infundirle un gusto infinito por la conservación, interpretación y comprensión del patrimonio histórico-educativo, un gusto que estén deseando transmitir. En fin, a la espera de poder mejorar estos problemas básicos, el MPFCCEUS sigue aspirando a conseguir alguna que otra estrella Michelin. Pero al margen de todo esto, nuestro museo sigue siendo la suma de su sede, su colección permanente, sus gestores, su público y sus acciones didácticas, concebidas para comunicar, difundir, divulgar y dar a conocer a la sociedad una muestra del patrimonio histórico educativo que se nos ha legado.

#### 4. Bibliografía

Álvarez Domínguez, Pablo (2009). El Museo Didáctico Virtual del patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como catedral de la memoria histórico-educativa de Andalucía. *Foro de Educación. Pensamiento, Educación y Cultura*, 11, pp. 275-286.

Álvarez Domínguez, Pablo (2010). El conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía en Internet a través del Museo Pedagógico Andaluz. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, 3, pp. 1-21.

Álvarez Domínguez, Pablo; Núñez Gil, Marina; Rebollo Espinosa, María José (2016). «El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: una obra en tres actos». En: *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: Trea, pp. 33-46.

Álvarez Domínguez, Pablo (2017a): «Accesibilidad e inclusión en espacios museísticos. Algunas reflexiones críticas desde los museos de educación». En: *Accesibilidad y museos. Divulgación y transferencia de experiencias, retos y oportunidades de futuro*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. Agencia Andaluza de Instituciones Culturales y Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía (AMMA), pp. 139-146.

Álvarez Domínguez, Pablo (2017b). La interpretación patrimonial en el Museo Pedagógico Universitario: hacia una pedagogía de la estampa histórico educativa. *RIDPHE-r. Revista Iberoamericana do Património Histórico Educativo*, 3, 1, jan/jun, pp. 175-200. En línea: <http://ojs.fe.uni-camp.br/index.php/RIDPHE-R/article/view/7775/6525>

Álvarez Domínguez, Pablo (2019). «Hacia una nueva didáctica del patrimonio histórico educativo. El caso del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla». En: *Itinerari nella storiografia educativa*. Bari, Italia: Cacucci Editore, pp. 107-120.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa María José (2019). «Museos pedagógicos españoles y práctica educativa. Evaluación de iniciativas, actividades y recursos mediante la técnica hashtag». En Escolano, Agustín y Menezes, María Cristina (coords.). *Caderno de Resumo/Actas del VII Simpósio Iberoamericano: História, Educação, Património Educativo. Património material e imaterial: memória, diversidade, alteridade*. Berlanga de Duero, (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) y Red Iberoamericana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico Educativo. (RIDPHE), p. 39.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa, María José (2021a). Las audiencias infantiles, público para los museos pedagógicos universitarios. *Revista Humanidades e Inovação*, 8, 32, pp. 20-35. En línea: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4829>.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa, María José (2021b). «Historia de la Educación y Realidad Virtual: Aprender Mediante la Musealización Digital del Patrimonio Escolar». En: *Experiencias de Innovación Digital en Espacios Educativos*. Chile: Universidad de Playa Ancha, pp. 67-80.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa, María José (2021c). «Transitando por la Historia de la Educación: realidad virtual e inmersión en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla». En: *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Macerata, Italia: Eum. Edizioni Università di Macerata, pp. 287-302.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa, María José (2021d). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *Historia da Educação*, 25, pp. 1-34.

Álvarez Domínguez, Pablo y Rebollo Espinosa, María José (2022). Aprender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 39 (gener-juny), pp. 23-52. En línea: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/150106/147868>

Comenio, Juan Amos (2012). *Frontispicio de la Didáctica Magna*. Barcelona: Akal.

Decroly, Ovide (2001). «La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales». En Trilla Bernet, Jaume (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graò.

Mateos Rusillo, Santos M. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: Trea Ediciones.

Ministerio de Cultura y Deporte (2020). *Guía para la evaluación de actividades para público intergeneracional en museos (EAPI)*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Pestalozzi, Johan Heinrich (s.f.): La famosa tríade. En línea: [http://www.menschenbil-den.ch/pdf\\_download.aspx?file=07\\_La%20famosa%20tr%C3%ADade.pdf](http://www.menschenbil-den.ch/pdf_download.aspx?file=07_La%20famosa%20tr%C3%ADade.pdf)

Raichvarg, Daniel y Jacques, Jean (1991). *Savants et ignorants. Une histoire de la vulgarisation des sciences*. Francia: Seuil.

Rebollo Espinosa, María José; Álvarez Domínguez, Pablo y Núñez Gil, Marina (2017). «Construyendo la identidad femenina en la escuela: género y patrimonio en el museo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla». En: *I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios*. La Plata, Argentina. En línea: [http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70069/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70069/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rebollo Espinosa, María José y Álvarez Domínguez, Pablo (2022): Women and educational heritage in Spanish university education museums: good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Historica*, 57, pp. 1-21. En línea: <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149>



# El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras

## The Museo Complutense de la Educación: a space that facilitates learning and innovative experiences

---

**Jaime del Rey Tapia**

**Andra Santiesteban**

<https://orcid.org/0000-0003-3188-5502>

**Miriam Revuelta Vidal**

<https://orcid.org/0000-0002-4711-481X>

**Universidad Complutense de Madrid (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

Desde su fundación el Museo Complutense de la Educación (MCE) fomenta el conocimiento del patrimonio histórico-educativo como recurso didáctico en diferentes tipos de visitas. En este artículo presentamos de forma breve el museo: sus antecedentes y sus colecciones más significativas. Nos detenemos con más detalle en la descripción de visitas y actividades docentes, realizadas habitualmente en colaboración, algunas de ellas puntuales y otras casi unidades didácticas que complementan asignaturas de Grado o Máster. Hablaremos también de otras actividades singulares e iniciativas a las que el museo dedica una atención especial, entre ellas las exposiciones temporales y en particular las relacionadas con grupos poco habituados a visitar estas instituciones como personas mayores y colectivos de diversidad funcional.

El enfoque aplicado en estas labores se sitúa dentro del paradigma de la innovación educativa: conocer el museo con una actitud participante e identificar de forma crítica sus recursos, nuestro patrimonio escolar, como fuente de proyectos futuros de investigación. El MCE se mantiene, así como espacio museístico facilitador de aprendizajes y experiencias en sintonía con sus objetivos fundacionales.

**Palabras clave:** Museo de Historia de la Educación, cultura material y patrimonial, innovación docente, recurso didáctico, interpretación de visitas a museos.

**Abstract:** Since its foundation, the Complutense Museum of Education (MCE) promotes the knowledge of the historical-educational heritage as a didactic resource in different types of visits. In this article we briefly present the museum: its background and its most significant collections. We dwell in more detail on the description of visits and teaching activities, usually carried out in collaboration, some of them punctual and others almost teaching units that complement Bachelor's

or Master's courses. We will also talk about other unique activities and initiatives to which the museum devotes special attention, including temporary exhibitions and in particular, those related to groups that are not used to visiting these institutions, such as the elderly and people with functional diversity.

The approach applied in these tasks is situated within the paradigm of educational innovation: getting to know the museum with a participatory attitude and critically identifying its resources, our school heritage, as a source of future research projects. The MCE thus remains a museum space that facilitates learning and experiences in tune with its founding objectives.

**Keywords:** Museum of the History of Education, material and heritage culture, teaching innovation, didactic resource, interpretation of visits to museums.

## El Museo Complutense de la Educación

### Orígenes y antecedentes

El Museo Complutense de la Educación -anteriormente denominado Museo Manuel Bartolomé Cossío- nace en el año 1989 por iniciativa de un grupo de profesores de la unidad de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que, conocedores del desmantelamiento de los archivos del colegio histórico *Nuestra Señora de la Paloma*, firmaron un convenio con el Ayuntamiento de Madrid para la conservación de esos fondos (Rabazas y Ramos, 2015). Los sucesivos cambios de ubicación en los primeros años dificultaron su desarrollo, pero desde el año 2000 el MCE ocupa dos salas de la planta baja de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM. A partir de este momento ha dispuesto de un espacio estable para albergar y custodiar fondos que han dado lugar a un gran abanico de colecciones.

En lo que se refiere a la creación de estos espacios, debemos aludir al Museo Pedagógico Nacional<sup>1</sup>, fundado en el año 1882 (*Real Decreto. de 6 de mayo de 1882*) como uno de los antecedentes más destacados. Sus objetivos fundacionales, orientados al personal docente, incluían entre otros la mejora y renovación de la enseñanza. En 1883, Manuel Bartolomé Cossío, miembro de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desde su fundación, obtuvo la plaza de director del museo. La vinculación de la ILE con el primer museo pedagógico en España estuvo latente durante el

---

<sup>1</sup> Su primera denominación fue Museo de Instrucción Pública y pasó a llamarse definitivamente Museo Pedagógico Nacional con la Ley de presupuestos de 1894-1895 (Moreno, 2022).

desarrollo del mismo, y la labor de Cossío se encaminó a incorporar los avances educativos propuestos por esta institución.



**Figura 1. Imagen del Museo Pedagógico Nacional. Lámina actualmente expuesta en el Museo Complutense de la Educación (fotografía de los autores, 2022).**

De forma concreta, Cossío se alejó de la tradicional concepción museística de colección, y se aproximó a las formas de actuar de los museos europeos contemporáneos: recolección y conservación de objetos didácticos, investigación, divulgación y formación del magisterio. Su concepción de este tipo de museo la reflejó en la Conferencia Internacional de Londres en el año 1884, donde defendió que se trataba de un museo pedagógico y no escolar. Para él era un lugar donde poder trabajar ensayando métodos e iniciativas, lo que introducía una concepción novedosa del museo como laboratorio. Además, Cossío pretendió establecer una corriente de escuelas-museo con el docente en el punto de unión (Ontañón, 1985).

Durante la II República, se mantuvieron las funciones dirigidas a la renovación pedagógica del profesorado y se promovió su transformación como centro de información y documentación. Además, en este periodo destaca su colaboración con el Patronato de Misiones Pedagógicas en las tareas para la mejora de las escuelas primarias y la supresión del analfabetismo. Tras la Guerra Civil y la instauración del régimen franquista, el museo se desmanteló en 1941<sup>2</sup> y algunos de sus fondos (colección de tareas de aguja, bordados y encajes) se trasladaron a la Universidad

---

<sup>2</sup> En el año 1941 se publica el decreto de abolición del Museo Pedagógico Nacional, pasando sus fondos a integrar el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía (Rabazas y Ramos, 2015).

Complutense, configurando con el paso del tiempo la *Colección Pedagógico Textil*, que desde el año 2017 forma parte de nuestras colecciones.

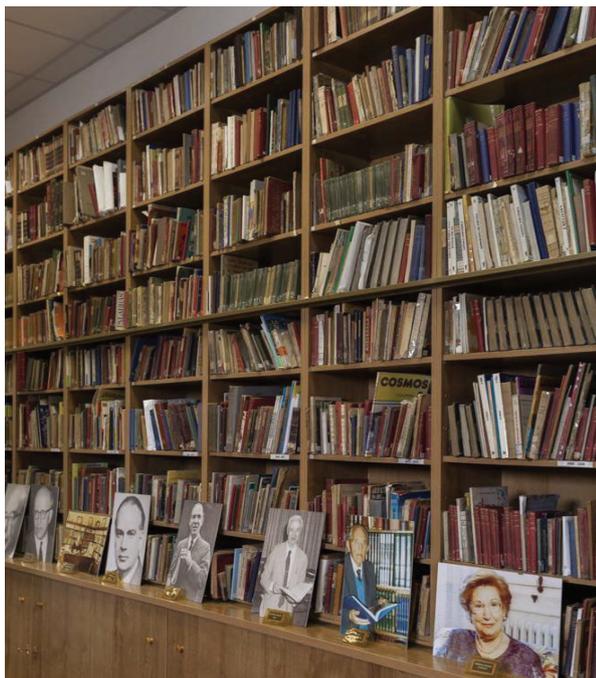


Figura 2. MCE: vista de la primera sala (fotografía de los autores, 2022).

En la actualidad, este museo, al igual que su predecesor, se plantea como un espacio destinado no solo a la salvaguardia, protección, recuperación y difusión, sino también al estudio, investigación y divulgación del patrimonio histórico-educativo, más allá del formato tradicional de museo-colección (Rabazas y Ramos, 2016).

### **Aportaciones diferenciales**

El MCE dispone de fondos y colecciones, de diferentes orígenes y naturaleza museográfica, incorporados a lo largo del tiempo, algunos de ellos de un valor histórico-educativo y patrimonial singular, entre los que merece la pena señalar: la *Colección de textos didácticos, libros y prensa escolares*, la *Colección de instrumentos para la didáctica de las ciencias experimentales*, el *Fondo Romero Marín*, la *Colección Pedagógico Textil*, y la *Colección de objetos escolares y materiales para la enseñanza*.



**Figura 3. MCE: vista parcial de la Colección de textos didácticos, libros y prensa escolares (fotografía de los autores, 2021)**

La *Colección de textos didácticos, libros y prensa escolares* cuenta con más de cinco mil manuales de educación primaria y secundaria de los siglos XIX y XX. Su origen es múltiple: unos proceden del Colegio Nuestra Señora de la Paloma de Madrid, otros de donaciones de particulares y, finalmente, unos cuantos de compras directas en librerías de viejo. Son una fuente de una riqueza extraordinaria para conocer la realidad científica de lo enseñado en diversos momentos de nuestro sistema educativo, así como para identificar la evolución de la metodología general utilizada y la de las diferentes didácticas especiales. Esta colección está catalogada en el fondo BIBLIOMANES del Centro de investigación MANES (Manuales escolares)<sup>3</sup>. Dentro de la colección se encuentra el *Fondo de prensa pedagógica* que incluye una selección de revistas originales de Pedagogía, editadas en su mayor parte a lo largo del siglo XX. Se trata de: *Revista de Pedagogía*<sup>4</sup>, *Revista de Escuelas Normales*, *Vida Escolar* y *Cuadernos de Pedagogía*. Actualmente se está llevando a cabo la digitalización de la *Revista de Pedagogía*.

---

<sup>3</sup> Centro de investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal, Bélgica y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX. Se encuentra ubicado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en él participan numerosas universidades de ámbito nacional, e internacional: <http://www.centroman.es/>.

<sup>4</sup> Fundada por Lorenzo Luzuriaga (autor y editor) en 1922, tuvo una existencia continuada hasta 1936, y constituyó una de las tribunas pedagógicas europeas más valoradas por su rigor científico y su difusión de las nuevas ideas. Lorenzo Luzuriaga fue profesor de Organización de la enseñanza y Política pedagógica de la Universidad de Madrid, y posteriormente de Historia de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, durante su exilio.

La *Colección de instrumentos para la didáctica de las ciencias experimentales*, proviene de los antiguos laboratorios de las Escuelas del Magisterio *Pablo Montesino* y *María Díaz Jiménez*, inauguradas en 1839 y 1858 respectivamente. Es un material de gran valor que se adquirió para la enseñanza de los futuros docentes y se utilizó durante los siglos XIX y XX. La colección está inventariada y catalogada e incluye en su mayor parte objetos relacionados con la enseñanza de la Física (metrología, termodinámica, óptica, mecánica, electricidad, electrónica...), tanto instrumentos reales como maquetas educativas. También existen otros objetos relacionados con la Química, en menor número ya que al ser mayoritariamente de vidrio son de difícil conservación. Una incorporación reciente es un pequeño conjunto de modelos tridimensionales de animales diseccionados, que nos ha donado el departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la facultad<sup>5</sup>. Son unas figuras de gran realismo fabricadas en escayola por la casa Deyrolle de París, probablemente en el siglo XIX, que completan muy bien nuestra colección.



**Figura 4. MCE: Vista parcial de la Colección de instrumentos para la didáctica de las ciencias experimentales (fotografía de los autores, 2022).**

---

<sup>5</sup> Agradecemos la iniciativa de la profesora María Mercedes Martínez Aznar para hacer esta donación. Las figuras están montadas sobre paneles de madera pintados de negro, que además de preservarlas, aumentan su expresividad. Poco después de llegar al museo se han restaurado con fondos de la universidad y un resultado excelente en el taller de Camino Fernández-Urrutia, entre julio y octubre de 2022, por tanto no ha habido tiempo de hacer un análisis histórico completo.

El *Fondo Romero Marín* se compone de unas novecientas memorias de prácticas de estudiantes de la Sección de Pedagogía de la UCM, elaboradas en la cátedra del profesor Anselmo Romero Marín<sup>6</sup>, que durante años se conservaron en la biblioteca del antiguo Departamento de Pedagogía General de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. El contenido de estas memorias refleja observaciones sistematizadas y análisis de las instituciones educativas y de su entorno a lo largo de unos veinticinco años de la segunda mitad del siglo pasado. Los trabajos se refieren a instituciones escolares de toda España. Son estudios sobre distintos ámbitos de la enseñanza y diversos niveles educativos de diferentes zonas geográficas y tipos de población estudiantil: enseñanza privada, enseñanza pública, escuelas rurales, escuelas urbanas y formación profesional. Algunos se refieren también a temáticas concretas como el analfabetismo, la pobreza, la educación especial, o la educación de las mujeres. Esta información histórica-educativa se detalla con una variada documentación: desde observaciones personales, estadísticas, datos geográficos o pruebas diagnósticas hasta numerosas fotografías, muchas originales, de las instalaciones o de la vida escolar de los establecimientos docentes que abren una ventana privilegiada a la práctica educativa de aquellos años. A pesar de tratarse de trabajos de estudiantes, la amplitud temporal y geográfica de estos contenidos, al mismo tiempo que la homogeneidad de su estructura, explica su gran valor etnográfico para el ámbito de la Historia de la educación y la memoria escolar, sin olvidar que en algunos casos los autores eran realmente maestros en ejercicio que ampliaban su formación con la licenciatura de Pedagogía.<sup>7</sup>

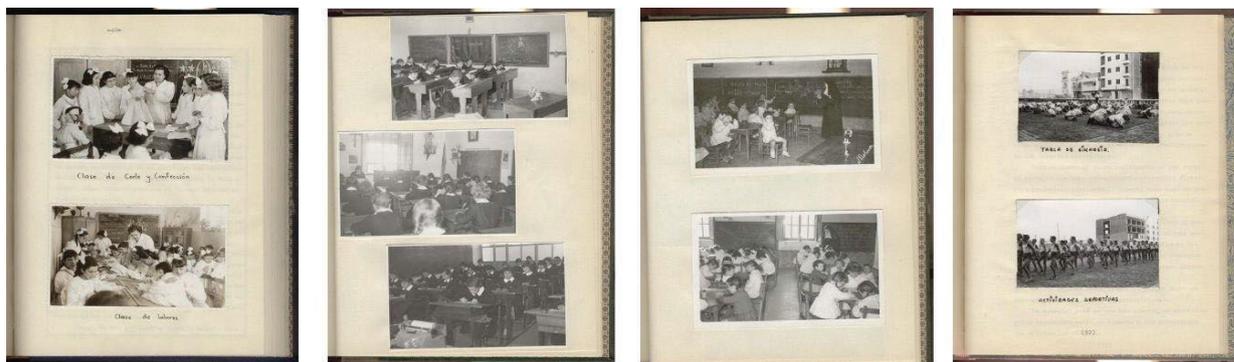


Figura 5. MCE: Ejemplo de contenidos del Fondo Romero Marín (fotografías de los autores, 2022).

La *Colección Pedagógico Textil* reúne aproximadamente seis mil piezas de tejido o punto, y otros objetos relacionados. Es básicamente una colección de encajes y bordados artesanales reunidos para servir de ejemplo de cómo se realizaban estos trabajos manuales. La colección se divide en ajuar e indumentaria popular, ritual y civil; bordados (piezas bordadas, muestras y dechados),

<sup>6</sup> Catedrático desde marzo de 1949, BOE 8 de abril.

<sup>7</sup> Véase: <https://educacion.ucm.es/3-fondo-romero-marin>

encajes (piezas de encaje o con encaje y muestras); tejidos, tanto los constitutivos de las piezas como muestras para estudiar los diferentes ligamentos; muñecos vestidos con trajes populares y otros juegos y juguetes; complementos de indumentaria (zapatos, cintas, joyería, botones...), elementos de trabajo, útiles para el bordado o el encaje. Incluye además fotografías<sup>8</sup> (colección Laurent, siglo XIX), positivos o placas de principio de siglo XX y positivos de los años 40 y 50 del siglo XX, así como otras piezas y materiales del mundo textil<sup>9</sup>.

Por último, la *Colección de objetos escolares* cuenta con aproximadamente unos seiscientos objetos escolares utilizados en los siglos XIX y XX para la enseñanza de diversas disciplinas, tanto en la escuela primaria como en los antiguos centros de Formación de Profesorado (Escuelas Normales). Existen también algunos recursos didácticos para la enseñanza de diversas materias: Lengua, Aritmética, Ciencias, etc., como, por ejemplo, puzzles o juegos didácticos fabricados en los años 30 y 40<sup>10</sup>, ábacos, una esfera armilar, etcétera. Entre los *Materiales didácticos* destacamos los dones de Fröbel, materiales del método Montessori, y cuadernos y objetos pertenecientes a la pedagogía Waldorf. Mención aparte se merece la *Colección de cartografía*, con unos cien mapas de diversos tamaños utilizados en escuelas de España, predominando los elaborados por editoriales francesas y españolas. Entre estos se encuentran ejemplares de Paul Vidal de La Blache, y el *Mapa Mural de la España monumental*<sup>11</sup>. Otro conjunto representativo es la *Colección de láminas didácticas* con diferentes motivos, grabados o pinturas artísticas para la enseñanza de la anatomía y fisiología del cuerpo humano o las ciencias y artes aplicadas. La mayoría de las láminas están en castellano y solo algunas están en francés. Señalar por último algunos objetos de gran valor simbólico que conformaban la decoración de los espacios escolares en distintos momentos del siglo XX.

---

<sup>8</sup> La colección de fotografías se encuentra actualmente en la Biblioteca Histórica Valdecilla de la UCM.

<sup>9</sup> Existe un catálogo de la Colección Pedagógico Textil de la Universidad Complutense de Madrid editado por el Consejo Social de la UCM en 1994. La autora de los textos es María Ángeles González Mena y fue coordinado por Julia Irigoyen de la Rasilla. Es un ejemplar doble: un volumen con textos e imágenes y un segundo con el inventario y otros datos técnicos. Este catálogo es muy apreciado entre los estudiosos de los textiles. Sus fondos se ceden para diferentes exposiciones (<https://www.fundacionginer.org/expocossio/publicaciones.html>) y es objeto de estudio e investigación.

<sup>10</sup> Dado el valor patrimonial de estos materiales son seleccionados para formar parte de varias exposiciones: organizadas por la UCM (Museos para el conocimiento. 90 años, en el año 2017. Espacio expositivo del Centro arte Complutense (CAC); por el Ayuntamiento de Madrid en 2019 *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938. Memoria de la escuela pública*; Museo de la Ciudad; o por la Facultad de Magisterio y el Vicerrectorado de Cultura e Igualdad y el Centro de Cultura La Nau de la Universidad de Valencia, en 2017: *Escoles y mestres: dos segles d'història i memòria a València*.

<sup>11</sup> El mapa muestra los monumentos más característicos de cada provincia, contribuyendo de una forma amena a dar a conocer el patrimonio español. Este mapa se ha seleccionado para varias exposiciones organizadas por la UCM (Museos para el conocimiento. 90 años), en el año 2017 en el CAC y la ya mencionada del Ayuntamiento de Madrid: *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938*.



**Figura 6. MCE: Colección de dones de Fröbel (fotografía de los autores, 2022).**



**Figura 7. MCE: Colección de materiales del método Montessori (fotografía de los autores, 2022).**

Existen catálogos digitales de la mayoría de los fondos anteriores y también se han desarrollado diferentes elementos digitales (videos y presentaciones) que constituyen el soporte de la colección o museo virtual.<sup>12</sup>

## Las actividades del museo

### Las visitas

En este punto nos detenemos en las visitas programadas de grupos, más allá de las visitas individuales que de forma continua recibe el museo durante el horario habitual que permanece abierto.

Las dos salas contiguas que ocupa el museo (sin contar las vitrinas del vestíbulo que se dedican normalmente a exposiciones temporales) son un espacio bastante reducido, algo menos de doscientos metros cuadrados, que se recorre en muy pocos minutos. El ambiente de la primera sala está dominado por los manuales escolares y el de la segunda por los instrumentos para la didáctica de las ciencias. En los muebles predominan las estanterías, armarios y archivadores con funciones a veces más próximas al almacenaje que a la exhibición. Estas condiciones animan a organizar las visitas basadas en una comunicación directa y un intercambio de impresiones con los asistentes, que además facilitan su encuentro con los objetos de una forma muy próxima. Para nosotros ha sido un desafío poner a punto esta “metodología” que provoca la construcción de significados (Lucas, Trabajo y Borghi, 2020) y en los párrafos siguientes, nos detenemos en algunos detalles de la misma.

Con anterioridad a la visita, siempre que es posible, nos interesa conocer los objetivos de la misma y las características del grupo. Cuando se trata de alumnos de la facultad o de otros centros, la asignatura dentro de la que se encuadra la actividad o directamente los profesores nos dan esa información. De la integración con contenidos concretos de asignaturas hablaremos después y en todos los casos ofrecemos a los profesores actividades complementarias, tipo taller sobre temas relacionados con el museo, para realizar antes o después de las visitas. En los grupos externos, como los de personas mayores, contamos con los coordinadores y en estos casos, al principio de las visitas dedicamos unos minutos para que se presenten todos, lo que muchas veces nos permite identificar unos antecedentes muy ricos, algunos próximos al mundo de la educación.

Con un público muy diverso, no se puede generalizar, pero intentamos que todas las visitas sean realmente experiencias participativas con un enfoque entre pedagógico y divulgativo y con un objetivo claro de motivar: siempre terminamos manifestando que de su estancia con nosotros más que respuestas se deben llevar preguntas. La duración ideal que proponemos, sin extendernos en realizar prácticas o ejemplos, es de una hora y media y nunca aceptamos propuestas de menos de una hora. El número máximo ideal es de veinticinco personas. Una vez en el museo, pedimos que dediquen unos minutos a pasear por las dos salas, para hacerse una idea general, adelantando de

---

<sup>12</sup> Véase: <https://www.youtube.com/channel/UC6evlu2IBRg7-7Mk4rqKzcg>. Los catálogos de todos los fondos están descritos en su web: <https://educacion.ucm.es/museombc>.

forma muy abierta que nos gustará compartir lo que vean en esa primera toma de contacto: qué es lo que les llama la atención, qué es lo que más les ha gustado, qué han reconocido, qué no han podido interpretar, incluso qué han echado en falta. Este comienzo nos permite identificar al grupo, entender sus expectativas, atisbar su nivel... y sobre todo promover desde el principio su participación activa, incluyendo también sus comentarios sobre otros museos.

El diálogo, y la mayor parte del tiempo de la visita, lo mantenemos sentados alrededor de la mesa que ocupa el centro de la primera sala, sobre la que vamos presentando las piezas de las que hablamos, siguiendo un modelo interpretativo pedagógico (Brunelli, 2014 y Cunningham, 2012). A partir de una breve introducción sobre los orígenes del museo y las nuevas estrategias de los museos pedagógicos, nos referimos de forma general a los principales fondos: documentos sobre el sistema educativo, políticos y teóricos, con su interés para identificar la introducción de ideas a lo largo del tiempo y los manuales escolares. En particular, se ofrece que consulten varios de estos últimos para compartir observaciones sobre sus contenidos y las huellas de sus protagonistas que puedan apreciar (Agulló, 2022). De una forma aleatoria, respondiendo al interés demostrado, vamos introduciendo objetos escolares (plumillas, escuadras... plumieres, figuras geométricas, dones de Fröbel..., láminas escolares, mapas...), símbolos (escudos, fotografías...) y otras piezas (huchas del Domund, adornos...). Nuestras preguntas para animar a la participación pueden ser: ¿qué os recuerda o qué os sugiere este objeto?, ¿qué has pensado al verlo?, ¿cuándo fue la primera vez que visteis algo similar?, ¿cómo era tu entorno de estudio o trabajo en ese momento?, ¿qué otras cosas tenías?, ¿alguien te ha hablado de esto? ..., buscando tanto respuestas a aspectos tangibles como intangibles (Cunningham, 2012). Siempre que es posible extendemos el diálogo preguntando los porqués de las respuestas inmediatas, tanto para compartir las ideas en grupo, como para que entiendan o visualicen sus formas de pensar (Ritchhart y otros, 2011)<sup>13</sup>.

Un apartado singular que siempre valoran mucho las visitas es el fondo de memorias de prácticas escolares (*Fondo Romero Marín*), nuestra colección de casi mil trabajos que cubren un periodo de veinticinco años, con información de escuelas y centros de formación de toda España, como ya se ha dicho. De forma aleatoria elegimos algunos ejemplares y la consulta directa a estos contenidos de gran riqueza y variedad con fotografías, dibujos y datos estadísticos es una fuente extraordinaria para provocar observaciones, preguntas<sup>14</sup> y, según el perfil de los visitantes, también inquietudes o al menos reflexiones sobre posibles trabajos de investigación. En otro sentido, algunas veces

---

<sup>13</sup> Cuando preparábamos este artículo, leímos una cita de Juan José Millás que refleja con ironía nuestra inquietud en las visitas: “Me viene entonces a la memoria que García Márquez comenzaba sus intervenciones rogando que quienes salieran antes del final de la conferencia lo hicieran con cuidado para no despertar a quienes hubieran decidido quedarse” (El País Semanal, 18 de septiembre de 2022).

<sup>14</sup> Además de la admiración por los detalles de la ejecución material y su correcta presentación, de entre las descripciones del entorno de la escuela, sea un barrio de ciudad o un pequeño pueblo, surgen muchas veces comentarios interesantes, como por ejemplo, sobre la instalación de una pequeña central eléctrica que permitió a ciertas horas tener luz en el pueblo, o de las descripciones de colegios religiosos de grandes ciudades, en memorias, en este caso, hechas sin duda por profesores en ejercicio.

más difícil de explicar, estaría el fondo textil (*Colección Pedagógico Textil*), la colección de trabajos artesanales que procede del propio Manuel Bartolomé Cossío.

La visita se completa con un “paseo” por la segunda sala, donde además de los objetos del fondo científico, se pueden ver algunos elementos Montessori, que siempre llaman la atención y un magnífico armario - mesa de imprenta, que nos permite hablar de Freinet.

Utilizando algún objeto singular, como la señal acústica (“chasca”) o un tocadiscos, dirigimos la atención de los visitantes al papel que juegan las cartelas para entender el significado de los objetos. Señalamos aspectos negativos de sus contenidos, cuando por ejemplo se limitan a una descripción simple de características materiales o, positivos, cuando explican su funcionalidad y dan detalles de su origen y el contexto en el que se utilizaron. También ofrecemos a los visitantes que creen su propia cartela de algún objeto (o según sus propias palabras en las encuestas que pasamos, “se invitó a los visitantes a formar parte del museo”).

## Los visitantes

Según se ha mencionado, el perfil de visitante del MCE es ciertamente heterogéneo. Algunos de los visitantes más habituales proceden de la propia facultad de Educación -ubicación actual del museo-, contando con alumnos de todos los niveles. Es el caso de los grados de Pedagogía o Educación infantil, y de másteres como Pedagogía social, Investigación en educación o Secundaria. Las asignaturas que propician las visitas suelen estar relacionadas con historia -Investigación histórica y comparada en educación, Historia y corrientes internacionales de la educación y de la cultura, etc.-, pero también acuden de otras disciplinas -Didáctica de la Lengua Extranjera Inglés, Historia del arte, etc.-.

De igual forma, el MCE abre sus puertas a una gran cantidad de alumnos de otras universidades, como la Universidad Católica de Ávila, el Centro Universitario de Magisterio Escuni o el centro Don Bosco, ambos de Madrid.

En todo caso los jóvenes universitarios no son los únicos visitantes, y existe una gran afluencia de grupos culturales de personas mayores, como Oporto, Mariblanca, Conocer Madrid, Sapienza, Madrid Recuperado, Aula Virtual María Molina o La Vaguada, entre muchas otras. Podemos destacar la visita del grupo cultural Ecos de Miraflores, que cada año acude al museo como parte de sus jornadas en honor a Manuel Bartolomé Cossío.

Por otro lado, es preciso señalar las visitas de grupos de otros países que desean conocer el museo, entre otros, los asistentes a la última Summer School organizada por la ISCHE en 2022 o alumnos hispanoamericanos que participan en los cursos de verano de la UCM. En concreto, se pueden mencionar visitas como las de estudiantes de magisterio holandeses de la Marnix Academie de Utrecht o un grupo de alumnos de máster de la Universidad de Tubinga, Alemania.

## Estadísticas y encuestas de evaluación

En cuanto al volumen de visitas organizadas y visitantes, la figura siguiente presenta los datos del registro que mantenemos referidos a los últimos cuatro cursos. En el gráfico, la escala del eje de la izquierda es el número de personas y la del eje de la derecha es el número de visitas.

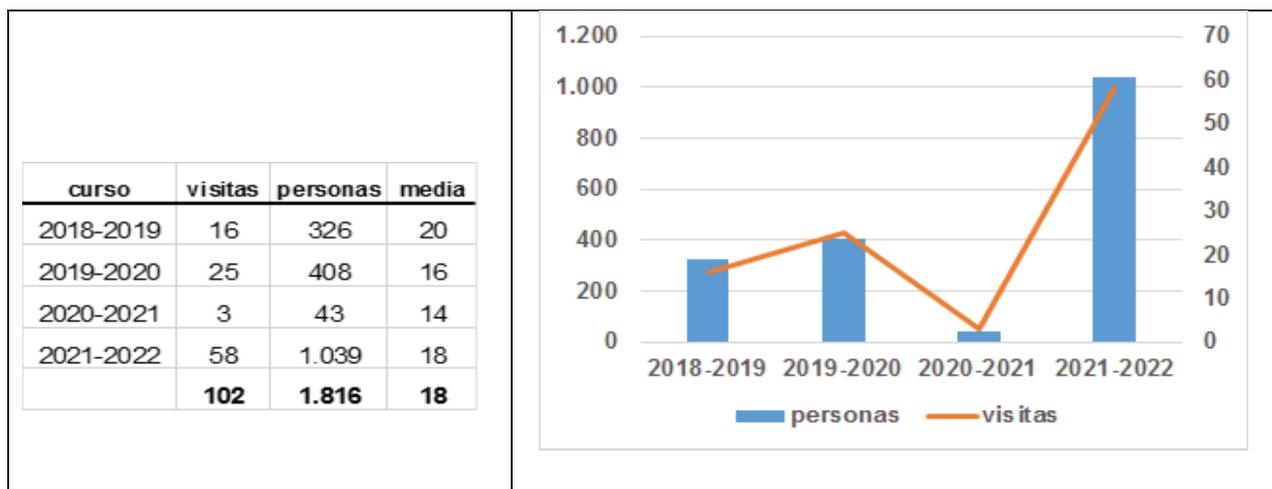


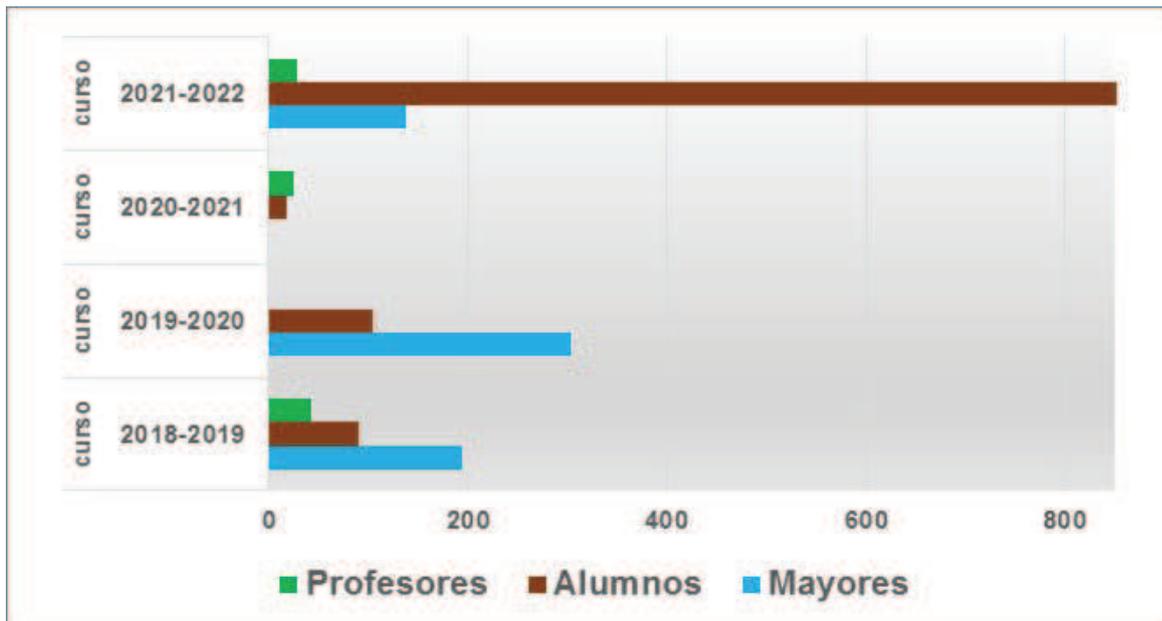
Figura 8. MCE: Visitas de los últimos cuatro cursos escolares (fuente: elaboración propia a partir del registro del museo).

La evolución de la actividad del museo refleja los efectos de la pandemia en los cursos 2019-2020 (confinamiento completo) y 2020-2021 (restricciones importantes de acceso al edificio de la facultad) e incluso en el curso 2021-2022 en el caso de las visitas de personas mayores, como se ve también en la tabla y la figura siguientes, donde se detalla el origen o tipo de visitantes.

En condiciones normales, debemos prever que en el curso actual se recupere la tendencia que se apuntaba antes de la pandemia. Sobre el número de visitas del último curso, señalar su importancia porque supone atender varias visitas a la semana, y de hecho en algún caso, hemos tenido dos o tres visitas el mismo día.

personas	curso	curso	curso	curso
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Profesores extranjeros	42	0	0	0
Profesores	0	0	25	29
Alumnos	60	104	18	834
Alumnos extranjeros	30	0	0	38
Mayores	194	304	0	138
<b>total</b>	<b>326</b>	<b>408</b>	<b>43</b>	<b>1.039</b>

Figura 9. MCE: Perfil detallado de los visitantes, (fuente: elaboración propia a partir del registro del museo).



**Figura 10. MCE: Perfil de los visitantes en grandes grupos (fuente: elaboración propia a partir del registro del museo).**

Como se puede ver, en cuanto a los alumnos, el último curso ha sido realmente un año récord, con visitantes no solo de la propia facultad sino de otros centros de formación del profesorado, aunque no ha habido visitas de alumnos de institutos. Detrás de este incremento está el mayor conocimiento del museo entre el profesorado y la integración de las visitas como actividades de asignaturas, en parte ligadas al proyecto PANTONO del departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física de la facultad.

Respecto a los profesores extranjeros, aunque realmente no hacemos un esfuerzo importante de difusión, son visitas puntuales la mayoría de las veces de gran interés: tenemos profesores hispanoamericanos que asisten a cursos de verano o europeos que participan en jornadas y seminarios. En cuanto a los alumnos extranjeros son visitas organizadas por profesores de la facultad y también hemos tenido algún grupo de estudiantes de posgrado en viaje de estudios, con un buen conocimiento de la historia de la educación en España e intereses muy concretos.

Para disponer de información sobre los resultados de nuestra actividad, después de las visitas enviamos a todos los asistentes una encuesta de evaluación (cuestionario Google con respuestas cerradas y una última abierta) que en algunos casos responde solo el coordinador del grupo. Sobre un total de 246 contestaciones, la práctica totalidad del último curso (solo 23 son de los dos cursos anteriores), la valoración global de la visita es excelente o buena en casi el noventa y nueve por cien de los casos (regular para tres personas y mala para una). De la misma forma, la experiencia ha cumplido las expectativas para el 99% de los visitantes y más todavía, ese mismo porcentaje recomendaría el museo a otras personas. En la figura siguiente incluimos a modo de ejemplo algunas de las sugerencias que nos trasladan en la encuesta.

Respuestas en la encuesta de evaluación de las visitas al museo	
<b>Alumna, 19 años</b>	<i>Me gustó mucho la visita al Museo pero creo que se quedó corta de tiempo. Hay muchos materiales que me parecieron muy interesantes y que me gustaría que me pudieran explicar con más calma para poder aprender más y mejor.</i>
<b>Alumna, 32 años</b>	<i>Dotar de más espacio para poder ver mejor la selección y habilitar una parte con otra disposición para la elaboración de talleres.</i>
<b>Alumna, 18 años</b>	<i>Ninguna propuesta, la visita superó mis expectativas, cualquier duda era resuelta sin ser cuestionada como buena o mala, se contaron muchas cosas que desconocíamos y el trato en confianza y amabilidad fue inigualable.</i>
<b>Alumna, 18 años</b>	<i>Salí de ahí y al segundo ya quería volver.</i>

Figura 11. MCE: Respuestas en la encuesta de evaluación (fuente: elaboración propia, 2022).

En una línea parecida a las respuestas anteriores, el tono de estas sugerencias es muy positivo, al mismo tiempo que manifiestan la conveniencia de aumentar el tiempo y el espacio, deseos ambos difíciles de cumplir.

## Talleres

En cuanto a los talleres que hemos mencionado, normalmente no es posible desarrollarlos durante las visitas y se plantean con carácter complementario, en algún caso en paralelo con las visitas cuando por ejemplo es necesario dividir en dos grupos una clase de cuarenta o cincuenta alumnos. Pueden tratar sobre: experiencias de visitas a otros museos (por qué has ido, cuál es tu preferido, cuáles te gustaría visitar...); recuerdos personales de la etapa escolar (espacios, personas, formas de estudiar, libros...); objetos escolares (los que usas ahora, los que usabas antes, los que usaban tus padres...); expectativas de la visita al museo de educación (preguntas para antes de realizar la visita y para después...); consultar las páginas web de museos pedagógicos (comparar organización, contenidos, descripciones, imágenes...) <sup>15</sup>. Además, pensados para realizarlos en el propio museo, entre otros, tenemos un taller sobre cómo analizar imágenes (y objetos en general) con preguntas que animan a ver, pensar y preguntarse de forma pormenorizada, como método para ayudar a razonar e investigar sobre ellas. Se basa en el principio “observar lleva a pensar y pensar lleva a imaginar” de la rutina *STW* (*see, think, wonder*) del proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Tishman y Palmer, 2006). De forma semejante a los anteriores, el taller se plantea con tiempos para trabajo en grupos y puesta en común. En la figura siguiente se presenta de forma resumida un taller sobre el fondo Romero Marín.

---

<sup>15</sup> Entre las fuentes manejadas para dar forma a estos planteamientos, recordar la iniciativa de la BNE, <https://bne-scolar.bne.es>, a la que nos hemos referido en otras ocasiones, ver: Santiesteban y del Rey, 2021.

**Consulta y análisis de las memorias de prácticas de pedagogía, Fondo Romero Marín**

**Guion para prácticas para el profesor**

**Objetivos:** hacer una aproximación al estudio de fuentes y apreciar el contenido de este fondo.

**Tiempos estimados, para cuatro grupos de dos/tres personas, consultando cada grupo una memoria:**  
*Revisar, consultar: diez minutos*  
*Poner en común y preparar un resumen: cinco minutos*  
*Presentar resumen a toda la clase: cinco minutos.*

**Orientaciones para la consulta, revisión:**

- Hacer comentarios, observaciones sobre:
  - La información de contexto: el entorno de la escuela.
  - La información sobre la escuela.
  - El contenido: texto, gráficos, imágenes...
  - La estructura, el índice del trabajo.
  - La forma de presentar el trabajo.
- Impresión general:
  - ¿Qué es lo que más os llama la atención?
  - ¿Qué trabajos de investigación crees que se podrían realizar con este material?

Figura 12. MCE: Ejemplo de planteamiento de taller (fuente: elaboración propia, 2022).

## Iniciativas docentes

Por otro lado, en el último curso, hemos tenido la oportunidad de colaborar con varias profesoras que han incluido de una forma clara en sus programas la realización de actividades a partir del museo. Las más significativas son:

- Bienvenida Sánchez Alba, en su asignatura Prácticas Educativas para una Cultura de Paz y los Derechos Humanos, optativa de segundo curso de Educación social, planteó a sus alumnos un análisis de los tipos de violencia que se muestran en las imágenes de la colección de láminas religiosas del museo (“enseñanza gráfica del catecismo”). Cada grupo eligió de forma aleatoria una lámina a partir de la cual desarrollaron propuestas didácticas transformadora para una cultura de paz.
- Paula Gil Ruiz, del CES Don Bosco, en su asignatura Creatividad y Educación, del segundo curso del doble grado de Educación infantil y Pedagogía, planteó a sus alumnas la utilización de un volumen del año 1961 que existe en el museo<sup>16</sup>, con casi novecientos dibujos de otras tantas niñas entre 6 y 12 años, perfectamente ordenados y con información sobre el perfil de cada autora. Las alumnas incluyeron el análisis de varias imágenes en sus trabajos sobre la evolución del dibujo infantil en diferentes épocas.
- Laura Lucas Palacios, en su asignatura de Experiencias y Propuestas para la enseñanza del Patrimonio Artístico español, del tercer curso del grado de Primaria, planteó a sus alumnos construir propuestas didácticas a partir de objetos del museo, sobre dos temas distintos: feminismo y violencia de género, y antiespecismo y ética animal. Las propuestas se impartieron en el propio museo con diferentes objetos: una casa de muñecas, un ejemplo de contrato de

---

<sup>16</sup> Investigación sobre la temática del dibujo libre espontáneo en las niñas de enseñanza primaria. Es un trabajo de María del Carmen Peña Morcillo dirigido por Víctor García Hoz.

maestras, un juego de bolos, los modelos tridimensionales de animales diseccionados y textos de manuales escolares.

Creemos que estas experiencias, son una gran oportunidad para interpretar el patrimonio histórico depositado en el museo al mismo tiempo que lo acercan a la realidad escolar y a los problemas actuales.

## Otras iniciativas

En este último apartado presentamos diferentes actividades como muestra de la vocación aperturista e innovadora del museo, algunas de ellas de carácter claramente académico y otras con un enfoque más divulgador. Entre otras podemos citar:

- Colaboraciones en jornadas o seminarios relacionados con el grupo de investigación CLAVES<sup>17</sup> o con la Semana de la Ciencia de la UCM. En concreto en el marco de estas semanas se han organizado dos exposiciones temporales con fondos propios: en el año 2021 *Educadoras científicas del siglo XX en Madrid* y en el año 2022 *Enseñanza de las Ciencias Naturales en España*, acompañadas en ambos casos de una mesa redonda compuesta por expertos y jóvenes investigadores. Estas actividades facilitan que el alumnado, profesorado, investigadores o usuarios externos a la comunidad educativa UCM conozcan los diferentes fondos y colecciones del museo.
- Celebración del *Día Internacional de los Museos 2021*. En un contexto de movilidad muy limitada por la pandemia, organizamos una jornada en formato online con el título: *Visita virtual a los fondos del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación 'Manuel Bartolomé Cossío'*<sup>18</sup>. La difusión de esta convocatoria se efectuó a través de las redes sociales y correo electrónico siguiendo una mecánica ya habitual del museo para difundir comunicados y publicaciones digitales.
- En la misma línea de difusión digital, coincidiendo con el *Día del Libro* en el 2021, se elaboró un documento electrónico sobre algunos libros que han marcado a varias generaciones durante su etapa escolar. Este tipo de documentos, noticias o enlaces se publican en los perfiles del museo (Facebook, YouTube, Twitter e Instagram) lo que contribuye a potenciar la difusión de las actividades de conservación, docencia e investigación que se realizan. De la misma forma que el mantenimiento actualizado de la página web del museo, estas iniciativas avanzan en la idea de museo virtual.
- *Historia, patrimonio y cine: ¿Qué llevarías a un museo de Educación?* Fue una actividad virtual, tipo cine fórum, diseñada especialmente durante la etapa más dura de la pandemia en el curso 2019-2020 y continuada después en el curso 2020-2021. La modalidad online era un ámbito desconocido para nosotros y en retrospectiva podemos decir que su realización fue un completo acierto (Santesteban y del Rey, 2021). Nacida como propuesta didáctica para

---

<sup>17</sup> CLAVES: Claves Históricas y Comparadas de la Educación. Género e Identidades.

<sup>18</sup> Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=EXwjWeUmLvI>.

compartir reflexiones sobre el patrimonio histórico-educativo, la actividad hace uso de distintas producciones cinematográficas, una idea novedosa entre las actividades ofrecidas por el museo. El argumento de los títulos elegidos guardaba estrecha relación con el entorno histórico escolar, así en la edición de 2020 se propusieron cuatro títulos a lo largo de un mes: las películas *Profesor Holland* y *La lengua de las mariposas*, y los documentales *Las misiones pedagógicas: Educación popular en la II República* y *Waste Land*. Esta primera edición se previó con un carácter intensivo dado el contexto de confinamiento casi total. La segunda convocatoria, en un ambiente con menores restricciones, se desarrolló a lo largo de dos trimestres con un total de seis títulos, entre las cuales se encuentran algunos tan conocidos como los documentales *La República de las Maestras*, *Ser y tener* o la película *Los chicos del coro*. Un resultado complementario de la actividad ha sido la creación de un fichero electrónico con fichas didácticas de películas y documentales de interés histórico educativo, que forma parte de los activos del museo.

- *Promoción sociolaboral de personas con diversidad intelectual leve*. Una iniciativa que realiza el museo de la mano de la Asociación PAUTA, dedicada a la inclusión de personas con Trastornos de Espectro Autista-TEA, y del proyecto STUNIN. Defendemos que las personas con diversidad cognitiva deben tener la oportunidad de recibir una formación profesional integral que potencie su autonomía, abarque todos los aspectos que necesita el ser humano para desarrollarse y les prepare como "personas trabajadoras" y así favorecer su inclusión social como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Esta colaboración en el espacio museístico permite mostrar sus capacidades a los/las futuros/as profesionales de la Educación, que se relacionen en un marco propio de su edad, hacerse más visibles en la sociedad y aumentar su calidad de vida. Además de su ayuda continuada para digitalizar la *Revista de Pedagogía*, en el marco de la Semana Cultural UCM 2022, se planteó una colaboración concreta bajo el paraguas de la iniciativa *Historia, patrimonio, cine: ¿Qué te llevarías a un museo de educación?* Se visionó la película *Especiales* y a continuación tuvimos un espacio de debate desde un punto de vista socioeducativo, histórico y museístico, a fin de despertar inquietudes sobre la Educación Social, el colectivo TEA y otras temáticas relacionadas de manera transversal.
- *Talleres monográficos con personas mayores*. Como testimonio de la vocación de apertura del museo podemos mencionar también dos talleres llevados a cabo en años anteriores. A principios de 2017, en colaboración con una asociación cultural, se desarrolló un taller orientado a la historia oral. Su objetivo era que personas jubiladas, que habían sido instruidas en el franquismo, compartieran las experiencias escolares que les evocaban los materiales que habitualmente se enseñan durante las visitas al museo (Sonllewa, Sanz y Rabazas, 2018). En esa misma línea, un año después, se llevó a cabo un taller con mujeres que habían estudiado en diferentes tipos de escuelas del periodo franquista, concretamente las promulgadas en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. En este caso, el objetivo principal era construir el perfil de la maestra franquista a partir del recuerdo de las propias alumnas (Sanz y Sonllewa, 2020).
- *Exposiciones temporales*. Además de las dos salas donde están las colecciones, el museo dispone de un conjunto de vitrinas, ubicadas en el vestíbulo de la planta baja, junto al aula magna de la facultad, que permiten organizar exposiciones en un espacio muy transitado, porque es

paso obligado para muchas aulas y para la cafetería. Algunas de las realizadas en los últimos años, muchas veces en colaboración con terceros grupos, son:

*La renovación pedagógica del Instituto-Escuela y su legado en el siglo XXI*, organizada durante el año 2019 con la colaboración del Archivo Histórico de la Fundación Estudio, tenía como objetivo rendir un homenaje a la vigencia del ideario pedagógico del Instituto-Escuela en el colegio Estudio. Contó con numerosos fondos del Instituto-Escuela, trabajos y cuadernos del Colegio Estudio, donde se podía comprobar la continuidad de la labor institucionista, y además fondos de la biblioteca de la facultad.

*Pedagogía Waldorf* (2020). Organizada con la Escuela Libre Micael y la Asociación de Centros de Educación Waldorf de España, se expusieron paneles sobre la historia de la Pedagogía Waldorf en el mundo y diferentes materiales como cuadernos, artes, y talleres elaborados por los alumnos de todos los grados educativos.

*Historia de Madrid en 10 objetos* (2020). Organizada con el departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la facultad. En formato online y presencial ofrecía un acercamiento a la historia de Madrid a través de 10 objetos representativos y evocadores, desde la Baja Edad Media hasta finales del siglo XX: un reloj, un libro, una pintura, un plano, una escultura, una farola, un objeto de platería, una fotografía, un logotipo y un cartel, vertebraban el discurso en torno a la ciudad. La carga afectiva y simbólica contenida en estas «cosas» resulta un elemento de especial potencialidad didáctica; empleadas adecuadamente abren múltiples puertas a un tiempo perdido y al reflejo espejular de nuestra época.

*Espíritu luchador y género en 280 caracteres* (2021). Organizada con el servicio de orientación (SOU) y el seminario interdisciplinar de género y educación (SIGE)<sup>19</sup> con motivo del Día de la Mujer. Fue una exposición híbrida que exploraba la capacidad de los microrelatos en la difusión del conocimiento sobre referentes femeninos desde las redes sociales.

*Historia de la educación de la mujer con enfoque de género* (2021). Realmente fue un trabajo de prácticas del alumnado de la asignatura Historia de la Educación de las Mujeres, que contó con la ayuda del museo.

Por último, en muchas ocasiones el MCE es un lugar de encuentro que presta soporte y atiende a investigadores nacionales e internacionales lo que permite construir una red de intercambio académico. A lo largo de los últimos años también han acudido a nuestras salas alumnos de diferentes másteres de la UCM y estudiantes en prácticas. Sus proyectos museísticos sobre los fondos y colecciones del museo ayudan a difundir nuestro patrimonio histórico-educativo.

---

<sup>19</sup> Véase: <https://educacion.ucm.es/jornada-dia-de-la-mujer-2021>.

## Reflexiones finales

Nuestras actividades persiguen atraer hacia un patrimonio común a públicos cada vez más amplios y animarles a reflexionar sobre el significado histórico educativo de muchos objetos de uso diario y las ideas pedagógicas que subyacen en los mismos; esto es, “descubrir el apasionante mundo de la etnografía escolar” (Agulló, 2022) y apreciar el valor que puede tener para su desempeño profesional<sup>20</sup>.

Los resultados que hemos presentado aquí, preparados con un volumen limitado de recursos, se deben a un trabajo en equipo<sup>21</sup>, gracias al que es posible el desarrollo de estas iniciativas, incluyendo por supuesto a nuestros visitantes sin los cuales el museo sería un “baúl de los recuerdos” más o menos curioso pero vacío completamente de significado e incapaz de cumplir su función.

Consideramos que ofrecer a los visitantes la posibilidad de manipular los objetos reales o consultar directamente los manuales y las memorias de prácticas es un valor singular del museo, aunque al mismo tiempo somos conscientes, no solo de los posibles riesgos que se corren, sino del coste indiscutible que supone su deterioro progresivo. En este sentido, estamos desarrollando soluciones alternativas que van desde disponer de copias de calidad, debidamente protegidas, a videos o presentaciones para proyectar durante las visitas. En todo caso, en paralelo, prevemos completar la documentación digital de los fondos a fin de facilitar el acceso remoto en la línea de virtualizar el museo. Por otro lado, necesitamos diferenciar mejor nuestros discursos según las edades de los visitantes, así como resaltar el valor o la funcionalidad de los distintos fondos según su relación con las distintas etapas escolares.

Entre nuestros objetivos se mantiene la vocación de hacer visible el museo y conseguir recuperar el ritmo de visitas de personas mayores. Igualmente pretendemos que las visitas de alumnos estén más integradas en los currículos de las asignaturas y que la ejecución de talleres prácticos sea una realidad. En ese sentido, el diseño de nuevos talleres y la colaboración en nuevas propuestas didácticas supone un esfuerzo para nosotros, tanto en la preparación previa como en el seguimiento de las mismas. Estamos convencidos de su enorme potencial y confiamos que el museo sea útil para su desarrollo.

---

<sup>20</sup> También nos gustaría que las personas que nos visitan aprendan a “escuchar los objetos” como dice Carmen Agulló (un buen complemento al “arte de saber ver” de Cossio) y en esa misma línea, que nuestros discursos les ayuden a disfrutar del patrimonio, que sepan ambientar los objetos, que se animen a crear historias y a amueblar los paisajes (Pérez-Reverte, 2007).

<sup>21</sup> En primer lugar, las profesoras Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, directora y secretaria respectivamente del museo con su confianza y apoyo en todo momento. Igualmente, nuestro reconocimiento a todos los responsables de organizaciones culturales que incluyen el museo en sus agendas y a las/los profesores que nos piden visitas, en particular a Marta García Cano, Paula Gil Ruiz, Laura Lucas Palacios y Bienvenida Sánchez Alba por sus propuestas de trabajo.

El conjunto de iniciativas que venimos desarrollando son una muestra de que el museo mantiene su actitud abierta, su vocación innovadora y su voluntad de aprovechar las coyunturas favorables respondiendo de una forma dinámica a las expectativas de su entorno.

## Bibliografía

- Agulló, C. (2022). Objetos huella y voces en la historia: siguiendo las pistas marcadas por el profesor José María Hernández Díaz. En E. García Redondo y L Gil (coords.): *Liber Amicorum, Homenaje al profesor Jose María Hernández Díaz*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (pp.43-46).
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation, un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Cunningham, M. K. (2012). *Manuale di formazione per interpreti museali*. EUM Universidad de Macerata. Original inglés: *The interpreters training manual for museum* (2004). American association of museums.
- Lucas, L., Trabajo, M. y Borghi B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
- Moreno Martínez, P. L. (2022). El Museo Pedagógico Nacional y la renovación educativa en España (1882-1941). *Cadernos de História da Educação*, (21), 1-15. <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-102>
- Ontañón, E. (1985). Breve historia del Museo Pedagógico. En *Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico, 1935-1985*. (pp. 11-22). Fundación Francisco Giner de los Ríos y Consejería de Educación y Juventud, Comunidad de Madrid.
- Pérez-Reverte, A. (2007). Hostería del Chorrillo *El Semanal*, 1/7/2007.
- Rabazas Romero, T., y Ramos Zamora, S. (2015). El museo de historia de la educación Manuel Bartolomé Cossío de la facultad de educación de la Universidad Complutense de Madrid. En R.D. Rivera, e I. García (coords.): *Congreso Internacional de Museos Universitarios. Los Museos y Colecciones Universitarias: Tradición y Futuro* (pp. 173-179).
- Rabazas Romero, T., y Ramos Zamora, S. (2016). Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío. En P. Álvarez (coord.): *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (pp.163-174).
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, CA, EEUU: Jossey-Bass, John Willey.
- Santiesteban, A. y Rey Tapia, J. del (2021). Historia, patrimonio y cine: una propuesta virtual para museos de la educación. *Cabás*, 26, 277-292.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. y Rabazas Romero, 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), pp. 306-324.

Sanz Simón, C. y Sonlleva Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio de caso a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*, 8 (Especial), pp. 213-237.

Tishman, S. y Palmer, P. (2006). *Artful thinking*. Cambridge, MA, EEUU: Project Zero (Harvard Graduate School of Education).

# Dando “voz” a los instrumentos científicos históricos

## Giving “voice” to historical scientific instruments

---

**José Antonio Mañas Valle<sup>1</sup>**  
**Manuel López Mestanza**  
**Museo Andaluz de la Educación<sup>2</sup> (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar las posibilidades que los instrumentos científicos fabricados hace más de dos siglos pueden proporcionar hoy a los que no los conocen.

Además del papel jugado en su creación por parte de los inventores y fabricantes, veremos el no menos importante papel de los responsables de su comercialización. Los catálogos de venta donde se presentaban estos objetos son actualmente verdaderas joyas bibliográficas por la calidad de los textos y por los grabados en ellos contenidos.

El Museo Andaluz de la Educación cuenta con una colección de más de 850 instrumentos científicos históricos para la investigación y la docencia (algunos del siglo XVIII, y muchos de los siglos XIX y XX).

**Palabras clave:** MAE; educación; historia de la educación; instrumentos científicos.

### Abstract

The Andalusian Museum of Education has a collection of more than 850 historical scientific instruments for research and teaching (some from the 18th century, and many from the 19th and 20th centuries). The aim of this work is to present the possibilities that scientific instruments made more than two centuries ago can provide today to those who do not know them. In addition to the

---

<sup>1</sup> Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga.  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos  
de Investigación Educativa / Historia de la Educación.

<sup>2</sup> Página web del MAE: <https://www.museoandaluzdelaeducacion.es/>

role played in their creation by inventors and manufacturers, we will look at the no less important role of those responsible for their marketing. The sales catalogues in which these objects were presented are nowadays true bibliographic gems due to the quality of the texts and the engravings contained in them.

**Keywords:** MAE; education; history of education; scientific instruments.

## 1.- Antecedentes del Museo Andaluz de la Educación

El **Museo Andaluz de la Educación (MAE)** fue oficialmente inaugurado el **30 de noviembre de 2019**. Se une así a la amplia relación de museos sobre educación creados en las últimas décadas en España, Europa y el mundo. Normalmente se encuentran vinculados a las comunidades autónomas, a las universidades, a los ayuntamientos, a asociaciones, etc., no siendo el caso del **MAE** distinto, al estar vinculado al **Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre**.

Sin embargo, aunque se inauguró en esa fecha, desde **1996** ya sus promotores venían realizando exposiciones y conferencias donde podía conocerse parte de sus fondos. Estas fueron teniendo cada vez mayor riqueza de contenidos y un mejor montaje expositivo. Algunas de las más relevantes fueron:

- 1996. «*Los viejos libros de nuestros padres y abuelos*», *III Semana del libro en la Universidad Autónoma de Madrid*.
- 1997. «*Cien años de una Dama*», *Museo Arqueológico Nacional/Ministerio de Cultura, Madrid (colaboración)*.
- 2001. «*De la plumilla al ratón. Un recorrido por los materiales educativos del XIX al XXI*», *Escuela Universitaria Lasalle, Madrid (colaboración)*.
- 2007. «*Memoria de la Escuela. Colección de Jesús Asensi Díaz*», *Sala Moreno Villa, Ayuntamiento de Málaga*.
- 2008. «*El agua en los textos escolares*» *Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma, Madrid (colaboración)*.
- 2010. «*Exposición de Quijotes escolares*», *Museo Cervantino, El Toboso*.
- 2010-11. «*Memoria de la Escuela 1940-1975*», *Biblioteca de Andalucía de Granada, Pacto Andaluz por el Libro, Consejería de Cultura, Junta de Andalucía*.
- 2011. «*La Memoria de la escuela*», *con motivo de la inauguración del Museo Pedagógico Jesús Asensi, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma, Madrid*.
- 2011. «*La Escuela Antigua*», *colección de José Antonio Mañas, Biblioteca del IES Gerald Brenan, Alhaurín de la Torre*.
- 2012-2015. «*De la escuela al Colegio. Un recorrido por las aulas 1900-1970. Colecciones de Jesús Asensi y José Antonio Mañas*». *Exposición itinerante patrocinada por la Diputación de Málaga. Se mostró por vez primera en la sede del Centro Cultural Provincial de*

la Diputación en Málaga, rotando después por las localidades de Antequera, Fuengirola, Vélez Málaga, Alhaurín de la Torre, Alhaurín el Grande, Benalmádena y otras localidades malagueñas.

- 2014. «Mis primeras letras, mis primeros números». Colecciones de José A. Mañas y Jesús Asensi. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- 2015. «Instrumentos científicos de la educación española. Siglos XIX y XX». Colecciones de José A. Mañas y Jesús Asensi. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- 2015. «El Quijote en la Escuela». Colecciones de José A. Mañas y Jesús Asensi. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- 2015. «Escuela, juegos y deporte». Comisarios: Jesús Asensi y José Antonio Mañas, Sala El Portón de Alhaurín de la Torre.
- 2015. «Memoria de la Escuela», en el Centro de Innovación Pedagógica (CIP) de la Fundación “Una Escuela para Todos”, en Málaga capital, donde ocupó cinco salas expositivas y estuvo residiendo hasta la inauguración definitiva del museo en 2019.

Su creación como espacio museístico estable respondió a la importancia que hoy se concede a los espacios dedicados a conservar y transmitir la memoria histórica, algo que va más allá del currículum académico, y supuso una apuesta por parte del Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre por la educación y la cultura.

**Actualmente su crecimiento es constante y exponencial, siendo ya un punto de atracción cultural para toda Andalucía.**



**Foto 1: Sala principal del MAE**

Como hemos descrito en otros artículos publicados previamente el objetivo fundamental del MAE es “recuperar, conservar, estudiar y difundir la memoria histórica de la educación en Andalucía y

reconocer día a día la importancia de la educación y del trabajo de todos los que se dedican a este campo”.

Al hilo de uno de sus objetivos, son de especial importancia las campañas de recuperación de materiales que de forma permanente están operativas (la última muy destacada y relativa a la EGB) promoviendo donaciones o cesiones de fondos que más tarde son debidamente inventariados y posteriormente ubicados en los almacenes acondicionados del museo o expuestos como ha ocurrido con la nueva sala inaugurada recientemente sobre EGB ubicada en la primera planta del edificio actual, y con un enorme éxito a nivel incluso nacional.

Pero sin duda la difusión de la memoria educativa conservada en el MAE es quizá la pieza esencial del mismo. Así, y nada más entrar en sus dependencias nos encontramos con una frase que define su espíritu: “Una muestra sobre las personas, instrumentos e ideas que han jugado algún papel en la doble y recíproca tarea de enseñar y aprender”

Igual de relevante son las actividades de diversa índole, las conferencias, las presentaciones, las visitas guiadas para colegios de Primaria y Secundaria, para Institutos de Bachillerato y para Centros de Formación Profesional, para el alumnado de UMA, en especial el de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga y por supuesto para todo el que lo solicite. Su presencia en las redes sociales, en los medios de comunicación locales y autonómicos es también constante.



Foto 2: Zona del MAE sobre materias científicas y de humanidades

Hoy por hoy el **Museo Andaluz de la Educación** es el lugar natural en el que se reúnen y conservan los materiales antes dispersos, supervivientes de épocas pasadas destructivas que condenaron

a la basura y a la hoguera a la mayor parte de los inventarios escolares renovados en los **siglos XIX y XX**.

Las colecciones particulares de sus dos fundadores, ahora expuestas, y que conservaron estas piezas cada uno por separado, ahora reunidas, nos ayudan a recomponer un cuadro general de la Educación, imprescindible para la **Historia Educativa de Andalucía y de España**.

Sin embargo mas allá de la conservación y la exhibición ordenada del patrimonio histórico escolar, nuestro Museo es un espacio abierto y dinámico, que se renueva cada día con nuevas sugerencias, donde el público actúa y se interrelaciona con su contenido. El MAE desarrolla un programa de actuación amplio y variado, nutrido de diversas experiencias en un contexto de aprendizaje informal a muy diversos niveles, contando para ello con una museografía didáctica específica, moderna, que recoge la historia de los programas educativos.



**Foto 3: Zona del MAE destinada a libros específicos (enciclopedias y manuscritos escolares)**

Todo ello está además se acompaña de **un plan de comunicación que atrae a un público diverso**, gracias a los recursos motivadores y didácticos desplegados por su web y sus redes sociales. También se intenta que sea un museo relacionado con su entorno y con incidencia en diversos tipos de público.

Todo ello sin olvidar nuestra principal misión que es potenciar el patrimonio histórico educativo del que consta.

## 2.- El valor educativo de los instrumentos científicos históricos

Observar un instrumento científico fabricado hace más de dos siglos puede ser una experiencia motivadora, instructiva y lúdica.

Cada instrumento nos transmite mensajes directos sobre multitud de aspectos: Nos hablan de horas de investigación para solucionar un reto científico, del esfuerzo para buscar el mejor modo de conseguir un aparato que satisficiera el principio físico o químico a replicar o visualizar y de la destreza de los constructores en el manejo de las herramientas para modelar los materiales. También hablan de la tenacidad de los fabricantes hasta alcanzar un resultado viable para satisfacer los diversos requerimientos de su fabricación.

Colecciones de museos como el “*Musée des Arts et Métiers*” en París (Francia), el “*Teylers Museum*” en Haarlem (Holanda), el “*Deutsches Museum*” en Múnich (Alemania) o algunas colecciones existentes en España, muestran claramente las sinergias establecidas con otros actores de la vida académica o editorial en su momento vinculados con la fabricación y uso de estas piezas. Un ejemplo notable de estas relaciones se dio en París en el siglo XIX: fabricantes franceses de instrumentación (*Secretan, Salleron, Pixii, Ducretet, Carpentier, Deleuil, Deyroll, Dujardin,...*), con escritores de textos académicos como *Adolphe Ganot*, con inventores de la talla de *Zénobe Gramme*, etc.

Los constructores que realizaron estos increíbles objetos durante los siglos XVIII, XIX y quizás los comienzos del XX unían en una sola persona vertientes muy distintas y complementarias.

Por un lado, un nivel altísimo de lo que denominaríamos "artesanía", al dominar el arte de modelar los metales, la madera, el vidrio y otros materiales que poco a poco se fueron introduciendo en su construcción.

Por otro, un más que notable conocimiento científico que, quizás guiado por los verdaderos ideólogos de los inventos, conseguían dar respuesta a los retos tecnológicos que en cada época de la historia científica se les sometió.

También las relaciones establecidas con otros actores de la vida académica o editorial vinculados con la fabricación y uso de estas piezas. Sin duda un ejemplo notable de estas relaciones se dio en París en el siglo XIX, con fabricantes franceses de instrumentación (*Secretan, Salleron, Pixii, Ducretet, Carpentier, Deleuil, Deyroll, Dujardin, ...*), con profesores con ansias de progresar en la carrera académica, con jóvenes alumnos venidos de todas las regiones de Francia o de países europeos cercanos, con escritores de textos académicos como *Adolphe Ganot*, con inventores de la talla de *Zénobe Gramme*, etc.

En aquel ambiente variopinto existía una evidente influencia mutua entre todas las personas que convivían en el mismo espacio/tiempo. Trabajaban en diversas artes y oficios, estudiaban o enseñaban en las primeras escuelas regladas, inventaban nuevos métodos y máquinas, sufrían las mismas penalidades y estrecheces de siglos convulsos, compartían ocio y preocupaciones, y por fin

fueron el origen innovador y creativo de la “*ciencia con minúsculas*” que algo más tarde deven-  
dría en la “*Ciencia en mayúsculas*”.

Pero no solo es esta visión la que podemos intuir al observar detenidamente cada objeto en alguno  
de los museos repartidos por toda la geografía mundial, especialmente en los más conocidos y  
relevantes de Europa como el “*Musee des Arts et Metiers*” en París (Francia), el “*Teylers Mu-  
seum*” en Haarlem (Holanda), el “*Deutsches Museum*” en Múnich (Alemania) o nuestro  
*MUNCYT* en Alcobendas (Madrid), si no igualmente en alguna de las colecciones de los *Institutos  
Históricos* españoles creados a partir del *Plan Pidal* desde 1845.



Foto 4: Instrumentos de la colección del MAE en un taller

Sus colecciones son amplísimas. Compuestas de instrumentos, aparatos y objetos para el estudio  
de las *ciencias clásicas* (*matemáticas, física, química, biología, geología, fósiles, ...*), con colec-  
ciones de los primeros *medios audiovisuales* (tanto de imagen fija como en movimiento), de las  
primeras *máquinas de vapor o eléctricas*, de los más variados *enseres domésticos* de uso cotidiano,  
de los primeros *ordenadores y máquinas de calcular y codificar*, de *instrumentos para medicina*,  
para *astronomía*, para la *música* o el *deporte*, en fin de una variadísima gama de objetos del pasado  
de enorme valor cultural, económico y científico.

*Cada instrumento expuesto en estos lugares nos transmite un cúmulo de maravillosos mensajes,  
muy directos y sobre multitud de aspectos.*

Nos hablan de las horas de investigación para dar solución a un reto científico, del esfuerzo para  
buscar el mejor modo de conseguir un aparato que satisficiera el principio físico o químico a

replicar o visualizar, de la destreza de los constructores en el manejo de las herramientas para modelar el metal y labrar la madera o el vidrio.

También de la tenacidad de los fabricantes y los ideólogos hasta alcanzar un resultado viable para satisfacer los requerimientos mecánicos, eléctricos o de otra índole de su fabricación.

Y por último, y no menos importante, el papel de los responsables de su comercialización. Debían obtener un producto no sólo técnicamente válido sino además atractivo, rentable, fiable y destinado a un mercado amplísimo en países de prácticamente todo el orbe. Aquellos catálogos de venta donde se presentaban estos objetos son actualmente verdaderas joyas bibliográficas tanto por la calidad de los textos como por los grabados en ellos contenidos.

Sin duda a comienzos del siglo XX llegaron a la cima de los procesos de fabricación de la industria científica, que a partir de unas décadas más tarde cambiaría para siempre, enfocando su papel hacia metas más relacionadas con el gran conflicto humano que supuso la Gran Guerra en Europa y en el resto del mundo, destinando todos sus recursos a otros objetivos. Esto se replicaría algunos años más tarde con la Segunda Guerra Mundial, y casos como los de la empresa alemana *Max Kohl* fueron desgraciadamente un triste ejemplo.



Foto 5: Instrumentos en otro de los talleres

Cuando se recorren las salas de alguno de los museos anteriormente citados, normalmente con secciones específicas para cada una de las áreas de la *Física (Metrología, Mecánica, Acústica, Óptica, Electricidad, Magnetismo, Calor, Fluidos)*, las de *Química (con utensilios de laboratorio de vidrio y porcelana, mecheros Bunsen y material de soporte y sujeción)*, las de *Mineralogía, Zoología o Botánica, etc.*, se experimentan innumerables sensaciones.

Nos sorprenden al ver sus increíbles formas y detalles (cada uno con un medido y lógico propósito), los materiales nobles empleados en cada una de sus partes, el sentido y el gusto de su ejecución, para además de ser útiles en muchos casos ser muy hermosos.

Realmente *sentimos una tenue voz en nuestra mente* que nos cuenta mucho sobre lo que fueron, sobre para que servían, en qué momento de la historia de la ciencia se fabricaron, sobre quienes pudieron ser las personas que los idearon, que los diseñaron, que los fabricaron y que los distribuyeron por tantos y tantos países para solucionar miles de problemas de la Ciencia, en mayúsculas o en minúsculas.



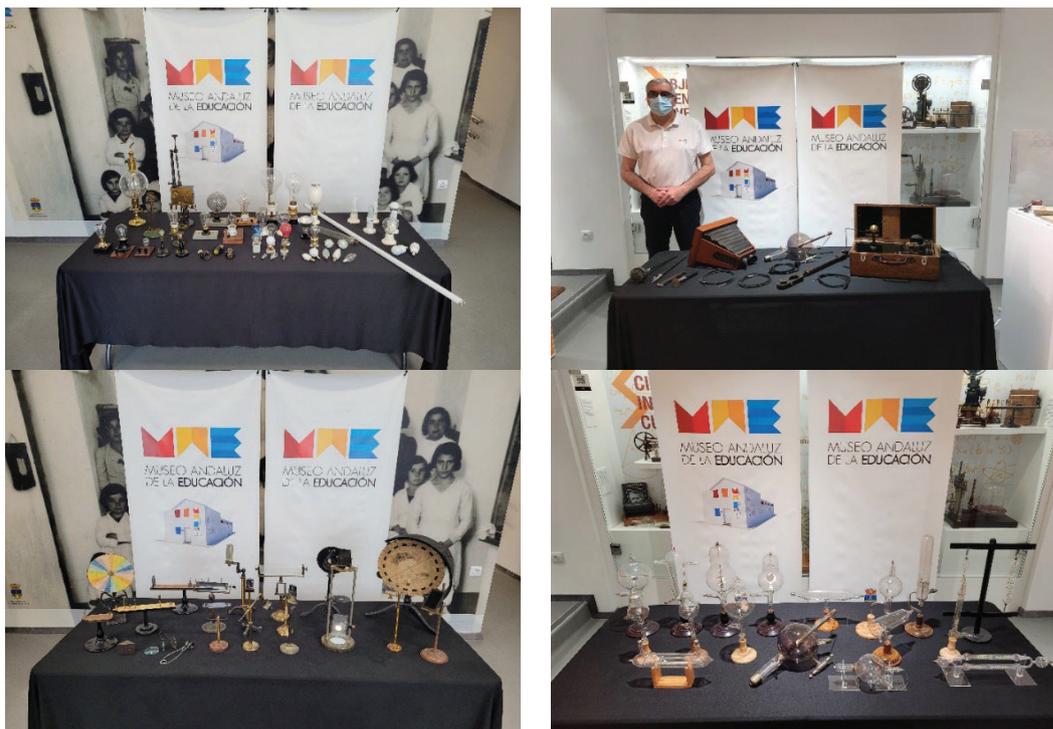
Foto 6: En una de las salas del “Musée d’histoire des sciences de la Ville de Genève (Suiza)

Un lugar cercano donde también se puede disfrutar de estas sensaciones es el *MAE, Museo Andaluz de la Educación*. Como ya hemos mencionado supone un magnífico espacio cultural donde se muestra una pequeña parte de la Historia de la Educación en España y del patrimonio histórico sobre que atesora su colección.

Cuenta con una colección de más de 850 instrumentos científicos históricos para la investigación y la docencia (algunos del siglo XVIII, y muchos de los siglos XIX y XX). También dispone de más de 300 libros sobre física, química y matemáticas de los siglos citados, algunos de ellos de ilustres autores y de enorme valor bibliográfico. Por último, pero no menos importante, más de 700 referencias de textos escolares sobre estas materias de todas las etapas educativas.

### 3.- Instrumentos para “cambiar el mundo”

Intentar describir en unas líneas el recorrido de la evolución de la instrumentación científica desde los albores del siglo XIX hasta finales del siglo XX puede llegar a ser una tarea titánica, fuera del alcance de un artículo de estas pretensiones. No vamos a intentarlo.



**Foto 7: Colecciones de instrumentos científicos (Lámparas eléctricas, Máquina de Rayos X portátil de Mónico Sánchez, para el estudio de la óptica, Tubos Geissler, Crookes y Rayos X)**

Sin embargo si es asumible enumerar, y en la medida de lo posible describir, algunas de las piezas más valiosas de cualquier colección científica de los museos citados. Estas sin duda deberían estar presentes en todos ellos, en especial por los cambios significativos que provocaron en las sociedades de cada momento histórico.

Sin tratar de ser exhaustivo, y para hacer más legible esta relación, vamos a intentar agruparlos por las áreas de la física clásica, la tradicional, la física newtoniana, sin entrar en las llamadas física relativista o la física cuántica al quedar estas fuera del ámbito temporal de los instrumentos que podemos ver en las vitrinas y anaqueles de los espacios mencionados. De esta forma:

#### a. Metrología

##### Balanza de precisión

Es una balanza que, como su nombre indica, dispone de una gran precisión gracias a un juego de pesitas que le permite medir hasta décimas de miligramo. Se emplean en laboratorios de química para pesar fórmulas magistrales, y suelen estar encerradas en pequeños muebles de madera y cristal para que las corrientes de aire no afecten a su precisión.

## Caja de pesas

Accesorio y complemento de la balanza de precisión. Habitualmente son juegos de pesas de distinto tamaño y peso, marcadas, que sirven para “pesar” en las balanzas. Vienen agrupadas juntas en un soporte.



Foto 8: Instrumentos científicos para el estudio del vacío

## b. Mecánica clásica

### Aparato de Weinhold

Este instrumento, también llamado máquina de rotación, nos ayuda a demostrar la deformación que produce la fuerza centrífuga al hacer girar los aros flexibles de hierro. Indica la falta de esfericidad de la Tierra.

### Aparato de fuerzas paralelas

Sirve para conocer la composición de las fuerzas paralelas. Está formado por una regla sobre la que se pueden colgar pesos en distintos puntos. Se demuestra que al variar la posición de los pesos, las fuerzas aplicadas en dos puntos de una recta tienen una resultante igual a su suma y paralela a su dirección.

## Nivel de Maçon

También conocido como nivel de albañil, consiste en una plomada que cuelga sobre una escuadra, generalmente de madera, con una banda central, que le da forma de “A” mayúscula. La plomada está colgada sobre el ángulo de la escuadra y sirve para medir la horizontalidad y verticalidad de muros y superficies y/o su grado de inclinación que marca la plomada sobre la escuadra.

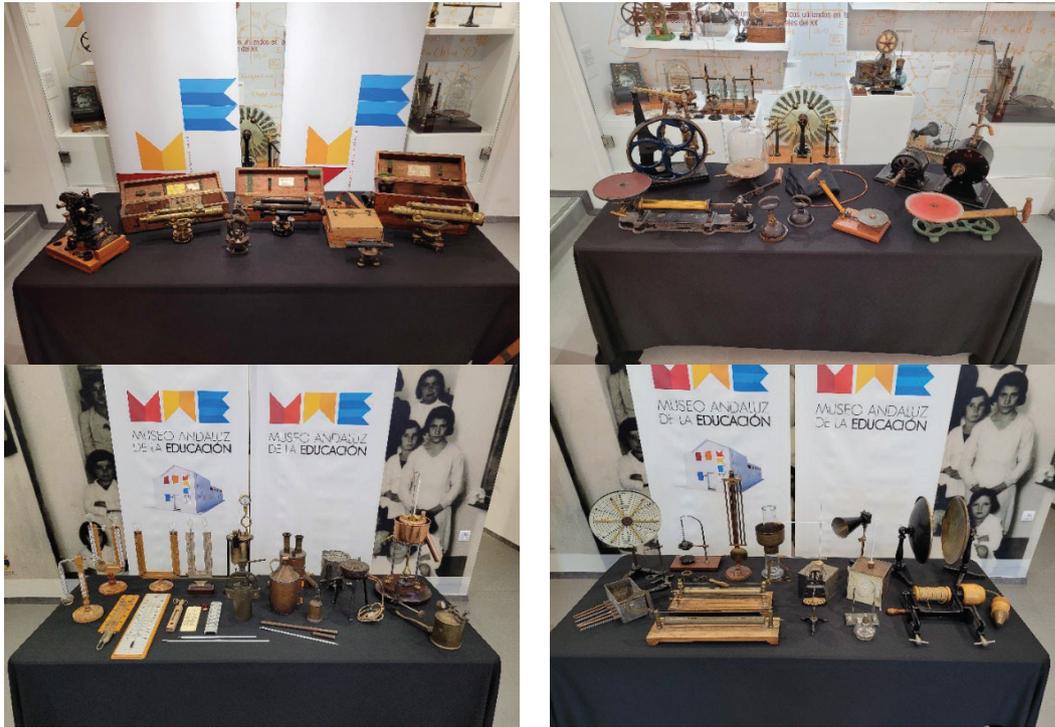


Foto 9: Colecciones de instrumentos científicos (Teodolitos y niveles topográficos, bombas de vacío manuales y eléctricas, termómetros y otros para el estudio del calor)

## c. Cinemática

### Aparato de S´Gravesande para demostrar la caída de los cuerpos

Ayuda al estudio de la caída parabólica mediante una bola de marfil que parte de un punto y desciende mediante este tipo de movimiento hasta un receptáculo. Se comprueba que se trata de la composición de dos movimientos, el desplazamiento horizontal sigue un movimiento rectilíneo uniforme y el vertical uno rectilíneo uniformemente acelerado.

## d. Acústica

### Placas de Chladni

La placa de Chladni es un instrumento científico que sirve para demostrar la existencia de las ondas estacionarias y acústicas. Sobre un altavoz se monta una fina chapa metálica, y encima de esta se espolvorea algún elemento en polvo fino, inicialmente cloruro sódico. La acción del

sonido sobre la chapa metálica produce la vibración suficiente como para que la sustancia se mueva y acabe desarrollando patrones geométricos. La sustancia se acumula en las zonas de menor vibración.

## e. Ondas

### Aparato para el estudio de las ondas mecánicas

Se trata de un aparato sencillo compuesto por bolas de madera conectadas por su parte trasera a un eje móvil. Pone de manifiesto cómo se produce la propagación de una onda mecánica. Al desplazar manualmente el mecanismo se visualiza la onda sinusoidal que se transmite mediante el movimiento de las bolas.

## f. Óptica

### Disco de Newton

Artefacto que permite comprobar a la inversa los distintos colores que conforman el haz de un rayo de luz. Sobre un disco de un material rígido, que gira sobre su eje, se dibuja los siete colores que conforman el espectro de la luz a intervalos regulares y continuados. Mediante la rotación de dicho disco se produce la unión de los distintos colores generando el color blanco.

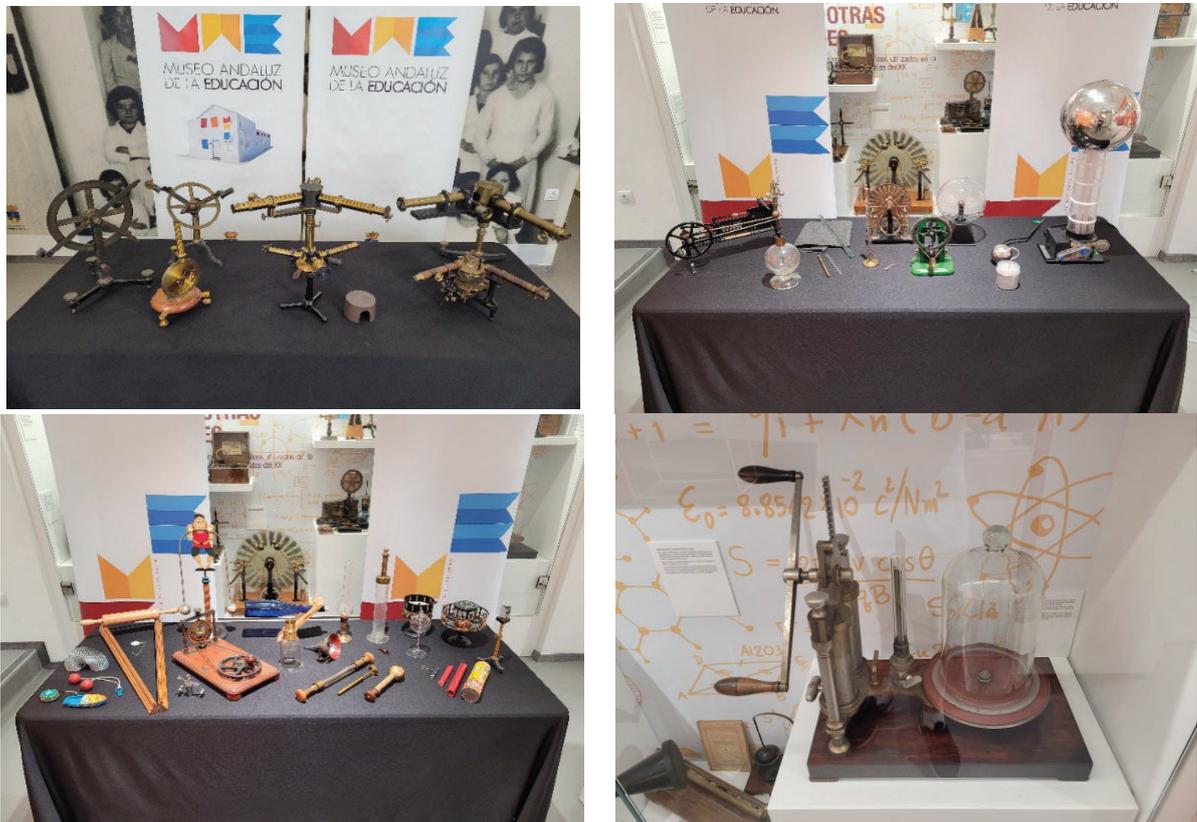


Foto 10: Colecciones de instrumentos científicos (Espectroscopios y goniómetros, diversos aparatos de la física divertida, bomba de vacío de doble émbolo)

## Praxinoscopio

El praxinoscopio es un mecanismo precursor de la máquina de cine. Este dispositivo está formado por un tambor que gira a gran velocidad y pasa un gran número de imágenes consecutivas, con ligerísimas variaciones entre sí, estas variaciones generan sensación de movimiento y permiten componer lo más parecido a un fotograma de cine y a una escena en movimiento.

## g. Electricidad

### Carrete de Ruhmkorff

A los efectos prácticos es una bobina de inducción, con una corriente continua de baja tensión. El uso de esta bobina potencia la corriente, utilizando el bobinado de cable de cobre, y el electromagnetismo del mismo, genera un movimiento interno que produce un flujo de alto voltaje y la convierte en alterna y de alta tensión.

### Máquina de Wimshurst

Es un generador electrostático a pequeña escala, compuestas por dos discos que giran inversamente sobre su eje central con chapitas metálicas dispuestas radialmente y que rozan sobre unas varillas con terminaciones metálicas, su movimiento en conjunción con ese roce genera carga eléctrica positiva y negativa que se va acumulando en unos frascos Leyden conectados a los terminales de salida, cuando la carga es la suficiente se produce una corriente eléctrica que salta de un borne al otro generando un chispazo.



Foto 11: Vista de una de las vitrinas sobre objetos científicos, inventos y otras curiosidades

## **h. Magnetismo y Electromagnetismo**

### **Generador Magnetoeléctrico**

También conocido como generador de imanes permanentes o de inducción. Este aparato suele estar formado por un disco generalmente de cobre que gira sobre un eje central que va accionado por una manivela, a ambos lados del disco se ponen dos imanes, el movimiento circular de la rueda de cobre y la reacción al pasar junto a los imanes genera la suficiente carga eléctrica que puede canalizarse y utilizarse para encender bombillas.

### **Telégrafo Morse**

Es el precursor del teléfono y de la emisión de mensajes de texto a grandes distancias. Esta máquina realmente sirve para mandar señales eléctricas de distinta duración a través de líneas de cable de ciento o de miles de metros.

Mediante el uso de un sistema de códigos ideado y llamado de Morse cada letra del abecedario tiene un código distinto consistente en rayas y puntos. Estas rayas y puntos realmente son intervalos eléctricos mandados a través de esta máquina, que pueden ser cortos y largos. El receptor apunta y descifra esta sucesión de rayas y puntos y los transforma en un mensaje de texto.

## **i. Termodinámica (Calor)**

### **Eolípila**

Artificio constituido por un recipiente esférico que puede rotar sobre un eje central, del que salen dos tubos curvos en direcciones opuestas. La esfera se llena de líquido y sobre la misma se proyecta calor, el agua se convierte en vapor que sale expulsado por los tubos laterales haciendo que la esfera gire o rote sobre sí misma según la ley de acción reacción. Conforman el principio básico de la máquina de vapor.

### **Aparato de Ingenhousz**

Recipiente normalmente realizado de latón o de otro metal con forma cuadrangular sobre el que se practican distintos orificios laterales a los que se acoplan varillas de distintos metales o materiales, estas varillas que son huecas son rellenas y selladas con cera.

Este recipiente relleno de agua es expuesto a la acción directa del calor, la ebullición de esta agua hace que comience a derretirse la cera, con distinta velocidad según el material de la varilla. Sirve para medir la conductividad del calor de los distintos elementos.

## j. Hidrostática (Fluidos)

### Prensa hidráulica

La prensa hidráulica se basa en el principio de Pascal o de igualdad de presión. Es un artilugio consistente en dos recipientes, uno mucho mayor que el otro, que están conectados por un tubo, en dichos recipientes se vierte un líquido.

Al ejercer presión en el recipiente menor sobre dicho líquido con un pistón se genera un movimiento que hace que suba el agua del segundo recipiente más grande, subiendo otro pistón. Se traspa la fuerza inicial al recipiente mayor, amplificada por su mayor tamaño.

### Aparato de Haldat

Nos permite conocer que la presión hidrostática es independiente de la forma del recipiente que contiene el líquido. La máquina dispone de recipientes de diversas formas para conectar. La presión ejercida sobre el fondo es igual a una columna líquida, cuya base coincide con la del recipiente y su altura la del líquido.

## k. Hidrodinámica

### Esfera de Pascal

Con este artefacto se demuestra el principio de Pascal a la inversa. Un embolo presiona un líquido en el interior de un cilindro, y este sale a presión constante e idéntica a través de una serie de orificios existentes en una esfera adosada al cilindro.

### Bomba aspirante-impelente

Demuestra tanto el funcionamiento de la bomba aspirante basado en el principio de Bernouilli (al extraer el aire contenido en un tubo circular el vacío que se produce hace ascender un líquido por su interior) como la impelente (ya que al mismo tiempo expulsa el líquido aspirado hacia otro tubo contiguo para que ascienda por él consiguiendo que el líquido alcance una mayor altura y por fin sea desalojado).

Como se puede ver los instrumentos descritos anteriormente son *“muy bellos”*.

Fueron realizados con maderas nobles, con vidrio o baquelita, con metales como el cobre, el bronce, el latón,... todos ellos pulidos y tratados para su correcta conservación a lo largo del tiempo. Ese trabajo minucioso, especializado ha permitido que casi todos ellos hayan llegado hasta nuestros días en ese magnífico estado, incluso de correcto funcionamiento.

Su manufactura denota el enorme esfuerzo que realizaron sus fabricantes para añadir a su uso práctico, a su eficacia para demostrar una ley o una propiedad física o química, una imagen atractiva y un uso fácil. *En su día fueron piezas genuinas y útiles para los profesionales y/o los docentes que los emplearon. Hoy son de Museo.* No cabe duda.

## 4.- Algunas experiencias con la colección

Incluso antes de la inauguración oficial del museo la participación en conferencias, jornadas, talleres, congresos ha sido una de las actividades fundamentales del mismo.

Las relacionadas con las materias científicas han tenido siempre un papel primordial. Conservar un legado científico tan importante sin darlo a conocer, sin explicar su funcionamiento, sin conocer sus propósitos podríamos decir que es “casi un sinsentido”.



Foto 12: Puesta en escena en una conferencia

Entre otras muchas las más relevantes fueron:

- 2015. Exposición «Instrumentos científicos en la educación española». Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Málaga. Málaga.
- 2015. Exposición: «La enseñanza de la Física y la Química de 1845 a 1939: Instrumentos y manuales». Instituto Aguilar y Eslava. Cabra. Córdoba.
- 2017. Exposición «Michael Faraday». Alhaurin de la Torre. Málaga.
- 2018. Conferencia «Marie Curie. Vida y descubrimientos». Universidad de Málaga. Rectorado. Málaga.
- 2018. Conferencia «La electricidad entre 1875 y 1930: la física en la época, sus instrumentos, sus manuales». Jornadas “Salón de Orientación Universitaria y Ciclos Formativos”. Coín. Málaga.
- 2018. Mesa de debate sobre «Thomas A. Edison: La persona, los inventos, el método». Universidad de Málaga. Rectorado. Málaga.
- 2018. Conferencia «Frankenstein de Mary Shelley. La ciencia que hizo soñar con monstruos». Centro de Ciencia Principia. Málaga.

- 2018. Conferencia «La electricidad entre 1870 y 1930: sus manuales, sus instrumentos, sus actores. El caso singular del español Mónico Sánchez». Escuelas del Ave María. Málaga.



Foto 13: Imágenes de los participantes en las conferencias

- 2018. Conferencia «Jugando con el magnetismo. Los orígenes de la electricidad». Escuela de verano de la Asociación Juvenil Retamar Activa. Centro Cultural Alhaurin de la Torre. Málaga.
- 2018. Conferencia «Frankenstein de Mary Shelley. La ciencia que hizo soñar con monstruos». IES Mayorazgo. Málaga.
- 2018. Conferencia «Frankenstein de Mary Shelley. La ciencia que hizo soñar con monstruos». Parque de las Ciencias de Granada. Granada.
- 2018. Conferencia «La figura del Dr. José Gálvez Ginachero». En colaboración con la Academia Malagueña de Ciencias. Ateneo de Málaga. Málaga.
- 2019. Conferencia «La electricidad entre 1870 y 1930: sus manuales, sus instrumentos, sus actores. El caso singular del español Mónico Sánchez». Instituto Séneca. Córdoba.
- 2019. Conferencia «La electricidad y sus protagonistas». Colegio El Pinar. Málaga.
- 2019. Conferencia «Del magnetismo a la electricidad». Instituto Aguilar y Eslava. Cabra (Córdoba).

- 2019. Conferencia «La luz de las estrellas: Lo que el ojo no ve». En colaboración con MECYT y el centro de ciencia “Principia”. Asociación Astronómica “Sirio”. Málaga.
- 2020. Conferencia «Del magnetismo a la electricidad». Instituto Séneca. Córdoba.
- 2020. Conferencia «El Museo Andaluz de la Educación: Educando a lo largo de la historia. Evolución del estudio científico en España». XVII edición del ciclo de conferencias ‘Encuentros con la Ciencia’. Ámbito Cultural de El Corte Inglés. Málaga.



Foto 14: Otras imágenes del desarrollo de las conferencias

- 2021. Exposición sobre «Ezequiel Solana Ramírez y su obra científica». MAE. Málaga.
- 2021. Ponencia «El uso de los instrumentos científicos históricos del MAE para investigación y docencia». Congreso Internacional ISCHE 2021. Milán (Italia).
- 2021. Conferencia-Taller «Magnetismo y electricidad. Los aparatos científicos del MAE en funcionamiento». Congreso SEPHE 2021. Málaga.
- 2021. Visita e intercambio de colaboraciones con el «Museo sobre Historia de la Ciencia». Ginebra (Suiza).
- 2022. Conferencia-Taller «El descubrimiento de la electricidad». Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- 2022. Conferencia-Taller «El descubrimiento de la electricidad». Instituto Séneca. Córdoba.

- 2022. Conferencia-Taller «El descubrimiento de la electricidad». Instituto Vicente Espinel (Gaona). Málaga.
- 2022. Conferencia-Taller «El descubrimiento de la electricidad». Instituto Aguilar y Es-lava. Cabra (Córdoba).
- 2022. Observación Planetaria. Asociación ASTROSHOP. Málaga.
- 2022. Conferencia-Taller «Horror Vacui. El descubrimiento del vacío». Instituto Séneca. Córdoba.

## 5.- Conclusiones

Recorrer pausadamente, disfrutando con la observación de sus detalles, de sus formas, intentando recordar, entender o porque no descifrar, su uso en los siglos pasados, es un placer y un privilegio para las personas con una visión científica.



Foto 15: Participación en el Congreso Internacional ISCHE Milán 2022 con la ponencia “El uso de los instrumentos científicos históricos del MAE para investigación y docencia”

Pero también lo debe ser para el público en general. Para ello debemos ser capaces de preparar visitas guiadas/comentadas lo suficientemente asequibles y cercanas como las que existen en algunas de las instalaciones mencionadas. También documentar cada instrumento mediante fichas legibles, breves, no excesivamente técnicas, detallando detalles básicos (área de la física o química, época, propósito,...).

Ver las vitrinas y estanterías donde se exponen, o quizás pasear por los depósitos donde se almacenan, es comprender y reafirmarnos en que deben conservarse. Entender que no debemos, ni podemos, perder este patrimonio para el futuro porque es de todos.

Los **museos de ciencia** son sin duda el sitio adecuado para que descansen, apaciblemente, después de muchos años sirviendo a generaciones de usuarios en la primera línea de trabajo en los avances científicos de las sociedades y/o en la formación de generaciones de personas.

***Sin embargo su labor no ha acabado. No están muertas. En desuso. Hoy en día siguen ayudando.***

Permiten que muchos jóvenes conozcan la trayectoria y el trabajo de hombres y mujeres, científicos de épocas precedentes. Valorar su tesón, su dedicación, el tiempo empleado, la penuria de medios, las renunciaciones personales, y a veces los pocos recursos con que se les dotaba por parte de las administraciones.

En fin, visualizar la inteligencia y el sacrificio con el que lograron sobreponerse a todos esos hándicaps y lograr ***“cambiar el mundo”***.

Al hilo de ello, uno de los objetivos finales es sin duda *fomentar las vocaciones científicas que permitan a nuestros hijos o nietos seguir trayectorias similares y lograr hacernos avanzar hacia sociedades más respetuosas con las personas y con el entorno natural.*

También *crear espacios donde se conserve la memoria de todos aquellos que formaron parte de esta “industria de la ciencia”*. Empresas que durante siglos hicieron crecer a las sociedades de muy diversos países, dando ocupación a generaciones de trabajadores especializados o no.

Y por último *ser un lugar para el aprendizaje lúdico, la emoción, el entretenimiento, la diversión, destinados al turismo cultural interesado en la “Historia de la Ciencia y sus personajes”*.

Por todo lo anteriormente expuesto concluimos afirmando que *la conservación del “patrimonio científico histórico” debe ser una meta a alcanzar por las instituciones, colaborando estrechamente entre las públicas y las privadas, y apoyándose con los museos citados que disponen de personal cualificado y experimentado.*

*No podemos perder este legado para las generaciones futuras.*

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Domínguez, P. (2018). Mapping the museology of education in Spain: an examination of where the issue currently stands. *História da Educação*, 22, 55, 293-313.
- Álvarez Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Trea.
- Asensi Díaz, J. (2016). El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico. *Revista Aula*, 22, 117-131.
- Beltrán Porter, J. P.; Navarro Brotóns, V. (2002): *Abriendo las cajas negras: colección de instrumentos científicos de la Universitat de València*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Fernández-Conde, M.; Sánchez-Tallón, J. (2013). Los instrumentos antiguos de los gabinetes de Física. Propuesta de clasificación y estudio comparativo. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 31 (2), 231-249.
- Moreno Gómez, E. (2019): *Instrumentos de la ciencia española: Los aparatos históricos del CSIC*. Editorial Los Libros de la Catarata.

- Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (2000). *Instrumentos científicos para la enseñanza de la física*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Cultura.
- Narváez Bueno, M (2008): *De raíz a corazón: Los gabinetes y los aparatos del Colegio San Estanislao de Kostka, El Palo*. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.
- Ruiz Berrio, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Sanchidrián Blanco, C.; Mañas Valle, J.A.; López Mestanza, M. (2020). El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad, *Cabás*, 23, 243-258.
- Max Kohl A. G. (1911). *Price List no. 50, Vols. II and III. Physical Apparatus*. Chemnitz, Hugo Wilisch.
- Les Fils D'Émile Deyrolle. (1910), *Catalogue méthodique: Physique*. Paris, Evreux, imprimerie Paul Hérissey.
- Ganot, A. (1862). *Tratado elemental de física*. Madrid, Carlos Bailly-Baillière.
- Picatoste, F. (1889). *Elementos de Física y Química*. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Compañía.
- Escriche, T. (1899). *Elementos de Física y nociones de Química*. Barcelona, Imprenta de Pedro Ortega. 232, 387-390, 470, 493.
- Valladares, B. (1900). *Tratado de física elemental*. Bilbao, Imprenta del Corazón de Jesús.
- Tissandier, G. (1884). *Recreaciones científicas ó la Física y la Química sin aparatos ni laboratorio y solo por los juegos de la infancia* 4ª tirada. Madrid, Carlos Bailly-Baillière.
- Blanco, R. (1913), *Elementos de física y nociones de meteorología*. Madrid, Imprenta hijos de Gómez Fuentenebro.
- Trutat, E. (1899). *La photographie animée*. Paris, Imprimerie Gautier-Villars.
- Fahie, J. J. (1884), *A history of electric telegraphy, to the year 1837*. Londres: Spon.
- Hays, W. P. (1960), *Samuel Morse and the telegraph*. F. Watts.
- Hubbard, G. (1965), *Cooke and Wheatstone and the Invention of the Electric Telegraph* Londres: Routledge.

# **Vitrinas abiertas, el Museo de la Educación Gabriela Mistral: como espacio para construir junto a las comunidades educativas**

## **Open showcases, the Museo de la Educación Gabriela Mistral: as a space to build together with educational communities**

---

**Fernanda Venegas Adriaola**  
**Museo de la Educación Gabriela Mistral (Chile)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### **Resumen:**

El Museo de la Educación Gabriela Mistral destaca por ser una de las primeras instituciones en constituirse desde la museología crítica y participativa en Chile. Dan cuenta de aquello sus paneles y vitrinas plasmadas de interrogantes y de datos provocativos en torno a los procesos socio-educativos del país, así como su museografía con un enfoque de género transversal, pero, además, su modo de relacionarse con las y los visitantes. Precisamente, su trayectoria de trabajo junto a la comunidad motivó la generación de dos proyectos formativos realizados junto a escuelas públicas cercanas al museo. El primero lleva por nombre “El liceo se toma el museo” y consistió en la intervención del patio y de la muestra permanente del museo, con elementos patrimoniales pertenecientes al primer liceo fiscal de mujeres de Santiago (1894), el Liceo N°1 Javiera Carrera. Como parte de este proyecto se compartieron conocimientos básicos de museografía y montaje de exposiciones a las estudiantes, para que ellas organizaran su propia exposición en diálogo con las colecciones del museo. El segundo, consistió en el trabajo junto a la escuela básica Doctor Luis Calvo Mackenna en el proyecto “Taller de patrimonio escolar”, respondiendo a la necesidad planteada por la comunidad educativa de recabar en su historia e identidad. Para ello se realizó un acompañamiento en la conformación de colecciones propias (libros de clase, textos escolares, fotografías, placas conmemorativas, estandartes y banderas, entre otros), se realizaron talleres de conservación preventiva de material bibliográfico, talleres al equipo docente y exploraciones patrimoniales al barrio de la escuela. Los resultados obtenidos en ambos proyectos, así como el trabajo junto a comunidades educativas y su propio patrimonio, permiten que el museo se constituya en una institución relevante para su entorno, divulgando sus conocimientos disciplinares para empoderar a las comunidades que le rodean.

**Palabras clave:** Museo de la Educación, Chile, Secundaria, Gabriela Mistral

## Abstract

The Gabriela Mistral Education Museum stands out for being one of the first institutions to be constituted from a critical and participatory museology in Chile. This is evidenced by its panels and display cases filled with questions and provocative data on the country's socio-educational processes, as well as its museography with a cross-cutting gender approach, but also by its way of relating to visitors. Precisely, its trajectory of work with the community motivated the generation of two educational projects carried out together with public schools near the museum. The first is called "The high school takes over the museum" and consisted of the intervention of the courtyard and the permanent exhibition of the museum, with heritage elements belonging to the first public high school for women in Santiago (1894), the Liceo N°1 Javiera Carrera. As part of this project, basic knowledge of museography and exhibition assembly was shared with the students, so that they could organise their own exhibition in dialogue with the museum's collections. The second consisted of working with the Doctor Luis Calvo Mackenna primary schools in the "School heritage workshop" project, responding to the need raised by the educational community to learn about their history and identity. To this end, we accompanied them in the creation of their own collections (class books, school texts, photographs, commemorative plaques, banners and flags, among others), workshops were held on the preventive conservation of bibliographic material, workshops for the teaching staff and heritage explorations in the school's neighbourhood. The results obtained in both projects, as well as the work with educational communities and their own heritage, allow the museum to become a relevant institution for its environment, disseminating its disciplinary knowledge to empower the surrounding communities.

**Keywords:** Museum on Education, Chile, Secondary School, Gabriela Mistral

## El Museo de la Educación Gabriela Mistral

El Museo de la Educación Gabriela Mistral fue creado en el año 1941 con el nombre de Museo Pedagógico de Chile. Inicialmente, su propósito fue exhibir y custodiar el material recopilado en la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza, actividad que fue realizada en el Palacio de Bellas Artes y que formó parte de las celebraciones del cuarto centenario de la fundación de Santiago. Durante aquellos años su principal función consistió en dar a conocer los principales procesos transitados por la educación nacional, así como exponer elementos producidos por el profesorado. En el año 1981 el museo se trasladó al edificio que utiliza hasta el día de hoy, la Escuela Normal de Niñas N°1 Brígida Walker, mismo año que el inmueble fue reconocido como Monumento Histórico. Sin embargo, el terremoto de 1985 causó serios daños a esta constitución patrimonial y la institución debió suspender sus actividades. Este hecho, sumado a la desidia en el ámbito cultural durante el periodo de dictadura cívico militar, mantuvo el museo cerrado al público hasta el año 2000. En ese entonces, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (DIBAM), en colaboración con el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, comenzaron un proceso de restauración del edificio, que, junto al rediseño museográfico, posibilitaron la reapertura del museo el 8 de marzo de 2006, bajo su actual nombre, Museo de la Educación Gabriela Mistral. En esta nueva etapa, el museo se propuso rendir honor a la primera Premio Nobel de

Literatura de Chile y Latinoamérica, relevando que en este edificio Gabriela Mistral rindió su examen de habilitación pedagógica, y poniendo en valor su legado como maestra y como teórica de la educación.

La reapertura de la institución también implicó una actualización en sus lineamientos museológicos, lo que es evidente en la misión que fue establecida: contribuir al conocimiento y debate de las múltiples dimensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, evidenciando así los escenarios culturales y políticos del país, y la diversidad de actores que forman parte del debate (MEGM, 2020). En la misma línea, su visión plantea que el museo llegue a ser un espacio que revitalice la historia de la educación para que sus visitantes construyan, de-construyan y reconstruyan diversas identidades, rescatando la memoria no oficial que permite comprender los procesos sociales en profundidad (MEGM 2020).

El Museo de la Educación Gabriela Mistral destaca desde entonces por ser una de las primeras instituciones en constituirse desde la museología crítica y participativa en Chile. Dan cuenta de aquello sus paneles y vitrinas plasmadas de interrogantes y de datos provocativos en torno a los procesos socio-educativos que ha transitado el país. Asimismo, fue el primer museo nacional en incorporar una museografía con enfoque de género de manera transversal. Característica que no solo ha permanecido, sino que ha sido actualizada durante la renovación museográfica que el museo experimentó en 2016, proceso que incorporó las opiniones de sus visitantes y que incluyó la mejora del sistema de iluminación y de espacios emblemáticos del museo, como el Patio de Los Tilos.

Es importante destacar que el museo se ubica en el Barrio Yungay, barrio histórico, patrimonial y turístico, caracterizado por su vida cultural. En este sector abundan los museos y centros culturales, con quienes el museo trabaja en red hace años a través del Circuito Cultural Santiago Poniente. De igual forma mantiene una estrecha relación con organizaciones vecinales, residentes del barrio, escuelas y liceos. Desde el año 2016 mantiene una huerta escuela que fue creada junto a la comunidad, donde se desarrollan talleres de educación socio ambiental, espacio que es bastante valorado por niñas, niños y sus familias, así como por jardines infantiles y escuelitas libres del entorno. Cabe mencionar que el museo es de acceso gratuito y que todos los recorridos, talleres y actividades en general, son sin costo, pues se trata de una institución estatal dependiente del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural (sucesor de la DIBAM), del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

A lo largo de esta trayectoria, destacamos uno de los programas más antiguos y emblemáticos del museo: *Memorias desde la marginalidad*. Iniciado en 2008 y vigente hasta la actualidad, su objetivo es:

“recoger relatos de grupos a los que el Estado chileno, en algún momento de su historia como nación independiente, les ha negado la posibilidad de participar de los procesos de reconstrucción de memoria histórica o de insertarse en ellos”. (Orellana, 2014, p. 132)

Los tres grupos que originalmente han formado parte de este programa son niñas y niños, familiares de detenidos desaparecidos y pacientes psiquiátricos. Junto a estas comunidades se han desarrollado procesos de patrimonialización que han indagado en sus memorias y han relevado sus conocimientos y saberes. Este trabajo se hace posible al plantearse desde la museología participativa, “enfoque en el que la participación ciudadana y la intervención del público en la producción de los discursos son esenciales” (Orellana, 2014, p. 134). Bajo estas prácticas el museo se mantiene en una constante revisión de sus narrativas, atento a ausencias e invisibilizaciones que pueden revertirse en base al trabajo colaborativo junto a diversas comunidades. Este trabajo motivó a que en 2016, durante el proceso de renovación de la museografía, se incluyera la *vitrina de las comunidades*, un espacio especialmente reservado para que el patrimonio de distintos grupos dialogue e interpele la muestra permanente del museo.

## Vitrinas Abiertas

La línea de trabajo junto a las infancias ha continuado en desarrollo durante estos años, incorporando también a las y los jóvenes. El museo, al reconocerles como sujetos de derecho, busca “erradicar falsas representaciones, entre ellas la que señala que debido a su falta de madurez o conocimiento no pueden reflexionar acerca de temas complejos como la memoria o el patrimonio.” (Orellana, 2014, p.136). Desde esta premisa también es clave evitar situaciones de participación simbólica o de fachada, para desarrollar procesos de participación auténtica y vinculante (Hart 1993; Arnstein 1969). Es por ello que para trabajar de forma realmente colaborativa se debe partir de las necesidades e intereses expresados por las comunidades, asociadas a las necesidades de la institución. Precisamente, esta es la forma en que el museo emprendió el proyecto *Vitrinas Abiertas* junto a las jóvenes del taller de patrimonio del Liceo N°1 de Niñas Javiera Carrera, y las niñas y niños de la Escuela Doctor Luis Calvo Mackenna. También es importante mencionar que entre los años 2017 y 2018 se realizó un proyecto similar, interviniendo el museo desde la cárcel, junto a personas que están terminando sus estudios formales mientras cumplen condena en la cárcel, específicamente en el Centro de Detención Santiago 1, Ex Penitenciaría<sup>1</sup>.

El objetivo de *Vitrinas Abiertas* es establecer una plataforma construida colaborativamente para visibilizar y poner en cuestionamiento los procesos socioeducativos experimentados por las comunidades participantes y por el museo. El proyecto consiste en trabajar junto a escuelas y liceos que busquen poner en valor su patrimonio educativo, realizando actividades conjuntas que se originan a partir de sus propios intereses. El primer grupo escolar con el que se trabajó fue “Javierinas por el Patrimonio”, taller que funciona al interior del Liceo N°1, primer liceo fiscal femenino de Santiago, fundado en 1894. Este establecimiento educacional cuenta con un invaluable acervo patrimonial sobre la educación femenina en Chile, que es difundido e investigado por el taller de

---

<sup>1</sup> El desarrollo de este proyecto es descrito y analizado en el texto *Recuerdos por siempre, patrimonio y memorias desde la cárcel*, que es parte de las Actas Coloquio Internacional de Museología Participativa, Social y Crítica organizado por el Museo de la Educación Gabriela Mistral en 2020. Se puede consultar en este enlace: [articles-98247\\_archivo\\_01.pdf \(museodelaeducacion.gob.cl\)](#)

patrimonio conformado por dos profesoras de historia y estudiantes de distintos cursos, jóvenes que tienen entre 12 y 17 años de edad.

El proyecto desarrollado junto a las Javierinas por el Patrimonio del Liceo N°1 se realizó en el contexto de las celebraciones por el Día Internacional de los Museos en mayo de 2018. El museo, inicialmente las invitó a participar con un stand en el patio e intervenir la vitrina de las comunidades. Sin embargo, en la reunión de coordinación con las profesoras y estudiantes del taller, se expusieron algunas de las últimas investigaciones desarrolladas. Considerando el buen nivel de estos estudios y su pertinencia con las líneas temáticas que trabaja el museo en torno a género y educación, se optó por invitarlas a intervenir la exposición permanente.

Las integrantes del taller trabajaron en una propuesta concreta, estableciendo objetivos y seleccionando en terreno las vitrinas y espacios del museo para intervenir con elementos patrimoniales del liceo. En esta etapa el museo participó facilitando ciertos lineamientos curatoriales y museográficos para acompañar el proceso de creación de la exposición. Como resultado de esta etapa, las estudiantes presentaron un proyecto de intervención que definieron como una

“propuesta crítica y reflexiva respecto a la educación femenina y a cómo nuestro liceo ha sido parte del proceso de reivindicación de la mujer y la ampliación de sus derechos a lo largo de su historia”. (Documento interno 2018).

Desde el museo se hicieron adecuaciones mínimas, por ejemplo, detalles en torno al nombre de la exposición y recomendaciones en vitrinas más complejas de intervenir. La exposición temporal desarrollada por las Javierinas por el Patrimonio se tituló “*El Liceo 1 se toma el museo*”, nombre que fue elegido por las estudiantes y dio cuenta de la contingencia del movimiento estudiantil de mayo de 2018 en torno a una educación no sexista. Recordado como “mayo feminista”, este movimiento comenzó en la Universidad Austral de Chile a raíz de las denuncias de estudiantes mujeres sobre abusos de parte de compañeros y profesores. Rápidamente estas denuncias hicieron eco en el resto del territorio nacional, sumándose estudiantes de prácticamente todas las universidades del país y estudiantes de educación secundaria. De hecho, debido a esta contingencia la intervención se mantuvo más tiempo expuesta en el museo. Originalmente estaría dos semanas, pero en el marco de las protestas, el liceo fue tomado por las estudiantes, y la intervención se extendió hasta agosto.

Los elementos y temáticas abordadas fueron variadas. No solo las vitrinas fueron intervenidas, el patio y los balcones del museo también lucieron lienzos y delantales escolares con consignas de las protestas estudiantiles. Respecto a la muestra permanente, en la vitrina donde el museo expone el uniforme de una ex normalista, las estudiantes agregaron fotografías sobre el jumper utilizado tradicionalmente en el liceo para motivar la reflexión sobre género, identidad y binarismo, señalando que en la actualidad es más complejo que “jumper para mujeres y pantalón para hombres”. En la vitrina que el museo dedica a la contribución de las mujeres en el ámbito educativo, fueron agregadas fotografías y biografías de dos ex estudiantes del liceo que fueron detenidas y desaparecidas durante la dictadura cívico militar, incluyendo un libro de clases donde aparecen antecedentes académicos de una de ellas. En la vitrina dedicada a la enseñanza de las ciencias, las

estudiantes hicieron referencia al proyecto científico desarrollado en 1999 entre el Liceo N°1 y la NASA: *Chinitas del Espacio*, poniendo en valor el aporte concreto de jóvenes mujeres al desarrollo de la ciencia a nivel mundial. Además, desde esta vitrina aparecían autoadhesivos de chinitas (mariquitas), que se incorporaron en el piso y señalaban el camino desde el ingreso del museo. Por otra parte, la pizarra de tiza ubicada en la recreación de la sala de clases, las estudiantes dibujaron el sistema de votaciones que utilizan en las asambleas para decidir si paralizarán el liceo, simulando una votación con los resultados y resolución de toma de las instalaciones. En la vitrina de las comunidades se incorporó un libro de clases de 1895, para mostrar las asignaturas que conformaron los primeros planes de estudio del liceo, y también un libro de clases del año 1967 con las calificaciones y el informe de personalidad de Michelle Bachelet, ex estudiante del liceo y ex presidenta de Chile. Esta instalación presentó desafíos para las estudiantes, quienes no sabían si exponer las notas de Bachelet o su informe de personalidad, ya que éste consistía en una mitad de hoja que iba sobrepuesta a las calificaciones y tapaba parte importante de estos datos. Para salir de esta disyuntiva preguntaron en el momento a las funcionarias del museo, quienes las animaron a tomar una decisión entre ellas mismas, explicando que este tipo de situaciones son bastante comunes a la hora de seleccionar los contenidos y generar exposiciones en los museos. Después de unos minutos de debate, acordaron exponer el informe de personalidad, a pesar de que tapaba parte significativa de las calificaciones de Michelle Bachelet, pues consideraron que entregaba información mucho más valiosa sobre su juventud. Como último elemento, en el espacio que el museo destina a los movimientos estudiantiles, se agregaron fotografías de estudiantes del Liceo N°1 participando en manifestaciones estudiantiles desde 1986 a 2018, así como afiches alusivos a las nuevas demandas sobre educación no sexista. Todas estas intervenciones fueron acompañadas de recorridos mediados realizados por las profesoras y las estudiantes del liceo.

La experiencia junto a la Escuela Doctor Luis Calvo Mackenna fue diferente en varios aspectos. De partida, el proyecto fue realizado junto a niñas y niños entre los 8 y los 12 años y se originó a fines de 2017, a partir de una visita educativa que realizaron los 5° básicos al museo. Durante el recorrido, el profesor encargado comentó al grupo que la escuela era una de las más antiguas de la comuna de Santiago, datando de inicios de siglo XX, pero que había tenido muchos nombres a lo largo de los años. Incluso mencionó que antes del golpe de estado, la escuela se llamaba República de Cuba y que fue visitada por Fidel Castro durante su viaje a Chile. Según explicó, fue por esta razón que las autoridades cambiaron su nombre al que utiliza hoy en día. Cuando el recorrido terminó, se acordó realizar una reunión entre el museo y la escuela para explorar colaboraciones. De este encuentro nació el proyecto “Taller de patrimonio escolar”, respondiendo a la necesidad planteada por la comunidad educativa de recabar en la historia e identidad de su escuela. Para ello la escuela dispuso a un profesor encargado de coordinar el taller y mantener el vínculo con el museo. De manera conjunta se organizó el taller extra programático para que las niñas y los niños interesados pudieran inscribirse voluntariamente, fijando los miércoles en la tarde como el día de reunión. De este modo se realizó un acompañamiento en la conformación de colecciones propias, apoyando en el proceso de organización y registro de libros de clase antiguos; textos escolares de asignaturas que ya no son impartidas (como confección y costura y economía doméstica), algunos incluso donados por Cuba; placas conmemorativas, estandartes y banderas, entre otros. También

se impulsó una campaña de donación de fotografías entre la comunidad educativa (que incluyó afiches en la vía pública), para conformar un archivo fotográfico. Además, se impartieron talleres de conservación preventiva de material bibliográfico (la colección más numerosa de la escuela), orientado a niñas y niños del taller y a profesoras y profesores interesados. No solos se abordó la limpieza, sino que aprendieron a hacer cajas y sobres para guardar los ejemplares más delicados. También se realizaron exploraciones patrimoniales al barrio para todos los cursos de la escuela, con el fin de que conectaran con su historia local. Estos recorridos fueron planificados previamente con las niñas y niños del taller. Durante el aniversario de la escuela, en agosto de 2018, por primera vez se realizó una exposición en el hall de acceso principal del establecimiento educativo. El museo facilitó algunos soportes y las niñas y niños realizaron actividades de mediación para la comunidad. Esta experiencia se repitió al año siguiente, incorporando más elementos patrimoniales y actividades, esta vez organizadas de forma más autónoma por la propia escuela, objetivo que desde el museo buscábamos conseguir.

## Evaluaciones y resultados

Los resultados de estos proyectos van más allá de un producto final. Al trabajar desde la museología participativa, e inspirados en lineamientos pedagógicos críticos, el acento es puesto en el proceso. Tradicionalmente, la educación patrimonial plantea un ciclo de acciones en torno a la valoración del patrimonio: "Conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para cuidar, cuidar para conservar y conservar para transmitir" (Fontal, 2013). Sin embargo, esta secuencia no abarca los procesos de patrimonialización, se centra sobre elementos que ya han sido declarados como patrimonio. Al trabajar de esta forma el foco educativo es la valoración de los bienes patrimoniales para procurar su conservación. Todo esto supone desaprovechar el gran potencial que el patrimonio ofrece para fomentar el pensamiento crítico, habilidad que puede ponerse en práctica al reparar en aspectos como qué personas, grupos o instituciones llevan a cabo las declaratorias, cómo es seleccionado el patrimonio que es expuesto en los museos y en la vía pública, así como los criterios empleados para ello. Vitrinas abiertas no solo ofrece la oportunidad de conocer estos procesos, sino que permite experienciarlos a partir de su propio patrimonio. De esta forma, más que asociar el patrimonio a elementos catalogados en listas nacionales e internacionales, las niñas, los niños y jóvenes participantes logran comprender que el patrimonio:

“es el producto de un proceso social permanente, complejo y polémico, de construcción de significados y sentidos. Así, los objetos y bienes resguardados adquieren razón de ser en la medida que se abren a nuevos sentidos y se asocian a una cultura presente que los contextualiza, los recrea e interpreta de manera dinámica.” (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural de Chile, 2020).

Estos aprendizajes fueron detectados mediante evaluaciones de proceso que consistieron en conversaciones y plenarios al finalizar las sesiones, pero también a través de la aplicación de los contenidos y metodologías que fueron compartidos a las y los participantes para que desarrollaran sus colecciones y exposiciones.

Respecto a los procesos experimentados por el museo, trabajar desde la museología participativa permitió "incorporar públicos ausentes, acercando la comunidad a las temáticas expuestas y visibilizando parte de sus demandas." (Orellana, 2014, p. 134). En este caso al relevar el patrimonio educativo de niñas, niños y jóvenes en el museo, se opera desde la democracia cultural, pues se les considera sujetos de derecho y productores de cultura, más que simples espectadores. En términos de participación auténtica, respecto a la escalera de Participación Ciudadana de Sherly Arnstein (1969) podría decirse que las estudiantes del Liceo N°1, situaron su participación en uno de los peldaños más altos, el peldaño de delegación del poder. Su gran autonomía en el desarrollo de la intervención que realizaron se explica por su amplia trayectoria y experiencia en el trabajo patrimonial, completamente empoderadas en la valorización social del patrimonio de su liceo. De esta forma, las funcionarias del museo se limitaron a sugerir adecuaciones menores.

Esta forma de trabajar junto a las comunidades no dejó de arrastrar ciertas resistencias de parte de las personas que visitaron la intervención a la muestra permanente del museo. Por ejemplo, durante el día del patrimonio de 2018 un visitante mayor junto a su acompañante expresaron su desacuerdo frente a la intervención de las estudiantes, especialmente en la sección de protestas estudiantiles. Tal como quedo apuntado en el registro anecdótico que lleva el área de educación, preguntaron si "el museo había permitido la instalación de pancartas alusivas al movimiento por una educación no sexista, o si habían sido puestas sin el consentimiento de la institución." Cuando uno de los mediadores explicó el origen del proyecto, expresaron su malestar diciendo que "no entendían por qué el museo se prestaba para incentivar la politización de las jóvenes." Al validar la voz de comunidades marginalizadas y sus demandas, el museo promueve el debate y se acerca a la concepción de Museo Desbordado planteado por León y Cartagena (2014), donde

"los visitantes interactúan activamente con el museo, modificándolo y construyendo sus contenidos, lo cual es posible solo cuando se les permite recontextualizar los elementos patrimoniales en función de sus necesidades e interpretaciones."

Respecto al trabajo emprendido junto a la Escuela Doctor Luis Calvo Mackenna, fue necesario realizar un trabajo previo de valorización y resignificación de su patrimonio y memorias escolares. En este sentido el rol del taller de patrimonio fue clave para que la comunidad educativa comenzara a repensarse y reconstruir una identidad escolar arraigada a su entorno local. La proyección inicial del trabajo colaborativo también incluía la intervención a la muestra permanente del museo, una vez que se asentaran los conocimientos, habilidades y actitudes fomentadas por el taller y las otras actividades conjuntas. Esta etapa se vio interrumpida por la pandemia, pero se ha retomado el contacto y las actividades a partir de este año.

## Conclusiones

Desde su reapertura en 2006, el Museo de la Educación Gabriela Mistral ha destacado en el contexto nacional por su estrecha vinculación con la comunidad. Característica que es producto de los lineamientos museológicos planteados en su misión y visión, sobre la base de la museología participativa. Bajo estos preceptos, tempranamente, desde 2008, se propuso dar voz a comunidades

tradicionalmente excluidas del discurso oficial del Estado, como familiares de detenidos desaparecidos, pacientes psiquiátricos y las infancias, a través del programa Memorias desde la Marginalidad.

Bajo este programa se emprendió el proyecto Vitrinas Abiertas, donde continuaron las labores colaborativas junto a comunidades educativas de niñas, niños y jóvenes, considerándoles como sujetos de derecho y, por ello, entregando amplias posibilidades de participación auténtica. Han formado parte de este proyecto las Javierinas por el Patrimonio del Liceo N°1 y la Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna. El primero grupo planificó y realizó una intervención a la muestra permanente del museo, con los elementos patrimoniales que custodia su liceo. El segundo grupo desarrolló un taller de patrimonio muy activo, para poner en valor y registrar los elementos patrimoniales de su escuela, como libros, fotografías, placas, estandartes, entre otros. Esta forma de trabajar junto a las comunidades es una aproximación a la democracia cultural que se refleja muy bien en este texto de Chauí:

"no son pintores ni escultores ni bailarinas [pero] también son productores de cultura, en el sentido antropológico del término: son por ejemplo sujetos, agentes, autores de su propia memoria. ¿Por qué no ofrecer condiciones para que puedan crear formas de registro y preservación de su memoria, de la cual son sujetos? ¿Por qué no ofrecer condiciones teóricas y técnicas para que, conociendo diferentes soportes de la memoria (documentos, escritos, fotografías, filmicos, objetos, etc.), puedan preservar su propia creación como memoria social?" (2014, p. 163)

Precisamente es en estos ámbitos que el museo, como institución cultural de vocación pública, logra su mayor aporte, al responder de forma elocuente al llamado que se desprende de estas interrogantes.

Entre los resultados de Vitrinas Abiertas destacamos la experiencia de aprendizaje que viven y experimentan las niñas, los niños y jóvenes participantes, ya que llevan a cabo procesos de patrimonialización donde pueden comprender las implicancias que circundan la exposición y puesta en valor de bienes patrimoniales que usualmente visitan en museos, galerías, centros culturales o el espacio público y, al hacerlo, fomentan su pensamiento crítico en cuestiones de selección y representación cultural. Por otra parte, el museo logra dinamizar su exposición a partir de elementos patrimoniales que la intervienen e interpelan, valida voces que no siempre son escuchadas y, de esta manera, motiva el debate entre quienes día a día visitan el museo.

En términos generales, los resultados obtenidos en este proyecto, a partir del trabajo colaborativo junto a comunidades educativas y su propio patrimonio, permiten que el museo se constituya en una institución relevante para su entorno, divulgando sus conocimientos disciplinares para empoderar a las comunidades que le rodean.

## Bibliografía

Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224

León, C., & Cartagena, M.F. (2014). *El museo desbordado*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Chauí, M. (2014). Ciudadanía Cultural. El derecho a la cultura. Biblioteca Nacional de Brasil, pp. 121-163.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea, Gijón, España.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N° 4 UNICEF

MEGM (2022). Misión, visión y objetivos institucionales. Revisado en septiembre desde: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Secciones/Quienes-somos/Mision/>

Orellana, M. I. (2014). La memoria de los Marginados. *Museologia e interdisciplinaridade*, Vol. 1, II, N° 5

SNPC (2022), Qué entendemos por Patrimonio Cultural. Revisado en septiembre de 2020 desde: [Qué entendemos por patrimonio cultural | Servicio Nacional del Patrimonio Cultural](#)

# Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata<sup>1</sup>

## A museum in motion: history, state of the art and perspectives of the new Museum of School History of the University of Macerata

---

**Marta Brunelli<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-9218-8642>

**Fabio Targhetta<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-7787-1208>

**Universidad de Macerata (Italia)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

El Museo de Historia Escolar “Paolo y Ornella Ricca” de la Universidad de Macerata (Italia) es una institución reciente pero en constante evolución. Tras su nacimiento en 2009, el museo ha pasado por varias temporadas, la última de las cuales coincidió, antes, con el cierre por la emergencia sanitaria, y después, con las obras de ampliación y reforma del recinto. Esta última fase representó una oportunidad no sólo para repensar la estructura y los servicios del museo, sino, de manera más general, para reflexionar sobre la misión y los retos futuros que deberá afrontar el museo en su reapertura. Tras repasar la evolución de la institución en estos años, el ensayo analiza dos proyectos piloto implementado durante el cierre: el primero, centrado en la experimentación de herramientas para mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual; el segundo, destinado a implicar a los estudiantes universitarios en la realización de artefactos digitales que se implementarán en las nuevas exposiciones multimediales del museo. El modelo didáctico

---

<sup>1</sup> Esta contribución es el resultado de la colaboración de los dos autores. Sin embargo, se especifica que Marta Brunelli es la autora de los párrafos n. 1, 2, 3 y 3.1; Fabio Targhetta, de los párrafos n. 3.2 y 4.

<sup>2</sup> Profesora Titular de Pedagogía General y Social en el Departamento de Educación, Patrimonio y Turismo de la Universidad de Macerata (Italia), Directora adjunta del “Paolo & Ornella Ricca” Museo de historia escolar.

<sup>3</sup> Profesor Titular de Historia de la Educación en el Departamento de Educación, Patrimonio y Turismo de la Universidad de Macerata (Italia), Director del “Paolo & Ornella Ricca” Museo de historia escolar.

desarrollado permitió a los estudiantes universitarios participar en la creación de contenidos para la nueva exposición. Los resultados del experimento mostraron no sólo que los alumnos adquirieron habilidades prácticas en el manejo de herramientas tecnológicas, sino que también internalizaron más activamente los contenidos teóricos específicos de los programas de Historia de la Educación y Educación Patrimonial.

**Palabras clave:** Italia, Innovación didáctica, Patrimonio escolar, Museo

### **Abstract**

The “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History at the University of Macerata is a recent institution but constantly in evolution. After being established in 2009, the museum has gone through several seasons, the last of which coincided with the blocking of activities due to the health emergency before, and after, with the expansion and renovation works on the venue.

This last phase represented an opportunity not only to rethink the museum's structure and services, but more generally to reflect on the mission and the future challenges that the reopening museum will be called to face.

The contribution traces the history of the institution and the evolution of the activities implemented in the past, especially represented by workshops for schools, cultural events for the general and adult public, and educational activities for university students. Then two pilot projects are analyzed: the first one, focused on the experimentation of tools for improving accessibility for persons with intellectual disabilities; the second, aimed at involving university students in realizing digital artifacts to be implemented in the new multimedia museum exhibits. The mentioned activities were implemented during the lockdown: despite the museum's closure, on the one hand, and although classes were entirely offered online, on the other, it was possible all the same to readjust the teaching strategies to the new conditions. Consequently, students from the BA degree in Education and the MA degree in Heritage Management were able to participate in the creation of the mentioned artifacts. The results of the experimentation demonstrated not only that the students acquired practical skills in the management of new tools and contents, but also that they actively internalized the theoretical contents specific to the syllabi of History of education and Heritage education.

**Keywords:** Italy, Didactic innovation, School heritage, Museum

## 1. El Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata, desde su creación hasta la actualidad

El Museo “Paolo y Ornella Ricca” es una institución relativamente reciente, pero en el transcurso de su corta vida ya ha pasado por varias temporadas que le han llevado a rediseñar sus actividades desde una perspectiva interdisciplinar y a convertirse, hoy en día, en una realidad capaz de dialogar con los diferentes actores y eventos culturales de la zona, desde las escuelas hasta los festivales de ciencia. Como se ha mencionado, es un museo joven creado en 2009 en un contexto universitario y, como tal, es uno de los cinco museos universitarios del patrimonio educativo que funcionan actualmente en Italia, junto con: el Museo Escolar y de Educación “Mauro Laeng” de la Universidad de Roma Tre (establecido en 1986), el Museo de Educación de la Universidad de Padua (1993), el Museo de la Escuela y de la Educación Popular de la Universidad de Molise (2013) y la exposición permanente sobre la historia de la escuela del Tirol del Sur instalada en el Centro de Investigación y Documentación sobre la Historia de la Educación en el Tirol del Sur en Bressanone (fundado en 2007). El Museo Ricca nace como emanación del *Centro de documentación e investigación sobre la historia del libro escolar y literatura infantil* fundado en 2004 por Roberto Sani en el Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo de la Universidad de Macerata (Brunelli 2009). Creado formalmente por el Decreto del Rectorado nº 1250 del 21 de diciembre de 2009 y por resolución del Senado Académico del 23 de febrero de 2010, el museo es el resultado de la generosa donación de los esposos Paolo y Ornella Ricca que, en 2007, decidieron donar a la universidad su riquísima colección de material escolar para crear un espacio museístico permanente en el que pudiera ponerse a disposición del público y, especialmente, de las generaciones más jóvenes. Creado por iniciativa de académicos universitarios, el museo de Macerata nació precisamente en los mismos años en que la historia de la educación italiana vivía una profunda renovación historiográfica que, a partir de los años 90 gracias a los estímulos culturales y científicos de la historiografía francesa, belga e ibérica, determinó un auténtico *materialistic turm* que llevó la cultura material de la escuela al centro de atención de los estudiosos italianos también (Meda, Polenghi, 2021; Sani, 2018; Polenghi, Bandini, 2016; Meda, 2015). En los mismo periodo, sin embargo, tomó forma el discurso sobre la tercera misión universitaria: en consecuencia, el museo se abrió al uso público en 2012, empezado así a funcionar no sólo como infraestructura para el desarrollo de la investigación histórico-educativa y de apoyo a la docencia universitaria, sino también como herramienta para la tercera misión, principalmente a través de la impartición de talleres didácticos para colegios de primaria y secundaria.

Fig. 1. La primera instalación del Museo “Paolo y Ornella Ricca”. ©Università degli Studi di Macerata (2012)



Desde el principio, sin embargo, el museo ha seguido evolucionando tanto en sus colecciones como en sus infraestructuras y, finalmente, en sus servicios. En 2016 se llevó a cabo una primera remodelación gracias a una subvención obtenida tras ganar la Convocatoria pública *Proyectos didácticos en museos, sitios de interés arqueológico, histórico y cultural o en instituciones culturales y científicas* del Ministerio de la Universidad, gracias a un proyecto de reorganización y remodelación de los espacios y recursos del museo (referente científico del proyecto: Marta Brunelli; Directora del Museo: Anna Ascenzi). Esto permitió adquirir los primeros equipos tecnológicos (pantallas interactivas, proyectores digitales, mesa táctil) y hacer los espacios más funcionales para nuevos talleres. La remodelación de espacios y recursos, junta con una creciente colaboración entre historiadores y otros especialistas (en primer lugar profesores de *Educación e Interpretación patrimonial* y de *Educación especial*, así como profesores del tirocinio indirecto y estudiantes del doctorado) hizo que el museo se abriera a nuevas audiencias: escuelas infantiles, familias, adultos, personas mayores y públicos con necesidades especiales.

Fig. 2. Nuevos espacios y equipamiento tecnológico en el 2016 (Foto: Lucia Paciaroni)



Una nueva temporada comenzará en 2023 cuando el museo reabrirá sus puertas tras haber duplicado los espacios expositivos y tras la consiguiente reordenación de las salas. Durante el cierre forzoso por el bloqueo sanitario, el museo fue reformado gracias a la financiación aportada por el ministerio de la Universidad en apoyo a los denominados Departamentos de Excelencia (Ley nº 232 de 11 de diciembre 2016). El objetivo de esta medida es identificar y financiar, cada cinco años y dentro de las 14 áreas del CUN (Consejo Universitario Nacional), los mejores 180 departamentos de las universidades estatales, es decir que destacan por la calidad de la investigación y de su proyecto de desarrollo, al que se destina un presupuesto anual de 271 millones de euros<sup>4</sup>. En 2017, a partir de un indicador estandarizado definido por la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación, se elaboró un ranking preliminar de los 350 mejores departamentos de las universidades estatales, entre los cuales se seleccionaron en toda Italia lo 180 departamentos que presentaron los mejores proyectos de desarrollo de cinco años (incluido un programa financiero) sobre la contratación y gratificación del personal, las infraestructuras de investigación y las actividades docentes y científicas altamente cualificadas. El Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo de la Universidad de Macerata ha sido fue financiado con su proyecto *3i4u: Innovación, Internacionalización e Inclusión para la Universidad*, ocupando el cuarto lugar de los 13 en el área CUN 11 (Ciencias Históricas, Filosóficas, Pedagógicas y Psicológicas). Dentro de dicho proyecto, se identificaron cuatro macro-objetivos fundamentales, en los que la dimensión histórica y el enfoque de la inclusión eran dos de los ejes principales<sup>5</sup>. Los objetivos de investigación mencionados en el proyecto incluyen, en particular, los siguientes puntos: «sperimentare i modelli didattici e i percorsi storici ed educativi innovativi oggi suggeriti dalla ricerca internazionale sul tema della didattica universitaria e della didattica professionale;

---

<sup>4</sup> Véase el sitio ministerial: <https://www.miur.gov.it/dipartimenti-di-eccellenza> (consultado el 11 de Octubre 2022).

<sup>5</sup> Sitio de la Universidad de Macerata dedicado al proyecto de Excelencia: <http://3i4u.unimc.it/obiettivi/> (consultado el 11 de Octubre 2022).

«individuare, sperimentare e formalizzare modelli didattici che sappiano far dialogare personalizzazione e inclusione»<sup>6</sup>.

Como parte de este desarrollo, una cuota de la financiación ministerial se destinó a la ampliación del Museo Escolar. Tras una fase de planificación del espacio en colaboración con la oficina técnica de la Universidad y un estudio de arquitectura, en 2021 se aprobó el proyecto ejecutivo y se llevaron a cabo las obras, que incluyeron la compra e instalación de mobiliario, suministros, material de investigación y equipamiento científico y tecnológico. La nueva ala del museo ocupa 219 metros cuadrados y se divide en cinco nuevos ambientes temáticos (línea del tiempo; aula del siglo XIX; aula fascista; escuelas rurales; el largo presente) y tres pasillos expositivos, también temáticos (paseo del equipamiento para el alumno, exhibición de pupitres escolares, exhibición de material didáctico). El 70% de las paredes tienen armarios cerrados (bibliotecas y archivos), que alcanzan una longitud total de 250 m en los que se albergarán aproximadamente 8.000 documentos (bibliotecas y/o archivos). Los nuevos espacios permitirán, por un lado, la realización de nuevas actividades educativas y, por otro, la colocación y catalogación de una parte importante de los fondos librarios y de archivo del Centro de investigación y que, durante muchos años, han estado almacenados en los distintos depósitos de la Universidad. Pero ahora, por fin, será posible aprovechar materiales hasta ahora inaccesibles, con evidentes repercusiones tanto en el avance de la investigación pura como en la oferta de nuevos itinerarios museísticos y servicios didáctico-museísticos centrados en el patrimonio finalmente expuesto. Por último, la nueva ala del museo permitirá que más visitantes lo visiten tanto de forma independiente (gracias a las nuevas vitrinas museísticas) como en modo guiado.

## **2. El papel del museo como catalizador de la investigación teórica en historia, y de la investigación aplicada en educación**

El museo de Macerata no se puede definir como un museo de la educación, sino más específicamente como un museo de la historia de la escuela, ya que conserva y expone principalmente objetos y materiales que dan testimonio de la evolución histórica de las escuelas públicas italianas, en particular de las escuelas primarias y populares, desde la Unificación en 1861 hasta la década de 1970-1980. Siendo una colección de fuentes de la cultura material de la escuela italiana, en un primer momento el museo actuó como catalizador de nuevas líneas de investigación en Macerata: por ejemplo, sobre la definición del patrimonio histórico-educativo (Meda 2013; Brunelli 2013) y la clasificación de las tipologías museales dedicadas a la conservación de lo mismo (Meda 2010), sobre el nacimiento de la industria y el mercado escolar (Meda 2016), la producción y circulación de ayudas anatómicas y botánicas (Brunelli 2019a, 2020) y de las ayudas cartográficas, visuales y audiovisuales (Targhetta 2010a, 2010b, 2015, 2020, 2022), o sobre la producción de mobiliario

---

<sup>6</sup> Ibid.

escolar (Meda 2018). Al mismo tiempo, el específico patrimonio bibliográfico y material preservado en el museo de Macerata no solo ha apoyado el desarrollo de la investigación sobre el patrimonio tangible, sino que también ha constituido un recurso precioso para iniciar investigaciones innovadoras sobre temas históricos transversales y sobre la cultura escolar intangible como, por ejemplo:

- la historia de los castigos escolares (Meda, Brunelli 2018; Paciaroni, Montecchiani 2020);
- la educación de género en relación con la movilización de las mujeres durante la Segunda Guerra Mundial (Ascenzi, Brunelli 2016);
- las memorias escolares (Paciaroni 2020);
- los lugares de la memoria educativa (Meda, Pomante y Brunelli 2019).

En paralelo, el museo ha empezado a experimentar sus actividades educativas. En la primera temporada el objetivo principal era promover el conocimiento del patrimonio histórico a través de talleres para escuelas primarias, por un lado, y visitas guiadas para los estudiantes universitarios, por otro, con el fin de profundizar la historia educativa y fomentar una mayor conciencia de la profesión docente en los futuros profesores (Ascenzi, Patrizi 2014). Este inicial planteamiento didáctico (principalmente centrado en la naturaleza disciplinar del patrimonio, y orientado a la transmisión de los conocimientos históricos relacionados con él patrimonio mismo) ha ido cambiando a lo largo de los años cuando, gracias a la aportación de los nuevos paradigmas propios de la Educación Patrimonial, se ha configurado una didáctica museística orientada a la transmisión de conocimientos interdisciplinares y competencias transversales (Branchesi 2006; Bortolotti et al. 2007; Cenedella y Mascheroni 2014; Brunelli 2014). De este modo, fue posible diseñar e impartir talleres innovadores que han permitido a nuestro museo - a pesar de conservar un patrimonio muy especializado y cronológicamente circunscrito desde 1850 hasta los años 70 - crear conexiones no sólo con otras áreas de investigación sino también con temas más amplios y de interés social, y con emergencias educativas contemporáneas. (Brunelli 2015, 2016 y 2018). Esto ha dado lugar a talleres sobre educación alimentaria y consumo sostenible, sobre educación emocional y prevención del acoso escolar, sobre educación intercultural, hasta educación higiénica en el momento de Covid-19, por citar algunos ejemplos (Brunelli, Rampichini 2018; Ascenzi, Brunelli y Rampichini 2019; Brunelli, Paciaroni y Rampichini 2020; Ascenzi, Brunelli y Meda, 2021). Esta valoración pedagógica y cultural del patrimonio histórico ha permitido acoger, al mismo tiempo, nuevas herramientas de investigación historiográfica, como la Historia Digital, junto con nuevos lenguajes de comunicación pública de la historia (Brunelli 2019b; Brunelli 2019c; Borruso, Brunelli 2022) con el objetivo preciso de realizar lo que Gianfranco Bandini (2019) ha llamado una concreta 'Historia Pública de la Educación'.

A los temas enumeradas anteriormente, hay que añadir una última línea de investigación teórica y aplicada que estamos desarrollando en estos últimos años, es decir sobre el diseño e implementación de protocolos de visitas y herramientas pedagógicas para las personas con diversas discapacidades, sensoriales y cognitivas, como se verá mejor en el párrafo 3.1.

Como hemos visto, a lo largo de su corta vida, el museo de Macerata ha experimentado una evolución continua de sus servicios que nunca se ha detenido, ni durante el cierre forzoso por la emergencia sanitaria ni durante la renovación y el acondicionamiento de los locales. Tras el primer cierre severo en 2020, el museo pudo reorganizar rápidamente sus actividades, que fueron sustituidas por un aumento de las iniciativas de comunicación en línea destinadas a involucrar a los niños, las familias, las escuelas y el público en general a través de los canales sociales del museo y otros medios en línea. En particular, se pusieron en marcha iniciativas en cinco ámbitos diferentes: 1) el fuerte refuerzo de la presencia del Museo en las redes sociales, y en Facebook en particular, donde se crearon nuevas columnas para la educación en línea; 2) la publicación de 25 artículos de divulgación difundidos en una nueva sección dedicada al Museo en el periódico en línea “Cronache Maceratesi Junior” (<https://www.cronachemaceratesi.it/junior/>); 3) el inicio del proyecto *Memorias de la Escuela*<sup>7</sup>, con la realización de entrevistas por video-chat con los mayores, ex alumnos o ex profesores, aislados durante el lockdown; 4) la publicación de 13 fábulas sonoras de Durium de los años 30 interpretadas y grabadas por voluntarios del Servicio Civil Nacional; y 5) el lanzamiento del canal de youtube del Museo<sup>8</sup>, en el que se han recogido los recursos audiovisuales realizados en las actividades mencionadas.

### **3. Dos proyectos piloto realizados con estudiantes universitarios: convertir el cierre del museo en una oportunidad para la innovación pedagógica**

La finalización de los trabajos de renovación nos ha llevado a repensar no sólo las funciones y servicios del museo, sino también los métodos y lenguajes de comunicación externa e interna, también a la luz de la actualización de los equipos tecnológicos en la nueva disposición. En esta perspectiva, se decidió involucrar a los estudiantes de licenciatura y maestría del Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo, en los trabajos en curso, y en particular en el diseño y realización de los nuevos contenidos textuales y digitales del nuevo museo.

El objetivo final es convertir el museo escolar en un laboratorio en el que los estudiantes puedan combinar su formación tradicional (es decir basada en el estudio del manual universitario) con métodos de enseñanza/aprendizaje activos, participativos y de laboratorio, es decir basados en la aplicación de los saberes aprendidos a la resolución de problemas (*Problem based learning*) y a la realización de tareas auténticas, es decir, relacionadas con el mundo educativo y museal (*Aprendizaje auténtico*). Por ejemplo: diseñando y realizando soportes didácticos, contribuyendo a la implantación de nuevos expositores y dispositivos de comunicación del museo et cetera.

---

<sup>7</sup> #Memorie di scuola. Quattro ragazze a caccia di ricordi. *Cronache Maceratesi Junior*, 20 junio 2020: Recuperado de: <https://junior.cronachemaceratesi.it/2020/06/04/memoriedisuola-quattro-ragazze-a-caccia-di-ricordi/52005/> (10 de Octubre 2022).

<sup>8</sup> Canal de Youtube del museo: <https://www.youtube.com/watch?v=F-lw1vsfh6U&list=PLjgaAqE8LwAF0AFd3rndv72InI47Teglj>.

Con ese fin, cada año se pedirá a los alumnos que creen algunos contenidos expositivos relacionados con los dispositivos tecnológicos específicos implantados en la exposición:

- contenido accesible como etiquetas o paneles redactados segundo las *Reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender*<sup>9</sup>;
- contenidos adicionales (textuales, gráficos, audio o vídeo) a los que acceder con el smartphone a través de un código QR (Quick Response code o «código de respuesta rápida»);
- contenidos multimediales sobre varios temas (educación de las niñas, educación especial, escuelas rurales, escuelas fascistas, etc.) que se incluirán en la *Línea de tiempo digital* que se proyectará en el museo.

Los primeros alumnos involucrados fueron los asistentes a los cursos anuales del trienio y maestría en los cursos de *Historia de las Instituciones Educativas* (Fabio Targhetta) y de *Educación e Interpretación Patrimonial* (Marta Brunelli). Los estudiantes fueron invitados a trabajar directamente en los objetos del museo y, para ello, se unieron a ellos voluntarios del Servicio Civil Nacional, aprendizajes curriculares, y estudiantes que se gradúan y que en el museo realizan sus prácticas o actividades de investigación. El modelo didáctico desarrollado, y en consonancia con los métodos y funcional a los objetivos señalados anteriormente, fue probado dentro de dos proyectos piloto lanzados en el año académico 2021/2022. A pesar de la extensión del confinamiento, se decidió experimentar con estos nuevos métodos de laboratorio tanto con los estudiantes presenciales como con los que seguían en línea.

### 3.1 Diseñar y construir un museo accesible

El primer proyecto piloto se llevó a cabo en el marco de la asignatura *Educación e Interpretación Patrimonial* impartida por Marta Brunelli dentro del curso de Maestría en Gestión del Patrimonio Cultural (LM-19). Los destinatarios son, por lo tanto, expertos en ciencias del patrimonio cultural y de museología que serán llamados, en el futuro, a trabajar en museos u otras instituciones culturales con el objetivo de implementar programas educativos para diversos públicos: escuelas, adultos, familias, personas mayores y varios públicos con necesidades especiales también.

Para ello, la asignatura pretende transmitir no sólo conocimientos y habilidades generales relacionados con el diseño de los servicios educativos de los museos, sino también conocimientos y competencias más específicamente centrados en una cuestión que es crucial para los museos hoy en día: lograr una plena inclusión cultural mediante la eliminación de las barreras físicas, sensoriales e intelectuales en los lugares culturales. En consecuencia, una parte del curso se centra propiamente en el estudio de los medios comunicativos y tecnologías educativas disponibles para promover la accesibilidad de los museos y facilitar la participación de un público más amplio. En el transcurso de las clases, por lo tanto, se analizan una serie de prácticas y metodologías adoptadas en contextos de apoyo a la discapacidad, como los lenguajes para la accesibilidad y, en particular,

---

<sup>9</sup> Para descargar las reglas véase el sitio web de la asociación europea *Inclusion Europe*: <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/>.

la audiodescripción para los discapacitados visuales e invidentes, y la redacción de textos accesibles.

De hecho, el Museo de Macerata lleva varios años ocupándose de la accesibilidad y, desde 2017 hasta la fecha, se han elaborado varios productos y recursos pedagógicos como las Historias Sociales (Brunelli 2021), un taller para la formación de profesores de apoyo (Ascenzi, Brunelli 2019) y una visita virtual en vídeo del museo acompañada de audiodescripción y subtítulos en lenguaje facilitado como material preparatorio para la visita de personas con TEA-trastorno del espectro autístico (Giaconi et al. 2021).

En el primer proyecto piloto del 2021/2022, los estudiantes participaron en la creación de textos accesibles que, en una fase posterior, se pondrán a disposición escaneando un código QR. En el proyecto piloto se aplicó un modelo perfeccionado a partir de un laboratorio, inicialmente implementado en tele-didáctica durante el año académico anterior 2019/2020 pero que había resultado eficaz para el planteamiento constructivista utilizado (Brunelli 2021). Más concretamente, se implementó la lógica inductiva de la enseñanza/aprendizaje basada en la indagación (*inquiry-based*), partiendo de la problematización de un caso real (*case-based teaching*).

Las actividades se desarrollaron por lo tanto en tres fases:

- 1) la primera, consistente en una introducción muy general al concepto de accesibilidad: cuestiones cruciales y estado de la cuestión;
- 2) la segunda fase fue la del *análisis inductivo*: es decir, los alumnos analizan una serie de textos accesibles (extractos de las historias sociales del Museo de la Escuela, así como de otros museos) para deducir por sí mismos, por abstracción del caso particular, la lógica general del lenguaje facilitado (*Easy to Read*). Como se vee, la enseñanza deductiva (basada en la transmisión de contenidos generales y preestablecidos) se sustituye por una enseñanza inductiva, exploratoria y activa;
- 3) la tercera fase tiene una naturaleza exquisitamente aplicada, de taller y colaborativo: los alumnos, divididos en pequeños grupos, redactan unas descripciones escritas de un objeto y/o entorno del museo escolar (tarea auténtica) que puede ser utilizada para la comunicación museal interna (etiquetas y/o paneles del museo) o externa (en las redes sociales).

Una vez elaborado el texto en un formato accesible (en cuanto a la cantidad de información a transmitir, el lenguaje utilizado y la legibilidad gráfica), el siguiente paso fue elaborar los códigos QR relacionados. Como se sabe, estos códigos son muy comunes en los museos contemporáneos porque se pueden escanear fácilmente con nuestros smartphones, la mayoría de los cuales tienen un lector integrado en la cámara: en particular, escaneando un código QR Estático es posible visualizar un texto breve (de hasta 300 caracteres) sin necesidad de una conexión Internet. Como alternativa, se puede cargar en línea un archivo más elaborado (un pdf, una imagen, un vídeo o un archivo de audio) y generar un código QR para el enlace, a través del cual el smartphone puede descargar este archivo. Finalmente, a partir de algunos de los textos realizados, se obtuvieron los primeros archivos de audio que, en el futuro, podrán ser utilizados como etiquetas de audio, accesibles a través de diferentes tecnologías (códigos QR así como Beacons y NFC) que pueden aumentar la accesibilidad del museo.

El trabajo en el aula (en presencia y on line) contó con el apoyo de una estudiante de maestría en Gestión del Patrimonio Cultural y aprendiz del museo que está realizando su investigación de tesis sobre este tema, y que no sólo orientó técnicamente a los alumnos participantes sobre las distintas soluciones gratuitas disponibles (Web-app y aplicación para móviles), sino que también moderó las sugerencias y propuestas procedentes de los alumnos, que a menudo compartieron experiencias y conocimientos personales, contribuyendo así a potenciar las competencias de todo el grupo, alimentando así procesos de auténtico *Cooperative Learning*, es decir en lo que la heterogeneidad de los participantes constituye un valor añadido.

Por último, las actividades se evaluaron mediante cuestionarios anónimos en línea que se administraron tanto al principio como al final del curso para analizar las expectativas y los conocimientos previos de los alumnos, por un lado, y valorar el nivel de satisfacción con los temas presentados, las actividades propuestas y los métodos de trabajo aplicados, por otro. Al curso asistieron 22 alumnos (media entre los presentes en el aula y los que asistieron por Internet), es decir el 64,71% de los que se inscribieron y se presentaron al examen final (34 alumnos en total). Los estudiantes que participaron en las actividades propuestas, produjeron textos y códigos QR que fueron parcialmente re-elaborados y colocados en los espacios de exposición del museo, además de ser utilizados para la comunicación social. De los cuestionarios recogidos se aprende que los encuestados: 1) apreciaron los métodos didácticos (realización de un producto concreto) y las específicas competencias tecnológicas adquiridas, 2) tomaron mayor conciencia de la importancia de los servicios educativos del museo ya que todos los definieron “máximamente”, o “muy” importantes en comparación con otros servicios del museo (frente a un solo encuestado que los considera “tan importantes como otros servicios”), y, por último, 3) todos los encuestados afirmaron haber desarrollado un interés “muy elevado” (66,7%) o “elevado” (33,3%) por el uso de lenguajes accesibles en los museos<sup>10</sup>. A pesar del reducido número de cuestionarios recogidos, los resultados nos animan a consolidar y perfeccionar, a partir de las indicaciones surgidas, el modelo adoptado, que permitirá transformar los espacios educativos del museo en un laboratorio permanente para los futuros profesores y educadores de museos.

### **3.2 La creación de una Línea de Tiempo Digital para el museo**

El segundo proyecto piloto se puso en marcha en el año académico 2020/2021 y también forma parte del proyecto más amplio relacionado con la renovación del museo con fondos del Proyecto de Excelencia del Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo de la Universidad de Macerata. El objetivo era crear una estructura capaz de implicar activamente a los estudiantes.

¿Qué significa esto? Un primer nivel importante de participación de los alumnos en las actividades educativas consiste, por ejemplo, en utilizar los materiales conservados en el museo como fuente en la enseñanza de la historia escolar, la historia de la educación, la historia de la pedagogía, etc. La posibilidad de acceder a libros de texto, cuadernos, material didáctico, papelería, libretas de

---

<sup>10</sup> Los datos recogidos en los cuestionarios se están evaluando y analizando como objeto de un trabajo de tesis de Máster en Gestión del Patrimonio Cultural.

calificaciones, etc., se convierte en un cúmulo de estímulos para los alumnos, que se ven así solicitados no sólo por la palabra del profesor o por la proyección de imágenes en una pantalla, sino también por la visión y el contacto directo con el objeto.

Ponemos el caso de un libro de texto escolar: además de analizar la portada, se puede hojear, se pueden ver las fotos y leer los contenidos, se puede pesar (para evaluar la diferencia de peso que generaciones de escolares han tenido que cargar sobre sus hombros a lo largo de los años), incluso se puede oler para captar el efecto del polvo y el envejecimiento del papel. Las reflexiones que surgen, desde el punto de vista del aprendizaje y de la posibilidad de dejar una huella viva en la memoria, son considerablemente mayores que en la enseñanza tradicional, de tipo formal y más abstracto. Este mismo método de enseñanza, que no se abandona sino que se pretende que coexista, se hace más atractivo con la experimentación de las metodologías de enseñanza activa descritas anteriormente: precisamente este es el siguiente nivel que mencioné antes. Esto significa que el museo Ricca se convertirá en un gran contexto de laboratorio en el que los estudiantes universitarios podrán hacer más dinámico y significativo su camino de formación aplicando los conocimientos aprendidos para crear productos que serán inmediatamente aplicados en el contexto del museo.

En el primer año en el que se llevó a cabo este proyecto (curso académico 2021/2022), parte de la experimentación implicó, como se ha mencionado en los párrafos anteriores, la docencia de *Educación e Interpretación Patrimonial* impartida por Marta Brunelli (prevista en la Maestría en Gestión del patrimonio cultural, LM-89); en cambio, la segunda experimentación fue realizada por Fabio Targhetta dentro de las docencias de *Historia de las instituciones educativas* (previstos respectivamente para las dos direcciones de educador en servicios educativos para niños y de educador profesional sociopedagógico) realizados dentro de la carrera de tres años en Ciencias de la Educación y la Formación (clase L-19).

La actividad, consistente en la creación de una línea de tiempo digital, se presentó en clase, durante la cual se proporcionaron todos los elementos útiles para la ejecución del proyecto: se proyectó un tutorial y se mostró un ejemplo de producto - realizado por una estudiante de posgrado y aprendiz en el museo - para facilitar el trabajo de los alumnos, reservando un amplio espacio para responder a las dudas y preguntas. Para la realización de la línea de tiempo digital, se eligió un software libre de él Northwestern University Knight Lab<sup>11</sup>, una comunidad de profesores, estudiantes, programadores y diseñadores gráficos de la conocida universidad estadounidense. Para no sobrecargar la actividad, se pidió a los alumnos que eligieron solo uno de los siguientes cuatro arcos cronológicos de la historia de la escuela italiana:

1. desde la Unificación de Italia hasta el final del siglo XIX (1861-1899);
2. desde el comienzo del siglo XX hasta el final de la Primera Guerra Mundial (1900-1918);
3. desde el nacimiento del fascismo hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (1919-1945);

---

<sup>11</sup> La aplicación puede verse desde esta página, donde también se encuentra la información básica para su realización: <https://timeline.knightlab.com/#make>; el tutorial se puede ver en: <https://vimeo.com/143407878> (último acceso: 13 de octubre 2022).

4. desde el nacimiento de la República Italiana hasta el final de la década de 1970 (1946-1979).

Esto ofrecía una subdivisión bastante uniforme, no tanto por el número total de años como por la presencia de momentos significativos en cuanto a la legislación escolar. Esta homogeneidad garantiza también la posibilidad de encontrar suficiente material fotográfico, de vídeo y de audio con el que enriquecer las diapositivas y que representa, junto con el rigor historiográfico en la elaboración de los textos, su valor añadido.

La actividad era optativa y la realizaron veintinueve alumnos de los ochenta y ocho que participaron en los exámenes de verano y otoño, lo que supone un porcentaje del 33%. Los resultados fueron, en promedio, buenos, con algunos picos de excelencia: en estos casos, como se anticipó en clase, las mejores diapositivas se utilizarán en la línea de tiempo digital que introducirá a los visitantes en la exposición del nuevo Museo Escolar “Paolo y Ornella Ricca”.

La consolidación del modelo de enseñanza adoptado permitirá que el contenido de la actividad varíe cada año, siempre con vistas a la participación activa de los alumnos en la elaboración de materiales potencialmente utilizables en los dispositivos digitales del Museo. Por lo tanto, el proyecto de los cursos de historia-educación para el año académico 2022/23 se centrará en la creación de biografías de destacadas educadoras y pedagogas que vivieron entre los siglos XIX y XX: un enfoque específico sobre la educación de género al que también se dedicará un amplio espacio dentro de las clases. Como se puede adivinar, el vínculo entre la investigación y la enseñanza es muy fuerte y permite una participación aún más activa de los estudiantes, que están llamados a contribuir de forma significativa a los contenidos digitales que ofrece el Museo Escolar "Paolo y Ornella Ricca".

## 4. Conclusiones

El Museo de Historia Escolar “Paolo & Ornella Ricca” de la Universidad de Macerata es una institución reciente pero en constante evolución. Tras su creación en 2009, el museo ha pasado por diferentes temporadas en las que se han llevado a cabo varias actividades educativas para las escuelas, eventos para el público general y adulto, y actividades educativas para los estudiantes universitarios. Las mismas actividades, sin embargo, se han transformado y han evolucionado con el tiempo para responder a las nuevas necesidades educativas y culturales, así como a los nuevos retos sociales.

En 2020, el museo de Macerata también se cerró por la emergencia sanitaria, y en 2022, el cierre se prolongó debido a las obras de ampliación y renovación del museo. Sin embargo este cierre forzoso se convirtió en una oportunidad no solo para repensar la estructura y los servicios museales, sino, de manera más general, para reflexionar sobre la misión y los retos de futuro que el nuevo museo estará llamado a enfrentar como, por ejemplo, el reto de la inclusión cultural, o el uso de nuevas tecnologías en el museo. Y precisamente en estas dos nuevas líneas de desarrollo, se pusieron en marcha dos proyectos piloto que aquí hemos presentado: el primero centrado en la experimentación de herramientas para mejorar la accesibilidad al Museo de las personas con

discapacidad intelectual; y, el segundo, destinado a implicar a los estudiantes universitarios en la realización de contenidos digitales que se utilizarán en el nuevo itinerario expositivo. Los resultados positivos de estas experimentaciones nos animan a volver a proponer el modelo didáctico implementado para que se convierta en una práctica ordinaria no solo en la enseñanza de Historia de la educación y de Educación patrimonial, sino también, a partir del próximo año, en la enseñanza de la Historia de la Educación especial. Estas iniciativas tienen importantes repercusiones tanto en el plano organizativo del museo como en el de la enseñanza universitaria, como hemos tratado de poner de manifiesto; no obstante, en nuestra opinión, representan un paso más hacia una forma más inclusiva de utilizar el museo, hacia una participación cada vez más activa por parte de los que se están formando, y hacia la transformación del museo universitario en un laboratorio permanente para la formación de futuros profesores y trabajadores de museos, realizando una conexión concreta entre la investigación, la enseñanza y la tercera misión.

## Bibliografía

Ascenzi, A. y Brunelli, M. (2016). «En la cocina se gana la guerra. La educación fascista de las mujeres en tiempo de guerra: de la cocina de guerra al jardín de guerra». En: *Educar en temps de guerra. XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació*. València: Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de Valencia, pp. 133-146.

Ascenzi, A. y Brunelli, M. (2019). «Lezione al buio. Percorsi inclusivi al Museo della Scuola 'Paolo e Ornella Ricca'». En: Giaconi, C. y Del Bianco, N. (Eds.). *In azione. Prove di inclusione*. Milano: Franco Angeli, pp. 67-82.

Ascenzi, A., Brunelli, M. y Meda, J. (2021). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 57(4), pp. 419-439.

Ascenzi, A., Brunelli, M. y Rampichini, E. (2019). Hygiene education and museums: experiments and suggestions from a school museum, *History of Education & Children's Literature* (Macerata), 14(2), pp. 935-952.

Ascenzi, A. y Patrizi, E. (2014). I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola 'Paolo e Ornella Ricca' dell'Università degli Studi di Macerata. *History of Education & Children's Literature* (Macerata), 9(2), pp. 685-714.

Bandini, G. (2019). «[Manifiesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale](#)». En: G. Bandini y S. Oliviero (Eds.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP, pp. 41-53.

Borruso, F. y Brunelli, M. (2021). «Il Museo racconta la scuola tra passato e presente». En: G. Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini y F. Borruso (Eds.). *La Public History tra scuola, università e territorio Una introduzione operativa*. Firenze: FUP, pp. 59-74.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mattozzi, I. y Mascheroni, S. (Eds.) (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli

Branchesi, L. (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando.

Brunelli, M. (2009). The 'Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature' in the University of Macerata. *History of Education & Children's Literature* (Macerata), 4(2), pp. 441-452.

Brunelli, M. (2013). «La catalogazione dei 'beni culturali' della scuola: questioni metodologiche e concettuali». En: H.A. Cavallera (Ed.). *La Ricerca Storico-Educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 193-218.

Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: Eum.

Brunelli, M. (2015). The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy). *Educació i Història*, 26, pp. 121-141.

Brunelli, M. (2016). «La comunicación y la interpretación del Patrimonio Educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación». En: P. Davila y L. Naya Garmendia (Eds.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: Erein, pp. 79-95.

Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Brunelli, M. (2019a). «Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recherche». En: M. Figeac-Monthus (Ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion, pp. 109-131.

Brunelli, M. (2019b). 'Non-places' of school memory. First reflections on the forgotten places of education as generators of collective school memory: between oral history, public history and digital history. *History of Education & Children's Literature* (Macerata), 14(1), pp. 49-72.

Brunelli, M. (2019c). «Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di Public History: il caso del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata». En:

G. Bandini y S. Oliviero (Eds.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP, pp. 169-183.

Brunelli, M. (2020). «Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Appunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola». En: A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (Eds.). *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo / Perspectivas cruzadas sobre o Patrimônio Histórico Educativo / Perspectivas entrelazadas en el Patrimonio Histórico Educativo*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 433-458.

Brunelli, M. (2021). «‘Storie sociali’ per i musei del patrimonio storico-educativo. Dalla progettazione dell'accessibilità museale al rinnovamento della didattica universitaria». En: A. Ascenzi, C. Covato y G. Zago (Eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Macerata: Eum, pp. 303-316.

Brunelli, M. y Rampichini, E. (2018). «De la investigación histórica sobre las prácticas punitivas escolares, a la educación patrimonial en un museo del patrimonio histórico-educativo. Diseño, implementación y evaluación del taller «¡En castigo!»». En: S. González, J. Meda, X. Motilla Salas, L. Pomante (Eds.). *La Práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*. Salamanca, Fahren-House, pp. 789-800.

Brunelli, M., Paciaroni, L. y Rampichini, E. (2018). «L'esperienza dei laboratori di educazione alimentare del Museo della Scuola di Macerata». En: C. Francesconi y M. Raiteri (Eds.). *Pratiche alimentari e relazioni sociali*. Milano: FrancoAngeli, pp. 113-125.

Brunelli, M., Paciaroni, L. y Rampichini, E. (2020). «La storia delle punizioni scolastiche come risorsa per la progettazione di nuovi programmi educativi nel museo. Un caso di studio dal Museo della Scuola di Macerata». En: A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (Eds.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: Eum, pp. 217-240.

Cenedella, C. y Mascheroni, S. (Eds.). (2014). *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*. Aicurzio (MB): Gruppo Editoriale Castel Negrino.

Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. y Aparecida Capellini, S. (2021). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders. A Pilot Study. *The International Journal of the Inclusive Museum* (Canberra), 14(1), pp. 95-106.

Meda, J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *History of Education & Children's Literature* (Macerata), 5(2), pp. 489-501.

Meda, J. (2013). «La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano». En: Meda, J. y A.M. Badanelli (Eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Eum, pp. 167-198.

- Meda, J. (2015). A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. *Linhas* (Florianópolis), 16(30), jan.-abr. 2015, , pp. 7-28.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda, J. (2018). «L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle». En: M. Figeac-Monthus (Ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion, pp. 89-108.
- Meda, J. y Brunelli, M. (2018). The dumb child. Contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap. *History of Education & Children's Literature*, 13(1), pp. 41-70.
- Meda, J. y Polenghi, S. (2021). From Educational Theories to School Materialities: the genesis of the material history of school in Italy (1990-2020). *Educació i Historia* (Palma de Mallorca), 38, pp. 55-77.
- Meda, J., Pomante, L. y Brunelli, M. (Eds.). (2019). *Memories and public celebrations of education in contemporary times. Presentation*, Sección monográfica de: *History of Education & Children's Literature*, 14(1), pp. 11-182.
- Paciaroni, L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. Macerata: Eum.
- Paciaroni, L. y Montecchiani, S. (2020). «Memorie di scuola: le punizioni nelle aule marchigiane attraverso le testimonianze di ex-maestri e alunni tra gli anni Trenta e Sessanta del Novecento». En: G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (Eds.). *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia, pp. 200-208.
- Polenghi, S. y Bandini, G. (2016). The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth. *Espacio, Tiempo y Educación* (Salamanca), 3(1), pp. 3-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.2>.
- Sani, R. (2018). «L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine». En: S. González, J. Meda, X. Motilla Salas y L. Pomante (Eds.). *La Práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*. Salamanca, FahrenHouse, pp. 27-44.
- Targhetta, F. (2010). «Tra sussidi didattici e libri di testo: gli atlanti storici dall'Unità al fascismo». En: P. Bianchini (Ed.). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI, pp. 95-110.

Targhetta, F. (2010). «'Uno sguardo all'Europa'. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana, in Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento». En: M. Chiaranda (Ed.). *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli, pp. 155-176.

Targhetta, F. (2015). Teaching with Images Between 19th and 20th Centuries: the Case of the Italian School Publisher Paravia. *Strenae*, 8. doi: 10.400/strenae.1392

Targhetta, F. (2020). «Una fonte preziosa per gli studi storico educativi: film e filmine didattiche». En: A. Barausse, A., T. de Freitas Ermel y V. Viola (Eds.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 459-469.

Targhetta, F. (2022). «La rivoluzione delle immagini: quadri murali e proiezioni luminose tra '800 e '900». En: A. Ascenzi y R. Sani (Eds.). *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*. Roma, Studium, pp. 266-278.

**Trabajar con un público de estudiantes de musicología en el marco de la preparación de una exposición temporal. *Bueno, icanta ahora! Canciones infantiles, dos siglos de patrimonio vivo***

**Working with an audience of musicology students as part of the preparation of a temporary exhibition. *Well, sing now! children's songs, two centuries of living heritage***

---

**Emmanuelle Macaigne  
Anne Damon-Guillot  
MUNAÉ (Francia)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

**Resumen**

El trabajo con el público forma parte de todas las actividades de un museo, incluidas las científicas. En este caso, el propósito de este texto es relatar una experiencia de colaboración con una universidad durante la preparación de una exposición temporal y describir las diversas actividades realizadas con estudiantes alejados geográfica e incluso disciplinariamente del museo, que sin embargo pudieron descubrir e interesarse por el funcionamiento de dicha institución patrimonial, mientras realizaban su trabajo académico en un contexto museístico profesional.

**Palabras clave:** Museo de la Educación, Francia, Exposición, Actividades formativas

**Abstract**

Working with the public is part of all museum activities, including scientific ones. In this case, the purpose of this text is to recount an experience of collaboration with a university during the preparation of a temporary exhibition and to describe the various activities carried out with students who are geographically and even disciplinarily distant from the museum, but who were nevertheless able to discover and become interested in the workings of this heritage institution, while carrying out their academic work in a professional museum context.

**Key words:** Museum of Education, France, Exhibition, Educational activities

## El Museo Nacional de Educación (MUNAÉ)

El Museo Nacional de Educación, ahora MUNAÉ, es un servicio de Réseau Canopé, situado en Rouen. Se creó en 1980, cuando combinó dos colecciones, la llamada colección histórica del Musée Pédagogique, que se había creado un siglo antes en París, y la colección regional del Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Haute-Normandie.

## El Museo Pedagógico (1879)

El Museo Pedagógico fue fundado por decreto el 13 de mayo de 1879. El texto decía: "Se creará en el Ministerio de Instrucción Pública un Museo Pedagógico y una Biblioteca Central de Enseñanza Primaria, con diversas colecciones de material escolar, documentos históricos y estadísticos y libros de texto franceses y extranjeros". Esta apertura a las enseñanzas practicadas en otros países se inscribe en un movimiento más amplio de fundación de museos escolares o educativos a raíz de las exposiciones escolares o de las secciones escolares en las exposiciones universales de Europa y América. Aunque las primeras ideas se remontan a principios del siglo XIX, las primeras iniciativas concretas se aceleran en Francia bajo el Segundo Imperio; toman forma bajo la Tercera República, en un momento fundacional de la política educativa pública, entonces en plena renovación bajo el impulso del ministro Jules Ferry y del director de la enseñanza primaria Ferdinand Buisson. Para ellos, el Museo Pedagógico ha permitido crear una herramienta "para prestar a nuestra enseñanza primaria los mismos servicios que el Conservatorio de Artes y Oficios presta a la enseñanza técnica". El objetivo era contribuir a la formación de los profesionales que se enfrentan a una educación repensada.

Al principio, la institución contaba con cuatro secciones: material escolar (planos y mobiliario de aula); material didáctico (tablas, maquetas, colecciones geográficas, científicas y tecnológicas); biblioteca central (libros para profesores, manuales, bibliotecas escolares, bibliotecas populares); documentos relativos a la historia de la educación. Poco a poco, creó una biblioteca circulante, comenzó a publicar la Revue pédagogique, estableció un servicio de proyección de luz (1896) y más tarde un servicio de cine (1925), y organizó conferencias y exposiciones en el país y en el extranjero. A principios del siglo XX, el Museo Pedagógico abrió sus puertas a las escuelas secundarias y rediseñó su exposición: A principios del siglo XX, el Museo Pedagógico se abre a los centros de enseñanza secundaria y rediseña su exposición: una sala "extranjera", una sala de trabajos de alumnos y profesores, dos salas donde los editores presentan lo que venden (además de los libros), una sala de matemáticas y física, una sala de historia natural, dos salas para la enseñanza del dibujo (renovadas a partir de 1909), una sala de geografía, una sala de arquitectura, dos salas para la exposición de trabajos de las jóvenes, dos salas prestadas a la Sociedad Nacional de Arte en la Escuela.

Después, el Museo Pedagógico se convirtió en el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (1932), y las colecciones se desarrollaron progresivamente en el marco de la creación de un departamento de colecciones históricas (1951): imágenes, fotografías, autógrafos de personajes ilustres, juegos y juguetes, etc., mientras el Museo Pedagógico tomaba el nombre o pasaba a depender de diferentes organismos.

## **El nacimiento del Museo Nacional de Educación (1980)**

A principios de los años 70, bajo la égida del Institut national de recherche et de documentation pédagogique (a su vez filial del Institut pédagogique national), al que entonces estaban adscritas las colecciones históricas, nació el proyecto de fusionar el antiguo Musée Pédagogique con una joven colección creada en Ruán dentro de la CRDP de Alta Normandía. Esta segunda colección, más regional y que correspondía a un amplio movimiento de creación de museos de artes y tradiciones populares, fue iniciada por la colección, dando lugar al Musée du Matériel Pédagogique, que se convirtió en el Musée National d'Histoire de l'Éducation en 1975. Este cambio de nombre indicaba claramente la dimensión nacional que se buscaba, con colecciones más amplias que las primeras, limitadas a la región, y una política activa de coloquios y exposiciones con vocación nacional, en las instalaciones de la CRDP. Reunir las dos colecciones tenía sentido.

En 1980, la colección fusionada, reunida cerca de Rouen, ascendía a algo menos de 125.000 piezas. El Ministro de Educación Nacional fijó el objetivo del nuevo Museo Nacional de la Educación de la siguiente manera: "reunir de forma coherente, con el fin de permitir su utilización científica en las mejores condiciones posibles, los testimonios materiales en los que se basa la historia de la educación" y trabajar "con el doble objetivo de abrirlo al público en general y de utilizarlo de forma racional y funcional con fines científicos".

Conviene recordar algunas etapas notables: el desarrollo de un centro de exposiciones en una antigua casa de madera en el centro de Ruán, abierta al público en 1983, la obtención de la denominación de Museo de Francia en 2002, el traslado de las colecciones (que ahora suman casi un millón de piezas, incluidos los archivos) a un centro de recursos específicamente instalado cerca del centro de exposiciones en 2010, el desarrollo de un servicio público específico en 2014, el establecimiento de un proyecto científico y cultural en 2014-2018, etc.

Hoy en día, el MUNAÉ funciona como cualquier otro museo de Francia. Se encarga de la valoración científica, patrimonial y documental de las colecciones vinculada a la educación escolar y familiar, a través de un programa educativo, cultural y científico y de exposiciones propuestas a lo largo del año.

En el marco de la preparación de una de estas exposiciones temporales, se estableció una colaboración con la Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne, a pesar de estar a 650 kilómetros de Rouen.

## **Asociación con la Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne**

### **Génesis de una exposición**

En 2017, el equipo científico del MUNAÉ elaboró una proyección plurianual de sus futuros temas de exposición. Después de haber tratado ampliamente la cuestión de las artes plásticas y, más ampliamente, la estética en relación con la educación en los primeros años del siglo XX, la cuestión de la música se hizo evidente. Además, correspondía a una cierta actualidad, tanto institucional como científica. Por un lado, el Ministerio de Educación emitió en 2019 una circular sobre el

desarrollo del canto coral en las escuelas. Por otra parte, la relación de la infancia con el arte y, en particular, con la música fue el tema del seminario de investigación 2018-2019 organizado por AFRELOCE (asociación francesa de investigación sobre el libro y los objetos culturales para niños), en la Escuela Normal Superior de la rue d'Ulm, en colaboración con el departamento de Literatura y Lenguas y con el apoyo de la estructura federativa MEDIALECT de la Universidad Sorbona París Norte. En este contexto conocimos a Anne Damon-Guillot, que se ocupaba de la etnomusicología y la música de la infancia. Mientras la exploración de los abundantes fondos del MUNAÉ comenzaba a hacer aflorar un conjunto de canciones populares ricamente ilustradas, cuya condición de infantiles se cuestionaba a veces en algunos objetos del siglo XIX, la aportación de los trabajos del profesor-investigador adscrito a la Universidad de Saint-Étienne, El trabajo del profesor-investigador de la Universidad de Saint-Étienne confirmó el tema de las canciones infantiles y permitió que la exposición se centrara en las cuestiones de la transmisión, la circulación y la constitución de una memoria colectiva, a través de la imaginería popular y publicitaria, la literatura para jóvenes, las producciones escolares y otros medios diversos. La exposición *¡Bueno, canta ya! Chansons d'enfance, un patrimoine vivant* (4 de junio de 2022 - 5 de marzo de 2023) es el fruto de este trabajo de colaboración y asociación, con un investigador principal, un comisario científico y la ayuda habitual de un comité científico formado por académicos de la historia cultural de la infancia, la musicología, la sociología, la historia del arte y las ciencias de la educación.

La asociación fue objeto de un acuerdo entre Réseau Canopé para el MUNAÉ y la Universidad de Saint-Étienne a través de la unidad de investigación ECLLA (estudios contemporáneos de literatura, lengua y arte) y el proyecto ARTS.

Más inusual fue la integración de la preparación de la exposición en el plan de estudios de los estudiantes de musicología aurhalpianos, lo que permitió a los jóvenes descubrir el trabajo de los museos, el patrimonio e incluso las artes visuales.

## **Seminario de folclore infantil y etnomusicología sobre las 10 canciones infantiles más representadas en la colección MUNAÉ (otoño 2019)**

En el marco del máster de investigación en musicología, 14 estudiantes trabajaron en la colección del museo bajo la dirección de su profesora-investigadora Anne Damon-Guillot, dentro de un marcado trabajo sobre el folclore infantil y la etnomusicología de la infancia. Se seleccionaron once de las canciones infantiles más representadas en la colección del MUNAE: Le Roi Dagobert, Il Pleut Bergère, Au Clair de la lune, La Mère Michel, Le Pont d'Avignon, Nous n'irons plus au bois, Frère Jacques, En passant par la Lorraine, Savez-vous planter les choux, Malbrough, La Tour, prends garde. Se pidió a los estudiantes que realizaran un análisis. Desde la distancia, pudieron tener un acceso privilegiado a la base de datos informatizada de la colección, para descubrir las riquezas y los defectos de dicha herramienta, enriquecer el conocimiento de los objetos conservados y aportarles un enfoque musicológico. El 12 de noviembre de 2019, pudieron hacer una presentación oral de parte de su trabajo, a partir de una breve selección de 3 o 4 objetos de la colección, elegidos por su poder museográfico para servir al propósito: Al término de esta riquísima y documentada presentación, que abrió numerosas perspectivas para la futura exposición, se celebró un

seminario sobre cómo exponer un patrimonio que ha pasado de la oralidad a la fijación de textos, música e imágenes. Este trabajo inicial<sup>1</sup> sirvió de base para la investigación inicial de la exposición, aportando un importante componente musicológico (descubrimiento de la cantidad de variantes musicales, en particular).

## **Estudio en profundidad en el marco de dos cursos cortos y a distancia para constituir una síntesis sobre dos colecciones del MUNAÉ**

Después del año 2020 y sus confines, el proyecto de exposición podría relanzarse. En el marco de la colaboración con la Universidad de Saint-Étienne, dos estudiantes de musicología pudieron realizar unas prácticas de 70 horas cada una (del 31 de mayo al 11 de junio) en el MUNAÉ. Para los alumnos, uno de los cuales había participado en el trabajo sobre canciones populares infantiles en 2019, el objetivo era descubrir un establecimiento museístico. Cada uno de ellos debía ocuparse de una colección relacionada con el tema de la exposición, al tiempo que participaba en las reuniones del comité científico de la misma, así como en los diversos trabajos que podían seguirse a distancia por el departamento de conservación - patrimonio que gestiona las colecciones. Maximilien Boizard trabajó en una colección de aproximadamente 70 discos de la Coopérative de l'enseignement laïc, es decir, vinculados a la pedagogía de Célestin Freinet. El objetivo era analizar la colección desde un punto de vista musicológico, con el fin de preparar la selección para la exposición. Lénaïc Parisot trabajó en la colección de grabaciones de radioescuelas dedicadas a las canciones, conservadas por los archivos audiovisuales de Réseau Canopé, cuya lista debía compararse con los documentos (discos y cuadernos) conservados por el MUNAÉ. También pudo proponer una idea para un dispositivo escenográfico, que también se utilizó en la exposición, con una etiqueta, y pistas de uso educativo para el público joven, entrando así en una postura de profesionalización.

## **La Mère Michel: de la investigación a la interpretación para un sonido expuesto**

Nuestra preocupación, con Anne Damon-Guillot, ha sido siempre ofrecer a nuestro público una exposición en la que el sonido está muy presente. Así, en 2021 se pidió a los alumnos del máster de Música y Musicología que realizaran un montaje de diferentes versiones cantadas de la canción La Mère Michel, cuya variedad se hace eco de la de las representaciones iconográficas de esta misma canción, destacadas en las ventanas de introducción. Los alumnos<sup>2</sup> trabajaron en la elección

---

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación y puesta en marcha del museo ha sido realizado por Alix Varenne, Meriadeg Deniel, Mariasabina Arias Moreno, Léa Perbet, Morgiane Belaid, Hortense Le Blouc'h, Coline Devis, Antsa Magiera, Alan Arnaud, Nicolas Roche, Maximilien Boizard, Lisa Durand, Mickaël Vidal, Lucas Veltri

<sup>2</sup> 12 versiones de La Mère Michel - Obra sonora de Mathis Maïer (voz y piano) y Anne Damon-Guillot, Maïer Mathis (voz y piano), con las voces habladas de Bessac Martin, Valentin Luna y Anne Damon-Guillot

de estas versiones y las interpretaron y grabaron. El resultado es uno de los "objetos"<sup>3</sup> de la exposición.

## ***Bouts d'ficelle y ritournelles, un documental sonoro realizado con estudiantes en un taller***

¡Este capítulo es un extracto del texto de Anne Damon-Guillot "Bouts d'ficelle et ritournelles, les cahiers de collecte du folklore enfantin des années 1930 mis en sons" que se encuentra en el catálogo de la exposición: Sous la direction de Emmanuelle Macaigne, Anne Damon-Guillot, *Eh bien, chantez maintenant!* Chansons d'enfance, deux siècles d'un patrimoine vivant, Réseau Canopé, 2022.

Incluye algunos elementos del taller seguido por los alumnos, bajo la dirección de Anne Damon-Guillot y con la ayuda de una documentalista de sonido, Péroline Barbet. El documental se presenta en la exposición<sup>4</sup>.

*"Cuando descubrí, en los Archivos Nacionales, la colección de la encuesta-concurso sobre el folclore infantil (comúnmente llamada "colección Baucomont", en honor a la persona que coordinó la colección), me sorprendió inmediatamente su dimensión sonora y sensible. Estas cerca de 10.000 hojas cuidadosamente escritas por las manos de los maestros de primaria en 1931 y 1932 incluyen no sólo adivinanzas, canciones, rondas y juegos cuyas melodías y pronunciaciones los maestros han tratado de reproducir, sino también los comentarios medio agraviados, medio expectantes de quienes observan a sus alumnos y recuerdan a los niños que una vez fueron. En 1931, Le Manuel général de l'instruction primaire, el diario oficial del Ministerio de Educación Pública, pidió a los profesores de Francia que recopilaran "todo el folclore de los niños". Se trataba de una empresa ambiciosa y utópica, característica de los objetivos holísticos del folclore. Era un proyecto de vanguardia, que reunía a los paladines de la Nueva Educación (como Jean Baucomont), que situaban al niño, y no al conocimiento, en el centro de la acción educativa; era también un proyecto apoyado por compositores de la generación anterior (como Vincent d'Indy), que asociaban la "sana sencillez del folclore" con la del pueblo; y, por último, era un proyecto científico, que, con Arnold Van Gennep, Alice Coirault y Paul Rivet, situaba por primera vez a la infancia en el centro de las cuestiones etnográficas y antropológicas.*

*Con los alumnos del máster de Música y Musicología, acompañados por la documentalista Péroline Barbet, intentamos poner en el aire esta polifonía de voces que emanan de los cuadernos amarillentos de los años treinta. El resultado es una creación sonora titulada "Bout d'ficelle et ritournelles", un cruce entre el documental histórico y la ficción, que propone una aproximación*

---

<sup>3</sup> Para escuchar: [https://www.reseau-canope.fr/notice/eh-bien-chantez-maintenant-chansons-denfance-deux-siecles-dun-patrimoine-vivant.html?gclid=EAIaIQobChMII6Xblb\\_x-gIVUgSLCh3W7gqmEAAYASAAEgKE0\\_D\\_BwE](https://www.reseau-canope.fr/notice/eh-bien-chantez-maintenant-chansons-denfance-deux-siecles-dun-patrimoine-vivant.html?gclid=EAIaIQobChMII6Xblb_x-gIVUgSLCh3W7gqmEAAYASAAEgKE0_D_BwE)

<sup>4</sup> También se puede escuchar: <http://peroline-barbet.com/bouts-ficellesritournelles>

*sensible a la memoria. Consideramos el archivo como una herramienta de documentación científica, pero también como una invocación, un jardín del Edén, para una mejor escucha del mundo.*

*Péroline Barbet nos ha guiado para plasmar esta colección en una historia, en forma de escenario. ¿Cómo se plantean los grandes interrogantes de esta gran colección de 1931? Hoy decidimos preguntárselo, iniciando nuestra ficción con los sonidos de un patio de recreo, grabados en la escuela infantil Chappe de Saint-Étienne, socia del proyecto. (...)*

*Un sonido de zumbido da paso a la siguiente escena, interpretada por tres estudiantes de musicología, que representan un diálogo imaginario entre tres miembros del comité del concurso (...)*

*A esto le siguen escenas con las voces de dos profesores, interpretadas por un alumno y por mí. De los cincuenta y dos profesores que participaron en la encuesta-concurso, sólo hemos seleccionado a Germaine Cuisin (de Paisy-Cosdon, Aube) y a Reine Giry (de Périgueux, Dordoña). De hecho, la primera da un testimonio conmovedor porque el ejercicio de recopilación la sumerge en sus propios recuerdos de la infancia. Ahora, "profesora en el país donde fue colegiala", describe con palpable deleite el juego del "Pata-oup", que sigue siendo, "como en el pasado", el "gran favorito". Explicamos a los alumnos del jardín de infancia con los que trabajamos que los niños de antaño, cuando jugaban al "Pata-oup" -el equivalente al juego del lobo- exclamaban: "¡Pata-oup! Este grito, que los alumnos de hoy han pronunciado con gusto, acompaña así las palabras del profesor, interpretadas por un alumno (...)*

*Los niños con los que hemos trabajado interpretan estas canciones con evidente placer, lo que revela el potencial radial de la voz infantil para evocar apoyo, empatía e interés. Uno de mis alumnos imagina un acompañamiento de acordeón para el obscuro escocés 'Y a-t-il longtemps que vous n'l'avez pas vu', transcrito por Reine Giry. Aunque Reine Giry conoce esta canción desde 1905, el estudiante la aprendió de su abuelo... (...) Aquí mezclamos las fuentes, asumiendo la parte de construcción de nuestro trabajo: los alumnos del grupo de despertar musical de la escuela de música EIMD Marche du Velay, del que se encarga un alumno, graban una canción infantil que no procede de la colección de Reine Giry, sino de otro profesor del concurso, el Sr. Gillet. (...)*

*Nuestra ficción musical pretende poner de relieve las continuidades: prácticas comunes entre el ayer y el hoy, como la transmisión entre los niños de juegos cantados en el patio de la escuela, o melodías que han sobrevivido a los años. También dice que el tiempo ha pasado, con referencias a la Primera Guerra Mundial o a una cultura de la canción propia de las primeras décadas del siglo XX.*

*Entre reconstrucciones de estudio, grabaciones de campo, archivos, arreglos musicales, atmósferas sonoras y evocaciones electroacústicas, hemos entrado en diálogo con esta colección de 1931-1932 y hemos intentado devolver su oralidad a estas voces infantiles, tan lejanas y a la vez tan familiares. Al final, esta "niña de 90 años", que aparece en una de las canciones infantiles que puntúan nuestra narración, parece ser la colección Baucomont recogida hace casi un siglo.*

## Conclusión

La colaboración con la Universidad Jean-Monnet adoptó otras formas bastante clásicas, como la participación en el coloquio "arte e infancia para un mundo mejor", las dos conferencias "deslocalizadas" en Saint-Étienne... Sin embargo, lo más original sigue siendo el papel desempeñado por los estudiantes en la preparación de la exposición, en las distintas etapas hasta la producción de los recursos expográficos, y la forma en que se iniciaron, desde dentro, en el trabajo del patrimonio y los museos, sin dejar de seguir plenamente sus expectativas disciplinarias universitarias. Se trata de unas decenas de jóvenes, no muchos en cierto modo, pero que, esperamos, tengan ahora una visión diferente de un museo, de una exposición, de una colección, del trabajo del patrimonio y de la riqueza de los enfoques científicos posibles. Y esto también forma parte de la misión educativa de un museo. Al mismo tiempo, también descubrieron nuevas formas de escribir la investigación: a través de documentales sonoros, de exposiciones. Para ellos, se trataba de trabajar, más allá de la restitución de una obra académica, para un público amplio, en formatos diversificados, es decir, una investigación abierta al mundo, a las instituciones, a las nuevas formas de resituación.

Por supuesto, si algunos alumnos deseaban profundizar en su descubrimiento en el marco de unas prácticas o investirse en particular (hasta el punto de interpretar y grabar por su cuenta la suite de doce versiones de La Mère Michel), este trabajo sólo podía llevarse a cabo a distancia, mientras que lo ideal hubiera sido que los alumnos vinieran a ver el lugar, la colección y la exposición.

Además, la Universidad de Saint-Étienne está elaborando un nuevo eje científico en torno al tema Arte-infancia-territorio<sup>5</sup>. Los últimos años dedicados al diseño de la exposición MUNAÉ han servido, en opinión de los académicos que la desarrollan, para madurar el proyecto. Se integrarán nuevos cursos en los másteres de Música y Musicología, Administración y Gestión de la Música, Instituciones Culturales y Patrimonio, en los que se abordará la cuestión del público joven y la mediación cultural para niños (historia, cuestiones sociales, programación, etc.). Y se ofrecerá un curso de formación continua abierto a los profesionales del ámbito de la infancia y/o la cultura.

¡Qué gran intercambio, que hizo crecer los proyectos de todos, tanto de la universidad como del museo!

---

<sup>5</sup> <https://arts.univ-st-etienne.fr/fr/recherche/axes-scientifiques.html>

## Bibliografía

### **Pour l'histoire et la présentation de l'institution, voir :**

Majault J., Le musée pédagogique. Origines et fondation 1872/1879. Paris, CNDP 1978.

Guillemoteau R., Du musée pédagogique à l'Institut pédagogique national (1879-1956). Paris, CNDP, 1979.

Exposition de présentation institutionnelle du Musée (inauguration du centre de ressources, 2011).

12 panneaux mobiles retraçant l'histoire du musée, du Musée pédagogique au rattachement au CNDP.

Projet scientifique et culturel du MUNAÉ, Réseau Canopé – CNDP, 2014

Première rencontre francophone des musées de l'école, actes de colloque, Rouen, MUNAÉ – Réseau Canopé, 12-13 novembre 2016

### **A propos de l'exposition Eh bien, chantez maintenant !**

Sous la direction de Macaigne E, Damon-Guillot A, Eh bien, chantez maintenant ! Chansons d'enfance, deux siècles d'un patrimoine vivant, Réseau Canopé, 2022.

Bibliographie sur les chansons d'enfance : <https://magasindesenfants.hypotheses.org/11173>



# Actividades formativas y nuevas experiencias educativo-docentes desarrolladas en el CEMUPE

## Training activities and new educational-teaching experiences developed at CEMUPE

---

**Bienvenido Martín Fraile**  
**Gabriel Parra Nieto**  
**Universidad de Salamanca (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

A lo largo de los últimos años, han sido varios los Proyectos de Innovación Docente concedidos por la Universidad de Salamanca que han permitido al Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe) desarrollar diferentes experiencias educativas dirigidas a la transformación social y educativa de dos colectivos: maestros y maestras en formación de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y escolares de la etapa de Educación Infantil y Primaria. Entre las diferentes propuestas destacamos la integración del trabajo en el CeMuPe con la creación de un huerto didáctico universitario y su armonización a través de un programa de visitas escolares.

**Palabras clave:** CeMuPe; formación del profesorado; innovación docente; huerto didáctico universitario; visitas escolares.

### Abstract

Over the last few years, several Teaching Innovation Projects awarded by the University of Salamanca have enabled the Pedagogical Museum Centre of the University of Salamanca (CeMuPe) to develop different educational experiences aimed at the social and educational transformation of two groups: teachers in training at the University Teacher Training College of Zamora and school-children at the Infant and Primary Education stage. Among the different proposals, we highlight the integration of the work in the CeMuPe with the creation of a university educational garden and its harmonisation through a programme of school visits.

**Keywords:** CeMuPe; teacher training; teaching innovation; university educational garden; school visits.

## Introducción

Utilizamos este apartado para presentar el CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca) y dar a conocer sus aportaciones, propias y diferenciales, con respecto a otros museos pedagógicos. En estos momentos, tiene su sede en el edificio aulario del Campus Viriato de Zamora. En su duodécimo año como Centro Propio de la Universidad de Salamanca, su finalidad ha seguido en la línea de custodiar, estudiar y difundir el patrimonio histórico educativo, vinculándolo de la manera más eficaz posible a la realidad de los centros educativos existentes, hoy en día, en nuestro entorno.

Entre los objetivos que el CeMuPe persigue, destacan el de continuar con los cometidos que le han sido asignados en el momento de su creación y el de consolidar las líneas de trabajo comenzadas en cursos anteriores, concretamente: la recuperación, guarda, custodia y exposición de material educativo; la docencia de los modelos educativos de la etapa contemporánea, fundamentalmente dirigida al alumnado universitario; la investigación de la historia de la escuela; la proyección y la difusión a la sociedad del patrimonio histórico-educativo y la vinculación de este a la realidad educativa de nuestras aulas en el momento actual.

Por tanto, podemos concretar los objetivos principales de este centro en los siguientes:

- La recuperación, restauración y conservación del patrimonio legado.
- La recreación y reconstrucción del pasado educativo.
- La interpretación y enseñanza de los modelos educativos de etapas pasadas.
- La investigación de la Historia de la Educación.
- La proyección de la historia educativa hacia colectivos determinados: alumnado de escuelas de magisterio, de facultades de pedagogía, de máster, tercera edad, etc.
- La difusión del conocimiento generado, hacia la ciudadanía y el público en general.

El trabajo en cada uno de estos apartados posibilita seguir avanzando en el conocimiento de los modelos educativos, de las teorías pedagógicas y de la intrahistoria de la escuela. La recuperación de la escuela de los dos últimos siglos significa no solo exposición o coleccionismo, sino, también, interpretación activa, recreación personal y análisis crítico en tres grandes áreas:

- El estudio de la cultura material (espacios, mobiliario, utillaje escolar, medios y recursos didácticos).
- El estudio de la cultura escrita (manuales y libros, revistas pedagógicas, cuadernos escolares, documentos oficiales).
- El estudio de la historia oral (testimonios y memoria oral del docente y de los alumnos).

Los profesores que forman parte del CeMuPe han adquirido el compromiso de dialogar con las huellas de nuestro pasado a través de los objetos y los documentos existentes en el museo y, además, vincularlas con los aspectos de mayor actualidad en la educación de nuestros días. Este centro museo adopta el siguiente lema como línea de trabajo: sentir y pensar la escuela. Así, uno de los cometidos del CeMuPe reside en guiarse del sentimiento en la recuperación de la escuela de épocas

anteriores y plantear una manifestación crítica de la cultura escolar. La conjunción de ambos aspectos permitirá recrear las huellas educativas que el pasado ha ido dejando en la formación de muchas generaciones de niños .

En cuanto al capítulo de aportaciones propias y diferenciales, comenzamos, en primer lugar, por el estudio de los cuadernos escolares. Este estudio marca una de las líneas de actuación e investigación más importantes del Centro Museo Pedagógico. Un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años. Los cuadernos son una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas, a lo cotidiano, reflejado en los espacios de unos papeles, de unas cuartillas. De los cuadernos aprendemos, aunque, para ello, es preciso estudiarlos teniendo en cuenta una serie de cuestiones: la datación (escuela, localidad y año), la autoría, el formato y la presentación, los contenidos y la clase de cuaderno. Asimismo, hay que tener en cuenta dos facetas claves que se complementan entre sí: la razón y el sentimiento, extrayendo de entre sus páginas información relacionada con dos vertientes, una objetiva y formal, el currículum explícito trabajado en el aula, y otra denominada subjetiva y sentimental, las “escrituras al margen”, esto es, la escritura alternativa, la que no se ajusta al currículum totalmente, sino que se escapa de la red que tejen la legislación y el *habitus* del maestro. Las aportaciones de estas escrituras son muy valiosas, para descifrar e interpretar las formas y modelos de escuela que van viviendo generación tras generación de niños. Su análisis y estudio facultan la transmisión de un bagaje cultural válido para la escuela actual y la de un futuro próximo.

Fruto de la investigación llevada a cabo en el museo es la colección de cuadernos escolares de diferentes provincias de la geografía de España, siendo el más antiguo de 1868, con un total de más de mil que van aumentando día a día, y que ocupan un lugar preferente en los espacios del CeMuPe. Una colección que disfruta el Museo para su exposición, estudio e investigación. Se encuentran clasificados y catalogados por provincias y atendiendo al cuarto parámetro de estudio, la clase de cuaderno, presentamos los cuadernos del alumno, individuales y colectivos; cuadernos del maestro; cuadernos oficiales de escuela y cuadernillos impresos. Dentro de los cuadernos del alumno, tenemos los individuales, cuadernos de deberes o de trabajo individual que transcriben todas las materias que se enseñan en las horas escolares y los colectivos o cuadernos de rotación. Este último es un cuaderno que ya ha desaparecido de las aulas, aunque tuvo un especial significado en la escuela del siglo XX, especialmente, desde la década de 1920 hasta la de 1970. Según su contenido pueden ser: curriculares, de contenido patriótico, religioso o diarios de clase. Los cuadernos de rotación fueron, durante buena parte del siglo XX, un instrumento y un medio didáctico fundamental en la práctica diaria escolar. Estos cuadernos fueron relegados en las últimas décadas hasta su desaparición. En la actualidad, el CeMuPe lleva a cabo una propuesta para reintroducirlos en las aulas, con planteamientos que se correspondan con la actualidad del siglo XXI. Este proyecto se inició en el curso 2011-12 y aborda dos perspectivas de actuación: por una parte, los colegios que voluntariamente lo realizan a lo largo del curso; por otra, los alumnos de Magisterio de Zamora y Salamanca que lo llevan a cabo en sus prácticas en los colegios, actuando como mediadores entre el CeMuPe, las aulas, los maestros y los niños, y ampliando, así, su proceso de formación como futuros docentes. Este programa, al que se van sumando más maestros y colegios, es una apuesta para conocer la escuela de hoy, los contenidos y valores que transmite, el contacto

con los maestros, así como también el análisis de las prácticas diarias del trabajo realizado en el aula. Los cuadernos de rotación ocupan un lugar destacado en la investigación del CeMuPe, destinando un gran esfuerzo a su recuperación y estudio, algo que puede verse en los proyectos y publicaciones realizadas. En el apartado de cuadernos del maestro incluimos los de preparación de lecciones y los de alumnos de prácticas de magisterio.

En tercer lugar, están los cuadernos oficiales de la escuela: cuadernos de actas, visitas de la Inspección Educativa, registro de correspondencia, registro de material, registro de matrícula y asistencia diaria y registro de escolaridad. Son cuadernos que no reflejan directamente el trabajo del alumno, pero que tienen una enorme trascendencia en la vida escolar, porque refieren el control que realizan los inspectores o las juntas de primera enseñanza, mostrando su sentir sobre la actuación del maestro, las condiciones de la escuela, el grado de satisfacción de los alumnos, su rendimiento y aprendizaje. Por último, disponemos de cuadernillos impresos por editoriales diversas que hacen referencia a caligrafía, aritmética, problemas, dibujo o fichas de trabajo.

En un segundo plano, dentro de las aportaciones propias y diferenciales, presentamos las colecciones del CeMuPe. La primera es denominada “Testimonios de vida escolar del docente”. La investigación en el CeMuPe de la cultura oral de la escuela se ha centrado en la recuperación de la memoria de los maestros y la posterior interpretación histórica de la experiencia empírica del colectivo docente, recobrando la labor pedagógica, acumulada durante los años de vida en la escuela, de los maestros y maestras que nos han precedido en la labor profesional. Su saber hacer, avalado por años de experiencia y conocimiento teórico práctico, ha permitido relanzar hacia el presente historias de vida de aquellos maestros, salvando del olvido la memoria de quienes han dedicado su vida a la enseñanza, de manera ejemplar, recogiendo unos testimonios históricos orales que son inaplazables. Los testimonios orales y escritos de los maestros que nacieron con la Segunda República, o antes de ella, en los primeros momentos del franquismo, o en sus años intermedios, se convierten en un instrumento y en una fuente primaria fundamental de investigación. Por medio de la suma de sus relatos, se lleva a cabo una reconstrucción histórica del significado y de la vida de la escuela. La documentación recopilada proporciona datos sobre prácticas escolares en el aula, las diferentes materias de enseñanza y su peso específico e importancia en el currículo, la metodología utilizada, pautas de disciplina y convivencia, el concepto sobre la profesión de magisterio. Información relevante en cuanto que permite acceder a los modelos educativos de la enseñanza elemental del siglo anterior. La investigación se materializa en la “Colección de Testimonios de Vida Escolar del Docente”, con más de dos mil memorias contadas de puño y letra por los docentes, en un cuadernillo específico, siguiendo el esquema de una entrevista semiestructurada que, previamente, en el transcurso de varias conversaciones con alumnos, han ido contando. Una colección depositada en el CeMuPe, con sus respectivos archivo y base de datos que permite su localización y estudio a los investigadores interesados en esta temática.

Una segunda colección es la referente a los “Cuadernos de escuela”. El CeMuPe lleva a cabo un programa de recuperación, análisis e interpretación de estos, creando una colección específica. Guardan la memoria de la escuela, de la educación y de la infancia, como parte integrante de la historia educativa, y de la cultura escolar. La reflexión de los cuadernos permite acceder a las

continuidades y regularidades de los modelos educativos y a su evolución; a observar cambios, rupturas y discontinuidades en los contenidos, prácticas o metodologías empleadas. La variedad y la especificidad de cada cuaderno hacen que sean objetos únicos de cultura escolar escrita. La colección se ofrece en los espacios del CeMuPe atendiendo a dos variables: la clase de cuaderno (del alumno, del maestro, oficiales) en primer lugar; y la provincia, localidad y escuela en que se escribió. Destacamos, por su importancia, los cuadernos de rotación, tanto de la etapa republicana, como de la franquista. Estos cuadernos conforman el grueso de la colección y a ellos se deben sumar dos series más: cuadernos de rotación que se están realizando en estos últimos cursos en centros escolares de las provincias de Zamora y Salamanca, principalmente de forma voluntaria en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y los cuadernos de vida escolar, que relatan la historia escolar de los alumnos de magisterio, futuros docentes, de Salamanca y Zamora.

En tercer lugar, presentamos la colección “Material científico antiguo”. La Escuela de Magisterio de Zamora cuenta con una colección expuesta en los pasillos de la misma que procede de las antiguas Escuelas Normales, masculina y femenina. La labor del CeMuPe ha sido poner en valor dicho material, catalogando e inventariando cada uno de los objetos, y realizando una exposición divulgativa mediante paneles que complementan la colección.

A continuación, y en sintonía con los objetivos establecidos por el CeMuPe, pasamos a describir, con mayor detalle, una nueva experiencia educativa-docente de la que el centro museo forma parte desde el año 2016. Esta integra y armoniza el trabajo en el museo pedagógico con la creación y mantenimiento de un huerto didáctico universitario como espacio de encuentro y aprendizaje para escolares, alumnado de magisterio y profesorado de distintas etapas y niveles del sistema educativo. Combinando el fomento del patrimonio histórico educativo y la sostenibilidad medioambiental con su transmisión hacia la sociedad y su incorporación al sistema educativo a través de la mejora de la formación inicial del profesorado.

## **Visitas escolares al huerto didáctico universitario y al Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) del Campus Viriato de Zamora de la Universidad de Salamanca**

### **Descripción**

La experiencia educativa que se presenta a continuación consiste en la construcción e integración de un huerto universitario como recurso transversal e interdisciplinar en el desarrollo de las sesiones prácticas de diferentes asignaturas del Grado en Maestro de Educación Infantil, Grado en Maestro de Educación Primaria y doble Grado en Maestro en Educación Primaria e Infantil impartidos en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora perteneciente a la Universidad de Salamanca. Esta experiencia tiene su punto de partida a lo largo del curso académico 2016/2017 y se enmarca, en un primer momento, en dos Proyectos de Innovación Docente concedidos por la propia Universidad de Salamanca (Mejora en la práctica docente de futuros maestros mediante la utilización del recurso “huerto universitario ecológico” (CeMuPe, Campus Viriato), ID2016/095

y Diseño e implementación de un huerto universitario ecológico como recurso didáctico para futuros maestros de Educación Primaria e Infantil (Campus Viriato, Zamora), ID2016/045) que posibilitaron la creación física del huerto en los espacios del Campus Viriato, para ello, se seleccionó una ubicación que cumpliera con una serie de requisitos ambientales (disponibilidad de agua, orientación y calidad del suelo) y de seguridad que permitieran el desarrollo de una práctica agrícola adecuada.

**Fig. 1. Construcción inicial y organización en bancales del huerto didáctico universitario del Campus Viriato de Zamora.**



**Fuente. Elaboración propia.**

A la financiación recibida por la concesión de estos proyectos hay que sumar la vinculación y colaboración directa del Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) con el desarrollo de esta iniciativa, además del apoyo de otras instituciones como la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, la Oficina Verde y la red HecoUSAL de la Universidad de Salamanca, así como la concesión de cuatro Proyectos de Innovación Docente más a lo largo de los últimos años: ID2017/007, ID2018/073, ID2019/075 e ID2021/052.

La construcción del huerto y su vinculación con el CeMuPe permitió involucrar a centros escolares de la etapa de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Zamora en la vida universitaria mediante la invitación de dichos centros a descubrir los recursos didácticos *huerto universitario* y *Centro Museo Pedagógico* del Campus Viriato y participar de sus actividades que, previamente, habían sido diseñadas y programadas por el alumnado universitario implicado en la experiencia bajo la tutela del profesorado participante, dando así lugar al surgimiento del programa de visitas escolares al huerto didáctico universitario y al Centro Museo Pedagógico del Campus Viriato, que a día de hoy sigue vigente.

Con el objetivo de asegurar el correcto desarrollo de las actividades formativas, se promueve el uso de metodologías activas y participativas que otorgan al alumnado un rol protagónico en su propio proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, se favorecen aquellas estrategias didácticas que se valen de métodos cooperativos e interdisciplinares para desarrollar las tareas curriculares. Esto permite trabajar los contenidos teóricos de forma autónoma, mediante sesiones prácticas: talleres de educación ambiental, de historia de la agricultura, de alimentación saludable, de reciclaje, resolución de problemas de geometría, simulaciones, dramatizaciones, fabricación de

elementos, visitas guiadas, itinerarios didácticos... Estas sesiones de trabajo se ponen en práctica en un contexto real, el huerto didáctico, con la participación de alumnos de los colegios de Educación Infantil y Primaria de Zamora.

**Fig. 2. Figs. Escolares y alumnado de Grado en Maestro durante las visitas al huerto.**



**Fuente. Elaboración propia.**

Las visitas al huerto universitario se complementan con una visita al Centro Museo Pedagógico, donde los alumnos universitarios trabajan la Historia de la Educación a través de visitas guiadas e itinerarios didácticos por los diferentes espacios del museo, que representan, principalmente, la historia de la escuela española del siglo XX, de tal manera que los escolares pueden comprobar e incluso tocar, en primera persona, cómo ha sido la evolución de escuela, de sus recursos y materiales. A esto hay que sumar el trabajo interactivo de los escolares mediante actividades complementarias como dramatizaciones, juegos tradicionales, interpretación de objetos y láminas del museo, lecturas de libros, cuadernos y manuales... Con estas visitas buscamos que nuestro alumnado reflexione sobre la importancia del estudio de la historia de educación además de poner en valor el gran potencial educativo del CeMuPe para mejorar el proceso de formación de los futuros maestros y maestras.

El procedimiento consiste en trabajar de manera conjunta y coordinada con los grupos de escolares que visitan el Campus Viriato, junto con el alumnado universitario y el profesorado participante. La distribución de las visitas implica que el conjunto de escolares que acuden al campus se divide en dos grupos: un grupo se dirige directamente a realizar el itinerario guiado por el CeMuPe y sus respectivas actividades, propuestas todas ellas por el alumnado de grado en maestro y, al mismo tiempo, el otro grupo de escolares realiza la visita y actividades correspondientes del huerto didáctico con el alumnado universitario respectivo. La temporalización para llevar a cabo cada una de estas sesiones es de una hora y media por espacio, de tal forma, que una vez transcurrido ese tiempo los grupos de escolares se intercambian para así visitar tanto el recurso huerto educativo como el CeMuPe. Estas sesiones de trabajo se llevan a cabo durante tres mañanas del mes de mayo (martes, jueves y viernes), realizando un total de 12 sesiones de visitas por curso académico.

**Fig. 3. Figs. Escolares y alumnado de Grado en Maestro durante las visitas escolares al CeMuPe.**



**Fuente. Elaboración propia.**

En definitiva, el proyecto se enfoca en desarrollar uno de los objetivos clave del CeMuPe: la mejora de la práctica docente, al promover y revalorizar, tanto la figura del maestro, como su formación, al mismo tiempo que establece, según los parámetros que guían las nuevas reformas educativas, su lugar en la escuela y en la sociedad.

Además, el CeMuPe también tiene como objetivo la promoción y protección del patrimonio histórico educativo, así como su incorporación en la formación de las nuevas generaciones de maestros y maestras. De este modo, el Centro Museo puede aportar a los alumnos de magisterio una visión crítica y objetiva del proceso evolutivo del sistema educativo nacional, a través de los distintos períodos históricos, lo que les permitirá comprender la realidad actual con una perspectiva histórica, pedagógica y social.

En cuanto a la importancia de los museos, numerosas investigaciones resaltan el papel de este recurso didáctico, especialmente en los que son más interactivos, ya que facilita la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el alumnado que los visitan, además destacan la capacidad de estos espacios para generar ambientes que promueven la interacción social y el aprendizaje cooperativo (Pérez et al., 1998).

Álvarez (2014) resalta la importancia de los museos pedagógicos como los escenarios educativos ideales para la difusión e interpretación del patrimonio histórico educativo, a la vez que permiten la reconstrucción colaborativa de la cultura escolar y la revalorización de la memoria, tanto material, como inmaterial de la educación. Asimismo, este autor resalta el valor de construir la didáctica del patrimonio histórico educativo según los parámetros de una educación patrimonial constructivista que promueva la apreciación, la puesta en valor, el respeto y la conservación de este importantísimo patrimonio para las generaciones futuras, involucrando a las actuales, por tanto, en un compromiso cultural y ético, tanto con las generaciones pasadas como con las que seguirán nuestros pasos en el futuro.

Por su parte, Rabazas y Ramos (2017), se centran en el carácter dinamizador de estos centros en relación con el aprendizaje de todo tipo de públicos. Al mismo tiempo, destacan el papel de los museos pedagógicos como espacios de reconstrucción de la memoria educativa colectiva, a través

de la conservación, análisis y experimentación del patrimonio histórico educativo, lo que permite a investigadores, profesores, estudiantes y visitantes, de todas las edades y condiciones sociales, confrontar la situación educativa actual con la que vio durante su pasado escolar y desarrolló este patrimonio que ha llegado hasta nosotros gracias, especialmente, a la labor conservadora de estos mismos museos.

A fin de cuentas, se busca abrir la universidad a la sociedad, ofreciendo sus recursos y saber hacer, especialmente, a la comunidad educativa. Las visitas escolares al huerto didáctico universitario y al museo pedagógico ponen en contacto, en un mismo espacio, a escolares, estudiantes de magisterio y profesorado, profundizando la relación de las instituciones escolares con las universitarias. Al mismo tiempo, esta experiencia formativa contribuye a la sensibilización de las comunidades escolar y universitaria con respecto a los temas ambientales y pedagógicos que han alcanzado recientemente su debida importancia gracias a la agenda de desarrollo sostenible.

El carácter cooperativo e interdisciplinar de esta experiencia, por su parte, permite difuminar los límites de las instituciones educativas, abriéndolas a la comunidad y permitiendo a la sociedad integrarse en el proyecto educativo común. Al mismo tiempo, estos entornos ofrecen un servicio comunitario, ya que ponen a disposición de la comunidad estos dos valiosos recursos didácticos, dinamizados y aprovechados mediante las visitas escolares.

Por ello, mencionar el carácter comunitario de la experiencia supone, directamente, hablar del método Aprendizaje y Servicio (ApS) y sus beneficios. Esta es una de las metodologías más utilizadas en la actualidad (Álvarez, et al., 2017), ya que acerca al alumnado a la realidad práctica de aplicación y la vez colabora en la misión de responsabilidad social de las universidades, ofreciendo un servicio a la comunidad próxima. En este caso se ofrece un servicio y un recurso didáctico a escolares y docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria de Zamora. Este método se enmarca en una metodología de investigación-acción cooperativa entre profesorado y alumnado que permite mejorar las estrategias docentes y metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación teórico-práctica. De este modo, se favorece el desarrollo de: competencias básicas, valores y actitudes prosociales y habilidades para la vida, además de convertir al estudiantado en los verdaderos protagonistas de la experiencia (Naval, Arbués, Vereá, 2017).

Por último, este proyecto abarca siete asignaturas, de cuatro áreas de conocimiento diferentes (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didácticas de las Matemáticas e Historia de la Educación) de las titulaciones del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria. Permitiendo al alumnado descubrir, experimentar y aplicar de forma práctica las competencias que unen transversalmente las distintas áreas de conocimiento implicadas, además de incorporar los conocimientos y el *hábitus* de profesionales de la educación ajenos a la comunidad universitaria, maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria.

## Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia es el de mejorar la calidad de la práctica docente, mediante el fomento de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de un cambio

metodológico en las aulas de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, mejorando así la adquisición de capacidades y competencias entre el alumnado participante. Para ello, los recursos didácticos huerto universitario y Centro Museo Pedagógico del Campus Viriato, se convierten en los elementos guías de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje y en excepcionales laboratorios de trabajo para la mejora de la formación inicial de maestros y maestras.

El conjunto de objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del proyecto y que han ido aumentando a lo largo del paso de los años de la mano de los nuevos proyectos de innovación docentes concedidos, y son:

- 1) Construir un huerto universitario ecológico en el Campus Viriato (Zamora).
- 2) Diseñar, preparar y elaborar prácticas, actividades y material didáctico variado para su uso en el huerto universitario con el alumnado de los diferentes grados de magisterio y los escolares participantes.
- 3) Diseñar, preparar y elaborar un itinerario didáctico de los diferentes espacios y objetos del CeMuPe, junto con actividades y material didáctico variado para su uso con el alumnado de los diferentes grados de magisterio y los escolares participantes.
- 4) Integrar dichas actividades en el calendario de prácticas académicas de asignaturas de los grados de Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y el doble Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil, impartidas por el profesorado participante en el proyecto, como son: Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil (2º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil), Ciencias de la Naturaleza y su didáctica en Educación Infantil (2º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil), Ciencias de la Naturaleza y su didáctica I (2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria), Didáctica de las Ciencias Sociales (3er curso del Grado en Maestro en Educación Primaria), Fundamentos de Geografía e Historia (2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria), Matemáticas y su Didáctica para Educación Infantil (2º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil) e Instituciones Educativas (3er curso del Grado en Maestro en Educación Infantil).
- 5) Fomentar la interpretación y difusión del patrimonio histórico educativo, así como su perspectiva de análisis que permita la protección y conservación de los objetos materiales y culturales dentro de los procesos educativos a lo largo del tiempo.
- 6) Aumentar la integración de una educación para la sostenibilidad en nuestra práctica docente e investigadora, tanto universitaria como escolar, prestando atención a las demandas de tipo social, económico y ambiental que tiene la sociedad del siglo XXI.
- 7) Integrar los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en la formación inicial de maestros a través de la utilización del huerto universitario y del CeMuPe como recursos educativos y contextos de aprendizaje.
- 8) Ampliar la apertura de la institución universitaria y sus recursos a la sociedad, a través de una metodología de aprendizaje promotora de servicio a la comunidad. Aprendizaje y Servicio.

## Participantes

La experiencia educativa que comenzó su andadura hace seis años, durante el curso académico 2016/2017 y continúa en la actualidad, con la salvedad de los cursos académicos 2019/2020 y

2020/2021 donde por motivos derivados de la crisis sanitaria sufrida por la COVID19 no se pudo llevar a cabo, invita durante las mañanas del mes de mayo a los centros escolares de la etapa de Educación Infantil y Primaria de Zamora a que visiten el huerto universitario y el Centro Museo Pedagógico para aprender de ellos y en ellos. En el conjunto de visitas llevadas a cabo a lo largo de estos años se han visto involucrados alrededor de 175 estudiantes universitarios, así como 1470 escolares, de los cuales 1130 pertenecen a la etapa de Educación Primaria y 340 a la de Educación Infantil, repartidos entre un total de 19 colegios que han participado a lo largo de estos años en el programa de visitas escolares.

Para el alumnado de magisterio, estas actividades suponen un importante complemento a su formación, aumentando de forma significativa las horas de prácticas docentes, al mismo tiempo que permite que estas se realicen en un contexto real y más próximo a la que será su actividad profesional en el futuro, encargándose de diseñar y llevar a cabo las actividades prácticas e itinerarios didácticos, enmarcadas en las diferentes asignaturas y áreas de conocimiento que hemos expuesto más arriba.

## Evaluación y resultados

Una vez diseñadas e implementadas el conjunto de actividades y llevados a cabo los itinerarios didácticos por el huerto educativo y el CeMuPe con los diferentes grupos de escolares, se realizó una encuesta entre el alumnado universitario participante para saber su grado de satisfacción ante cuestiones relacionadas con la formación y la práctica docente derivada de esta experiencia educativa. El cuestionario constaba de un conjunto de 11 ítems con preguntas tipo Likert, donde los encuestados debían responder a cada pregunta otorgándole un valor de entre 1 y 5, siendo 1 “poco” o “muy mal” y 5 “mucho” o “muy bien”, y una pregunta final abierta. Todos los estudiantes que participaron en el estudio lo hicieron de forma totalmente anónima y voluntaria, respondiendo de manera telemática a un cuestionario web elaborado *ad hoc* a través de la aplicación “Google formularios”.

Como muestra, se les preguntó si creían que el huerto didáctico educativo y el Centro Museo Pedagógico les habían servido para comprender mejor los contenidos teóricos trabajados en clase. Analizando las respuestas obtenidas, se observa que más del 70 % de los encuestados valoran positivamente estos recursos didácticos, afirmando que les han permitido comprender mejor los contenidos trabajados en clase. También se les preguntó si consideraban que habían aprendido más utilizando estos recursos de aprendizaje que si no los hubieran utilizado en el desarrollo de las asignaturas. En este caso, el porcentaje de aprobación es similar al anterior. Cuando les preguntamos por la metodología empleada en la planificación, diseño e implementación de las visitas escolares, el 75% respondieron que la experiencia les ha ofrecido espacios para reflexionar sobre su futura labor docente y más del 60% afirmaron que el proyecto les había supuesto un aumento de su interés por los contenidos de las asignaturas implicadas. Por último, en relación con las competencias adquiridas y los objetivos que desarrollar con la organización, diseño e implementación de las visitas escolares, más de 70% opinaron que la experiencia les ha permitido reflexionar sobre

las prácticas de aula, para innovar y mejorar su labor docente y adquirir hábitos y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo y cooperativo durante su desarrollo profesional.

De modo que, tanto el huerto didáctico, como el CeMuPe parecen ser unos potentes recursos didácticos para fomentar una enseñanza activa y constructivista, que permiten al alumnado aprender mediante una experiencia directa con el entorno, conectando los contenidos teóricos con la práctica, mediante una metodología lúdica que fomenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, lo que se traduce en niveles de satisfacción sustancialmente altos entre el alumnado.

Además, la participación de colegios, maestros/as y escolares, está potenciando la apertura de la institución universitaria, así como de sus recursos e investigaciones, a la sociedad, al mismo tiempo que se amplían curricularmente las prácticas de intervención docente de nuestros estudiantes, algo ampliamente demandado por el alumnado en ambas titulaciones.

De modo que podemos concluir diciendo que, a lo largo de estos años, la iniciativa presentada se puede considerar como exitosa, no solo por los números de participación y las respuestas presentadas sino, sobre todo, por la elevada motivación e implicación del alumnado, profesorado y resto de colectivos participantes en el proyecto, lo que nos anima a continuar y mantener vivo el proyecto durante los años venideros.

## Conclusiones

En los últimos años, los historiadores de la educación han realizado un gran esfuerzo para rescatar, analizar y conservar el patrimonio histórico educativo que recibimos de los maestros y maestras que ejercieron su labor profesional en épocas pasadas. La responsabilidad de conservar, estudiar y, posteriormente, difundir este patrimonio ha recaído en los diferentes museos pedagógicos, adscritos a las principales universidades del país, que conjugan tradición y modernidad, ya que, aunque se apoyan en los planteamientos museológicos clásicos, han sido capaces de aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación para difundir más efectivamente este importantísimo conocimiento en la comunidad educativa (Álvarez y Payà, 2015). Estos museos pedagógicos han sido concebidos como espacios didácticos orientados a la interpretación y difusión del patrimonio histórico educativo acumulado hasta hoy, lo que nos permite, tanto desarrollar el conocimiento histórico educativo acumulado, como reconstruir la cultura escolar del pasado y poner en valor la memoria de los maestros y maestras que nos han precedido.

El Proyecto de Innovación Educativa que hemos presentado se integra en la línea de trabajo de uno de estos museos pedagógicos, el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe), desarrollando uno de sus objetivos principales: el perfeccionamiento de la práctica docente, orientada a mejorar la figura del maestro, así como su formación inicial y continua. Asimismo, las actividades didácticas realizadas en el entorno del CeMuPe nos permiten integrar en la formación de los participantes los conceptos de sostenibilidad y responsabilidad social, económica y ambiental que demanda la sociedad del siglo XXI.

Por su parte, el uso de los huertos educativos como entorno de aprendizaje está extendiéndose, actualmente, en todos los niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, han aparecido numerosas propuestas educativas que utilizan el huerto escolar como recurso para la formación inicial e integral de los maestros, mediante el desarrollo de proyectos funcionales que ponen en práctica los contenidos teóricos del currículum. El objetivo de estas propuestas es el de fomentar una enseñanza activa, experiencial, colaborativa y participativa más próxima a las situaciones que experimentarán durante su desempeño profesional (Aragón y Jiménez-Tenorio, 2015; Eugenio y Aragón, 2016; Parra y Gómez-Gonçalves, 2021), al mismo tiempo que promueven un desarrollo integral del alumnado, promoviendo no solo conceptos, competencias y procedimientos, sino también valores y actitudes de responsabilidad social.

En estos espacios educativos, que se convierten en laboratorios vivos, los docentes consiguen adquirir conocimientos y competencias (cognitivas, procedimentales, emocionales y relacionales) que les van a permitir, durante el desarrollo de su profesión, planificar, implantar y gestionar un huerto escolar, que podrán usar, a su vez, como contexto educativo en la enseñanza de distintos elementos del currículum de su alumnado (Gómez-Gonçalves, et al., 2019). Asimismo, en este entorno colaborativo y natural, se pueden trabajar temas transversales de fundamental importancia, como la educación ambiental, la agricultura sostenible, alimentación saludable, consumo y producción responsable, conocimiento de la cultura y las tradiciones rurales o el trabajo cooperativo, siendo todos estos factores esenciales para una educación basada en el desarrollo sostenible.

Este proyecto no se limita a su orientación hacia la innovación docente, sino que también tiene una faceta de investigación que nos permitirá utilizar sus resultados para promover una repercusión positiva en la generación del conocimiento y en la trascendencia social de las instituciones educativas, abriendo la universidad a la sociedad. Por tanto, y a tenor de los resultados, al implementar metodologías de formación activas e innovadoras, conseguiremos motivar al alumnado e incrementar su participación en las actividades, lo que mejorará la implicación en su propio proceso de enseñanza aprendizaje, así como su responsabilidad, al participar activamente en el análisis, conservación y utilización de los recursos didácticas (CeMuPe y huerto didáctico universitario) del Campus Viriato. Asimismo, promoveremos el desarrollo entre todos los participantes (estudiantes universitarios, escolares y profesorado) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

A modo de conclusión, es imprescindible tener en cuenta la opinión de los universitarios participantes en esta experiencia. Según las encuestas realizadas, el grado de satisfacción con la metodología utilizada es muy alto, además de observarse un incremento a lo largo del tiempo de aplicación del proyecto. La valiosa experiencia que proporcionó el primer año de puesta en práctica de esta actividad educativa ha permitido corregir los problemas que se presentaron inicialmente, que tenían su origen en la complejidad que tiene la organización de iniciativas transversales, que exigen una correcta coordinación entre profesores y asignaturas diversas. El alumnado que han pasado por este proyecto atribuye un efecto muy positivo de la experiencia a la hora de sentirse maestros y maestras, ya que las actividades realizadas les han permitido poner en práctica y reflexionar sobre la labor docente, en un entorno universitario que les pone en contacto directo con escolares.

## Bibliografía

- Álvarez Domínguez, P. (2014). Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro. *Revista América Patrimonio*, 2(6), pp. 91-99.
- Álvarez Domínguez, P. y Payà Rico, A. (2015). Los museos pedagógicos universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*, 237-242.
- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.
- Aragón, L. y Jiménez-Tenorio, N. (2015). El huerto ecológico universitario como herramienta para el estudio de problemas ambientales: una propuesta educativa en el grado de educación primaria. *Investigar con y para la sociedad* (pp. 1839-1844). Cádiz, España: Bubok.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2019). Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha. *Museologia & Interdisciplinaridade* 8(16), 16-36.
- Eugenio, M. y Aragón, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(3), 667-679.
- Gómez-Gonçalves, A., Corrochano, D., Parra, G., Rodríguez, M., Rubio, F.J. (2019): *Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación superior: diseño de un itinerario didáctico en el Campus Viriato (USAL, Zamora)*. En: VII Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, (Jiménez Sánchez, D., Coord.): 143-154 pp. Ediciones USJ, Colección Innovación Docente, ISBN: 978-84-948313-0-0.
- Naval, C., Arbués, E. y Vereá, N. (2017). El aprendizaje-servicio como recurso pedagógico en la universidad. *Educación y Diversidad*, 10(2), 127-140.
- Parra Nieto, G. y Gómez-Gonçalves, A. (coord.) (2021). *El Huerto educativo: recurso didáctico para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva multidisciplinar*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pérez, C.; Díaz, M.P.; Echevarría, I.; Morentín, M.; Cuesta, M. (1998). *Centros de Ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, 21(53), 100-119.

# Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco

## New audiences at the Museum of Education of the Universidad del País Vasco

---

**Paulí Dávila Balsera**  
**Luis M. Naya Garmendia**  
**Universidad del País Vasco (España)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### Resumen

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea fue creado en 2014 e inaugurado en 2016. En este artículo hacemos una presentación de su organización. El museo está estructurado en tres grandes espacios dedicados al euskara y la educación, al espacio escolar y a las enseñanzas y aprendizajes y, posteriormente, describimos las nuevas audiencias que se han ido conformando a lo largo del tiempo a través de actividades formativas: alumnado universitario y no universitario, personas adultas y personas con algún tipo de demencia. Para estos colectivos hemos organizado estas actividades, cuyo objetivo es fomentar la ciudadanía activa y la consideración del museo desde una perspectiva inclusiva. En el desarrollo de las mismas hemos tenido presente las tareas, talleres y discusiones que se han producido, así como una evaluación de las mismas. Todas estas actividades resultan fundamentales para dar nuevas funciones al museo, potenciando la transferencia de resultados a la sociedad.

**Palabras clave:** Museo de la Educación, País Vasco, dinamización, difusión, nuevas audiencias, ciudadanía activa.

### Abstract

The Museum of Education of the University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea was created in 2014 and inaugurated in 2016. In this article we present its organisation. The museum is structured into three main areas dedicated to the Basque language and education, the school area and teaching and learning, and then we describe the new audiences that have been formed over time through educational activities: university and non-university students, adults and people with some form of dementia. For these groups we have organised these activities, the aim of which is to promote active citizenship and the consideration of the museum from an inclusive perspective. In the development of these activities, we have taken into account the tasks,

workshops and discussions that have taken place, as well as an evaluation of them. All these activities are fundamental to give new functions to the museum, enhancing the transfer of results to society.

**Keywords:** Education Museum, Basque Country, dynamisation, dissemination, new audiences, active citizenship.

## Introducción

En este artículo vamos a desarrollar una serie de actividades realizadas dentro del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco con el objetivo de que el museo sea un nuevo recurso para actividades formativas y poder acercarnos a nuevas audiencias. Para ello en primer lugar, describimos el museo para contextualizar dichas actividades y, posteriormente, pasamos a las actividades formativas que hemos realizado en los últimos años con diversas audiencias: alumnado universitario y no universitario, adultos y personas con algún tipo de demencia. El resultado de este tipo de actividades nos muestra que los museos de la educación son herramientas útiles para complementar las actividades docentes, pero también espacios para discutir y fomentar la participación ciudadana, así como que son útiles como terapia no farmacéutica para personas afectadas por algún tipo de demencia.

### 1.- El Museo de la Educación de la UPV-EHU

La creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco responde a un proyecto desarrollado por el Grupo de Investigación de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian. El 5 de junio de 2014 el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU aprobó su creación e integración en la estructura universitaria. La creación de este museo tiene como antecedente la existencia de un Centro de Documentación sobre Historia de la Educación en el País Vasco que es uno de sus fundamentos para la investigación. El museo fue inaugurado en octubre de 2016.

Este Museo intenta dar respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de las instituciones educativas y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria. El patrimonio inmaterial que defiende este Museo es la lengua vasca (euskara), además del patrimonio material, los objetos escolares que forman parte de la cultura material de la escuela. Las funciones de este museo son tres: investigación, docencia y divulgación. Ocupa un espacio de 350 m<sup>2</sup> en el campus de Gipuzkoa.

El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, como otros museos pedagógicos y de la educación dependientes de diversas universidades, da respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria, además de un espacio de exposiciones dirigido a los centros docentes del País y abierto al público en general.

Este museo presenta un relato museístico que ayuda a comprender la realidad y el pasado educativo del País Vasco. Después de varias reestructuraciones el Museo cuenta, en la actualidad, con siete salas organizadas en torno a tres grandes espacios: 1) El euskara y la educación, 2) Espacio Escolar y 3) Espacio de enseñanzas y aprendizajes.

### **1.1.- El euskara y la educación**

El primer espacio expositivo está dedicado a lo que denominamos “El mundo del euskara y la educación”. Este espacio está compuesto por tres salas y comienza en una sala abierta y amplia, de unos 50 m<sup>2</sup> en el que se ponen las bases que sustentan la narración museística que pretendemos. Una de las características de Euskal Herria es la existencia de una realidad en la que el euskara ha sido un eje fundamental de la cultura vasca. En ese espacio se plasma la evolución histórica de diversas actividades en torno al euskara, desde la primera gramática vasca de Joannes de Etxepare hasta la actualidad. Se trata de un espacio en el que se van intercalando aspectos que tienen que ver con la evolución del euskara como lengua, la literatura vasca, la creación de instituciones en defensa de la lengua, los procesos de alfabetización en euskara, etc. Consideramos que este espacio es el “corazón” del museo para, así, transmitir una opción narrativa donde la lengua vasca sea el motor que ha hecho mover la enseñanza, la política, la cultura y las instituciones educativas. Al tener acceso al museo por esta primera sala lo que se intenta es que el visitante “lea” el museo desde la clave de la lengua, pues en las siguientes salas, de alguna manera, este referente cultural va a estar presente de forma transversal y será la clave para entender la educación en Euskal Herria.

Asimismo, este espacio intenta mostrar las políticas e instituciones que han existido durante los dos últimos siglos en Euskal Herria, haciendo hincapié en aquellas experiencias y proyectos surgidos en el propio País Vasco. De esta manera se complementa lo expuesto en la primera sala. Este espacio consta de dos salas que van a permitir al visitante hacer un recorrido de lo acontecido en el País Vasco en la educación formal desde comienzos del siglo XIX. En la primera sala se muestra lo acontecido hasta la Guerra Civil: los efectos de la Ley Moyano, las Guerras Carlistas, el Sexenio revolucionario, la Dictadura de Primo de Rivera, etc. En este espacio queremos resaltar la importancia de la lengua y cultura propias y las acciones que Diputaciones y Ayuntamientos realizaron para defender el euskara, un papel clave lo tienen las Escuelas de Barriada de Vizcaya y las Escuelas Rurales de Gipuzkoa, así como las Escuelas de Artes y Oficios o los Institutos Provinciales. Fruto de la colaboración con una persona voluntaria hemos obtenido dos maquetas, una de la Escuela de Artes y Oficios de San Sebastián y otra del Instituto Provincial, que recrean la arquitectura escolar de la época. Asimismo, se han incorporado una serie de paneles sobre una de las primeras acciones que organizó el Gobierno Vasco durante la Segunda República: la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a “colonias” establecidas en diversos países de Europa y

México (“niños de la guerra”). En esta sala también se encuentra la recreación de un despacho de inspector, para mostrar la presencia del sistema educativo español.

Una segunda sala está dedicada a mostrar lo ocurrido en el campo educativo en el País Vasco desde la finalización de la Guerra Civil española. Durante el periodo franquista surgieron en diversos pueblos de la geografía vasca unas escuelas que funcionaban de manera irregular en las que, aunque no estaba permitido, se enseñaba en lengua vasca. Nuestro objetivo sería recrear una de estas “*etxe-eskola*” (escuelas domésticas), en las que se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con paseos y aprendizaje informal. Contamos para ello con cuadernos escolares utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de quienes fueron alumnos de este tipo de centros, también se incluyen mapas y gráficos de la evolución de las ikastolas. En este espacio también se exponen cuadernos escolares en castellano de la primera etapa franquista, material de los Movimientos de Renovación Pedagógica, los pasos dados para el establecimiento del Curriculum Vasco o las acciones legislativas e institucionales del Gobierno Vasco y del Gobierno de Navarra durante la etapa del Estado de las Autonomías o por los Estados francés y español.

### **1.2.- Espacio Escolar: lugar para el recuerdo**

En esta sala hemos procedido a la reconstrucción de dos aulas. En la primera de ellas hemos instalado ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, una pizarra de pared negra y otros elementos ornamentales del aula. Con todo ello hemos recreado un aula de los años 50-60. Este es un elemento importante ya que va a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar tradicional que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de Historia de la Educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía. Por lo tanto, se trata de que las experiencias personales sean un detonador de la memoria. En la segunda aula hemos instalado material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70, que se presenta junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista puedan ver los profundos cambios en el mobiliario escolar. El objetivo de este espacio es explicar lo que significa la escolarización, evocando la escuela vivida y las experiencias escolares. En esta segunda aula ya puede apreciarse diverso material en euskara en oposición a la primera, en la que no había presencia del euskara.

### **1.3.- Espacio enseñanzas y aprendizajes escolares**

El espacio que hemos denominado “Enseñanzas y aprendizajes” ocupa dos salas en las que están expuestos materiales utilizados para la enseñanza de la física, química, geografía, ciencias naturales, etc. Estos instrumentos, provenientes de diversos centros públicos y privados, nos van a permitir conocer la enseñanza y aprendizaje de las diversas asignaturas que constituyen el currículo escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas y la dotación de este tipo de instrumentos ha sido también un elemento de “distinción” para algunos centros. Hemos conseguido la cesión en depósito de parte de este material. El Museo ha recibido una donación de los Hermanos de La Salle de más de 60 objetos científicos para la enseñanza de la física, química, electricidad, óptica, etc. datados a principios del siglo XX y fabricados por las casas Deyrollé de París y Cultura y ENOSA de Madrid y un conjunto de animales naturalizados,

bien catalogados, algunos de los cuales hemos expuesto en vitrinas. En los espacios dedicados a las asignaturas se muestran cinco tipos de objetos con la intención de dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje: programas de asignaturas, libros de texto, unas láminas, unos objetos científicos y unos cuadernos escolares correspondientes a cada una de las asignaturas en cuestión. Asimismo, hay un espacio dedicado a la construcción de género, donde se recoge material muy variopinto (comics, cromos, canastilla, trenes, pistolas, juguetes, libros etc.) utilizados tanto por niños y como por niñas.

## **2.- La identidad del Museo, entre cuadernos y memorias escolares**

Desde el surgimiento del museo, uno de los elementos claves ha sido dotarlo de una narración que permitiese destacar determinadas señas de identidad, que lo diferenciarian del resto de museos de esta índole. De hecho, desde los primeros proyectos de creación hasta la realidad actual han sido muchos los cambios producidos, dejando de lado iniciativas que parecían plausibles (como uniformes escolares o juegos y juguetes infantiles) e incorporando otros espacios, colecciones o material escolar en función de las adquisiciones y donaciones recibidas desde la puesta en marcha del museo. Pero lo que los creadores del museo siempre hemos tenido claro es que los visitantes que se acerquen al Museo reciban un mensaje diferenciado que intentamos transmitir en comparación con otros museos de este tipo. Esta identidad tiene un doble sentido, uno de tipo ideológico que pretende transmitir una identidad cultural y lingüística propia del País Vasco y otro de tipo material basado en la narración museística y contenido y objetos del propio museo. Por lo tanto, como hemos señalado en el epígrafe anterior, la identidad del museo se centra en tres ámbitos: primero, el euskara y la educación, como elemento que permite a los visitantes reconstruir la historia de esta lengua en relación con los avatares histórico-educativos por los que ha pasado; segundo, motivar emociones a partir de la reconstrucción de espacios escolares en los cuales el visitante pueda vivenciar sus propias experiencias escolares y, el tercero, mostrar los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares, de los centros educativos para cumplimentar el curriculum escolar en sus diferentes etapas y contenidos.

Esta es la seña de identidad del Museo, de la cual se puede derivar una presentación cultural de la realidad lingüística y educativa del País Vasco en toda su integridad y que, por lo tanto, puede ser leída en términos ideológicos y de transmisión de una determinada visión del País, en contraste con otras más focalizada en la historia de la educación de España (Dávila, 2004). Asimismo, en el Museo hemos ido acumulando diverso material que se corresponde con tres tipos de documentos muy relevantes para la historia material de la escuela y que conforman dos colecciones interesantes en cuanto al fondo documental. Nos referimos a los cuadernos escolares, a las memorias escolares y a los que se añade una importante colección de libros de texto.

Con respecto a los cuadernos escolares, podemos señalar que el corpus con el que contamos está compuesto por más de 1400 cuadernos escritos y que han sido utilizados en actividades educativas. Además de esta colección en el museo disponemos de un conjunto importante de cuaderno sin utilizar. De los cuadernos utilizados 442 han pertenecido a estudiantes de escuelas y colegios de la Comunidad Autónoma Vasca. Un total de 1034 cuadernos fueron elaborados durante el periodo

lectivo, 87 se redactaron en periodo vacacional y el resto no especifica el momento de redacción o pertenece a otra tipología de cuaderno. El cuaderno más antiguo del corpus data en el año 1833 y el más reciente de 2019. Cabe destacar que la mayoría de los cuadernos están escritos en el periodo franquista. De singular relevancia son los cuadernos escolares de los alumnos y alumnas de la primera *etxe eskola* (escuela donde de manera clandestina se enseñaba en euskara en un domicilio particular y que fueron el germen de las ikastolas) de Donostia creada por Elbira Zipitria (Dávila y Naya, 2015a y 2015b). Además, se debe señalar que, aunque la mayoría de cuadernos estén redactados en castellano, 100 cuadernos están escritos íntegra o parcialmente en euskera, aunque el lenguaje de escritura depende bien del lugar de procedencia del cuaderno o bien de la asignatura impartida mediante el cuaderno. Por ello, también disponemos de cuadernos escritos en catalán, francés, alemán, inglés, portugués e incluso en latín y griego en el caso de los cuadernos utilizados para el aprendizaje de lenguas clásicas.

Las memorias escolares también ofrecen un abanico de oportunidades para la investigación y nuestro Museo es el que posee una colección más extensa y ha realizado trabajos sobre su importancia en la historia de los colegios religiosos (Dávila, Naya y Zabaleta, 2017; Dávila, Naya y Miguelena, 2020a y 2020b). El Fondo está compuesto por un importante corpus documental de 2372 documentos (con diferentes denominaciones), registrados, catalogados y depositados en el museo. Este fondo de memorias escolares se ha ido conformando a lo largo de los años a través, tanto de donaciones de diversas entidades educativas, como de adquisiciones del propio museo. Este corpus documental no pretende ser representativo de la situación general de la producción de memorias escolares, en tanto que el único criterio para su conformación ha sido el de adquirir las disponibles en el mercado de compraventa de antigüedades y libros antiguos y la donación de series completas de algunos centros educativos. En relación a los adquiridos a través de este último procedimiento, tanto la donación de los documentos originales como el permiso de acceso y reproducción de los existentes en diversos archivos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Santiago Apóstol de Bilbao, Condal y Bonanova de Barcelona) o Marianistas (El Pilar de Madrid, Colegio Católico Santa María de Vitoria y de San Sebastián) ha sido de gran ayuda. A la vista de este fondo documental, tenemos que señalar que existe un sesgo en cuanto al número de memorias escolares pertenecientes a determinadas órdenes o congregaciones religiosas y/o a centros educativos concretos, aunque no llegan a representar ni un 20% del volumen total del corpus depositado en el fondo documental que nos ocupa. En la actualidad, dicho fondo documental está distribuido en cajas archivadas adecuadamente en el Museo de la Educación de la UPV/EHU, que contienen cada documento, debidamente individualizado en una carpeta, donde se señala mediante una etiqueta su número de registro en la base de datos junto al número de la caja que la contiene.

Además de estos dos fondos que diferencian al museo, disponemos de una colección importante de textos escolares que están catalogados en dos grandes periodos: libros de texto y manuales redactados antes y después de la Ley General de Educación de 1970. Estos manuales están clasificados por asignaturas, siguiendo la presencia de las diversas materias en las diferentes reformas educativas. Se han realizado trabajos en esta temática (Bilbao, Ezkurdia y Perez-Urraza, 2005), siguiendo los realizados desde MANES.

Finalmente, otro elemento diferenciador del Museo es la existencia de un Centro de documentación, denominado Euskodoc que es un recurso creado con el fin de atender a tres elementos básicos del quehacer académico: facilitar la iniciación a la investigación, ser una herramienta para la docencia universitaria y promover el acceso a la información al público interesado por la historia de la educación en Euskal Herria. Con ello se cumplen unos requisitos de calidad en la investigación y de transferencia del conocimiento a la sociedad. Asimismo, el desarrollo de una base de datos en el centro de documentación ha supuesto el diseño de una serie de descriptores para facilitar el acceso y consulta, tanto a investigadores, alumnado y público interesado. Finalmente, otra característica a resaltar de este centro es su incorporación al Museo al que nos referiremos más adelante, acentuando una perspectiva integradora de recursos disponibles en diferentes medios (imagen, voz, texto, etc.). (Dávila y Naya, 2018)

Estos fondos documentales han sido de gran utilidad para la realización de investigaciones, trabajos de fin de grado y máster y tesis doctorales, ya que se trata de un recurso donde los investigadores pueden encontrar fondos documentales y series completas de documentación para su trabajo en Historia de la Educación en el País Vasco. En este sentido, ponemos en valor la potencialidad que tienen estos documentos en los fondos de los museos, entendemos que conforman un patrimonio importante de la historia de la educación y que, por lo tanto, un lugar idóneo para su conservación son los museos de la educación.

### **3.- Audiencias y actividades formativas realizadas: alumnado universitario, adultos y personas con demencia**

Las actividades formativas, como es fácil suponer, están determinadas por el tipo de audiencia a la que van dirigidas, por ello en este apartado nos referiremos a esas audiencias y a las actividades que hemos llevado a cabo en los últimos años. Excluimos de esta colaboración las exposiciones temporales promovidas por el Museo y que no necesariamente se han realizado en el propio Museo, sino en otras dependencias de la propia Universidad del País Vasco o en otros centros culturales. A la pregunta que pretendemos responder es la siguiente: con los recursos que posee el Museo, ¿qué tipo de actividades formativas pueden desarrollarse? Contestar a esta pregunta es una cuestión clave, pues es la que nos permite proyectar nuestras actividades, adaptándonos a las potencialidades y capacidad de actuación del museo.

Los museos pedagógicos universitarios (Dávila y Naya, 2019), dadas sus características y localización, tienen un público privilegiado, como es el alumnado universitario, si bien uno de los intereses del Grupo de Investigación que gestiona este museo es llegar a otros públicos, facilitando su acceso y ampliando, así, su audiencia, como ya venimos realizando se ha ampliado a grupos de la tercera de edad, adultos, etc.

#### **3.1.- Alumnado universitario**

Al igual que tantos museos universitarios, uno de sus objetivos es su uso como apoyo a la docencia reglada. En este sentido, desde que lleva funcionando el museo, parte del alumnado que cursa Historia de la Educación (Educación Social y Pedagogía), Educación Contemporánea en Euskal

Herria (Pedagogía), Teoría e Historia de la Educación (Grados de maestro/a) o Psicología de la Educación (Psicología), además de los de los másteres en educación, ha girado visitas de manera constante. La percepción del alumnado en estas visitas es sumamente positiva, en tanto que, en muchas ocasiones, el contacto directo con materiales y objetos patrimoniales, les permite asentar mejor sus conocimientos. Asimismo, una labor importante, desde el punto de vista de la docencia y de la iniciación a la investigación, es que el alumnado de estas titulaciones pueda elaborar tanto Trabajos de Fin de Grado como de Master desde la perspectiva de análisis de la representación del patrimonio histórico-educativo. Para ello el museo es el laboratorio inicial para la realización de este tipo de proyectos.

Asimismo, dado que el museo es también un recurso para la docencia, desde hace varios cursos el alumnado de primer curso del grado de Maestro de la Universidad de Mondragón, acuden a realizar una jornada de actividades dentro del Museo y está previsto que, para los años próximos, también se incorpore el alumnado de la Universidad de Deusto. En general, estas visitas están integradas en los programas docentes de su curriculum y complementan la enseñanza programada, no tratándose de visitas meramente lúdicas.

Todas estas visitas tienen sus propias guías didácticas para adaptarnos a las demandas del profesorado en el ámbito de su programación docente. Como es habitual, todas estas visitas complimentan un cuestionario de evaluación al finalizar la misma con el objetivo de recoger las impresiones del propio alumnado. En general, la evaluación es positiva y señalan el descubrimiento que supone para ellos/as el contacto directo con el material escolar.

### **3.2.- Alumnado sistema educativo no universitario**

Otro tipo de público es el procedente de los centros educativos de secundaria, formación profesional, aulas de la experiencia, grupos de Educación Permanente de Adultos, etc. La narración que se hace con estos grupos es diferenciada en función de su procedencia, de manera que, para los de secundaria, bachillerato y formación profesional, alumnado menor de 18 años, se centra más el discurso en la sala de enseñanzas y aprendizajes y en la del euskara y la educación. En cambio, con los grupos de adultos se suele centrar más en las aulas escolares. En algunos casos los alumnos ya vienen con la visita preparada desde los propios centros y la visita al museo es considerada como una parte más de la docencia reglada.

Con respecto a las actividades formativas llevadas a cabo en el Museo, hemos de señalar que, desde su creación, el equipo coordinador del mismo tuvo presente que el museo es un recurso que debe traspasar las paredes de la universidad para ofrecerse como un dispositivo capaz de atraer a otras audiencias y de plantear actividades que permitan la transferencia de resultados a la sociedad (Dávila y Naya, 2014). Esta opción, en un principio, se abrió a los estudiantes universitarios y, posteriormente, a otros niveles del sistema educativo. No obstante, la demanda por parte de otros colectivos descubrió un camino viable para conseguir articular un conjunto de actividades con personas mayores, orientadas por el objetivo de que museo sea el mejor pretexto para conseguir la participación ciudadana.

En este sentido, a lo largo de 2017, y tras una larga serie de contactos, entre los responsables del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián y los responsables del Museo se fue formalizando la redacción de un Convenio de colaboración entre ambas instituciones que fue firmado a finales de 2018 y finalizó en agosto de 2019 y que ha sido renovado en el año 2021. En el citado convenio el Museo se comprometía a desarrollar las siguientes actividades:

- Visitas guiadas a los centros escolares de secundaria, formación profesional, euskaltegis (centros de enseñanza del euskara), HABE, otras universidades, centros de adultos, colectivos y asociaciones interesados en la materia, ciudadanos etc. Las actividades se llevan a cabo adecuándose a los diferentes colectivos que realizan las visitas al Museo.
- Talleres. Vídeo-Forum y otro tipo de actividades que propician debate con diferentes colectivos con el objetivo de generar diálogos sobre la educación de ayer, de hoy y del futuro. Tras una visita al museo se organiza un debate que es moderado por personal propio del Museo de la Educación.
- Creación de un Documento en vídeo. Al finalizar el video-forum y las visitas se recogen las impresiones de los participantes en un soporte audiovisual para la promoción de las actividades.
- Creación de un archivo digital de las actividades realizadas.

### **3.3.- Participación ciudadana: La Escuela de ayer y de hoy**

Con respecto a las personas adultas, las actividades han girado alrededor de un proyecto del Ayuntamiento de San Sebastián para fomentar la ciudadanía participativa. La primera actividad que organizamos se titulaba “La Escuela de Ayer y de hoy” y el objetivo principal era reflexionar sobre los modelos de escuela en los que habían vivido los participantes y el modelo de escuela actual. El planteamiento metodológico, desde la perspectiva pedagógica, era utilizar el museo como un recurso para activar la memoria sobre las experiencias escolares de los participantes y compartir entre sus iguales los conocimientos, sensaciones y emociones del pasado y reflejarlas en el momento presente, destacando algunos aspectos claves sobre aprendizajes, juegos, papel del magisterio, etc. Este modelo de escuela vivido sirvió para reflexionar sobre la escuela de hoy, marcando las diferencias y similitudes.

El grupo participante estuvo formado por 8 personas (4 hombres y 4 mujeres, mayores de 65 años, con formación académica media y superior y ya jubilados) que voluntariamente manifestaron su deseo de participar en el programa “Donostia Lagunkoia” [San Sebastián, ciudad amigable], promovido por el gobierno municipal. Al inicio de la actividad, el grupo recibió una breve explicación sobre los orígenes del museo y después se les repartió una carpeta con material para ser utilizado durante la visita. En ese momento compartimos un café, mientras se realizaba la presentación de los participantes, incluidos el personal coordinador de la actividad, formado por 5 personas (personal contratado del museo y equipo directivo).

### Imagen 1. Recepción a los asistentes a la actividad



**Fuente:** Museo de la Educación UPV/EHU

Esta primera actividad consistía en ponerse en contacto entre los propios participantes a fin de que expresaran sus expectativas respecto a la visita que iban a realizar en el Museo. Finalizada esta primera actividad, ya los miembros del grupo se sentían más a gusto y comenzamos la primera parte de la visita guiada que consistió en la explicación de la primera sala del museo “Euskararen Mundua eta Hezkuntza” [El mundo del euskara y la educación].

#### 3.3.1.- El euskara. Respuesta de los y las participantes

Tras recibir las explicaciones por parte de los miembros del equipo del museo, se les pidió que en un *post-it* escribieran cuáles eran sus impresiones y que respondieran a la pregunta *¿Qué supone o qué es para vosotros/as el euskara?* Las respuestas después las tenían que colocar en una pizarra situada en el aula a tal efecto. El objetivo de esta actividad era recoger su experiencia y sus vivencias sobre el euskara.

Como era de esperar, las respuestas del grupo fueron diversas, así hubo quien centró su atención en la riqueza del idioma (reto, dialectos, diversidad, uniformidad, riqueza, dificultad, solidaridad, amor, dureza), quien puso el acento en la educación (el euskara es una parte de la educación de hoy y de la mía; importante las ideas que se han dado; pienso que hay que enseñar euskara con cariño), en la historia reciente del idioma (tan grande, amado por nosotros como ha sido y, por otra

parte, prohibido), en la dificultad del aprendizaje (el euskara es una lengua maravillosa pero difícil aprendizaje, pero lo voy a retomar con mucha ilusión), en lo que había visto en esa sala y que no conocía (he visto material que no conocía, los cómics son fantásticos; el camino muy bonito) o quien tomaba un compromiso para después de la visita (mi intención fundamental recuperar y transmitir el euskara a mis generaciones posteriores).

### **3.3.2.- El euskara y la educación. Respuesta de los y las participantes**

Tras esta primera sala hicimos un recorrido por otras dos salas en las que se presentan los hitos más importantes de la relación (o falta de relación) histórica entre el euskara y la educación. Los paneles del museo nos sirvieron para explicar la educación en la Segunda República, el franquismo, la importancia de la Formación Profesional, la presencia de las órdenes y congregaciones religiosas, las ikastolas [escuelas vascas], etc. Entonces se le planteó al grupo una segunda pregunta *¿Qué recuerdas de tu época en la escuela? ¿Cómo la recuerdas?*, a la que, como en el caso anterior tenían que responder escribiendo su respuesta en un *post-it*. El objetivo de esta pregunta era poder mostrar sus conocimientos con respecto a la escolarización en el País Vasco, Escuela Pública o Privada, etc.

Ciertamente la visión de esas ocho personas nos muestra un modelo de escuela bastante diferente al actual, hay quienes se centraban en cuestiones curriculares (de la escuela de ayer lo que más recuerdo es la importancia de la ortografía y caligrafía, ambas me entusiasaban, transmisión de las redacciones); en el poder (importancia de la Religión Católica, Enseñanza marcada por el Gobierno y la Iglesia); en la represión al euskara (en la Ikastola: el castellano obligatoria y el euskara prohibido, falta de libertad), en las pocas posibilidades de acceder a la escolarización (nacé en 1940 póstumo de padre por guerra. Vivo con mis abuelos paternos vasca y andaluz, y mis estudios son básicos en una escuela casera, casi no conozco la educación personalmente en esos años); la disciplina (uniformidad, aislamiento, disciplina, competitividad, religión), la recepción de la ayuda americana (leche en polvo, recuerdo el queso de las américas que lo llevaba a casa para los ratones), las travesuras infantiles (también hacer travesuras que ocultábamos a los maestros, travesuras sin transcendencia) y los buenos recuerdos de tiempos pasados (mi recuerdo es agradable. Nos gustaba aprender).

### **3.3.3.- Mi experiencia escolar. Respuesta de los y las participantes**

El tercer espacio que visitamos fue la reproducción de un aula del periodo de la dictadura franquista. Este es el espacio donde los visitantes suelen revivir su experiencia escolar, especialmente los grupos de mayor edad como éste, y el resultado fue el que esperábamos. Normalmente el poder sentarse nuevamente en los viejos pupitres ayuda a la evocación escolar. El objetivo de esta actividad es rememorar la propia experiencia a través de las emociones que provoca el contacto con la cultura material de la escuela.

Nuevamente les pedimos que escribieran su visión en un *post-it* y las respuestas giraron en torno a las emociones revividas (¡qué recuerdos! En el pueblo fue bonito y tranquilo. En los frailes sistema educativo con muchos palos y castigos. Rezos y misas; Esta aula me lleva a mis años de escuela...me ha traído a varias aulas en las que hice mi escolarización...Hay diferencias, claro,

pero aquí está la esencia. Un aula como esta o parecida fue una experiencia compartida en 1953, aproximadamente, con una academia comercial en la escuela pública “Romualdo de Toledo” inaugurada en el barrio de Herrera); la simbología del aula, algún detalle concreto, que aportaba información complementaria (respecto a la recaudación para el Domund existían termómetros, se coloreaban como una confirmación entre clases, con lo cual nos gastábamos la paga del domingo en llevarla a clase, ¡qué tontos!) o sensaciones mucho más personales (infancia, ignorancia, frío, pizarras, enciclopedia, desilusión)

### Imagen 2. Los asistentes en el aula



Fuente: Museo de la Educación UPV/EHU

#### 3.3.4.- Taller

Finalizada la visita a estas tres salas del Museo se volvió al Taller de Actividades, con el objetivo de reflexionar sobre lo visto en el museo, y recabar su participación para poder contrastar sus opiniones sobre la escuela de ayer y de hoy.

Para ello en una vieja pizarra dibujamos un cuadrado dividido en cuatro partes, para que pudieran poner en cada uno de los cuadrantes los aspectos positivos y negativos de la escuela de ayer y de hoy. El objetivo de esta actividad es que, a través de esa participación, pueda establecerse una participación sobre las temáticas que surjan y, a la vez, ponderar su importancia y ser un dispositivo de diálogo posterior.

Las respuestas plasmadas en la pizarra fueron las siguientes:

	AYER	HOY
<b>Opiniones positivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi educación en la escuela familiar era en castellano, pero era mixta y muy agradable</li> <li>- Nivel de conocimientos</li> <li>- Pueblo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que en vez de cambiar tanto los planes de estudio, debería de investigar donde funcionan mejor e incorporarlos a nuestro país. Parece que en Islandia funciona muy bien el plan infantil. (5)</li> <li>- Libertad y ganas de aprender (2)</li> </ul>
<b>Opiniones negativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prohibición</li> <li>- En la educación de ayer me hizo mucho daño la religión</li> <li>- Mucha religión, demasiada memoria. Francés, mucha gramática y traducción, poco hablar.</li> <li>- Adoctrinamiento (7)</li> <li>- Abuso de poder del maestro (1)</li> <li>- Había poco acercamiento entre el profesor y el alumno (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No aceptación de la diversidad de nuestro pueblo</li> <li>- Veo poca disciplina (1)</li> <li>- Falta de respeto y normas</li> <li>- Adoctrinamiento</li> <li>- Hoy en día el contacto y la forma de actuar es mucho más cercana. No me gusta la utilización que se les da a los móviles y ordenadores. Opino que estos elementos deben de ser elementos de trabajo.</li> </ul>

Una vez todos colocaron su *post-it* en la pizarra se les repartió a cada uno dos gomets para que eligieran dos de las respuestas con las que estaban más de acuerdo. De esta manera se pudieron detectar las respuestas que tuvieron mayor consenso, por ejemplo, adoctrinamiento.

Finalizada esta actividad se estableció un diálogo o *focus group* entre los participantes sobre la relevancia de las respuestas que se habían dado. La discusión fue muy rica y en ella participaron la mayoría de los asistentes, dando por concluida la actividad. En este momento varios participantes mostraron su interés por repetir la visita al museo con grupos en los cuales participan o son miembros directivos (hogares del jubilado, asociaciones, etc.). El equipo directivo del Museo agradeció su participación y excelente motivación, quedando a la disposición de cualquier actividad en la que podamos ayudar.

### 3.3.5.- Finalización de la actividad

Al finalizar la actividad precedente se les pidió su opinión sobre el Museo, de manera escueta en un *post-it* que pegaron en un panel preparado en la puerta de salida. Las opiniones fueron las siguientes: Me ha parecido muy interesante y emocionante por como lo han transmitido; Fabulosa,

me gustaría que fuera un museo abierto al público en general; despierta la memoria. entrañable, instructiva; una experiencia interesante y visita recomendable; muy interesante<sup>1</sup>.

### 3.4.- La Escuela de hoy y del futuro

Dentro del mismo proyecto del Ayuntamiento de San Sebastián al que nos hemos referido en el apartado anterior, realizamos esta otra actividad que era continuación de la anterior, pero con un grupo diferente. Para ello, partiendo de las conclusiones extraídas en la primera actividad, organizamos un segundo taller, esta vez con una mirada actual y prospectiva. La dinámica no fue muy diferente a la desarrollada en el caso de la actividad anterior, comenzando por una visita guiada al museo para luego organizar el taller. El grupo participante tenía características muy similares al que participó en la primera actividad.

La actividad comenzó dividiendo al grupo en tres subgrupos que fueron animados por miembros del equipo técnico del museo, y se les pidió a los asistentes que, en un primer momento, intercambiaran opiniones al respecto y que luego escribieran en cada uno de los cuatro *post-it* su opinión sobre cada uno de los apartados y luego se les pidió que colocaran las mismas en el espacio correspondiente.

Para ello en una vieja pizarra dibujamos un cuadrado dividido en cuatro partes, para que pudieran poner en cada uno de los cuadrantes cómo ven la educación de hoy, tanto desde la óptica de la familia como desde la del político y cómo ven la educación del futuro, en los dos mismos niveles. El objetivo de esta actividad es que, a través de esa participación, pueda establecerse una participación sobre las temáticas que surjan y, a la vez, ponderar su importancia y ser un dispositivo de diálogo posterior.

**Imagen 3. Los asistentes a la segunda sesión plasmando sus opiniones en la pizarra**



**Fuente:** Museo de la Educación UPV/EHU

---

<sup>1</sup> Como hemos indicado, el convenio con el Ayuntamiento conllevaba la grabación en vídeo de la actividad. Se puede acceder a las mismas desde la página Web del Museo de la Educación de la UPV/EHU. <http://www.ehu.eus/museoeducacion>

El resumen de las respuestas es el que recogemos en las dos tablas siguientes:

¿Cómo vemos la educación de hoy?	
Como familia	Como político
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un elemento socializador.</li> <li>- Sustituta de la familia.</li> <li>- Se educa en libertad.</li> <li>- Límites difusos del papel de la familia y el papel de la escuela.</li> <li>- Educar en valores.</li> <li>- Muchos deberes.</li> <li>- Integración social, desarrollo emocional.</li> <li>- Individualista.</li> <li>- Dirigida a la productividad.</li> <li>- Con preocupación.</li> <li>- Gestiona el futuro de los hijos e hijas.</li> <li>- Falta de colaboración.</li> <li>- Dejamos que la escuela resuelva todos mis problemas (como familia), que no las crea y que eduque a mis hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas empleables y no críticas.</li> <li>- Que resuelva los problemas de los inadaptados.</li> <li>- Que no suponga gasto, ya se da suficiente.</li> <li>- Gestión entre la pública y privada (financiación).</li> <li>- Potenciar la escuela pública.</li> <li>- Laicismo real.</li> <li>- Acabar con los repetidos cambios educativos (legislación).</li> </ul>

¿Cómo quisiéramos que fuera la educación del futuro? ¿Cómo la vemos?	
Como familia	Como político
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza pública y laica.</li> <li>- Dinero público para todos.</li> <li>- Acuerdos entre todos para las leyes educativas.</li> <li>- Educar en disciplina de trabajo.</li> <li>- Asumir derechos y obligaciones.</li> <li>- Seguir las mismas normas en casa y en la escuela.</li> <li>- Caminar juntos familia y escuela, para no perder el norte.</li> <li>- Educación integral.</li> <li>- Potenciar la relación familia-escuela.</li> <li>- Escuela basada en derechos humanos.</li> <li>- Que las escuelas nos ayuden a aprender a educar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más dinero y más apoyos.</li> <li>- Mínimo acuerdo político para no cambiar los modelos educativos cada 4 años.</li> <li>- Mejorar la relación con la naturaleza y el medio ambiente.</li> <li>- Modernizar y poner más dinero y profesionales.</li> <li>- Incentivar el respeto al medio ambiente.</li> <li>- Una escuela más práctica.</li> <li>- Educar en democracia y organizar la educación democráticamente.</li> <li>- Escuela pública y laica.</li> <li>- Formar profesorado (incidir más en ello).</li> <li>- Educar para la vida.</li> </ul>

Tras exponer todas las propuestas en la pizarra preparada a tal efecto, una parte del equipo técnico del Museo hizo un resumen y comentarios sobre las aportaciones recibidas, lo que generó un interesante debate entre los participantes. Como puede observarse, lo interesante no son tanto las

respuestas, sino la posibilidad de participar aportando perspectivas válidas para valorar las diferencias deseables para la educación entre los objetivos de las familias y los políticos.

#### Imagen 4. Segundo grupo de trabajo



Fuente: Museo de la Educación UPV/EHU

#### 3.5.- Recuperando la memoria: actividad con personas afectadas por el Alzheimer

Nuestro interés por ampliar las audiencias y sobre todo con una mirada inclusiva de los museos nos arriesgamos a tratar un tema sobre el cual habíamos leído algunos textos que mostraban las potencialidades que tiene trabajar con grupos intergeneracionales y con personas con diferentes tipos de demencia o Alzheimer. Era un reto importante que, en primer lugar, requiere de cierta preparación y de contar con los profesionales adecuados para llevarlo a cabo.

En este sentido, desarrollamos una actividad en los cursos 2020-21 y 2021-22 que ha sido la realizada con personas afectadas por el Alzheimer y sus respectivos nietos y solo con personas afectadas por Alzheimer, en grupos independientes. Actividades similares a estas se han realizado en otros contextos de centro culturales, sobre todo relacionados con museos del arte (Escolano, 2011, VV.AA. 2017), basándose en las posibilidades que ofrece el arte para estimular los recuerdos. Si estas actividades, en general, suelen ser efectivas en museos del arte, con mayor razón podemos hablar del estímulo que provocan los objetos materiales de la escolarización. Esta actividad se ha realizado con la colaboración del Museo Municipal de San Telmo y la asociación AFAGI (Asociación de Familiares, Amigos y Personas con Alzheimer y Otras Demencias de Gipuzkoa).

Para el desarrollo de esta actividad se redactó una guía *ad-hoc*, realizada por las personas implicadas y encargadas de llevarla a cabo, y que consistía en pautar todas las actividades que se iban a desarrollar en todo el proceso.

Los objetivos eran ofrecer el museo como un espacio para la estimulación de la memoria, a través de objetos tales como libros, pupitres, aula, cuadernos escolares, material didáctico, canciones infantiles, etc., así como intercambiar experiencias educativas entre nietos y abuelos.

Antes de empezar con la visita se hizo una breve presentación del proyecto y de los participantes en la entrada del museo. Cada uno de los participantes se presentó mencionando su nombre y otras dos características que él/ella considerara, como relevantes, por ejemplo: edad, estudios, lugar de nacimiento, hobbies, lugar de residencia, comida/canción/color favorito...

La primera actividad consistía en explicar brevemente la evolución del museo desde sus inicios hasta hoy en día y pasar al aula franquista, donde los participantes, sentados en los viejos pupitres, observaban los objetos de la sala. En ese momento se les pide que describan las sensaciones que perciben, tomando nota de las mismas. En este espacio se les dio especial protagonismo a los participantes con Alzheimer, que expresaron sus reacciones personales y los recuerdos sobre su estancia en el colegio. En este caso una de las participantes no paraba de recordar su paso por un colegio religioso y el estricto cumplimiento de las normas en un colegio francés. En cambio, otro participante, escolarizado en un pueblo de Extremadura, narraba sus experiencias al margen de la escuela, ya que tuvo una escolarización escasa. Especialmente significativo fue el recordar canciones del ámbito escolar que los participantes recordaban. En cambio, hay que anotar que esta persona, según narraba la psicóloga de AFAGI, a lo largo de la actividad estuvo mucho más participativa que lo que ella percibía en el centro donde es atendido.

#### **Imagen 5. Actividad intergeneracional en el aula franquista**



**Fuente:** Museo de la Educación UPV/EHU

Finalizada esta actividad se pasó al aula de los años 70, donde los nietos explicaron a sus abuelos su experiencia escolar, relatando diversos acontecimientos de la misma. Los gestores de la actividad formularon, a lo largo de la visita, diversas cuestiones para fomentar la participación, con

preguntas concretas y fácilmente expresadas para favorecer su comprensión, teniendo en cuenta utilizar un lenguaje lo más cercano posible a los intervinientes. Por lo tanto, se trató de favorecer estímulos visuales, orales y táctiles.

Otra parte de la actividad se llevó a cabo en la sala de construcción de género del Museo. En este espacio se habló sobre los juegos infantiles de cada generación, realizándoles diversas preguntas a cada uno de ellos. En esta sala fueron especialmente relevantes los recuerdos suscitados por los cromos, juguetes o la canastilla.

La actividad continuó en la tercera sala, dedicada a las enseñanzas y aprendizajes, donde se les mostró un conjunto de material científico, previamente seleccionado, debido a que se preveía que no pudieran conocer el rico arsenal de material disponible en el museo. Algunos de los objetos les sorprendieron, pero no pudimos constatar el recuerdo que les podía haber provocado el material mostrado, entre los cuales estaban diversos libros de texto y cuadernos escolares.

En todas estas actividades se llevó un control flexible sobre el tiempo que duraba cada una de ellas. En general, no más de 15 minutos para cada actividad.

Una vez finalizada esta visita participada pasamos a una sala donde se realizó un taller que consistía en darles a los participantes unas fichas en formato de cromo con material relativo a materiales escolares correspondientes a cada una de las generaciones. Se les pidió que ordenaran los objetos antiguos y los modernos. Las personas mayores tuvieron algunos problemas de identificación de los objetos para situarlos en una época u otra, y recibieron ayuda de sus familiares. Una vez realizada esta separación del material, los participantes completaron una libreta distribuyendo esos cromos según la categoría de los mismos (libros, plumillas, ordenadores, máquinas de escribir, etc.). Esta libreta la confeccionaron los propios participantes, siguiente otra actividad desarrollada en el Museo Municipal San Telmo de Donostia-San Sebastián.

### **Imagen 6. Desarrollo de la actividad**



**Fuente:** Museo de la Educación UPV/EHU

Al final de la actividad se llevó a cabo una evaluación con los participantes sobre la duración de la actividad, las sensaciones que habían tenido, etc. Asimismo, los gestores de la actividad realizaron una sesión de evaluación, donde se tomó nota de los aspectos que favorecían la participación de los niños y mayores, de cara a mejorar la actividad en nuevas ediciones de la misma. Al cabo de un tiempo de haber realizado esta actividad, la psicóloga de AFAGI nos ha propuesto volver a realizarla, pero esta vez para un conjunto de unas 50 personas divididas en cinco grupos. Esta experiencia piloto nos va a servir para organizar mejor esta actividad y evaluar resultados apreciables con la colaboración de la profesional de la asociación.

#### **4.- Conclusiones**

El museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, en los últimos años, ha visto la necesidad de ampliar las audiencias más allá del público universitario, abriéndonos a un tipo de público que, en general, no acudía a nuestros museos. Consideramos que los museos de la educación son un recurso interesante para fomentar otras actividades, además de las funciones que normalmente tienen este tipo de museo en relación con la complementariedad de la docencia y la investigación. Se trata de actividades formativas, cuyo objetivo es fomentar la ciudadanía activa y la consideración del museo desde una perspectiva inclusiva.

Las actividades desarrolladas en los últimos cursos 2018-19, 2020-21 y 2021-22 dentro del convenio firmado por el Museo de la Educación de la UPV/EHU y el Ayuntamiento de Donostia son un paso para el desarrollo de una ciudadanía activa con la participación de personas mayores. La reflexión sobre la escuela de ayer, de hoy y del futuro activa la participación de diversos grupos que se acercan al museo con una nueva perspectiva, no como usuarios de un espacio que va a servir para recordar un pasado reciente, sino como un espacio en el que sus opiniones son tenidas en cuenta y sirven para el desarrollo de acciones de intervención a escala municipal, estableciendo un debate sobre la educación.

De los resultados obtenidos, puede afirmarse que este tipo de actividades logra recuperar la memoria escolar a través de la función motivadora que tienen los museos de la educación. Por lo tanto, es necesario crear espacios de discusión y participación para la formación de una ciudadanía activa y, en esta tarea, el Museo de la Educación es una herramienta fundamental. Asimismo, el poder activar los recuerdos y la memoria de personas afectadas por el Alzheimer, a través de los objetos del museo y de actividades en torno a la experiencia educativa que supone, pone en valor este tipo de museos, ofreciéndose como un recurso válido para la participación ciudadana.

La evaluación de las actividades realizadas nos confirma que el Museo de la Educación está en el buen camino para, colaborando con otras entidades, abrir sus puertas a nuevos públicos con los que realizar actividades favorecedoras de una ciudadanía activa.

## Bibliografía

Bilbao, B.; Ezkurdia, G. y Pérez-Urraza, K. (2007). “Testuliburuetako edukiaren eta itxuraren garapena: Anaya, Edebé eta Santillana argitaletxeak adibide”. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko hezkuntza aldizkaria*. nº 38, pp. 7-25.

Dávila, P. (2004). “Las Historias ‘Autonómicas’ de la educación: sentido y aportaciones”. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 2. *La docencia de la historia de la educación*, pp. 67-96. Accesible en <http://sedhe.es/wp-content/uploads/2-La-docencia-de-la-historia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>

Dávila, P. y Naya, L. M. (2014). “El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa”. *Cabás*. n. 12, pp. 134-144.

Dávila, P. y Naya, L.M. (2015a). “La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco”. *RIDPHE*. Vol. 1, nº 1, pp. 7-21. Accesible en <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9225/4649>

Dávila, P. y Naya, L.M. (2015b). “Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera ikastola (Década de los sesenta del siglo XX)”. En VV.AA.: *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*, vol 1, pp. 118-131.

Dávila, P. y Naya, L.M. (2018). « La mémoire de l'éducation : le Centre de Documentation et le Musée de l'Éducation de l'Université du Pays Basque ». En Figeac-Monthus, M. *Education et culture matérielle en France et en Europe du xvie siècle a nos jours*. Paris, Honore Champion, pp. 185-206.

Dávila, P. ; Naya, L.M. y Miguelena (2020a). « Les annuaires scolaires: la richesse d'une source pour l'histoire de l'école et des élèves ». *Encounters on Education*, nº 21, pp.253-273

Dávila, P.; Naya, L.M. y Miguelena (2020b). « Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools ». *History of Education & Children's Literature*, XV, 2, pp. 219-240.

Dávila, P.; Naya, L.M. y Zabaleta, I. (2017). « Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain ». En Yanes-Cabrera, C.; Meda, J. y Viñao, A.: *School memories. New Trends in History of Education*. Springer, pp. 65-79.

Dávila, P. y Naya, L.M. (2019). “Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha”. *Museologia & Interdisciplinaridade*. Vol. 8, nº16, pp. 16-36.

Escolano, A. (2011). “Más allá del espasmo del presente. La Escuela como memoria”. *Revista História da Educação*, vol. 15, n. 33, jan/abr., pp. 10-30.

VV.AA. (2017). “Arte y Demencia”. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 29 Número especial.

# **El Museo de la Educación Escolar y Popular y el Ce.S.I.S, entre la investigación, la tercera misión y la educación patrimonial**

## **The Museum of School and Popular Education and the Ce.S.I.S, between the investigation, the third mission and heritage education**

---

**Rosella Andreassi<sup>1</sup>**

**Alberto Barausse<sup>2</sup>**

**MuSEP-Ce.S.I.S., Universidad de Molise (Italia)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### **Resumen**

Esta contribución pretende presentar la experiencia del Museo de la Educación Escolar y Popular de la Universidad de Molise (MuSEP). El Museo fue creado oficialmente en 2013 como una emanación del Ce.S.I.S (Centro de Documentación e Investigación sobre la Historia de las Instituciones Escolares, los Libros Escolares y la Literatura Infantil existente desde 2006 y ambos pertenecientes al Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Educación). El MuSEP también forma parte del Sistema de Museos Universitarios Museunimol desde 2017. El Museo desempeña múltiples funciones relacionadas con la puesta en valor del patrimonio histórico educativo.

La contribución pretende ilustrar la estrecha relación entre las orientaciones de la investigación de la historia escolar realizada a través del Ce.S.I.S. y la del Museo orientada a la activación de experiencias significativas de valorización de la memoria escolar individual y colectiva. También se ilustra el diseño de las diferentes actividades de educación patrimonial realizadas por el Museo a lo largo de los años, dividiéndolas por tipos metodológicos y por diferencia de público. Las actividades didácticas se crean para potenciar formas de educación ciudadana que incluyen tanto cursos escolares como propuestas educativas para las familias, expresadas en formas diversificadas de enseñanza en talleres para la educación inclusiva.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Educación. Email: [andreassi@unimol.it](mailto:andreassi@unimol.it)

<sup>2</sup> Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Educación. Email: [barausse@unimol.it](mailto:barausse@unimol.it)

**Palabras clave:** Patrimonio Histórico Educativo-Centros de Investigación Universitarios-Museos Escolares Universitarios-Teoría y Metodología de la Historia de la Educación.

### **Abstract**

This contribution aims to present the experience of the Museum of School and Popular Education of the University of Molise (MuSEP). The Museum was officially born in 2013 as an emanation of the Ce.S. I.S (Documentation and Research Centre on the History of School Institutions, the School Book and Children's Literature existing since 2006 and both belonging to the Department of Humanities, Social Sciences and Education ). The MuSEP has also been part of the Museunimol University Museum System since 2017. The Museum performs multiple functions related to the enhancement of educational historical heritage.

The contribution aims to illustrate the close relationship between the orientations of school history research carried out through the Ce.S.I.S. and that of the Museum oriented towards the activation of significant experiences in the valorisation of individual and collective school memory. It also illustrates the design of the different heritage education activities carried out by the Museum over the years, dividing them by methodological types and audience differences. The didactic activities are created to enhance forms of citizenship education that include both school courses and educational proposals for families, expressed in diversified forms of teaching in workshops for inclusive education.

**Keywords:** Historical Educational Heritage; University Research Centres; University School Museums; Theory and Methodology of the History of Education.

## **1. Orígenes y evolución del MuSEP y del Ce.S.I.S. en Campobasso entre la dimensión local y la renovación internacional de la investigación en historia de la educación**

El Museo de la Educación Escolar y Popular (MuSEP) fue creado en 2013 como una rama del Centro de Documentación e Investigación sobre la Historia de las Instituciones Escolares, los Libros Escolares y la Literatura Infantil (Ce.S.I.S.) de la Universidad de Molise, que había sido creado unos años antes, en 2006, para promover la recuperación y recopilación de fuentes para las actividades de investigación histórico-educativa. El museo fue creado por iniciativa del jefe del departamento de Historia de las Escuelas e Instituciones Educativas, con la ayuda de un pequeño grupo de investigadores, estudiantes de doctorado y becarios de investigación. Ambas estructuras, que ahora forman parte del Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, se inscriben en la evolución que han experimentado las universidades italianas y las disciplinas de la historia de la educación en los últimos años.

Desde 2017, la estructura del museo también forma parte del sistema de museos de la universidad llamado MuseUnimol, que incluye cinco museos distintos sobre temáticas diferentes: científico, técnico, botánico, artístico e histórico-educativo.

Para comprender mejor los orígenes del MuSEP y del Ce.S.I.S., hay que tener en cuenta varios factores. Por un lado, su nacimiento se produce en el marco de la evolución de la universidad italiana. En particular, tras el nacimiento, a partir de 1998, de las carreras y cursos de especialización para la formación de profesores de primaria o secundaria y la multiplicación de las carreras, tanto de tres años como de máster, en el ámbito pedagógico, se registró una interesante afirmación de la disciplina. Dentro de esta evolución, el desarrollo de estructuras universitarias especializadas dedicadas a la expansión y desarrollo de la investigación en el campo de la historia de la educación en Roma, Padua, Macerata y Campobasso también encontró un terreno fértil. Por otro lado, el nacimiento de museos y centros universitarios especializados refleja el marco evolutivo de la disciplina en Italia y el proceso de internacionalización de la investigación en historia de la educación. Entre finales de los años ochenta y principios de los noventa, de hecho, se sentaron las bases para promover una investigación histórico-educativa que fuera capaz de superar las perspectivas ofrecidas por la historia más tradicional de las ideas pedagógicas, la historia de las instituciones o la historia social cuantitativa para llegar a una historia de la cultura escolar capaz de arrojar luz sobre los aspectos más internos de la vida escolar como las prácticas docentes o los protagonistas de la relación educativa. Este cambio paradigmático fue posible gracias a las sugerencias y la confrontación iniciada desde la primera mitad de los años noventa con la historiografía educativa europea de matriz francesa (Julià, 1996), ibérica (Escolano, 2007, Viñao Frago, 2012) y, posteriormente, belga y anglosajona (Depaepe y Simon, 1995). La renovación historiográfica educativa que ha madurado en estas últimas décadas ha abierto, entre otras cosas, nuevas líneas de investigación, fomentando el aumento del interés en torno a diversas cuestiones, entre ellas el de la conservación y valorización del patrimonio cultural de la escuela. Un proceso que, al mismo tiempo, ha ido acompañado del descubrimiento y la valorización de nuevos tipos de fuentes documentales. Así, durante la primera década del año 2000 se empezó a reflexionar sobre los aspectos materiales e inmateriales de la escuela como patrimonio cultural y algunas iniciativas científicas plantearon la necesidad de apoyar a nivel local la conservación y valorización de los objetos y materiales escolares conservados en archivos o centros especializados; ello sirvió también para clarificar epistemológicamente el abigarrado y compuesto espectro de lo que más recientemente se ha definido mejor como patrimonio histórico-educativo (Meda, 2016), que, entretanto, se ha convertido en una línea de investigación más para la investigación histórica-educativa cada vez más atenta a las cuestiones de conservación y puesta en valor del patrimonio.

La atención prestada a la valorización de las fuentes producidas localmente, por lo tanto, estuvo en el origen de los caminos de investigación que el MuSEP-Ce.S.I.S. ha puesto en marcha no sólo para arrojar más luz sobre los acontecimientos del desarrollo de los procesos de escolarización a nivel regional y en las zonas del sur de Italia entre los siglos XIX y XX, sino también para promover un verdadero proceso de musealización de la escuela y la educación popular junto con un estudio en profundidad de los problemas de conservación, catalogación y valorización del

patrimonio escolar. Esto se ha llevado a cabo tanto con la creación de un grupo de trabajo de jóvenes investigadores en torno a la dirección, que a lo largo de los años ha promovido la publicación de estudios que han empezado a poner de manifiesto el desarrollo de los procesos de escolarización no sólo en el nivel de la educación primaria, sino también en el de la educación normal y magisterial, el bachillerato y la educación técnico-profesional, como con la recuperación de algunas experiencias concretas como las relacionadas con el desarrollo de las escuelas rurales. Al mismo tiempo, se emprendió una investigación para enfocar mejor la historia de las culturas escolares y los perfiles de los protagonistas de la vida de las escuelas situadas en el centro y el sur de Italia, así como los aspectos metodológicos en torno al uso de las fuentes. Es precisamente a partir de estas premisas que el MuSEP y el Ce.S.I.S. han podido beneficiarse de los resultados de proyectos de investigación de importancia nacional como el realizado por Giorgio Chiosso de la Universidad de Turín entre 2006 y 2008 sobre el tema de la edición escolar y el realizado, entre 2009 y 2011, por Roberto Sani de la Universidad de Macerata y el propio Chiosso sobre el estudio de nuevas fuentes para la historia de la educación y de la escuela con el fin de elaborar un diccionario biográfico de educadores, pedagogos y escritores para niños que vivieron entre 1800 y 2000. Los resultados de las investigaciones realizadas han permitido contribuir a la publicación de algunos estudios importantes sobre los libros de texto en la época liberal o durante el fascismo, así como profundizar en el desarrollo de la edición escolar en Molise y contribuir a la redacción de varios centenares de perfiles biográficos de profesores y educadores, especialmente del sur, para la realización del *Dizionario biografico della educazione* (Chiosso, Sani, 2013). Investigaciones que, a lo largo de los años, han tenido una cierta continuidad y donde se ha profundizado en la circulación de los libros de texto y su evaluación a través del análisis de fuentes totalmente inéditas como los informes de los inspectores escolares. Para valorizar y difundir las investigaciones realizadas a lo largo de los años, el MuSEP y el Ce.S.I.S. recurren también a una serie editorial específica, la de la *Biblioteca del Ce.S.I.S.* confiada a la editorial Pensa Multimedia, que ya cuenta con varios títulos en su catálogo.

Junto a este tipo de iniciativas, también hubo otras de carácter más popular, como la creación de la Exposición Documental organizada en 2012 dentro de las actividades del 150 aniversario de la historia de Italia, que se transformó al año siguiente en una exposición permanente, constituyendo el citado MuSEP.

El crecimiento de la atención y el interés a nivel local y nacional ha sido posible y, al mismo tiempo, ha hecho más fructífera y segura la contribución de un movimiento de estudios de carácter internacional y transnacional, y el desarrollo de las actividades del Museo y del Ce.S.I.S. se han unido cada vez más al movimiento historiográfico que se ha expandido en los últimos quince años a través de las múltiples formas de internacionalización de la investigación histórico-escolar.

El MuSEP, junto con el Ce.S.I.S., refleja, por tanto, este espíritu de internacionalización, que desde el principio le ha llevado a promover una serie de seminarios científicos a los que asisten académicos extranjeros. Entre ellas, nos gustaría mencionar las que han contado con la participación de Agustín Escolano (Universidad de Valladolid y director del CEINCE), Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla), Cristina Yanes (Universidad de Sevilla), María Helena Bastos (Pontificia

Universidad Católica de Río Grande do Sul- Porto Alegre), Luciane Graziottin (Universidad del Valle de Sinos), Terciane Angela Luchese (Universidad de Caxia do Sul), hasta el más reciente encuentro internacional de estudios sobre el tema del patrimonio histórico educativo, en el que también participaron otros colegas como los portugueses Joaquim Pintassilgo y Maria João Moggio, el español Eugenio Otero y Maria Teresa Santos Cunha junto con otros colegas del área brasileña (Viola, 2018). En los últimos años, la participación de académicos extranjeros se ha extendido también a Claudia Panizzolo, docente de la Universidad de São Paulo en Brasil, Patrícia Weiduschadt y la doctoranda Renata de Castro del Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación (CEIHE/UFPel) de la Universidade Federal de Pelotas, Antonio de Ruggiero de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Teresa Rabazas y Carlos Sanz de la Universidad Complutense de Madrid, Alejandro Alvarez de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bienvenido Martín Fraile de la Universidad de Salamanca y Pauli Davila y Luis M. Naya de la Universidad del País Vasco.



**Fotos 1-2-3 Exterior e interior de los nuevos locales del MuSEP en la Biblioteca Universitaria de Campobasso**



Fotos 4-5-6 Con invitados internacionales

## 2. Las colecciones del MuSEP: objetos y material didáctico, libros escolares, revistas, cuadernos, boletines de notas, fotografías y entrevistas en vídeo

El MuSEP hace uso de una amplia colección escolar compuesta y conservada por el Centro de Documentación desde sus inicios hasta la actualidad para fines de investigación, incluyendo documentos de libros, archivos y objetos. La recogida y conservación del material se ha organizado respetando la atribución de los fondos individuales a sus propietarios-donantes, a alumnos bien identificados o, en cualquier caso, a grupos familiares igualmente reconocibles. Una breve

descripción de algunos de los fondos conservados puede ayudar a comprender mejor las características de las colecciones. El núcleo fundacional del patrimonio bibliográfico del Ce.S.I.S. utilizado por el MuSEP es la colección de libros escolares donada por un apasionado de la cultura del siglo XX en Molise recientemente fallecido, el sociólogo Guido Vincelli; una colección que sigue siendo hoy una de las más significativas en este campo. Este hecho desencadenó un proceso especialmente fructífero de donaciones y recogidas posteriores, que dio como resultado una colección de más de 5.000 objetos, entre los que destaca la colección de una de las directoras de escuela más influyentes del centro sur de Italia, Angela Freda Padrone, una directora que se formó con Giuseppe Lombardo Radice y mantuvo una importante correspondencia con diversos exponentes de la pedagogía neoidealista. Además de los libros escolares y los manuales para el estudio de las distintas disciplinas de enseñanza, el Museo cuenta con una interesante sección de literatura y revistas infantiles. Hay varias ediciones del exitoso *Pinocho* de Collodi, *Cuore* de De Amicis, *Memorie di un Pulcino* de Ida Baccini, así como muchos otros textos menos conocidos del panorama literario italiano y extranjero para niños y jóvenes. Junto a los libros, ocupan un lugar importante algunas revistas infantiles que marcaron una etapa fundamental en el desarrollo de este género entre los siglos XIX y XX, entre ellas la colección completa del *Giornalino della Domenica* y varios números continuos del *Corriere dei Piccoli*, dos de los títulos más populares entre los jóvenes lectores italianos. Tampoco hay que olvidar una serie de prestigiosos libros para jóvenes, empezando por la exitosa serie de libros clásicos ilustrados para niños *Scala D'Oro*, publicada por Utet en los años 30, y la *Enciclopedia dei ragazzi*.

De similar interés historiográfico es la colección de revistas educativas y pedagógicas, tanto nacionales como locales que, en los últimos veinte años, han representado una de las fuentes más importantes descubiertas y repertoriadas gracias a las actividades de investigación coordinadas por Giorgio Chiosso. Las revistas que posee el Ce.S.I.S. se conservan tanto en papel como en formato digital y constituyen materiales de interés histórico-educativo que se ponen a disposición de estudiantes e investigadores para que tengan interesantes oportunidades de investigación, como también se ha señalado recientemente (Barausse, Panizzolo, Sani, Warde 2019). Junto a los periódicos de tirada nacional, entre los que destacan *L'Amico delle Scuole popolari*, *Il Risveglio Educativo*, *Avvenire Educativo* o *Unione Nazionale*, hay revistas de dimensión local, entre las que se encuentra el periódico educativo del siglo XIX *L'Educatore del Molise*, seguido del boletín de la federación regional de magistrados *Il Molise magistrale* (1909-1925) y, de nuevo, *La scuola del Molise*, la revista de la autoridad educativa de Molise publicada entre 1924 y 1928. Si las primeras publicaciones periódicas son expresión del cambio en el seno del profesorado de primaria de Molise y de su empuje hacia la dimensión de la vida asociativa para la defensa de las condiciones profesionales y sindicales, la tercera representa, en cambio, la voz institucional del *Provveditorato agli studi*, uno de los organismos regionales más relevantes creado por el ministro Gentile con su reforma del sistema escolar italiano realizada en 1923. Su conservación se sitúa en la perspectiva de favorecer el estudio de los contextos con sus peculiaridades "para perfilar la historia de la enseñanza elemental y secundaria como parte de la historia más general de la vida social y de los procesos de modernización civil y cultural del país" (Barausse, 2010: 133).

Otro importante patrimonio documental está formado por fondos de carácter más archivístico. Son especialmente interesantes los materiales conservados en los pequeños fondos relativos a los profesores de primaria, como los de los maestros Ialenti, Eduardo Galasso y el, cuantitativamente más significativo, de la maestra Amelia Andreassi; documentos que permiten trazar los perfiles biográficos y profesionales de estos exponentes del mundo de la enseñanza. La colección de cuadernos escolares y obras didácticas, producidas por alumnos principalmente de Molise entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, tiene una importancia similar. La consistencia patrimonial de la colección conservada en el Ce.S.I.S., debidamente clasificada y catalogada según rigurosos criterios metodológicos, y expuesta en las vitrinas del MuSEP, asciende a más de 500 cuadernos escolares no sólo de Molise sino más generalmente del sur de Italia. Estos materiales se refieren a los distintos órdenes educativos y se produjeron en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Su principal característica reside en la localización geográfica específica tanto de los cuadernos como del material didáctico, que pertenecían todos a alumnos o profesores de escuelas privadas, públicas y religiosas abiertas en Molise.

El reciente interés por este material de estudio (Meda, Montino, Sani 2010) ha permitido prestar la debida atención a estas fuentes, hasta ahora consideradas secundarias, si no totalmente marginales, frente a las consideradas durante mucho tiempo como primarias tanto por los historiadores escolares como por los historiadores de la edición. Estas herramientas indispensables para "hacer escuela" ayudan a reconstruir concretamente los modos y las formas de la praxis educativa, así como a reelaborar las metodologías pedagógicas en las diferentes áreas disciplinarias de la enseñanza; o a desvelar las formas de comunicación ideológico-propagandística que acompañaban a la escuela durante los regímenes dictatoriales; o una fuente útil para complementar los documentos utilizados para reconstruir las trayectorias escolares de los alumnos y, posteriormente, sus carreras profesionales.

Otro fondo documental de gran interés potenciado a través del MuSEP y conservado por el Ce.S.I.S es el de los registros de clase. Se trata de un fondo de unas 900 unidades adquiridas mediante donaciones de profesores y maestros; otras mediante préstamo para su uso; y otras escaneadas y conservadas en soporte digital, que abarcan un periodo de tiempo que va desde finales del siglo XIX hasta la década de 1970. Su procedencia es diversa, pero en su mayoría provienen de contextos escolares locales del sur, como Molise, Apulia y Basilicata. Los registros de clase son una fuente poco utilizada hasta hace poco en las investigaciones de la microhistoria de la educación, pero heurísticamente muy fructífera, como han puesto de relieve algunas exploraciones, especialmente cuando complementan otras, como los informes de los profesores, directores e inspectores. Los registros representan una fuente de conocimiento relevante tanto por los contextos sociales en los que se establecen las instituciones educativas como por los aspectos de su vida interna. Surgidos bajo el impulso de las disposiciones reglamentarias -en torno a las cuales habría que arrojar más luz-, han evolucionado hasta adquirir las características específicas de los "registros escolares magistrales", con formas precisas de diario personal del profesor. Cuando los registros, tras la reforma impulsada por el ministro Gentile, se convirtieron en los diarios escolares de los profesores, además de la información más burocrática, aportaron pruebas muy importantes de

la forma de concebir la enseñanza y de los contenidos de las propias disciplinas, hasta los aspectos de la vida social en su conjunto. Teniendo en cuenta, por tanto, la contemporaneidad del registro de lo que ocurrió, lo que se vio o lo que se hizo en el aula, tales documentos, "en la encrucijada entre la escritura personal y el informe oficial, devuelven referencias, indicaciones o descripciones muy útiles de la actividad de los profesores en el aula".

El enriquecimiento ulterior de los fondos que componen el patrimonio documental está representado por la puesta en marcha de un "Archivo de Memorias", es decir, un fondo constituido por una doble tipología de documentos: fotografías que reproducen imágenes de la vida escolar desde los últimos años del siglo XIX hasta los años noventa y entrevistas en vídeo con los protagonistas relativas a los contextos escolares de la zona sur. También en este caso se trata de una tipología documental que se ha introducido recientemente en la investigación histórico-educativa, especialmente a nivel internacional. El fondo en construcción en el Ce.S.I.S. recoge más de 300 fotografías de escolares captadas en momentos significativos de su vida anual dentro del aula y en sus viajes educativos. Estas fotografías proceden tanto de profesores como de alumnos de la época y confirman la importancia de esta fuente para reconstruir no sólo los momentos significativos de la vida escolar local, sino también para comprender las formas y representaciones de la escuela en la memoria colectiva de las comunidades locales del sur de Italia en el siglo XX. En este sentido, el Museo sigue la línea de valorización de otra colección conservada por el Ce.S.I.S., reflejando la puesta en marcha de otra iniciativa de carácter muy innovador, la de la recopilación de las memorias de los maestros, directores y responsables de las escuelas. Estas fuentes/herramientas de investigación, que se recuperan a través de la metodología específica que requieren las fuentes orales (Barausse, 2013), nos ofrecen también la oportunidad de una reconstrucción no sólo personal e individual, sino también de una memoria colectiva en relación con la vida vivida en el seno de una comunidad, en la que el papel del maestro y la escuela constituían un elemento significativo de identidad. Para ello, se ha puesto en marcha una serie específica titulada "Memorias de la escuela: la voz de los profesores", que actualmente incluye unas 50 entrevistas.

Por último, entre las colecciones, cabe destacar la de los objetos que han acompañado a las prácticas pedagógicas en el aula, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Los numerosos objetos del MuSEP son ejemplos de la cultura material que ha acompañado a la evolución de la historia de los sujetos desde la segunda mitad del siglo XIX en Italia. Junto a los abecedarios o cuadros murales utilizados para la enseñanza de la escritura y la lectura, encontramos numerosos objetos que han caracterizado la enseñanza científica a través de los gabinetes de ciencias o museos escolares introducidos en las escuelas italianas mediante el afianzamiento de las prácticas pedagógicas según el método intuitivo de las lecciones de las cosas.

Otros documentos importantes son los informes de los maestros, directores, inspectores y superintendentes, que nos dan un relato preciso de las condiciones reales de la escuela y de los acontecimientos que acompañaban la vida en las aulas. El material didáctico (pizarras, ábacos, alfabetos, varillas, plumillas, tintas, diapositivas, mapas, globos terráqueos, material científico, manuales, libros de lectura, cuadernos de ejercicios, registros y diarios de clase, etc.), el mobiliario escolar, el equipamiento de la escuela, los libros de lectura, el equipamiento de los gabinetes de ciencias,

los textos de las bibliotecas escolares, los ensayos y los exámenes, los boletines de notas constituyen una muestra representativa de una extraordinaria riqueza documental, útil para los estudios de la historia material de la escuela.

La ubicación del museo es también una parte fundamental del diálogo con el territorio. Inicialmente alojada en la planta baja de la Residencia Universitaria Vazzieri, en el Campus Universitario de Campobasso, en 2020 se trasladó a la Biblioteca Universitaria de Viale Manzoni, también en Campobasso, debido a diversas necesidades de espacio relacionadas con la pandemia. El espacio es más pequeño, pero la ubicación dentro de la biblioteca universitaria garantiza una relación privilegiada con el público, incluidos los estudiantes universitarios.

Así, en estas nuevas salas se han reubicado cinco secciones, tres de ellas ordenadas cronológicamente, para trazar la historia de las escuelas e instituciones educativas desde la Unificación de Italia (1861) hasta la actualidad, pasando por la época fascista y la republicana, siempre con una perspectiva nacional y un enfoque local en los textos.

Las otras dos secciones combinan un recorrido sincrónico y diacrónico centrado en la dimensión material de la escuela y sus protagonistas. En esta parte de la exposición, se utilizó una cuidadosa documentación para poner de relieve los objetos y la memoria escolar de los protagonistas de la creación de escuelas mediante el uso de fuentes particulares como diarios escolares, crónicas y testimonios. Una parte de esta exposición está dedicada a la reconstrucción de una pequeña aula de la primera mitad del siglo XX en la que se puede ver en directo la organización del espacio y el uso de los principales equipos didácticos. La exposición también se ha enriquecido con vídeos que recogen entrevistas a profesores de edad avanzada, con la proyección de una selección de imágenes de época sobre temas escolares, con una presentación digital de las portadas de los cuadernos que posee el Museo y con soportes digitales con la ayuda de los cuales es posible hojear el interior de una selección de cuadernos.

El diseño de la disposición y los contenidos educativos y científicos del Museo Escolar Unimol se enmarcan en un enfoque metodológico que pretende fomentar la adquisición de un hábito crítico reflexivo y problemático más que uno basado en la dimensión emocional y el reconocimiento nostálgico que los objetos materiales evocan en la memoria colectiva (Somoza, 2013; Andreassi, Barausse 2020): El propio pasado escolar vivencial (constituido por los rituales escolares, las prácticas pedagógicas, los materiales escolares) se inserta, a través de la visita al Museo, en un contexto histórico preciso (constituido también por el conocimiento de los currículos escolares vigentes, las teorías pedagógicas de la época, el diseño propuesto por los catálogos de mobiliario escolar...) del que muchas veces como alumnos no se era consciente y de tal manera el simple recuerdo se transforma en una memoria colectiva compartible.



Fotos 7-8-9-10-11-12

### Objetos del patrimonio histórico educativo expuestos en el MuSEP de Campobasso



## 3. Propuestas educativas y vías de enseñanza participativa para educar al futuro ciudadano

En los últimos años, el Museo ha puesto en marcha varias iniciativas destinadas a promover diversas formas de educación ciudadana. Entre ellos, cabe destacar los proyectos realizados en colaboración con el Instituto Histórico Regional de Molise (IRESMO) que, al igual que las demás iniciativas museísticas, han contado con la participación de los centros escolares, pero también del público no escolarizado, como los estudiantes universitarios y las familias. El primer proyecto se centró en destacar la experiencia histórica de las escuelas rurales de Molise (*Non di solo terra: le scuole rurali in Molise tra fine '800 e 900* (No solo tierra: escuelas rurales en Molise entre finales del siglo XIX y principios del XX)). El segundo proyecto, titulado *Non è mai troppo tardi: l'istruzione nell'Italia degli anni '50 e '60 del '900* (Nunca es demasiado tarde: la educación en Italia en las décadas de 1950 y 1960) desarrolló el tema del papel de la televisión en los procesos de escolarización y alfabetización. Junto a estos dos grandes proyectos, el Museo ha promovido otras muchas formas de difusión, entre ellas las de carácter histórico o de educación lectora, mediante la fórmula de encuentros, debates con proyecciones de películas temáticas, o mediante la presentación de libros para niños (ciclo de encuentros *Chi viene al Museo: incontro con l'autore* (Quien viene al Museo: encuentro con el autor)) que incluía una sección para adultos y otra para niños, o mediante la proyección de entrevistas grabadas a profesores jubilados (serie audiovisual *La voce dei maestri*) a la que se invitaba a participar a jóvenes profesores o estudiantes universitarios. Otra

experiencia significativa iniciada en 2014 es la participación del MuSEP en la Jornada FAMU (Familias en el Museo) a través de la propuesta de actividades educativas en red propuestas al mismo tiempo en todos los Museos del Sistema de Museos Universitarios de Molise, denominado *Museunimol*, con el objetivo de favorecer el acceso a las estructuras museísticas a un público familiar, no especializado y heterogéneo en cuanto a edad. Estas propuestas fueron galardonadas con dos premios nacionales como uno de los mejores proyectos educativos en el ámbito de la didáctica de los museos. El primer 'Premio SpecialeF@Mu', se obtuvo en 2017, al que siguió en 2021 el premio al 'Proyecto más bello' en el Concurso Nacional FAMU 'Jóvenes en el Museo' (categoría 12 años+).

Los experimentos educativos continuaron durante la pandemia a través de propuestas en el campo de la educación a distancia con el uso de multimedia. Las propuestas educativas se apoyaron en una constante planificación didáctica que tuvo en cuenta reflexiones teóricas maduradas durante varios años (Brunelli, 2018), dando prevalencia a un método interactivo y participativo de acercamiento al patrimonio cultural. Abandonando la idea de una didáctica ilustrativa y ostensiva, se desarrolló un enfoque operativo y exploratorio. Los tipos de actividades educativas estructuradas fueron variados y se diferenciaron según la edad de los participantes y el tipo de público (experto, escolar, familiar, turístico, etc.).

La Sección de Educación del Museo también ha trabajado para lograr un enfoque intergeneracional del patrimonio cultural y del mundo de la educación, permitiendo que adultos y niños experimenten juntos los talleres. También se han organizado con éxito talleres durante los períodos de verano como actividades culturales lúdicas para los niños.

Las actividades pedagógicas se estructuran primero en una fase de diseño supervisada por expertos; luego se prueban con el público y, finalmente, se afinan para una posible repetición de la experiencia. Este método operativo garantiza un proceso de calidad de la oferta y optimización de los recursos invertidos en el diseño gracias a la replicabilidad con varios grupos de la misma oferta didáctica.

Debido a su naturaleza diversa, tanto en términos de contenido como de metodología, los talleres activados pueden dividirse en diferentes categorías para las que daré ejemplos.

En los últimos años, a raíz de las nuevas necesidades de distanciamiento y a veces de distancia real relacionadas con la pandemia de Covid, el MuSEP ha experimentado con nuevas formas de accesibilidad a través de multimedia con experimentos de aprendizaje a distancia. Las propuestas educativas se llevaron a cabo a través de la plataforma Meet y mediante la innovadora propuesta de un robot dron (Andreassi, Lettino, Manocchio, Palladino 2021) con el que los alumnos pudieron visitar el museo a distancia. El uso de Meet se estructuró a través de la creación de pequeñas salas virtuales en las que los alumnos podían trabajar en línea en pequeños grupos utilizando las fuentes del Museo que fueron escaneadas y puestas a disposición. El operador del museo podía cambiar de una sala a otra y coordinar y comprobar el trabajo mediante el uso inteligente de la extensión de Chrome de Meet, Mute Tab. El taller ofrecido a varios centros de secundaria fue *Libro e Moschetto, studente perfetto* (Libro y mosquete, estudiante perfecto), que acercó a los niños a las

fuentes del periodo fascista. El taller con el robot, experimentado varias veces y con el apoyo de diferentes escuelas (Istituto Comprensivo D'Ovidio y Convitto M. Pagano di Campobasso), que prestaron el apoyo tecnológico, permitió en cambio a los alumnos explorar el museo a distancia y rastrear elementos de la escuela del pasado a través de una caza de información. Esta vía se probó tanto en centros de primaria como de secundaria.

Otra experiencia llevada a cabo desde la creación del museo son los Talleres de Historia en los que se parte de la base de que el aprendizaje de la historia debe realizarse a través de operaciones historiográficas calibradas, ofreciendo materiales y herramientas para que los alumnos no sean receptores pasivos sino constructores de caminos de historia.

El Museo Escolar permite recurrir a una variedad y riqueza de documentos que pueden convertirse en una reserva de conocimientos posibles para los niños. Basta con pensar en los registros escolares, las tareas de clase, las circulares, los libros de texto, los cuadernos, los certificados de diversa índole, las fotografías y las películas.

Desde hace algún tiempo, el Museo también organiza talleres de tipo exploratorio que permiten a los niños moverse de forma autónoma por el Museo en busca de información. El prototipo de este tipo de taller lúdico-educativo fue *La memoria... del maestro Loffredo* (La memoria... del maestro Loffredo), para el que se crearon diferentes versiones en función de la edad de los participantes y que permite un primer acercamiento cognitivo a las colecciones del museo.

Durante el taller, los niños son introducidos a los diferentes tipos de fuentes documentales a través del expediente de un anciano profesor llamado Loffredo que tiene algunos recuerdos escolares bastante borrosos y pide a los niños, a través de una carta, que le ayuden a recuperarlos. El recorrido didáctico se articula a través de las salas del museo por medio de "tarjetas de pistas" que hay que desvelar. Las fichas están construidas de tal manera que permiten a los alumnos entrar en contacto tanto con conceptos históricos complejos como con objetos y documentos reales. La actividad construida según una "metodología exploratoria" permite a los participantes desarrollar nociones de museografía y también habilidades de orientación dentro de la exposición con la ayuda de mapas silenciosos.

Otro tipo de propuesta se refiere a los talleres dedicados a la lectura y presentación de libros infantiles y al desarrollo de la curiosidad por el mundo del libro. Este tipo de actividad ha tenido un gran éxito entre nuestro público joven (las actividades se han propuesto a las familias en horario de tarde para niños de entre 5 y 10 años). El valor añadido del primer itinerario fue acercar a los niños al mundo del libro mediante el uso de ejemplares del siglo XIX y principios del XX conservados en el Museo de Educación Escolar y Popular, entrelazándolos con un recorrido por la literatura más reciente.

Algunos ejemplos de este tipo de actividad fueron *E lessero felici e contenti aspettando il Natale, Vecchie Storie e Nuove tra immagini e parole* y *Le parole di Bianca sono farfalle* (Y leen felices para siempre esperando la Navidad, Historias Viejas y Nuevas entre imágenes y palabras y las palabras de Bianca son mariposas).

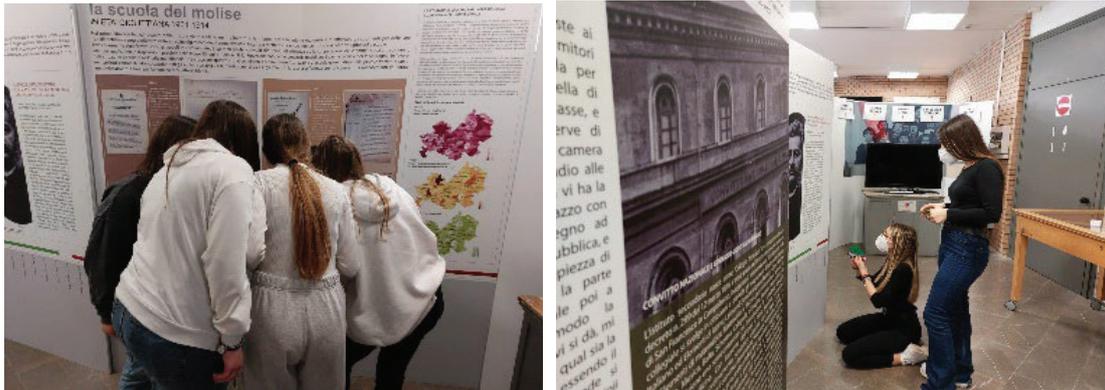
En el Museo se ofrecen a menudo talleres que permiten a los niños experimentar con técnicas de caligrafía basadas en el uso de instrumentos del siglo XIX y principios del XX, así como el uso de manuales y cuadernos de caligrafía y la experimentación directa con plumillas y tinteros previamente identificados a través de catálogos editoriales. Un ejemplo de este tipo de actividad es el taller titulado *L'ABC dello scolaro* (El ABC del colegial), que es un tipo de taller que fomenta el desarrollo de habilidades operativas. También se organizaron talleres relacionados con la creatividad, cuyo tema fueron las historias de los libros infantiles.

El Museo Escolar también quiso experimentar con un tipo de taller diferente que combinaba varias habilidades y contenidos: se trata de los Talleres Multisensoriales, que intentaban combinar diferentes artes como la poesía, la música y las habilidades manuales. La iniciativa titulada *Il carnevale degli Animali* (El carnaval de los animales), inspirada libremente en la zoología fantástica de Camille Saint Saëns, que ha inspirado a muchos autores de literatura infantil, forma parte de estas experiencias. El itinerario propuesto consistía en una mezcla de lectura y juego, con especial atención al lenguaje corporal y al sentido del ritmo, gracias a la intervención de un musicoterapeuta especializado.

Otro experimento en el ámbito multisensorial se llevó a cabo con la ayuda de psicólogos a través del taller *STORIE per pensare, per sentire, per fare* (HISTORIAS para pensar, para sentir, para hacer). A través de la lectura, los niños experimentaron una experiencia de relajación que les guió para sacar a la luz y reconocer sus propias emociones en colaboración con sus padres. Otra de estas actividades fue *Uno schiaccianoci e tanti autori* (Un cascanueces y muchos autores), que presentaba una historia contada por dos autores famosos, Hoffmann y Dumas, y reinterpretada en clave musical por Tchaikovsky.

Muchas veces se mezclan estos tipos de talleres, ofreciendo al público propuestas educativas muy ricas y diferenciadas.

Las actividades educativas basadas en una rigurosa investigación histórico-educativa se articulan dentro de un espacio museístico que desarrolla el principio pivotante del "museo abierto", basado en la intención innovadora de establecer nuevas formas de crecimiento de las colecciones y su puesta en valor en colaboración con los usuarios, y de enfatizar la necesidad de concebir los lugares donde se ha producido y se sigue desarrollando la educación, la formación y la cultura de los ciudadanos, es decir, la escuela, en una perspectiva dinámica y participativa. El Museo Escolar quiere ser el lugar donde la comunidad pueda adoptar una postura reflexiva y emancipadora con el objetivo de formar una ciudadanía más consciente.



Fotos 13-14-15

### Momentos de las actividades educativas en el MuSEP de Campobasso



Fotos 16-17-18

### Imágenes de la experimentación a distancia con Robots y a través de Meet

## 4. Entre bastidores: diseño, pruebas y evaluación

Antes de proponerse al público visitante, las actividades educativas siempre han tenido una fase inicial de planificación supervisada por especialistas; a ésta le siguió la experimentación con un público restringido de expertos y se comprobó constantemente mediante pruebas y elaboraciones para una puesta a punto final con el fin de planificar una posible repetición de la experiencia educativa. Este método operativo garantiza un proceso de calidad de la oferta y optimización de los recursos invertidos en el diseño gracias a la replicabilidad con varios grupos de la misma oferta didáctica (Brusa, 2022, Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2011; Impellizzeri, Musci, 2014).

Por lo tanto, los talleres experimentales fueron siempre seguidos de una fase de verificación del aprendizaje mediante la elaboración, primero, y la administración, después, de pruebas específicas para evaluar tanto el impacto en los contenidos como los resultados didáctico-pedagógicos. Casi siempre se administraron pruebas de respuesta cerrada a los adultos acompañantes (tanto profesores como padres) a partir de las cuales se pudo detectar el nivel de disfrute de la iniciativa en todos los aspectos; en cambio, se pidió a los jóvenes participantes que redactaran ensayos estructurados y/o libres, que luego se analizaron para verificar el logro de los objetivos educativos comprobando la adquisición de vocabulario histórico así como una buena comprensión de la historia y el material expuesto. El momento final de las propuestas didácticas estaba, además, casi siempre dedicado al *debriefing*, es decir, a una reflexión guiada sobre la experiencia vivida y los conocimientos adquiridos, mediante preguntas de estímulo que indagaban en el impacto tanto emocional como cognitivo desarrollado por el recorrido didáctico.

Los talleres museísticos a través de la participación lúdica logran los objetivos educativos a través de la adquisición conjunta de una mayor conciencia de los diferentes tipos de fuentes que conforman el patrimonio histórico de la escuela, el conocimiento y la comprensión del valor del patrimonio cultural, y una mayor atención a las opciones museísticas y expositivas para una visión crítica y participativa de los procesos museales.

## 5. Conclusiones. Un museo para educar a los futuros ciudadanos

Las múltiples variables que subyacen a los orígenes del Ce.S.I.S. y del MuSEP y el potencial heurístico inherente a la breve, aunque parcial, descripción del patrimonio documental recogido a lo largo de estos años de actividad, confirman nuestra convicción de que la investigación histórico-educativa y educativa sólo puede beneficiarse de la aparición de estructuras que, a nivel universitario, apoyen y alimenten el desarrollo de itinerarios y caminos de investigación innovadores y con rigor metodológico.

Además, las experiencias llevadas a cabo en el museo y brevemente ilustradas en estas páginas encuentran su mínimo común denominador en la necesidad de identificar vías originales de educación a la ciudadanía capaces de introducir a la comunidad local en formas de participación activa

a través de una didáctica museística capaz de desarrollar una apreciación plena del patrimonio histórico-educativo basada en el rigor de la investigación histórica educativa.

Estas iniciativas enmarcadas en las propuestas de la Tercera Misión de las universidades, o *Historia Pública*, contribuyen a alcanzar el objetivo de democratizar el conocimiento y hacerlo accesible.

Por lo tanto, los museos universitarios, a través de mecanismos perfilados y atenciones reales hacia un enfoque participativo e inclusivo hacia el público territorial, pueden convertirse en el motor de una verdadera y constructiva relación con la sociedad civil para una nueva educación a la ciudadanía democrática y activa dentro de un nuevo panorama de interacción entre universidad y sociedad.

## Bibliografía

Andreassi, R., Barausse, A. (2020). «Il Museo della scuola e dell'educazione popolare nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica». In *Prospettive incrociate sul patrimonio storico- educativo*, Barausse, A., Freitas de Ermel, T., Viola V. (Eds). Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 271-298.

Andreassi, R., Lettino, M.D., Manocchio, C., Palladino, F. (2021). «Nuove tecnologie, innovazione didattica, accessibilità al patrimonio storico scolastico. Quando il robot, tra scuola e museo, aiuta la storia» in Atti del II Congresso Nazionale della Sipse, A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, online, Padova 7-8, ottobre 2021. Macerata: Eum edizioni, pp. 169-194.

Barausse, A. (2010). «Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali». In: I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali in Molise*. Campobasso: Palladino, pp. 127-144.

Barausse, A. (2013). «E non c'era mica la bic. Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica ». In H.A. Cavallera, (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, tomo II, pp. 539-560.

Barausse, A., Panizzolo, C., Sani, R., Warde, M. J. (2021). Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries. Apresentação. *History of Education & Children's Literature* (Macerata). XVI, 2, pp. 11-15.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*. Milano: Franco Angeli

Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: Franco Angeli.

Brusa, A. (2022), *Giochi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*. Roma: Carrocci.

Chiosso, G., Sani, R. (a cura di), (2013). *Dizionario Biografico dell'Educazione*. Mulano: Editrice Bibliografica.

Depaepe, M., Simon, F. (1995). *Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*. *Paedagogica Historica*, XXXI, 1, pp. 9-16.

Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.

Impellizzeri, F., Musci, E. (2014), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*. Napoli: Edises.

Julià, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* (Brescia), 3, 119-147.

Meda J., (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.

Meda, J., Montino, D., Sani, R. (edd.) (2010), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa.

Somoza, M. (2013). «Museología de la Educación: ¿divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?». In A.M. Badanelli, J. Meda (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Eum. pp. 141-166.

Viñao Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35,1, pp. 7-17.

# **“Pandemia en la Escuela” una exposición para preservar la memoria de un momento difícil en la Historia de la Educación**

## **“Pandemic at School” – an exhibition to preserve the memory of an awkward time in the History of Education**

---

**Graça Sampaio<sup>1</sup>**

**Rita Brites<sup>2</sup>**

**Museo de la Escuela de Marrazes (Portugal)**

Fecha de recepción del original: octubre 2022

Fecha de aceptación: noviembre 2022

### **Resumen**

El Museo de la Escuela está situado en el barrio de Marrazes, cerca de Leiria, una antigua ciudad del centro de Portugal. Allí se pueden encontrar objetos y documentos escolares que retratan la Historia de la Educación en Portugal. Con el fin de preservar para el futuro la memoria de este periodo único y nunca antes vivido en la Educación que fue la pandemia del Covid-19, el Museo de la Escuela se ha esforzado en recoger información sobre cómo las escuelas, los profesores y los alumnos se adaptaron a las normas exigidas por la Direção-Geral da Saúde -el Servicio Nacional de Salud portugués- para detener la propagación del virus del SARS-COV2. Como resultado de ello, se desarrolló la exposición fotográfica "Pandemia en la Escuela", que refleja todo el trabajo y esfuerzo realizado en las escuelas para responder a esta nueva realidad en 26 municipios del centro de Portugal. También muestra escuelas vacías debido a los diversos confinamientos en los que la enseñanza a distancia tuvo que sustituir a la presencial. Es un retrato no sólo de una parte de nuestro país, sino de lo que se sintió en todo el mundo, que quedó en la memoria de todos y produjo tantos sentimientos diferentes. Este artículo se centra en estos duros recuerdos escolares, en el Museo de la Escuela como espacio donde se preserva el legado escolar y en esta exposición.

**Palabras clave:** Historia de la Educación, Memorias, Patrimonio Educativo

---

<sup>1</sup> Directora del Museo Escolar de Marrazes, licenciada en Filología Germánica y con dos postgrados en Administración Escolar. Ha traducido al inglés el texto que figura a continuación.

<sup>2</sup> Es la Directora Técnica del Museo Escolar desde 2011. Es licenciada en Animación Cultural y tiene un máster en Museología.

## Abstract

The School Museum is located in Marrazes neighbourhood, near Leiria, an ancient town in the centre of Portugal. There you can appreciate school objects and documents that portray the History of Education in Portugal. In order to preserve for the future, the memory of this unique period never experienced before in Education that was the Covid-19 pandemic, the School Museum has endeavoured to collect information on how schools, teachers and students adapted to the rules required by the Direção-Geral da Saúde – the Portuguese National Health Service – in order to stop the spread of the SARS-COV2 virus. As a result, the photography exhibition "Pandemic at School" was developed, which reflects all the work and effort in schools to respond to this new reality in 26 municipalities in the centre of Portugal. It also shows empty schools because of the several confinements in which distance learning had to replace face-to-face teaching. It is a portrait not only of a part of our country, but of what was felt all over the world, that remained in everyone's memory and produced so many different feelings. This article focuses on these hard school memories, on the School Museum as a space where school legacy is preserved and on this exhibition.

**Key-words:** History of Education, Memories, Educational Heritage

## La escuela: Conceptos, prácticas y memorias

La escuela desempeña un papel fundamental en la construcción de la sociedad, no sólo porque es el lugar donde se adquiere la educación, sino también porque es una de las responsables de los cambios que se producen en cada uno de los alumnos que asisten a ella.

La escuela es, como dice el pedagogo brasileño Paulo Freire, "un lugar de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje"<sup>3</sup>, donde las personas pueden superarse continuamente. También es un "espacio privilegiado para pensar"<sup>4</sup> donde profesores y alumnos comparten el mismo espacio, se relacionan e "intercambian" conocimientos.

Siendo la escuela un lugar privilegiado para la educación, según las políticas y prácticas subyacentes, ¿podemos considerarla un derecho o también un deber? ¿Qué recuerdos de su estancia en la escuela quedan grabados en los alumnos?

La memoria, como tema científico, fue introducida en el siglo XIX por Freud, en el ámbito de la psicología, principalmente a nivel de las patologías relacionadas con la memoria y la pérdida de

---

<sup>3</sup> Carvalho, M. e Schram, S. (2007). "O Pensar Educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudança". O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Volumen II. Panamá: Edição da secretaria da Educação Magazine. Página. 3. Disponible en: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/prod-coes\\_pde/2007\\_unioeste\\_ped\\_md\\_sandra\\_cristina\\_schram.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/prod-coes_pde/2007_unioeste_ped_md_sandra_cristina_schram.pdf)

<sup>4</sup> *Ibidem*

la misma. Sin embargo, en las últimas décadas, la comunidad profesional internacional de la Historia de la Educación ha comenzado a centrarse en este tema con el objetivo de obtener una nueva perspectiva en esta área de la Ciencia de la Educación. Para detectar la vida interna de las escuelas e instituciones educativas, se intentó, a través de la memoria, recopilar fuentes capaces de registrar los aspectos de la vida escolar y hacer una reconstrucción del pasado escolar lo más fiel y completa posible.

Para abrir esta "caja de Pandora", con todo lo que puede acarrear, desde lo más negativo hasta lo más positivo, es necesario entender el núcleo interno de la escuela, que se puede describir como "un conjunto de normas que definen los conocimientos que se deben enseñar y las conductas que se deben inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos conocimientos y la incorporación de estas conductas"<sup>5</sup>.

Para comprender estas normas, debemos conocer a los profesionales que las utilizaban, el contexto en el que se insertaban, no sólo dentro de la comunidad escolar sino también en el espacio extra-escolar, así como la forma de pensar y actuar de la sociedad. También es importante comprender los aspectos relacionados con el modo de vida de los niños, en lo que respecta, por ejemplo, al tiempo de juego y a las relaciones familiares de los alumnos.

Este enfoque nos permite esbozar un análisis más fiable de la historia de la escuela y, en consecuencia, comprender la memoria escolar.

Para lograr este objetivo, los historiadores tuvieron que explorar conceptos, como el de cultura, que se caracteriza por encerrar el conjunto de prácticas, valores y significados pertenecientes a los grupos sociales. Por su amplitud, este concepto es un aliado en el estudio y recopilación de la memoria escolar, porque nos permite conocer en profundidad la forma de vida de un pueblo o nación, ya que las experiencias grupales e individuales son diferentes según la cultura del grupo en cuestión. Teniendo en cuenta que cada persona tiene un "bagaje individual", la cultura nos revela que el grado de complejidad de cada individuo es diferente, lo que, asociado a las experiencias escolares, puede mostrarnos aspectos nunca antes conocidos. Es en este sentido en el que los historiadores de la educación quieren enmarcar la memoria escolar. Por un lado, se entiende como un reflejo individual de la propia experiencia escolar, sin invocar la importancia en su construcción personal y, por otro lado, se ve como una evocación y recreación de la escuela individual, colectiva o grupal, con un pasado común. Asimismo, es importante la información sobre las prácticas educativas desarrolladas en el contexto escolar, como las actividades, el funcionamiento escolar, las medidas disciplinarias aplicadas por los profesores o los relatos sobre incidentes de la vida escolar y familiar.

---

<sup>5</sup> Dominique, J. (2001). "A Cultura Escolar como objeto histórico". Revista Brasileira de História da Educação. N.º 1. Campinas - São Paulo: Editora Autores Associados. Página 10. Disponible en: [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod\\_resource/content/0/Leituras/Dominique\\_Julia.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf)

A principios del siglo XX, Maurice Halbwachs, sociólogo francés de la escuela de Durkheim, implementó el concepto de "memoria colectiva" como un fenómeno colectivo referido a grupos religiosos, familias y clases sociales.

Halbwachs<sup>6</sup>, citado por Elsa Peralta, creía que el principal propósito de la memoria, como compartir algo del pasado, era "promover un vínculo de pertenencia entre los elementos de un grupo sobre la base de su pasado colectivo, dándole una ilusión de inmutabilidad, al tiempo que cristaliza los valores y significados predominantes del grupo al que se refieren los recuerdos"<sup>7</sup>. En la perspectiva del sociólogo, los recuerdos colectivos sólo estaban relacionados con un grupo social. Al considerar a la sociedad como la única creadora de recuerdos, todos los recuerdos se relacionaban con ella. Debido al enfoque de la memoria social, la comunidad científica se ha despertado y ha comenzado a problematizar este enfoque, ya que la memoria se considera fundamental para la construcción del presente. Varios estudios de diversas ramas científicas han confirmado el uso de la memoria por parte de diferentes regímenes políticos, por la religión, por el sistema educativo y por los propios museos para centrarse en las memorias "estratégicamente inventadas y manipuladas por los sectores dominantes de la sociedad para servir a sus propias necesidades en el presente"<sup>8</sup>. Esta suposición plantea una serie de preguntas: sobre el contenido de la memoria social; su origen, la finalidad de la investigación en determinada memoria y el propósito al que está destinada. Un ejemplo de esta "construcción de la memoria" lo encontramos en los museos, los libros escolares, los documentales históricos y las evidencias del pasado, que nos proporcionan una versión que es la base de los planteamientos teóricos. La manipulación de la memoria social por parte de los grupos dominantes apoya la teoría de que las referencias al pasado no pueden basarse exclusivamente en los recuerdos individuales, por lo que se cuestiona la veracidad de los hechos y las costumbres. La memoria es, por tanto, un importante medio de actualización de significados que construye la propia cultura. Al establecer una relación entre los acontecimientos pasados y los presentes, el pasado se hace siempre presente, sin ser fijo o no. De hecho, las fuerzas subyacentes de esta asignación de significados recrean la memoria cultural, manteniendo la identidad social, lo que proporciona al pasado el poder de ser cambiado: ya no es posible volver atrás en el tiempo y "cambiar lo que realmente ocurrió; [pero el pasado se vuelve] cambiante porque adapta lo que realmente ocurrió según nuestras preocupaciones presentes"<sup>9</sup>. A través de este supuesto, la memoria consigue traer el pasado al presente por dos vías: la acción y el recuerdo. En el primer caso, a través de la repetición y el hábito, con la reproducción de determinados procedimientos; en el segundo, mediante la elección de momentos, olores, sabores, de forma selectiva y coherente, con la intención de proyectar el pasado en el presente.

---

<sup>6</sup> Halbwachs, M. (1968). *La Mémoire Collective*. París: Presses Universitaires de France.

<sup>7</sup> Peralta, E. (2008). *A memória do Mar. Património, Tradição e (Re)imaginação Identitária na Contemporaneidade*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Página 56

<sup>8</sup> *Ibidem*. Página 59

<sup>9</sup> *Ibidem*. Página 69

En la actualidad, la forma en que nos relacionamos con el tiempo y el espacio determina la manera en que atribuimos significado a los contextos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales en lo que respecta a la memoria.

Para reforzar esta relación con el pasado, los objetos se convirtieron en algo esencial para evitar su olvido, y los museos han sido los lugares ideales para exponerlos. Esta necesidad de mantener viva la memoria del pasado ha llevado a la aparición de numerosos museos, tanto públicos como privados, en Portugal en los últimos años<sup>10</sup>. Este rápido aumento del número de museos justifica la creciente necesidad de "un vínculo directo y fiable con el pasado, que proporcione una versión de la historia hecha con naturalidad para fines políticos y libre de cualquier tensión"<sup>11</sup>. Un ejemplo de ello son los numerosos museos y espacios museísticos, desarrollados por los municipios, para llamar la atención sobre el patrimonio cultural local, que está directamente relacionado con el desarrollo económico, social, político y cultural. Por lo tanto, se reconoce la conexión entre los objetos y los recuerdos, lo que atestigua los rasgos de la población y subraya su identidad única.

Para recoger estos recuerdos distintivos de las "prácticas cotidianas" se puede recurrir a la memoria individual, colectiva y social.

La memoria individual, como medio de mejorar el patrimonio, puede ser estudiadas individualmente o comparada con otras fuentes, proporcionando una importante reconstrucción social del pasado, a través de la utilización de la vivencia personal y de las experiencias personales y también refiriéndose a la memoria de los grupos sociales en los que uno estaba integrado, como ser social que es, perteneciendo a una sociedad concreta.

Por otro lado, la memoria colectiva y social da cuenta de los acontecimientos compartidos por un grupo, que puede ser social, político, religioso, familiar o comunal, cuya identidad forma parte de esa comunidad, y por ello, es muy pertinente para la recreación de las tradiciones y en la salvaguarda del patrimonio material e inmaterial.

Cuando se trata del entorno escolar, existen algunos condicionantes, ya que los recuerdos individuales dan cuenta, de forma oral o escrita, de las experiencias escolares en las actividades del aula, en las prácticas educativas y en la disciplina del aula, y, como complemento a las pruebas, se pueden introducir objetos e imágenes que confirmen esas experiencias.

La memoria colectiva, por su parte, refleja las experiencias escolares vividas por profesores y alumnos, como parte de una implicación colectiva, mediante el uso de relatos orales, recuerdos autobiográficos, objetos del aula, fotografías escolares, en definitiva, todos los soportes capaces

---

<sup>10</sup> En Portugal, según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), el número de museos en 2001 era de 247, pasando a 377 en 2011, lo que refleja un aumento de más de 100 instituciones en 10 años. En 2020 había 414, lo que muestra una desaceleración en la aparición de nuevas instituciones museológicas.

<sup>11</sup> Peralta, E. (2008). *A memória do Mar. Património, Tradição e (Re)imaginação Identitária na Contemporaneidade*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Página 97

de evocar un recuerdo del pasado. Estos recuerdos permiten reflexionar sobre una representación de lo que fue la escuela, que se puede encontrar en la literatura, el cine, los documentales y los museos escolares, y pueden despertar experiencias sensoriales en el presente, sobre momentos vividos en la escuela en el pasado.

El Museo Escolar de Marrazes, en Leiria (Portugal), es un ejemplo de museo escolar centrado en la memoria escolar individual y colectiva.

## El Museo Escolar de Marrazes

El Museo de la Escuela es un espacio museológico situado en el barrio de Marrazes, en Leiria, una antigua ciudad del centro de Portugal. Comenzó como un proyecto de trabajo creado en 1992/93 por un grupo de profesores de primaria que trabajaban en la Escuela Primaria de Marrazes bajo el título "*La Escuela a través de los tiempos*".

En el proyecto participó no sólo la comunidad escolar, sino también los padres, los abuelos y la población local. A lo largo del año se reunieron materiales y, para profundizar en este tema, se entrevistó a antiguos alumnos de Marrazes para recoger información sobre sus experiencias escolares, el ambiente de la escuela y los materiales que allí se utilizaban.

Los profesores también realizaron algunas investigaciones sobre los materiales y reunieron muchos documentos que informaban sobre la historia de la educación en Portugal, para comprender mejor el contexto de los materiales educativos.

El punto álgido del proyecto se alcanzó al final del curso escolar 1992/1993, cuando se pudo inaugurar una exposición de los materiales reunidos en un aula escolar de 12m<sup>2</sup> habilitada para ello. La exposición estaba formada por objetos encontrados en la propia escuela, como libros, documentos, material didáctico, mobiliario y objetos ofrecidos por la población local, cuando ésta tuvo conocimiento del proyecto.



Fig. 1 - Un detalle de la exposición

El proyecto fue creciendo durante los años siguientes gracias al trabajo y la ilusión de dos de los profesores que lo habían iniciado en el colegio y que ahora estaban jubilados y tenían en sus manos este proyecto. Pero en 1995, la Administración se negó a seguir permitiendo el uso de aquella aula que había prestado para guardar el material escolar que se iba recogiendo día a día. Entonces la Junta Parroquial de Marrazes firmó un protocolo con el Consejo Escolar por medio del que se comprometían a la gestión, mantenimiento y conservación de la colección. También aseguraron que encontrarían un lugar para guardar la colección y perpetuar la memoria colectiva de la vida y las experiencias escolares.

La inauguración oficial del Museo de la Escuela tuvo lugar el 16 de mayo de 1997, en el mismo emplazamiento donde todavía se encuentra.

El Museo de la Escuela fue uno de los primeros museos en adherirse a la Red Portuguesa de Museos (RPM) en 2001. También se convirtió en miembro del Consejo Internacional de Museos (ICOM), de la Asociación Portuguesa de Museología (APOM) y de la Federación de Amigos de los Museos de Portugal (FAMP).

Debido a su carácter innovador en una época en la que la conservación de materiales relacionados con la Educación Primaria aún no era relevante, el interés de los medios de comunicación, tanto locales como nacionales, fue creciendo y aumentando, lo que propició numerosas donaciones. En la actualidad, la colección incluye miles de libros, documentos, mobiliario escolar y material educativo.

La exposición permanente del Museo de la Escuela consta de ocho pequeñas salas, que presentan materiales del siglo XIX, pero se centra principalmente en el período de la dictadura - Estado Novo<sup>12</sup>. Es posible visualizar objetos históricos pero también comprender el modo de vida de profesores y alumnos en una época en la que los castigos corporales y psicológicos estaban arraigados en la cultura portuguesa. Destaca la réplica del aula del Estado Novo (la época de la dictadura), con sus pupitres, la pizarra de piedra negra, las fotografías de los Jefes de Estado, las pizarras, los bolígrafos de plumilla e incluso las "orejas de burro" -una representación de las largas orejas de burro que los peores alumnos debían ponerse en la cabeza y salir a la ventana de la escuela para ser vistos por todos los que pasaban por allí- y las temibles reglas con las que el maestro golpeaba las manos de los malos alumnos. La exposición incluye también una sala dedicada a los juguetes tradicionales, un espacio sobre la Juventud Portuguesa (Mocidade Portuguesa) y una referencia a los diferentes métodos de enseñanza y a la Escuela Primaria desde la época de la monarquía.

---

<sup>12</sup> La dictadura nacional comenzó en Portugal en 1926, con la toma del poder por parte de los militares, pero sólo en 1933, con la elaboración de una nueva Constitución, António de Oliveira Salazar puso en marcha todo el sistema y surgió el "Estado Novo". La dictadura se prolongó hasta abril de 1974.

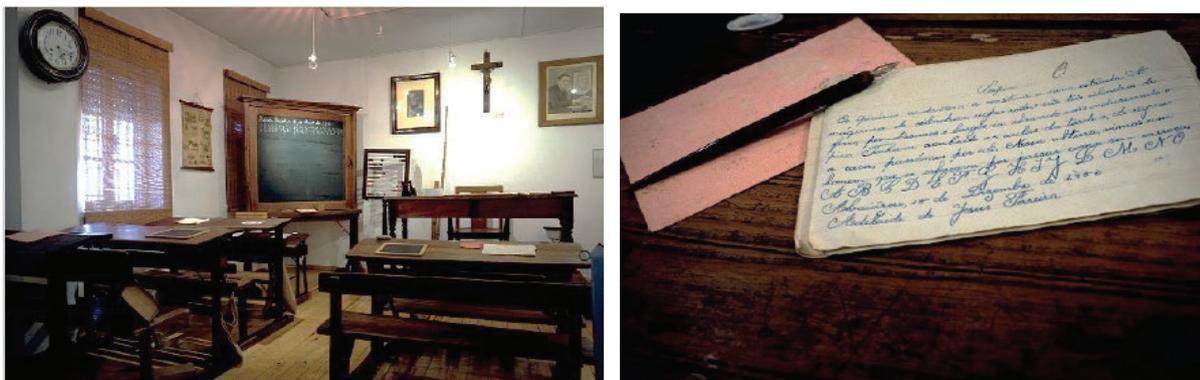


Fig. 2 - Vista general del Aula y de algunos objetos

Al ser una colección tan impresionante y vasta, el Museo de la Escuela es visitado por investigadores de maestría y doctorado, tanto de universidades portuguesas como extranjeras, que encuentran en este museo material relevante para sus investigaciones.

A pesar de que el edificio en el que se encuentra el museo es insuficiente para albergar su colección y recibir a sus visitantes de forma más digna, el Museo Escolar sigue desarrollando un programa anual de actividades que ofrece arreglos para escuelas, instituciones y para el público en general. Esto no sería posible sin el importante apoyo de la tutela del Museo, la União das Freguesias de Marrazes e Barosa y las colaboraciones de apoyo con el Ayuntamiento de Leiria y otras importantes instituciones culturales.

Estas colaboraciones han permitido a lo largo de sus 25 años de existencia una continua actividad, divulgación y desarrollo del Museo de la Escuela, convirtiéndolo en una referencia nacional e internacional, en cuanto a la Historia de la Educación en Portugal.

## La exposición "Pandemia en la escuela"

Es importante animar no sólo a las comunidades escolares, sino también a las entidades públicas y privadas a recuperar y conservar el patrimonio escolar, a través de proyectos pedagógicos o de otro tipo que reúnan el acervo de las escuelas y ayuden a trazar una historia vivida por una generación, en un tiempo y espacio determinados.

El objetivo principal de la existencia del Museo Escolar de Marrazes no es sólo recoger, reunir y conservar los materiales referentes a la Escuela del pasado, sino también registrar las huellas del presente, documentándolas con el fin de preservar la memoria para su posterior exposición y estudio.

Teniendo esto en cuenta, ya que estábamos viviendo la pandemia de Covid-19, pedimos a las escuelas vecinas que respondieran a un cuestionario sobre las experiencias de las diferentes personas implicadas: directores, profesores, cuidadores, alumnos y padres. Sin embargo, la respuesta no fue tan significativa como esperábamos. Las escuelas estaban inundadas con muchas instrucciones del Gobierno, del Ministerio de Educación y del Servicio Nacional de Salud, por lo que no tenían

tiempo suficiente para responder a los cuestionarios y realizar otras iniciativas. Sin embargo, no renunciamos a recopilar información sobre todos los cambios en la enseñanza que creemos que deberán estudiarse en el futuro. No sólo hubo que cambiar o adaptar las metodologías de trabajo, sino que también se vieron afectadas las relaciones personales y cercanas, por el constante temor a enfermar y/o contagiar la enfermedad. El coronavirus obligó a familias, grupos sociales y países a encerrarse en sí mismos casi de la noche a la mañana, afectando por completo a uno de los pilares de la educación, la interacción humana, que permite un proceso de aprendizaje más integral.

Para documentar el momento actual y con la (re)apertura del Programa ProMuseus de la Red Portuguesa de Museos, que permite la financiación de proyectos relevantes para la actividad museológica portuguesa a los museos que integran dicha organización, solicitamos un proyecto consistente en el registro fotográfico de los cambios implementados en las escuelas en cuanto a normas, procedimientos, limpieza y señalización durante la pandemia provocada por el Covid-19.

Se solicitó la colaboración del fotoperiodista Nuno André Ferreira, premiado por el World Press Photo en 2021, y se realizó un gran número de fotografías en los 26 municipios pertenecientes a la Rede Cultura 2027, red de ciudades candidatas a la Capitalidad Europea de la Cultura, en el centro de Portugal. En cada uno de los 26 municipios se seleccionó una escuela que abarcaba desde niños en edad infantil hasta estudiantes de educación superior. Las fotografías reflejan las prácticas adoptadas en las distintas escuelas en materia de limpieza, desinfección de manos de los alumnos, desinfección de mesas y sillas, uso de mascarillas y manipulación de alimentos en los comedores escolares, etc.

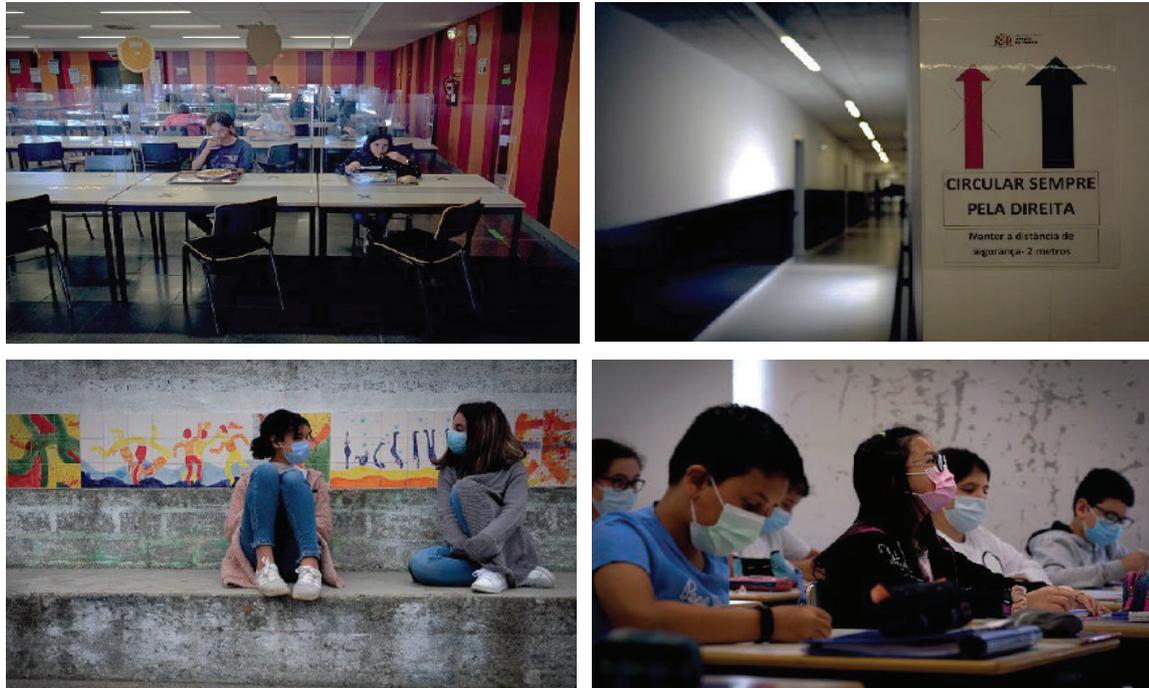
Los carteles en las entradas de la escuela, en los pasillos y en las aulas con normas de circulación fueron también cambios profundos en la vida escolar cotidiana que marcaron el comportamiento y la relación entre los alumnos, entre los profesores y entre los cuidadores. Las relaciones interpersonales se vieron profundamente afectadas como resultado del distanciamiento social recomendado. Los contactos y la comunicación eran los menos posibles, no dando lugar a la amabilidad y a la diversión habitual.

Pero uno de los mayores cambios se vio en la forma de enseñar y en la relación entre alumnos y profesores. Durante los periodos en los que había encierros obligatorios y las escuelas se vaciaban de clases, de alumnos y de vida, la enseñanza a distancia fue la herramienta utilizada para intentar dar una especie de regularidad al proceso de enseñanza/aprendizaje. Una tarea heroica, no siempre exitosa debido a la falta de recursos materiales y tecnológicos que las emisiones de Telescola<sup>13</sup> ayudaron a reducir.

Las fotografías registran estos momentos y aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, pero los recuerdos que se despiertan de un periodo que devastó el mundo y lo "puso patas arriba", van más allá de las imágenes tomadas.

---

<sup>13</sup> La emisión del programa "Estudiar en casa" en la televisión portuguesa comenzó el 20 de abril de 2020.



**Fig. 3 - Imágenes de algunas fotografías de la exposición "Pandemia en la escuela"**

Este registro fotográfico se ha convertido en una exposición itinerante que consta de 16 paneles/módulos de 2,00 metros de alto x1,20 de ancho, por delante y por detrás, que corresponden a las imágenes recogidas en los 26 municipios, y tres paneles más sobre el Museo Escolar y la propia exposición. Se trata de una forma de dar a conocer nuestro Museo, pero también de contextualizar el conocimiento del público de la finalidad de este registro fotográfico tan importante para la colección del Museo Escolar.

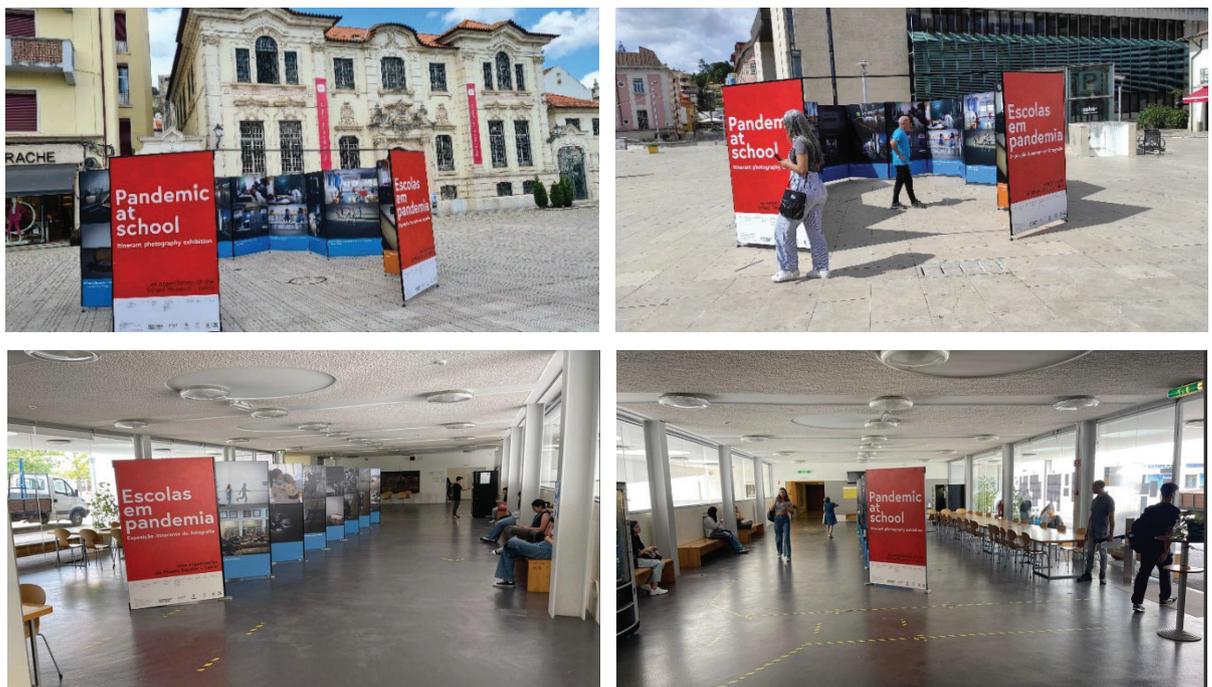
Diseñada por el arquitecto Humberto Dias, la exposición fue concebida de forma que cada módulo pueda instalarse de varias maneras, definiendo geometrías variables según las solicitudes y las condiciones del espacio. Los módulos presentan características de ligereza para facilitar el transporte y de resistencia mecánica para soportar la instalación y el desmontaje en los diferentes lugares previstos.



**Fig. 4 - Dibujo del dispositivo de exposición**

Se pretende que la exposición continúe moviéndose no sólo por los 26 municipios en los que se tomaron las fotografías, sino también en otras ciudades de Portugal y, quién sabe, quizá incluso de Europa, ya que plantea cuestiones relevantes y actuales sobre dos años escolares completamente atípicos.

La exposición está ahora de gira, exhibiéndose en plazas públicas, pero también en edificios escolares.



**Fig. 5 - Ejemplos de lugares de exposición**

Creemos que más que mostrar fotografías, esta exposición despierta recuerdos únicos, fruto de un momento singular, que sin duda repercutirá en el futuro.

## Conclusión

La preocupación por la salvaguarda del patrimonio escolar es cada vez mayor, por lo que es necesario encontrar formas de preservar nuestros fondos. Por regla general, es en los archivos escolares donde podemos encontrar información sobre la administración, el funcionamiento y la historia de las instituciones educativas, con la descripción de las actividades culturales y pedagógicas desarrolladas por la comunidad escolar. Sin embargo, hay otros elementos que deben tenerse en cuenta, como la memoria escolar, que refleja la historia de la educación en sí misma, elementos que pueden encontrarse en los museos, como es el caso del estudio fotográfico de la exposición "Pandemia en la escuela" organizado por el Museo Escolar.

Todo el proceso, desde la toma de las fotografías en el entorno escolar hasta la observación de las reacciones de los diferentes participantes de la escuela cuando pudieron ver el resultado final de la exposición, revela consideraciones significativas sobre un periodo incómodo de la educación, en el que la memoria colectiva es un fuerte activo para la construcción de la Historia de la Educación.

Aunque cada alumno, profesor o cuidador tiene sus propias reflexiones individuales teniendo en cuenta sus experiencias individuales, nos centramos en las experiencias escolares colectivas narradas por escrito o relatadas oralmente a través de la descripción de elementos e imágenes, ya que no se trata de una información tan centrada en la persona, sino que puede reconstruir el ambiente escolar vivido en una determinada época por un determinado grupo social.

Es a través de la memoria colectiva que queremos reconstruir, investigar y explorar, en el futuro, las consecuencias de las restricciones impuestas durante la Pandemia de Covid-19, que obligaron a los estudiantes y a los profesores a aislarse y mantener una distancia, nunca antes experimentada, que tuvo un efecto específico en el proceso de aprendizaje, y que tendrá un fuerte impacto en la vida académica de millones de estudiantes, no sólo en Portugal sino en todo el mundo.

Este es el objetivo del Museo de la Escuela de Marrazes, en Leiria (Portugal). Pretendemos ser un Museo que presente varios períodos de la Historia de la Educación en Portugal. Sin embargo, no queremos limitarnos a la historia del pasado, también queremos mostrar lo que la enseñanza es, o parece ser en el presente.

Con el apoyo financiero de la Red Portuguesa de Museos, a través de su programa "ProMuseum", que permite a los museos desarrollar proyectos más ambiciosos, y con las aportaciones pertinentes de los tutores del Museo de la Escuela, de la Junta Parroquial de Marrazes y del Ayuntamiento de Leiria, fue posible diseñar un proyecto para realizar una encuesta fotográfica sobre los cambios en las escuelas, en lo que respecta a la limpieza, la señalización y las relaciones personales, tan importantes en el proceso educativo.

Las fotografías fueron tomadas por Nuno André Ferreira, un conocido fotógrafo profesional, y abarcaron diferentes escuelas de los 26 municipios del centro de Portugal, una escuela de cada uno de ellos, representando diferentes niveles de educación, desde las escuelas infantiles hasta la educación superior.

Esto se ha traducido en una exposición fotográfica itinerante, compuesta por 16 paneles de dos caras, que están de gira por diferentes lugares: plazas, colegios y museos, despertando diferentes reacciones en todos aquellos que la admiran, ya que plantea cuestiones no sólo sobre la vida escolar, sino también sobre la vida en sociedad, no siendo indiferente a nadie que haya vivido y sentido las limitaciones de la Pandemia en 2020 y 2021.

## Bibliografía

Carvalho, M. e Schram, S. (2007). “O Pensar Educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudança”. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Volume II. Panamá: Edição da secretaria da Educação Magazine. Page. 3 Available in: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_unioeste\\_ped\\_md\\_sandra\\_cristina\\_schram.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unioeste_ped_md_sandra_cristina_schram.pdf)

Dominique, J. (2001). “A Cultura Escolar como objeto histórico”. Revista Brasileira de História da Educação. N.º 1. Campinas – São Paulo: Editora Autores Associados. Page 10. Available in: [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod\\_resource/content/0/Leituras/Dominique\\_Julia.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf)

Halbwachs, M. (1968). *La Mémoire Collective*. Paris: Presses Universitaires de France.

Peralta, E. (2008). *A memória do Mar. Património, Tradição e (Re)imaginação Identitária na Contemporaneidade*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Pages 56-97



# El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar

## The educational use of historical heritage and learning theories: a relationship to highlight

---

**Francesca Davida Pizzigoni<sup>1</sup>**

**INDIRE - Instituto Nacional de Documentación,  
Innovación e Investigación Educativa (Italia)**

<https://orcid.org/0000-0002-9117-4027>

Fecha de recepción del original: julio 2022

Fecha de aceptación: septiembre 2022

### Resumen

Este artículo es una continuación del anterior ensayo aparecido en el número 27 de la revista *Cabás* titulado *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* y pretende mostrar las implicaciones, en términos de impacto, de un uso activo del patrimonio en la escuela y, en particular, del museo escolar en el aprendizaje. En concreto, queremos hacer hincapié en la relación directa que existe entre un uso activo y en taller de éste y las teorías del aprendizaje, con el objetivo de poner de manifiesto cómo el museo escolar no sólo es una herramienta plenamente actual, sino también un aliado del profesorado, capaz de facilitar la enseñanza diaria y el éxito educativo. Las consideraciones sobre el impacto del uso activo del museo escolar en la práctica profesional del profesorado y la comunidad escolar concluirán la reflexión, mostrando cómo el trabajo activo con el alumnado con el patrimonio escolar puede actuar como motor de la innovación.

**Palabras clave:** museo escolar; educación activa; educación patrimonial; taller disciplinar; entorno de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> La autora agradece a los profesores Luis M. Naya y Paulí Dávila del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco la traducción y adaptación del texto al castellano, así como sus sugerencias y consejos para la redacción del mismo. Correo electrónico: [f.pizzigoni@indire.it](mailto:f.pizzigoni@indire.it)

## Abstract

The article is a continuation of the previous essay published in n. 27 of the Cabás Journal entitled *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* and intends to show the implications in terms of impact on learning of an active use in school of the historical-educational heritage and in particular of the school museum. Specifically, it wants to emphasize the direct link that exists between an active and laboratory use of the latter and the theories of learning, with the aim of highlighting how the school museum is a tool not only fully current but also an ally of teachers, able to facilitate daily teaching and educational success. Considerations about the impact of the active use of the school museum on professional teaching practice and on the school community will conclude the reflection, showing how active work with pupils with school heritage can act as an engine of innovation.

**Keywords:** school museum; active teaching; historical-educational heritage; disciplinary laboratory; learning environment.

## Prólogo

En el número anterior de *Cabás*, a través del artículo *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* (Pizzigoni, 2022), se expuso la experiencia de creación de museos escolares llevada a cabo durante más de 10 años por el Ayuntamiento de Turín (Italia) con la participación directa del alumnado. Ellos son los protagonistas de la acción de redescubrir el patrimonio histórico-educativo de su escuela, así como de la posterior acción de ponerlo en valor a través de la creación de una exposición permanente que sirva como laboratorio activo para la didáctica interdisciplinar y, al mismo tiempo, como lugar abierto a toda la comunidad para mostrar la historia y la identidad de su escuela. Esta acción tiene, ciertamente, un valor educativo patrimonial, pero, en realidad, esconde toda una serie de valores didácticos, disciplinares y de adquisición de competencias que, a menudo, se pasan por alto. De hecho, con demasiada frecuencia, tanto el profesorado implicado en las actividades como la opinión pública ven estas operaciones de apropiación e interpretación profunda del patrimonio histórico de su escuela como una mera operación de memoria o una actividad por sí misma capaz, quizás, de ofrecer pistas didácticas cuando se lleva a cabo, pero que no afecta al método de aprendizaje del alumno o, más generalmente, al método de enseñanza propuesto por la escuela. Por ello, es más oportuno que nunca mostrar el fuerte vínculo existente entre el uso didáctico del patrimonio escolar y las teorías del aprendizaje. Sólo si se comprende el valor científico y, al mismo tiempo, la utilidad didáctica inmediata de este uso del patrimonio, toda la comunidad (escolar y científica) podrá apreciar plenamente el valor de tales prácticas. En el siguiente artículo no nos adentraremos específicamente en las distintas teorías del aprendizaje (temas para los que se puede consultar la bibliografía correspondiente), sino que pretendemos ofrecer una visión general de las numerosas posibilidades de vincular un uso activo del museo escolar con las reflexiones contemporáneas sobre teorías, estrategias de enseñanza y métodos de aprendizaje relacionados.

## 1. Patrimonio escolar, teorías del aprendizaje, metodologías de enseñanza: una relación a destacar

Reconstruir hoy un museo escolar –entendiendo este concepto en su acepción original decimonónica de herramienta al servicio de la didáctica activa (Brunelli, 2020) – significa, por un lado, retomar los principios pedagógicos del activismo y el protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje y, por otro, llevar a cabo una importante acción de redescubrimiento de aquellos materiales que forman parte de la vida de la propia escuela en los diferentes momentos de su pasado y que, por tanto, hoy nos "dicen" mucho sobre la historia de la institución escolar individual y la historia de la escuela en general. Pero si, como en el caso del proyecto de Turín "*¿Quieres construir tu propio museo escolar?*", el objetivo es convertir el trabajo con el patrimonio en un hábito para la escuela (y no en una actividad *puntual*), es necesario que la propia escuela perciba esta actividad con el patrimonio como útil e importante. Para lograrlo es necesario que ese trabajo con el patrimonio se perciba como algo intrínseco a la vida escolar cotidiana: no como una actividad "extra", ni como una carga de trabajo adicional. Más bien, al contrario, como parte de la propia enseñanza. O más bien, como un valor añadido, capaz de ofrecer "soluciones" al profesorado con respecto a sus objetivos profesionales. El "construir el museo escolar" debe mostrar su capacidad para ofrecer un apoyo inmediato al profesorado en sus clases diarias, para facilitar la adquisición de competencias y conocimientos en el alumnado, para estimular un buen clima en el aula que favorezca el trabajo eficaz, etc. Dado que el museo escolar tiene realmente la capacidad de responder a estas necesidades, es necesario un esfuerzo por parte de la comunidad científica para explicitar estos aspectos y subrayar aún más los vínculos intrínsecos entre el estudio del patrimonio y la acción educativa. En otras palabras, su prescindibilidad inmediata. En efecto, el mundo de la educación, que se enfrenta cada día a retos didácticos y pedagógicos de gran envergadura, necesita disponer de herramientas que sean inmediatamente utilizables sobre el terreno y cuya utilidad didáctica y valor como herramienta profesional reconozca claramente.

La solución para mostrar cómo el museo escolar responde a las necesidades de la escuela, en mi opinión, se encuentra en sacar a la luz los estrechos vínculos entre el trabajo con el alumnado sobre el patrimonio histórico-educativo y las teorías del aprendizaje. También surgen del análisis de las metodologías de enseñanza que son expresiones de estas teorías y que pueden aplicarse en el trabajo con la educación patrimonial.



Sólo con analizar la forma en que se desarrolla todo el proceso de creación del museo escolar en el proyecto "*¿Quieres construir tu propio museo escolar?*" (Pizzigoni, 2022), es fácil ver cómo se basa en el aprendizaje cooperativo, en el aprender haciendo, haciendo también uso de la técnica del role-playing a través del uso de la figura del "Patrimoniero". No es secundario resaltar cómo la realización del museo escolar representa una tarea de realidad para el alumnado, es decir, una acción en la que puede aprender y aumentar sus competencias a través de una investigación real, que se desarrollará en este caso *sobre* y *en* su propia escuela. En efecto, como es sabido, la tarea real -también llamada tarea auténtica (Castoldi, 2018)- exige al alumnado la realización de un encargo, la realización de un proyecto o la construcción de algo concreto y supone un trabajo en grupo que, partiendo de una situación-problema (que tiene conexión con el mundo real), moviliza los conocimientos y competencias ya adquiridos a través de un esfuerzo cognitivo que se encuentra en la zona de desarrollo próximo, permitiéndole así dar un paso hacia la conquista de nuevas competencias y nuevos conocimientos. La participación directa del alumnado en la creación del museo, en la investigación documental en el archivo del centro, así como en el diseño y creación de herramientas comunicativas para transmitir la información adquirida, constituyen momentos significativos de aprendizaje experiencial que se transforma en un aprendizaje real y auténtico.

Al mismo tiempo, la creación del museo escolar y la adopción de la figura del "Patrimoniero" que descubre y estudia el patrimonio histórico de su escuela, permite la experimentación de una didáctica basada en el descubrimiento y el método inductivo: siguiendo las teorías de Bruner (1966), de hecho, el museo parece responder a las características del aprendizaje por descubrimiento según el cual el "conocimiento" es adquirido por el alumnado precisamente a través de las experiencias dentro del contexto social y cultural al que pertenece, en este caso representado por la escuela. El museo escolar permite, por tanto, la adopción del enfoque experiencial que, siguiendo las teorías de Gardner (1994), contempla la experiencia directa por parte del alumnado con los objetos inherentes al concepto a tratar: es la relación directa con el objeto lo que facilita el aprendizaje. En el museo, por lo tanto, esta facilitación del aprendizaje puede tener lugar tanto con respecto a las disciplinas individuales gracias a la variedad de temas cubiertos por los materiales didácticos

históricos conservados en el museo (paneles murales y globos terráqueos para la geografía; modelos anatómicos, animales naturalizados para las ciencias naturales; sólidos geométricos descomponibles, ábacos para las matemáticas, sólo para dar algunos ejemplos) como en un sentido más amplio hacia el aprendizaje en su conjunto. De hecho, el museo escolar es, en sí mismo, un "entorno de aprendizaje". Este último concepto, nacido de las teorías constructivistas, es un lugar donde los estudiantes pueden trabajar juntos y ayudarse mutuamente a aprender a utilizar una variedad de herramientas y recursos de información en la búsqueda común de objetivos de aprendizaje y actividades de resolución de problemas (Castoldi, 2020). Para ser aún más esquemáticamente claro, utilizando el resumen propuesto por Marconato (2013), un "entorno de aprendizaje" es una configuración de enseñanza donde:

- Se utilizan contextos reales para la enseñanza;
- Se desarrollan productos auténticos;
- Las experiencias del alumnado se utilizan en las actividades de aprendizaje;
- Las teorías, los contenidos y las competencias que se aprenden están anclados en las experiencias;
- El alumnado es responsable de la organización y gestión de las actividades de aprendizaje;
- Se pone a disposición del alumnado una amplia gama de recursos (contenidos, tecnología, apoyo, contextos);
- Se fomenta la capacidad de autoaprendizaje del alumnado;
- Hay confianza en las capacidades y recursos que posee el alumnado;
- Permite al alumnado trabajar como "profesionales" de un ámbito de conocimiento;
- Se garantiza una supervisión educativa constante de las actividades;
- Las actividades escolares están conectadas con el mundo real;
- Se aprovechan todas las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los contextos y las tareas auténticas;
- Se activan contextos de trabajo y aprendizaje abiertos y no estructurados para hacer posible un aprendizaje no planificado, previsible y serendípico;
- Se fomenta la actividad metacognitiva constante;
- El aprendizaje se evalúa de forma real.

Con respecto a estos puntos, un museo escolar, situado en el propio entorno escolar cotidiano, puede poner al alumnado en contacto con la posibilidad de una experiencia directa y desarrollar el autoaprendizaje a través de la simple observación o de la "sugerencia" de actividades escolares del mundo real. Pero para convertirse realmente en un entorno de aprendizaje en el sentido socioconstructivista, el uso del museo es fundamental. Por lo tanto, el papel del profesorado y la práctica pedagógica que pretende desarrollar mediante el uso del museo escolar es fundamental: en sí mismo, el museo también podría ser simplemente un lugar de visita pasiva para el alumnado. Pero si, por el contrario, se entiende el museo en el sentido de aula-taller y se aprovecha su capacidad para dar lugar a cursos de formación *centrados en el aprendizaje*, puede responder positivamente a las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado en formación: cognitiva, metacognitiva, práctico-operativa, afectiva-motivacional, relacional-social.

## 1.1. El museo escolar como entorno de aprendizaje relacional-social

En el museo escolar, precisamente por sus características intrínsecas, tiene lugar lo que Bruner denomina "principio de interacción" con los demás y con los artefactos culturales, que es uno de los principios que subyacen a un modelo en el que el alumnado crea conocimiento a través de la relación con el contexto (formado por personas y cosas). La *comunidad de aprendizaje* teorizada por Ann Brown y Joe Campione retoma este principio y considera el aula como una comunidad de científicos que producen nuevos conocimientos precisamente a través de la cooperación y la interacción. Este modelo permite que cada alumno/a tenga un papel específico y domine las estrategias de aprendizaje activo interactuando tanto con sus vecinos como con las herramientas tecnológicas (Brown, 1992; Ligorio, 1994). Un segundo modelo que se refiere al aprendizaje generado por la cooperación con personas y herramientas es el propuesto por Scardamalia y Bereiter (2002). Los dos estudiosos de la Universidad de Toronto con la comunidad de construcción del conocimiento llaman la atención sobre los objetos del conocimiento. Se entienden como "problemas", "temas" que estimulan a las personas a desplegar conscientemente sus conocimientos para resolver problemas de forma creativa. La resolución de estos problemas se convierte entonces en el aspecto central de la competencia. Se trata de la capacidad de combinar los propios conocimientos o de producir otros nuevos para hacer frente a situaciones problemáticas (Cacciamani y Giannandrea 2004). En este caso, en la base de la adquisición de conocimientos está la indagación progresiva, es decir, la capacidad de interrogar el problema, pensar en soluciones para ser evaluadas críticamente de forma compartida (también incorporando información científica para apoyar el debate) y así pasar a identificar nuevos problemas y nuevas preguntas de investigación que darán lugar a una forma cíclica y recursiva de indagación (Cacciamani, 2003, 2009). Por lo tanto, en la base del aprendizaje no está sólo la búsqueda de la respuesta correcta, sino una capacidad heurística para identificar las preguntas y las consiguientes explicaciones de los problemas (Ligorio, 2003; Ligorio y Hermans, 2005).

En este sentido, el museo escolar -creado con el alumnado trabajando junto, cuestionando, negociando respuestas y significados, experimentando con nuevas tareas- ofrece un entorno en el que el aprendizaje no es, por tanto, un fin en sí mismo, sino que permite una movilización y un uso "in situ" del conocimiento. Sin duda, podemos añadir que el museo escolar, al presentar objetos relacionados con la historia de su escuela, con disciplinas específicas y con sus herramientas, favorece el aprendizaje denominado "situado", es decir, no abstracto, sino vinculado al contexto propio de la disciplina y al contexto social en el que se produce el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Suchman 1987; Pontecorvo, Ajello y Zuccheromaglio, 1995). El término *aprendizaje situado*, introducido por Jean Lave y Etienne Wenger, implica un conocimiento que se co-construye a través de la interacción con el grupo social al que se pertenece (el aula, en este caso) y el contexto. Si el modelo de aprendizaje propuesto por Lave y Wenger tiene lugar en lo que los dos estudiosos llaman una "comunidad de práctica" (que tiene como características principales la de ser un grupo de personas que comparten un campo temático de interés, una práctica, un contexto), el museo escolar tiene todas las capacidades para ser un lugar concreto, donde el conocimiento no es abstracto sino que

está vinculado a objetos reunidos en torno a un mismo tema de interés representado por el patrimonio de la propia escuela y su historia.

Todas estas condiciones se dan -como hemos dicho, pero vale la pena repetirlo- sólo si el museo escolar se entiende no como una simple colección polvorienta de cosas viejas, que se muestra al alumnado una vez al año, sino como una verdadera aula-laboratorio, como una herramienta viva, activa e interdisciplinaria a disposición de la didáctica cotidiana. Si se ve desde este punto de vista, entonces el museo tiene claramente en sí mismo las características para representar ese lugar donde el aprendizaje es naturalmente "activo, colaborativo, conversacional, reflexivo, contextualizado, constructivo e intencional" (Jonassen, 2003): en otras palabras, cumple con todas las características útiles y necesarias para convertirse en un *aprendizaje significativo* (Rogers, 1977; Ausubel, 2004; Novak, 2001).

## 1.2. El museo escolar como aula-laboratorio disciplinar

Como ya se ha mencionado, el museo escolar se puede ver desde una visión global como un lugar que muestra el patrimonio histórico de la escuela, pero, al mismo tiempo, también se puede observar en sus materiales individuales, deteniéndose en el hecho de que son capaces de representar diferentes y variadas disciplinas. Considerados individualmente, estos "objetos disciplinares" permiten considerar el museo escolar como un laboratorio disciplinar de aula, que es una de las soluciones propuestas por el debate actual para fomentar la innovación en la escuela (Cannella et al., 2015). Consiste en la idea de que la clase no trabaja siempre dentro de su propia aula, sino que se mueve en función de la lección disciplinar que está tratando en un espacio configurado con elementos y objetos capaces de representar específicamente esa disciplina. En otras palabras, en las aulas de disciplina hay objetos que ayudan a la mente del alumno a acercarse a esa disciplina. En este sentido, los materiales disciplinares del museo escolar son capaces de representar exactamente los *andamios* cognitivos que se sugieren para configurar las aulas disciplinares actuales. De hecho, este concepto recuerda mucho al origen mismo del museo escolar, que surgió en la segunda mitad del siglo XIX para permitir las "lecciones de cosas" en las que se mostraba al alumnado, de forma concreta, los objetos de los que se ocupaba. Hoy en día, de nuevo, el museo escolar, si se realiza en esta característica identificativa e histórica, constituye ciertamente el lugar donde el alumnado puede tener contacto directo con la materia y puede encontrar *affordance* (Gibson, 1979), es decir, la posibilidad de observar los objetos para recoger la información necesaria para comprender su función.

Por otro lado, es el propio Vygotsky (1990), en sus teorías relacionadas con el constructivismo sociocultural, quien se detiene en la importancia de la relación que el alumnado establece (con los demás pero también con los objetos) y cómo se transforma en una herramienta de aprendizaje. Cuanto mayor sea el intercambio y la interacción con los demás y con los objetos de una determinada cultura, mayor será el aprendizaje. Desde este punto de vista, es evidente que cuanto más "objetos" de una determinada disciplina exponga el museo, más se facilitará al alumnado y encontrará pistas para plantear nuevas preguntas, para experimentar con nuevas acciones que se situarán en lo que Vygotsky denomina "zona de desarrollo próximo" (Varisco, 2002). El psicólogo

estadounidense Jerome Bruner (1996), en sus reflexiones sobre el sistema escolar añade una pieza adicional: "enseñar una disciplina no significa transmitir información sobre ella, sino iniciar a los alumnos en la forma de estudiar propia de esa disciplina, permitiéndoles experimentar, descubrir y participar en el proceso de producción de conocimiento propio de la disciplina" (Cesareni y Pascucci, 2004, p. 34).

Por lo tanto, el museo también puede considerarse en sus funciones como aula-laboratorio disciplinar y utilizarse para desarrollar actividades prácticas que, partiendo de la observación directa, conduzcan a la adquisición de competencias disciplinares.

### **1.3. El museo escolar como herramienta de personalización del aprendizaje**

Otro elemento se refiere a la capacidad del museo escolar de actuar como una herramienta eficaz para fomentar la individualización del aprendizaje o, para decirlo mejor, la personalización del aprendizaje: "La individualización en sentido estricto se refiere a las estrategias de enseñanza destinadas a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias básicas del plan de estudios, mediante una diversificación de las vías de enseñanza. La personalización, por su parte, indica las estrategias de enseñanza destinadas a garantizar a cada alumno/a su propia forma de excelencia cognitiva, mediante oportunidades electivas para cultivar su potencial intelectual. En otras palabras, la individualización pretende que todos alcancen determinados objetivos, la personalización pretende que cada individuo desarrolle sus propios talentos personales; en la primera los objetivos son comunes a todos, en la segunda el objetivo es diferente para cada uno" (Baldacci, 2006, p. 32). De hecho, en un entorno variado, polivalente y estimulante como el museo escolar, cada alumno/a puede encontrar los elementos y las situaciones que mejor respondan a su estilo cognitivo natural: el museo escolar es capaz de responder a las necesidades de quienes aprenden mejor a través de la observación, de quienes aprenden a través de la manipulación, de quienes aprenden en un contexto social y conversacional, de quienes son estimulados por la situación-problema, de quienes les gusta trabajar con creatividad, etc. Junto a la función del museo de facilitar la consecución de las competencias básicas y las competencias disciplinarias, surge esta otra capacidad de ayudar a destacar los "talentos" y las excelencias de cada alumno/a, al tiempo que proporciona al profesorado una clave para observar y comprender el estilo cognitivo de su alumnado, lo que resulta útil para estimular su éxito educativo.

Esta última función del museo escolar lo hace capaz de responder a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y a su llamamiento a dejar de pensar en la escuela como un entorno dispensador de conocimientos, impartidos de forma clásica, que corre el riesgo de dejar atrás a aquellos sujetos cuyas formas cognitivas están más cerca de las formas expresivas, musicales, corporales (Gardner, 1983 y 1994). Estos/as alumnos/as son sujetos "generalmente ocultos en las clases de la escuela tradicional y sacrificados en sus propensiones o subestimados en cuanto al desarrollo de sus potencialidades" (Chiosso, 2009: 58).

El hecho de poder aprender de forma "natural", siguiendo el propio estilo cognitivo, genera en el alumnado una sensación de bienestar y satisfacción que, a su vez, alimenta el deseo de aprender. Si la frustración de enfrentarse a conceptos difíciles e inaccesibles frena al alumnado y lo desmotiva, aprender en un contexto que sienten cercano (como un museo que han ayudado a crear y cuyos objetos han ayudado a redescubrir junto con sus compañeros) le permite percibir el aprendizaje como algo fácil y sin esfuerzo, generando autoestima. La capacidad del museo escolar para estimular las llamadas *competencias socioemocionales* facilita el aprendizaje, ya que se sabe que existe una interdependencia entre el bienestar psicológico de una persona y el propio aprendizaje (Goleman, 1996).

Es precisamente esta posibilidad de sentirse valorado, capaz, incluso podríamos decir "*apto para aprender y acertado en su forma de hacerlo*" que ofrece el museo escolar al alumnado, la que permite incidir en su capacidad para progresar en su competencia de aprender a aprender. Esta competencia, incluida en la Recomendación europea sobre aprender a aprender (*Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* adoptada por el Consejo en su 3617ª sesión el 22 de mayo de 2018, que sustituye a la anterior de 2006) llama al alumnado a un aprendizaje autorregulado y entendido como una capacidad profunda que presupone un conocimiento sólido de los propios procesos metacognitivos y que acompaña a lo largo de la vida. Aprender a aprender es una competencia metodológica, que se ve facilitada por vías de aprendizaje "activas e intencionadas" y "constructivas y cooperativas" (Bevilacqua, 2011). Un/a alumno/a que desarrolla la competencia de aprender a aprender es un/a alumno/a que posee estrategias para "cuestionar" lo que le rodea, que sabe interpretar, correlacionar, elegir métodos, herramientas, organizarse en el tiempo y en el espacio, aplicando sus conocimientos también a los campos vecinos. Esto es exactamente lo que el museo escolar puede enseñar si se utiliza de forma constructiva y constructivista: partiendo de un único objeto, el alumnado comienza a observarlo y cuestionarlo, luego lo interpreta, lo relaciona, extrapola características, usos, reglas generales para aplicarlas después en otros campos y disciplinas, pasando, podríamos decir, de lo particular (representado por el único objeto) a lo general (la competencia de aprender a aprender). En este sentido, el museo escolar puede considerarse una especie de "gimnasio" en el que la enseñanza escolar cotidiana inicia al alumnado en esta forma de pensar y le apoya en su camino hacia la adquisición de competencias. Un/a alumno/a capaz de aprender es un/a alumno/a competente, es decir, es capaz de "dominar" el conocimiento, saber ser y saber hacer: si el museo escolar nació y se concibió como un lugar en el que llegar a ser maestro de sí mismo, capaz de "sacar provecho de sí mismo y del mundo que le rodea" (como afirmaba el pedagogo Gabelli en sus instrucciones para los programas de las escuelas primarias italianas en 1888), entonces como silogismo natural podemos afirmar que cumple con los criterios exigidos por la recomendación europea actual y puede seguir siendo considerado y utilizado hoy en día como una herramienta para aprender a aprender y para aumentar las competencias ciudadanas (Pizzigoni, 2015).

## 2. La "catalogación educativa" del patrimonio escolar como adquisición de competencias transversales

Para dar un ejemplo concreto de una actividad didáctica que permita utilizar el museo escolar y su patrimonio como un entorno de aprendizaje activo y de taller, y así expresar todo su potencial hacia el aprendizaje mencionado en los párrafos anteriores, sugerimos una acción vinculada a lo que podemos llamar "catalogación didáctica" (Brunelli, Pizzigoni, 2022). Se trata claramente de un término ligado a una concepción en clave didáctica de esa operación científica que representa la catalogación, entendida como una actividad esencial para conocer y reconocer el patrimonio, así como para darle valor y luego hacerlo utilizable.

Con el término específico de "catalogación educativa" queremos referirnos aquí a una acción de acercamiento de un/a alumno/a a un material que forma parte del patrimonio histórico-educativo. A través de una acción de estudio cuidadoso y dedicado, de manipulación, de observación, de contacto directo, en nuestra opinión se produce un cambio fundamental: de un alumnado que es un simple usuario del patrimonio o un observador distraído, a un alumnado que se convierte en protagonista del conocimiento e interpretación del propio patrimonio. Es realmente un claro cambio de posición y de rol. El alumnado se convierte en protagonista de pleno derecho y asume el papel de co-constructor del conocimiento tal y como se ha comentado en los párrafos anteriores. Aunque en realidad no posee un conocimiento previo profundo sobre cada uno de los materiales con los que entra en contacto en esta fase, es su mirada específica, es su curiosidad particular la que permite que se inicie un proceso de conocimiento inicial del objeto. Si es guiado adecuadamente, el alumnado puede llegar a observar elementos que aporten bloques de construcción útiles para el proceso de identificación e interpretación del propio objeto (Escolano Benito, 2010; Viñao Frago, 2011; Álvarez, 2014; Brunelli, 2018), alcanzando un buen nivel de profundidad en el estudio del mismo, a través de un camino en el que el propio alumnado se impulsa para ir más allá de los límites de su propio conocimiento inicial. Esta acción, si se repite en varios materiales, crea no sólo un hábito mental capaz de plantear preguntas y buscar respuestas, sino que también desencadena una autopercepción de un papel activo y participativo en la propia relación con el patrimonio histórico-educativo.

Su objetivo, en este caso, no es ofrecer una catalogación formal e institucional del patrimonio, sino hacer que el alumnado sea el protagonista, o más bien crear las condiciones para que el alumnado sienta un compromiso con el patrimonio histórico-educativo hacia el que, por tanto, siente un vínculo, un deseo espontáneo de conocimiento, una satisfacción en el descubrimiento y la interpretación. Gracias a la "catalogación didáctica", se puede proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para que puedan "interrogar" los objetos y materiales educativos históricos y, de este modo, desarrollar las competencias necesarias para comprometerse activamente con el patrimonio histórico-educativo. Para llevar a cabo esta actividad, basta con proporcionar una tarjeta de identificación del objeto que el alumnado está observando. Esta ficha pretende acompañar al alumnado en un primer acercamiento con el objeto, guiarle inicialmente en la acción de preguntar y buscar respuestas, para no hacer complejo o frustrante su acercamiento al objeto patrimonial y facilitar la adquisición de un *modus operandi* que haga al alumnado autónomo en el proceso.

Esta sencilla operación de observación, si se pone en marcha de forma activa (gracias a que es necesario rellenar un formulario y ofrecer una especie de "carné de identidad del objeto" representado por la catalogación didáctica) y quizá incluso cooperativa, permite una serie de activaciones de competencias que muestran todo el valor didáctico de un uso activo del patrimonio en la escuela.

Como plantea Marta Brunelli (2022), la importancia de la relación directa con el objeto y, por tanto, el valor de la observación en el proceso de aprendizaje está bien documentada en los estudios de varios psicólogos: el objeto "ya lleva consigo una serie de acciones de descubrimiento significativas que el niño, si se pone en contacto con él, realiza de forma natural" (Zuccoli, 2010: 105). Sin embargo, si junto a la observación libre, el adulto planifica acciones educativas basadas en la relación objeto-alumno, entonces el alumnado realiza un verdadero proceso de aprendizaje concebido en forma de "etapas bien marcadas" (Ibid.).

Por otra parte, Montessori ya destacaba el poder de los objetos para facilitar el aprendizaje y la inclinación natural hacia él: "son las cosas de diversa índole las que 'llaman' a los niños de diversas edades" (Montessori, 1948: 102).

La actualidad de este método, que podemos denominar de observación y contacto directo con los objetos, y que hemos utilizado como base de esa acción didáctica que hemos denominado "catalogación didáctica", viene avalada por el hecho de que en los últimos años se ha publicado abundante literatura precisamente sobre acciones inspiradas en esta relación con los objetos. Entre todos ellos, Brunelli señala el manual titulado *Aprender a describir* en el que destaca cómo la acción de describir es, en sí misma, "una operación mental que implica varios procesos" (Bianchi, Farello, 2010: 14-15). El académico agrupa así las fases más destacadas de estos procesos:

- la fase inicial, representada por la *observación directa*, es decir, basada en la presencia del objeto y la utilización del sentido privilegiado de la vista y, eventualmente, apoyada por la exploración multisensorial para recoger los datos necesarios;
- la siguiente etapa del proceso, en cambio, corresponde a la reorganización de los datos en función representacional e involucra los procesos mentales de *comparar*, *conceptualizar* y *definir*, entendida esta última como aquella operación mental que permite procesar la representación esencial de la realidad especificando lo que es en sus dimensiones de modo, lugar, tiempo, causa (Brunelli, 2022).

Brunelli subraya a continuación el valor didáctico de esta operación, así como el amplio abanico de competencias que permite desarrollar: "La complejidad, la interdisciplinariedad y la transversalidad de estas actividades son evidentes, ya que permiten al sujeto movilizar múltiples conocimientos y competencias: por ejemplo, las competencias lingüísticas necesarias para describir un objeto de forma verbal (escrita u oral), sin tener en cuenta los conocimientos técnico-léxicos específicos adquiridos para describir y definir correctamente las características de un animal o una planta, un edificio o un lugar geográfico, etc. Estas mismas competencias, por último, son inmediatamente transferibles a las más diversas situaciones y contextos: para describir un

acontecimiento natural (por ejemplo, un fenómeno atmosférico), pero también un acontecimiento social (desde un momento familiar hasta una situación social), para describir a una persona real como un personaje de ficción o, por último, para reconocer y describir una emoción" (Ibid.).

De este modo, el museo escolar, en un continuo devenir histórico y recurrente, vuelve a ser una herramienta por excelencia para llevar a cabo ese método intuitivo para el que nació en la segunda mitad del siglo XIX: permite aplicar un método de aprendizaje que va de lo particular a lo general, del concepto concreto a lo abstracto y, finalmente, a la comprensión del concepto teórico, ampliando así cada vez más el rango de acción e impacto en el aprendizaje.

Más allá de la acción específica de la catalogación educativa, en todos los casos la plena capacidad del museo escolar para influir en el aprendizaje del alumnado se produce cuando en él se desarrollan actividades centradas en el alumnado, donde éste y sus necesidades específicas y características de aprendizaje son el centro de la acción educativa basada en el patrimonio.

### **3. El trabajo del patrimonio y el impacto en toda la comunidad escolar**

Hasta ahora nos hemos centrado en el poder didáctico del museo escolar con respecto a su impacto en el alumnado. Pero si quisiéramos completar el marco de consideraciones sobre el impacto de la presencia de un museo escolar en la escuela como aula-taller y como entorno de aprendizaje, deberíamos centrarnos también en su impacto sobre el profesorado y toda la comunidad escolar.

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, dado que el museo escolar, a nuestro entender, debe considerarse como un entorno activo, intrínsecamente vinculado a la vida educativa de un centro y que sólo si se cumple esta condición puede expresar plenamente toda su capacidad de repercusión en el aprendizaje del alumnado, el profesorado es una figura clave en este enfoque.

De hecho, es el profesorado quien dicta las directrices a la clase sobre cómo, cuándo y cuánto utilizar el patrimonio escolar y el museo. Además de mostrar (como hemos intentado hacer a través del análisis presentado en los párrafos anteriores) cómo el uso del museo puede actuar como una herramienta profesional significativa que le permite facilitar el éxito educativo de sus alumnos, puede ser útil mostrar al profesor cómo el uso del museo actúa también como formación continua para él mismo y como método para innovar sus propias herramientas profesionales. En otras palabras, cómo el museo escolar es también una herramienta para que el profesorado adquiera nuevas competencias.

Para demostrarlo, es útil remitirse a datos concretos de la investigación, resultado de una investigación-acción realizada en 2019 en el seno de la Red de Museos Escolares de Turín, precisamente

para comprobar si una visión activa y basada en talleres del museo escolar como la que propone el proyecto "¿Quieres construir tu propio museo escolar?" tiene un impacto, y de qué manera<sup>2</sup>.

Los resultados de estas encuestas, en las que participaron profesores/as que llevaban al menos un curso escolar trabajando en el proyecto, muestran que el impacto que percibieron los profesores se refería a aspectos de

- contenido *cultural*, con la adquisición de nuevos contenidos relacionados en particular con la historia de la propia escuela, de los medios de enseñanza, de las editoriales que los producen, del territorio. De especial importancia, también a efectos de las repercusiones en términos de identidad profesional, es la profundización de los conocimientos relacionados con la historia de la profesión docente y la historia de la propia disciplina;
- *aspectos metodológicos*, mediante el diseño y la puesta a prueba de métodos didácticos innovadores;
- *bienestar*: en términos de autoestima y de aumento del clima positivo entre compañeros;
- *competencias personales*, que se extienden a las competencias profesionales.

En cuanto al aspecto específico de cómo el uso activo del museo escolar ha repercutido en su propia enseñanza, se puso de manifiesto que la autopercepción de los profesores es que la presencia del museo escolar les ha llevado a experimentar o a hacer un uso más sistemático de métodos de taller como

- Transformación de ideas,
- Dramatización,
- Aprendizaje cooperativo,
- CLIL,
- Método de investigación histórica,
- Escritura creativa,
- Método heurístico,
- Aprendizaje por descubrimiento,
- Método de hipótesis,
- Juego de equipo<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> La encuesta se realizó con los siguientes instrumentos: observación en profundidad, cuestionario, reuniones ex ante, in itinere y ex post, estudio de productos. La muestra estaba formada por 54 profesores/as que participaban en la Red de Museos Escolares en labores de patrimonio activo. En concreto, las directrices metodológicas se basaron en la nueva evaluación (Varisco, 2005) y en la visión dinámica del momento de la evaluación que subyace en ella. En consecuencia, la evaluación no fue entendida como una mera operación de certificación final, sino como una serie de acciones y prácticas que involucran a los actores del proceso, vistos como co-constructores de su propio conocimiento a través del propio proyecto (Greenstein, 2017).

<sup>3</sup> La encuesta sobre el método de enseñanza se realizó mediante un cuestionario creado con preguntas abiertas para no influir en los encuestados con sugerencias de estrategias de enseñanza a elegir o listas que condicionen la autorreflexión.

En particular, se puso de manifiesto que, según la experiencia del profesorado de la Red, el museo escolar le favorece en gran medida a la hora de trabajar con la clase mediante tareas de realidad. Esta predisposición a aplicar (y a veces experimentar) métodos activos de enseñanza se debe a una combinación de aspectos que podemos resumir no sólo en la consecuencia natural de la disponibilidad de objetos y materiales ya "a mano", ordenados y catalogados en el museo, sino también a factores derivados de la "confianza" que el profesorado siente hacia el entorno de su escuela y sus objetos (no ocurriría lo mismo con objetos patrimoniales obtenidos fuera de la escuela o simplemente visitando un museo escolar fuera de su centro escolar); y, al mismo tiempo, por la empatía con el museo generada por haber contribuido personalmente a su realización a través del proyecto. El 100% de la muestra analizada muestra cómo el mero hecho de tener el museo en la escuela les empujó de forma natural a aplicar el aprendizaje cooperativo con sus clases.

Por último, un último aspecto destacado por el profesorado que participa en el uso activo y en el taller del museo escolar se refiere a las relaciones con el mundo exterior a la escuela. Se considera que el museo es capaz de crear un "puente" entre la vida dentro de los muros de la escuela y la vida fuera de ellos, ofreciendo oportunidades para conectar con las instituciones y la comunidad a través de la apertura y disponibilidad del museo y la participación de las familias. En resumen, los datos de la investigación que surgieron muestran cómo el profesorado percibe la presencia y el uso activo del museo escolar como capaz de impactar en varios niveles:

- con respecto al alumnado: gracias al museo escolar "el alumnado tiene la oportunidad de realizar experiencias directas y desarrollar el autoaprendizaje a través de la simple observación o mediante la "sugerencia" de actividades escolares relacionadas con el mundo real. El alumnado aprende sobre la historia de su escuela, del entorno en el que se sitúa, se reconoce a sí mismos como parte del patrimonio; se fomenta en el alumno el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, facilitada por vías de aprendizaje "activas e intencionadas" y "constructivas y cooperativas". Si pensamos en la capacidad del museo escolar para presentar los objetos propios de una disciplina específica, sus herramientas, sus signos, favorece al mismo tiempo (ayer como hoy) un aprendizaje llamado *situado*, que no es abstracto sino que está conectado al contexto propio de la disciplina y al contexto social en el que se produce el aprendizaje" (Perotto, Pizzigoni, Treccarichi, 2021: 726).
- con respecto al profesorado: "el redescubrimiento de la práctica museística escolar - que partiendo del redescubrimiento y conocimiento de los objetos didácticos históricos lleva a la creación de nuevos espacios de taller permanente, con un fuerte sesgo interdisciplinar- nos permite disponer de una importante herramienta al servicio de la didáctica cotidiana, capaz de apoyar la inclusión, así como la individualización del aprendizaje, y de actuar como una importante herramienta de aprendizaje. Adquiere una importancia creciente dentro de las actividades ordinarias por su valor como herramienta didáctica alternativa. El museo escolar se convierte realmente en un verdadero entorno de aprendizaje, respondiendo plenamente a todos los aspectos de un entorno de aprendizaje como una configuración didáctica en la que se utilizan contextos auténticos para

la enseñanza; se desarrollan productos auténticos; se utilizan las experiencias del alumnado en las actividades de aprendizaje; las teorías, los contenidos, las competencias de aprender se anclan a las experiencias; se responsabiliza al alumnado de la organización y gestión de las actividades de aprendizaje; se pone a su disposición una amplia gama de recursos (contenidos, tecnologías, apoyos, contextos); se fomenta la capacidad de autoaprendizaje del alumnado; se confía en las capacidades y recursos que posee el alumnado; se le permite trabajar como "profesionales" de un ámbito de conocimiento; se garantiza una supervisión didáctica constante de las actividades; las actividades escolares están conectadas con el mundo real; se aprovechan todas las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los contextos y las tareas auténticas; el aprendizaje se evalúa de forma auténtica" (Ibid.).

- en relación con la comunidad educativa: "los museos escolares tienen un fuerte valor integrador: no sólo hacia el alumnado extranjero sino también en un sentido intergeneracional. El alumnado se convierte en portador de conocimientos hacia sus familias. La creación de un museo escolar en la escuela permite, por tanto, que el alumnado se apropie del patrimonio, lo conozca e interprete, lo valore, transformándose de aprendiz en constructor de cultura. El alumnado se apropia de nuevas herramientas para cuestionar y actuar, no "pierde la memoria" sino que adquiere conciencia, en una perspectiva de participación y corresponsabilidad que caracteriza al ciudadano y su participación activa en la vida cívica y civil" (Ibidem).

Estos tres niveles de impacto -alumnado, profesorado, comunidad educativa- cuando se consideran en su conjunto, dan testimonio de la capacidad del museo escolar y del trabajo sobre el patrimonio para afectar a todo el contexto escolar y tener un impacto en él.

## Conclusiones

El museo escolar, cuando se analiza en su condición de instrumento para responder a las teorías del aprendizaje y aplicar las estrategias pedagógicas correspondientes, muestra toda su modernidad. Ya no es simplemente una herramienta del siglo XIX adaptada a las necesidades de ese periodo histórico, sino que se convierte en un verdadero recurso para la escuela de hoy. Un recurso polivalente, capaz de responder a diversas necesidades. Esta respuesta tiene entonces efectos concretos sobre el alumnado, en primer lugar, y sobre la escuela, en general, lo que nos permite decir que el museo escolar puede ser un motor de innovación. No lo es en sí mismo, por el mero hecho de su existencia, sino que se convierte en tal cuando hay una comunidad que lo "interroga", ciertamente extrapolando su significado histórico, pero empujándose a sí misma a utilizarlo como terreno de experimentación didáctica, metodológica, disciplinar y proyectual.

Evidentemente, el museo escolar no es, ni pretendemos presentarlo, como una solución a todos los problemas. Pero sin duda es una herramienta posible a disposición de cada escuela. Lo que hemos sentido es la necesidad de hacer ver una vez más, a través de este artículo, cómo el museo escolar

no debe entenderse como una mera operación de memoria o como la creación de un espacio "bonito" dentro de la escuela sino, por el contrario, como una herramienta científica. Un instrumento, además, totalmente adaptado al contexto actual y capaz de dar respuestas a las necesidades concretas de la escuela de hoy.

## Bibliografía

Álvarez, P. (2014). Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro. *Educación Patrimonial*, 6, 89-99.

Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

Bevilacqua, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle nuove tecnologie. *Scuola Iad*, 4, pp. 23-37.

Bianchi, F., Farello, P. (2010). *Imparare a descrivere. Attività per osservare, ascoltare, confrontare, concettualizzare, definire, comprendere, produrre, esporre*. Trento: Erikson

Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.

Brunelli, M. (2022). *Osservare e descrivere gli oggetti. La catalogazione come modalità di conoscenza nel lavoro scolastico*. In Brunelli, M. Pizzigoni, F. D. (edd.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*. Macerata: EUM, in corso di stampa.

Bruner, J. (1966). *The procedd of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci

Cannella, G., Cinganotto, L. et al. (2015). *Lineeguida per l'implementazione delle Aule-laboratorio disciplinari*. Firenze: Indire.

- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET Università.
- Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Cesareni, D., Pascucci, M. (2004). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2009). *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Escolano Benito, A. (2010). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, 17-32.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Granada Publishing.
- Gardner, H. (1994). *Formæ mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Greenstein, L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: UTET Università.
- Jonassen, D. H. (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Ligorio, B. (1994), Community of Learners. *TD Tecnologie Didattiche* 4, vol. 2 (1), 22-35.
- Ligorio, B.M. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Ligorio, B.M., & Hermans, H. (2005). *Identità dialogiche nell'era digitale*. Trento: Erickson.
- Marconato, G. (2013). *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*. Rimini: Guaraldi.
- Montessori, M. (1949). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Novak, J. D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Perotto, D., Pizzigoni, F.D., Treccarichi, F. (2021), *Tra formazione comune e progettualità condivisa: la Rete dei Musei scolastici torinesi*. In Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*. Macerata: EUM, 717-730.

Pizzigoni, F. D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 142-158.

Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado. *Cabás*, 27, 1-20.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

Rogers, C. (1997). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.

Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In Smith B. (ed.). *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago, IL: Open Court, 67-98.

Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

Varisco, B. M. (2005). *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e Associati.

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.

Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Edizioni Junior.

## Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares II (objetivos y orientaciones didácticas)

### Physical education in elementary school during Spanish educational former Francoism (1936-1970): Curricular aspects II (objectives and didactic guidelines)

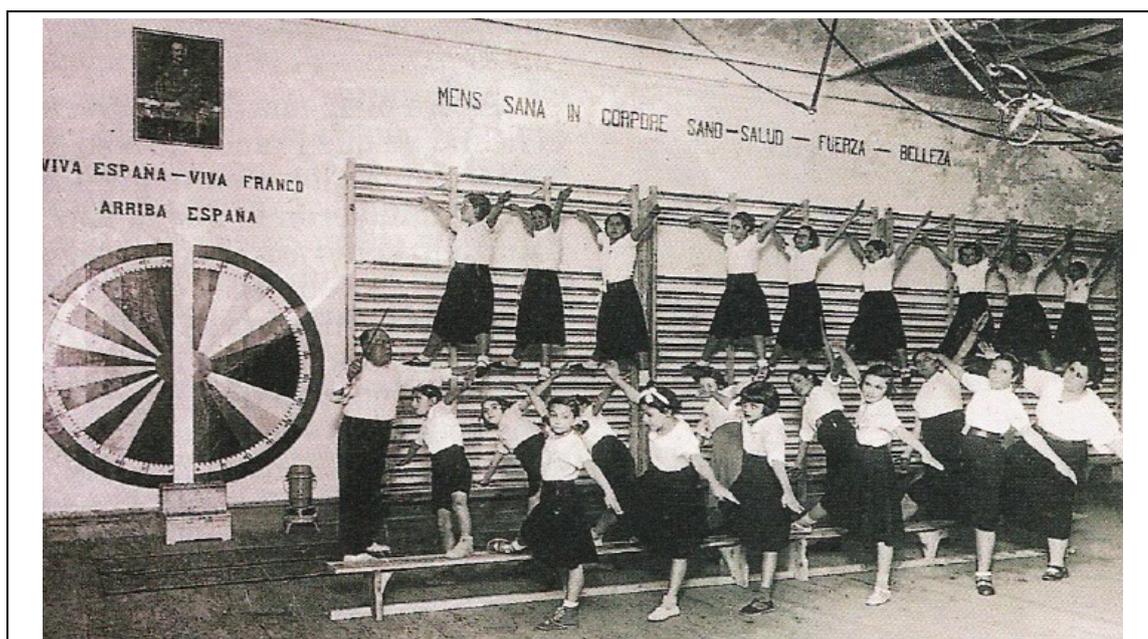
Dr. Antonio D. Galera Pérez

(Universidad Autónoma de Barcelona) (España)

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

Fecha de recepción del original: septiembre 2022

Fecha de aceptación: octubre 2022



Clase de Educación Física escolar femenina en un colegio español de principios del decenio de 1940: antes de 1945, en que la Sección Femenina se desglosó orgánicamente del Frente de Juventudes, era posible encontrar, como en este caso, profesores masculinos dando clase a niñas. Probablemente, la foto se tomó con fines propagandísticos.

Fuente: Chinoduro - Jaén (2009). *El régimen de Franco: fundamentos ideológicos, bases sociales e instituciones*, diapositiva 75 (<https://es.slideshare.net/chinoduro/franquismo-rasgos-1340219>, 28-09-2022).

## Resumen

Frente a la abundancia de grupos de contenidos que veíamos en las normas de Educación Física escolar del altofranquismo educativo (Galera, 2022), sobre todo en los programas destinados a los niños, así como una relativa continuidad a lo largo del período, encontramos una cierta escasez de enunciaciones en los objetivos y en las orientaciones, y sobre todo una relativa falta de continuidad de unos y otras, de manera que podemos emitir la hipótesis de una falta de reflexión pedagógica sobre las finalidades que se buscaban y los medios para conseguirlas.

Esta falta de continuidad es más acusada en los textos destinados a la Educación Física de las niñas, y afectó incluso a algunas propuestas de innovaciones didácticas, presentes en las orientaciones para niños y ausentes en las de las niñas.

**Palabras clave:** Historia de la Educación Física; Historia de la Educación; Educación Primaria; Planes de estudios; Educación durante el franquismo.

## Abstract

In contrast to the abundance of content groups that we saw in the school Physical Education standards of the Spanish former Francoist educational period (Galera, 2022), especially in the programs for boys, as well as a relative continuity throughout the period, we find a certain scarcity of enunciations in the objectives and guidelines, and above all a relative lack of continuity between them, so that we can hypothesize a lack of pedagogical reflection on the goals sought and the means to achieve them.

This lack of continuity is more pronounced in the texts intended for girls' physical education, and even affected some proposals for didactic innovations, present in the guidelines for boys and absent in those for girls.

**Keywords:** History of Physical Education; History of Education; Elementary Education; Curriculum regulations; Education during Spanish Francoist regime.

## A. Preámbulo

Este artículo es el cuarto de la tetralogía en la que venimos analizando la evolución de los contenidos didácticos de la Educación Física prescritos por la legislación educativa española para la Enseñanza primaria en tres períodos significados de nuestra Historia educativa: la I Restauración (1875-1931), la II República (1931-1939), y el que hemos denominado altofranquismo educativo (1936-1970).

En los dos primeros artículos estudiamos los contenidos, los objetivos y las orientaciones didácticas prescritas hasta 1939,<sup>1</sup> <sup>2</sup> y en el tercero, los contenidos prescritos en el altofranquismo educativo (Galera, 2022).

En este cuarto artículo terminamos de estudiar el período del altofranquismo a través de los objetivos educativos y las orientaciones didácticas que se prescribieron normativamente para la asignatura.

---

<sup>1</sup> Galera, A. D. (2020). Educación física escolar durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos curriculares. *Cabás*, (24), diciembre, 24-50. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos024/522-educacion-fisica-escolar-durante-la-i-restauracion-1875-1931-aspectos-curriculares>.

<sup>2</sup> Galera, A. D. (2021). Educación física escolar durante la II República (1931-1939): Aspectos curriculares. *Cabás*, (26), diciembre, 21-56. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.59.40.013>.

## B. Método

La teleología de la Educación Física será estudiada a través de las prescripciones de las finalidades u objetivos educativos y las orientaciones didácticas. Los objetivos educativos serán agrupados en los siguientes ámbitos de la personalidad, extraídos del análisis progresivo de los textos:

Objetivos personales	Ámbito físico.	Objetivos institucionales	Ámbito social.
	Ámbito intelectual.		Ámbito político.
	Ámbito moral.		Ámbito espiritual.
	Ámbito de la salud.		

Por su parte, agruparemos las orientaciones didácticas en tres de las principales funciones docentes relacionadas con la práctica educativa:

Funciones de programación.
Funciones de impartición.
Funciones de organización.

En ambos aspectos estudiaremos tanto sus enunciaciones y los grupos en que se pueden sintetizar, como la frecuencia con que éstas se prescriben y su duración temporal dentro del período, con vistas a obtener información sobre la persistencia del pensamiento pedagógico. Respecto de la frecuencia, calcularemos el parámetro que denomino frecuencia media acumulada o tasa de consistencia, obtenida dividiendo entre el número total de enunciaciones diferentes que aparecen en los textos el número total de veces que éstas se repiten. La duración temporal se calculará, bien en porcentaje del tiempo de vigencia nominal de los textos en que aparece cada enunciación diferente respecto de la duración máxima del período, o porcentaje de vigencia (1970-1936= 34 años), bien en promedio de años de vigencia de un conjunto de enunciaciones, o vigencia media.

En un trabajo anterior quedó explicada la denominación de altofranquismo educativo que he asignado al período estudiado.<sup>3</sup> Téngase presente asimismo que, en aplicación de la doctrina clásica de Zeigler,<sup>4</sup> en el texto de este y anteriores artículos de esta serie diferenciamos entre, por un lado, educación física, en minúsculas, para designar un ámbito de intervención educativa, equiparable a los de educación intelectual, moral, etc., o una materia de estudio doctrinal que puede impregnar una o varias asignaturas, y por otro, Educación Física con mayúsculas, en tanto que denominación de una asignatura concreta en ciertos períodos, que contendría aspectos de educación física, no necesariamente exclusivos.

## C. Introducción

Señalábamos en el artículo anterior (Galera, 2022) la atención que desde el primer momento dedicó el régimen franquista a la Enseñanza Primaria, lo que se tradujo, desde los primeros meses de la guerra, en la organización de cursillos de lo que llamábamos ‘reconducción pedagógica’ que

<sup>3</sup> Galera, A.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, 82-114. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos-2/505-escuela-publica-durante-el-altofranquismo-educativo-1936-1970-aspectos-administrativos-y-curriculares> Formato Norma ISO 690-2.

<sup>4</sup> Zeigler, Earl F. (1977). Relationships in Physical Education: a viewpoint from history and philosophy. En *Relationships in Physical Education, The Academy Papers*, 11, septiembre (Washington, D. C.: The American Academy of Physical Education).

incluso se continuarían en los primeros años de postguerra (Noticiario: Un curso de pedagogía fundamental, 1937; Noticiario: Cursos de perfeccionamiento del Magisterio, 1937; Ministerio de Educación Nacional, 1938a; Ministerio de Educación Nacional, 1938b).

Lo mismo señalábamos para la Educación Física en tanto que asignatura de la Enseñanza Primaria, asimismo a través de cursos que se reiteraron también en varias ocasiones (Noticiario: Un curso de educación física, 1937; Villalba Rubio, 1938).

Encontrábamos también en este período inicial textos doctrinales relativos a la Enseñanza primaria en general (Arribas, 1937), o a la Educación Física primaria en particular (Villalba Rubio, 1937; Talayero, 1937; Ferreras, 1938).

Véanse las referencias de todas estas publicaciones y normas en el aludido artículo anterior de la revista, dedicado a los contenidos (Galera, 2022).

## D. Marco legal

En dicho artículo anterior se ha presentado el detalle del marco legal que reguló la Educación Física escolar en el altofranquismo educativo, y que podemos agrupar en tres tipos de normas:

### 1. Normas generales

---

Como vimos, la Educación Física fue objeto asimismo de una atención legislativa destacada en el conjunto de la Educación primaria ya desde el primer momento de la Guerra Civil, aunque no todas las normas especificaron objetivos u orientaciones didácticas; entre estas últimas, tenemos:

Orden de 19 de agosto de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, en cuyo contenido se da una incipiente finalidad de la educación física.

Circular de 5 de marzo de 1938, del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, en la que se dan normas sobre religión, educación física y educación política.<sup>5</sup>

Ley de Educación Primaria de 1945, reguladora del nivel educativo con mucho retraso respecto de la Enseñanza secundaria,<sup>6</sup> y refundida tras una serie de normas de rango menor en la Ley 169/1965, de 21 de diciembre.

### 2. Normas específicas

---

Vimos asimismo que la Educación Física fue objeto de una atención legislativa específica en todo el período estudiado, con dos normas de las que no encontramos parangón en otras materias escolares:

Orden de 16 de octubre de 1941, anterior por tanto al plan de estudios de la Enseñanza Primaria, se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las que después serían conocidas como disciplinas del Movimiento (Galera Pérez, 2015), entre las que se encontraba la de Educación Física y Deportiva.

Ley de Educación Física de 1961, que confirma específicamente la presencia de la Educación física en todos los niveles educativos, manteniendo separada su dependencia administrativa.

---

<sup>5</sup> Desde esta temprana fecha se produce el fenómeno de diferenciación administrativa de estas tres materias, que fueron denominadas “marías” en el lenguaje educativo coloquial.

<sup>6</sup> Ésta había sido regulada ya durante la Guerra Civil: Ley de 20 de septiembre de 1938, de reforma de la Segunda Enseñanza [JE] (BOE, 85/1938, de 23 septiembre, pp. 1385-1395).

### 3. Normas complementarias

---

Hubo además alusiones específicas a aspectos relacionados con la educación física en dos leyes generales de 1944:

Ley de 19 de julio de 1944, de Protección Escolar, establece la asistencia sanitaria obligatoria, una de cuyas finalidades es el mejoramiento de las condiciones físicas de los españoles (Arts. 25.º y 26.º), para lo cual se fomentarán los campamentos, preventorios y colonias escolares (Art. 29.º).

Ley de 25 de noviembre de 1944, de Bases de Sanidad Nacional, crea un Servicio especial de Higiene del Trabajo, de la educación física y del deporte (Base 1.ª) y una Comisión de técnicos que señalará las normas higiénico-sanitarias convenientes para el logro de una perfecta mejora física, proponiendo la prohibición de actividades deportivas cuya práctica sea perjudicial al desarrollo físico y salud de los españoles (Base 25.ª).

### E. Fuentes

Para el estudio de los objetivos y de las orientaciones didácticas de la Educación Física escolar utilizaremos, lógicamente, las mismas que las del artículo anterior, es decir, los cuestionarios generales, comprensivos de todas las asignaturas que integraron el plan de estudios de la Enseñanza Primaria, y los más numerosos cuestionarios específicos y manuales técnicos oficiales para la asignatura de Educación Física escolar; su detalle y características coyunturales se pueden consultar en dicho artículo.



Foto de una clase de niñas en un colegio de religiosas de Vilafranca del Penedés (Barcelona), 1943.

“Función esencial, la futura maternidad” (una de las finalidades de la Educación Física para niñas en 1964).

Fuente: *20 minutos. Museo Virtual*. Donante: Joan Tomàs Batet. Recuperada de <https://www.20minutos.es/museo-virtual/foto/1220/?contexto=temas&tema=escolares>, 5-12-2018.

A diferencia de los contenidos, sin embargo, los textos normativos en que aparecen alusiones a los objetivos y/o posibles orientaciones didácticas son bastante menos; véase su detalle en la tabla 1.

Tabla 1: Lista de fuentes normativas utilizadas en este artículo en las que aparecen objetivos de enseñanza y/u orientaciones didácticas La columna “clave” indica la manera en que el documento se identifica en la mayoría de alusiones de este artículo; las referencias aparecen al final. x = documento destinado al género - = documento no destinado al género				
Año	Destinatarias niñas niños		Documento	Clave
<i>Cuestionarios generales de la Enseñanza Primaria</i>				
1964	x	-	Resolución de 20 de abril de 1964 (Educación Física niñas).	1964n♀
1965	x	x	Orden de 8 de julio de 1965.	1965♂ 1965♀
<i>Cuestionarios específicos de la Educación Física</i>				
1942	x	-	<i>Plan de Educación Física femenina</i> , 1942, 53 pp.	1942♀
1942	-	x	<i>Normas de Educación Física...</i> , 1942, 77 pp.	1942♂
1958	-	x	Orden de 30 de abril de 1958.	1958♂
1959	x	-	<i>Programas y normas...</i> , 1959, 38 pp.	1959♀
1964	-	x	Orden de 5 de diciembre de 1964.	1964♂
1969	-	x	<i>Programas diferenciales...</i> , 1969, 53 pp.	1969♂
1969	x	-	<i>Cuestionarios y programa...</i> , 1969, 158 pp.	1969♀
<i>Manuales de Educación Física</i>				
1924	x	x	<i>Cartilla Gimnástica Infantil</i> , 1924, 63 pp. + 13 láminas.	1924
1944	x	x	<i>Cartilla Escolar</i> , 1944, 206 pp.	1944
1966	-	x	Chaves Fernández, 1966, 307 pp.	1966♂

## F. Objetivos educativos

Las tablas 2 y 3 siguientes recogen los objetivos específicos para la Educación Física escolar que podemos encontrar en los textos analizados, ordenados en los tipos de ámbitos de la personalidad siguientes: físico, intelectual, moral (actualmente diríamos quizá afectivo), y de la salud, entre los personales, y social y político, entre los institucionales; en la Educación Física de las niñas encontramos además unos peculiares ‘frutos espirituales’ que la Sección Femenina atribuía a la Educación Física de las niñas.

Tanto en uno como en otro género he incluido, como referencia de contraste, los objetivos preconizados en la *Cartilla Gimnástica* de 1924, primer texto normativo oficial de la Educación Física escolar española (Galera, 2018a).

## 1. Objetivos para las niñas

---

En la tabla 2 que sigue observamos que, después de la separación orgánica de la Sección Femenina, en 1945, los objetivos educativos de la Educación Física escolar para las niñas disminuyen notablemente, de 17 (en 1944) a 4 (en 1964): una completa serie de objetivos, de los ámbitos físico, intelectual, moral, de la salud, pasan a ser resumidos en formulas muy genéricas y notablemente conservadoras, entre las que destaca la atención prestada a la futura maternidad y unos llamados frutos espirituales, de tipo confesional católico.

Del ámbito físico desaparecen los cinco objetivos iniciales (mejora fisiológica y del desarrollo, actitud postural, coordinación, cualidades físicas) para ser reducidos a una mera manifestación estética de los movimientos, que en el ámbito de la salud se corresponde también con una reducción de los cuatro objetivos iniciales (perfeccionar el equilibrio psicofisiológico, compensar el sedentarismo, compensar el trabajo intelectual y, en general, mejorar la salud) a una retórica finalidad de mejora del rendimiento mental y físico.

Una característica que sorprende además es que ni un solo objetivo prevalezca de un cuestionario a otro (tasa de consistencia= 1): la Sección Femenina no parecía tener un mínimo de continuidad en su pensamiento pedagógico acerca de la Educación Física.

Más sorprendente aun es quizá que no encontremos objetivos específicos de la Educación Física para niñas en ninguno de los Cuestionarios Nacionales, ni el de 1953, ni el de 1965, cuando se trata de documentos que pretenden precisamente guiar la acción docente, y sí los encontremos en los Niveles de Adquisiciones de 1964, teóricamente pensados para orientar la evaluación exclusivamente (tabla 2 aludida).

## 2. Objetivos para los niños

---

Aunque hasta mediados de los años sesenta se produce similar reducción drástica en los objetivos de la Educación Física para niños que en los de las niñas, a pesar de que el organismo creador de la Cartilla de 1944 sigue siendo el mismo que el de la reforma de 1959/1964, asistimos después a un repunte e incluso superación de los objetivos iniciales (tabla 3 siguiente).

Así, de cinco objetivos del ámbito físico en 1944 pasamos a siete en 1966 y 1969; aunque dos de ellos son de enunciación abstracta (“orientación física” y formación física), los demás son muy correctos: perfeccionamiento fisiológico, mejora del desarrollo, (tener una) aptitud mínima, educar la actitud postural, mejorar la coordinación y las cualidades físicas. También se mantienen y mejoran los ámbitos intelectual y moral, con la mejora de las capacidades y el rendimiento intelectual, el desarrollo de la adaptabilidad, la responsabilidad, hábitos, cualidades morales, madurez adecuada a la edad, y afianzar la personalidad.

El ámbito que más se desarrolla durante el período es el de la salud, que de cuatro objetivos pasa a tener siete, algunos genéricos o retóricos, como el de afirmar el equilibrio psicofisiológico, mejorar la salud o encauzar y aumentar la energía dinámica, otros más concretos, como la preparación deportiva general, dar conciencia de las aptitudes, comprender la importancia ulterior de la aptitud física o aprender procedimientos higiénicos. Hay incluso un incipiente objetivo de ámbito social, aunque algo abstracto.

Como en el caso de las niñas, tampoco se encuentra en los Cuestionarios Nacionales ninguna enunciación de objetivos de la Educación Física para niños. Véase la aludida tabla 3.

Tabla 2: Objetivos de la Educación Física escolar para niñas (1936-1970) El conjunto de objetivos morales y frutos espirituales supera al de objetivos físicos Claves: 1924= cuestionario anterior de referencia <b>Resaltados</b> , Cuestionarios Nacionales x= objetivo enunciado - = objetivo no enunciado f= frecuencia de continuidad (número de cuestionarios en que se repite la enunciación entre 1936-1970) y= número de años de vigencia normativa y%= porcentaje de vigencia n= número de enunciaciones entre 1936-1970 FMA= frecuencia media acumulada							
Ámbitos y objetivos específicos	Cuestionarios				f	Vigencia	
	1924	1944	1959 ♀	1964n♀		y	y%
<b>Ámbito físico:</b>							<b>43,7%</b>
1. Mejora / perfeccionamiento físico y fisiológico	x	x	-	-	1	23	68%
2. Favorecer / mejorar el crecimiento y el desarrollo	-	x	-	-	1	15	44%
3. Educar la actitud postural	-	x	-	-	1	15	44%
4. Mejorar / educar la coordinación	-	x	-	-	1	15	44%
5. Mejorar las cualidades físicas	-	x	-	-	1	15	44%
6. Manifestación estética (armonía y gracia de movimientos)	-	-	-	x	1	6	18%
<b>Ámbito intelectual:</b>							<b>44%</b>
1. Mejorar [rendimiento] capacidades intelectuales	-	x	-	-	1	15	44%
<b>Ámbito moral:</b>							<b>37,2%</b>
1. Proporcionar / desarrollar cualidades morales	x	x	-	-	1	23	68%
2. Afianzar la personalidad	-	x	-	-	1	15	44%
3. Desarrollar la adaptabilidad a nuevas situaciones	-	x	-	-	1	15	44%
4. Ser atentas y educadas	-	-	x	-	1	5	15%
5. Alcanzar un sentimiento de orden y belleza	-	-	x	-	1	5	15%
<b>Ámbito de la salud:</b>							<b>40%</b>
- Corregir deformaciones profesionales [sic]	x	-	-	-	0	8	24%
1. Mayor rendimiento en trabajos mentales y físicos	x	-	-	x	1	14	41%
2. Afirmar / perfeccionar equilibrio psicofísico / psicofisiológico	x	x	-	-	1	23	68%
3. Compensar el sedentarismo	-	x	-	-	1	15	44%
4. Compensar el trabajo intelectual	-	x	-	-	1	15	44%
5. Mejorar la salud	-	x	-	-	1	15	44%
6. Continuar llevando una vida deportiva	-	-	x	-	1	5	15%
<b>Ámbito político:</b>							<b>38,8%</b>
1. Educar el ideal... Nacional-Sindicalista	-	x	-	-	1	15	44%
2. Emplear la energía corporal en beneficio del Estado	-	x	-	-	1	15	44%
3. [Cumplir] fines nacionales, sociales y políticos	-	x	-	-	1	15	44%
4. [Trabajar] al servicio de... [la] defensa de la Patria	-	x	-	-	1	15	44%
5. Función esencial femenina: futura maternidad	-	-	-	x	1	6	18%
<b>Frutos espirituales:</b>							<b>16%</b>
1. Salvación del alma	-	-	x	-	1	5	15%
2. Mayor gloria de Dios	-	-	x	-	1	5	15%
3. Fiel servicio del cuerpo a las tareas del espíritu	-	-	-	x	1	6	18%
<b>26 n</b>	Total objetivos Educación Física escolar para niñas:				<b>26</b>		
	Tasa de consistencia / FMA (f/n):				<b>1,00</b>		

**Tabla 3:**  
**Objetivos de la Educación Física escolar para niños (1936-1970)**  
**Los objetivos físicos superan al conjunto de objetivos intelectuales y morales**  
 Mismas claves que las de la tabla 9 y además: **Recuadrados**, objetivos con continuidad

Ámbitos y objetivos específicos	Cuestionarios						f	Vigencia	
	1924	1944	1958♂	1964♂	1966♂	1969♂		y	y%
<b>Ámbito físico:</b>								<b>36,5%</b>	
1. Mejora / perfeccionamiento físico / fisiológico	x	x	-	-	x	-	2	25	74%
2. Favorecer / mejorar el crecimiento y el desarrollo	-	x	-	-	x	x	3	18	53%
3. Orientación física [sic]	-	-	x	x	x	x	4	12	35%
4. Formación física	-	-	x	x	x	x	4	12	35%
5. Proporcionar la aptitud mínima precisa...	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
6. Educar la actitud postural	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
7. Mejorar / educar la coordinación	-	x	-	-	x	x	3	18	53%
8. Mejorar las cualidades físicas	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
9. ... Perfeccionamiento psicomotor	-	-	-	x	-	x	2	3	9%
10. Educar la función pulmonar [y] la circulación...	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>Ámbito intelectual:</b>								<b>29,5%</b>	
1. Mejorar capacidades intelectuales	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
2. Mejorar el rendimiento intelectual	-	-	-	-	x	-	1	3	9%
<b>Ámbito moral:</b>								<b>30,8%</b>	
1. Proporcionar / desarrollar cualidades morales	x	x	-	-	x	x	3	26	76%
2. Afianzar la personalidad	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
3. Desarrollar la adaptabilidad	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
4. [Desarrollar] la responsabilidad	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
5. Actuar en la vida en orden a su edad [sic]	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
6. [Desarrollar] hábitos	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>Ámbito de la salud:</b>								<b>30,8%</b>	
- Corregir deformaciones profesionales [sic]	x	-	-	-	-	-	0	8	24%
- Mayor rendimiento en trabajos mentales y físicos	x	-	-	-	-	-	0	8	24%
1. Afirmar equilibrio psicofísico/psicofisiológico	x	x	x	x	x	x	5	34	100%
2. Iniciar la preparación deportiva general	-	-	x	x	-	x	3	9	26%
3. Mejorar la salud	-	x	-	-	x	x	3	18	53%
4. Compensar el trabajo intelectual	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
5. Compensar el sedentarismo	-	x	-	-	x	-	2	17	50%
6. Darle conciencia de sus aptitudes físicas y mentales	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
7. Comprender importancia aptitud física para futuro	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
8. Encauzar y aumentar la energía dinámica	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
9. Enseñar [procedimientos] sanos e higiénicos	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>Ámbito social:</b>								<b>3%</b>	
1. [Mejorar] Efecto higiénico-social de la práctica			-	-	-	x	1	1	3%
<b>Ámbito político:</b>								<b>41%</b>	
1. Educar el ideal... Nacional-Sindicalista	-	x	-	-	-	-	1	14	41%
2. Emplear la energía corporal en beneficio del Estado	-	x	-	-	-	-	1	14	41%
3. [Cumplir] fines nacionales, sociales y políticos	-	x	-	-	-	-	1	14	41%
4. [Trabajar] al servicio de... [la] defensa de la Patria	-	x	-	-	-	-	1	14	41%
<b>32 n</b>	<b>Total objetivos Educación Física escolar para niños:</b>						<b>61</b>		
	<b>Tasa de consistencia / FMA (f/n):</b>						<b>1,91</b>		

### 3. Objetivos comunes

Los objetivos específicos comunes para ambos géneros son numerosos en 1944, cuando, recordémoslo, la Sección Femenina todavía no se había separado orgánicamente del Frente de Juventudes; encontramos hasta 17 objetivos coincidentes, incluidos los del ámbito político, muestra del pensamiento totalitario que impregnaba la doctrina pedagógica española (y alemana e italiana) de los años cuarenta (tabla 4 siguiente).

Después de la separación orgánica, los objetivos coincidentes desaparecen, marchando cada organización por su lado; además, tanto en niñas como en niños, desaparece el pensamiento totalitario de los enunciados (tablas 2 y 3 citadas).

Tabla 4:  
Objetivos de la Educación Física escolar comunes a ambos géneros (1936-1970)

Ámbitos	Objetivos	Niñas	Niños
Físico	1. Mejora / perfeccionamiento físico y fisiológico	(1944).	(1944).
	2. Favorecer / mejorar el crecimiento y el desarrollo	(1944).	(1944, 1966♂, 1969♂).
	3. Educar la actitud postural	(1944).	(1944).
	4. Mejorar / educar la coordinación	(1944).	(1944).
	5. Mejorar las cualidades físicas	(1944).	(1944).
Intelectual	6. Mejorar capacidades intelectuales	(1944).	(1944, 1966♂).
Moral	7. Proporcionar / desarrollar cualidades morales	(1944).	(1944, 1966♂, 1969♂).
	8. Afianzar la personalidad	(1944).	(1944, 1966♂).
	9. Desarrollar la adaptabilidad	(1944).	(1944, 1966♂).
Salud	10. Afirmar / perfeccionar equilibrio psicofísico / psicofisiológico	(1944).	(1944, 1958♂, 1964♂, 1966♂, 1969♂).
	11. Compensar el sedentarismo	(1944).	(1944, 1966♂).
	12. Compensar el trabajo intelectual	(1944).	(1944, 1966♂).
	13. Mejorar la salud	(1944).	(1944, 1966♂, 1969♂).
Político	14. Educar el ideal... Nacional-Sindicalista	(1944).	(1944).
	15. Emplear la energía corporal en beneficio del Estado	(1944).	(1944).
	16. [Cumplir] fines nacionales, sociales y políticos	(1944).	(1944).
	17. [Trabajar] al servicio de... [la] defensa de la Patria	(1944).	(1944).

### G. Orientaciones didácticas

En las tablas 5 y 6 que siguen he ordenado las orientaciones encontradas alrededor de los tres tipos de funciones docentes más relevantes para la práctica escolar: las funciones de programación, las de impartición (incluida la evaluación, cuando se alude a ella), y las de organización.

He incluido además, como referencia de contraste, las orientaciones que se publicaron en la aludida Cartilla Gimnástica de 1924.

## 1. Orientaciones para las niñas

---

La primera observación que nos sorprende en la tabla 5 siguiente es la ausencia de orientaciones didácticas en los Cuestionarios Nacionales femeninos de 1953, primeros en que la Sección Femenina tenía ocasión de mostrar la especificidad de su doctrina después de su separación orgánica del Frente de Juventudes en 1945, y además en un texto destinado a toda España bajo el patrocinio del Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, desaparecen algunas orientaciones que enunciaba la Cartilla Gimnástica de 1924 y que nos parecen útiles didácticamente: programa y distribución del tiempo de las sesiones, organización de las alumnas en la sesión, y comprobación de los resultados (evaluación).

En la Educación Física escolar de las niñas encontramos además, de unos cuestionarios a otros (tabla 5 anterior), una escasa reiteración de orientaciones, algunas de ellas, muy interesantes, que deberían haber gozado de mayor perseverancia en el pensamiento didáctico: preparar las lecciones con antelación y rigor (1959), distribución de actividades por períodos educativos (1969), distribución semanal de las actividades (1969), situar las horas de clase entre dos asignaturas teóricas (1959), evitar programar la asignatura en las horas inmediatamente posteriores a la comida (1959), dar las clases al aire libre (1959), conveniencia de la ducha, incluso de agua fría (1959), y necesidad de reconocimiento médico previo al inicio del curso (1942).

En todo caso, la baja tasa de consistencia nos indica que la mayoría de las orientaciones no se repetían de un cuestionario a otro, bien por desidia, bien por escasa convicción de las autoras de los sucesivos textos.

## 2. Orientaciones para los niños

---

A semejanza de las niñas, durante el altofranquismo educativo desaparecen algunas de las orientaciones enunciadas en la Cartilla Gimnástica de 1924: programa y distribución del tiempo de las sesiones, recomendaciones sobre vestimenta, y comprobación de los resultados (evaluación). Asimismo, tampoco los Cuestionarios Nacionales de 1953 recogen ningún tipo de orientación didáctica para la Educación Física de los niños.

Pero a diferencia de ellas, el conjunto de textos destinados a los niños, teniendo un número equiparable de orientaciones, no necesariamente coincidentes, son mucho más estables, pues se repiten en 4, 5 y hasta 6 cuestionarios, en aspectos además muy interesantes para la docencia: tamaño máximo de los grupos de clase (1944, 1958♂, 1964♂, 1965♂, 1966♂, 1969♂), forma de desarrollar las sesiones (1942♂, 1944, 1966♂, 1969♂), distribución semanal de las actividades (1958♂, 1964♂, 1969♂), duración efectiva de las sesiones (1958♂, 1964♂), necesidad / conveniencia de reconocimiento médico (1942♂, 1958♂, 1964♂, 1965♂, 1969♂), y características aconsejables de las instalaciones y del material (1944, 1966♂, 1969♂).

Hay incluso orientaciones innovadoras, desde una perspectiva actual: necesidad de coordinación entre generalistas y especialistas (1966♂, 1969♂). Otras, igualmente avanzadas para la época, pero que no duraron más de un cuestionario: interacción entre el maestro y los alumnos (1969♂), combinación de maestros de Educación Física en función de sus especialidades o su formación (1969♂), necesidad de improvisar material, en su carencia (1958♂), colaboración de los alumnos en el mantenimiento de instalaciones (1958♂), o petición de acceso a instalaciones municipales (1958♂).

Véase la tabla 6 siguiente.

**Tabla 5:**  
**Orientaciones para la Educación Física escolar de las niñas (1936-1970)**  
Destaca la ausencia de orientaciones en los Cuestionarios Nacionales de 1953  
Claves: 1924= cuestionario anterior de referencia x= orientación enunciada - = orientación no enunciada  
f= frecuencia de continuidad (número de cuestionarios en que se repite la enunciación entre 1936-1970)  
y= número de años de vigencia normativa y%= porcentaje de vigencia  
n= número de enunciaciones entre 1936-1970 FMA= frecuencia media acumulada

**Recuadradas**, orientaciones con continuidad **Resaltados**, Cuestionarios Nacionales

Funciones y orientaciones	Cuestionarios						f	Vigencia	
	1924	1942 ♀	1944	1959 ♀	1965 ♀	1969 ♀		y	y%
<b>Funciones de programación:</b>									<b>13,8%</b>
- Programa y distribución tiempo de las sesiones	x	-	-	-	-	-	0	6	18%
1. Tamaño máximo de los grupos de clase	-	-	x	-	-	-	1	10	29%
2. Preparar las lecciones con antelación y rigor	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
3. Distribución actividades por períodos educ.	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
4. Distribución semanal de las actividades	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
5. Situar las clases entre dos asignaturas teóricas	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
6. Evitar horas inmediatas posteriores a comida	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
7. Justificación graduación diferente de la oficial	-	-	-	-	x	-	1	4	12%
<b>Funciones de impartición:</b>									<b>21,6%</b>
- Organización de las alumnas en la sesión	x	-	-	-	-	-	0	6	18%
- Comprobación de los resultados (evaluación)	x	-	-	-	-	-	0	6	18%
1. Forma de desarrollar las sesiones	-	x	x <sup>7</sup>	-	-	-	3	13	38%
2. Características y funciones de la maestra en EF	-	-	x <sup>8</sup>	-	-	-	2	15	44%
3. Recomendaciones sobre vestimenta	x	x	-	x	-	-	2	13	38%
4. Clases al aire libre	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
5. Conveniencia de la ducha, incluso de agua fría	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
6. Abrigar al niño al pasar de juegos movidos a los tranquilos	-	-	-	x	-	-	1	5	15%
7. Publicación ulterior de una guía didáctica	-	-	-	-	x	-	1	4	12%
8. Bibliografía para el desarrollo de los planes	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>Funciones de organización:</b>									<b>18,7%</b>
1. Características de instalaciones y de material	x	-	x	-	-	-	1	16	47%
2. Necesidad de reconocimiento médico	-	x	-	-	-	-	1	2	6%
3. Legislación aplicable	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>18</b> Total orientaciones para EF de las niñas:	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>22</b>		
<b>n</b> Tasa de consistencia / FMA (f/n):							<b>1,2</b>		

<sup>7</sup> Ésta es la única orientación que aparece en 1964n♀; no se transcribe para mayor sencillez de la tabla, pero está contada en el total parcial y en el general.

<sup>8</sup> Ésta es la única orientación que aparece en 1954♀; ídem de ídem.

**Tabla 6:**  
**Orientaciones para la Educación Física escolar de los niños (1936-1970)**  
 Mismas claves que las de la tabla 12.

Funciones y orientaciones	Cuestionarios								f	Vigencia	
	1924	1942 ♂	1944	1958 ♂	1964 ♂	1965 ♂	1966 ♂	1969 ♂		y	y%
<b>Funciones de programación:</b>										<b>21,6%</b>	
- Programa y distribución tiempo de las sesiones	x	-	-	-	-	-	-	-	0	6	18%
1. Tamaño máximo de los grupos de clase	-	-	x	x	x	x	x	x	6	26	76%
2. Distribución semanal de las actividades	-	-	-	x	x	-	-	x	3	8	24%
3. Duración efectiva de las sesiones [30 min]	-	-	-	x	x	-	-	-	2	7	21%
4. Coordinación entre generalistas y especialistas	-	-	-	-	-	x	-	x	2	2	6%
5. Confección de los horarios de Educación Física	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
6. Distribución actividades por períodos educ.	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>Funciones de impartición:</b>										<b>27,8%</b>	
- Recomendaciones sobre vestimenta	x	-	-	-	-	-	-	-	0	6	18%
- Comprobación de los resultados (evaluación)	x	-	-	-	-	-	-	-	0	6	18%
1. Forma de desarrollar las sesiones	-	x	x	-	-	-	x	x	4	20	59%
2. Partes de la sesión	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
3. Organización de los alumnos en la sesión	x	-	-	-	-	-	-	x	1	7	21%
4. Características y funciones del maestro en EF	-	-	x	x	x	x	x	x	6	26	76%
5. Interacción entre el maestro y los alumnos	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
6. Bibliografía para el desarrollo de los planes	-	-	-	x	x	-	-	x	3	8	24%
<b>Funciones de organización:</b>										<b>19,4%</b>	
1. Características de instalaciones y del material	x	-	x	-	-	-	x	x	3	18	53%
2. Necesidad/conveniencia reconocim. médico	-	[x]	-	x	x	x	-	x	5	11	32%
3. Cumplimentación ficha reconocimiento médico	-	x	-	-	-	-	-	-	1	3	9%
4. Necesidad improvisar material, en su carencia	-	-	-	x	-	-	-	-	1	6	18%
5. Colaboración alumnos en el mantenimiento de las instalaciones	-	-	-	x	-	-	-	-	1	6	18%
6. Petición de acceso a instalaciones municipales	-	-	-	x	-	-	-	-	1	6	18%
7. Combinación de maestros de Educación Física	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
8. Solicitud apoyo técnico al Frente de Juventudes	-	-	-	x	x	-	-	-	2	7	21%
9. Legislación aplicable	-	-	-	-	-	-	-	x	1	1	3%
<b>21</b> Total orientaciones para EF de los niños:	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>47</b>		
<b>n</b> Tasa de consistencia / FMA (f/n):										<b>2,2</b>	

### 3. Orientaciones comunes

Las orientaciones específicas comunes para ambos géneros son pocas, aunque más persistentes que los objetivos comunes, pues algunas de ellas no aparecen en la aludida Cartilla de 1944, referencia obligada para las enunciaciones comunes iniciales, antes de la separación orgánica de la Sección Femenina.

Las orientaciones de mayor interés didáctico que coinciden en ambos géneros, aunque en épocas diferentes, son (tabla 7 siguiente): tamaño máximo de los grupos de clase, distribución semanal de las actividades, forma de desarrollar las sesiones, características aconsejables de las instalaciones y del material, y necesidad de reconocimiento médico.

Tabla 7:  
Orientaciones para la Educación Física escolar comunes a ambos géneros (1936-1970)

Funciones	Orientaciones	Niñas	Niños
PRG	1. Tamaño máximo de los grupos de clase	(1944).	(1944, 1958♂, 1964♂, 1965♂, 1966♂, 1969♂).
	2. Distribución semanal de las actividades	(1969♀).	(1958♂, 1964♂, 1969♂).
IMP	3. Forma de desarrollar las sesiones	(1942♀, 1944, 1964n♀).	(1942♂, 1944, 1966♂, 1969♂).
	4. Características y funciones de maestr@ en EF	(1944, 1954♀).	(1944, 1958♂, 1964♂, 1965♂, 1966♂, 1969♂).
ORG	5. Bibliografía para el desarrollo de los planes	(1969♀).	(1958♂, 1964♂, 1969♂).
	6. Características de instalaciones y material	(1944).	(1944, 1966♂, 1969♂).
	7. Necesidad de reconocimiento médico	(1942♀).	(1942♂, 1958♂, 1964♂, 1965♂, 1969♂).
	8. Legislación aplicable	(1969♀).	(1969♂).

## H. Discusión y conclusiones

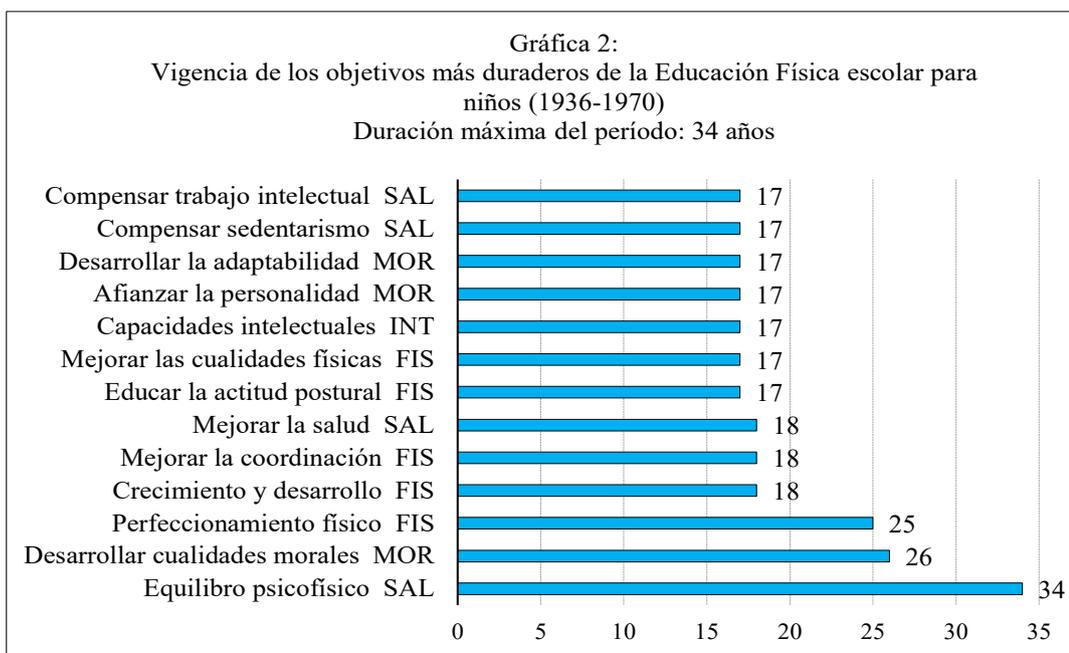
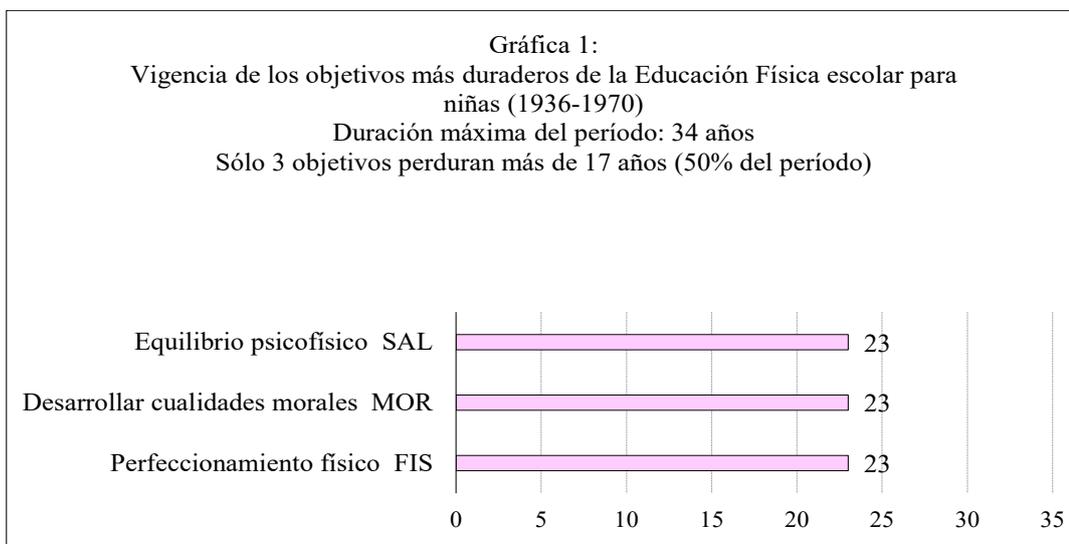
### 1. Sobre los objetivos

#### a. Objetivos mínimos

Durante todo el período, sólo encontramos un objetivo presente en todos los textos estudiados: afirmar el equilibrio psicofísico o psicofisiológico, como vemos, de enunciación bastante abstracta. Si prescindimos del importante y prolífico Manual de 1944, podemos encontrar otros dos, aunque igualmente abstractos: orientación física [sic] y formación física. Todos ellos corresponden a los niños, pues en las niñas ningún objetivo se prescribe en más de un solo documento.

#### b. Vigencia

Si prescindimos de los, mejor dicho, del objetivo mínimo a que acabamos de aludir, encontramos que los niños tienen otros 12 objetivos que duren más de la mitad del período (17 años), de los cuales cinco corresponden al ámbito físico, tres, al de la salud (además del objetivo mínimo), tres, al ámbito moral, e incluso uno al ámbito intelectual. Por su parte, las niñas sólo tienen tres, uno en cada uno de los ámbitos físico, moral y de la salud, todos los cuales también tienen los niños (gráficas 1 y 2, respectivamente).



### c. Resumen de objetivos

Cuando comparamos el conjunto de objetivos (tabla 8 y gráfica 3), encontramos que la frecuencia acumulada de los de tipo personal (físico, intelectual, moral y de la salud) representa en las niñas un 69 por ciento del total, y en los niños, un 91 por ciento, con ventaja en ambos géneros de los objetivos físicos y de la salud (46 y 70 por ciento, respectivamente).

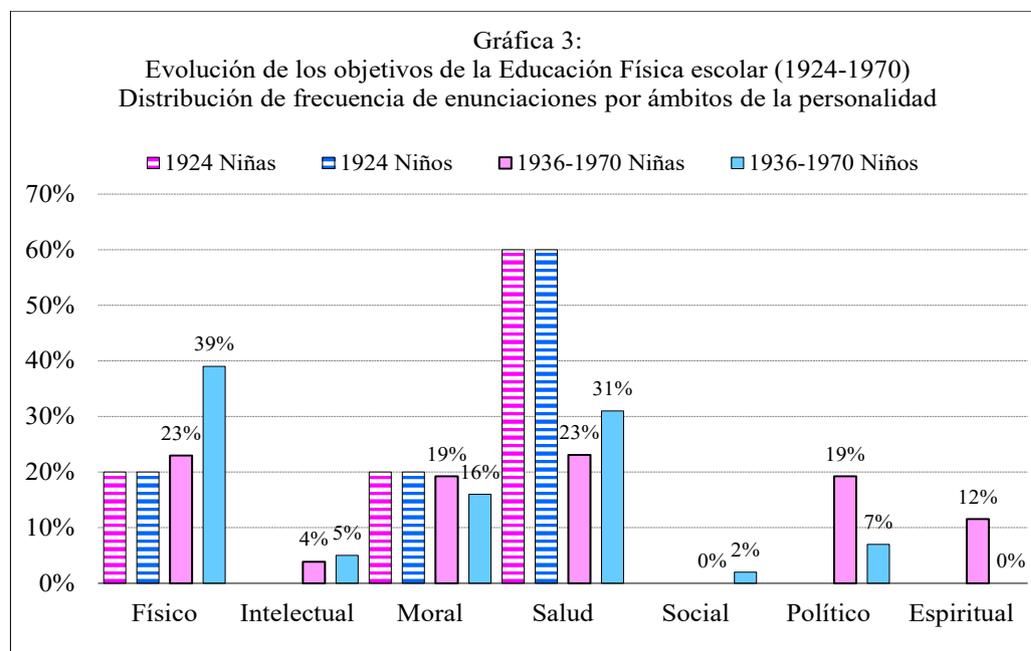
También vemos que los objetivos políticos representan en ellas un 19 por ciento, a lo que hemos de sumarle los peculiares frutos espirituales, 12 por ciento, mientras que en los niños hay sólo un 7 por ciento, para entender que a las niñas se las prefería más controladas, política y religiosamente, con vistas a hacer de ellas personas más sumisas. Hay además un incipiente ámbito social en los niños, que en las niñas no se encuentra.

En lo que se refiere a la persistencia del pensamiento pedagógico, manifestada en primer lugar a través de la frecuencia con que un objetivo se reitera a lo largo del período, observamos mayor tasa de consistencia en la Educación Física de los niños, pues cada objetivo se repite en una media de casi dos documentos (FMA= 1,91), mientras que en las niñas no se repite ningún objetivo (FMA= 1), lo que muestra una constante variación de objetivos, de unos documentos a otros. El segundo parámetro indicador de persistencia, la vigencia media, nos muestra la mayor duración en general de los objetivos del ámbito de la salud, en los niños (yX= 20,9), y del intelectual, en las niñas (yX= 15,0).

Véase la citada tabla 8.

**Tabla 8:**  
**Objetivos de la Educación Física escolar (1936-1970)**  
 Resumen de enunciaciones (n), frecuencias (f) y vigencias (y)  
 f%= porcentaje de frecuencias yX= vigencia media (años)  
 FMA= frecuencia media acumulada  
 Recuadrados, valores más destacados

Ámbitos	niñas				niños			
	n	f	f%	vX	n	f	f%	vX
Físico	6	6	23%	14,9	10	24	39%	12,4
Intelectual	1	1	4%	15,0	2	3	5%	10
Moral	5	5	19%	12,6	6	10	16%	10,5
Salud	6	6	23%	13,6	9	19	31%	20,9
Social	0	-	-	-	1	1	2%	1
Político	5	5	19%	13,2	4	4	7%	14
Espiritual	3	3	12%	5,4	0	-	-	
<b>Total objetivos:</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>		<b>32</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>	
<b>Tasa de consistencia / FMA (f/n):</b>	<b>1,0</b>				<b>1,91</b>			



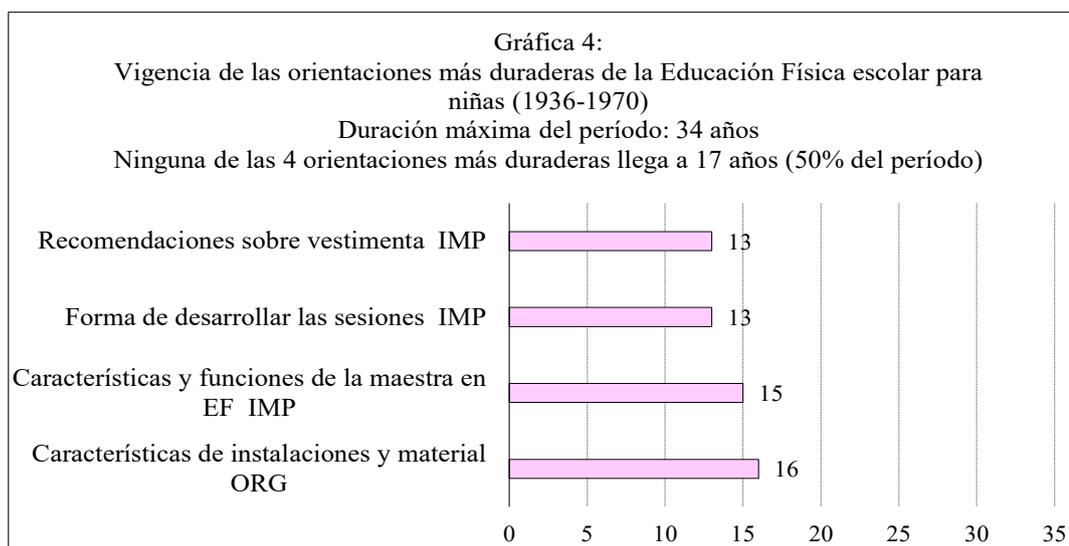
## 2. Sobre las orientaciones

### a. Orientaciones mínimas

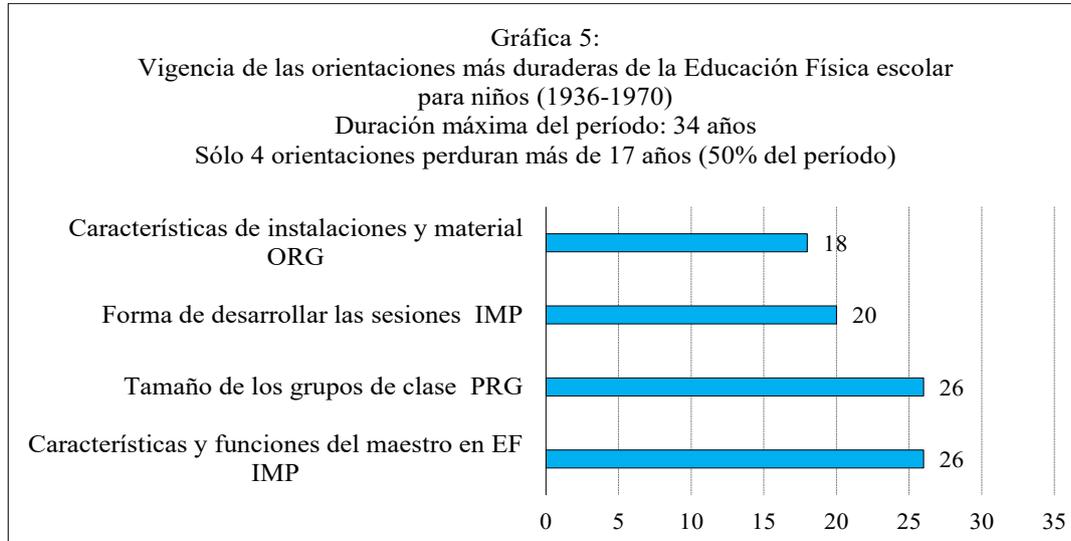
No encontramos orientaciones que estén presentes en todos los cuestionarios de las niñas. En los de los niños, debemos prescindir del cuestionario híbrido de 1942 para encontrar dos orientaciones presentes durante el resto del período: tamaño máximo de los grupos de clase, y características ideales y funciones del maestro en Educación Física.

### b. Vigencia

Ninguna de las 18 orientaciones didácticas emitidas para la Educación Física de las niñas llega a perdurar al menos la mitad del período estudiado, sólo una relativa a las características idóneas de las instalaciones y del material se acercó, con una vigencia de 16 años (1936 a 1942 y 1944 a 1954), seguida de una que definía las características aconsejables y las funciones que debía realizar la maestra en relación a la Educación Física, que duró 15 años (1944 a 1959). Véanse la tabla 5 anterior y la gráfica 4 siguiente.



En cuanto a los niños, de las 21 orientaciones presentes sólo cuatro perduran más de la mitad del período: las características aconsejables y las funciones que debía realizar el maestro en relación a la Educación Física y el tamaño máximo aconsejable de los grupos de clase (26 años cada orientación, vigentes ambas entre 1944 y 1970), la forma de desarrollar las sesiones (vigente 20 años entre 1942 y 1958 y entre 1966 y 1970), y las características idóneas de las instalaciones y del material (18 años, entre 1944 y 1958 y entre 1966 y 1970). Véanse la tabla 6 anterior y la gráfica 5 siguiente.



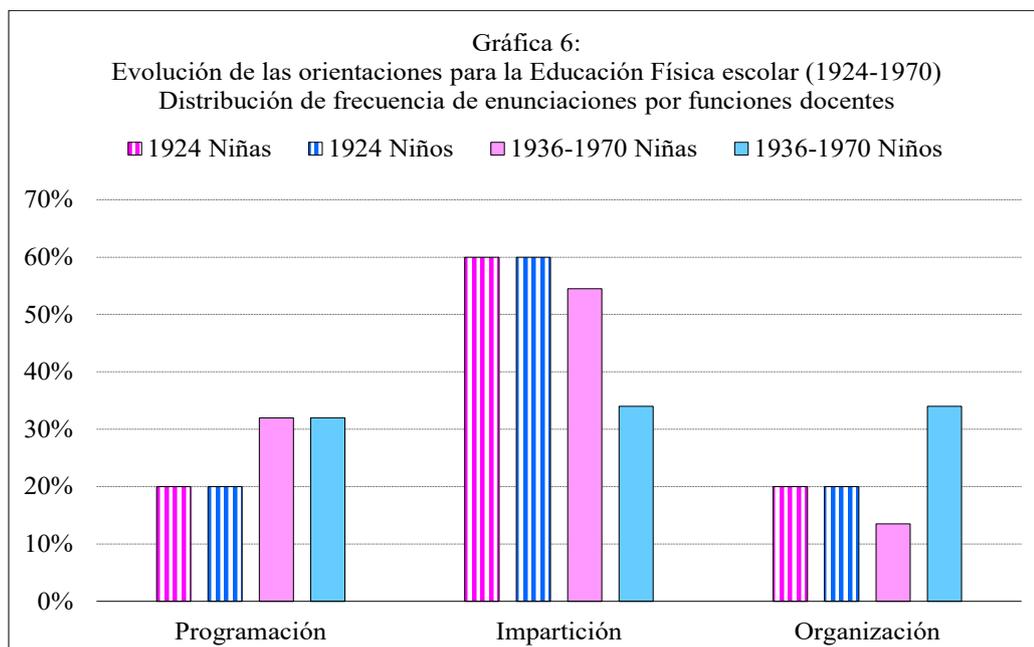
**c. Resumen de orientaciones**

En la tabla 9 y gráfica 6 siguientes vemos que el conjunto de orientaciones para la Educación Física de los niños está equilibrado entre las tres principales funciones docentes, aproximadamente un tercio entre cada grupo, mientras que en el caso de las niñas más de la mitad de las orientaciones se dirigen a las funciones de impartición.

En materia de consistencia del pensamiento didáctico, vuelve la Educación Física para los niños a tener mayores valores, pues su FMA es de 2,2, frente al 1,2 de la Educación Física para las niñas. Por su parte, la vigencia media más elevada corresponde, tanto en niños como en niñas, a las orientaciones relativas a las funciones de impartición, cómo realizar las clases, lo que es coherente con la didáctica básicamente dirigista de la época.

**Tabla 9:**  
 Orientaciones para la Educación Física escolar (1936-1970)  
 Resumen de enunciaciones (n), frecuencias (f) y vigencias (y)  
 f%= porcentaje de frecuencias yX= vigencia media (años)  
 FMA= frecuencia media acumulada  
 Recuadrados, valores más destacados

Funciones	niñas				niños			
	n	f	f%	yX	n	f	f%	yX
Programación	7	7	32,0%	4,7	6	15	32,0%	7,3
Impartición	8	12	54,5%	7,3	6	16	34,0%	9,4
Organización	3	3	13,5%	6,4	9	16	34,0%	6,6
Total orientaciones específicas:	18	22	100%		21	47	100%	
Tasa de consistencia / FMA (f/n):	1,2				2,2			



### 3. Valoración

Un aspecto que podemos resaltar respecto de los objetivos de la asignatura es el de su menor consistencia en las niñas que en los niños. Siendo su número equiparable aproximadamente, 26 y 32 enunciaciones, respectivamente, los de las niñas no se repiten en ningún caso, de manera que cada sucesiva reforma establece unos objetivos que nada tienen que ver de un texto a otro (tabla 9 anterior), mientras que los de la Educación Física de los niños se repiten con una frecuencia media de casi dos objetivos por texto, e incluso algunos se repiten a lo largo de todo el período, si bien son algo retóricos (tabla 10 anterior). Destacamos la Cartilla Escolar de 1944, cuyo número de objetivos, iguales sobre el papel para niños y niñas, son los más elevados, con diferencia (17 sobre el total de los 26 de las niñas y los 32 de los niños); esta Cartilla era la que traía objetivos que podemos calificar de totalitarios, del ámbito político, que en su desarrollo por géneros se convertían en actividades domésticas para las niñas y premilitares para los niños (Galera, 2018b, p. 597).

Un segundo aspecto de estos objetivos es la diferente apreciación que se observa en los destinados al desarrollo físico y de la salud: en las niñas vemos su progresiva disminución e incluso abstracción, lo que se traduciría en su escasa incidencia en las intenciones educativas, mientras que en los niños este tipo de objetivos se mantiene e incluso aumentan en número.

Un tercer aspecto es la mayor incidencia de objetivos de enfoque político en la Educación Física escolar de las niñas, cuyas enunciaciones duplican con creces las de los niños (19 por ciento y 7 por ciento, respectivamente, así como la ausencia de objetivos de enfoque social en ellas (aunque en los niños sólo representan un 2 por ciento). En contraste, hay un 12 por ciento de enunciaciones de enfoque “espiritual” en las niñas, frente a ninguna enunciación en las niñas. Normativamente, por tanto, se buscaba un mayor control sobre las niñas.

En lo relativo a las orientaciones didácticas, destacar la mayor presencia de las destinadas a guiar las funciones de impartición, tanto en la Educación Física de las niñas como en la de los niños, lo que es coherente con la tendencia dirigista de la pedagogía preponderante en la época

estudiada, que no deja de ser continuidad de la tradición asimismo observada en épocas anteriores (compárense los valores de 1924 en la gráfica 6).

Un segundo aspecto que encontramos en las orientaciones es la preponderancia de estas funciones de impartición en las destinadas a las niñas, más que la programación o la organización, que se ven en mayor medida en las destinadas a los niños. ¿Signo quizá de una menor preocupación de la Sección Femenina por aspectos más trascendentes de la actividad didáctica, es decir, que pudieran representar una ampliación del marco de reflexión de las maestras? No es lo mismo tener un pensamiento orientado a la inmediatez (dar clases sueltas, impartición) que uno orientado a la trascendencia (las clases como un conjunto coordinado y organizado armónicamente con vistas a su continuidad, es decir, programación y organización).

Un tercer aspecto de estas orientaciones es el de la aludida falta de continuidad temporal, lo que quizá sería más grave que en el caso de los objetivos, en tanto que las orientaciones hacen alusión a aspectos de desarrollo de la materia que en muchos casos no dependerían de objetivos; una vez más esta falta de continuidad es más acusada en las orientaciones de la Educación Física escolar de las niñas que en la de los niños.

Señalemos, no obstante, una incipiente presencia de orientaciones avanzadas en los textos destinados a los niños: necesidad de colaboración entre maestros generalistas y especialistas (lo que podría dar pie a aspectos de interdisciplinariedad y globalidad de los aprendizajes, aprovechando la significatividad de la educación física en las edades escolares), colaboración de los niños en aspectos de mantenimiento de las instalaciones (lo que mejoraría la conservación de éstas, al entender los niños el trabajo que conlleva su cuidado), necesidad de improvisar material (que podría construirse en talleres de trabajos manuales), petición de acceso a instalaciones municipales (ampliación de la gama de actividades que se podrían desarrollar)... En todo caso, propuestas que tuvieron escasa o nula continuidad.

En general, podemos intuir en cada reforma cierta ausencia de revisión de las anteriores, de manera que aspectos teleológicos que hubieran podido mantenerse sin dificultad a lo largo de todo el período (por ejemplo, recomendaciones sobre vestimenta, instalaciones y material aconsejables, tamaño deseable de los grupos...) quedarían simplemente “olvidados” por esa falta de revisión de lo ya regulado, bien para confirmar, bien para mejorar las ideas anteriores.

A esta ausencia de revisión se añadiría la falta de coordinación entre los organismos encargados normativamente de la Educación Física escolar (Frente de Juventudes, para los niños, Sección Femenina, para las niñas), cada uno de los cuales se hubiera podido beneficiar de las ideas del otro: el precedente de la Cartilla Escolar de 1944, común para ambos géneros aunque con matices, así lo dejaba entrever como posibilidad factible.

## I. Referencias normativas

Dentro de cada apartado, en orden cronológico de promulgación. Los nombres de algunos organismos emisores y de publicaciones han sido substituidos por claves:

<i>Organismos</i>	<i>Publicaciones</i>
JDN= Junta de Defensa Nacional	BOE= Boletín Oficial del Estado
JE= Jefatura del Estado	BOJDN= Bol. Of. Junta de Defensa Nacional
MEC= Ministerio de Educación y Ciencia	BOMEN= Bol. Of. Min. Educación Nacional
MEN= Ministerio de Educación Nacional	
MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes	
SGM= Secretaría General del Movimiento	

- Orden de 19 de agosto de 1936 acordando que las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre [PJDN] (*BOJDN*, 9, de 21 agosto 1936, pp. 35-36). [Normas sobre educación física.]
- Circular de 5 de marzo de 1938, del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional [MEN] (*BOE*, 503, de 8 marzo 1938, pp. 6154-6156). [Normas sobre religión, educación física y educación política.]
- Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen, en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza, las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes [MEN] (*BOE*, 291/1941, de 18 octubre, p. 8090).
- Ley de 19 de julio de 1944, de Protección Escolar [JE] (*BOE*, 203/1944, de 21 julio, pp. 5555–5561).
- Ley de 25 de noviembre de 1944, de Bases de Sanidad Nacional [JE] (*BOE*, 331/1944, de 26 noviembre, pp. 8908-8936). Corrección de erratas, *BOE*, 200/1946, de 19 julio, p. 5715.
- Orden de 24 de enero de 1945 por la que la Sección Femenina del Frente de Juventudes se constituye en "Juventud de la Sección Femenina del Movimiento" [SGM] (*Boletín del Movimiento*, 244, de 28 enero 1945).
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria [JE] (*BOE*, 199/1945, de 18 julio, pp. 385-416).
- Ley 77/1961, de 22 de diciembre, sobre Educación Física [JE] (*BOE*, 309/1961, de 27 diciembre, pp. 18125-18129).
- Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria [JE] (*BOE*, 306/1965, de 23 diciembre, pp. 17240-17246).
- Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria [MEC] (*BOE*, 37/1967, de 13 febrero, pp. 1949-1963).

## J. Referencias de las fuentes

### 1. Cuestionarios generales

---

Niveles de fin de curso (1964). *Vida escolar*, 55-56, enero-febrero (monográfico Niveles de adquisiciones por cursos para las Escuelas primarias), 64 pp.

Resolución de 20 de abril de 1964 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se publican las normas correspondientes para las pruebas de promoción escolar en las Escuelas nacionales [MEN] (*BOMEN* de los siguientes días:

<u>Núm.</u>	<u>Fecha</u>	<u>Páginas</u>	<u>Contenido</u>
36/1964	4 mayo	1342-1346	Resolución
37/1964	7 mayo	1372-1377	Cuestionarios
38/1964	11 mayo	1405-1414	Cuestionarios
39/1964	14 mayo	1431-1434	Cuestionarios
40/1964	18 mayo	1513-1522	Cuestionarios
41/1964	21 mayo	1550-1554	Cuestionarios
42/1964	25 mayo	1588-1593	Cuestionarios).

Maíllo García, Adolfo (1964). El trabajo escolar «activo». *Vida escolar*, 59-60, mayo-junio (monográfico Niveles de adquisiciones por materias para las Escuelas primarias), 56 pp.  
Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias [MEN] (*BOE*, 229/1965, de 24 septiembre, pp. 13006-13065).  
[Cuestionarios de Educación Física y Deportiva [niños], pp. 13049-13050].  
[Cuestionarios de Educación Física (niñas), pp. 13064-13065].

## 2. Cuestionarios específicos

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1942). *Plan de educación física femenina*. Madrid: Eds. Frente de Juventudes, publicación núm. 5 (Gráf. Imperium), 53 pp.  
Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1942). *Normas de Educación Física [masculina] para 1942*. Madrid: Eds. Frente de Juventudes, publicación núm. 6 (Gráf. Imperium), 77 pp.  
Orden de 30 de abril de 1958 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).  
*Programas y normas para las instructoras y maestras sobre la educación física en la Enseñanza Primaria*. Madrid: Delegación Nacional de la Sección Femenina, D.L. M-6.708-1959, 38 pp.  
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).  
Delegación Nacional de Juventudes / JNEF (1969). *Programas diferenciales de Educación Física para Enseñanza Primaria (alumnos)*. Madrid: ACATI, D.L. M. 20.122-1969, 53 pp.  
Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento / JNEF (1969). *Cuestionarios y programa de Educación Física para Enseñanza Primaria (alumnas)*. Madrid: ACATI, D.L. M. 22.383-1969, 158 pp.

## 3. Manuales

Ministerio de la Guerra. Escuela Central de Gimnasia [1924]. *Cartilla Gimnástica Infantil*. Publicaciones del Directorio Militar. Madrid: Rivadeneyra, s.a., 63 pp. + 13 láminas.  
*Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1944, 206 pp.  
Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S. (1954). *Lecciones de Educación Física para escuelas de Enseñanza Primaria*. Madrid, s.i. (Graf. Aragón), 38 pp.  
2.ª edición, 1955; 6.ª edición, 1966, con título ligeramente diferente: *Lecciones de Educación física de 1ª enseñanza*.  
Chaves Fernández, Rafael (1966). *La Educación Física en la Escuela*. Madrid: Doncel, D.L. M. 14.995-1966, 307 pp.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Su autor declara que en esta obra recoge la experiencia del Manual Escolar editado por primera vez en 1958. («Propósito»); se hizo una 2.ª ed. en 1969 [ISBN: 84-325-0116-6].

## K. Referencias bibliográficas

- 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. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Cartilla Gimnástica Infantil (1924): primer texto oficial español de educación física escolar. *Materiales para la Historia del Deporte*, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 17, pp. 17-41, junio 2018. ISSN 2340-7166. Disponible en: [https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales\\_historia\\_deporte/article/view/2787](https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/2787).
- Galera Pérez, Antonio D. (2018b). *Evolución normativa de la Educación Física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra: Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gusinyer y Dr. Xavier Torreadella Flix.
- Galera Pérez, Antonio D. (2022). Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares I (contenidos y horarios). *Cabás*. (27), junio, 39-70. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.28.35.004>.



## **Cuando el magisterio permitió educar y también publicar libros de texto (Argentina, primeras décadas siglo xx)**

### **When the teaching allowed to educate and also to publish textbooks (Argentina, first decades of the 20th century)**

---

**Agustina Mosso**

**Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)**

<https://orcid.org/0000-0003-3515-7641>

Fecha de recepción del original: julio 2022

Fecha de aceptación: septiembre 2022

**Resumen:** En adelante observamos el caso de dos maestras escritoras de los saberes para el aula; en la publicación de libros de texto escolares (inicios siglo XX). Con una perspectiva histórica anclada en los estudios de género, analizamos los modos en que el acceso a la formación y trabajo en el magisterio marcaron en el colectivo femenino argentino una identidad estereotipada que las educacionistas de la enseñanza primaria usaron para reproducir saberes a través de técnicas didácticas aprendidas en las escuelas normales, pero además para escribir libros orientadores de las clases de sus colegas: patrimonio educativo.

**Palabras clave:** maestras, escritura, libros de texto, Argentina

**Abstract:** We observe two teacher writers of knowledge for the classroom; in the publication of school textbooks (early 20th century). With a historical perspective anchored in gender studies, we analyze the ways in which access to training and work in the teaching profession marked a stereotyped identity in the female group that primary education educators used to reproduce knowledge through didactic techniques. learned in normal schools. But also to write guiding books for the classes of his associate: Argentine educational historical heritage.

**Keywords:** teachers, writing, textbooks, Argentina

## 1. Introducción. Cómo inquirir en el vínculo mujeres, docencia y escritura escolar

Sabemos que los inicios del sistema educativo argentino permanecieron enmarcados por un Estado Nacional que delimitó las normativas en materia pedagógica. Al mismo tiempo, este vigiló el hacer docente y la moral de sus educacionistas y, en ese gesto, permitió a las mujeres el ingreso a un ámbito laboral que podían desplegar si antes cedían una formación en la cual aprehendían las destrezas que desarrollaban dentro de las aulas. Sin embargo, ese saber-hacer les otorgó la posibilidad de reproducir los conocimientos de la educación elemental y también elaborar textos didácticos. Reflexionar sobre las educacionistas que, tras largas experiencias, escribieron libros escolares para orientar las clases, nos permite indagar en sus prácticas de publicación, como autoras-productoras de saberes para sus colegas docentes y estudiantes.

Imaginarlas en la labor escritural nos conduce a sostener la hipótesis que afirma que las maestras emprendieron el complejo trabajo de elaborar bibliografía prescriptiva para ser utilizada en las escuelas primarias. De esta manera, produjeron saberes de traza femenina. No obstante, las marcas de los estereotipos de género que reposan en el colectivo “maestras” dejaron en un segundo plano el tratamiento de esta labor de escritura, producción de saberes y agenciamiento como tales. De ahí que para indagar en las huellas de estas mujeres de la educación las buscamos en prescripciones específicas sobre la aceptación de sus libros; entre tipos documentales diversos que nos hablan de sus pasos por las aulas del sistema educativo en el marco del colectivo de docentes y no como productoras de saberes. Una vez delimitados sus nombres, analizamos la producción editorial de estas mujeres a los fines de mostrar el ejercicio realizado, por ellas, para plasmar esos textos didácticos que se convirtieron en el motor de la enseñanza elemental en las escuelas primarias.

De esta manera, entendemos que la bibliografía de su autoría fue crucial para determinar las formas de intervenir las clases en las que maestras y niños/as fueron interpelados/as por recursos de naturaleza artística, científica, cívica, ética y moral. Al identificar a las mujeres de la educación en la publicación de libros para el aula, tras cumplir los requisitos que el Consejo Nacional de Educación (figurado en autoridades varones) disponía al respecto, hallamos lo específico del saber prescriptivo del aula. Sus textos, lejos de ser literatura infantil o tratados pedagógicos, se destinaban al uso en la clase donde colegas docentes, niños y niñas eran conjuntamente sus receptores/as. Así, entendemos que la posibilidad de asumir el lugar de la autoría transformó el perfil de la maestra situada en los salones de clase y, agregamos, les permitió escribir libros que utilizarían sus estudiantes en la escuela. Entonces, una inclusión-excluyente permitía a las educacionistas instruir, escribir y publicar al respecto corriéndose o no de lo indicado por los inspectores o supervisores estatales. Aun así, y en respuesta a métodos y planes de estudio que validaron sus textos, ellas publicaron con el fin de resolver las dificultades con las que sus compañeros/as docentes se enfrentaban a diario al alfabetizar, formar el sentimiento de nacionalidad y ejercitar la lectura.

En adelante la pregunta: ¿Cómo se construyó el perfil de autoras de estas maestras? guiará nuestro artículo no sin recurrir a la historia de las mujeres y de la educación (Perrot, 2008; Barrancos, 2007; Lionetti, 2021; Morgade, 1997; Billorou, 2015; Vignoli, 2011; Fiorucci, 2012; Becerra, 2016; Alvarado, 2016; Caldo y Vignoli, 2016; Alliaud, 2007). De este modo, abordamos el caso

de dos educacionistas con nombre y apellido, con itinerarios docentes específicos y prácticas en la escritura que las iniciaron en el complejo trabajo de elaborar bibliografía prescriptiva para ser utilizada en las escuelas primarias. En ese acto, observaremos cómo ellas se transformaron en *productoras de saberes de aula*. Empero, como dijimos, las reticencias de género reposaron sobre el colectivo “maestras” o “escritoras” y dejaron en un segundo plano el tratamiento de esta labor de publicación escolar de la dupla de educacionistas que delineamos, visibilizamos y reconocemos en las próximas líneas.

## 2. Qué implica estudiar a las maestras en la producción de textos escolares

Inquirir en trayectorias, estrategias y disputas de mujeres que acometieron el ejercicio de escribir y publicar libros de texto para ser utilizados en las clases de las escuelas primarias, en las primeras décadas del siglo XX en Argentina, es un gesto que surge al descubrir libros de autoría femenina destinados al uso, como guía o recurso didáctico, al interior de las clases de las escuelas primarias. A simple vista, el tema puede enfocarse desde la historia de la educación y así otorgar visibilidad a la agencia femenina en los listados de docentes que poblaron las escuelas. No obstante, enfocamos el estudio desde la perspectiva de género y reflexionamos acerca del modo en que las mujeres construyeron un lugar dentro del sistema educativo (heteronormado) en el que se formaron, dictaron clases y generaron saberes para éstas. Así, se corrieron del lugar de meras reproductoras de conocimiento para asumir el rol de productoras de saberes del aula: lo que implicó reconocer un espacio de producción de saberes de mujeres que los estudios de género ciñen, problematizan e historizan (Scott, 2009).

Sabemos que la historia de la relación entre mujeres y prácticas de escritura se conformó dentro de un campo de resistencias. Ellas pasaron de la prohibición a las prácticas de lectura (Lyons, 1998) hasta conquistar la palabra escrita.

Investigaciones del campo de las letras miden el proceso (Gilbert y Gubar, 1998; Armstrong, 1987; Cixous, 2006; Kamenszain, 2000; Batticuore, 2005 y 2017; Miseres, 2017; Domínguez, Arnés y Punte, 2020). Por otra parte, la historiografía demarcó archivos y tipos documentales para lograr tal línea de estudio (Perrot, 2008; Flecha García, 2002, 2010; de la Pascua Sánchez, 2013). En este sentido, contamos con un trabajo de sólida investigación: el de Natalie Zemon Davis (1995) que mostró cómo el acceso a la palabra manuscrita e impresa por parte de las mujeres fue una conquista dentro del panorama de vidas femeninas del siglo XVII. Aquí los estudios de la interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016) permiten ver las condiciones de posibilidad económicas, étnicas y culturales de estas mujeres del pasado.

Justamente, y en proyección al siglo XIX, pensar a las mujeres en plural nos permite explicar trayectorias y cruces para situar la particularidad de las maestras y las condiciones de posibilidad que reconoció el magisterio. Sabemos que la escritura de experiencias privadas permitió la existencia de diarios íntimos y diarios de viaje. Asimismo, y en el entramado que deja correr el lápiz para plasmar por escrito experiencias, las mujeres publicaron sobre los saberes domésticos.

Justamente, Paula Caldo (2009, 2017) problematiza la escritura del saber culinario en el advenimiento a la publicación acerca de temas que la cultura patriarcal asoció a lo femenino. Tanto desde las investigaciones en torno a estrategias de escritura manuscrita sobre cocina (Caldo y Pellegrini Malpiedi, 2019; Fugardo, 2018; Montecino y Sarde, 2014), como en el tratamiento de la relación mujeres y mercado editorial, por ejemplo en torno a la vida de Virginia Pueyrredón de Pelliza, autora de un *Almanaque* sobre cocina (Fugardo y Caldo, 2020), reconocemos a las mujeres y su relación directa con la escritura; el acceso al mercado editorial, las contrariedades de la autoría (seudónimos o inicializaciones de los textos) y la posibilidad de escribir saberes prescriptivos. Esos registros y catálogos fueron textos que atendieron asuntos culinarios y, al mismo tiempo, cubrieron la gama de saberes prácticos en los cuales las mujeres participaron como autoras, dándole forma a los saberes de los sectores populares (Carreño, 1991). Contextualizamos lo anterior junto al desarrollo del mercado editorial argentino, en relación a una trama de saberes y experiencias enlazadas en la compleja y dinámica ciudad de Buenos Aires desde la década de 1880: periodo en que surge con fuerza de plebiscito la Ley de Educación Común N° 1420 (gratuita y obligatoria).

Ahora bien, y para pensar en los principales problemas de la historia del libro, los/as autores/as y el mercado editorial fijamos líneas de análisis que suponen la consistencia de vínculos, relaciones, tensiones y condiciones escondidas detrás del objeto libro (Chartier, 1999). Así, pensamos la autoría en vínculo con la intervención de editores, correctores, tipógrafos y las mediaciones tecnológicas o artesanales y personales que participan en el proceso de publicación de un libro, en el pasaje del texto al libro. Y nos preguntamos: ¿Cómo escribían las educadoras? ¿Por qué produjeron textos para la enseñanza? ¿De qué modo habitaron el mundo de la docencia? Estos interrogantes ubican a las mujeres en la cultura y educación argentina en el contexto de construcción de la nacionalidad del país. Abordar la problemática ya en las primeras décadas del XX, como lo hace Tania Diz (2006), dispone a educacionistas, tal el caso de Alfonsina Storni (1892-1938), en la elaboración de escritos periodísticos, literatura y artículos desde su formación inicial como docentes. Estos ejemplos ubican el modo en que, con la expansión de la imprenta a comienzos de 1900 y el crecimiento de la población alfabetizada, aparecen cuantiosos textos que tenían como referente a la mujer.

Sabemos que éstas, entre componer libremente o depender de las autoridades oficiales, generalmente negociaron el contenido y la forma de sus textos. El caso de Storni arroja luz a esta conjetura para reflexionar acerca del lugar que ocuparon las educadoras (en el grado) cuando dejaron de serlo, o no, y se convirtieron en escritoras (de saberes escolares u otros).

Entonces, pensar el proceso de profesionalización de las maestras, entenderlas como colectivo de trabajadoras de la educación y posicionarlas en la publicación de textos para el aula nos remite a los aportes de estudios de experiencias docentes donde las mujeres fueron protagonistas de escuelas públicas argentinas, en las que elaboraron contenidos escolares bajo una lente innovadora; educacionistas que activaron su saber-hacer al enseñar (Pellegrini Malpiedi, 2020). Así, podemos discutir aquellos estereotipos que ocultaron la agencia de las mujeres del magisterio, para recuperar trayectorias situadas y descubrir aquello que “creó” cada maestra cuando educó y escribió. De este modo, abrimos las circunstancias en las que las características del sistema educativo y los motivos

sociales, culturales y de género condicionan la posibilidad de reconstruir las vidas o no de las docentes (Terradas, 1992). Con esto hacemos foco en las peculiaridades de los tiempos donde experiencias, opiniones y pensamientos docentes quedaron ocultos tras condicionamientos contextuales hegemónicos.

Precisamente, nuestro objeto de estudio considera educadoras según la singularidad de sus trayectorias y, más importante aún, ejercicios de escritura. De este modo, y en retorno a las investigaciones que inquirieron sobre el proceso de feminización de la docencia remitimos a los estudios de Graciela Morgade (1997) y su trabajo junto a Barrancos, Bellucci, Cucuzza, Yannoulas y Crespi. Fruto del encuentro surgió *Mujeres en la educación: repaso del lugar de las maestras en la historia de la educación argentina*. También el libro considera la construcción de identidad en clave de género del magisterio (y los términos del mismo). El género resulta una categoría crucial para pensar el magisterio argentino puesto que, al consolidarse el sistema educativo nacional, el colectivo de docentes de enseñanza primaria estuvo compuesto, principalmente, por educacionistas. Asimismo, interpretamos “jerarquías, sometimientos, representaciones, tensiones, reparto de sensibilidades y demarcación del espacio público, privado y doméstico” (Caldo, 2019:178). Con esto, el vínculo entre una historia de mujeres en perspectiva de género que estudie maestras productoras de saberes decanta en la comprensión del modo en que lo femenino, desde la infancia, se moldeó (y moldea) en función de la maternidad y el cuidado e impide pensar a las mujeres en el campo académico e intelectual. Como mencionamos arriba, utilizar el término interseccionalidad permite identificar maestras en el acceso a la alfabetización y posterior escritura. En esa lógica entendemos cómo algo de lo que la cultura occidental dominante estimó característico de lo femenino se ligó con el ser maestra: desde el cuidado del/a otro/a, la entrega, abnegación y el don de servicio ellas cumplieron con las condiciones necesarias para ejercer la educación de la primera infancia y así pudieron proyectarse en el ámbito público. Entre diferentes agencias femeninas, proyectamos a las educadoras con sus disputas teóricas, luchas laborales y negociaciones con autoridades habilitantes por imponerse como mujeres en su sociedad a partir de la escritura y publicación de textos didácticos de su autoría.

Finalmente, Flavia Fiorucci (2013, 2014, 2016) es quien discute el advenimiento a la docencia de las mujeres y nos permite divisar los arreglos sociales a los que ellas adhirieron para convertirse en autoras de libros de texto pero fundamentalmente en *otras intelectuales*.<sup>1</sup>

Al establecer lazos dentro de una red de interlocutores, ellas trabaron acuerdos para obtener un lugar en las letras de su época desde una situación distinta a quienes participaron en la construcción del saber erudito. Esto nos permite plantearnos: ¿qué tipo de escritoras fueron ellas y cómo asumieron la autoría?, ¿en qué fundaron sus producciones didácticas (en los saberes del magisterio y/o en la experiencia en el aula)? ¿Cómo habitaron esa tarea colectiva de publicar un género menor

---

<sup>1</sup>Detrás de ese concepto hacemos visible la agencia de las autoras de libros de texto: mujeres cuyas experiencias las reúnen en el ejercicio del magisterio y en la publicación de libros para el aula. Ellas se desempeñaron detentando la función reproductora de saberes y, a su vez y en calidad de escritoras, hicieron uso de otras aristas del trabajo docente. De este modo, la mayoría permaneció separada del campo editorial argentino; aunque presentes en las portadas de los libros como *autoras* se convirtieron en operadoras del conocimiento escolar, comprometidas con la elaboración de sus textos didácticos.

(Kamenszain, 2020), tutelado por el Consejo Nacional de Educación argentino, en diálogo con editoriales que difundían sus nombres? De esta forma, hablamos de maestras-autoras de los libros para sus compañeras docentes y estudiantes, en acatamiento de las directivas oficiales, entre pactos y acuerdos sobre su tarea ejercida.

### 3. Quiénes fueron ellas. Cómo llegaron a escribir y publicar las maestras de grado

Con el propósito de ubicar en la condición y el oficio docente la posibilidad de las maestras argentinas de principios de siglo XX de publicar saberes de aula, quienes pudieron ir más allá y divulgar textos que dialogaron en términos críticos con el magisterio o, al contrario, reforzaron este trabajo, apelamos al aporte del seminario dirigido por Luz Galván Lafarga: “El magisterio como productor de saberes; 1890-1960” (CIESAS-México). Desde aquí reflexionamos en torno a las maestras como productoras y escritoras de saberes sobre la docencia, agentes letrados habilitadas socialmente a impartir la enseñanza de la letra y escribir. Con estos aportes, reflexionamos cómo ellas utilizaron su inteligencia y plumas en tanto estrategias de defensa en un mundo en el que las reglas eran impuestas por varones. Estas maestras generaron un movimiento que dio lugar a la creación y consolidación de buena parte de las instituciones vinculadas al arte, la educación, la cultura, relativas a la apertura de institutos, museos, establecimientos formativos de oficios y música. El devenir de estos sucesos permite comprender el proceso de *institucionalización* de la educación que venía desarrollándose décadas anteriores y se llevó a cabo de modo simultáneo con la expansión del sistema educativo oficial; que preparó profesionalmente a las docentes e implicó el accionar de las *escritoras didácticas*. Bajo esta definición, y con valores morales que debían tener las mujeres “como la generosidad, la caridad, la religiosidad y dependencia del varón” (Galeana, 2017:10), las maestras se convirtieron en autoras y produjeron contenidos teórico-didácticos en respeto de las orientaciones oficiales a los que dejaron su marca propia.

De este modo, ubicamos a la mayoría de las *maestras escritoras didácticas* separadas del mundo editorial (el que tramitaba la impresión en acuerdo con el Consejo de Educación) si bien en las tapas de los textos con nombre y apellido. Ellas fueron “otras intelectuales” (Fiorucci, 2013:165) porque se desarrollaron en un ambiente particular de trabajo al poseer facultades para hacerlo y reconocerse entre sus colegas. Este término da entidad a mujeres que quedaron fuera del campo de los saberes considerados legítimos.

Ellas fueron educacionistas visibilizadas por experiencias en la docencia y publicación de libros para el aula. Además de educar, confeccionaron libros aprobados por el Consejo educativo nacional para ser distribuidos por las escuelas argentinas y algunas se animaron a más. Esto es, representaron en letras su pensamiento didáctico, pero también escribieron ensayos, obras teatrales, artículos periodísticos sobre la mujer y la política, etcétera.

Desde los estratos más bajos del sistema educativo, esbozaron sus ideas pedagógicas por escrito. Esas “restricciones que la organización del trabajo docente establecía para la producción escolar de saberes sobre la transmisión” (Terigi, 2007:111) fueron superadas por maestras que pensaron

los modos en que podían resolverse las dificultades enfrentadas en la cotidianeidad escolar. Estudiaremos a continuación dos *escritoras didácticas*, una de las cuales no se ajustó a las normas que los funcionarios de la burocracia educativa argentina fijaban. Sin embargo, respetuosas o no de las políticas de Estado, ellas relataron culturas de las que pretendían efectuar representaciones, compartir ideas y perfeccionar enseñanzas.

Partimos del supuesto que imagina la presencia de contactos *entre mujeres* (Marcus, 2007, 2010) donde vínculos en espacios de confluencia se constituyen en elementos clave para la concreción de una conciencia colectiva docente, cuando las decisiones pedagógicas eran tomadas jerárquicamente por varones y a ellas correspondían los estratos más bajos del sistema educativo. Ahora bien, las dos maestras mencionadas en adelante fueron capaces de franquear el ámbito acordado suyo, el privado doméstico, y además de ejercer la docencia publicaron al respecto.<sup>2</sup> Entonces nombramos a Herminia Brumana (1897-1958) porque ella fue una docente cuyo corpus documental está ordenado en un archivo público (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas). Frecuentemente estudiada (Samatán, 1974; Queirolo, 2009 y Caldo, 2020), la experiencia de esta maestra anarquista puede contrastarse con la de Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera (1899-1987). De esta manera es posible analizar los intersticios atravesados por las educadoras para publicar sus escritos y convertirse en autoras. Elegimos ambas mujeres porque, con lápiz y papel en mano, produjeron escritos que en algunos casos cuestionaron los ideales establecidos para aquél entonces sobre la condición femenina e invitaron a reflexionar sobre el papel de las maestras en la época, las escuelas y la alfabetización como así también promovieron saberes sobre la lectoescritura o el repaso por contenidos del orden moral (en pos del aprendizaje de la infancia escolarizada). Conjuntamente, ellas encontraron en la maternidad una función social y política, sin abandonar la idea de la *naturaleza maternal femenina* (Nari, 2000:287).<sup>3</sup>

Mientras los papeles que hablan sobre la primera abundan y los de la segunda no tanto, entre ambas encontramos libros de texto publicados avanzada la primera y segunda década del siglo XX argentino interesados por promover una educación de calidad para sus estudiantes. Si Herminia publicó un texto escolar por sus medios al no obtener la aprobación del Consejo, pero también dirigió una revista literaria y social en su pueblo natal, Pigüé, Evangelina elaboró propuestas para el primer grado de la escuela primaria.

Estas fueron aprobadas por el sistema educativo oficial; el que reconoció e imprimió, por doquier, para distribuir en instituciones educativas imposibilitadas de adquirirlos. Imaginamos a Brumana en diversos espacios de la cultura y política bonaerense y a Malvigne en tránsito por los salones de clase de una diversidad de establecimientos escolares. Ambas formaron parte del entramado de

---

<sup>2</sup>La revista oficial del Consejo Nacional de Educación argentino, *El Monitor de la Educación Común*, colaboró con sus ediciones en las búsquedas exhaustivas acerca de los nombres y las propuestas para el aula de las escritoras didácticas.

<sup>3</sup>Estudiamos estas educacionistas junto a otras seis más en el plan de tesis (perteneciente al Doctorado en estudios de género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2017-2022) que lleva el título: “Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX”.

relacionales sociales a partir de su participación en conferencias, ateneos, presentaciones de libros, actos públicos y reuniones pedagógicas.

Sabemos que destacó en Brumana la producción de artículos, ensayos, obras teatrales que, según la educadora bajo “un elevado sentido de misión social, con espíritu renovador y progresista” (1958), le permitieron cuestionar ideales establecidos para aquél entonces sobre la condición femenina, el magisterio y la alfabetización de la infancia. *Palabritas* fue el único texto escolar por ella publicado, en sus inicios como docente, donde desarrolló relatos que permitían reflexionar al estudiantado acerca de las desigualdades sociales. Su libro no ingresó a las escuelas públicas, sino que llegó a las manos de colegas y amistades de Herminia, *la rebelde* (Samatán, 1974). Ella lo propagó, epístolas de por medio, dándole cuerpo a una tarea pedagógica que combinaría con su explícita militancia política. Evangelina, en cambio, sería considerada por las directivas del sistema educativo oficial y fruto de esa postura vería publicados y difundidos textos suyos, aunque a diferencia de la primera que obtendría reconocimiento en el plano de las letras, permanecería oculta detrás de su obra.

Pensamos que al incumplir lo establecido, Brumana obtuvo visibilidad y trajinó destinos más independientes. Aquellas que cumplieron las decisiones estatales trajinaron destinos menos reconocidos<sup>4</sup>. Identificamos advertencias de las escrituras de las maestras en los prólogos de sus libros. Herminia allí expresaría: “Si fuera un libro para niños, sin ser para escolares, hubiera sido más sencillo. Pero como ha de estar el maestro cuando lean, él se encargará de hacer pensar alrededor de cada lectura, con sus alumnos ayudándolos” (1958:13). El éxito de *Palabritas* entonces residió en apostar a la capacidad de análisis de maestros/as a cargo de las clases. Asimismo, la autora no se privó de recordar que para ella era conveniente formar el corazón de los/as niños/as. ¿Qué diría al manifestar esto? Suponemos ella pretendió formar la sensibilidad social y la capacidad de reconocer las diferencias económicas y el sufrimiento de los/as demás. Si Herminia condenó la miseria, el hambre, maltrato y desprecio, Evangelina remarcó el buen accionar de los “hombres ilustres de la nación”. Ella destinó los prólogos de sus textos a sus colegas y allí dentro expresó sus deseos de llevar luz y alegría a los espíritus infantiles y a las aulas donde se iniciaban, para ella, las vidas intelectuales. Conjuntamente, la maestra escritora didáctica proponía a través del juego, actividad agradable, enseñar a leer. Dentro de los postulados escolanovistas consolidados en Malvigne identificamos una niñez autónoma, solidaria, responsable y creativa. Dentro de las propuestas de la Escuela Nueva hallamos “el papel protagonista del alumno, el cuidado de la higiene, salud, alimentación y la estética, priorizar educar en valores promoviendo un espíritu democrático, social y

---

<sup>4</sup> Suponemos que las maestras, subidas al peldaño del magisterio, oficio a través del cual certificaron sus grados de alfabetización, fueron habilitadas a escribir. El caso de Brumana representa el de una mujer que irrumpió en otros espacios y escribió cartas, novelas, obras de teatro, etcétera. Contamos con este material documental al hacer efectiva la consulta en el mencionado archivo, el museo de su pueblo natal y con la lectura de las *Obras Completas* a cargo de Amigos de Herminia Brumana (compilación y prólogo de José Rodríguez Tarditi, 1958). De Evangelina solo poseemos sus textos escolares. El ejercicio de pensar quiénes fueron según los libros que escribieron para los primeros grados de la enseñanza elemental resultó más complejo, puesto que allí nos encontramos con propuestas que dejaron pocas pistas de las *escritoras didácticas*.

cultural y el contacto con la naturaleza, ciencia, arte, la poesía y el deporte” (Brasó y Díaz, 2020:173).

Eran entonces las palabras iniciales de los textos excusa perfecta para plasmar los ideales de las autoras. Entre apreciaciones personales sobre la utilidad del libro para los/as estudiantes, los impulsos por los cuales ellas se encontraban motivadas por componer obras útiles a la enseñanza, estas mujeres del magisterio delimitaban sus posicionamientos teóricos.

Ellas escribieron al capitalizar sus prácticas y saberes, en el ejercicio docente y bajo el compromiso con su profesión. Así, se adjudicaron la publicación de los libros para uso de sus estudiantes durante el dictado de las clases. Representantes de la cotidianeidad del aula, de los problemas afrontados en el día a día escolar, permanecieron en el ámbito íntimo de las escuelas primarias y fueron reconocidos solo por colegas que usaron esas prescripciones para hacer más sencilla su labor educativa. Si Brumana proyectó en su libro una escritura que la llevaría por otros caminos disímiles a los pedagógicos, Malvigne marcó en sus propuestas didácticas su experiencia docente en tanto fuente de conocimiento. Así accedieron al mundo de la escritura, con la producción escrita del saber escolar (Terigi, 2007) fruto de la reflexión sobre discursos, representaciones y prácticas (Chartier, 1993, 2001) de maestras autoras.

Cabe aclarar que de Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera (así nombrada en los libros) inauguró su escritura escolar con un texto para el 1º grado superior y luego el inferior y Herminia Brumana (con su apellido de soltera) no dictaminó la edad de su público lector, pero suponemos podían trabajar con *Palabritas* niños/as de entre ocho y nueve años. Los Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso lo difundieron. De manera contraria, los textos de lectura para primer grado *Días de sol* (1930) y *Caminito* (1936) fueron presentados por la maestra para la consecuente aprobación del Consejo y definición, por concurso, de la impresión a cargo de Federico Crespillo Librero-Editor. El Estado Educador, desde Buenos Aires, marcaba en este último caso la importancia de la circulación de libros a su cargo y a favor de la educación en provincias y territorios nacionales argentinos. Si seguimos los escritos de Roger Chartier (1998) entendemos que estos textos se caracterizaron por ser *prescriptivos* al trasladar hacia los/as lectores/as hábitos y conductas. Repasarlos demuestra que la producción de los saberes de aula se adhirió a la forma en que las mujeres fueron destinadas al magisterio: estos eran confeccionados en calidad de guía para maestros/as y detallaban el perfil en que debía desarrollarse la enseñanza en las clases con estudiantes.

Si retomamos los escritos de Chartier (1993, 1999) entendemos que esos materiales, coyunturales a las prácticas y atados a los programas de clase, perdieron vigencia con las transformaciones históricas y dejaron de circular en los centros de documentación. Con su desactualización, comenzaron a ausentarse en bibliotecas y archivos. Este acontecimiento nos invita a otorgarle la importancia que merecen como patrimonio escolar vinculado íntimamente con la experiencia que el trabajo en la docencia brindó a las mujeres.

## 4. Otras cuestiones acerca de la posición específica de las maestras autoras de libros

El *Monitor de la Educación Común* fue el tipo documental capaz de mostrarnos las normativas estatales, en materia educativa, del período. En éste encontramos los dictámenes acerca de la aprobación y solicitud de los textos de las maestras y comprobamos su condición de autoras. Con nombre y apellido propio o de sus compañeros, ellas aparecieron en la publicación de los textos escolares que circularon de manera extensa por las escuelas primarias públicas argentinas. De ahí comprendimos que, para convertirse en *escritoras didácticas*, las maestras debían esgrimir los saberes del magisterio, cumplir los requisitos del Consejo Nacional informados en El *Monitor*, o tender redes con varones que las habilitaran a redactar sus propuestas pedagógicas y ver compilados y difundidos sus libros didácticos.

El *Monitor de la Educación Común*,<sup>5</sup> aunque no únicamente, es un tipo documental preciso para la historia de la educación argentina cuando se estudia maestras.<sup>6</sup> Justificamos esta afirmación en las consideraciones que destacan dentro de la publicación su ofrecimiento de información detallada y mediada por la experiencia, el énfasis puesto en situaciones de aula, carreras docentes y, por ende, nombres propios. Repasar estos últimos deriva en los de las educadoras que marcan la mayoría. Sabemos que, desde fines del siglo XIX, las ediciones del *Monitor*, oficialmente reconocidas por la Ley N° 1420 de 1884 describieron y nombraron la educación desde arriba. Pero también mencionaron a las maestras con sus producciones escritas en formato libro de texto. De edición estatal y distribución gratuita, en muchas ocasiones única vía por la cual conocer las directivas del sistema educativo, fue una revista oficial “para docentes, para la formación, el involucramiento en el movimiento intelectual, para la promoción de la nación, para la participación en ciertos rasgos de la cultura popular o de masas; todo ello mezclado y variado en sus tonos” (Finocchio, 2009:85). Por otra parte, entre sus lecturas prevaleció la cultura del normalismo dada la enorme cantidad de educadores/as de escuelas normales que escribían. “Sin embargo, con la palabra docente también ingresó en la revista oficial la corriente de escuela nueva” (Finocchio, 2009: 68).

---

<sup>5</sup>Órgano oficial del Consejo Nacional de Educación de Argentina, fue fundado en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas y se destinó a renovar el movimiento de información entre las escuelas de todo el país. A lo largo del siglo XX se constituyó como uno de los periódicos más importantes a nivel nacional. Poseyó secciones que variaban a lo largo del tiempo: notas de color, actualidades, revistas de revistas, etcétera. En la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de Maestros (Buenos Aires, Argentina) se puede consultar la colección completa y en los escritos de Silvia Finocchio (2009) advertimos la historia de la revista modificada a lo largo del tiempo. Así entendemos que *El Monitor de la Educación Común* cambió, según las autoridades a cargo, el contenido de sus páginas compuestas, desde sus comienzos, por artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, indicaciones literarias e históricas. Las ediciones actuales visualizan temáticas para la formación del personal docente, notas de opinión de semblante cultural, reflexiones sobre la educación argentina y políticas que ordenan la estructura del sistema educativo.

<sup>6</sup>Pensamos en el marco de las fuentes y los archivos en la historia de la educación con mujeres (intelectuales, escritoras y productoras de saberes) en perspectiva de género en “Revistas pedagógicas, archivos y búsquedas con escollos. El caso de: *Adelante!*” En Caldo, P; De Paz Trueba, Y; Vasallo, J. (2021) *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural*. Tomo 2: tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género. 1a ed.- Rosario: ISHIR - Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales del CONICET. En afinidad con las *Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos* de la Red Iberoamericana Investigación en Historia, Mujeres y Archivos (RIIHMA).

Por otra parte, sabemos que, en los inicios de la escuela pública argentina, institución que surge como medio de igualación de lo diferente y produce en su seno un proceso de *argentinización* de los inmigrantes, el *libro de texto* fue el dispositivo de carácter central en la construcción de la identidad nacional (Narodowski y Manolakis, 2001). Estas propuestas, en sus formas y contenidos, persiguieron un fin principal: “Proporcionar lectura instructiva, pero sobre todo *moralizadora*, en forma interesante y en lenguaje variado” (Sardi, 2010:76). El *Monitor de la Educación* entonces anunció acerca de sus aprobaciones y distribuciones.

En retorno a los libros para el aula, entendemos que estos expresaron el modo en que, en los bordes del sistema educativo, obró un grupo de maestras normales a modo de *escritoras didácticas*. Fueron autoras de textos que ilustraban sus obras con ejemplos y explicaciones, “conforme el orden de la materia, entendido como la forma más próxima a la que emplearía oralmente un buen maestro” (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2017:68). Por otra parte, en Argentina, y con la implementación de la Ley de Educación Común N°1420, se cimentaron principios generales a modo de base para la organización de la escuela primaria; obligatoriedad, gratuidad, gradualidad, laicidad. Y se extendió el acceso a la lectoescritura elemental en clave de coeducación de todos los sectores de la sociedad rioplatense de la época. Este escenario fue propicio para el surgimiento de maestras que además de estar habilitadas a educar lograron publicar textos didácticos.

Entonces, los aspectos de universal, gratuita y obligatoria de la escuela argentina de ese entonces hicieron que las maestras se ubicaran dentro de un campo laboral reconocido como profesional. Ese trabajo, que implicaba cierta movilidad social, nuevo estatus y prestigio, fue ordenado también por la Ley N° 1420, donde las maestras garantizaban la enseñanza elemental. Para impartir la instrucción primaria, debieron poseer “habilidades, conocimientos y destrezas certificadas por un título común” (Alliaud, 2007: 82 en Fiorucci, 2014) que, como dijimos antes, les dio la posibilidad de convertirse en autoras. En este contexto, prevalecieron consideraciones materiales que, junto a la percepción de que estaban mejor preparadas para encarar la educación primaria, determinaron que el Estado diseñara políticas para “feminizar el magisterio” (Fiorucci 2016:122). En este contexto, un discurso de la importancia de la madre educadora profesional se propagó y llegó a Argentina a finales del siglo XIX desde Europa. Dicho alegato fue adaptado a los intereses locales de países recientemente independizados (Yannoulas 1996), convirtiéndose en el caso argentino el Estado Nacional garante del derecho a la educación y las mujeres figuras adecuadas para ejercer la profesión docente. A ellas se permitía el ingreso al mercado de trabajo sólo con el objetivo de constituir la base para la homogeneización cultural mediante la educación, lo que al mismo tiempo las hacía protagonistas de fenómenos emancipadores tal el caso del acceso a conocimientos, la circulación libre en espacios públicos, la obtención de un dinero (poco representativo) con el cual alcanzar posiciones propias, y finalmente la publicación de libros.

El gesto de escribir situó a estas maestras en la consideración como segundas madres (figuras femeninas propicias “naturalmente” para estar a cargo de la educación de los futuros ciudadanos/as) y en el empleo exitoso de sus propuestas (libros de texto innovadores en las formas más no en los contenidos -oficiales-). Estas, materialmente pequeñas y de tapa dura, con páginas que poseían un uso del espacio pautado, soportes tipográficos, espacios libres e ilustraciones,

reconocían los contenidos de los programas educativos de cada grado en vigencia, pero también presentaban nuevos modos de enseñar en las escuelas primarias.

Por último, afirmamos que las maestras autoras acataron los programas curriculares de los grados y ciñeron sus improntas personales, participaron en el proceso de organización de los contenidos a publicar, en respeto de los requerimientos del Consejo para los concursos de libros entre las decisiones tocantes a edición, circulación, distribución y comercialización. Aquí cabe recuperar la pregunta en torno a para qué escribían nuestras maestras. ¿Lo hicieron por el reconocimiento entre sus colegas? Sus libros fueron resultado de la formación en las escuelas normales, resultado de lecturas, experiencias docentes, trayectorias militantes, prácticas en la gestión cultural, etcétera. Ellas también publicaron en revistas pedagógicas y de tinte político, ocuparon puestos en asociaciones e instituciones letradas o ejercieron la enseñanza sin más, dándole cuerpo a un saber-hacer del aula que las reunió e hizo mutar su trabajo en el magisterio, anclado exclusivamente en la enseñanza en los salones de clase, para convertirlas en mujeres con agenciamiento autoral en las letras del campo educativo.

Con su reciente formación y práctica docente Herminia y bajo una larga experiencia en el grado Evangelina, publicaron libros que ordenaron las clases sucedidas entre docentes con sus estudiantes. En tanto materiales coyunturales a las prácticas del magisterio (Chartier, 1993, 1999), representaron los saberes anclados a las aulas y una jerarquía en el conocimiento donde el relativo a la cotidianeidad escolar perteneció a las mujeres.

## **5. Algunas conclusiones sobre la escritura de libros escolares por mujeres del magisterio**

Examinamos hasta aquí el caso de dos maestras que publicaron textos escolares para poder afirmar que, en las primeras décadas del siglo XX argentino, el contenido curricular utilizado por docentes y estudiantes de las escuelas primarias fue confeccionado por las educacionistas. Ellas produjeron el saber anclado a sus prácticas y, la mayoría en respuesta a las disposiciones oficiales, aprovecharon la disposición cedida socialmente a las mujeres de instruir, moralizar, para además publicar. La aparente sencillez de la producción escrita del saber escolar estuvo cargada de métodos a aplicar tanto si a alfabetizar se dedicaban sus colegas o a ejercitar la lectura y promover valores en los grados avanzados. Clasificaciones teóricas probadas explicaban cómo desempeñar las técnicas que aseguraban la lectoescritura y qué autores/as, artistas, pensadores/as y políticos o poetisas era conveniente leer. Tanto en los grados iniciales, donde distinguimos precisiones sobre la enseñanza de la lectoescritura, como en los avanzados en la gradualidad de la educación primaria aparecieron observaciones didácticas en beneficio del contenido patriótico y ético a transmitir y, en simultáneo, citas (cuya selección no era para nada azarosa) a autores/as de preferencia o propias de las autoras.

Mencionamos que en los prólogos de sus textos ellas marcaron la experiencia acuñada en tanto condición autorizante de la publicación de sus propuestas y remitieron a sus colegas como primeras en advertir la relevancia de los materiales impresos. Allí fijaron implicaciones de la tarea de narrar la especificidad del saber para niños/as escolarizados y este quehacer las mostró afectadas por las

asimetrías de género en tanto su labor ancló en los trabajos puertas adentro del aula, donde chicos y chicas tramitaron sus aprendizajes.

Desde la historia de mujeres (Gil Lozano, Pita, Ini, 2000; Barrancos, 2007, 2008) en perspectiva de género, las estudiamos con el propósito de recuperar la agencia femenina a través del tiempo. Delimitar prácticas y experiencias de las mujeres del magisterio, desde el análisis sociohistórico con la mirada puesta en el género (Scott, 2001, 2009) delimita aquellos estereotipos que, como construcciones culturales, ordenan de manera androcentrada roles y funciones según los sexos. Si históricamente diferencia se equiparó a desigualdad y los estereotipos actuaron en detrimento de los espacios ocupados por las mujeres (Viveros Vigoya, 2016), esos modos en que ellas fueron representadas (y debieron cumplir para convertirse en las “señoritas maestras”), fueron expresiones que nos permitieron y permiten comprender la percepción cruzada de las relaciones de poder; mandatos, disposiciones y preceptos “tapados” por directrices hegemónicas que invisibilizan la labor docente femenina.

Estudiar experiencias del magisterio como la de Herminia Brumana invita a pensar en quienes además de obtener la autoría de sus libros sin aprobación del Consejo Nacional fueron más allá y, con sus propios medios, asumieron la escritura militante de novelas y textos de crítica cultural en un claro registro político y bajo el tendido de redes con varones que consentían su desempeño en espacios de lo público. Para ella la docencia fue el trampolín desde el cual dar el salto hacia el acceso al mundo de la cultura y de la producción editorial. Por su parte Evangelina formalizó actividades curriculares y cocurriculares; en las que “concurrían los saberes y la experiencia de los maestros, comenzando por la directora, para, globalmente, punto por punto y trazo a trazo, configurar su cultura escolar” (Cervera Delgado y Martí Reyes, 2021:89). Desde allí hizo uso de sus aptitudes lectoescritoras para comunicar sus opiniones con una “subjetividad común” (Lionetti, 2005:241) docente. A lo mejor, lejos de proyectarse por fuera del magisterio, ella publicó para coronar su trabajo específico dentro de los grados iniciales de las escuelas primarias que la tuvieron como protagonista.

Por otra parte, el ejemplo de Herminia nos sirve para pensar en mujeres que, como explica Francine Masiello, insistieron “en una *feminización* de los valores en la sociedad argentina moderna que debía difundirse a través de la autoridad de la maestra” (Lionetti, 2005:265). De esta manera, ellas reprodujeron y produjeron los saberes de aula bajo su impronta de maestras, pero también escritoras, militantes, madres, en la lucha por la obtención de un lugar propio en la cultura letrada y en defensa de sus derechos. “No es un simple dato anecdótico que muchas de las feministas o militantes a favor de los derechos de la mujer recibieran una formación normalista” (Lionetti, 2005:266). Muy por el contrario, el ingreso al magisterio, como dijimos, fue la puerta de ingreso de muchas mujeres que quisieron habitar los espacios del debate pedagógico, de creación de instituciones culturales, políticas y sociales. Ellas quizás descubrieron detrás del ejercicio docente un primer atisbo de conquista de ciudadanía, un indicio de que la lucha por la igualdad podía enfrentarse y el convencimiento de que los espacios laborales debían ocuparse con compromiso, responsabilidad y empeño.

En Argentina, el sistema de educación pública se debió en buena medida a Domingo F. Sarmiento (1811-1888), quien “constituyó uno de los principales logros del liberalismo para propender a la equidad social, a un mayor equilibrio entre las clases y también entre los sexos” (Barrancos, 2007:95). Justamente, y considerada la función docente oportuna a las mujeres, el magisterio se tornó un dominio de rápida *feminización* y fue uno de los pocos trabajos en gozar de legitimidad. No obstante, también se hacía presente un rechazo por parte del imaginario social a toda actividad que ubicara a las mujeres fuera del hogar. Pese a esto, las educacionistas aquí elegidas pensaron las formas de modificar sus clases y emprendieron el trabajo de diseñar materiales de estudio en formato libros de texto. Así se convirtieron en autoras y, haciendo uso o no de esa condición para proyectarse en el espacio social, fueron conscientes que el reconocimiento de su tarea anclaba en sus colegas más no en autoridades relativas a las políticas educativas de turno. Esos textos, incluidos dentro de los géneros menores como las cartas, autobiografías y diarios, representaron el límite entre las escrituras relativas a lo literario y lo no literario. Simbolizaron el primer campo habilitado a las mujeres y fueron mínimos, austeros en su aparición, relativos a la novedad y actualidad. Destinados a lectores/as pequeños/as en edad, permitieron reflexionar sobre la escritura de las prácticas escolares, el arte de leer o escribir por encargo (aquí, por parte del Consejo de Educación) poniendo “en jaque los intocables sistemas patriarcales de saber” (Kamenszain, 2020:61).

Finalmente, afirmamos que, las primeras cuatro décadas del siglo XX argentino fueron propicias para que un grupo de mujeres acceda a la formación y trabajo docente. Estudiar magisterio y ocupar este puesto laboral hizo que en el colectivo femenino operara una identidad estereotipada que las significaba maestras. Rigurosas, ejemplares, distantes y abocadas a cuidar que niños y niñas adquirieran los conocimientos necesarios para inscribirse en la cultura, ellas fueron formadas para reproducir una serie de saberes a través de técnicas y estrategias didácticas aprendidas en las escuelas normales. Desde el Estado, figurado en las normativas del sistema educativo, su saber-hacer docente y su moral fue vigilada. Asimismo, para cumplimentar sus estudios, ellas leían y en ese gesto accedían a la cultura letrada del periodo. Sin embargo, ese saber-hacer de aula las transformó en reproductoras de saberes dentro de los salones de clase a la vez que productoras de textos didácticos. Una vez acuñada experiencia, escribieron libros escolares reservados a orientar las clases y, en tal sentido, se transformaron en autoras.

Por lo cual, el trabajo docente quedó envuelto en la ambivalencia determinada por la tensión entre la producción de los saberes del aula y la reproducción de los conocimientos de la cultura (Terigi, 2007): a cargo de figuras femeninas implicadas con su profesión magisterial.

Pensar a las mujeres en general, a las maestras en particular y estudiar un accionar invisibilizado por, entre otras cuestiones, la performatividad del género (Butler, 1998) que, en la reiteración de normas y prescripciones fue haciendo sexuados sus cuerpos en dirección a una ubicación en el marco del patrón heterosexual, nos permitió diagramar líneas de reflexiones en relación a la producción de textos de aula e ubicarlas entre habilitaciones que negociaron y obtuvieron para escribir, publicar y agenciarse como autoras.

En el reparto generizado de los saberes pedagógicos ellas ocuparon los puestos más bajos, pero en esa dinámica de distribución de los libros de texto a cargo del Estado sus nombres detrás de sus

propuestas didácticas circularon por escuelas porteñas, de provincias y territorios nacionales o permanecieron en los anaqueles de las bibliotecas de colegas y amigos/as. Tener o no acompañamiento oficial para el ejercicio de esta labor quedó en segundo plano si pensamos que ellas lograron transmitir por escrito los saberes de la enseñanza quizás para trascender, desde las letras, con su compromiso en la labor ejercida.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2016). “El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista”. *Anuario de historia de la educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 17(2), pp. 104-119.
- Armstrong, N. (1987). *Deseo y ficción doméstica. Una historia política de la novela*. Madrid: Cátedra.
- Arnés, L., Domínguez, N. y Punte, M.J. (Dirs.) (2020). *Historia feminista de la literatura argentina*. Tomos: *Mujeres en revolución. Otros comienzos; Mujeres de letras. Entre la rebeldía y la institución; Escritoras en movimiento. Itinerarios y resistencias; En la Intemperie, políticas de la fragilidad y la revuelta y Fronteras de la literatura. Artistas, géneros e intermedialidad*. Córdoba: Eduvim: Editorial Universitaria Villa María.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrancos, D. (2008). *Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912)* En Altamirano, C. y Myers, J. (Coords.) *Historia de los intelectuales en América Latina I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz.
- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Batticuore, G. (2017). *Lectoras del siglo XIX. Imaginarios y prácticas en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- Becerra, M. (2016). “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Bruhana” *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), pp. 80-103.
- Billorou, M.J. (2015). “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX”. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 12, pp. 1-18.
- Brasó, J., Díaz, G. (2021). Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX: El Diari de Vilamar. *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], 25, 159-176. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos25/561-prensa-pedagogica-y-escuela-nueva-a-inicios-del-s-xx-el-diari-de-vilamar>
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, pp. 296-314.
- Caldo, P. (2009). *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina. Argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Prohistoria.

- Caldo, P. (2017). *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX*. Rosario: Casagrande Editorial.
- Caldo, P. (2020). Trabajo docente, trabajo intelectual. Herminia Brumana, Argentina, 1918-1935. En Queirolo, G. y Zárata Campos, M. S. (Eds.) *Camino al ejercicio profesional. Trabajo y género en Argentina y Chile (Siglos XIX y XX)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Caldo, P., de Paz Trueba, Y. y Vassallo, J. (2021) (Comps.). *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural*. Tomos I y II. Rosario: Ediciones del ISHIR.
- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2019). *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini*. Rosario: Editorial Casagrande.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). “Presentación Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos”. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), pp. 53-56.
- Carreño, M. (1991). “Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España”. *Revista de Educación*, 296, pp. 195-216.
- Cervera, C., Martí, M. (2021). Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria. *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], 26, 77-92. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos26/251-articulos-miscelanea/590-los-trabajos-manuales-manifestaciones-y-muestras-de-la-cultura-escolar-en-la-educacion-primaria>
- Chartier, R. (1993). *El mundo como representación. Historia cultural entre la práctica y la representación*. España: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2001). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires : Manantial.
- Cixous, H. (2006). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Diego, J. L. (2014) (Dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De la Pascua Sánchez, M. J. (2013) La escritura privada y la representación de las emociones. En Bolufer, M; Blutrach, C. y Gomis, J. (Eds.). *Educación los sentimientos y las costumbres. Una mirada desde la historia*. España: Institución Fernando el católico.
- De Sagastizábal, L. (2002). *Diseñar una nación. Un estudio sobre la edición en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Diz, T. (2006). *Alfonsina periodista. Ironía y sexualidad en la prensa argentina (1915-1925)*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Fiorucci, F. (2012). “Los amores de la maestra: Sexualidad, moral y clase durante el peronismo”. *Secuencia*, (85), pp. 45-66.

- Flecha García, C. (2002). Fuentes para la historia de la educación de las mujeres. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, pp. 51-62.
- Flecha García, C. (2010). La mujer en el magisterio. *Revista Tavira*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, p. 26.
- Fugardo, M. (2018). *Un recetario familiar rioplatense. Cuaderno de recetas de María Varela. Patrimonio inmaterial de San Isidro*. Buenos Aires: Maizal Ediciones.
- Galván Lafarga, L. y López Pérez, O. (2008) (Coords.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Galván Lafarga, L. (2010). *Una historia de maestros, 1908-1910*. México: Publicaciones de la casa chata.
- Galván Lafarga, L. E. y Martínez Moctezuma, L. (2017). Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura *Rafaelita*. En Galeana, P. (Dir. Gral.) *Maestras urbanas y rurales. Siglos XIX y XX*. Colección Las Maestras de México. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Secretaría de Cultura. Volumen 3. Estudios constitucionales.
- Gil Lozano, F; Pita, V. e Ini, M. G. (2000) (Dirs.). *Historia de las mujeres en la Argentina*, Tomos I y II. Buenos Aires: Taurus.
- Gilbert, S. y Gubar, S. (1998). *Las locas del desván*. Madrid: Cátedra.
- Kamenzain, T. (2000). *Historia de amor y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), pp. 1225-1255.
- Lionetti, L. (2021). “Historiadoras con agencia. Del metier de ir al archivo a las acciones de recuperación del patrimonio cultural desde una perspectiva de género”, pp.17-36.
- López Pérez, O. (2006). “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles” *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), pp. 4-16.
- Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros. En Chartier, R; Cavallo, G. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Marcus, S. (2007) *Entre mujeres: Amistad, deseo y matrimonio en la Inglaterra victoriana*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Marcus, S. (2010). *Amistad, deseo y matrimonio de las mujeres en la Inglaterra victoriana*. Valencia: Ed. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Miseres, V. (2017). *Mujeres en tránsito: Viaje, identidad y escritura en Sudamérica (1830- 1910)*. Estados Unidos: Chapel Hill. North Carolina Studies in the Romance Languages and Literatures. U. N. C. Departament of Romance Studies.
- Montecino, S. y Sarde, M. (2014). *La mano de Marguerite Yourcenar. Cocina, escritura y biografía (1950-1987)*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.
- Morgade, G. (1997) (Comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. En *Revista Educación y Pedagogía*. Colombia.

Samatán, M. E. (1974). *Herminia Brumana. La rebelde*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina, 1900-1940*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Pineau P; Dussel I. y Caruso M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pellegrini Malpiedi, M. (2020). *Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini. Rosario, 1935-1950*. Tesis de doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Queirolo, G. (2009). Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y la escritura. En Valobra, A. (Edit.) *Mujeres en espacios bonaerenses*. Pp. 95-109. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Samatán, M. E. (1974). *Herminia Brumana. La rebelde*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Scott, J. (2001). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. (2009). *Género e Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2007). En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Terradas, I. (1992). *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una anti biografía*. España: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Vignoli, M. (2011). “Educadoras, lectoras y socias. La irrupción de las mujeres en un espacio de sociabilidad masculino. La Sociedad Sarmiento de Tucumán (Argentina) entre 1882 y 1902”. *Secuencia*, (80), pp. 43-62.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate feminista*, 52, pp. 1-17.

Zemon Davis, N. (1995). *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*. Madrid: Cátedra.

## 6.1 Tipos documentales consultados

Brumana, H. (1958). *Obras completas*. Compilación y prólogo de José Rodríguez Tarditi. Buenos Aires: Edición Amigos de Herminia Brumana.

Brumana, H. (1974). *Esclava en el día de la libertad*. Selección de cuentos. 109 páginas. Liminar de José Rodríguez Tarditi y Prólogo/Presentación de Julio Arístides. Buenos Aires: Talleres Gráficos Bartolomé U. Chiesino. Editorial Plus Ultra.

Edición Amigos Herminia Brumana (1964). *Ideario y presencia de Herminia Brumana*. Buenos Aires: Ediciones Amigos Herminia Brumana.

*El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Consulta a ediciones desde 1881 hasta 1934. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros.

*Ley número 1420 de Educación Común (8 de julio de 1884)*. Recuperada de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Malvigne de M. Vera, E. (1930) *Días de sol. Texto de lectura para 1er grado superior*. Buenos Aires: Federico Crespillo Librero y Editor.

Malvigne de M. Vera, E. (1936) *Caminito. Texto de lectura para primer grado inferior*. Buenos Aires: Federico Crespillo Librero y Editor.



# El Proyecto Espacio de Memoria de la Escuela Normal Mariano Acosta: el diálogo entre las generaciones como un derecho colectivo

## The Memory Space Project of the Mariano Acosta Normal School: dialogue between generations as a collective right

---

**M. Luz Ayuso**

**Pablo Pineau**<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3515-7641>

**Universidad de Buenos Aires**

**Espacios de Memoria de la Escuela Normal Mariano Acosta  
(Argentina)**

Fecha de recepción del original: noviembre 2022

Fecha de aceptación: diciembre 2022

### Resumen

En este artículo nos proponemos presentar los Espacios de Memoria de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta” de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, como un diálogo entre las generaciones y un derecho colectivo. Este proyecto institucional empezó a gestarse luego de la lucha de toda la comunidad de la escuela por la reparación material del edificio recordada como “Acostazo” (2007). Esto devino en una reconstrucción simbólica recuperando su patrimonio histórico y organizándolo en un “Archivo histórico escolar” y un “Aula Museo” inaugurados en 2009, cuando la escuela cumplía 135 años.

**Palabras clave:** Escuela Normal Mariano Acosta- Espacios de Memoria- Recuperación del Patrimonio histórico educativo - diálogo intergeneracional

### Abstract

In this article we intend to present the project "Espacios de Memoria" of the Normal School N° 2 "Mariano Acosta" in the City of Buenos Aires, Argentina, as a dialogue between generations and as a collective right. This institutional project began to take shape after the struggle of the entire

---

<sup>1</sup> Mails de contacto: [pablopineau@gmail.com](mailto:pablopineau@gmail.com); [luzbelitoayuso@gmail.com](mailto:luzbelitoayuso@gmail.com)

school community for the material repair of the building remembered as "Acostazo" (2007). This became a symbolic reconstruction recovering its historical heritage and organizing it into a "Historical School Archive" and a "Classroom Museum" inaugurated in 2009, when the school was 135 years old.

**Key words:** Mariano Acosta Normal School- Spaces of Memory- Recovery of the historical educational heritage - intergenerational dialogue

## Introducción

Como sostiene Viñao Frago (2010) toda institución educativa, con el paso del tiempo, construye su propia memoria, lo que conforma su cultura institucional material y simbólica. En algunos casos, esto se lleva a cabo en forma intencional y da paso al armado de instancias y proyectos que se articulan con su historia. Este es el caso que queremos presentar aquí referido a la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

Los Espacios de Memoria de dicha Escuela Normal es un Proyecto Institucional que se creó en 2009 en el contexto de la comunidad en lucha por la defensa de su edificio. La propuesta se fue pensando y desplegando en la medida que se organizaba e institucionalizaba en Proyecto en la escuela, una tarea que no estuvo exenta de conflictos. Pensar la historia de una institución con casi 150 años de historia y cierto prestigio propone revisar los relatos folclorizados que se construyeron y reprodujeron a lo largo de los años y ponerlos en suspenso, hacerle preguntas, volver a mirarlos. Invita a realizar miradas críticas que ayuden a reconocer también relatos silenciados, escondidos, vencidos. Esta postura que adoptamos, si bien plantea algunas incomodidades, se presenta como el principal aporte de un espacio de memoria en una escuela, trabajar desde el presente buscando en su historia múltiples caminos para la construcción de futuros.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero presentamos a la escuela como parte de un sistema nacional de formación docente centralizado por el Estado Nacional, una en un conjunto de instituciones similares entre sí o que al menos compartieron el mismo propósito educativo. En el segundo apartado introducimos cómo la lucha por la reparación material de la escuela devino en la reconstrucción simbólica del patrimonio tangible e intangible. En los apartados que siguen presentamos las principales hipótesis que sostienen las actividades desarrolladas en los Espacios de Memoria, para luego profundizar en las tareas que realizamos en el Archivo Histórico Escolar y el Aula Museo. A modo de cierre volveremos sobre los sentidos de un proyecto de memoria en una escuela.

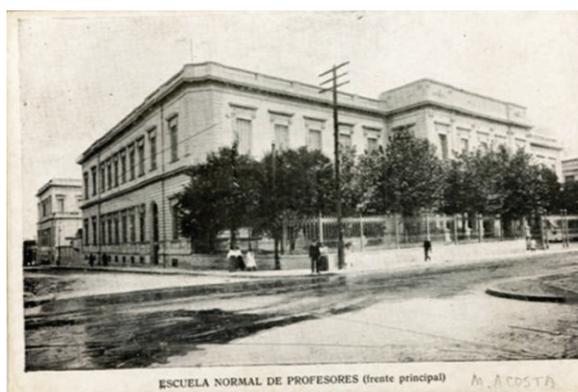
## **La Escuela Normal “Mariano Acosta” y sus características en la construcción del proyecto “Espacios de Memoria”. Un nodo del Sistema Nacional de Formación docente argentino**

La institucionalización de la formación docente en la Argentina se produjo a partir de 1870, después de algunos intentos de organización, con la creación de la primera Escuela Normal en la ciudad de Paraná (Entre Ríos). A la creación de esta escuela le siguieron otras, ubicadas en las principales ciudades de distintas provincias argentinas (Tedesco, 1986: 150). Si bien algunas de ellas se iniciaron como escuelas normales provinciales, desde 1880 fueron pasando a depender del Estado Nacional, a través de una estructura centralizada en la Ciudad de Buenos Aires como capital de la nueva nación.

La Escuela Normal fue una institución de estudios postprimarios creada para la formación de maestras y maestros en un sistema educativo nacional en expansión. Estaba organizada por un Curso Normal de cuatro años de duración, y una Escuela de Aplicación de educación básica como espacio para las prácticas pedagógicas de los/as normalistas; algunas escuelas también contaban con un Kindergarten. Para ingresar debían acreditarse los estudios primarios a través de un examen, tener cierta edad, y presentar un certificado de buena conducta.

Originariamente, los estudios eran terminales, y con su aprobación se titulaba “Maestro Normal” que habilitaba para ejercer la docencia del nivel primario en las escuelas de todo el país. Esta titulación quedó regulada por la ley 1420 de 1884 que, a través del capítulo III y bajo el título “Personal docente”, indicó la necesidad de titulación para ejercer la docencia y así “justificar la capacidad técnica, moral y física para la enseñanza” a través de diplomas y certificados expedidos por la autoridad escolar. Además, la ley dispuso que los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serían expedidos por las Escuelas Normales.

De esta forma, en las últimas décadas del siglo XIX, la educación secundaria en la Argentina quedó organizada por las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales, dos instituciones con propósitos y sujetos destinatarios diferenciados entre sí. Los Colegios Nacionales tuvieron como propósito una enseñanza preparatoria que habilitara el ingreso a grados universitarios, cuyas marcas de formación tuvo sus orígenes en los colegios jesuitas y que luego se configuró con un currículum enciclopedista como ideal formativo e integral (Dussel, 1997). A diferencia de los colegios, las Escuelas Normales buscaron constituir un cuerpo especializado y homogéneo a través de un estudio habilitante, que le permitía ingresar al mundo del trabajo como funcionario del Estado Nacional para acompañar la expansión escolar, con el monopolio en la formación de profesores.



**Escuela Normal de Maestras, Córdoba y Riobamba; y Escuela Normal de Profesores, Urquiza y Moreno. Edificios inaugurados en 1880 y 1889, respectivamente, unos años después de su creación en 1874.**

En el marco de estas iniciativas, en 1873 se redactó el proyecto de ley que autorizó al Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires a crear “dos escuelas normales para la formación de preceptores de instrucción primaria”. “El maestro no se forma sino en la escuela del maestro, en la escuela que convierte al pobre y al ignorante en el apóstol ferviente de las grandes ideas y sobre el cual todos los pueblos tienen hoy fija la mirada”, propuso el Proyecto de Ley del 20 de mayo de 1873.

Pero por estar la educación de la provincia bajo el control de funcionarios muy cercanos a la Iglesia Católica, la Provincia de Buenos Aires decidió no avanzar en instituciones mixtas o en prácticas de coeducación como eran las propuestas nacionales, si no en el armado de escuelas diferenciadas para hombres y mujeres. El 16 de junio de 1874 se estableció por decreto la creación de dos Escuelas Normales con el objeto de formar docentes competentes para las escuelas comunes, una para mujeres y otra para varones.

Desde 1874 y hasta 1924, la escuela normal de varones se identificó como la Escuela Normal de Profesores. En 1924, a 50 años de su creación y en homenaje al gobernador de la Provincia de Buenos Aires al momento de su creación, se la denominó Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”. Esta escuela formadora de maestros se mantuvo con estudiantes exclusivamente varones durante casi un siglo. En el año 1969, la formación docente para el nivel primario en la Argentina dejó de pertenecer al nivel secundario de enseñanza para pasar a una formación de nivel terciario. El nivel secundario de la Escuela Normal pasó a constituirse en un bachiller y la formación docente en un estudio post secundario de dos años y medio a través del Profesorado de Educación Primaria. De esta manera, ingresaron las primeras mujeres a la formación docente en 1970. Sin embargo, recién en 1985 ingresaron las primeras mujeres al nivel secundario por impulso del Centro de estudiantes en el clima del retorno democrático, y recién en este siglo se incorporan maestras mujeres como docente en el nivel primario.



**Estudiantes normalistas en la escalera del edificio actual, circa 1920.**

Esta particularidad le imprimió a la Escuela Normal de Profesores una idiosincrasia propia, ya que fue la única Escuela Normal del país exclusivamente de varones por casi 100 años, y constituye actualmente una de sus principales notas a considerar para pensar su patrimonio y su historia. Al respecto, por ejemplo, Julio Cortázar, uno de sus egresados más conocidos y díscolos, imaginó una fantasía con toques de terror basada en esa condición que relata en su cuento “La Escuela de noche” de 1982 (Ayuso y Pineau, 2015).

Esta marca de género iba a contrapelo del proceso de feminización de la docencia primaria argentina en las primeras décadas del siglo XX. Y si bien las mujeres estaban destinadas a gobernar la vida privada del hogar, la docencia fue una actividad decorosa y compatible con el cuidado de los hijos y la casa, se presentó en “continuidad natural” a sus tareas de cuidado. Para los hombres, el desarrollo en la vida pública hizo que muchos ex alumnos ocuparan cargos de conducción y supervisión en la burocracia estatal. La ubicación que tuvo la escuela en Buenos Aires, centro geopolítico del Estado Nacional y de la conducción educativa nacional permite explicar, también, el lugar destacado que tuvieron los ex alumnos en la vida pública.

Más allá de su origen católico, la marca de masculinidad en la formación docente fue procesada por la institución de distintas maneras a lo largo de los años. Una de ellas fue la de enfatizar la cantidad de sus egresados -sin duda vinculado a su condición masculina- que se destacaron en la vida pública, como políticos, científicos, literatos, artistas, entre otras actividades- como una “marca institucional” de prestigio y distinción. En nuestra reconstrucción, esta característica se enmarca en la división sexual del trabajo propia de los siglos XIX y XX. El proyecto político

liberal burgués otorgó derechos políticos, civiles y sociales para los hombres, mientras que las mujeres quedaron excluidas de esos mismos derechos (Ballarín Domingo, 2007). Así, esa distinción que obtuvieron los graduados de la Escuela Normal de Profesores puede explicarse más por las diferencias de género de la época y el armado de redes de socialización, que por la capacidad formadora de la escuela. No obstante, esto no quita mérito a la formación que impartió la Escuela Normal de Profesores, que como el resto de las escuelas normales, fueron verdaderos “centros de irradiación cultural” (Carli, 2001) en las localidades donde ellas y sus egresados se asentaron.

Otra característica propia de las Escuelas Normales fue su lógica endogámica de funcionamiento (Davini, 1995) que se reprodujo durante casi todo el siglo, y consistió en elegir a los maestros del Curso de Aplicación y los profesores del Curso Normal entre sus egresados más destacados. Esto produjo una especie de “sentimiento de pertenencia” institucional que produjo formas de conservación y ordenamiento de las fuentes para el armado de las historias institucionales. Como consecuencia de estas prácticas encontramos profesores y directivos de la institución que, en algunos casos, ingresaron como alumnos con apenas seis años de edad y permanecieron en la escuela hasta su jubilación como docentes y directivos. Este punto constituye otra marca especial en el acervo documental y tuvo consecuencias en el carácter público del patrimonio escolar. Vamos a volver más adelante sobre este punto.

## **La lucha por la reparación material de la escuela y la reconstrucción simbólica del patrimonio**

La Escuela Normal de Profesores comenzó sus actividades en 1874, en una casa de alquiler ubicada en las calles Balcarce y Alsina, a dos cuadras de la plaza principal de la Buenos Aires en esa época, la Plaza de la Victoria, actual Plaza de Mayo. Luego de sucesivos pedidos del rector por un edificio propio, en 1883 se autorizó por ley a invertir en la adquisición de un terreno destinado a la construcción de un edificio para la escuela. El ingeniero Tamburini fue quien preparó el anteproyecto de la construcción y el 22 de julio de 1886 se autorizó la construcción. En 1890 se inició el año escolar en el edificio nuevo y propio ubicado en las calles Moreno y Urquiza de un barrio en expansión, 16 años después de la creación de la escuela.

En el año 1999, al cumplir 125 años de historia, la escuela fue declarada Patrimonio Histórico Nacional. Sin embargo, en esos tiempos la escuela reclamaba al Gobierno de la Ciudad que se hicieran los arreglos necesarios para mantener en condiciones el edificio. En distintas ocasiones se habían caído pedazos de ornato y yesos de los techos. El gobierno, a través de Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación, presentó un proyecto de “refuncionalización del edificio”, iniciando la obra en 2004 con una empresa constructora sin ningún conocimiento de conservación y restauración de patrimonio.

En esos años se produjo la destrucción de un conjunto muy importante de su patrimonio. Según los entrevistados, se destruyeron los cielorrasos a mazazos, se desmontaron los mármoles de Carrara que cubrían las escaleras hacia el patio, y se levantó la totalidad del patio con grúas. Desde ese momento el obrador fue instalado en el patio quedando inhabilitado para juegos, recreos y las

clases de Educación Física, que se realizaron en edificios a cuadras de la escuela. Algunos entrevistados recuerdan las columnas originales que sostenían la galería, realizadas en los talleres Vassena de la ciudad, originales de 1890, y que desaparecieron luego de su remoción. También un ascensor antiguo que permitía llegar al primer piso, una cocina económica, los muebles de los cooperadores. El Aula Magna de la escuela fue vaciada, las antiguas butacas de cuero fueron levantadas y tiradas hacia la planta baja por la escalera principal. Durante esos años, desmantelaron y se llevaron gran cantidad del patrimonio histórico de la escuela.

En los tres años que duró la obra, la escuela continuó sus actividades entre polvo, ruidos y obreros afectados a la obra. Si bien la obra debía ser entregada en dos años, no se terminó en tiempo y forma. Cuando estaba "teóricamente terminada", el 3 de junio de 2007 se cayó el cielorraso sobre los bancos y sillas de una de las aulas. Era domingo y día de elecciones, como la escuela estaba en reparaciones no se había abierto para los comicios y no había nadie. En las dos semanas posteriores a la caída no hubo clases, los padres se negaban a llevar a sus hijos/as a la escuela. Para dar solución al problema, se realizaron acuerdos con distintas instituciones para que se pudiera continuar con las clases.

La comunidad comenzó a organizarse para exigir la solución al problema. Se realizaron sucesivas reuniones y asambleas entre estudiantes, docentes y directivos; y se conformó una "Comisión técnica de padres" integrada por arquitectos, ingenieros y abogados, que pidieron una auditoría a la Facultad de Ingeniería. En ambas inspecciones se encontraron varios errores de obra. Antes de comenzar el receso de invierno, los niveles primario y secundario de la escuela decidieron no comenzar las clases a su vuelta. En agosto de ese año el rector en funciones tomó una licencia, por ese motivo le ofrecieron al vicerrector que tomara el cargo y tampoco aceptó, tomando también una licencia. Finalmente asumió el cargo la vicedirectora del nivel medio, la profesora Raquel Papalardo, junto con la profesora María del Carmen Cattaneo, quienes acompañaron a la comunidad en el pedido de solución.

A los pocos días, el estudiantado y sus familias se acercaron a la Jefatura de Gobierno e ingresaron al edificio exigiendo audiencia con el Jefe de Gobierno porteño. La policía buscó impedir que estudiantes y familias permanezcan en el hall de la Jefatura de Gobierno pero no fue posible. Se convocó, entonces, a la rectora a una mediación donde se logró presentar una propuesta de arreglo. Estuvieron presentes los ministros del Gobierno de la CABA, la Rectora, padres y madres de la Comisión Técnica y representantes estudiantiles de la escuela. Producto de la reunión se firmó un acta donde el Gobierno se comprometió a realizar la propuesta presentada. Este día se recuerda en la escuela como "Acostazo".



**Foto actual del edificio Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”**

El “Acostazo” constituyó un momento de profunda crisis que generó las condiciones de posibilidad para que la escuela se organice, se piense y reconstruya material y simbólicamente. Al año siguiente se inició una reconstrucción pedagógica, a través de un proyecto elaborado por la profesora Raquel Papalardo para el rescate de la memoria institucional, la reorganización y fortalecimiento de la unidad académica, y la apertura de la escuela a la comunidad, tres ejes que se desplegaron en los años diez de su mandato (2007- 2017).



**Imágenes de los documentos encontrados y del Archivo en su inauguración (2009)**

En ese momento, se reunieron varios documentos encontrados en la escuela abandonados y deteriorados y se inició su recuperación con la coordinación del profesor Pablo Pineau y de la profesora Lizel Tornay, junto a un grupo de alumnos y alumnas del nivel terciario de la escuela. También se realizaron las acciones para conseguir un lugar para la guarda de los documentos, y se realizaron

las primeras acciones de conservación preventiva a través de la limpieza y acondicionamiento del material.

También se inició el proceso de restauración del mobiliario antiguo como vitrinas, bancos, escritorios que actualmente conforman el Aula Museo. La producción de ese espacio se realizó con el asesoramiento del equipo del Museo de las Escuelas, coordinado por Silvia Alderoqui y María Cristina Linares. Esa institución fue inaugurada, luego de una serie de intentos previos, en el año 2002 por Daniel Filmus, Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y Rubén Cucuzza, profesor decano de la Universidad Nacional de Luján, como un espacio de encuentro intergeneracional acerca de ideas, objetos y prácticas del mundo de las infancias y la educación<sup>2</sup>.



Un sector del Aula Museo hoy

En ese contexto, en septiembre del año 2009, en los festejos de los 135 años de creación de la escuela, se inauguran ambos espacios conformando el proyecto “Espacios de Memoria” de la Escuela Normal Mariano Acosta. Su institucionalización definitiva se logró cuando se otorgaron dos cargos de planta del nivel terciario para abrir a concurso público, uno para la coordinación del Aula Museo y otro para la Coordinación del Archivo, gracias a las gestiones de la Escuela Normal N° 1 “Roque Sáenz Peña”, que estaba realizando un proceso de organización de su patrimonio.

## **Cómo entendemos los Espacios de Memoria en la escuela: hipótesis de trabajo**

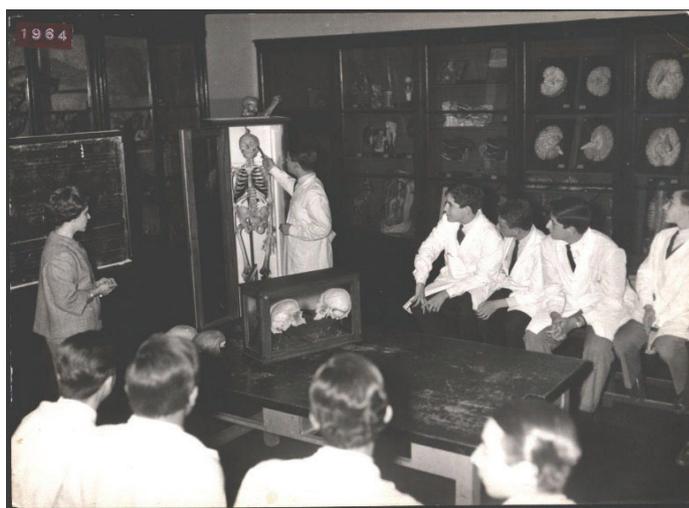
Desde la organización de los sistemas educativos nacionales se organizaron espacios museográficos con distintos propósitos. Ya a mediados del siglo XIX se fundaron instituciones llamadas “museos pedagógicos” a través de los cuales se organizaban conferencias pedagógicas, se diseñaban materiales para la enseñanza y circulaban saberes para la enseñanza principalmente vinculadas a

---

<sup>2</sup> Ver más en: <http://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/?q=node/4>

las ciencias. Su aporte fue ofrecer un espacio de intercambio para la actualización y renovación de una formación docente en desarrollo. Sus objetivos fueron principalmente formativos, buscaban afianzar el perfeccionamiento docente, la actualización pedagógica y la renovación de la cultura material escolar (Linares, 2015). En la medida que el normalismo se afianzó a través de la producción de sus propios métodos de enseñanza, estos museos tendieron a desaparecer.

Por su parte, los “museos escolares” surgieron hacia fines de ese siglo para trabajar directamente con el alumnado. Estos museos dispusieron de un conjunto de materiales y objetos especialmente elaborados y seleccionados para favorecer el aprendizaje a través de la observación y descripción de los mismos sustentado en el método intuitivo. Entre los objetos que los constituían se destacaron las colecciones de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de anatomía, la historia natural, etc. (ibídem). El acopio de estos materiales se realizaba a través del aporte de alumnos y docentes, y de compras que realizaba la institución<sup>3</sup>. Para Cristina Linares (2014) que estudió en extenso estos espacios en la Argentina, su declinación hacia la década de 1960 coincidió con la declinación de ciertas formas del normalismo y el surgimiento de nuevas tecnologías para el uso en las clases.



**Clase de Anatomía en el Gabinete de Historia Natural de la escuela, 1964**

A partir de la década de 1980, y con mayor profusión desde el comienzo de este siglo, se organizaron desde instituciones centenarias, y por la iniciativa de la comunidad, espacios con distintas denominaciones como “museos sobre la educación”, “centros de cultura escolar”, “museos de la escuela”. La idea fundamental de estos espacios no es la de dotar de material didáctico a los

---

<sup>3</sup> Estas iniciativas quedaron documentadas en muchas escuelas, a través de los libros de inventario. En el caso que presentamos constituye parte del acervo del archivo.

docentes, sino la de recuperar muebles, objetos y materiales, y organizar archivos para la preservación del patrimonio histórico de las instituciones, cuyo valor pedagógico se entiende incalculable.

Inscritos en este movimiento de recuperación de la historia institucional organizamos los Espacios de Memoria de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”. Por “Espacios de Memoria” entendemos a todos aquellos lugares materiales y simbólicos, tangibles e intangibles, en los que se conserva “algo” de lo que sucedió en las instituciones que los enmarcan. No son simples reservorios de “cosas viejas” o “anécdotas divertidas”, sino que son partes de relatos mayores que permiten enlazar pasado, presente y futuro, más en términos de conflictos, debates y fricciones que de relatos “planos” glorificados y glorificadores. Por eso, la tarea que con ellos se realiza no debe limitarse a interpretar o a determinar la veracidad de un documento, o a ordenar o restaurar objetos viejos a ser venerados, sino que su objetivo radica en la reconstrucción de las experiencias de los hombres y mujeres que han transitado los pasillos de la institución.

Esto significa pensar su historia a partir de la formulación de preguntas y el ensayo de respuestas sobre lo acontecido que incluya la percepción de los accidentes, los errores, los deseos, y los malentendidos (González, 2003). De esta forma, las instituciones pueden revisar sus propias biografías, ubicarlas en procesos de mayor duración y, desde allí, proyectar acciones futuras para la construcción de sus proyectos. De acuerdo con lo expuesto, proponemos armar “espacios de memoria” que presenten protagonistas individuales y sociales humanos y humanizados, no limitadas a narrar el accionar de los reconocidos, “famosos” y destacados, sino presentar relatos más inclusivos e incluyentes que engloben a todos los miembros de la comunidad educativa.

## **El Archivo histórico escolar**

Los archivos escolares tienen lógicas de construcción propias, distintas a los archivos en general, sin embargo se enfrentan con problemas comunes que necesitan ser problematizados. La construcción de estos archivos respondió a lógicas burocráticas administrativas propias del acopio documental que las instituciones realizan en el ejercicio de sus funciones. Los legajos docentes, las inscripciones del alumnado, los registros de asistencias, las actas de exámenes, los libros de calificaciones, libros matrices, etc., son documentos que las escuelas producen y conservan para elevar información al gobierno del sistema. Las burocracias escolares conservan documentos con lógicas de conteo para las direcciones de estadística escolar quienes cuantifican el conjunto del sistema. También se guarda información que permite dar cuenta de la trayectoria educativa y laboral de estudiantes y docentes en su paso por la institución.

Sin embargo, en las escuelas también se producen otros tipos de información de gran valor pedagógico que queda sujeta a criterios de guarda propia, como son las experiencias pedagógicas, los proyectos de las aulas, las producciones de los/as alumnos/as, entre muchas otras. En algunos casos, estos documentos se desechan porque para la lógica pragmática administrativa ya no tienen valor. Movidos por el orden y una mejor distribución de los espacios, las escuelas pasan por expurgos que a veces “barren” con la memoria pedagógica escolar. Asociado al punto anterior, la

ausencia de espacios para la guarda y conservación hace que los archivos se alojen en lugares transitorios o inadecuados para ese fin. La consecuencia de esas prácticas hace que los archivos escolares peregrinen de uno a otro lugar, a veces perdiendo y dañando documentos en sus traslados.

Que las funciones de la escuela y de un archivo respondan a lógicas de trabajo que entran en tensión, no justifica que ese patrimonio sea trasladado a otros espacios. Lamentablemente, hemos atestiguado algunos intentos en esa dirección por el gobierno de la ciudad en los últimos años. Este tipo de decisiones enfrenta los principios centrales de la teoría archivística que brindan el marco referencial para el trabajo y que son, el principio de procedencia, de orden original y de integridad de los archivos (INAP, 2021). Para que estos principios se respeten es necesario que los fondos documentales sean tratados en forma individual y mantengan su autonomía frente a otros para recuperar sus contextos de producción y su trazabilidad. Por el contrario, si el principio de procedencia se rompe, solo quedan documentos sueltos de los que leer su información literal, un ejemplo de ellos son espacios que buscan presentar “las perlititas” de sus archivos. El principio de orden original establece que no se debe alterar el ordenamiento en el que fueron creados. Finalmente, y en consonancia con lo anterior, el principio de integridad propone que los archivos no sufran fragmentaciones, eliminaciones ni adición de elementos de otras procedencias (ibídem, 2021: 31).

El acecho de los mercados negros o “grises” (como Mercado Libre) de compra y venta de documentos y objetos históricos es uno de las principales problemas a los que enfrentan actualmente los archivos escolares cuando no están identificados y catalogados, y además, gestionados por personal capacitado y con esa función específica. De este problema deviene la cuestión pública de los archivos escolares de las escuelas estatales en nuestro país. Producto de la endogamia de estas escuelas, característica que hemos presentado en el primer apartado, hay quienes en el afán de “proteger” el patrimonio, lo resguardan en espacios privados de los que luego es muy difícil recuperarlo.

También partes de los archivos “desaparecen”. Hojas arrancadas de un libro, legajos incompletos o vacíos, fotos que no se dejan ver, y descarte de archivos completos son marcas de los atropellos sobre la memoria que es necesario narrar para visibilizar las ausencias intencionales. La construcción de "espacios de memoria" en las escuelas se propone construir en una dirección contraria a estos problemas. La tarea de identificación, limpieza, conservación preventiva, catalogación y digitalización posibilita el acceso a quienes busquen investigarlo, desde la institución, desde proyectos de investigación académicos o el público en general. En su triple función social, los archivos son fuente para la historia, memoria de la institución y espacio para la garantía de derechos de los y las ciudadanas.

### **a. Los archivos como fuente para la historia**

Desde este Proyecto planteamos la necesidad de recuperar la condición histórico-política de la educación como parte integrante de la tarea pedagógica. Hoy nos encontramos en un contexto de revisión de las concepciones educativas heredadas, para dar respuesta a estos planteos, los acercamientos históricos se presentan como estrategias útiles y necesarias. Pero su utilidad no proviene

de una vuelta a los orígenes, a la tradición o a valores perdidos, sino que nuestra propuesta se orienta a la “desnaturalización” de las condiciones en las que se desenvuelve el fenómeno educativo, eliminando de nuestro vocabulario y análisis términos como obvio, esperable, lógico, natural, única posibilidad, o “siempre fue así”.

Por el contrario, advierten sobre la necesidad de comprender las temáticas sociales y educativas no como situaciones inevitables de origen espontáneo, sino como procesos enmarcados en temporalidades que den cuenta de su artificialidad, contingencia y arbitrariedad. Esto es, se precisa pensarlos históricamente, entender cómo han ido variando a lo largo del tiempo y se han ido modificando, analizar sus diacronías y sincronías, y establecer comparaciones entre ellos. En debate y superación con estos abordajes nos proponemos amar Espacios de Memoria que presenten protagonistas individuales y sociales humanos, mediante relatos más inclusivos e incluyentes que engloben a los futuros docentes y a su entorno.

Desde la creación de los Espacios nos propusimos difundir la existencia del archivo de la escuela e invitar a investigadores e investigadoras a acercarse a explorarlo. Aun estando en proceso de limpieza y conservación preventiva, supimos que investigarlo con otros/as nos permitiría identificarlo en profundidad para mejorar el trabajo de clasificación y la posterior tarea de catalogación. Por eso, cada una de los acercamientos que se realizan para su investigación debe citar al Archivo como fuente documental y donar una copia de lo producido.

Con el Archivo de la escuela se construyeron tesis de Maestría y de Doctorado, trabajos de investigación del nivel terciario (formación docente) y trabajos prácticos de estudiantes de la escuela secundaria (bachiller). Para cada uno de esos acercamientos se trabaja de manera particularizada. Con quienes realizan sus investigaciones académicas, buscamos acompañar la búsqueda de material sugiriendo documentos del archivo afín al proceso de búsqueda, desde el conocimiento del campo de la historia en general y de la historia de la educación en particular que tenemos como equipo. También hemos confeccionado y realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad con investigadores e investigadoras que no sólo permiten indagar sobre sus objetos de estudio sino también sumar a la construcción del Archivo Oral de la escuela.

Para los niveles secundario y terciario de enseñanza, la construcción se realiza con la docente a cargo del espacio curricular en función a su programación didáctica y los objetivos de trabajo con esos contenidos. Por lo general, los temas son afines a los intereses de los estudiantes como la organización de centros de estudiantes y la participación estudiantil, revistas estudiantiles, cuestiones de género en la escuela, educación sexual integral, entre otras. Si bien son ejercicios de aproximación a la investigación en la historia y el trabajo con fuentes documentales u objetos escolares, el trabajo busca proponer hacer ejercicios de memoria institucional. En este punto, también incluye la segunda función de los archivos que presentaremos a continuación.

Finalmente, la exploración del patrimonio también constituye una fuente constante para la difusión de las actividades, a través de la presentación de documentos históricos que dialogan con los problemas del presente, y para la construcción de guiones museográficos con los que realizamos

visitas abiertas a la comunidad en general a través del edificio, el archivo y más concretamente en el Aula Museo<sup>4</sup>.

## **b. Los archivos como memoria de la institución**

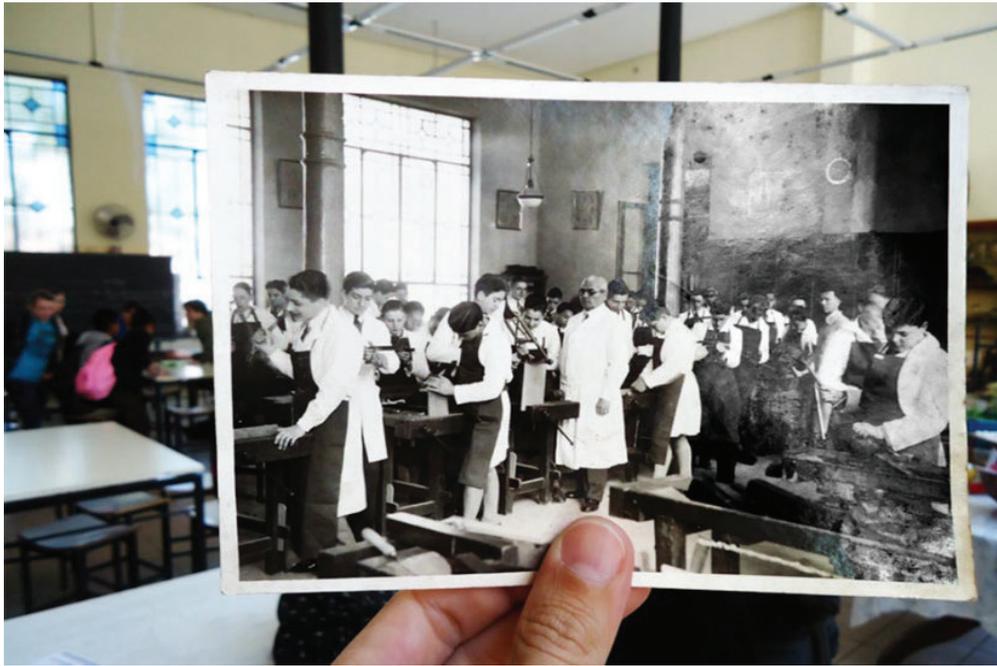
Si el pasado es una reconstrucción, y ésta se toca con ciertos fines que perseguimos en relación a nuestro presente, dicha reconstrucción no está exenta de conflicto. Esto nos lleva a otro punto, donde los caminos comienzan a ser divergentes: no existen más que versiones de la memoria. La oposición no “memoria contra olvido”, sino “memoria contra memoria”. Según el punto de vista que se adopte, existen innumerables modos en los cuales el pasado ha sido percibido, reconstruido, falsificado, restaurado, inventado, combativo, olvidado o anulado. La maleabilidad que presenta el relato histórico frente a una realidad que es, por definición, “conflictiva” y “dinámica”, plantea la necesidad de volver explícito el lugar desde donde se constituye la voz del enunciador.

Algunas posiciones historiográficas suelen contraponer la historia, que es interpretación y toma de distancia crítica del pasado supuestamente más objetiva, a la memoria, que implica siempre una participación emotiva y subjetiva en él, que es siempre vaga, fragmentaria, incompleta. Otras posiciones, a las cuales adscribimos, proponen una articulación compleja entre una y otra. Estas proponen un enfoque que no expulsa los recuerdos en nombre de una supuesta objetividad historiográfica. Busca comprender los puntos de contacto y divergencia entre el testigo y el historiador. Sostienen, por cierto, la necesidad de una integración entre memoria e historia, donde el llamado a la memoria colectiva y a las memorias privadas permita al historiador deslizarse desde el terreno de los acontecimientos públicos al mundo de la vida privada, de las “historias vividas”, todas ellas sumergidas en la densa trama de las experiencias cotidianas.

Un requisito para que ese pasado pueda representarse como un pasado común consiste en que cada uno de los sujetos que forman parte del mismo grupo social se identifique en memorias similares. Aquí se vuelve a introducir el problema de la memoria. Recordar cosas similares no significa, muchas veces, recordar lo mismo. La memoria se parece, en ese sentido, mucho más a un campo de batalla donde lo que se disputa es la selección y el significado de los acontecimientos. La memoria está en el campo de lo bélico; la memoria nos permite discernir que muchos son los presentes posibles y no que solo hay un presente que se nos ha ofrecido.

---

<sup>4</sup> Las tareas de difusión van en distintos sentidos, no sólo se realiza sobre el patrimonio sino también sobre las acciones que desarrollamos en el Proyecto institucional. Para más información, ver: <https://www.facebook.com/archivo.esuelamarianoacosta>, o [https://www.instagram.com/espaciosdememoria\\_ens2/](https://www.instagram.com/espaciosdememoria_ens2/)



**Taller de carpintería, 1938 y actual Laboratorio de Biología**

### **c. Los archivos como garantía de derechos**

El acceso a la información como derecho permite a los ciudadanos y las ciudadanas conocer información generada por organismos públicos, en este caso por la escuela, para ejercer su ciudadanía, sustento básico de la democracia. En este sentido, una de las tareas cotidianas que realiza la escuela es la de confeccionar acreditaciones de estudios del alumnado para presentar a otras instituciones de nuestro país o del exterior. Lo mismo sucede con la certificación de servicio que solicitan los y las docentes como trabajadores de la institución. Entre los documentos que guardan información de los estudiantes, el principal es el libro matriz que deja registro de su desempeño académico por año y por materia a lo largo de su trayectoria.

Sin embargo, también se encuentran otros documentos que podrían haber pasado por un expurgo, pero (paradójicamente) por ausencia de trabajo archivístico permanecieron en la institución. Se trata de la información sobre personas que fueron víctimas del Terrorismo de Estado durante las dictaduras cívico-militares de nuestro país. Listados de asistencias, sobre de inscripción al profesorado o registro de prácticas del Profesorado, solo por nombrar algunas de las que pudimos poner a disposición de familiares de detenidos desaparecidos que se acercaron a la escuela buscando información sobre ellos. El listado de asistencia de alumnos tal vez constituye el caso más claro de documentación plausible a expurgo, sin embargo fue la única documentación encontrada de un ex alumno de la escuela primaria, detenido desaparecido en la última dictadura militar, que pudimos brindarle a sus hermanas que buscaban algún documento de su hermano en la escuela.

Una de las principales líneas de trabajo en este punto es en relación a las políticas de Memoria, Verdad y Justicia como uno de los ejes centrales del trabajo de los Espacios de Memoria de la ENS N° 2. Si bien hoy estos ejes se encuentran institucionalizados (y forman parte del currículum oficial)<sup>5</sup>, las principales acciones en este sentido las realizaron, desde la apertura democrática de 1983, estudiantes de los niveles secundario y terciario junto con algunos docentes en el marco de distintas acciones de militancia. Entre los trabajos que se hicieron a lo largo de estos años se destacan tres y son producto del trabajo de cruce de alumnos/as matriculados en la escuela con dos registros institucionales. El primero, el Registro Unificado de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE)<sup>6</sup> por el accionar represivo ilegal del Estado argentino entre 1966 y 1983 del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. El segundo, el registro de la Universidad de Buenos Aires que hace ya algunos años abrió sus legajos para iniciar esta búsqueda. En este último caso, el aporte fue muy importante ya que la universidad contaba en sus legajos con el dato de las escuelas secundarias en donde habían terminado sus estudios estos/as estudiantes.

Las primeras acciones sistemáticas tuvieron el impulso fundamental del Proyecto “Baldosas por la Memoria”, parte del colectivo de “Barrios x Memoria y Justicia” quienes realizan distintos homenajes a detenidos-desaparecidos y/o asesinados por el Terrorismo de Estado, dejando una marca en el espacio público a través de la colocación de una baldosa para señalar el lugar que estos/as compañeros/as vivieron, estudiaron, trabajaron, militaron o donde fueron secuestrados o asesinados<sup>7</sup>. En el año 2012 realizamos junto con “Baldosas por la Memoria de Balvanera”, un acto donde se confeccionaron y colocaron las primeras baldosas con el nombre de 35 compañeros que habían estudiado en la escuela.

---

<sup>5</sup> En este punto hay que destacar la Ley de Educación Nacional de 2006 que en su art. 92 propuso, entre los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, “c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633” (Ley de Educación Nacional N° 26.206).

<sup>6</sup> creado por Resolución N° 1261 del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, en la órbita de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

<sup>7</sup> Las baldosas vuelven a darle entidad y presencia a los nombres que en ellas se inscriben, materializan su memoria, nos permiten reconstruir las historias de vida y militancia, reivindicar el compromiso político y la lucha de nuestros militantes populares. Trazan un puente entre las distintas generaciones, entre el pasado y el presente, evitando el olvido y fortaleciendo las políticas de Memoria, Verdad y Justicia.

En: <https://www.espaciomemoria.ar/baldosas-por-la-memoria/>



**Baldosas por la Memoria en la vereda de la puerta de la escuela (2012) y Profesoras de Enseñanza Primaria del D.E. 8 investigando sobre un exalumno desaparecido**

Ese mismo año se entregaron los diplomas de egresados que guardaba el Archivo a las familias de cinco compañeros detenidos- desaparecidos o asesinados. Esto se llevó a cabo el 11 de septiembre, en el acto oficial del Ministerio de Educación de la Nación por el Día del Maestro que se conmemora esa fecha. En el año 2019, el Consejo Directivo de la ENS N° 2 dispuso establecer en la agenda institucional al 12 el mayo como “Jornada institucional sobre el impacto del terrorismo de Estado en la ENS N° 2 “Mariano Acosta”, en homenaje a los 40 años de la desaparición de Jorge Sznaider, Hugo Armando Malozowski y Jorge Pérez Brancatto, mientras eran alumnos de la escuela.

Durante este año, el trabajo se centralizó en acompañar la campaña pública de Abuelas de Plaza de Mayo en el marco del día por el Derecho a la Identidad, que convocó a las escuelas, agrupaciones, sindicatos, clubes, instituciones y a la sociedad en general a su campaña [#TeBuscoDesde](#) para visibilizar la búsqueda de los casi 300 nietos y nietas que aún falta encontrar. Las Abuelas de Plaza de Mayo tienen como propósito localizar y restituir a sus familias legítimas a todos los niños y niñas apropiados por la última dictadura argentina. En la escuela hay seis “casos Abuelas” y para acompañar la campaña buscamos darles difusión. También se trabajó con el Departamento de Biología de la escuela secundaria, a través de la materia Genética con el “índice de abuelidad” y se expuso el trabajo en un acto que contó con representantes del Banco Nacional de Datos Genéticos e hijos restituidos que brindaron su testimonio.

Estas tareas aportan a trabajar colectivamente en la reconstrucción de sus historias de vida, en mostrar sus compromisos con las luchas de su época, y sobre todo en poner en diálogo a las generaciones actuales con ese pasado. Con estas acciones se busca garantizar no sólo los derechos individuales de los sujetos concretos, sino también el derecho colectivo a la memoria como parte del acervo cultural común e identitario de una comunidad que le permita acceder a su pasado, reparar heridas, conocer sus derroteros, y construir sociedades democráticas.

## El trabajo del Aula Museo

El trabajo en el “Aula Museo” se enmarca en los abordajes críticos desarrollados sobre museología escolar en el espacio iberoamericano, entre los que destacamos aquí a AAVV (2012), y Escolano (2007). En debate con las posiciones que entienden los museos como lugares cuya función principal es la conservación de objetos viejos en desuso que se deben recorrer en silencio y melancolía, estas posiciones proponen poner su centro en las acciones y actividades que los visitantes puedan realizar en ellos.

A diferencia de otro tipo de museos –como los artísticos–, los objetos conservados en un museo escolar suelen no tener alto valor económico sino mayormente simbólico, que se refuerza en tanto y en cuanto se pone en diálogo con otros elementos patrimoniales tangibles e intangibles, y en interrelación con los sujetos que habitan y recorren el espacio. En cierta forma, cobran valor cuando se los interpela desde lecturas que le dan sentido. La función principal de este tipo de museos es entonces rescatar, complejizar, analizar y comprender las relaciones sociales y pedagógicas que se condensan en su patrimonio.

Para eso, se debe generar “guiones narrativos” académicamente fundamentados de acuerdo con las pautas que venimos presentando, y que por tal no presenten interpretaciones inscriptas en la nostalgia, la melancolía, o la glorificación de pasados gloriosos, en oposición a presentes denigrados y decadentes y futuros aún peores por venir, o que presuponen explicaciones “evolutivas” que ocultan los conflictos que los constituyen e invisibilizan a los sujetos intervinientes. En otras palabras, nuestro enfoque propone comprender las temáticas sociales y educativas no como situaciones inevitables de origen espontáneo o evolutivo, sino como procesos enmarcados en temporalidades que den cuenta de su artificialidad, contingencia y arbitrariedad. Para hacerlo posible, se precisa pensarlos histórica y socialmente, entender cómo han ido variando a lo largo del tiempo, analizar sus diacronías y sincronías, establecer comparaciones entre ellos, y poder comprender los conflictos que le dieron lugar. Ese trabajo está articulado al que se realiza con el archivo histórico en tanto y en cuanto espacio de guarda documental y de la memoria institucional.

A través del Aula Museo se ofrecen recorridos y visitas buscando desnaturalizar las marcas que dejaron quienes habitaron la escuela en el edificio, sus paredes y los espacios; nos preguntamos de qué manera “construyeron sentidos de memoria” sobre el pasado escolar. En el Aula propiamente dicho se representa un “aula tradicional” compuesta con pupitres de distintas procedencias (importados, confeccionados en la Penitenciaría Nacional, de producción nacional en pequeñas empresas, etc.) con un conjunto de objetos que permiten pensar las prácticas escolares de fines del siglo XIX y principios del XX en la escuela. Con algunos de ellos, la propuesta es usarlos a través de distintas actividades más o menos lúdicas que permiten analizar los sentidos otorgados en el marco de un tiempo histórico, modas didácticas, teorías pedagógicas presentes en distintos tiempos en la escuela. Un ejemplo que tiene muy buena recepción es la invitación a los visitantes a escribir con pluma cucharita en plantillas de caligrafías antiguas. También se propone realizar una representación de una mesa examinadora con el bolillero, y luego de esa actividad compartimos alguna lectura de un cuento sobre el tema o abrimos la discusión a nuevas formas de pensar la escena actualmente. Los y las visitantes proponen hipótesis sobre los sentidos y usos de esos objetos, y a

través del intercambio se presentan las regulaciones impuestas como las resistencias de los sujetos que resignifican sus usos y prácticas.

Observar la cultura escolar en su regularidad y en sus diferencias, acercándonos pistas para localizar cómo los sujetos se apropian de manera singular presentando los cambios, a veces imperceptibles, que hicieran de las prácticas escolares. Esas regularidades y diferencias son las que queremos invitarlos a rastrear. Recorrer las marcas de la historia en los muros, los pasillos, los espacios, los objetos nos revela las prácticas que impusieron los sujetos y que definieron el currículum de una época como así también sus luchas, conflictos, tensiones y contradicciones.

Las visitas se realizan mayormente en el horario escolar, y aunque tiene algunos inconvenientes por los ruidos, entradas y salidas de estudiantes y otras actividades que se desarrollan en el momento del recorrido, creemos que es una forma de mostrar a la escuela en movimiento. Este proyecto busca sacar a la escuela de una mirada nostálgica o melancólica sobre el pasado, mirada que congela y folcloriza las formas de mirar para realizar ejercicio de memoria que nos filia con un pasado pero que principalmente, nos ubica en los problemas del presente.

## A modo de cierre

En el presente artículo hemos presentado el devenir para que los Espacios de Memoria en la escuela se creen y puedan desplegar sus propósitos. En el desarrollo del trabajo, fuimos construyendo algunas de las hipótesis que presentamos como sustento teórico y político que permite argumentar la importancia de construir espacios de memoria en las escuelas. También presentamos algunas de las experiencias que se desarrollaron en estos primeros trece años de trabajo.



Foto del Prof. Gustavo Kopplin, circa 2010

El Proyecto Institucional “Espacios de Memoria de la ENS N° 2 “Mariano Acosta” se inscribe en líneas de renovación historiográfica, archivística y museográfica con el fin de proponer nuevas

formas de pensar el diálogo generacional y las relaciones entre pasado, presente y futuro. Busca alejarse de concepciones que los relegan a ser espacios “muertos” donde se acumulan objetos y papeles ya en desuso, y que alimentan relatos valorativos que abrevan a la leyenda negra del pasado en donde emergen un conjunto de prácticas que reprimían, castigaban y estigmatizaban a los sujetos, o versiones rosas de la escuela en los que abundan los relatos que justifican que "todo pasado fue mejor", que hubo una "edad de oro" de la escuela y que, en consecuencia, hoy no vivimos más que su bancarrota. Estas posiciones son inconducentes porque eliminan a los sujetos presentes, y por tal, la dimensión política del accionar concreto como una escuela viva.

Esta última es nuestra apuesta. Esa mirada en el tiempo permite evitar respuestas tecnocráticas, y permite recuperar y situar en la larga duración los problemas que tienen que enfrentar quienes habitan las instituciones educativas. Para eso, se proponen ejercicios que buscan clarificar los principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos e imaginar situaciones de acción.

## Bibliografía

AA.VV. (2012) Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas, primeros 10 años. Buenos Aires, Ministerio de Educación GCBA. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf)

Ballarín Domingo, Pilar. (2007) “La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas”. *Hist. Educ.*, 26, 2007, pp. 143- 168. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212- 0267.

Carli, Sandra: “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930)” En: Puiggrós, Adriana (dir) *La educación en las provincias y territorios nacionales. Tomo IV, Historia de la Educación en Argentina.*

Chartier, Anne Marie (2008) ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación- Anuario. Vol. 9. Diciembre de 2008. Buenos Aires: Prometeo- SAHE.*

Davini, María Cristina (1997) *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920).* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

Escolano Benito, Agustín (2010). “La cultura material de la escuela y la educación patrimonial”, en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 N° 2, pp. 43-64. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/111961/106281>

Linares, M. Cristina (2014) Tesis de doctorado: “Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)”. UNLu.

Nazar, Mariana (2021) La archivística como un saber de la Administración Estatal. CUI NAP-Argentina, Cuadernos del INAP Año 2 – N.º 72 – 2021. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública, ISSN 2683-964. En: <http://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUI-NAP/article/view/252>

Pineau, Pablo; Ayuso, María Luz (2018) “Julio Cortázar en el Mariano Acosta. Marcas biográficas de su formación”. Revista Historia y Memoria de la Educación. Núm. 7, 2018. Sociedad Española de Historia de la Educación. ISSN: 2444-0043. En: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/18496/17436>

Tedesco, Juan Carlos (1986) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Ediciones Solar: Buenos Aires.

Viñao Frago, Antonio (2010). Memoria, patrimonio y educación. Educatio siglo XXI. v. 28, n. 2, p. 17-42. En: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111951/106271>

## Fuentes

Astolfi, José Carlos (1974) Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta. Buenos Aires: Asociación de ex alumnos.

Ley 1.420/1884, de Educación Común.

Ley 26.206/ 2006, de Educación Nacional.

## Producciones del Archivo

Entrevista a Raquel Papalardo sobre el Acostazo, realizada por M. Luz Ayuso. Archivo Oral Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, octubre de 2017.

Entrevista a Felipe Vega Terra sobre el Acostazo, realizada por M. Luz Ayuso. Archivo Oral Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, octubre de 2017.

Entrevista a Lizel Tornay sobre la organización de los Espacios de Memoria, realizada por Samantha Casareto y M. Luz Ayuso, Archivo Oral Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, abril 2022.

Muestra: “A 10 años del Acostazo: Memorias de una comunidad educativa de pie. 2007-2017”, por María Luz Ayuso, exhibida en Rectoría en el marco de La Noche De los Museos, 4 de noviembre de 2017.



## Recuerdos escolares

### School memories

Rosa del Río Reigadas

(CEIP Buenaventura González) (Cantabria, España)

Nací en junio de 1960 en Peñacastillo, un pueblo perteneciente al Ayuntamiento de Santander (Cantabria, España). Aún faltaban diez años para la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, la conocida como Ley Villar Palasí.

Hasta la llegada de esta ley, había dos vías paralelas en la primera enseñanza.

Una vía, mayoritaria, era estudiar en la escuela hasta los catorce años (si se quería o se podía) y ahí se terminaban los estudios académicos, recibiendo el Certificado de Estudios Primarios.

La otra vía, minoritaria, era dejar la escuela primaria a los diez u once años y, previo examen de ingreso, iniciar los estudios de Bachillerato en los Institutos Nacionales, en colegios homologados o por enseñanza libre.

Desde muy pequeña, tenía yo mucho interés en ir a la escuela. Insistí tanto a mi madre para que me llevara que conseguí ingresar con cuatro años, ya que entonces no había los actuales problemas burocráticos. Como no existía la actual etapa de Infantil comencé en la clase de seis años

con la señorita Aurora, que me cuidaba mucho porque era la más chiquitina.

No imaginaba entonces que yo seguiría yendo cada día de mi vida a la escuela hasta cumplir los sesenta años

La escuela de Peñacastillo era un edificio bonito, con cinco aulas y la vivienda de la señora que se encargaba de la limpieza. La escalera para acceder al piso de arriba estaba presidida



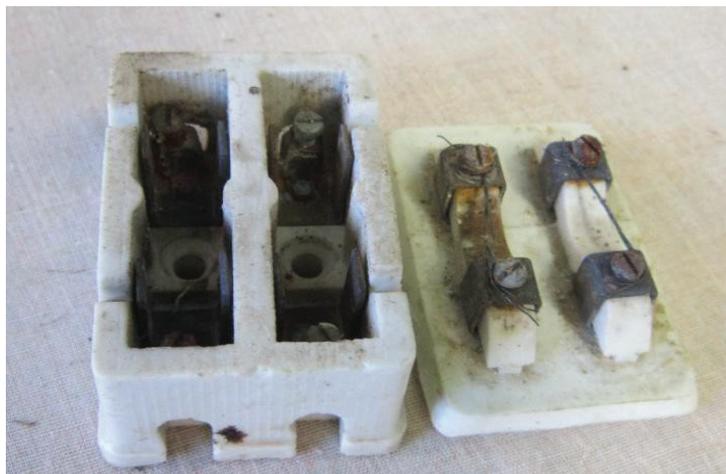
*Graduada José Antonio de Peñacastillo (Santander), actualmente sede de un centro cívico del Ayuntamiento de Santander*



Durante el recreo, nos repartían un vaso de leche de la citada Ayuda Americana. Yo, acostumbrada a beber en casa leche fresca de vaca, aquella “americana” me parecía que tenía un sabor raro. Y, aunque no me gustaba, como era obligatorio tomarla mi madre, especialista en resolver problemas, me preparaba todos los días un vaso con polvo de Cola Cao y azúcar, y así ya era yo capaz de beberla. Recuerdo el vaso de plástico verde clarito con tapa, del estilo *tupperware*, pero en rústico, en el que mi madre me preparaba todos los días esos polvos que me endulzaron el ritual de tomar la famosa leche en polvo.

La leche nos venía bien, la verdad, sobre todo para calentarnos en las clases, ya que el único sistema de calefacción que había era una estufa eléctrica pequeñita con una resistencia al lado de la maestra. Cuando yo sentía frío, me acercaba a su mesa a preguntar cualquier cosa para calentarme un rato.

Durante mucho tiempo, estuve “enchufada”, porque era la encargada de la electricidad. A menudo se iba la luz y era yo quien la ponía en marcha de nuevo, porque estaba pertrechada con una cajita de latón en la que guardaba un destornillador y un cable, que iba pelando para extraer los hilos de cobre con los que, tras quitar la tapita de porcelana de los llamados plomos, sustituir los hilos quemados. Y, tras esa operación, volvíamos a tener luz en clase. No puedo imaginar qué pasaría hoy si hiciésemos ese encargo a un alumno de ocho años... Pero entonces no había ningún problema. Yo repetí esa operación muchas veces, y además disfrutando muchísimo.



*Una caja de los entonces llamados “plomos”, que yo era la alumna encargada de reparar*

Las maestras eran definitivas, muy definitivas... Durante todos los años que asistí al centro ninguna cambió su destino.

Cuando terminaban las clases por la tarde, de manera voluntaria, porque eran “de pago”, nos quedábamos una hora más en las llamadas Permanencias. Era una hora que se parecía un poco a una clase particular. Éramos un grupo más pequeño y repasábamos contenidos trabajados durante el día y también podíamos realizar en ese periodo las tareas.

Al cumplir doce años, se acabó mi etapa en la Graduada José Antonio. Entonces, la señorita Rosa, que también llevaba la tarea de orientación, recomendó a mis padres que siguiera estudiando, y le hicieron caso. De esta forma, el curso siguiente comenzaba yo, en el cambio aún experimental, la EGB. Solo dos centros en Santander participaban en este proyecto de cambio al nuevo

plan de estudios; uno de ellos era el Colegio Ramón Pelayo, conocido como “el Grupo”; y allí me matricularon mis padres, cursando dos años, 7º y 8º, de EGB Experimental.

Pasar de Peñacastillo al “Grupo” para mí fue como el paseo que realizó Armstrong por la luna. El colegio era grandísimo, teníamos una maestra o maestro para cada especialidad, Ciencias, Letras, Inglés, Religión y, por primera vez en mi vida, Educación Física, además de un laboratorio de idiomas donde aprendíamos inglés con cascos y radiocasetes. El futuro era todo aquello.

Allí tuve otra maestra muy especial para mí, Piedad Fabós, con la que aún tengo relación. Para Piedad todas éramos importantes, todas podíamos aprender, sus clases eran muy amenas, aplicaba las enseñanzas a la vida real y manipulábamos instrumentos de medida -la primera vez que tuve entre mis manos un dinamómetro fue en su clase-. Eran clases muy dinámicas y tanto disfruté con ellas que en el instituto decidí escoger la especialidad de Ciencias.

Fuimos una promoción un poco desubicada, ya que al acabar el curso 8º Experimental de EGB nos entregaron el título de Graduado Escolar. Pero, como aún no estaba implantado el BUP en los institutos, la solución de la Delegación de Educación fue matricularnos en 5º del Bachillerato que se iba extinguiendo. Al comenzar, teníamos mucho miedo, porque nos juntaron con compañeras que llevaban cuatro años cursando el Bachillerato. Pero todo salió bien, tan bien que durante esos años fui becaria del PIO (Patronato de Igualdad de Oportunidades). La cuantía anual de la beca comenzó por ser de 4000 pesetas anuales y llegó el último curso a ser de 12000 pesetas anuales. Se exigía aprobar todas las asignaturas en la convocatoria de junio y, al comienzo, tener como nota media notable. Después se fueron flexibilizando mucho las exigencias respecto a las notas.



*Copiadora de gelatina*

Los dos cursos de Bachillerato y el COU los cursé en Santander, en el Instituto Santa Clara, que era por aquel entonces solo femenino.

Las primeras escuelas donde comencé a trabajar como maestra no fueron muy diferentes a las aulas donde estudié de niña la educación primaria. La Educación Infantil estaba poniéndose en marcha, y a principios de los ochenta estas aulas solían estar ubicadas fuera del edificio del centro escolar, a veces en locales que habían albergado tiempo atrás las escuelas unitarias del pueblo.

No teníamos muchos recursos y las condiciones de las aulas no eran las más idóneas para niños tan pequeños, pero nos sobraba ilusión y ganas; así que convertimos aquellos “locales” en unas aulas acogedoras y muy entrañables.

Hemos formado parte de una generación con una enorme capacidad de adaptación al medio. Muchos

de nosotros empezamos haciendo copias en una bandeja de gelatina (preparábamos en ella fichas y textos e incluso editábamos modestas revistas) y terminamos muchos años después con pantallas digitales interactivas en las aulas.

A pesar de que las leyes, las metodologías y el que las herramientas hayan cambiado de manera vertiginosa desde la época de la copiadora de gelatina, lo que sigue intacta, después de tantos años -siendo el recurso más importante con el que cuentan los maestros y las maestras-, es la emoción, esa emoción que me supieron transmitir siempre mis primeras maestras y que yo intenté inculcar, posteriormente, a mis alumnos.

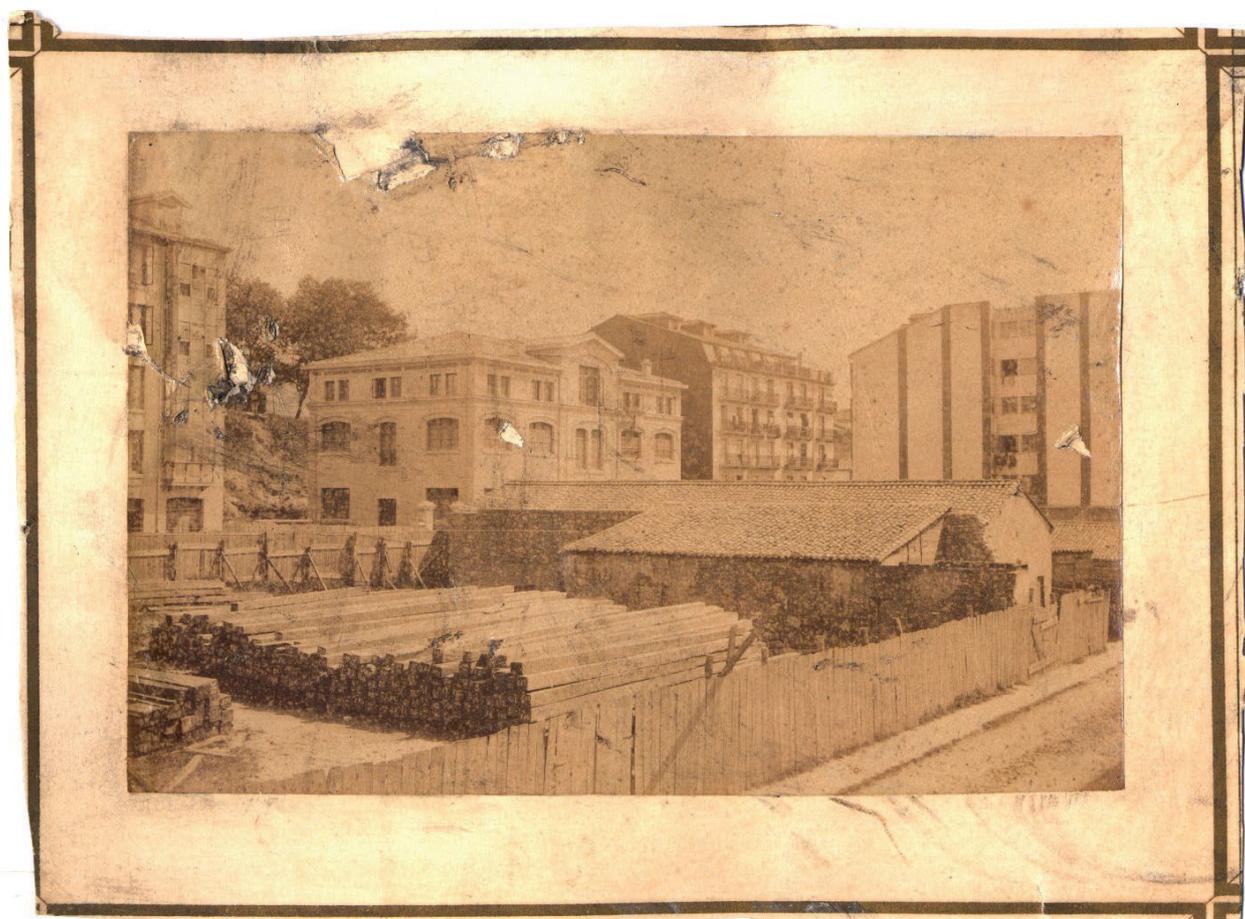


## Las escuelas del Este en Santander

### The East schools in Santander

Ángel Llano Díaz

Centro de Estudios Montañeses (España)



Parecía que la ciudad no quería alejarse del mar. No. El mar lo era todo. El comercio, la pesca, el trabajo, las empresas, las gentes, la vida estaba pendiente del mar.

La ciudad crecía alargada, rodeando el norte de la bahía. Desde mediados del siglo XIX, nuevas edificaciones venían a ocupar los arenales de lo que años después conformaría Peñaherrosa y Puertochico.

Cerca del mar, las fábricas ocupaban los solares de Castelar, San Martín y Juan de la Cosa. Tras estas construcciones y ladera arriba, las casitas humildes de pescadores, de obreros, de mujeres trabajadoras en lo que saliese, formaban un conjunto heterogéneo. Los niños, mal alimentados,

peor vestidos y propensos a toda clase de enfermedades, estaban en todas partes. Los más pasaban el día recorriendo esos andurriales, otros trabajaban y solo unos pocos iban a la escuela.

La fotografía que reproducimos recoge la imagen de la zona este de la ciudad de Santander, exactamente Puertochico y Castelar, a principios del siglo XX y en ella aparece el edificio en el que se ubicaron durante algunos años las escuelas públicas de niños y niñas del Este. Pero para llegar a esa escuela pasaron muchas cosas.

A finales del siglo XIX, dos escuelas municipales y alguna escuelita pequeña creada por cualquier asociación de señoras católicas preocupadas por el abandono de esos niños, los recogía unas horas y los sacaba de la calle. El desamparo de la infancia era tal que la mala conciencia de los munícipes santanderinos los llevó a actuar: había que hacer una escuela para tantos niños y niñas desperdigados.

El Ayuntamiento inauguró el 1 de junio de 1885 un edificio para albergar las escuelas del Este - niños, niñas y párvulos- en una de las parcelas del Ensanche, justo en el solar donde años después se construyó el colegio de Peñaherbosa y más tarde aún el edificio de la presidencia del Gobierno de Cantabria. Este fue el primer edificio para escuelas levantado en la ciudad. En este mismo solar hubo un primitivo proyecto del arquitecto Atilano Rodríguez Collado que databa de 1873 y que nunca se construyó. El edificio de 1884 era obra del arquitecto toiano Casimiro Pérez de la Riva, con clara influencia del proyecto anterior. El edificio se elevaba dos plantas y ático. Tuvo problemas desde el principio con la flexión que sufrieron las vigas de hierro que formaban las crujías, dado el tamaño del vano, lo que hizo necesaria la colocación de columnas de hierro. Además de las viviendas de los maestros en los pisos superiores y un salón para biblioteca sin libros, en cada planta había dos grandes salones que servían de aulas, con una capacidad de cien niños cada uno y adecuadas para la utilización del sistema mutuo, entonces vigente en muchas escuelas. Aquí dio clase un insigne maestro, Pedro Berrazueta que, además, dirigía un periódico profesional *El Profesorado Montañés*.

No me resisto a transcribir, por lo descriptivo, el informe del inspector en su visita al centro a finales del siglo XIX:

*“En la planta baja se halla la escuela de párvulos compuesta de unos 150-160 niños ocupando uno de los salones. En el otro salón, el del este, está destinado a sala de juegos y comedor de aquellos.*

*En el piso principal, el salón de este lo ocupa la escuela de D. José Herrera, que tiene matriculados unos 140 niños y con papeleta de entrada de unos 20 ó 30 más. En el salón oeste se halla instalada la escuela de D<sup>a</sup> Adelaida Camino con 202 niñas matriculadas y otras 22 pendientes de recibimiento”.*

Pero no se piense que así se solucionaba el problema de la escolarización. El absentismo escolar era muy grande. Las tentaciones para no ir a la escuela eran muchas. Bajar a Puertochico, ir a pescar, sacarse unas monedas haciendo algún recado, juntarse con los amigos en el Gurugú,

sentarse al sol junto a cualquier tapia o, simplemente, correrse la escuela. Para muchos, cualquier cosa era mejor que estar allí encerrado con el riesgo de recibir un coscorrón si el maestro te pillaba. En casa no se iban a enterar y el maestro tampoco les iba a echar en falta.

Otros, sin embargo, acudían a la escuela con más asiduidad. El motivo principal era el trabajo o las obligaciones de sus madres. La escuela era un buen sitio para dejarlos y así aprendían algo. Aunque todo estaba claro desde el principio: uno, dos, tres años de escuela en el mejor de los casos y no siempre continuos... y a trabajar, a colocarse en lo que fuera. Estudiar era para los ricos.

La vida de estas escuelas fue relativamente breve. La mala construcción del edificio obligó a su desalojo a principios del siglo XX. En el libro de actas de la Junta Local de Primera Enseñanza de Santander se recoge, ya en junio de 1910, el estado ruinoso del edificio y la necesidad del traslado urgente de las escuelas allí instaladas, para lo cual se había alquilado un local en la calle Juan de la Cosa.

Al mismo tiempo, el plan de construcciones escolares proyectado por el ayuntamiento santanderino en 1910, en tiempos de mayoría municipal republicana, incluyó la construcción de un grupo escolar en Peñaherbosa, para lo cual era necesario demoler el existente. La victoria monárquica en las siguientes elecciones municipales canceló dicho programa de construcciones escolares, por lo que las escuelas continuaron instaladas en Juan de la Cosa.

El traslado de Peñaherbosa a un nuevo local, situado en una fábrica abandonada de la calle Juan de la Cosa, se realizó en junio de 1910 y coincidió con la graduación de las escuelas de niños en tres grados. Por el contrario, las escuelas de niñas estaban sin graduar, de tal manera que en el nuevo local se albergaban la Escuela 1ª de Niñas del Este, con dos unitarias, y la Escuela de Párvulos del Este, con otras dos unitarias.

Pero fue peor el remedio que la enfermedad. Las pésimas condiciones del nuevo local fueron denunciadas insistentemente por el inspector de primera enseñanza Tomás Romojaro que describía así la situación en las páginas de *El Diario Montañés*:

*“es una fábrica vieja y sucia, falta de luz y ventilación y con todas las malas condiciones higiénicas y pedagógicas que pueda tener local alguno en España. Y en estos mal llamados locales de escuela, donde los retretes están en el centro del edificio, deficientemente contruidos y sin comunicación exterior, se obligan (...) permanezcan seis horas diarias, que son otras tantas de suplicio y sufrimiento para ellos [los niños y niñas] y los maestros”.*

Finalmente, las continuas denuncias sociales e incluso la intervención del gobernador civil llevaron al ayuntamiento santanderino a buscar un nuevo local. Se entró en tratos con Juan Manuel Mazarrasa, dueño de unos solares en el Paseo de Canalejas, 8-10, valorados en unas 90.000 ptas., pero no se llegó a ningún acuerdo de compra y, así, en 1916 se produjo un nuevo traslado, a la casa de la fotografía que comentamos, donde estuvieron hasta 1929 las escuelas de niños y hasta

1932 las de niñas y párvulos. La casa era propiedad de Jesús Marco Montón y constaba de dos pisos, ocupándola entera la escuela, aunque aún tenía locales disponibles para instalar más aulas.

Años antes se habían ido creando en la zona algunas escuelas municipales, la Escuela 2ª de Niñas del Este, y particulares, como la organizada por el Centro de Enseñanza Integral y Laica de Santander, en la calle Tetuán, n.º 9, 1º, o la que tenía instalada antes de 1905 la maestra doña Casimira Concepción Fernández Falcones, en la calle Peñaherbosa, 27, en dos habitaciones del primer piso que hacía también las funciones de vivienda de la maestra. Nada que ver con el colegio que los Sagrados Corazones de Torrelavega habían abierto, como sucursal en Santander, en el antiguo paseo de la Concepción, luego paseo de Menéndez Pelayo, para la educación de las señoritas.

Volviendo a nuestra escuela, en 1926 la situación de la Escuela Nacional de Niños Graduada del Este era la siguiente: Maestros: director interino Pascual Altemir, con 32 alumnos; 2º grado, Adrián Chaparro, con 36 niños y 1º grado, Pedro Solana, con 45 niños. En total: 113 niños. Como siempre ocurría, los grados inferiores tenían muchos más alumnos que los superiores, por el paulatino abandono de la escuela por los niños.

El estado de las aulas era regular:

*“El local del 3º grado, con falta de arreglo en las ventanas; con mesas viejas y muy deterioradas. En el 2º grado, las mesas en peores condiciones aún que las del grado anterior. De las dos únicas ventanas, falta una hoja. Se impone un arreglo. ¡Atención! La sala del 3º grado en el piso alto mirando al mar (mediodía) que regenta el director propietario Vicente Cardenal, necesitará un buen blanqueo, principalmente por haber fallecido este señor tuberculoso y haber estado al frente de su escuela hasta casi la terminación del curso”.*

Parecido ocurría con las escuelas de niñas, cuyas maestras eran Emilia Castelló y Luisa García, con unas 70-80 niñas en total. El estado era similar a la de niños:

*“las paredes laterales de este local están bastante estropeadas, necesitan un arreglo de albañilería. Luz eléctrica desarreglada y es necesario que funcione bien, pues las dos únicas ventanas permiten poca luz exterior en tiempo de invierno”.*

Por su parte, las dos unidades de párvulos, dirigidas por sus maestras Isidora Lozano y María Arandilla, acogían a 148 niños y el redactor del informe municipal señalaba que:

*“Este local está algo estropeado a causa de humedades que se notan en la techumbre. Los huecos exteriores con falta de 5 cristales. Con falta de mesas para tantos niños como reza en la matrícula de esta escuela: 12 mesas a ser posible, que son las cedidas por estas a los párvulos de la otra clase de la planta baja”.*

En total, unos 350 niños eran atendidos en estas escuelas, número muy inferior a la población escolar de la zona.

Junto a los maestros y maestras citados, algunos otros han quedado en el recuerdo: Antonio Arce López, Arsenio Sangrador, Melquiades Adrada, Dictinio González Fernández, Jesús Revaque, Avelina Roque, Cecilia Bezanilla, Zoila Camino o María Paz Sánchez, entre muchos otros maestros que pasaron un tiempo más o menos breve en esas escuelas.

Hubo que esperar a 1929 para que entrara en funcionamiento el nuevo grupo escolar del Este que sustituiría, en parte, al viejo de Peñaherbosa. El nuevo grupo escolar recibió el nombre de *Menéndez Pelayo*. Allí se trasladaron las escuelas de niños del Este, a la vez que se ampliaron las unidades. En el edificio de Juan de la Cosa tan solo quedaron las niñas y los párvulos y no por mucho tiempo.

La expansión de la burguesía santanderina hacia el este de la ciudad revalorizaba la zona de Castelar y el chalé de las escuelas cedería su solar a una nueva construcción: el edificio Siboney. El más vistoso ejemplo en la ciudad de arquitectura racionalista fue proyectado por el arquitecto José Enrique Marrero Regalado, en 1931. Su construcción obligó al traslado de las escuelas de niñas y párvulos a un nuevo local, esta vez en el paseo de Menéndez Pelayo, n.º 2, propiedad de Alonso Celada.

Y aquí acaba la historia de este edificio. Por su parte, el ayuntamiento santanderino intentó durante la Segunda República mejorar la infraestructura escolar de este distrito. Así, en 1933 se aprobó la construcción de dos nuevos grupos escolares de 12 unidades en la zona, uno en la calle del Sol, barrio de San Simón, y otro en Peñaherbosa, en el mismo lugar que ocupó el anterior edificio escolar y que en ese momento estaba ocupado por el Mercadillo de Bonifaz, que hubo de trasladarse a otro solar. Se construyó el edificio y se finalizó con tiempo para iniciar el curso 1936-37; sin embargo, el inicio de la Guerra Civil y los posteriores usos que se dieron a ese edificio impidieron que entrase en funcionamiento hasta principios de los años cuarenta. Y allí se trasladaron, ya definitivamente, las escuelas de niñas y párvulos del este.



## Vega de Doña Olimpa y su Escuela-Museo

### Vega de Doña Olimpa and its School-Museum

---

**José Ignacio Guerra Aragón**

**Presidente de la Junta Vecinal de Vega de Doña Olimpa  
(Saldaña, provincia de Palencia, España)**

<https://orcid.org/0000-0001-6464-3679>

Pascual Madoz, en 1849, escribe sobre Vega de Doña Olimpa: “Consta de 50 CASAS; escuela de primeras letras concurrida por 18 jóvenes de ambos sexos (...) POBL.: 28 vec., 146 alm. según datos oficiales, y por noticias fidedignas sabemos es de 50 en las primeras y 180 de las segundas”.

Nada sabemos del edificio de esta escuela, pero en la primera mitad del siglo XX la escuela, y casa del maestro, es un moderno y buen edificio situado a los pies de la iglesia parroquial, en pleno casco urbano.

Pero a inicios de la década de 1950 se inicia un programa, por el gobierno franquista, para impulsar y modernizar la enseñanza de España, por lo que se acomete la construcción de numerosos edificios para albergar las escuelas, con unas características prácticamente idénticas, por lo menos en la comarca de Saldaña (Palencia): pequeños edificios de planta baja, con muy buena ventilación, y calentados mediante el sistema tradicional de la denominada gloria; no así sus paredes exteriores, que se levantaron con ladrillo caravista, dejando a un lado el tradicional adobe o tapial. Y ubicándose a las afueras de los cascos urbanos.

La escuela de Vega de Doña Olimpa (Palencia, España) se debió de construir en torno a 1953, según información aportada por los más viejos del lugar. Y en una fotografía aérea de 1956 ya existe el edificio.

Pero las transformaciones iniciadas en España en la década de 1950 toman velocidad de crucero en los años sesenta, con la industrialización de las ciudades y la mecanización del campo, lo que ocasiona su despoblamiento y la mejora de las comunicaciones, tomándose la decisión de crear grandes centros educativos en las cabeceras de comarca, en este caso en Saldaña, y el cierre de las escuelas de los pequeños núcleos de población.

A este proceso no pudo escapar Vega de Doña Olimpa ni su escuela, y su nuevo y flamante edificio se cerró, siendo 1978-79 el último curso académico que albergó. O lo que es lo mismo, estuvo en funcionamiento unos escasos veinticinco años.

A partir de este momento, el edificio se abandona a su suerte, pues no tiene ninguna utilidad, y en él se conserva todo su material didáctico ya que no se traslada al nuevo centro comarcal de enseñanza.

Pero el tiempo y la desidia son imparables: el hecho de ubicarse a las afueras del pueblo, en una zona escasamente transitada, ocasiona que al final la puerta se fuerce, las ventanas se abran y sus elementos interiores (pupitres, libros, mapas...) se deterioren o desaparezcan progresivamente.

Ante esta situación, y después de muchos años, se ponen unas verjas en las puertas para evitar más saqueos. Pero los vecinos quieren más. El edificio -la escuela- les trae recuerdos y añoranzas. Y, aprovechando unas ayudas europeas, deciden liarse la manta a la cabeza y reconvertir las antiguas escuelas en ESCUELA-MUSEO DE VEGA DE DOÑA OLIMPA.

La ayuda se consigue, el edificio se arregla, el mobiliario conservado se adecuenta, y los vecinos entregan libros y cuadernos que guardaban en sus casas para completar el que se mantenía.

Todo ello concluye con el acto de inauguración de la Escuela-Museo, el 12 de mayo de 2007, evento al que asiste doña Fidentina del Campo, nacida en el pueblo y maestra de su escuela durante catorce años. Además, debió de ser ella la que estrenó el nuevo edificio en 1954.

Y todos nos sentimos orgullosos de lo conseguido y es costumbre arraigada que cuando se recibe una visita en el pueblo, por cualquier motivo, se le enseñe la Escuela-Museo. Sin olvidar que, de vez en cuando, se reciben visitas, incluso excursiones, que vienen únicamente a disfrutar de la misma, ya que el Ayuntamiento de Saldaña lo publicita como lugar de interés: [enlace](#).

Sobre el edificio, propiamente dicho, se puede decir que constituye un rectángulo de trece por siete metros, unos noventa metros cuadrados. Pero si eliminamos el zaguán abierto y el cuarto donde se ubicaba la boca de la gloria, nos quedamos con unos ochenta metros cuadrados.

Pequeño espacio para albergar a los niños del pueblo, que podían llegar a los cincuenta según el testimonio de la maestra que inauguró la Escuela-Museo. En la foto más reciente que se expone en sus paredes (de los niños que en la actualidad tienen unos 65 años), se cuentan veintinueve alumnos; pero, si se pregunta a los de mayor edad, los que hoy son octogenarios nos hablan de más de cuarenta alumnos.

En dicho espacio se mantiene la disposición original, con dos filas de pupitres dobles y el pasillo central, que da a la mesa del maestro, detrás de la cual se ubica el encerado. Todo ello aderezado con el crucifijo, la bandera, los cuadros políticos correspondientes (el del Generalísimo y el de José Antonio Primo de Rivera), el bidón de leche de la Ayuda Americana y dos armarios-estanterías, uno con material didáctico y otro con libros. Sin olvidar las plumillas, los tinteros, los cuadernos, algún cabás... guardados en el hueco de los pupitres o encima de los mismos, dando la sensación de que nos hemos colado en la escuela en medio de su recreo.

En la actualidad da una buena sensación de amplitud, pero no se debe olvidar que con la disposición actual únicamente cabrían dieciséis alumnos, y en tiempos había, como poco, el doble (se han perdido pupitres y nos han contado que pegados a las paredes se situaban otros pupitres de ínfima calidad).

Pero esta amplitud ha permitido colgar de las paredes parte de los mapas políticos y físicos que se conservan, de España y del mundo, así como del cuerpo humano.

Asimismo, se han colgado fotos grupales de los alumnos, como la ya anteriormente mencionada de los pupilos que ahora tienen unos 65 años; pero las hay de mucha mayor antigüedad, donde se contempla a los veganos de corta edad y al profesor, todos ellos con sus mejores galas.

Todas las fotos son del exterior, lo que nos permite ver cómo era las fachadas de las escuelas, pero por desgracia no hay ninguna foto del interior, ni del actual Museo-Escuela ni de la anterior escuela.

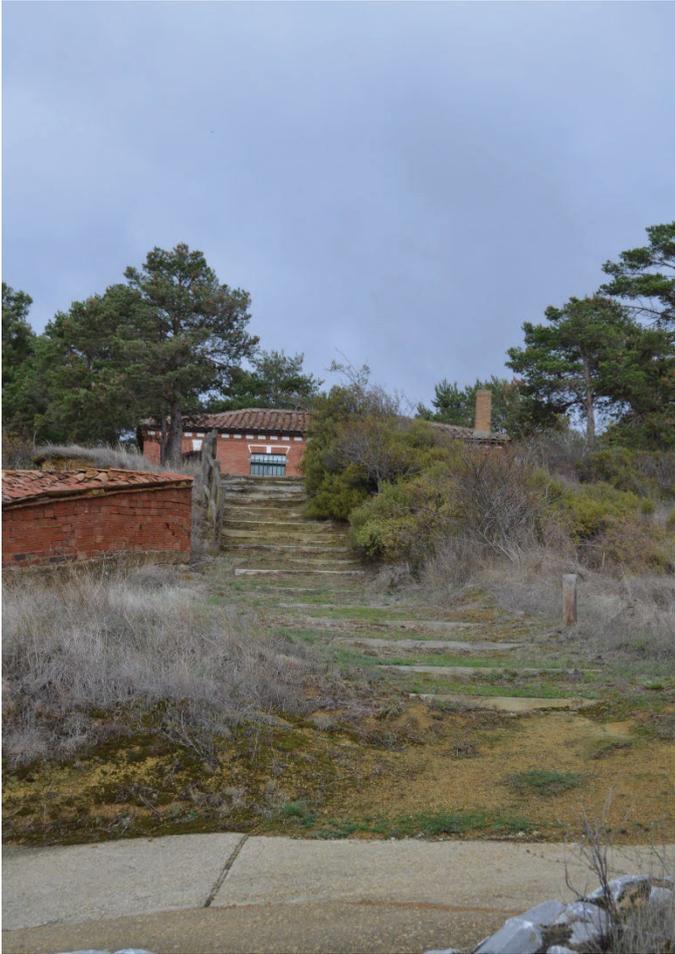
En resumen, un bonito lugar para recordar tiempos pasados, cuando al final del curso había que limpiar concienzudamente los pupitres de madera, cuando se pasaba frío a pesar de que cada día un alumno estaba encargado de encender la gloria para calentar el local<sup>1</sup>, cuando las clases en invierno acababan pronto porque no había luz eléctrica, cuando... (me sigue dando envidia la caligrafía de ciertos compañeros -era preciosa- y sus cuadernos expuestos en la Escuela-Museo me siguen recordando que yo era un zopenco).



*Foto 1: Vista de la Escuela-Museo desde la plaza del pueblo*

---

<sup>1</sup> El pueblo todos los años asignaba una “suerte” de leña a cada casa, y una de esas suertes era para la escuela. Y la misma se cortaba y transportaba a la escuela a través de una “huebra”.



*Foto 2: Subida a la Escuela-Museo*



*Foto 3: Fachada principal de la Escuela-Museo*



*Foto 4: Vista del interior de la Escuela-Museo*



*Foto 5: Armario con la biblioteca de la Escuela-Museo*



Foto 6: Escudo de la bandera que preside la Escuela-Museo



Foto 7: Dos tipos de pupitres de la Escuela-Museo

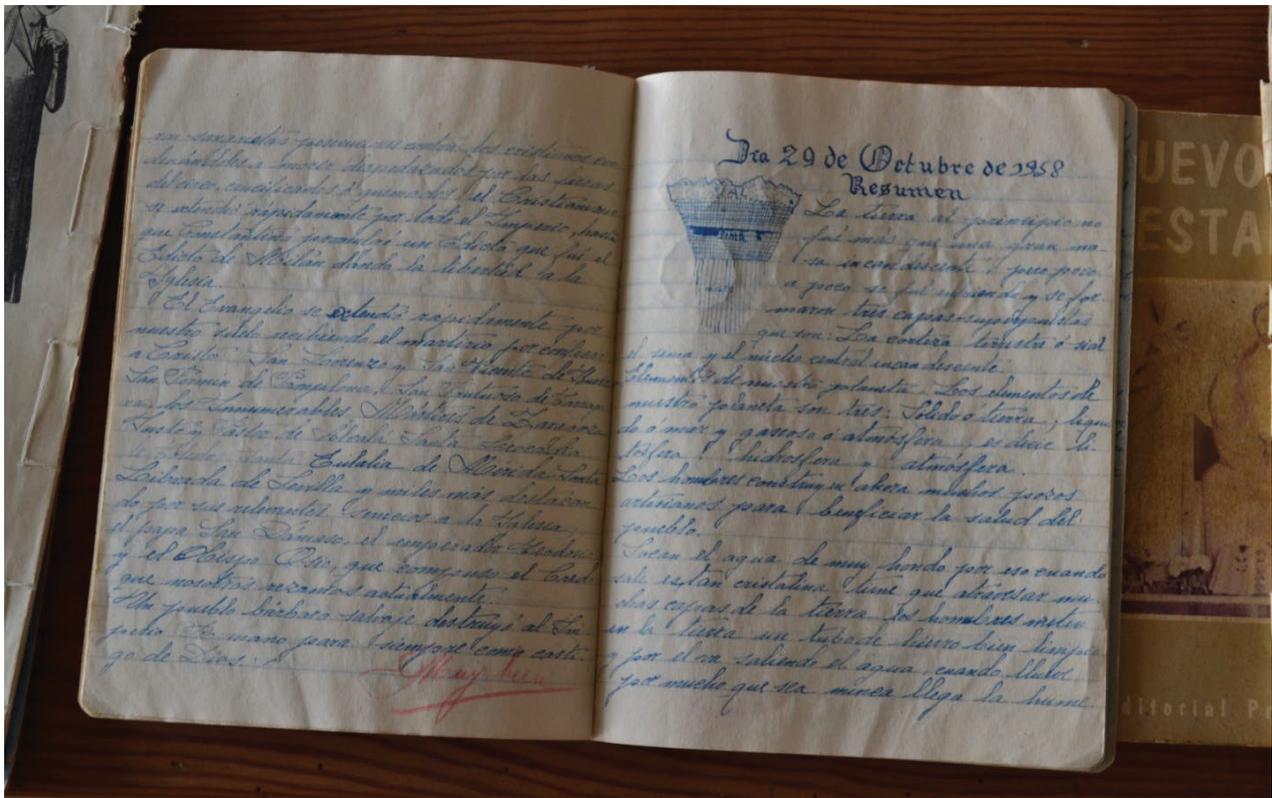


Foto 8: Cuaderno de una alumna de 1958



Foto 9: Labores destinadas a las niñas de la escuela



*Foto 10: Alumnos en la fachada principal de la escuela*



*Foto 11: Un maestro con parte de sus alumnos*

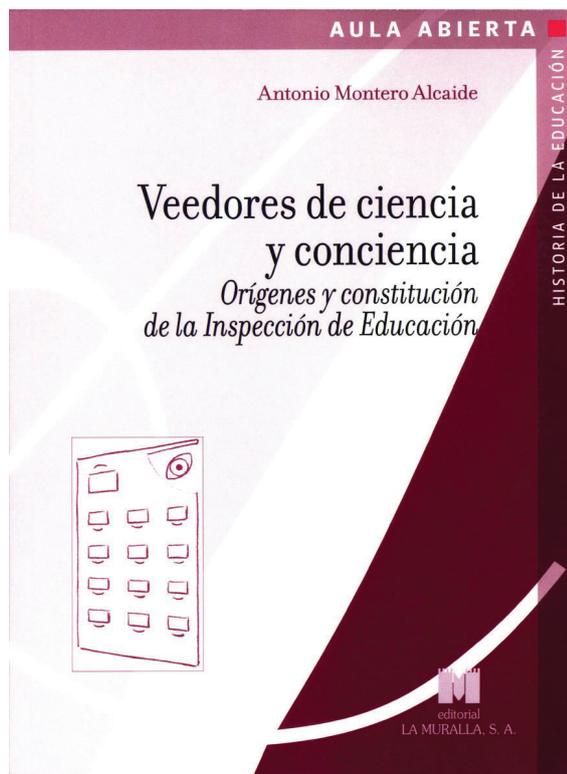


*Foto 12: Anastasio González, maestro durante 31 años en Vega de Doña Olimpa*



## Veedores de ciencia y conciencia: orígenes y constitución de la Inspección de Educación

Antonio Montero Alcaide, *Veedores de ciencia y conciencia: orígenes y constitución de la Inspección de Educación*. Madrid, Editorial La Muralla, 2021, 259 pp.



En el número 23 (junio de 2020) de esta revista *Cabás*, Antonio Montero Alcaide, inspector de Educación y profesor de la Universidad de Sevilla, publicaba un artículo titulado “Veedores, visitantes, examinadores, inspectores: antecedentes históricos de la Inspección de Educación” ([enlace](#)) donde ya daba a conocer contenidos que iban a aparecer, de manera mucho más amplia, en el libro que ahora vamos a reseñar.

Ya desde la Introducción de *Veedores de ciencia y conciencia*, Antonio Montero afirma la importancia que ha tenido en España a lo largo de la historia de la instrucción el papel de una inspección que vigilaba su desarrollo: “Entre los distintos y numerosos elementos con que se conforma el sistema educativo, figuran los agentes y los procesos de inspección. Por eso, si se adopta el análisis histórico, la constitución de la inspección educativa está presente tanto en las formas remotas, precursoras o incipientes de la progresiva configuración del sistema, como en la inicial formalización de este.” (p. 9)

Para encontrar el comienzo de la presencia de ese control de la enseñanza, Antonio Montero se remonta a tiempos muy lejanos, nada menos que hasta la cédula de Enrique II, rey de Castilla, de

alrededor de 1370, que transcribe completa en la versión de Lorenzo Luzuriaga de 1916 (pp. 17-19). Para finalizar *Veedores de ciencia y conciencia* con lo que sobre la inspección educativa se prescribe en la Ley de Instrucción pública de 1857, la conocida como Ley Moyano.

El que acabe Antonio Montero el recorrido con la Ley de Instrucción pública de 1857 es fácil de entender, ya que con esa ley se inicia la existencia de un sistema educativo estable, como él mismo señalara en su artículo “Una ley centenaria: la Ley de Instrucción pública (Ley Moyano, 1857)” ([enlace](#)), aparecido en el número 1 de *Cabás* (junio de 2009): “La conocida como Ley Moyano, de 1857, establece no sólo una ordenación general casi primigenia de todas las enseñanzas del sistema educativo en España, sino que constituye un marco normativo más que centenario hasta que, en 1970, con variedad de reglamentos y desarrollos intermedios, se promulga la Ley General de Educación.” (p. 105)

Pero no es tan claro el poner el comienzo de la inspección educativa a finales del siglo XIV, como Antonio Montero hace. Por eso, debe justificarlo: “La existencia de un sistema educativo -aunque su entidad sea limitada- precisa determinadas condiciones constituyentes. Una no menor es la legitimidad o las prerrogativas de las instancias que legislativamente lo configuran. Asimismo, la progresiva obligatoriedad de la escolarización, en distintos grados o niveles que se ofrecen en establecimientos escolares. Como, también, el programa de estudios -el currículo de las enseñanzas-, la capacitación y selección de los docentes y buen número de otros elementos que, con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades y de las enseñanzas regladas, requieren de ordenación sistemática. (...) ¿Puede considerarse, por ello, que a comienzos del último tercio del siglo XIV existiera un sistema educativo en los reinos de España, más allá de las escuelas externas o internas de los monasterios, o dirigidas por religiosos o creadas por algunos municipios? Evidentemente, no se advertían rasgos de formalización ni ordenación de las enseñanzas que sostuvieran un sistema. Si bien, de manera incipiente, algunas actividades educativas, por poco formalizadas que estuviesen, fueron objeto de regulación por cédulas reales. Y esta ordenación incipiente, por eso mismo, es precursora del sistema.” (p. 15)

Pues bien, una vez establecido el marco temporal dentro del que se va a mover la investigación, Antonio Montero comienza su interesante recorrido de *Veedores de ciencia y conciencia* a lo largo de veinticuatro capítulos estructurados en cuatro partes.

La parte I (pp. 13-57), que se titula “Todas las cédulas. La cédula”, incorpora fuentes históricas desconocidas o de difícil acceso para buscar los antecedentes más remotos de labores relacionadas con la propia inspección educativa.

Se habla de la existencia de veedores, que tenían como cometido principal el de ver, observar con pericia, el ejercicio de los maestros y el resultado de la enseñanza. Así lo menciona la citada cédula de Enrique II de Castilla de finales del siglo XIV, cuya autenticidad ponía en duda Lorenzo Luzuriaga (p. 21), y que otorgaba privilegios a los maestros.

Con el tiempo, estos veedores medievales se convirtieron en visitadores; pero ya anteriormente y durante mucho tiempo fueron, sobre todo, examinadores de maestros, ya que la docencia requería aprobación y acreditación previa. Para esa misión, se crean agrupaciones gremiales que tenían la encomienda de la realización de exámenes y apertura de las escuelas.

En la segunda parte (pp. 59-121), “Hermandad, Colegio, Academia”, se describen las funciones de la Hermandad de San Casiano (1642), del Colegio Académico de Buenas Letras (1780) y de la Real Academia de Primera Educación (1797).

Fueron variados los intereses que se unieron para que la actividad de los maestros fuera objeto de regulación. Además de regularse el cargo de examinador, al que se accedía desde el desempeño de maestro, se buscó constituir un gremio semejante a otros reconocidos por un afán de dominio y control a cargo de un reducido número de maestros.

A partir de documentos y fuentes históricas, que coinciden con los inicios de la Hermandad, se analiza en *Veedores de ciencia y conciencia* el ejercicio de los examinadores.

Aparecen ejemplos de labores que se pudieran relacionar con la inspección. Así, los celadores que velaban por la aplicación de los maestros en las escuelas, casi siempre gratuitas y para niños pobres que se encomendaban a la Junta General de Caridad; el Inspector de las Escuelas Reales erigidas por Carlos IV; y las Juntas de Exámenes, creadas para limitar el control gremial de la enseñanza.

El examen era el cometido principal, siendo la inspección una práctica subordinada a la existencia de condiciones para llevarla a cabo.

En la tercera parte del libro (pp. 123-147), “La inspección como delegación gubernativa”, tras una breve reseña histórica recuerda Antonio Montero la importancia que dedica la Constitución de 1812 en su Título IX, titulado “De la Instrucción Pública”, a la educación. Y dentro de ese Título IX, el artículo 369 establece que “habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.”

En 1825 se publica el Plan y Reglamento de Escuelas de Primera Letras y se crean las Juntas Inspectoras, tanto superior, del reino, como de capitales de provincia y de pueblo. Estas juntas tenían claros cometidos de inspección, pero quedaban en segundo término y eran menos factibles que otras competencias oficiales.

Las juntas y sus miembros, que solían tener poca capacitación, ejercían la inspección de las escuelas como una delegación gubernativa.

Estas juntas tienen atribuido el carácter de “inspectoras”, pero sin haberse aún llegado a la constitución de un cuerpo de inspectores de educación propiamente dicho.

La parte cuarta (pp. 149-256), la titula Antonio Montero “Profesionalización de la inspección en el estado liberal”.

Después del citado control gremial de la instrucción primaria durante casi doscientos años, en los primeros años del siglo XIX van surgiendo los inicios de los proyectos y planes para la regulación por parte de la Administración de la enseñanza en España.

En esta parte IV, y tras analizar Antonio Montero el marco histórico de la época, realiza una mención a una Instrucción publicada en la *Gazeta de Madrid* del 23 de octubre de 1834, con Francisco Martínez de la Rosa como presidente del Consejo de Ministros, en la que se sustituyen

las Juntas inspectoras por Comisiones de Instrucción Primaria, repartidas entre Comisiones de Provincia, Comisiones de Partido y Comisiones de Pueblo, con funciones de inspección.

Un reglamento posterior, de 28 de abril de 1839, atribuyó a las Comisiones Superiores de Provincia el nombramiento de “inspectores” para poder visitar las escuelas de las provincias, al menos una vez al año.

Son numerosos los cambios normativos que, a partir de este momento, tienen que ver con el desarrollo de la inspección.

De esta manera, señala Antonio Montero las Instrucciones de 1841 para las visitas de instrucción primaria, donde se dan recomendaciones para la elección de inspectores.

Igualmente, la supresión de algunas Escuelas Normales de provincia en el año 1847 lleva como añadido el que algunos de sus directores o maestros sean nombrados inspectores, con la posibilidad de que esa situación se extienda a futuros nombramientos en otras provincias.

El año 1849, por el Real Decreto de 30 de marzo (*Gazeta de Madrid* de 2 de abril) ([enlace](#)), se constituye la Inspección de Educación, lo que ya supone un salto cualitativo en la profesionalización del cuerpo de inspectores generales y provinciales.

En las páginas que siguen al análisis de este Real Decreto de 30 de marzo de 1849, Antonio Montero incluye la legislación que se fue promulgando en los meses siguientes para desarrollar lo aparecido en el Título III de este Real Decreto (pp. 173-200): funciones, visitas a las escuelas, sueldos y dietas, relaciones del inspector con las autoridades, partes mensuales e informes anuales, memorias, etc.

Se hace referencia, también, en esta parte IV a la gran influencia en la definición de la inspección que tuvo Gil de Zárate en su obra de 1855 *De la instrucción Pública en España*.

Por último, y como hemos señalado, realiza Antonio Montero una amplia mención de la denominada Ley Moyano, que marcaría un hito importante en la regularización del sistema educativo hasta la llegada de la Ley General de Educación de 1970.

El autor finaliza, “A modo de colofón” (pp. 249-256), con una significativa aportación tomada de un libro escrito por uno de los seis primeros inspectores generales nombrados a raíz del Real Decreto de 30 marzo de 1849, en concreto de D. Mariano Corredera en su obra *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* (4 volúmenes, 1854-1858). En el tercer volumen de esta publicación, hay dos apartados, “Inspección de escuelas” e “Inspección de instrucción primaria”, que describen en profundidad la naturaleza de la inspección, los acontecimientos de las visitas y el trabajo de los docentes.

Excelente resultado el obtenido por Antonio Montero Alcaide con *Veedores de ciencia y conciencia: orígenes y constitución de la Inspección de Educación*. Su lectura es muy recomendable para los actuales inspectores, los investigadores y estudiosos de la historia de la educación y, por qué no, para todos los miembros de la Administración que, de una u otra forma, tengan responsabilidades en la buena marcha del sistema educativo. Porque la perspectiva histórica, el conocer cómo las normas educativas se integran en las coyunturas de cada momento, puede ayudar a comprender mejor la realidad del sistema educativo actual y a emprender los nuevos caminos

que la sociedad demandará en la educación con mayor conocimiento de causa. Aunque *Veedores de ciencia y conciencia: orígenes y constitución de la Inspección de Educación* también, por su temática muchas veces muy curiosa y la manera en la que Antonio Montero explica los contenidos, puede ser un libro cuya lectura sea muy interesante para personas ajenas al mundo profesional de la docencia.

Eduardo Ortiz García

CRIEME



## Los museos didácticos (1844-1977). Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)

Begoña Consuegra Cano, *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)*. Madrid, Iustel, 2021, 352 pp. ISBN: 978-849890-420-8. Prólogo de Aida Terrón Bañuelos.



Begoña Consuegra nos introduce en el papel de los museos cuestionando que sea la tradición museológica anglosajona la única que orienta sus colecciones al público y, tras situar a España en la tradición museológica mediterránea, plantea que en esta hay una doble orientación alentada por los poderes públicos que apoyan museos bien con una función conservacionista de obras únicas, raras o preciosas, destinados a la investigación o bien otros con una función pedagógica, orientados a grupos concretos de población. Indaga en la tipología mediterránea pues, a su juicio, esos museos no se limitaron a la conservación de las obras porque se plantearon también objetivos pedagógicos, divulgativos o reivindicativos y de ahí que sus colecciones puedan estar ubicadas en escuelas primarias o ser exhibidas en eventos comerciales como ferias y exposiciones. Su intención es rescatar la historia de una variedad de museos de tipo mediterráneo que empezaron a decaer en España en torno a la guerra civil y en Europa desaparecieron en torno al final de la Segunda Guerra Mundial. Finaliza la introducción recordando cómo el movimiento regeneracionista, especialmente el conocido como “grupo de Oviedo”, promovió y apeló al papel pedagógico y social del museo para desarrollar su programa de educación popular junto con la extensión universitaria y las universidades populares.

La autora define los *museos didácticos* como “un conjunto de instituciones de carácter socioeducativo que se entendieron explícitamente como herramientas pedagógicas destinadas a mejorar la instrucción y la educación, tanto formal como informal, especialmente en el caso de las clases populares” (p. 223), utiliza, pues, el término museo en una de las cuatro acepciones admitidas por la Real Academia Española –“lugar en que se guardan colecciones de objetos artísticos, científicos o de otro tipo, y en general de valor cultural, convenientemente colocados para que sean examinados”–. De esos lugares, especialmente de las colecciones ubicadas en edificios destinados a proporcionar enseñanza, de la adquisición, uso y manipulación de los objetos allí albergados trata este libro.

Ciertamente el binomio *museos didácticos* del título atrae la atención porque estas últimas décadas ha irrumpido en el ámbito académico estudios sobre museos de educación, escolares o pedagógicos, que han abierto sus puertas en muchos pueblos y ciudades españolas para evitar la pérdida del patrimonio material de nuestro sistema escolar y sus promotores, estudiosos o conservadores se acercarán probablemente a este libro con avidez, pues piezas que originariamente formarían parte de esos *museos didácticos*, hoy prácticamente desaparecidos, están presentes en sus fondos. El título también estimulará la curiosidad de museólogos y museógrafos pues en la historia de los museos españoles no se hace referencia a ellos, quizá, precisamente, por haber estado instalados en instituciones destinadas a la enseñanza, fueran estas escuelas, colegios, institutos, universidades, hospicios, sindicatos... Este vacío reclamaba la atención de los investigadores y eso es lo que pretende Consuegra con su trabajo. Estos *museos didácticos* fueron los primeros que nacieron con un claro proyecto educativo, función que actualmente quieren integrar museos cuya finalidad primigenia fue conservar una colección (pintura, escultura, cerámica, industrial, militar, marítima,...), de ahí que en este último ámbito proliferen en la literatura académica durante los últimos años títulos con locuciones del mismo campo semántico como “educación patrimonial”, “educación y museo”, “didáctica del patrimonio”, “patrimonio educativo”. Consuegra, reconociendo que hace una simplificación, organizó esta obra en tres partes para agrupar la diversidad de estos museos, versando la primera sobre “los museos de las instituciones de enseñanza reglada”, cuyo origen fue facilitado por dos hechos: la implantación de la segunda enseñanza con la creación de los institutos y la constitución del Museo Pedagógico Nacional en 1882. Comienza presentando en el primer capítulo los gabinetes, laboratorios y museos que el estado debía adquirir como herramientas didácticas desde 1821 con destino a los centros de segunda enseñanza públicos, pues cronológicamente estas colecciones de objetos, además de obligatorias, fueron las primeras ligadas a la enseñanza pública. Nos informa de que algunos institutos enriquecieron sus colecciones con legados de filántropos (Logroño, Ciudad Real...) o con los materiales procedentes de exposiciones una vez finalizadas (Santa María de Alarcos en Ciudad Real, San Isidoro en Sevilla, La Laguna...). Los usuarios de estas colecciones no fueron sólo los estudiantes de bachillerato sino también los obreros que acudían a esos centros fuera del horario escolar para recibir formación, casos de los institutos de Burgos, Castellón, Gerona... o al público en general, caso del gabinete de Historia Natural del instituto de Oviedo abierto los días de fiesta. A continuación, presenta las colecciones albergadas en instituciones privadas de enseñanza secundaria de carácter confesional: protestantes y católicas. Aborda en primer lugar el caso de los colegios de jesuitas pues, tras las múltiples supresiones de esta orden religiosa, sus fondos

pasaron, unos, a ser material didáctico de algunos institutos; otros se dispersaron por museos públicos (casos de Zaragoza y de Orihuela, por ejemplo, cuyas colecciones habían sido iniciadas y conservadas por sendos profesores) y algunos de sus edificios colegiales se transformaron en institutos públicos, lo que ha hecho posible que perviva en la actualidad en la misma sede la colección del colegio San José en Villafranca de los Barros (Badajoz). Con piezas adquiridas en el mercado y otras traídas por los misioneros procedentes de América o de Filipinas también se montaron los museos privados del colegio luterano alemán El Porvenir (1897) y el evangélico Instituto Internacional para Señoritas (1903-1936). Con el paso de los años los objetos de estas colecciones públicas y privadas fueron perdiendo su función didáctica y adquiriendo un valor histórico del que dan muestra actualmente las depositadas en lo que hoy denominamos institutos históricos. En el capítulo segundo rastrea el origen de otros *museos didácticos* aludiendo a cómo surgieron para promover el aprendizaje a través de los sentidos a partir de las recomendaciones de Comenio (1592-1670) y Pestalozzi (1746-1827), para lo que se desarrollaron las denominadas lecciones de cosas, que combinan la presencia real o representativa de los objetos que el estudiante debe manipular, con el fin de conocerlos no solo por su descripción verbal; se trata de evitar el verbalismo, “que consiste en repetir palabras cuyo significado no se conoce, por referirse a aspectos visuales de los objetos y no formar parte de la propia experiencia” (p. 113), riesgo especial en el caso de los menores ciegos, aunque a veces se les plantean preguntas o se hacen observaciones acerca de los mismos. Para referirse a estos museos cuyos objetos se utilizan como herramienta didáctica en la enseñanza primaria y por eso están ubicados en la escuela, la autora utiliza indistintamente “museos de objetos”, “museos de cosas” –ambos en referencia a sus contenidos–, “museos escolares” –en alusión al lugar de ubicación– o *museo didáctico*; en cualquier caso esas expresiones tienen cuatro referentes: las colecciones formadas por profesores y alumnos con los objetos comunes y fáciles de encontrar en el medio o realizados por ambos –por su naturaleza no hay restos y sólo sabemos de ellos por las noticias de la época–; las láminas o cajas adquiridas en el mercado que mostraban distintos materiales (minerales, vegetales, animales, instrumentos,...) –estas serán las colecciones que estudia–; una sala en un edificio escolar –compartida frecuentemente con la biblioteca y el archivo– o reducirse a uno o varios armarios que recogían los objetos utilizados para la enseñanza. Consuegra destaca las colecciones de objetos compradas en el mercado (ofertados por C. Dorangeon, Émile Deyrolle, Charles Delegrave, Juan y Antonio Bastinos o Luis Soler Puyol, entre otros) que las instituciones solían exhibir ante las autoridades, los padres y la prensa pues servían de propaganda y publicidad a esos centros de instrucción primaria. Algunas de estas colecciones estuvieron en la Escuela Modelo de Alicante y en las Escuelas Selgas de Asturias, ejemplos con los que ilustra el papel en la renovación pedagógica de una confesión religiosa y de la burguesía reformista respectivamente. La Escuela Modelo de Alicante, vinculada a la Iglesia Metodista, albergó en su museo variados objetos –pinturas, monedas, fósiles..., algunos procedentes de las islas Filipinas– que se pudieron utilizar mientras estuvo en funcionamiento entre 1897 y 1939 en las clases nocturnas que ofertó para obreros, en la escuela dominical, en la preparación de alumnos para la segunda enseñanza y para el magisterio o en la sección de niñas abierta en 1917. Su colección desapareció al ser clausurada al final de la guerra civil. El papel de la burguesía reformista, que financió establecimientos docentes asesorada por el grupo de profesores universitarios ovetense, lo ejemplifica con la actua-

ción de Fermín Canella en la escuela “Pepín Rodríguez” y en las Escuelas Selgas, pues ambas contaron con abundante material didáctico que conformó sus museos escolares, conservándose actualmente solo una parte de la colección de las Escuelas Selgas.

El eje de la segunda parte es “Los museos de las instituciones de educación especial” en los que la presencia de los objetos resulta más necesaria para que el alumno con discapacidad sensorial adquiera el conocimiento a través de los sentidos. Cuando el objeto real no estaba disponible por su peso, dimensiones, peligrosidad o cualquier otra circunstancia, estos establecimientos recurrían a material didáctico de apoyo (animales disecados, esculturas, maquetas, mapas, herramientas propias de los oficios...). La autora considera que no se debe aludir a estos como “museos escolares”, que son los que estaban en las escuelas primarias, por dos razones: sus colecciones son más similares a las que estaban en los institutos y sus fondos servían para formar al alumnado y al profesorado de estos centros, pues este último debía realizar las prácticas obligatorias en ellos para obtener el título. Quizá le hubiera sido útil a la autora, en este doble uso del material albergado que servía para formar a docentes y discentes de las instituciones que estudia, recordar que los objetos son siempre un auxiliar de la enseñanza y la distinción entre museo pedagógico y escolar que hizo Manuel Bartolomé Cossío en el informe sobre el Museo Pedagógico de Madrid que presentó en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Londres en 1882, aclarando que pudiendo contener los mismos objetos, en el primer caso los instrumentos sirven para la formación de los maestros, para que estos aprendan a educar y en el segundo, esos mismos materiales el maestro los utiliza para enseñar a los niños. En el capítulo tercero aborda los centros de educación especial rastreando el significado de “escuelas especiales” en la legislación a partir de 1821, año que considera significativo por haberse promulgado el Reglamento general de Instrucción Pública el 29 de junio y el Reglamento general de Beneficencia el 27 de diciembre. Hace notar el cambio de significado de esa locución pues inicialmente se usó para referirse a instituciones que enseñaban diversas materias y profesiones que no eran consideradas estudios universitarios y no para aludir a las características del alumnado. En un primer apartado recuerda cómo se desarrollaba la educación privada, centrándose en “el arte de enseñar a hablar a los mudos *a natura*”, menta los métodos de la escuela oral española desde el siglo XVI (los de Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Jacobo Rodríguez Pereira) para enseñar a un reducido número de alumnos sordos a hablar con el objetivo de que tuvieran capacidad jurídica de obrar, negada a quienes no podían o sabían hacerlo. Esta finalidad siguió presente entre los instructores privados y en los programas de las escuelas públicas que se abrieron y que ejemplifica con el colegio madrileño que Carlos IV autorizó en Lavapiés (1795-1800) –que Godoy encomendó a los escolapios por su experiencia en la instrucción de niños sordos y pobres– y con el Real Colegio de Sordomudos gestionado por la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, que acabaría hospedando una escuela para ciegos en 1842, pasando, en enero de 1852, a depender del Ministerio de Fomento. En Zaragoza y Barcelona también hubo este tipo de escuelas. Tras aludir a los inicios de la intervención estatal, se ocupa en tercer lugar de la red pública de las escuelas dependientes de la Beneficencia, que se había iniciado en 1821 nombrando las existentes en Madrid, Castellón y Barcelona. Este tercer circuito acogía a niñas y niños y tenía varias diferencias con los dos anteriores según Consuegra: su dependencia administrativa del Ministerio del Interior –que provocó el malestar entre su profesorado, configurado mayoritariamente por congrega-

ciones religiosas femeninas–, su financiación, los contenidos de los programas y fundamentalmente que en él no se entendía que estos menores tenían un derecho subjetivo a la enseñanza como obligación del estado. En el capítulo cuarto nos presenta la profesionalización de los docentes, relatando el paso de instructores privados a profesores de educación especial; a continuación, da cuenta de los centros privados de educación especial y de la formación de profesores en este campo. Trata, en el quinto capítulo, las colecciones didácticas de las instituciones de educación especial, presentando las opciones y recomendaciones de diversos profesores de esos centros educativos que utilizaban la metodología de las lecciones de cosas puesto que los objetos son imprescindibles en la enseñanza de alumnos sordos y ciegos. Apoya sus argumentos y afirmaciones en los reglamentos, informes y memorias; desvela las formas de adquisición: compra, donación e intercambio; presenta los contenidos y objetivos: la enseñanza intuitiva y la formación de futuros docentes. En este capítulo ilustra la importancia de las exposiciones universales para publicitar los progresos en varios campos (industria bélica pero también en la de la educación); identifica la representación española –desde la celebrada en París en 1867– tanto de particulares que acudían para difundir instrumentos didácticos como de las instituciones cuyos profesores presentaban su programa, el material educativo, a unos pocos de alumnos – chicos y chicas– informando de su discapacidad y logros, “como vara de medir la competencia de sus maestros” (p. 187). De todo ello concluye la existencia de *museos didácticos* en centros oficiales y privados y la repercusión de los viajes al extranjero para adquirir material para la enseñanza. Avanza, en este quinto capítulo, subrayando que estas colecciones servían para prestigiar a las instituciones que las poseían, también para formar a los futuros docentes de educación especial y, finalmente, para la educación estética de los estudiantes.

“Los museos y la formación permanente de adultos” es el eje de la tercera parte en la que trata concretamente de los museos concebidos como herramientas de pedagogía social, pues fueron alentados pensando en la renovación de la educación, principalmente de adultos. En el capítulo seis nos presenta el origen y desarrollo del Museo Comercial, propuesto en 1941 por Claro Allue Salvador, con función docente y económica y el museo ambulante de higiene propuesto en 1943 por Julio Bravo. A continuación, presenta otros dos orientados a profesionales de la docencia, que estuvieron ubicados en Madrid: el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941) y el Museo-Biblioteca de Indias (1937-1939), promovido por Rafael Altamira y creado por el gobierno republicano ya iniciada la guerra en España. Seguidamente da cuenta en este capítulo de otros dos destinados a la que ella denomina “instrucción informal” de adultos, rastreando su genealogía: el Museo social del Instituto de Reformas Sociales (1902-1931) y el museo circulante de las Misiones Pedagógicas (1932-1936). A estos dos últimos hay que añadir otro con el mismo propósito general de servir de herramienta de educación social: el museo de la Unión de Trabajadores Ciegos, del que la autora es buena conocedora y al que dedica el capítulo siete. Nos recuerda que el movimiento asociativo de las personas afectadas por una discapacidad sensorial en grandes ciudades entre 1878 y 1939 es un fenómeno español único en Europa y que tanto las asociaciones de ciegos como las de sordos tuvieron una revista oficial u oficiosa; que los profesores y la dirección del Centro Instructivo y Protector de Ciegos (1894) la desempeñaban ciegos; que la escasa documentación conservada da cuenta de las andanzas de la Unión de Trabajadores Ciegos

hasta 1931 y avanza los conatos de creación de otras asociaciones cuyos objetos acabarán en el Museo Tiflológico de Madrid, inaugurado en 1993, de titularidad y gestión privada.

En este libro, que concluye con un epílogo, la bibliografía, una relación de las disposiciones legales sobre el tema estudiado desde 1778 a 2006 y un índice de las diecisiete figuras e ilustraciones, Consuegra desgrana página a página la presencia de objetos en la educación, construye una historia de la educación “especial” – principalmente de ciegos, sordos y pobres–, nos recuerda la existencia de centros educativos *ad hoc* y da noticia de una parte de su profesorado. La obra proporciona información sobre el germen y la existencia de colecciones de objetos con una inequívoca orientación pedagógica e informativa en establecimientos de enseñanza dirigidos a grupos específicos de población –favoreciendo que individuos con grandes dificultades para acceder a aquellos museos centrados en la colección, pudieran aprender–, identifica las colecciones, su finalidad, su uso, etc., afirmando que estas iniciativas están en la base de las actuales políticas de accesibilidad al patrimonio cultural; estamos ante un trabajo que aborda cuestiones poco conocidas, a pesar de la eclosión de estudios sobre patrimonio educativo en las últimas décadas, sobre la cultura material de la escuela –al identificar el material didáctico de instituciones educativas de carácter formal y no formal– o sobre la historia de la educación de personas afectadas por discapacidad. La intersección de estos campos se ha visto favorecida por la formación académica de su autora (licenciada en Historia, graduada en Trabajo Social y doctora en Derecho y Ciencias Sociales en 2019 con la tesis titulada *Las políticas de accesibilidad al patrimonio cultural, con especial referencia a los espacios museísticos: normativa, agentes y prácticas*) y su singular experiencia laboral, pues trabaja como especialista en cuestiones de accesibilidad al patrimonio cultural de las personas afectadas por una discapacidad sensorial.

En definitiva, *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)* es un libro necesario para completar el panorama del museísmo pedagógico –en el que convendría revisar algún gazapo, errores tipográficos y la posición de páginas alteradas (283-286) si fuera reeditado–, que interroga a fuentes de información conocidas obteniendo datos sustanciales para la cuestión y que aporta referencias comparativas a instituciones europeas similares a las estudiadas. Del interés de su contenido es muestra el hecho de que fuera reconocido con el Premio “Rafael Altamira”, de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, en la convocatoria de 2019-2020.

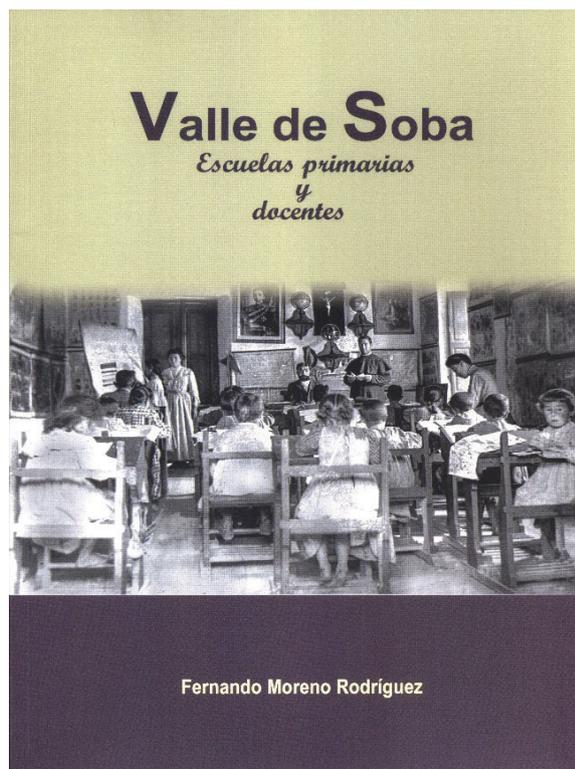
Carmen Diego Pérez

Universidad de Oviedo

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

## Valle de Soba: escuelas primarias y docentes

Fernando Moreno Rodríguez, *Valle de Soba: escuelas primarias y docentes*. Santander, edición del autor, 2022, 113 pp.



En las últimas páginas de la *Crítica de la razón pura*, en concreto en la parte II, capítulo III (“La arquitectónica de la razón pura”), señala Kant: “Entiendo por *arquitectónica* el arte de los sistemas. Como la unidad sistemática es aquello que convierte el conocimiento ordinario en ciencia, es decir, lo transforma de mero agregado de conocimientos en un sistema, la arquitectónica es la doctrina de lo científico en nuestro conocimiento y, consiguientemente, pertenece de modo necesario a la doctrina del método. (...) El concepto racional científico contiene, pues, el fin y la forma del todo congruente con él. La unidad del fin al que todas las partes se refieren y en la idea del cual se relacionan todas ellas entre sí hace, por un lado, que la falta de cada una de esas partes pueda ser notada al conocer las otras y, por otro, que no se produzca ninguna adición fortuita ni haya ninguna magnitud indeterminada del todo que no posea los límites determinados *a priori*. El todo está, pues, articulado (*articulatio*), no amontonado (*coacervatio*).”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Inmanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, A 832-833, B 860-861. Trad. esp. de Pedro Ribas. Madrid, Ediciones Alfaguara, 1983, 2ª ed., p. 647.

Queda claro, pues, si asumimos como válido lo que dice Kant, que el objetivo de cualquier disciplina que quiera alcanzar el calificativo de científica no es amontonar conocimientos, sino conseguir integrarlos en un sistema donde sus partes sean congruentes con el todo.

Pero esa científicidad se quedaría en una mera pretensión en cualquier ámbito del conocimiento si no hubiera personas que aportaran esas partes, esos materiales imprescindibles para construirlo.

Fernando Moreno Rodríguez, con *Valle de Soba: escuelas primarias y docentes*, es un ejemplo de esos investigadores que, movidos fundamentalmente por el afán de descubrimiento, aportan valiosas “partes” para el “todo” de la historia de nuestro pasado escolar.

Y lo hace Fernando Moreno de manera generosa, pagando de su propio bolsillo esta publicación sobre la historia de las escuelas, todas ya cerradas, de esa bonita zona de Cantabria que es el valle de Soba.

No es la primera vez que este investigador escribe acerca de la historia de la escuela, ya que en 2017 publicó, junto a José Vicente Pérez Gutiérrez, *Colegio de Numancia y Colegio Peña Herbosa*, sobre la trayectoria desde su creación hasta hace pocos años de estos centros escolares de Santander.

En esta ocasión, lo que recoge Fernando Moreno en las páginas de la publicación que reseñamos es un recorrido por el pasado escolar del valle de Soba. Y, para ello, visitó a lo largo de muchas jornadas todos y cada uno de los numerosos pueblos de este ayuntamiento, recabando informaciones de primera mano de aquellas personas que aún tenían en su recuerdo datos de las escuelas cerradas.

En una de esas jornadas, en el pueblo de Incedo accedió a un interesantísimo material gráfico conservado en placas de cristal. Una de esas placas es la que se reproduce en la cubierta del libro y es una instantánea de gran valor por los muchos datos que se pueden extraer de ella. Casi con toda seguridad, está realizada un día en que el inspector, quizás se trate de don Tomás Romojaro y García, giró visita a la escuela de Incedo. En el número 25 de *Cabás*, el propio Fernando Moreno la comentaba en el apartado “Foto con historia” ([enlace](#)). Y en el CRIEME de Polanco, tras someterla a una restauración digital para completar partes perdidas de ella, colocamos una copia en la sala de las exposiciones permanentes dedicada a la educación en España en el periodo comprendido entre 1900 y 1931.

*Valle de Soba: escuelas primarias y docentes* está estructurado en tres partes. Una primera, y que ocupa el grueso de la publicación (“Escuelas primarias”, pp. 13-95), dedicada a realizar un recorrido por cada uno de los dieciocho pueblos que tuvieron escuela en el municipio de Soba, aportando datos de la escuela o escuelas de cada lugar (sobre su creación, características del edificio, docentes que impartieron clase en ella, alumnado y utillaje, referencias sobre su cierre, etc.). Una segunda parte (“Docentes”, pp. 97-103) que aporta informaciones sobre los hombres y mujeres que ejercieron su magisterio en el valle de Soba de los que el autor ha podido recabar datos. Finalizando el libro con una tercera parte (“Galería de fotos”, pp. 105-113) que añade más imágenes a las muchas fotos que han ido apareciendo a lo largo de las páginas anteriores, tanto fotos actuales realizadas por el autor como antiguas cedidas por habitantes de los pueblos de Soba.

La parte primera, la dedicada a recorrer todas las escuelas de Soba, la comienza Fernando Moreno con una breve introducción (pp. 14-15) sobre la escolarización en general en España, y en el valle de Soba en particular, en los dos siglos en los que ha habido un sistema nacional de educación. Señalando la singularidad de la escolarización en Cantabria, y en otras zonas del norte de España, respecto al conjunto del país debido a las iniciativas de los indianos: “Es justo reconocer la actuación benefactora de los indianos en lo relativo a la preocupación de facilitar escuelas a sus lugares de origen (...). De la contribución de aquellos indianos quedan algunos grupos escolares de pequeñas y heterogéneas escuelas rurales.” (p. 15)

Pero, sin negar la importancia de las aportaciones económicas de los indianos para elevar el nivel de alfabetización de Soba, el elemento imprescindible para conseguir ese objetivo fueron los docentes que trabajaron en sus pueblos en condiciones nada fáciles, como señala Fernando Moreno en la segunda parte de su publicación; siendo, en su mayor parte, maestras las que realizaron ese esfuerzo: “Ellas, y maestros también, llegaban a las escuelas rurales a lomos de caballerías, incluso a pie, para acceder hasta los rincones más aislados donde estaba ubicada su escuela. Es conocido el trasiego de un matrimonio, docentes ambos con plaza en distintas escuelas de Soba, trasladándose a diario al centro de la esposa montados en una Vespa (por aquellas carreteras). Él regresaba a su plaza y, por la tarde, iniciaba la misma maniobra, pero a la inversa. Así, un día tras otro, circulando por precarias carreteras y soportando la dura climatología de la zona. Por aquellos años, la labor del docente estaba llena de dificultades: las distancias, el traslado, encontrar alojamiento (la casa de la patrona, como se denominaba a la vivienda del hospedaje). A todo se unía la soledad del trabajo y la soledad del propio docente alejado de su entorno familiar y social.” (p. 99)

En la tercera parte de *Valle de Soba: escuelas primarias y docentes*, se reproduce en la página 108 una fotografía que corrobora lo señalado en el párrafo anterior. Unos alumnos de la escuela de Fresnedo intentan, en el muy cercano 1982, desatascar el coche de su profesora de entre la nieve.

Fernando Moreno Rodríguez, con *Valle de Soba: escuelas primarias y docentes*, aporta lo fundamental que debe tenerse en cuenta en una investigación: elementos que sirvan para ser integrados, como algo nuevo, en la construcción general de la historia material de la escuela. Sin los añadidos (orcid, abstracts, prolijas bibliografías...) que son en última instancia prescindibles, este investigador proporciona lo básico, contenidos no conocidos, algo que muchas veces no es habitual.

Sirva esto último como el reconocimiento que, desde *Cabás*, y tomando a Fernando Moreno como ejemplo, queremos hacer hacia aquellos investigadores que, sin atenerse a las formalidades que exige el mundo académico, aportan lo fundamental para llevar a cabo la unidad sistemática de una ciencia. Porque, en palabras del citado Kant, para que una disciplina pueda llegar a ese ideal sistémico no puede olvidarse que “sólo la *experiencia* puede suministrar la materia”.<sup>2</sup>

Para finalizar, indiquemos que, aparte de sus publicaciones sobre el pasado de la escuela, Fernando Moreno ha investigado sobre otras temáticas. Entre otros libros, en Ediciones Tantín de Santander (España) han aparecido *Regimiento de Infantería Valencia, n.º 23 y cuartel María Cristina* (2015),

---

<sup>2</sup> Ob. cit., A 738, B 766, p. 590.

*Un miliciano de Villaescusa, cabo de ametralladoras en la Brigada Montañesa (2020) y Cantabria: 180 fareros, 10 faros (2022)*. La relación de todas sus publicaciones aparecidas en Ediciones Tantín puede consultarse en el siguiente [enlace](#).

José Antonio González de la Torre  
CRIEME



