

Cabás

diciembre 2021

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPHE)

Patrimonio Histórico Educativo

MONOGRÁFICO IX JORNADAS SEPHE:

Nuevas tendencias en docencia e investigación del patrimonio educativo

La revista *Cabás* y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo

Presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE

La historia de la cultura material de la educación a través de las tesis doctorales (1976-2020)

El IES Maestro Juan de Ávila

Innovación pedagógica "Grupo Marmenor"

La Ley Villar Palasí vista por el alumnado de una escuela rural

Patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación

Evolución de la Educación Infantil y Primaria

Proyecto de investigación educativa del Colegio El Atabal de Málaga

Historia, patrimonio y cine: propuesta virtual para museos de la educación

ARTÍCULOS

Programa de Estudios y Documentación Educación y Sociedad "PROEDES-FE/UFRJ"

Educación física escolar durante la II República: Aspectos curriculares

Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador

Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria

Docencia y arquitectura en la escuela de Tras do Eixo

La educación primaria en Jódar en la primera década del s. XX

EXPERIENCIA

Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en Usme, Bogotá

RELATO

La Filosofía en La Magdalena

CENTRO PHE

Museo de la Escuela Catarinense

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela



GOBIERNO
de
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL

Cabás n.º 26

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

@ 2021

Tabla de contenido

Editorial	1
------------------------	---

Artículos

Libânia Nacif Xavier y Ana Lúcia Cunha Fernandes Historia de un centro de memoria e historia de la educación: el Programa de Estudios y Documentación, Educación y Sociedad - PROEDES-FE / UFRJ	3
Antonio David Galera Pérez Educación física escolar durante la II República (1931-1939): Aspectos curriculares	21
Sara Valdivieso Bermejo y Luis Torrego Egado Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador	57
Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria	77
Jorge Viz González Docencia y arquitectura en la escuela de Tras do Eixo (Teo, Galicia)	93
Blas Rivera Balboa La educación primaria en Jódar en la primera década del siglo XX	113
José Luis Hernández Huerta, Andrés Payà Rico y Roser Grau Vidal La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo	139
Carmen Sanchidrián Blanco y María Dolores Molina Poveda Presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE, 2014-2021	153
Victoria E. Álvarez Jiménez La historia de la cultura material de la educación en España a través de las tesis doctorales (1976-2020)	167
Beatriz Crespo y M ^a Inmaculada Iglesias Lorenzo El IES Maestro Juan de Ávila, un instituto histórico: su patrimonio	185
J. Damián López Martínez Innovación pedagógica en y desde la escuela: “Grupo Marmenor”	201
Erika González García y Bárbara de las Heras Monasterio La Ley Villar Palasí vista por el alumnado de una escuela rural: currículo y materiales didácticos	223

José Antonio Mañas Valle y Manuel López Mestanza

La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación
..... 235

Xavier Motilla Salas, Llorenç Gelabert Gual, Sara González Gómez y Avelina Miquel Lara
Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria desde la experiencia de sus protagonistas 249

Carlos San Millán y Gallarín
Un proyecto de investigación educativa con los alumnos de Secundaria del Colegio El Atabal de Málaga 263

Andra Santiesteban y Jaime del Rey Tapia
Historia, patrimonio y cine: una propuesta virtual para museos de la educación 277

Experiencias

Jhon Helmuth Ávila Ortiz
Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá (Colombia) 293

Relato escolar

José Antonio Ricondo Torre
La Filosofía en La Magdalena, 1966-1969 309

Foto con historia

José Ramón García-Bustelo Pellón
De “Villa Junco” a “Villajunco” 337

Centros PHE

Sandra Makowiecky y Beatriz Goudard
Museo de la Escuela Catarinense: un recorrido virtual, archivos, colecciones y espacios conservados..... 341

Reseñas bibliográficas

Juan Mainer Baqué, *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)* 367

Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil, *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas* 375

Editorial

Continuamos con el número 26 de *Cabás*, último de este año 2021. En este ejemplar se ha incrementado notablemente la cantidad total de artículos con la colaboración de la SEPHE, que ha contribuido aportando gran número de investigaciones elaboradas a partir de las comunicaciones realizadas en las “IX Jornadas Científicas de la SEPHE: Siguiendo las huellas de la educación: Voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa”, celebradas en Málaga en el pasado mes de septiembre.

Queremos aprovechar esta ocasión para hacer patente nuestro agradecimiento a todos aquellos autores que han participado y confiado en nuestra publicación para difundir sus trabajos.

También queremos agradecer, de forma muy especial, la dedicación y esfuerzo de Carmen Sanchidrián, que ha hecho posible que esta colaboración haya dado sus frutos. Carmen ha realizado un impecable trabajo que merece el reconocimiento por parte de nuestro equipo editorial.

En cuanto a los artículos, en este número se han establecido tres subcategorías: *Miscelánea*, que es la categoría que aloja a los artículos habituales, la categoría *Artículos de investigación- Monográfico "Nuevas tendencias en docencia e investigación educativa"* y la categoría *Artículos de docencia- Monográfico "Nuevas tendencias en docencia e investigación educativa"*; estas dos últimas corresponden al monográfico.

En cada artículo, se indica a qué categoría pertenece de las señaladas. Pero si alguien quiere consultar solo una categoría, al final de los artículos podrá encontrar filtros que nos llevan a ella, forma de hacer una navegabilidad más cómoda.

Como novedad, en este número se ha eliminado la forma de citar Formato Norma ISO 690-2 quedándonos solo con los formatos más utilizados. Por esta razón, hemos actualizado la citación APA bajo los requerimientos de APA 7ª edición.

Asimismo, estamos procurando integrar el ORCID de aquellos autores registrados en esta base de datos.

Cerramos este editorial con la satisfacción de haber recogido el premio M. Bartolome Cossío 2020 en las mencionadas Jornada de Málaga, lo que ha supuesto un reconocimiento que nos llena de ilusión e impulsa nuestra motivación para continuar con el trabajo que desarrollamos desde 2009.



Entrega de los premios Bartolomé Cossío.

A la izquierda, José María Hernández Díaz, premiado en 2019. En el centro Luis María Naya Garmendia, presidente de la SEPHE. A la derecha, José Miguel Saiz Gómez, director de la revista *Cabás*, premio en 2020.

También, aprovechamos para felicitar estas fiestas desde el CRIEME de Cantabria y enviar un abrazo para las personas que nos unimos en el trabajo en este número 26 de *Cabás* y para todos nuestros lectores.

Historia de un centro de memoria e historia de la educación: el Programa de Estudios y Documentación Educación y Sociedad "PROEDES-FE/UFRJ"

The history of an archive of the history of education: the Education and Society Documentation and Studies curriculum "PROEDES-FE / UFRJ"

Libânia Nacif Xavier¹

Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0003-4422-2118>

Ana Lúcia Cunha Fernandes²

Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-7345-0630>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen:

El texto presenta una reflexión sobre los límites y potencialidades inherentes a las actividades de organización y mantenimiento de un centro de memoria y documentación dentro de una

¹ Libânia Nacif Xavier es profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro y trabaja en el Programa de Posgrado en Educación, en la línea "Historia, Materias y Procesos Educativos". Licenciada y graduada en Historia por la UFRJ; máster y doctora en Educación Brasileña por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (1993 y 1999, respectivamente). Realizó estudios postdoctorales en la Universidad de Lisboa (2008) y en la Universidad de Campinas (São Paulo, Brasil, 2020). Es socia fundadora de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, habiendo participado en la Dirección Nacional de la entidad de 2002 a 2006 y en la vicepresidencia de SBHE, permaneciendo en el cargo de 2015 a 2019. Tiene experiencia investigadora en el área de Historia de la Educación Brasileña, Historia de la Profesión Docente, Política e Instituciones Educativas. Coordina el Grupo de Investigación "Procesos Educativos e Historia de la Profesión Docente", inscrito en el Directorio del Grupo CnPq. Participa en el Programa de Estudios y Documentación de Educación y Sociedad, donde desarrolla investigación y orientación, trabajando en proyectos de extensión relacionados con la preservación y difusión de la memoria e historia educativa.

² Ana Lúcia Cunha Fernandes es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Graduada en Pedagogía por la UFRJ, magíster en Educación por la UFRJ, doctor en Humanidades – Educación, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (2004) y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Lisboa (2006). Su tesis doctoral defendida en la Universidad de Lisboa fue publicada por la Fundación Calouste Gulbenkian y la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal bajo el título *La construcción del conocimiento pedagógico: análisis comparativo de las revistas de educación y enseñanza Brasil - Portugal (1880 - 1930)*. Imparte las disciplinas Educación Comparada en Pedagogía y el curso de Educación Brasileña en los cursos de pregrado. Tiene experiencia investigadora en educación, con énfasis en Historia de la Educación, Prensa Pedagógica y Estudios Comparados. Actualmente coordina el Programa de Estudios y Documentación Educación y Sociedad PROEDES-FE/UFRJ

universidad pública. El artículo realiza un recorrido por la trayectoria de construcción del Programa de Estudios e Documentación Educação e Sociedade - PROEDES / FE / UFRJ, desde su fundación, pasando por su expansión hasta finalizar con las tendencias más recientes, en proyectos que articulan actividades de docencia-investigación-extensión y trabajan en conjunto para la formación de docentes e investigadores. Finalmente, realiza algunas consideraciones sobre las posibilidades y desafíos a los que se enfrentan actualmente.

Palabras clave: Historia de la Educación; Centro de Memoria y Documentación; Preservación Documental

Abstract:

The text presents a reflection on the limits and potential inherent to the activities of organizing and maintaining a memory and documentation center within a public university. It presents the trajectory of PROEDES / FE / UFRJ, since its foundation, going through its expansion and the most recent trends, in projects that articulate teaching-research-extension activities and work together to train teachers and researchers. Finally, it proceeds with some considerations about the possibilities and challenges currently facing us.

Key Words: History of Education; Memory and Documentation Center; Documentary Preservation

Introducción

Este artículo trata sobre trayectorias, personas, archivos e instituciones, en dimensiones personales, profesionales y académicas. Retoma, dieciséis años después, el análisis que hicimos sobre los *impases* y desafíos que implica la consolidación de PROEDES como centro de documentación e investigación (Xavier y Fernandes, 2005) y pretende presentar los caminos tomados, en términos de movimientos y tendencias, que lo transformaron en un centro de referencia de memoria e historia de la educación. Fue escrito a cuatro manos, por una investigadora que ya tiene veinte años de trabajo en PROEDES y por otra que, habiendo asumido recientemente su coordinación, actuó en sus primeros días todavía como estudiante de pregrado y académica de iniciación científica y, luego, como estudiante de maestría del Programa de Posgrado en Educación de la FE / UFRJ, habiendo retornado a PROEDES más recientemente como investigador.

Pretende reflexionar sobre la trayectoria de construcción y consolidación de un centro de memoria y documentación en la historia de la educación dentro de una universidad, sus límites y posibilidades, *impases* y perspectivas, tendencias e inflexiones, así como sus efectos y alcances para la tarea de preservar la memoria y evitar el olvido.

Para ello, se divide el artículo en el tema inicial, donde retomamos en términos generales el inicio de la construcción de PROEDES, desde el proyecto de investigación que le dio origen, pasando

por los procesos de ampliación de la colección y una modificación más reciente desde una perspectiva centrada en la educación básica. En el segundo tema, presentamos los efectos del enfoque del programa al campo de la educación básica, permitiendo una mayor articulación entre las actividades de formación docente y la formación de investigadores, a través de la integración de actividades docentes, de investigación y de extensión. A continuación, presentamos brevemente cómo se ha estado llevando a cabo la labor de conservación y registro, así como la difusión del patrimonio histórico conservado en PROEDES. Y para finalizar, buscamos reflexionar sobre la aproximación entre memoria e historia, así como investigación y documentación, terminando con algunas consideraciones sobre las posibilidades y desafíos que surgen hoy en día.

1. Una historia en desarrollo

La fundación: A lo largo de más de treinta años, el Programa de Estudios y Documentación Educación y Sociedad (PROEDES/FE/UFRJ) se ha consolidado como un espacio para el desarrollo de actividades de investigación articuladas en torno a la conservación de la memoria educativa, constituyendo como un *locus* para preservar la documentación relacionada con la investigación que dio origen a la misma.

Al igual que otros centros de documentación, la fundación de PROEDES fue el resultado de la necesidad de organizar y sistematizar las fuentes documentales que estaban dispersas, susceptibles de perderse o destruirse. Comenzó con un proyecto de investigación coordinado por la profesora María de Lourdes Fávero, quien, en 1987, organizó fuentes históricas de la Facultad Nacional de Filosofía (FNFi), una unidad perteneciente a la Universidad de Brasil (UB), hoy Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), que estaban en total abandono y a punto de perderse. Relatando la tenacidad de esta investigadora y la colaboración de su grupo de investigación que incluía a otros profesores, así como a estudiantes de grado, máster y doctorado, los registros fragmentados y dispersos de la FNFi se reunieron y organizaron en un todo coherente, adquiriendo visibilidad como fuentes históricas y, al mismo tiempo, legitimando el trabajo de investigación y preservación de documentos.

En esta fase inicial, la investigación sobre la FNFi atrajo la atención de muchos donantes de otras colecciones. El archivo de la FNFi, luego aumentado con la documentación del Colegio de Aplicación (CAp), fue la base para la recepción y apertura de nuevos archivos, algunos de los cuales son de educadores de renombre nacional. Según la propia profesora Lourdes Fávero, la idea de crear un núcleo, centro o programa de estudios y documentación se hizo realidad, reforzada cuando recibieron el Archivo del Asylo de Meninos Desvalidos, en agosto de 1990, con cerca de 34 000 documentos (Fávero, 2020). Una segunda etapa de la historia de PROEDES posterior se basó en la preocupación por reunir y poner a disposición de la consulta pública toda la documentación de la Universidad que la albergaba³, pero que siguió teniendo en este nicho inicial su buque insignia.

³Las fuentes que conforman la colección del Asylo dos Meninos Desvalidos abarcan el período que se extiende desde 1874, cuando aparecen los primeros documentos, hasta 1996, año en que se defiende la segunda tesis de maestría en el Programa de Posgrado en

La expansión: Una vez instalado, PROEDES fue ampliando sus fondos documentales y rápidamente se convirtió en un referente para muchos investigadores que acudían allí en busca de fuentes para sus investigaciones. La ampliación fue realizada también a través de la ampliación de documentación relacionada con la historia de la Universidad. Y, por lo tanto, debido a esta colección institucional y, por otro lado, a la adquisición de documentos relacionados con la vida de educadores que lograron proyección dentro del ámbito de la Facultad de Educación de la UFRJ y otras instituciones del área, componiendo un conjunto de Archivos Personales, la documentación recibió el tratamiento archivístico necesario y se abrió a consulta pública.

Así, es posible distinguir dos grandes grupos de documentación organizados por investigadores, técnicos y estudiantes que han trabajado en PROEDES desde su fundación: los archivos que reúnen documentos institucionales, con énfasis en los registros relacionados con la historia de la UFRJ, y los archivos que reúnen documentos personales, formando las Colecciones que reciben los nombres de sus titulares, en general, educadores de renombre.

Además de esta línea, que lo fundó y le dio notoriedad, esta segunda etapa de la historia de PROEDES también se formó a través de las relaciones personales y profesionales de la pareja María de Lourdes de Albuquerque Fávero y Osmar Fávero, ambos investigadores relevantes de la historia de la educación brasileña, ella en la UFRJ y él en la Universidad Federal Fluminense. En relación con la trayectoria investigadora de ambos, entre las colecciones conservadas en PROEDES se encuentran un conjunto de documentos del extinto Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Fundación Getúlio Vargas (IESAE-FGV), institución creada en 1971 y que tuvo gran repercusión en la formación de investigadores en el área de la educación, reuniendo a una facultad de notoria competencia, pero que, al ser una institución privada, se extinguió, sin mucho debate, en 1990. Tras el cierre, algunos docentes, muchos de los cuales eran compañeros y/o socios profesionales de la pareja Fávero, y de acuerdo con ellos, decidieron donar ejemplares de tesis y disertaciones que habían dirigido o copias de documentos de comisiones institucionales en las que participaron, entre otros documentos, componiendo así esta colección.⁴

Por otro lado, se invitó a investigadores y familiares de educadores que ocupaban cargos públicos en el área de educación a depositar su documentación en PROEDES, aunque también ellos mismos buscaron a la profesora María de Lourdes para hacer la donación de alguna documentación, confiados en que allí la memoria de su ser querido o su objeto de estudio estarían en buenas manos. Así, también de esta manera se compusieron los Archivos y Colecciones de Educadores. La ampliación de la documentación conservada en PROEDES fue acompañada por su reconocimiento

Educación de la UFRJ, analizando la historia del Asylo. Un grupo de 34 381 documentos se distribuyen en 4 892 carpetas y se clasifican en textuales e impresos. (Cf. Guía de Archivos y Colecciones de Proedes / Ene.1999)

⁴ El IESAE/FGV fue creado en 1971 y ocupó un lugar destacado entre las instituciones educativas y de investigación hasta 1990, cuando se extinguió. Inicialmente se estructuró en base a la propuesta de Anísio Teixeira, Faria Góes y Durmeval Trigueiro Mendes basado en tres "proyectos" básicos: Implementación de un centro de análisis y prospecto de la coyuntura educativa brasileña; Máster Universitario en Educación y cursos de especialización en planificación y administración de sistemas educativos. La documentación que se encuentra bajo la custodia de PROEDES fue entregada por exmiembros de la institución. (Cfr. Guía de Archivos y Colecciones Proedes / Ene.1999).

por parte de la comunidad académica y también por los familiares de personalidades que desempeñaron un papel relevante en el campo de la educación brasileña.

De esta manera, a partir de 1991 PROEDES se expandió con la donación de archivos y colecciones de varios educadores: Durmeval Trigueiro Mendes, João Roberto Moreira, Raul Bittencourt, Paschoal Lemme, Jayme Abreu, Gildásio Amado y Armanda Álvaro Alberto, así como importantes documentos de Anísio Teixeira y varias colecciones temáticas, que abarcan documentos relacionados con los Acuerdos MEC-USAID, el Constituyente de 1988, la Ley de Directrices y Bases Nacionales de Educación de 1996, la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado en Educación (ANPEd) -que aún se encuentra en fase de organización-, además de otras. La mayoría de estas colecciones, si no todas, fueron donadas por familiares o personas cercanas a sus titulares.⁵

Una tercera fase de la historia de PROEDES se configura cuando comienza una tímida renovación de la Junta de Investigación de la Facultad de Educación de la UFRJ, todavía en la primera década de la década de 2000, cuando algunos exmentores de la profesora Lourdinha, como se la llamaba cariñosamente en la Facultad de Educación, regresaron a la institución como profesores y otros, investigadores formados en instituciones de Río de Janeiro en el Área de la Historia de la Educación, se acercaban e integraban en la institución. En esta renovación, fue necesario permanecer mucho tiempo legitimando la importancia de ese Centro de Memoria y Documentación, ya que, a pesar de todos los esfuerzos de institucionalización -a través de la aprobación de todos los órganos colegiados e institucionales de la UFRJ y también de los esfuerzos de difusión y legitimación con los que su fundador se comprometió personalmente-, además de conseguir que sus alumnos, mentores y colegas de PROEDES también se comprometieran con la validación, nada garantizaba que, después de su retiro, ese espacio se preservaría.⁶

Este problema es sentido por todos aquellos que se aventuran a crear espacios para la preservación de la memoria de escuelas, universidades o instituciones distintas mediante la organización de archivos o museos para dar cuenta solo de este propósito. Esto se debe a que el valor de la preservación de la memoria, ya sea de las instituciones o del proceso de convalidación de áreas de conocimiento de individuos y grupos que han contribuido activamente a su constitución, no siempre es valorado por otras personas, incluso pertenecientes al ámbito académico. Así, el trabajo de preservación y transformación de los registros de memoria a través fuentes históricas, disponible para consulta de investigadores y otras partes interesadas, además de requerir mucho tiempo y un gran equipo, no siempre tiene el reconocimiento que merece.

⁵ Creada en marzo de 1978, la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), con sus Reuniones Anuales a nivel nacional y regional, se ha convertido en uno de los principales espacios para el intercambio de estudios e investigaciones en el campo de la educación. Aunque el archivo institucional de la entidad se encuentra bajo Responsabilidad de la Presidencia y de la Secretaría General de la Asociación, se consideró que el foro jurídico de ANPEd siempre ha sido Río de Janeiro, por lo que es apropiado preservar en esta ciudad sus documentos legales, incluidos los relacionados con los acuerdos que generaron recursos para la instalación y operación de la entidad. En esta perspectiva, se firmó un convenio entre ANPEd y PROEDES, encomendando a esta última la responsabilidad de organizar y preservar parte de esta colección (cf. Guía de Archivos y Colecciones de Proedes / Ene.1999).

⁶En 1994 el Proyecto fue reconocido como Programa por la Congregación de la Facultad de y en 1995 El Consejo de Coordinación del Centro de Filosofía y Ciencias Humanas (CFCH) y el Consejo de Educación de Posgrado (CEPG) de la UFRJ.

Aun así, profesores e investigadores de escuelas y universidades no se desaniman ante este hecho y se convierten en verdaderos militantes de la causa. Esta es la buena noticia, porque poco a poco nuestra colección se amplía y las posibilidades de realizar investigaciones que revelen algo que contribuya al conocimiento y a una autorreflexión sobre nuestros propios campos de actividad profesional, así como sobre otros, es eficaz. Como sabemos, este proceso ha permitido finalmente la producción de un patrimonio archivístico, documental, memorialístico e historiográfico que puede ser una poderosa antítesis del pensamiento integracionista y los revisionismos sin base científica que pueden dañar tanto a la sociedad como a la democracia.

Un giro a la educación básica: En la actual fase de desarrollo, se produjeron algunas inflexiones, ante la llegada de expedientes que determinaron una reorientación en la naturaleza de la documentación. Estos han sido conseguidos por docentes que son investigadores integrados en PROEDES. Tres institutos demuestran una aproximación más cercana con la preservación de la memoria de los sujetos e instituciones vinculados a la educación básica. Ya hemos señalado que la preocupación por las historias de estudiantes y docentes, así como por las prácticas de mediación cultural que implican comunicación con audiencias no especializadas, fue algo que no se incluyó en la primera y segunda fases de desarrollo del Programa, que tuvo como foco principal la preservación de la memoria de las instituciones científicas y educativas, así como de la memoria de los educadores que ocuparon cargos destacados en la administración pública, tales como secretarios de Educación, directores de órganos del Ministerio de Educación o profesores universitarios, entre otros similares.

Una reorientación, en este sentido, fue el proyecto titulado *Documentación Histórica del Centro de Memoria Ferreira Viana: enseñanza y trabajo de la infancia en Río de Janeiro (1888-1942)*, desarrollado por la profesora Irma Rizzini durante los años 2011 y 2013. Como se describe en la Plataforma Lattes, el proyecto fue una rama del *Proyecto de documentación Histórica del Archivo Asylo Desvalidos y la Casa de São José: documentación, enseñanza e infancia laboral (1874-1933)*, apoyado por el Programa de Becas de Iniciación Artística y Cultural (PIBIAC / UFRJ) en 2010. Junto con el proyecto, se desarrollaron actividades de investigación y extensión, basadas en dos objetivos principales: a) desarrollar estudios sobre la infancia dirigidos a la instrucción para el trabajo manual en las escuelas de formación profesional; b) preservar, recuperar, catalogar, organizar e inventariar documentos históricos de la colección documental e iconográfica del Centro de la Memoria ubicado en la Escuela Técnica Estatal Ferreira Viana, fundada en 1988 y ubicada en el barrio Maracanã, en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil.

Abordando la valorización de la memoria de la educación profesional y la infancia laboral, el proyecto también contribuye a la reflexión sobre aspectos de la educación básica. Citando otro ejemplo, destacamos la integración de parte de la extensa colección de Rubin Santos Leão de Aquino, quien fue profesor de cursos pre-vestibulares en el sur de Río de Janeiro desde finales de la década de los sesenta hasta la primera década del siglo XXI. Además de ser profesor de historia, trabajando principalmente en cursos pre-vestibulares, Aquino fue el autor de libros de texto que tuvieron un gran impacto en la renovación de este tipo de material. También fue un activo militante para conseguir el fin del régimen dictatorial en Brasil, habiendo participado en Amnistía

Internacional y en el Grupo Tortura Nunca Más, investigando el paradero de los muertos y desaparecidos por el régimen. La documentación que compone este expediente es muy útil para conocer mejor las prácticas, condiciones de trabajo y proyectos alentados por docentes que, como él, se dedican a enseñar una historia viva, que despierta el interés del alumno, además de estar en sintonía con la vida política del país.

Otro proyecto desarrollado en el marco del Programa y que se ubica en esta línea centrada en la educación básica se refiere al proceso de localización, identificación y catalogación de revistas educativas existentes en la colección PROEDES, analizando revistas educativas, en lo que la investigación nacional e internacional en la historia de la educación ha denominado prensa periódica educativa, dedicando especial atención a las revistas manifiestamente dirigidas al profesorado (generalmente creadas con la función principal de ayudar a los maestros de educación básica en su práctica), es decir, a la prensa pedagógica, investigando específicamente la dimensión relacionada con el conocimiento pedagógico y la comprensión del papel que desempeñan estas publicaciones en el desarrollo de la profesión docente. Lo desarrollado en Brasil y en países como Portugal, Francia, Bélgica y Alemania han demostrado el potencial de este tipo de fuentes como extremadamente relevantes desde el punto de vista de la historia de la producción y difusión del conocimiento en la educación, porque constituye un espacio privilegiado para la difusión de teorías y prácticas educativas. Estos estudios también mostraron que estas publicaciones nos permiten aprehender la multidimensionalidad del campo educativo, además de permitir también la identificación de los principales grupos y actores en una época histórica determinada (Fernandes, 2012).

2. Articulación docencia-investigación-extensión y formación docente

Creemos que la aproximación de PROEDES al tema de la educación básica permite una mayor articulación entre las actividades de formación docente, que orientan la enseñanza en el Curso de Pedagogía de la Facultad de Educación, y la formación de investigadores. Articula, así, una perspectiva de investigación que lanza la mirada para comprender las particularidades de la escuela básica y la profesión docente, actuando en la preservación de los recuerdos y en la producción de las historias de estas instituciones y sujetos. En el otro extremo, el trabajo de archivo de organización del material documental para consulta pública constituye un trabajo de extensión, por excelencia, completando así la tríada docencia-investigación-extensión que marca la perspectiva de las universidades públicas en la actualidad, especialmente en la UFRJ, en la que las actividades de extensión forman parte de la formación académica de los estudiantes y dan créditos para la integralización de los cursos.

En el caso del Archivo de la Escuela Técnica, dos características de este proyecto expresan lo que consideramos una reorientación en la dinámica de PROEDES: la primera está vinculada a un debate muy presente entre los investigadores que se dedican a la preservación de la memoria educativa, especialmente en lo que respecta a las memorias de la educación básica. Este debate estuvo muy presente en la primera década del siglo actual, especialmente en los intercambios establecidos entre investigadores brasileños, portugueses y españoles. Estos debates han planteado otras formas

de preservar la memoria de las escuelas públicas, como el montaje de una réplica de aula, como era estándar, de las escuelas públicas brasileñas a principios del siglo XX, existente en la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ), además del trabajo de organizar las memorias de las escuelas en la ciudad de Campinas, fijando en ellos los espacios de preservación, como lo llevaron a cabo investigadores de la Unicamp en la primera década del siglo XXI.

Una cuestión no se resolvió en este amplio debate sobre el lugar de los Centros de Memoria y Documentación de la Escuela Primaria. Se cuestiona si deben permanecer en las propias escuelas o si en los espacios abiertos en los organismos centrales y en las universidades (¡si los hay, por supuesto!). No se ha resuelto tal pregunta porque no hay una respuesta correcta o incorrecta para ella. Si es algo claro que ambas instituciones tienen un volumen diferenciado de recursos y potencial reconocimiento de este tipo de trabajo, también es cierto que, para este mismo momento, el éxito y el reconocimiento están muy condicionados a la actuación de sus creadores y organizadores con el fin de llevar, de forma permanente e incansable, el apoyo interno y externo al público, lo que requiere un programa de difusión constante.

En cualquier caso, nos interesa delimitar, aquí, la perspectiva de articular el curso de pedagogía y la formación docente (incluyendo la participación de los estudiantes becados de este curso) con el trabajo relevante de preservar el patrimonio educativo de la escuela y la profesión docente, entre otros temas asociados a la profesión, con el desarrollo de la investigación y la consecuente producción de referencias. Por último, cabe dejar claro el sentido extensionista de estas actividades, considerando que su realización será cuando un público más amplio pueda acceder a este patrimonio a través de plataformas digitales. En tiempos de pandemia, creemos que esta será una forma de comunicación muy apropiada.

Las actividades de organización del Archivo del Profesor Rubín Aquino están asociadas al desarrollo de investigaciones sobre trayectorias de docentes involucrados en proyectos de construcción democrática, que a su vez tuvieron como una de sus consecuencias la defensa de la tesis de profesor titular de uno de los autores de este artículo (Xavier, 2018). Además de la organización del Archivo y su apertura al público, se fueron desarrollando otras actividades de extensión, a partir de este doble enfoque del Archivo. Se trata de un Proyecto de Extensión, registrado en 2019, cuyo objetivo principal es difundir *pequeñas gotas* de historia de las escuelas de Río de Janeiro. Aún en fase de implementación y pruebas, el proyecto, titulado *Tu Escuela tiene Historia*, está compuesto por un blog que conecta con plataformas digitales como Facebook e Instagram. Tiene como modo de comunicación, en la actualidad, la publicación de *posts* recogidos en una amplia encuesta con diferentes generaciones de antiguos alumnos de colegios públicos, sobre los mejores recuerdos de sus colegios. Nuestra ambición es que las publicaciones, realizadas en series por regiones del Estado, sean seguidas de indicaciones de lectura para aquellos que quieran saber más sobre las historias de las escuelas de esa región citadas en los mejores *recuerdos*.

3. Articulando memoria e historia: Investigación y Documentación

Es cierto que el trabajo realizado en los Centros de Estudios y Documentación adquiere una alta significación simbólica, a pesar de las enormes exigencias materiales que este tipo de trabajos

demandan. Por ahora, nos centraremos en el significado simbólico, destacando la observación de Heymann (1997: 49), para quien:

(...) los centros de documentación funcionan como *locus* privilegiados para evaluar este capital simbólico, ya que son instituciones enfocadas en la preservación de aquellas memorias reconocidas como históricas, al tiempo que pueden conferir "valor histórico" a los roles que están bajo su custodia.

A pesar del alto valor simbólico conferido al trabajo de conservación, custodia y difusión de fuentes documentales, cabe destacar que es el desarrollo de investigaciones vinculadas a la exploración de fuentes que se encuentran en permanente proceso de revisión lo que garantiza la producción de estudios originales, alimentando las preguntas y reflexiones planteadas en el trabajo de organización de las colecciones y/o en el proceso de revisión o consulta con vistas a recopilar datos e información pertinentes para la investigación en curso.

En este sentido, el trabajo con documentación realizado en PROEDES busca responder a la perspectiva de asociar memoria e historia. Recopilación de conjuntos documentales -Archivos, Series y Colecciones; temática, personal e institucional- y conservación de los registros del pasado de educadores e instituciones educativas, al tiempo que busca reunir documentación sobre temas específicos para proporcionar ayudas a investigadores comprometidos a desarrollar sus estudios e investigaciones sobre la historia de la educación brasileña.

No sería posible en el espacio de este artículo, ni es una tarea que nos propongamos en estos momentos, trazar una historia de las líneas de investigación que ya se han desarrollado en PROEDES desde su fundación hasta nuestros días. Sin embargo, consideramos relevante sugerir algunos procesos a través de los cuales se puede encontrar la articulación entre investigación y documentación. También es posible defender el argumento de que el trabajo con archivos siempre ha sido una experiencia de investigación, así como una oportunidad para que docentes, estudiantes y técnicos reflexionen sobre los problemas de memoria de las instituciones educativas y científicas del país. Recordemos también que siempre ha habido un compromiso de lucha por la preservación y democratización de esta memoria a través de la consolidación de un centro que era, al mismo tiempo de estudios y de documentación en la Facultad de Educación de la UFRJ.

Según Le Goff, "la evolución de las sociedades en la segunda mitad del siglo XX aclara la importancia del papel que juega la memoria colectiva. (...) La memoria colectiva es parte de los grandes problemas de las sociedades desarrolladas y las sociedades en desarrollo, las clases dominantes y las clases dominadas, todas luchando por el poder o la vida, la supervivencia y la promoción." (Le Goff, 1984: 46). António Nóvoa (2004), citando también a Le Goff y a Paul Ricoeur, destaca una retractación de la memoria colectiva de la educación, ya que todo el discurso sobre la escuela (esta, a su vez, desbordante) se limita a los límites de los recuerdos individuales, experiencias y experiencias que cada uno lleva desde su infancia y juventud. Para este autor, vivimos un inquietante exceso de memoria en algunos casos y, en otros, un exceso de olvido.

Sin embargo, el momento actual plantea otro desafío en relación con este trabajo de preservación y producción de memoria: el tema de la difusión a un público más amplio. No solo en los últimos meses, cuando la pandemia prácticamente nos ha aprisionado en el entorno virtual, sino que

incluso antes, con la creciente expansión del uso de redes y plataformas digitales, se habían impuesto dos cuestiones. Por un lado, las instituciones han examinado y planificado la cuestión de la digitalización como opción de salvaguardia y almacenamiento. Por otro lado, con la difusión, especialmente entre los jóvenes, de redes de sociabilidad cada vez más digitales, la cuestión es cada vez más la cuestión de difundir nuestro trabajo en plataformas como Facebook, Instagram, etc. Algunos de nuestros proyectos de investigación / extensión han hecho incursiones en estos entornos, aunque sea experimentalmente. El proyecto de difundir memorias de escuelas en Facebook y revistas pedagógicas en Instagram son intentos en este sentido. Tales proyectos se sitúan en una vertiente de estudios sobre historia que comúnmente se han llamado Historia Pública que discuten principalmente aspectos relacionados con las posibilidades de una mayor difusión de los estudios en historia.⁷

Otras estrategias para la difusión del patrimonio histórico conservado en PROEDES se han dado a través de la participación de sus investigadores, junto con los equipos de estudiantes de iniciación científica y cursos de postgrado en congresos en el área de historia, historia de la educación y archivística. Si, además, es eficaz en la participación en reuniones de intercambio entre diferentes instituciones de custodia y preservación de la memoria, como museos, centros de memoria y documentación, entre otros espacios e instituciones dedicadas a estos fines, a nivel local, nacional e internacional. Internamente, el equipo técnico, formado por un archivero y una técnica en temas educativos, había organizado exposiciones y eventos semestrales, como exposiciones de documentos de ciertos archivos, abiertos a un público muy diverso y ecléctico. Además, venían recibiendo visitas de clases de estudiantes de pregrado en educación (Pedagogía) en las que se les presentan las actividades relacionadas con la preservación y difusión de la memoria y la historia educativa, destacando siempre la relevancia de este trabajo. Con la pandemia y el aislamiento social que ella impuso, se suspendieron los eventos presenciales, pero seguimos manteniendo algunas actividades de manera remota. Las fotografías adjuntas presentan algunos registros de las actividades presenciales mencionadas anteriormente.

Para finalizar...

En cuanto a la dimensión de la memoria y su contraria, la del olvido, es importante destacar la importancia del papel que juega la memoria colectiva en los temas cruciales de la vida en sociedad, relacionándola con la necesidad de construir la memoria colectiva de la educación.

Se trata de comprender el papel que pueden desempeñar los centros de documentación, así como los archivos escolares y los museos: ventanas abiertas para la construcción de una memoria social

⁷ La Historia Pública se ha consolidado como un tipo de enfoque historiográfico que articula el rigor académico con la participación en movimientos y prácticas sociales emancipadoras, enfatizando la comunicación con audiencias no especializadas y la participación de historiadores profesionales en la formulación de políticas públicas. Además, la perspectiva de una historia pública es adecuada al trabajo desarrollado en preservación de la memoria y a las actividades educativas realizadas en escuelas y universidades, así como en instituciones culturales. Cf: Mauad et al, 2016.

y cultural colectiva que, ampliando las memorias individuales, sea capaz de formular, en palabras de Nóvoa (2004), una comprensión histórica de los fenómenos educativos. Según él, la *falta de esta memoria* construida en la educación nos lleva a repetir, a partir de memorias parciales, individuales o incluso generacionales, los mismos y repetidos diagnósticos y las mismas y erróneas soluciones casi siempre presentadas como novedades.

En este sentido, tales instancias, al mismo tiempo de preservación y estudios e investigaciones, pueden contribuir a superar el callejón sin salida que parecemos vivir hoy: entre el asombro con el presente y el olvido del pasado. En el momento actual, que exige superar prácticas que confrontan el conocimiento científico y las lecciones de la historia, se hace urgente la memoria cultural y el respeto por los registros históricos, en sus múltiples formas de materialización. Preservar la memoria y difundir el patrimonio histórico de las generaciones que nos precedieron se convierte así en una tarea que, aunque laboriosa, es sumamente relevante.

Concluimos deseando que el trabajo con la preservación de la memoria -educativa o cualquier otra memoria- se amplíe y profundice, reuniendo a más personas y creando más espacios propicios para las actividades de recordar, conocer y analizar el pasado para comprender mejor el valor del tiempo en nuestras construcciones materiales y simbólicas. Creemos que, de esta manera, es posible adquirir más habilidades para trazar perspectivas de la construcción del presente y proyección de un futuro iluminado y consciente; constructivo y solidario.

Referencias:

- BURKE, Peter (1992). Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor & TEIXEIRA, Ana Paula T (2019). *História Pública e divulgação de história*. São Paulo: Editora Letra e Voz.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (2000). Pesquisa, Memória e Documentação: desafios de novas tecnologias. In Faria Filho, Luciano Mendes (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (2020). PROEDES – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade: origens e desenvolvimento. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, vol.36, n.1.
- FERNANDES, Ana Lúcia Cunha (2012). A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil - Portugal (1880-1930). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- HEYMANN, Luciana Quillet (1997). Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pe1999ssoais e o caso Filinto Muller. In *Estudos Históricos: Indivíduo, biografia, história*. Rio de Janeiro, FGV.vol.10, n.19.

- LE GOFF, Jacques (1984). Memória. *Enciclopédia Einaudi*. Vol 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Brasil, Letras e Voz, 2016.
- MENEZES, Maria Cristina (2005). A Escola e sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. in *Pró-Posições*, Faculdade de Educação – UNICAMP, vol.16, n.1 (46), jan./abril (pp.13-19).
- MOGARRO, Maria João (2005). A Escola e sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. in *Pró-Posições*, Faculdade de Educação – UNICAMP, vol.16, n.1 (46), jan./abril (pp.103-116).
- NÓVOA, António (1996). História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e ensinar história da educação – Actas do 2º Encontro de História da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (2004). Apresentação. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. Helena C. (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol 1 – Séculos XVI-XVII. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- PROEDES. Guia de Arquivos e Coleções do PROEDES (mimeo). Jan.1999.
- XAVIER, Libânia Nacif (2001). *Criadores e legitimadores de instituições educacionais no Brasil: as contribuições de Jayme Abreu e de João Roberto Moreira*. Rio de Janeiro, UFRJ, Projeto de Pesquisa (mimeo).
- _____ (2003). *Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil*. Rio de Janeiro, UFRJ, Projeto de Pesquisa (mimeo).
- XAVIER, Libânia Nacif e FERNANDES, Ana Lúcia C (2005). *Impasses e perspectivas na consolidação de um centro de documentação: o caso do PROEDES/UFRJ*. In Horizontes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, vol.23, n. 2, julho/dezembro.

ANEXOS:

La labor de preservación del patrimonio educativo Proedes/UFRJ (Brasil)

1. Equipo de becarios de iniciación científica en investigación



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, 2018

2. Higiene de los documentos iconográficos



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, febrero / 2017

3. Organización de los ítems bibliográficos



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, sept. / 2018

4. Organización y catalogación de revistas pedagógicas



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, enero a diciembre / 2019

5. Conferencia sobre formación del profesorado y patrimonio educativo en la Universidad de Sevilla (España)



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, febrero / 2019

6. Rueda de conversación sobre la preservación del patrimonio educativo



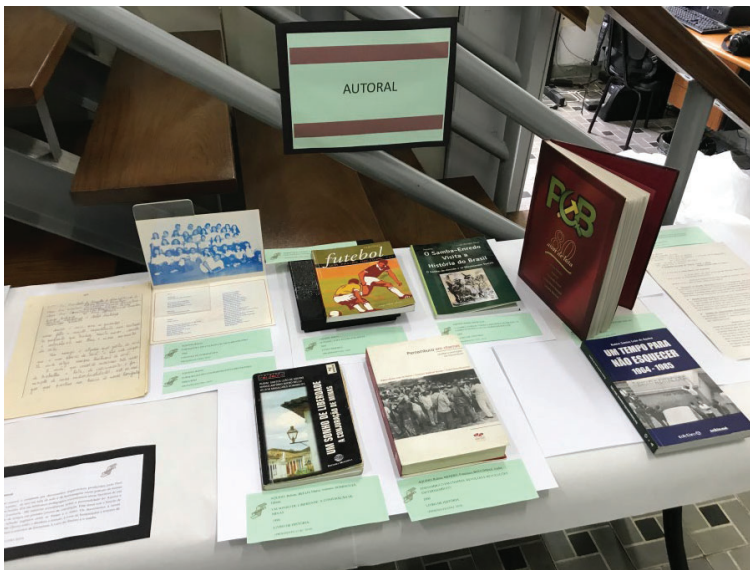
Fuente: Colección Proedes - UFRJ, febrero / 2019

7. Alumnos de Iniciación Científica del Curso de Pedagogía con un póster en un evento del Centro de la Memoria de Unicamp-SP (Brasil)



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, octubre / 2019

8. Exposición de documentos del Archivo Rubin Aquino Junio / 2019



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, junio / 2019

9. FNFiExposición Conmemorativa 80 Aniversario, noviembre / 2019



Fuente: Colección Proedes - UFRJ, noviembre / 2019

Educación física escolar durante la II República (1931-1939): Aspectos curriculares

Physical education in elementary school during Spanish 2nd. Republic (1931-1939): Curricular aspects

Dr. Antonio D. Galera Pérez
(Universidad Autónoma de Barcelona)
<https://orcid.org/0000-0002-6272-6494>

Fecha de recepción del original: septiembre 2021
Fecha de aceptación: octubre 2021



Clase al aire libre de la Escuela Maternal de Zaragoza, en los inicios de la II República.
La Escuela estaba dirigida por doña Patrocinio Ojuel Pellejero (Zaragoza, 1877-1961), destacada maestra especialista en el método Montessori.
Fuente: Romeo Pemán, Carmen (19-08-2019). Escuelas dedicadas a maestras [en Zaragoza], *Letras desde Mocade* (<https://letrasdesdemocade.com/2019/08/19/escuelas-dedicadas-a-maestras>).

Resumen

La regulación normativa de la educación física en la Enseñanza primaria republicana muestra de inicio una continuidad respecto de la I Restauración, puesto que siguieron vigentes los planes de estudios anteriores. La interesante reforma de 1937 incluyó, por primera vez en nuestra historia educativa, una diferenciación de la materia con el título específico de Educación Física y una asignación de cargas horarias que permitiría, al menos sobre el papel, esperar una atención normativa a su desarrollo didáctico. Observamos en la regulación de este desarrollo un mantenimiento de la influencia pedagógica militar que, sin embargo, no era desbancada por otras influencias.

Palabras clave: Historia de la Educación Física; Historia de la Educación; Educación Primaria; Planes de estudios.

Abstract

The normative regulation of physical education in Republican Elementary education shows continuity with respect to the 1st. Restoration, since the previous curricula remained in force. The interesting reform of 1937 included, for the first time in the Spanish educational history, a differentiation of the subject with the specific title of Physical Education and an assignment of hourly loads that would allow, at least on paper, to expect a normative attention to its didactic development. We observe in the regulation of this development a maintenance of the military pedagogical influence which, however, was not superseded by other influences.

Keywords: History of Physical Education; History of Education; Elementary Education; Curriculum regulations.

A. Preámbulo

Este artículo es el segundo de una tetralogía en la que se analiza la evolución de los contenidos didácticos de la Educación Física prescritos por la legislación educativa española para la Enseñanza primaria o Primera enseñanza en tres períodos significados de nuestra Historia educativa: la I Restauración (1875-1931, la II República (1931-1939), y el que hemos dado en denominar altofranquismo educativo (1936-1970).

La metodología común, que nos servirá de nexo de comparación evolutiva, se basa en el análisis sintético de cuatro aspectos curriculares: los contenidos de enseñanza prescritos por la Administración educativa, los horarios asignados, las orientaciones didácticas emitidas y los cuestionarios o manuales oficiales específicos. En la transcripción de citas textuales se ha respetado la grafía y sintaxis de las fuentes.

En esta entrega analizamos la evolución del segundo período, desde 1931 hasta 1939.

B. El marco legal

Al advenimiento de la II República, la presencia normativa de la educación física en la Primera enseñanza, regida desde 1857 por la Ley Moyano, estaba regulada por el Real decreto de 26 de Octubre de 1901, que contemplaba una materia denominada “Ejercicios corporales”, y la Real orden de 10 de Abril de 1918, que recomendaba la práctica de paseos y excursiones con los alumnos; el Real decreto prescribía además la práctica de canto, trabajos manuales y nociones de higiene y fisiología humana. Estas tres últimas materias venían ya prescribiéndose desde 1899 junto con los paseos y excursiones en las escasas Escuelas graduadas de la época.

Las Escuelas de párvulos, por su parte, aunque también regidas por la Ley Moyano, habían desarrollado una regulación rica en aspectos de educación física, aunque restringida únicamente a la Escuela-modelo creada en Madrid en 1878 y a las escasas Escuelas maternas creadas a partir de

1922. En general, la presencia de materias relacionadas con paradigmas de educación física¹ era más destacada en las Escuelas infantiles (de párvulos y maternas) que en las Escuelas primarias (graduadas, unitarias o mixtas).

En el corto período de existencia de la II República no dio tiempo a los legisladores a regular el nivel pedagógico de la Primera enseñanza, que, a semejanza del régimen liberal de la I Restauración, quedó desatendido en beneficio de la Segunda enseñanza (Bachillerato) y del Magisterio. Ello no obstante, aún hubo tiempo de promulgar uno de los mejores planes de estudios de este nivel que haya tenido nunca España (Decreto de 28 de Octubre de 1937, Orden circular de 11 de Noviembre de 1937), aunque con la Guerra Civil prácticamente decantada del lado sublevado, por lo que no hubo tiempo de aplicarlo (Galera, 2019).

C. Contenidos específicos

Puesto que durante la II República los planes de estudios de la enseñanza básica (tanto Escuelas infantiles como Escuelas primarias) fueron inicialmente los mismos que habían regido durante la I Restauración, encontramos las mismas prescripciones para materias de educación física que estaban vigentes en abril de 1931 hasta que en 1937, ya prácticamente vencida la legalidad republicana, se promulga el plan de 1937, que incluía por primera vez en el ordenamiento de este nivel educativo un grupo de materias denominado explícitamente “Educación Física”.

1. Escuelas maternas y de párvulos

Durante la II República, las Escuelas infantiles siguieron manteniendo sus tipologías anteriores,² así como su rica programación de materias relacionadas con los paradigmas educacionales de la educación física, que no experimentaron reformas curriculares:

En la Escuela-modelo siguió rigiendo el plan de 1914, que contemplaba hasta siete materias relacionadas con paradigmas educacionales de la educación física: ejercicios corporales, juegos gimnásticos, juegos manuales, marchas, canto, trabajos manuales e incluso prácticas de jardinería, agricultura y botánica.³

En el resto de Escuelas de párvulos regía el mismo plan que en las Escuelas primarias y, por tanto, encontramos prescritas las materias de ejercicios corporales, canto, trabajos manuales, nociones

¹ Galera Pérez, Antonio D. (2001). Objeto de la educación física: paradigmas educacionales. *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista integradora. Volumen I: Funciones de impartición* (pp. 23-27). Barcelona: Paidós. (Paidós Educación Física, 45).

² Para aspectos normativos generales de la Primera enseñanza durante el período estudiado en este artículo, puede consultarse un trabajo anterior (Galera, 2019).

³ Real orden de 20 de Marzo de 1914 aprobando el Reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de párvulos denominada «Jardines de Infancia» [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*B. O. del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes*, 30/1914, de 14 abril, pp. 16-18), Art. 2.º.

de Higiene y de Fisiología humana (desde 1901),⁴ y la práctica de paseos y excursiones (desde 1918).⁵

Siguieron funcionando asimismo las Escuelas maternales, cuyo plan de actividades de 1922 incluía por tanto juegos de destreza y de educación de los sentidos, danza, canto y trabajos manuales.⁶

2. Escuelas primarias

Tras la instauración de la II República, la política educativa de la Enseñanza primaria se centró en la construcción de escuelas y en la formación de maestros y maestras, de manera que siguió vigente el plan de estudios de 1901, que preconizaba los llamados ejercicios corporales, además del canto, los trabajos manuales y nociones de Higiene y de Fisiología humana,⁷ con la mejora parcial de 1918 que recomendaba la práctica de paseos y excursiones,⁸ actividades estas últimas cuya realización, a semejanza de lo que sucedió durante la I Restauración, se reiteró en 1932 (Orden circular de 12 de Enero de 1932) y en 1934 (Orden circular de 8 de Agosto de 1934).

Éste fue el plan de estudios que rigió normativamente durante la práctica totalidad de la II República en las Escuelas primarias españolas, con la excepción de los Grupos escolares dependientes del Ayuntamiento de Barcelona, para los que dicho consistorio redactó unos programas exclusivos que contemplaban trabajos manuales que para las niñas venían ampliados con enseñanzas domésticas (Ajuntament de Barcelona, 1932a); aunque en dichos programas no se contemplaba una materia directamente relacionada con la educación física, sabemos que para dichos Grupos escolares se contrataron profesores de Educación Física (Bantulà et al., 1997: 96-101).

El fallido plan de la II República de 1937 que hemos estudiado en un trabajo anterior (Galera, 2019) había creado un “grupo de conocimientos” o de materias denominado, por primera vez en la Primera enseñanza oficial, “Educación física”, y que englobaba, junto a otros contenidos más tradicionales, tales como juegos libres y organizados y los ejercicios gimnásticos, la práctica de deportes, prácticas higiénicas y la consideración de los recreos como tiempo para la práctica de educación física; otro grupo de materias, denominado “Actividades creadoras”, incluía, entre otras actividades artísticas, el canto y la rítmica.

⁴ Real decreto de 26 de Octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas y de reorganización de la primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 303/1901, de 30 Octubre, pp. 497-499), Art. 3.º.

⁵ Real orden de 10 de Abril de 1918 disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 103/1918, de 13 Abril, p. 135).

⁶ Real decreto de 2 de Junio de 1922 autorizando al Ministro de este Departamento para instalar por vía de ensayo, Escuelas Maternales modelos, con sujeción a los preceptos que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 154/1922, de 3 Junio, pp. 828-829), Art. 7.º.

⁷ Real decreto de 26 de Octubre de 1901, Art. 3.º.

⁸ Real orden de 10 de Abril de 1918.

Por su parte, el asimismo efímero plan del C.E.N.U., también estudiado anteriormente (Galera, 2019), si bien comenzado a divulgar con anterioridad (Generalitat de Catalunya, 1936), tuvo un desarrollo normativo más escaso, hasta el extremo de que unas orientaciones de 1938 no llegaron a explicitar las materias de enseñanza, pero preconizaban, además del juego libre y organizado en los tres grupos de edad, la utilización del dibujo y la canción popular en los dos primeros grupos, y la organización de paseos y excursiones en los dos últimos, aunque eran más bien recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje (Orden del 12 de setembre del 1938).

D. Horarios

La primera regulación horaria general de nuestra Educación primaria con vocación nacional es la del ya citado plan de estudios de la Escuela primaria de 1937, que desgraciadamente tuvo muy poco alcance efectivo, pues la mayor parte del territorio nacional estaba ya ocupada por las fuerzas franquistas. En dicho plan se contemplan prescripciones horarias que tienen en cuenta numerosos aspectos o paradigmas específicos de la educación física (Orden circular de 11 de Noviembre de 1937):

- En todos los horarios figurará, por lo menos, una **excursión** mensual con carácter obligatorio para cada grupo o sección de la escuela.
- La tarde en que se suspenda el trabajo escolar deberá destinarse a ejercicios de **educación física y deportes**, que serán dirigidos por uno o varios maestros de la escuela o de la localidad que posean la preparación técnica necesaria.
- La duración de las lecciones prácticas (“trabajo manual”) no excederá de **una hora** por sesión.
- Entre clase y clase de cualquier tipo se darán unos minutos de **descanso al aire libre**.
- Los ejercicios de gimnasia y los juegos dirigidos tendrán un tiempo marcado en los horarios, por lo que no se considerarán descansos a los efectos anteriores.

La asignación horaria semanal del grupo de materias denominado Educación Física en dicho plan era asimismo notablemente progresista, desde un punto de vista pedagógico:

Grado elemental	6 y 7 años	6 horas
Grado medio	8 y 9 años	5 horas
Grado superior	10 y 11 años	3½ horas
Grado de ampliación	12 y 13-14 años	3 horas

E. Orientaciones pedagógicas

A efectos metodológicos, distinguiremos entre las orientaciones planteadas para las Escuelas de párvulos y maternas, de asistencia no obligatoria, para las Escuelas primarias, obligatorias, y para las Colonias escolares.

1. Escuelas de párvulos y maternales

Antes de la II República, este nivel educativo permaneció carente de orientaciones pedagógicas, con la excepción de las que en 1893 se habían emitido para la Escuela-modelo de párvulos.⁹

Deberemos esperar hasta 1931 ó 1932, ya en plena República, aunque limitadas a una sola ciudad, para encontrar más orientaciones pedagógicas para las Escuelas de párvulos municipales de Barcelona, mucho más generales que las de la Escuela-modelo (Ajuntament de Barcelona, 1932a: 1):

—Respeto a la libertad de desarrollo, así físico como espiritual, del niño, con las limitaciones necesarias al interés colectivo y a la vida moral.

—Actividad (juego, trabajo) para educar y perfeccionar los sentidos y facultades y estimular sus creaciones.

2. Escuelas de Primera enseñanza

En lo relativo a las Escuelas de Primera enseñanza, podemos encontrar dos referentes pedagógicos normativos sobre educación física escolar en la legislación general republicana: las prescripciones sobre paseos y excursiones, y las orientaciones específicas para la Educación Física del efímero plan de 1937, además de las prescripciones sobre la forma de asignación de horarios que hemos enumerado en el apartado anterior.

a) Paseos y excursiones escolares

Quizá como una continuidad inconsciente de la tradición liberal de la I Restauración, la II República también reguló con cierta atención la práctica escolar de paseos y excursiones.

Encontramos así que al poco de instaurarse el nuevo régimen se insiste en recomendar la práctica de paseos, excursiones y visitas escolares, resaltando su valor educativo como medios de conocimiento del entorno escolar (Orden circular de 12 de Enero de 1932).

Poco después, en 1934, la Dirección General de Primera Enseñanza publica una circular que abunda en las recomendaciones genéricas de 1918,¹⁰ pero eliminando las condiciones pedagógicas entonces establecidas (Orden circular de 8 de Agosto de 1934):

«Deseosa esta Dirección general de que las Escuelas nacionales cumplan la doble función pedagógica de tomar como centro de enseñanza la **propia realidad** en que se desenvuelve la vida infantil y de propagar el conocimiento de los lugares de reconocido valor artístico, histórico o monumental, ha resuelto:

»Que a partir del día primero del curso próximo todos los Maestros nacionales, cumpliendo un plan previamente trazado, realicen, por lo menos una vez al mes, **excursiones** instructivas que

⁹ Orden circular de 14 de Noviembre de 1893 de la Dirección General de Instrucción Pública dando instrucciones acerca de la enseñanza de Gimnástica en la Escuela modelo de párvulos [Ministerio de Fomento] (*Anuario legislativo de Instrucción Pública correspondiente á 1893*, pp. 363-364).

¹⁰ Real orden de 10 de Abril de 1918.

sirvan para dar a conocer a los niños los valores artísticos, históricos y monumentales, representados en la localidad por los Museos, archivos y Monumentos que en la misma existan.

»Estas visitas serán dirigidas bien por los Maestros o [bien] por personas de reconocida autoridad cultural, y los conocimientos que en estas excursiones se adquieran tendrán lógico enlace con el resto de las materias del programa escolar, en forma tal que sean su complemento.»

b) Instrucciones del plan de 1937

En el fallido plan de Enseñanza primaria republicano de 1937, a pesar de que en otros grupos de materias se dan unas orientaciones pedagógicas innovadoras y, al tiempo, fáciles de entender (Galera, 2019), sobre el grupo de Educación Física se limita la circular de aplicación a dar una simple justificación de sus finalidades (Orden circular de 11 de Noviembre de 1937):

«Nuestra escuela popular debe dar una gran importancia a este aspecto fundamental de la educación por su influencia decisiva sobre el crecimiento, el vigor físico y la normalidad orgánica de nuestra infancia y, además, por la acción que esas prácticas, cuando son metodizadas [sic] y continuas, ejercen en la energía del carácter, en la disciplina de la voluntad y en la formación de una personalidad vigorosa y dinámica.»

Y, a continuación, una serie de buenos deseos, heredados de retóricas anteriores, y que el desenlace de la guerra truncó de raíz:

«Habilitar campos de juego y deporte para el servicio de cada escuela, o de cada grupo de escuelas, organizar de manera eficaz la educación física dirigida por maestros capacitados, trazar un programa inmediato de ejercicios, juegos y deportes, deberán ser tareas de todos los inspectores y maestros, mientras el Ministerio, por medio del Consejo Nacional de Educación física y deportes, publica el manual para la educación física de la infancia.»

No debemos perder de vista, no obstante, que las Instrucciones dan unas interesantes prescripciones pedagógicas relacionadas con aspectos corporales a la hora de asignar los horarios de los centros, como hemos visto en un apartado anterior.

3. Reglamentaciones para Colonias escolares

Durante la II República, el Ayuntamiento de Barcelona continuó su fructífera labor de organización de colonias escolares, progresivamente mejoradas tras la experiencia acumulada desde 1906.^{11 12} Otros Ayuntamientos como los de Las Palmas y Sevilla publicaron opúsculos con textos que contemplaban actuaciones pedagógicas sobre las colonias organizadas por los respectivos Consistorios.

¹¹ Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Higiene de la Infancia. (1909). *Memoria de las Colonias Escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento en los años 1906, 1907 y 1908*. Barcelona: Imp. Henrich y C.^a, s.a. [¿1909?]

¹² Ajuntament Constitucional de Barcelona, Delegació de Cultura. (1930). *L'Obra de les Colonies Escolars i Banys de Mar*. Barcelona: Imp. Vilajoana, Juny de MCMXXX.

Ya en plena Guerra Civil, el Ministerio de Instrucción pública emitió un completo documento sobre las Colonias organizadas para los niños evacuados de las grandes ciudades sometidas a asedio por el Ejército sublevado, sobre todo, Madrid.

a) Instrucciones para las Colonias barcelonesas (1932)

La activa política educativa del Ayuntamiento de Barcelona durante el primer tercio del siglo XX culminaría en el período republicano; entre sus abundantes preocupaciones por la salud corporal de los escolares, una de las ramas destacadas de su actividad fueron las Colonias Escolares, para las que se emitieron cuidadosas orientaciones didácticas, tanto durante la I Restauración como durante la II República. Así, de sendos opúsculos de 1932 (Ajuntament de Barcelona, 1932c; ídem, 1932b) podemos entresacar las siguientes orientaciones pedagógicas:

1) *Concepto y destinatarios*

En 1932, en la línea de las instrucciones de 1894 de la Dirección general de Instrucción pública, la entonces Comisión de Cultura del Ayuntamiento establece que:

«... los escolares que nutren las Colonias de Vacaciones son muchachos normales que no necesitan un tratamiento especial, sino únicamente un mayor contacto con el sol, con el aire y con la naturaleza, y que van a hacer al mar o a la montaña esta vida que la Ciudad no les puede ofrecer. Por eso las Colonias de Vacaciones son una modalidad de la Escuela primaria, pero no de la escuela verbalista y estática, sino de la escuela toda acción e interés, saturada de la alegría que estos dos elementos comportan a los niños.» (Ajuntament de Barcelona, 1932c, pp. 3, traducido del catalán).

Como en ediciones anteriores, los aspirantes a las colonias de vacaciones deben ser alumnos o alumnas de las Escuelas nacionales o de las municipales.

Al margen de las colonias de vacaciones, la citada Comisión había creado desde 1922 una institución a caballo entre las colonias de vacaciones y las llamadas escuelas de bosque (Galera, 2015), con un régimen intermedio entre ambas: las **colonias escolares permanentes**, destinadas a escolarizar a niños y niñas con alto riesgo de contraer enfermedades derivadas de su régimen de vida habitual (Ajuntament de Barcelona, 1932b: 33-42).

2) *Períodos y duración*

Las **colonias de vacaciones** de cada localidad se desarrollaban durante el verano, en dos turnos de aproximadamente 30 días, con salidas escalonadas cada dos o tres días, probablemente para evitar aglomeraciones logísticas de escolares y familiares en las salidas y llegadas a Barcelona. (Ajuntament, 1932c, anexo: XXI-XXVI).

Por su parte, en las **colonias permanentes** los niños y niñas estaban acogidos «durante una temporada larga —la que el médico indique— para su completo robustecimiento». (Ajuntament, 1932b: 33).

3) Alojamiento y manutención

En 1932, las habitaciones de los edificios en que se instalen las colonias deberán ser espaciosas, bien aireadas, y alejadas de vecindades malsanas (corrales, estercoleros, etc.), y se alude también específicamente a la existencia de agua abundante «para que la limpieza de los escolares pueda ser hecha con las debidas condiciones». (Ajuntament, 1932c: 11).

Se suministrarán cuatro comidas diarias: almuerzo o desayuno, comida, merienda y cena, cuya composición y a veces cantidades se señalan detalladamente. (Ajuntament, 1932c: 12).

4) Plan de actividades

En las colonias de vacaciones del Ayuntamiento de Barcelona se recomiendan tres tipos de actividades preponderantes: los ejercicios físicos, sobre los que se dan numerosas precisiones, los baños de sol y de agua, y los centros de interés sobre aspectos de la localidad.

Ejercicios físicos

Se permitirán, en general, todos los que tengan como finalidad procurar una ventilación pulmonar no violenta: la marcha, la carrera, el salto, la gimnasia respiratoria, y los juegos ‘higiénicos’ recreativos.

En general, el ritmo y la intensidad de todos los ejercicios se impondrán en función de las condiciones de resistencia orgánica y entrenamiento [de los niños]. Sobre la gimnasia respiratoria se dan numerosas orientaciones y ejercicios, que son más bien de gimnasia sueca, y respecto de los juegos se recomienda a los maestros que intenten apartar a los niños de los juegos deportivos, de procedencia extranjera, y les interesen por los juegos populares autóctonos (“nostrats”).¹³

Baños de sol y de mar

Tanto para las Colonias de mar como para las de montaña, se prescriben baños de sol y de aire con una cuidadosa metodología de exposición progresiva (minutos de insolación, partes del cuerpo expuestas, tipo de actividad realizable...), que va precedida de los ejercicios de gimnasia respiratoria y seguida de baños de mar o de duchas de agua a temperatura ambiente, según la Colonia, asimismo cuidadosamente regulados.

Centros de interés

[Los centros de interés] Son un complemento de las anteriores actividades, «en aquellas horas que no pueden dedicarse al juego ni al ejercicio», y pueden versar sobre conocimientos del medio humano, natural y artesano (trabajos manuales) de la zona en que radica la Colonia. (Ajuntament, 1932c: 4).

¹³ Idéntica recomendación sobre los juegos hará, pocos años después, una de las primeras circulares educativas franquistas: “En vez del exotismo en los juegos, busquemos en ellos las puras corrientes nacionales”. (Orden circular de 5 de marzo de 1938).

Otras actividades

«... se practicarán normalmente las **canciones** y las rondas infantiles, la bella lectura y el **dibujo**.»

Se dedica asimismo una atención esmerada a prácticas diarias de tipo meteorológico: orientación, observación y registro de vientos, de nubes, de la temperatura, de la presión, del cielo nocturno, y en su caso, del estado de la mar. (Ajuntament, 1932c: 4, 13-20).

5) Requisitos de los maestros acompañantes

A diferencia de las instrucciones que se facilitaban en las primeras ediciones de las Colonias (Gallera, 2020), en las de 1932 no encontramos referencias a los requisitos que debían reunir los maestros y maestras responsables, quizá por haber sido integrados en las correspondientes convocatorias de provisión de puestos de trabajo y, por tanto, estar ya normalizadas sus características deseables.

6) Deberes de los maestros acompañantes

Una parte muy extensa de las Instrucciones regula detalladamente los deberes a que maestros y maestras debían atender, especialmente en materia de baños de sol y de mar y de ejercicios físicos, con atención señalada a la gimnasia educativa. Se hace especial mención de la limpieza de manos y boca y del régimen de deposiciones metabólicas de los colonos, a las que debía prestar atención el director o directora de la respectiva Colonia.

Asimismo, se indica la necesidad de informar a la Comisión municipal de Colonias de cualquier incidencia de salud de los colonos, y de cumplimentar el diario de la Colonia, con especial atención a los rasgos de personalidad de los niños y niñas. (Ajuntament..., 1932c: 9-10).

7) Metodología educativa

Las Colonias Escolares deben tener, al lado de su carácter de instituciones para la mejora física de los niños y niñas, un fondo y un contenido educativo y social muy acusados.

El cambio de ambiente, de [estilo de] vida, la convivencia con personas diferentes de las habituales y el contacto diario e intensivo con la naturaleza, deberá proporcionar a los niños beneficios higiénicos y formación espiritual, estimulando la curiosidad y evitando la mecanización del trabajo. (Ajuntament..., 1932c: 3-4).

b) Memoria de Colonias de Las Palmas (1933)

Con el advenimiento de la República, el Consejo local de Primera enseñanza de Las Palmas empezó a organizar colonias y cantinas escolares, de cuyas respectivas Memorias podemos extraer alguna información pedagógica. (Consejo local de Primera enseñanza, 1933).

1) Concepto y destinatarios

Tanto en 1932 como en 1933, las colonias de Las Palmas tienen dos núcleos:

- La Colonia de la playa de las Canteras, destinada a niñas y niños procedentes del interior de la isla, muchos de los cuales nunca habían pisado una playa.
- La de la villa de Moya, en el interior de la isla, estaba destinada a niñas y niños de barrios desfavorecidos de la ciudad de Las Palmas.

2) *Períodos y duración*

En ambos núcleos se organizan colonias durante el verano, en turnos (expediciones) de un mes, celebrados en agosto y septiembre.

3) *Plan de actividades*

En los horarios que se llevaron a cabo en la edición de 1933 apreciamos la preponderancia de los juegos, los baños y las excursiones:

ACTIVIDADES HABITUALES

<i>Colonia de las Canteras</i> (p. 14)		<i>Colonia de Moya</i> (pp. 16-17)	
<u>Horario</u>	<u>Actividades</u>	<u>Horario</u>	<u>Actividades</u>
7:00/8:00	Levantarse y aseo personal.	6:00/7:00	Levantarse y aseo personal.
8:00/9:00	Desayuno.	7:00/7:30	NO SE INDICA EN EL ORIGINAL
9:00/10:00	Juego libre en la playa.	7:30/9:00	Se izará la bandera nacional, cantando el Himno, marchando luego a tomar el desayuno a la vaquería.
10:00/10:30	Redacción de Diarios.	9:00/10:00	Juego libre.
10:30/10:45	Conferencias por los maestros de las colonias.	10:00/10:30	Conferencia por un profesor de la colonia.
10:45/11:30	Juego libre.	10:30/11:00	Redacción del Diario del día anterior.
11:30/11:45	NO SE INDICA EN EL ORIGINAL	11:00/11:30	Gimnasia.
11:45/12:00	Gimnasia.	11:30/12:00	Baño.
12:00/12:15	Baño de mar.	12:30/13:30	Almuerzo.
12:15/12:30	Baño de sol en la playa. ¹⁴	13:30/14:30	Siesta.
12:30/13:30	Almuerzo.	14:30/16:30	Juego libre o paseo.
13:30/15:00	Siesta.	16:30/17:00	Marcha a la vaquería para la merienda.
15:00/16:30	Juego libre.	17:00/20:00	(De regreso de la vaquería, expansión en la plaza del pueblo con las compañeras colonas, hasta la hora de cenar.)
16:30/17:00	Merienda.	20:00/21:30	Cena. Después de cenar, media hora de tertulia con los profesores, con lecturas de biografías de hombres célebres y cuentos.
17:00/19:30	Excursiones.	21:30	Acostarse.
19:30/20:00	Cuentos y narraciones por los maestros y por los colonos.	21:45	Toque de silencio.
20:00/21:00	Cena.		
21:00/22:00	Concierto (gramófono) y charlas por los maestros.		
22:00	Recogida [sic].		

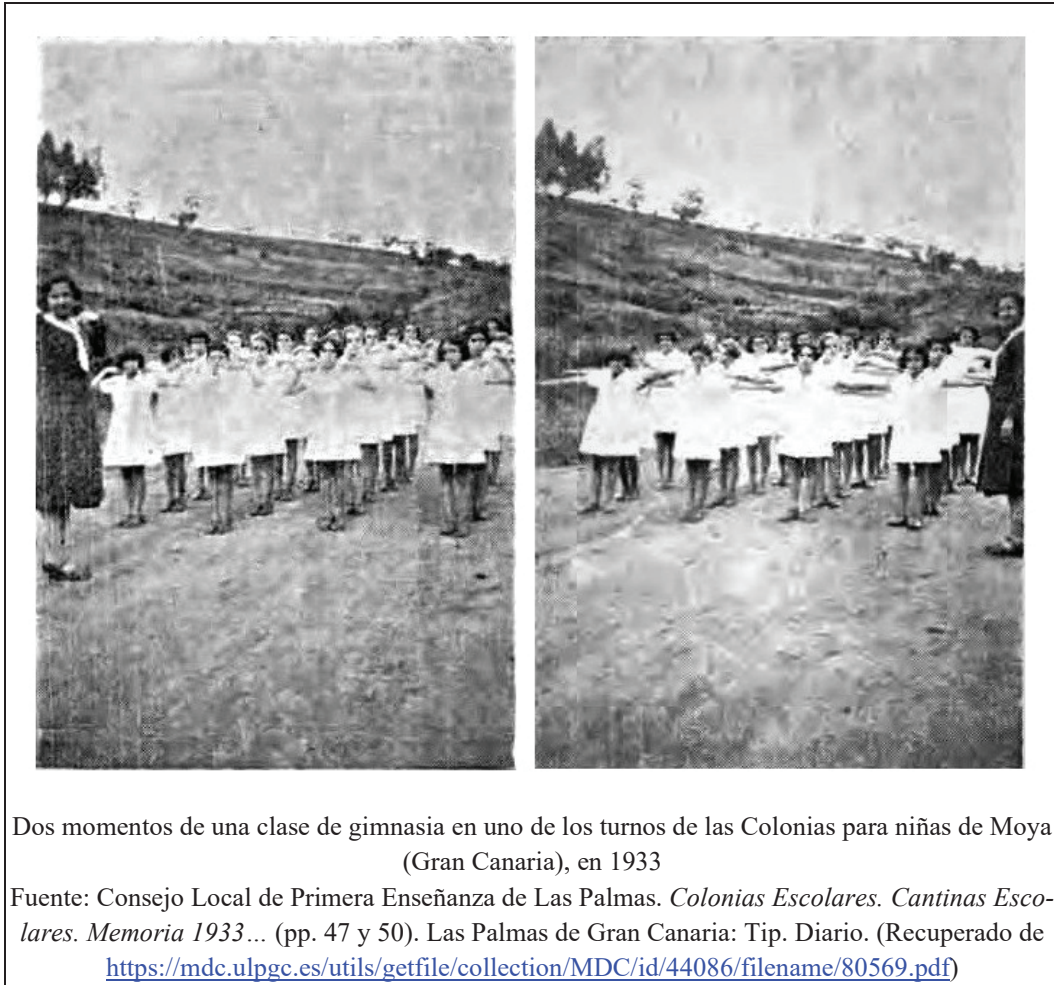
ACTIVIDADES EXTRAORDINARIAS

¹⁴ A partir de aquí, el cuadro original marca las horas medias como '50', probablemente por error de transcripción de '30'.

En las Canteras, los sábados a las tres de la tarde asistían los colonos y colonas a una función de cine en un Teatro edificado en la misma playa, y un día a la semana se hacía una excursión un poco más larga de las habituales, con merienda en el destino. Los de la colonia de Moya efectuaban frecuentes excursiones, algunas de ellas, en transporte colectivo.

4) Metodología educativa

En cada núcleo, los niños y niñas de cada turno efectuaban conjuntamente todas las actividades, separándose sólo por las noches, ya que cada género tenía residencia separada.



c) Reglamento de colonias escolares del Ayuntamiento de Sevilla (1934)

1) Destinatarios

El Consistorio sevillano organizará colonias de mar a Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), a las que pueden asistir niños y niñas matriculados en las Escuelas Nacionales de Sevilla seleccionados por el Médico de cada escuela y confirmados por el Médico de las colonias, «que deberán tener ocho años cumplidos y no exceder de quince».

Asimismo, se organizarán colonias de sierra, en Jabugo (Huelva), a las que asistirán «niños pretuberculosos».

2) *Períodos y duración*

Tanto las colonias de mar como las de sierra se organizarán durante los meses de verano, entre principios de Julio y finales de Septiembre, y durarán un mínimo de 20 días por turno, en el caso de las de mar, y de un mes entero, las de sierra.

«Si los fondos de la Colonia [de sierra] lo permiten, podrán organizarse pequeñas expediciones durante los restantes meses del año.» (Ayuntamiento de Sevilla, 1934, Art. 29).

3) *Plan de actividades*

Las instrucciones sobre horarios, gimnasia sueca, juegos pedagógicos, etc., serán responsabilidad del Médico de cada colonia.

4) *Requisitos del personal acompañante*

«La dirección de cada expedición, tanto de mar como de sierra, estará a cargo de un Maestro o Maestra, según se trate de varones o hembras, de las Escuelas Nacionales de Sevilla, designados por el Consejo Local, de entre los que los soliciten.» (Ayuntamiento de Sevilla, Art. 15).

«Será mérito preferente para dirigir expediciones, el haber publicado algún libro o memoria sobre estas instituciones escolares. En igualdad de circunstancias, deberá ser elegido el [maestro] de menor sueldo, en relación con el número de hijos que tenga.» (Ayuntamiento de Sevilla, Art. 16).

En las colonias de sierra se contempla la posible contratación de enfermeras, «seleccionadas, tan pronto como haya personal especializado, mediante concurso celebrado con la antelación necesaria.» (Ayuntamiento de Sevilla, Art. 32).

5) *Deberes de los maestros acompañantes*

«Estos Maestros harán vida de colonia, residiendo en el mismo edificio que los niños, y estarán presentes, especialmente a la hora del baño y de las comidas. Diariamente pasará[n] lista en los dormitorios a la hora del descanso.» (Ayuntamiento de Sevilla, Art. 18).

6) *Metodología educativa*

El documento estudiado no la contempla.

7) *Prolongación de la colonia*

«Los niños designados formarán parte de la Colonia [de mar] durante tres años seguidos, siempre que estén comprendidos en la edad que se señala en el artículo anterior.» (Ayuntamiento de Sevilla, Art. 9.º).

d) Colonias en régimen colectivo del Ministerio de Instrucción pública (1937)

1) *Destinatarios*

Durante la Guerra Civil, el Ministerio de Instrucción pública del gobierno republicano organizó un cuidado régimen de colonias para protección de los niños y niñas evacuados de zonas conflictivas, e instaladas mayoritariamente en Valencia y Cataluña. Estos niños y niñas debían ser menores en edad escolar, que al llegar a los quince años eran devueltos a sus familias. (*Colonias en régimen colectivo...*, 1937: 14-15).

2) Plan de actividades

Horario indicativo, que deberá adaptar el Maestro responsable a las características de la localidad (*Colonias en régimen colectivo...*, 1937: 5):

<u>Horario</u>	<u>Actividades</u>
7:00	Levantarse.
7:00/7:30	Gimnasia.
7:30/8:30	Aseo.
8:30/9:00	Desayuno.
9:00/12:00	Clases alternadas con pequeños descansos.
12:00/12:30	Aseo manos y descanso.
12:30/13:30	Comida.
13:30/15:00	Reposo.
15:00/17:00	Trabajos manuales, actividades organizadas, labores, etc.
17:00/18:30	Merienda y juego libre.
18:30/20:00	Biblioteca, charlas, lecturas comentadas, proyecciones, cantos, etc.
20:00/20:30	Cena.
20:30/21:00	Acostarse.

Además, se acostumbrará a los niños a la práctica diaria de la limpieza de la boca y, una vez a la semana como mínimo, se les bañará o duchará a ser posible con agua caliente. (*Colonias...*, 1937: 5).

Como resumen de la labor diaria se encargará a los niños la confección de un Diario de la Colonia, así como se les iniciará en la confección de periódicos murales. (*Colonias...*, 1937: 7).

3) Deberes de los maestros acompañantes

«Para la buena marcha del trabajo, se distribuirán los niños en tantos grupos como Maestros haya en la Colonia, haciéndose cada uno responsable del grupo que le corresponda y llevando su control en lo que se refiere al estado general, confección de fichas, inspección de ropas, relación con familias, etc.

»... Cada Maestro se encargará además, de las clases y trabajos generales de los niños que tiene a su cuidado, ocupándose constantemente de ellos, desde que se levantan hasta que se acuestan, e incluso durante su sueño, para lo cual en cada dormitorio general o serie de habitaciones de un grupo, debe dormir también el Maestro correspondiente o el personal adulto que se designe.» (*Colonias...*, 1937: 3).

4) Metodología educativa

«Condición esencial para la buena marcha de la labor es la de que los niños no estén inactivos y que tampoco permanezcan nunca abandonados a sí mismos. Aunque en algunas ocasiones convenga darles la impresión de que se encuentran solos, realmente siempre deberá haber por lo menos un maestro al cuidado de sus actividades.» (*Colonias...*, 1937: 4).

«El Maestro responsable ... en todo caso procurará que el niño sea eminentemente. activo, alternando en las clases las ocupaciones de tipo individual, con las realizadas por equipos o grupos, a fin de hacer al niño forjador de su propia personalidad y acostumbrarle a cooperar en el trabajo.» (*Colonias...*, 1937: 6).

Las horas de las comidas adquieren caracteres de verdadera ejemplaridad, en las cuales «es fácil encontrar motivos para influir en los hábitos individuales y sociales;... mediante el ejemplo emanado de los Maestros, se irán implantando los buenos hábitos de higiene y educación social que de estas prácticas de la vida diaria se desprenden.» (*Colonias...*, 1937: 6).

«Se procurará... organizar la labor de todos los colonos en forma cooperativa a base de trabajos que interesen directamente a la colectividad. ... Todos los colonos cuya edad lo permita, harán su cama y la limpieza de su cuarto y ayudarán, en la parte que les corresponda, a la del resto de la casa; se señalarán turnos semanales para el servicio de comedor, se formarán en todo lo que sea posible, equipos de trabajo para realización de fines comunes necesarios a la Colonia –cría de animales útiles, labores agrícolas en cultivos colectivos, construcción o arreglo de enseres y muebles precisos, servicios de abastecimiento, etc.

»De esta manera se desenvolverá en los pequeños el sentimiento de solidaridad y ayuda mutua, aglutinando los esfuerzos individuales para dar como resultado la formación de la verdadera comunidad de trabajo en que definitivamente debe convertirse toda Colonia.» (*Colonias...*, 1937: 6-7).

5) *Pedagogía diferencial*

Las niñas pueden hacer las bolsitas de protección de las servilletas que se empleen en el comedor (*Colonias...*, 1937: 2), y las mayores «ayudarán, al cosido de ropa de los pequeños, encargándose cada una del cuidado de uno de los menores, a la confección de mantelerías, pañitos, etcétera.» (*Colonias...*, 1937: 6).

4. Una ausencia destacada: los programas de los Grupos escolares de Barcelona

Debemos destacar, por su incongruencia con una práctica de la que existen abundantes testimonios, la ausencia en estos Programas, por otra parte, destacables (Ajuntament, 1932a), de la materia de Educación Física y de unas orientaciones específicas que guiasen la actuación de los profesores de Educación Física de estos Grupos escolares municipales, cuyo número de plazas se amplió notablemente en el curso 1931-1932 (Bantulà et al., 1997: 98-101).

Quizá los programas quedaron incompletos por la prematura muerte de su promotor y coordinador, Manuel Ainaud Sánchez [1885-1932], en una época por otra parte políticamente convulsa.

F. “Cuestionarios” específicos

Aunque en la reforma de la Primera enseñanza de 1937 se anunció la intención del gobierno de publicar “un manual para la educación física de la infancia” (Orden circular de 11 de Noviembre de 1937), éste, como ya hemos indicado, no llegó probablemente ni a concebirse.

Sin embargo, encontramos poco antes, en 1936, un manual llamado *Libro-guía del Maestro*, de gran pretensión editorial, y poco después otro, denominado *El tesoro del maestro*, ambos con información didáctica sobre educación física escolar dirigida a los maestros y maestras, encargados de la materia.

1. Libro-guía del maestro

En el Libro-guía del maestro, el capítulo “La Educación Física en la escuela” está suscrito por Demetrio Garralda Argoniz, maestro que había obtenido en 1927 el título de Profesor de Educación Física de Primera enseñanza en la Escuela Central de Gimnasia del Ejército,¹⁵ única existente en la España de la época, y que elabora un documento sintético, influenciado, como no podía ser menos, por la doctrina de dos publicaciones militares en boga: la *Cartilla Gimnástica Infantil*¹⁶ y la *Gimnasia Educativa Sueca*, del capitán y profesor de Educación Física Rodrigo Suárez.¹⁷

En efecto, para Garralda el “plan de instrucción física” para párvulos (que el autor prolonga erróneamente hasta los 8 años) «puede reducirse a juegos en sus distintas modalidades, ejercicios respiratorios y mucha higiene» (Garralda, 1936: 595), y diferencia en los juegos las mismas tipologías que en 1924 preconizaba la *Cartilla Gimnástica* (Galera, 2016: 43). Para los niños y niñas de 8 a 14 años, su plan está compuesto de «juegos recreativos, juegos pedagógicos, gimnasia educativa e iniciación de determinados juegos deportivos» (Garralda, 1936: 601), estando constituida la gimnasia educativa por los mismos grupos de ejercicios preconizados por Rodrigo Suárez, es decir: posiciones de partida (fundamentales y derivadas), ejercicios de orden, ejercicios preparatorios, ejercicios fundamentales y ejercicios respiratorios. (Tabla 1).

En general, podemos calificar el plan preconizado por Garralda de muy correcto, ordenado y sintético, en razón de sus influencias que, para la época, eran avanzadas respecto del promedio de doctrinas preponderantes, pues no en vano recomendaba tres pilares que a veces se presentaban como excluyentes: el juego, la gimnasia educativa y unos incipientes juegos deportivos. Y con una característica doctrinal: no se efectúa una distinción entre la educación física destinada a los niños y las niñas, en la línea que había ya marcado la *Cartilla Gimnástica*.

¹⁵ Circular de 9 de Abril de 1927, de la Dirección general de Primera enseñanza (*Gaceta de Madrid*, 105/1927, de 15 Abril, p. 432), y Real orden 699, de 20 de Mayo de 1927 (*Gaceta de Madrid*, 144/1927, de 24 Mayo, pp. 1186-1187).

¹⁶ Ministerio de la Guerra. Escuela Central de Gimnasia. (1924). *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Rivadeneyra. (*Publicaciones del Directorio Militar*).

¹⁷ Suárez Álvarez, Rodrigo (1925). *Gimnasia educativa sueca*. Toledo: Imp. Colegio María Cristina.

Tabla 1: Contenidos de educación física escolar preconizados por los manuales oficiales de la II República (I) Garralda, <i>Libro-guía del maestro</i> (1936)	
Párvulos (hasta los 8 años)	Niños y niñas de 8 a 14 años
Mucha higiene	
Juegos de imaginación	
Juegos recreativos	Juegos recreativos
Juegos pedagógicos	Juegos pedagógicos
Juegos sedentarios	
	Iniciación juegos deportivos
	Gimnasia educativa: Posiciones de partida
	Ejercicios de orden
	Ejercicios preparatorios
	Ejercicios fundamentales
Ejercicios respiratorios	Ejercicios respiratorios

2. El Tesoro del Maestro

Con la guerra ya decantada y con gran esfuerzo editorial a causa de problemas de abastecimiento de papel en la zona republicana, se tradujo y adaptó esta obra, inspirada en el método Montessori y destinada al apoyo de la reforma educativa republicana de noviembre de 1937; denominada en castellano *El Tesoro del Maestro*, constaba de 5 volúmenes, de los que el quinto estaba dedicado a las ‘Disciplinas prácticas’, seguramente el mismo grupo de materias llamadas “Actividades creadoras” en la reforma.

Como curiosidad, señalemos que la obra, aunque de traducción revisada por autores españoles, es de origen alemán, cuando en el lado franquista se estaba recibiendo ayuda militar del Reich alemán; los autores de las materias corporales incluidas en el libro son los siguientes:

<u>Autores originales</u>	<u>Materia</u>	<u>Adaptación española</u>
Lamers, Dorothea; Harte, Erich	<i>Enseñanza del dibujo</i>	Luis Sánchez Sarto
Denzer, H.	<i>Enseñanza de los trabajos manuales</i>	Carmen Sánchez Sarto
Seiss, Margarete	<i>Enseñanza de las labores femeninas</i>	Carmen Sánchez Sarto
Seiss, Margarete	<i>Enseñanza de la economía doméstica</i>	M. Merchán
Witzke, Wilhelm	<i>Enseñanza de la música</i>	Fermín Irigaray
Witzke, Wilhelm; Seiss, Margarete	<i>Enseñanza de la gimnasia</i>	Domingo Tirado Benedí

El capítulo dedicado a la gimnasia, aunque figura alguna alusión conceptual menor al ámbito doctrinal español (por ejemplo, cita el Instituto Militar Pestalozziano, de Madrid, la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, de Toledo, y el Instituto Catalán de Rítmica y Plástica, creado por Juan Llongueras en Barcelona), se centra en comentarios y críticas doctrinales de autores alemanes, de los que nombra hasta 47, entre los cuales los más citados son Jahn, Spiess y Gaulhofer.

En general, el texto es bastante desordenado para constituirse en eficaz manual de maestros o maestras que lo tomaran como guía, con doctrinas ajenas a la cultura española de la educación física de la época y con enfoques más teóricos que prácticos, sobre todo en el texto destinado a las escuelas de niños, en el que sólo de pasada se alude a los contenidos que debían constituir la enseñanza escolar de la Educación Física, entremezclando con conceptos pedagógicos, etapas de desarrollo infantil, y orientaciones didácticas.

En las tablas 2 y 3 que siguen podemos ver que tanto los contenidos prescritos para niños como para niñas se ordenan en tres grupos, aunque sólo parcialmente coincidentes en su distribución:

Un primer grupo, de “escuela del cuerpo” o “corporal”, que comprende básicamente ejercicios de marcha, de carrera y correctivos o posturales, tanto para niñas como para niños, aunque en el caso de las niñas encontramos que están clasificados con arreglo a varios criterios no excluyentes, lo que se traduce en un conjunto de ejercicios que produciría cierta confusión a la hora de desarrollarlos en las clases (así, “ejercicios de comparación”, “formas de vida”, “formas escolares”, y un confuso grupo de “ejercicios de tensión, extensión, flexión, etc., que han de ser ejecutados en posición de firmes, de rodillas, sentados, echados, etc.”, que se nos antoja podría haberse denominado, más acertadamente, gimnasia educativa).

Un segundo grupo, de denominación diversa (“gimnasia de rendimiento”, para niños, “ejercicios populares y con aparatos”, para niñas), que comprende ejercicios comunes de marcha o carrera “de rendimiento” (debemos entender quizá ‘de desarrollo de la resistencia aeróbica’), ejercicios de lanzamientos y trabajo en aparatos, y además, para los niños, saltos y luchas, que no se contemplan en las niñas.

Tabla 2: Contenidos de educación física escolar preconizados por los manuales oficiales de la II República (II) Escuelas de niños (Witzke, <i>El Tesoro del Maestro</i> , 1937)	
Grupos de ejercicios	Contenidos
Escuela del cuerpo [sic] (pp. 465, 467, 468):	Ejercicios de marcha.
	Ejercicios de carrera.
	Ejercicios de posición en el sentido más propio (de educación de la postura y de corrección postural).
	Respiración en su relación con el movimiento.
Gimnasia de rendimiento (pp. 474, 477-479):	Marcha en sus aspectos de rendimiento y en todas sus formas (ascensión, suspensión, deslizarse por el suelo y también el arrastrarse sobre un obstáculo).
	Ejercicios de salto
	Ejercicios de lanzamiento
	Lucha (edades superiores)
Juego (pp. 481, 484, 486).	En las primeras edades, juegos individuales, en las superiores, juegos de luchas.
	Juegos de cantos y de representación para niños pequeños de ambos géneros.
	Juegos en la naturaleza ('a campo libre').
	Danzas, sólo para las muchachas.

En un tercer grupo, de “juego” (escuelas de niños) o de “canto, juego y danza” (escuelas de niñas), encontramos más desarrollo de contenidos en los destinados a las niñas, que además contemplan paseos y excursiones, natación y deportes de invierno; en el detalle de juegos, también las niñas disponen de mayor amplitud de formas: juegos sencillos de carrera, de raqueta, de pelota e incluso juegos de equipos (“de partido”), mientras que los niños sólo dispondrían de juegos individuales, en las edades primeras, y juegos de lucha, en las superiores, aunque también juegos en la Naturaleza. Los juegos de canto están prescritos para niños pequeños de ambos géneros, y la danza, sólo para las niñas.

Tabla 3: Contenidos de educación física escolar preconizados por los manuales oficiales de la II República (III) Escuelas de niñas (Seiss, El Tesoro del Maestro, 1937, pp. 490-493)	
Grupos de ejercicios	Contenidos
Escuela corporal [sic]	Ejercicios de marcha.
	Ejercicios de carrera.
	Gimnasia con ejercicios de posición y comparación [sic] (muchos de estos ejercicios han sido introducidos ya en la escuela elemental).
	Gimnasia rítmica.
	Gimnasia del tronco, hasta los 12 años.
	Ejercicios especiales de gimnasia ortopédica [sic].
	Formas de vida [sic], ejercicios de imitación, movimientos de trabajo.
	Formas escolares [sic].
	Ejercicios de tensión, extensión, flexión, etc., que han de ser ejecutados en posición de firmes, de rodillas, sentados, echados, etc.
	Ejercicios de equilibrio.
Ejercicios de natación.	
Ejercicios populares [sic] y ejercicios con aparatos	Ejercicios de carrera (proporcionar al corazón y a los pulmones la más completa capacidad de rendimiento).
	Lanzamientos de pelota.
	Lanzamiento de jabalina (muchachas de 17 años).
	Ejercicios de apoyo en las paralelas (jovencitas de 15 años).
Ejercicios selectos en la escalera, en las barras, en el trapecio y en las paralelas.	
Canto, juego y danza	Juegos sencillos de carrera.
	Juegos sencillos de raqueta.
	Juegos sencillos de pelota.
	Juegos de partido [sic, por juegos de equipos].
	Juegos de canto y danza.
	Danzas populares.
	Excursiones y paseos al campo (en las clases superiores).
	Natación (clases superiores).
Deportes de invierno (clases superiores, en las tardes libres).	

En resumen, el “método” de la educación física preconizada en *El Tesoro del Maestro* es bastante confuso, con una abundancia de aspectos históricos y de discusión doctrinal que poco contribuirían al apoyo didáctico de los maestros y maestras que estuvieran encargados de la Educación Física

escolar. Destacar el hecho de que se diferencie entre la materia destinada a los niños (denominada además “gimnasia”) y la de las niñas, en un precedente que luego seguiría el régimen franquista.

G. Conclusiones

1. Sobre la calidad cinantropométrica de los planes de estudios

Los planes de estudios de las Escuelas de párvulos, al mantenerse invariables durante la II República, conservaron la presencia de abundantes materias o actividades relacionadas con los paradigmas de la educación física, especialmente en la Escuela-modelo denominada “Jardines de la Infancia”, que desde 1878 disponía de planes de estudios con materias como canto, juegos gimnásticos, marchas, y juegos y trabajos manuales, y en las Escuelas maternas, cuyos planes de 1922 contemplaban canto, juegos, paseos, trabajos manuales y ejercicios físicos tales como la danza. En la tabla 4 que sigue se puede comprobar que de las 12 materias relacionadas con educación física sólo dos están presentes en los tres tipos básicos de Escuelas infantiles: el canto y los trabajos manuales.

Tabla 4:
Materias específicas o relacionadas con la educación física vigentes en las Escuelas infantiles durante la II República (1931-1939)
 Claves: x= materia prescrita -= materia no prescrita
 Materias **comunes** a los tres tipos de Escuelas
 (a)= Escuela-modelo (b)= Escuelas de párvulos (c)= Escuelas maternas

Materias	Tipos de Escuela y última regulación		
	(a) 1914	(b) 1918	(c) 1922
1. Ejercicios corporales	x	x	-
2. Juegos de destreza	-	-	x
3. Juegos de educación de los sentidos	-	-	x
4. Juegos gimnásticos	x	-	-
5. Juegos manuales	x	-	-
6. Danza	-	-	x
7. Marchas	x	-	-
8. Paseos y excursiones	-	x	-
9. Canto	x	x	x
10. Trabajos manuales	x	x	x
11. Prácticas de jardinería, agricultura y botánica	x	-	-
12. Nociones de Higiene y de Fisiología humana	-	x	-
Total materias EF en Escuelas infantiles:	7	5	5

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas

La Escuela primaria republicana, al haber mantenido también el plan de 1901, sólo prescribía normativamente el canto, los trabajos manuales y los ejercicios corporales, incluso con la misma insistencia, en 1932 y 1934, que la I Restauración acerca de los paseos y excursiones.

El atractivo plan de estudios de la reforma de 1937 contempla por primera vez en la enseñanza primaria una materia denominada explícitamente “Educación Física”, en la que se incluyen prácticas higiénicas, juegos, deportes, y gimnasia, y se considera el tiempo del recreo como útil para la práctica de actividad física, idea que aplicará después el franquismo en algunos de sus cuestionarios, como los de la Sección Femenina en los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, de 1953.¹⁸

Como puede verse en la tabla 5 siguiente, la reforma republicana mantuvo las mismas materias nominales relacionadas con la educación física que la monarquía, aunque con notables diferencias en cuanto a los enfoques pedagógicos: Educación Física (más rica que los ejercicios corporales de 1901), paseos y excursiones (con menores trabas burocráticas que en la monarquía), canto, trabajos de taller y Fisiología e Higiene.

Tabla 5:
 Materias específicas o relacionadas con la educación física vigentes en las Escuelas primarias durante la II República (1931-1939)
Resaltados, planes de alcance nacional
 Claves: x= prescrita - = no prescrita [x]= prescrita empíricamente

Materias	Planes de estudios		
	1901 ¹⁹	1932	1937
1. Ejercicios corporales	x	-	-
2. Educación Física	-	[x]	x
3. Paseos y excursiones	x ²⁰	-	x
4. Canto	x	-	x ²¹
5. Trabajo[s] manual[es] / Trabajos de taller	x	x ²²	x ²³
6. Nociones de Higiene y de Fisiología humana	x	-	x ²⁴
Total materias EF en Escuelas primarias:	5	2	5

Fuente: elaboración propia con base en las correspondientes normas

¹⁸ Sección Femenina de F.E.T.-J.O.N.S. (1953). Programa de Educación Física [femenina] para la Enseñanza Primaria. En Dirección General de Enseñanza Primaria. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. (pp. 102 y 105). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. ('Publicaciones de Educación Nacional', 33).

¹⁹ Real decreto de 26 de Octubre de 1901, Art. 3.º.

²⁰ Real decreto de 19 de Septiembre de 1918 aprobando el Reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 274/1918, de 1.º Octubre, pp. 11-13), Art. 1.º

²¹ Denominada “Canto y rítmica”, estaba incluida en el subgrupo de Actividades artísticas, del grupo de materias llamado Actividades creadoras.

²² La materia de los niños se denominaba “Dibujos y trabajo manual”, y la de las niñas, “Trabajo manual y enseñanza doméstica”.

²³ Incluida en el subgrupo de Actividades técnicas, del grupo de materias llamado Actividades creadoras, diferenciaba entre ‘trabajos de taller’ y ‘prácticas agrícolas’, probablemente destinados sólo a los niños, y ‘trabajos femeninos’.

²⁴ Denominada “Fisiología e Higiene”, estaba incluida en el grupo de materias llamado Estudio de la Naturaleza.

2. Cargas temporales diferenciales

Durante la mayor parte del período republicano, la Escuela siguió rigiéndose también en este importante aspecto por la legalidad anterior, es decir, la regulación de la distribución del tiempo dedicado a cada materia quedaba en manos del maestro o maestra de cada escuela, lo que en la práctica supondría probablemente una relegación de las materias corporales, quizá por insuficiente formación del profesorado, quizá por el menor valor educativo que se les concedía, quizá por ausencia o precariedad de instalaciones y recursos, etc. (Galera, 2020).

En un trabajo anterior (Galera, 2019) hemos visto que la reforma de 1937 preveía por primera vez en nuestro ordenamiento educativo la dedicación horaria para cada grupo de materias, entre los cuales los dos que se reservaban para asignaturas corporales o de educación física:

Grupo V. Actividades creadoras, integradas por dos subgrupos: a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas, trabajos femeninos) y b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado).

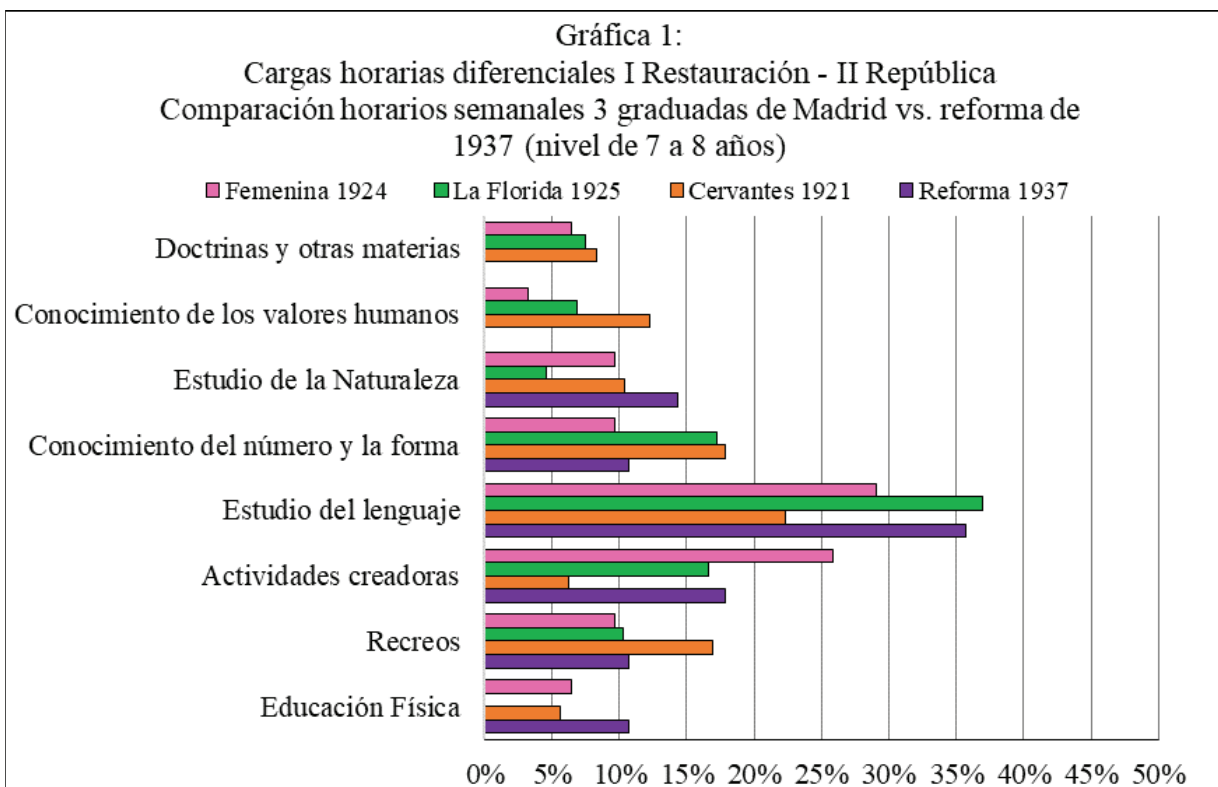
Grupo VI. Educación física, que incluía: a) Prácticas higiénicas, b) Juegos libres y organizados e incluso los Recreos, c) Deportes y d) Gimnasia.

En la tabla 6 y gráfica 1 que siguen he comparado las prescripciones horarias de dicha reforma con las que veíamos en otro trabajo (Galera, 2018a) para tres escuelas públicas avanzadas de Madrid. Vemos que la asignación semanal normativa para Educación Física en el plan de 1937 supera a las asignaciones programadas en la I Restauración, aunque el tiempo previsto para recreos y descansos, que en el plan de 1937 se contemplaba como tiempo de Educación Física, es muy similar en ambos períodos, siendo incluso superior en el Grupo Escolar Cervantes, uno de los más avanzados de la capital. Las actividades creadoras, que incluían materias corporales, tienen asimismo similares asignaciones temporales en la Restauración y en la República; el valor superior de la Graduada femenina se debía a prácticas de labores.

Tabla 6:
Escuelas públicas graduadas de Madrid
Asignación temporal del plan de estudios de 1937 en comparación con horarios de la I Restauración
Tiempo semanal en minutos dedicado a cada materia en el nivel de 7 a 8 años
 Claves: t= tiempo semanal (minutos) %= porcentaje sobre total semanal
 (a) G. E. Cervantes (b) G. E. La Florida (c) Graduada femenina

Grupo de materias (según plan 1937)	Plan 1937		(a) 1921-22		(b) 1925-26		(c) 1924-25	
	t	%	t	%	t	%	t	%
VI. Educación Física	180	11%	95	6%	0	0%	120	6%
Recreos	180	11%	285	17%	180	10%	180	10%
V. Actividades creadoras	300	18%	105	6%	290	17%	480	26%
I. Estudio del lenguaje	600	36%	375	22%	645	37%	540	29%
II. Conocimiento del número y la forma	180	11%	300	18%	300	17%	180	10%
III. Estudio de la Naturaleza	240	14%	175	10%	80	5%	180	10%
IV. Conocimiento de los valores humanos	0	0%	205	12%	120	7%	60	3%
(VII.) Doctrinas y otras materias	0	0%	140	8%	130	7%	120	6%
Total semanal	1.680	100%	1.680	100%	1.745	100%	1.860	100%
Equivalencia horas	28		28	0	29	0	31	0
Paseos y excursiones (media semanal)	30		0		55		0	

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Orden circular de 11 de Noviembre de 1937 y las tablas de Galera (2018a)

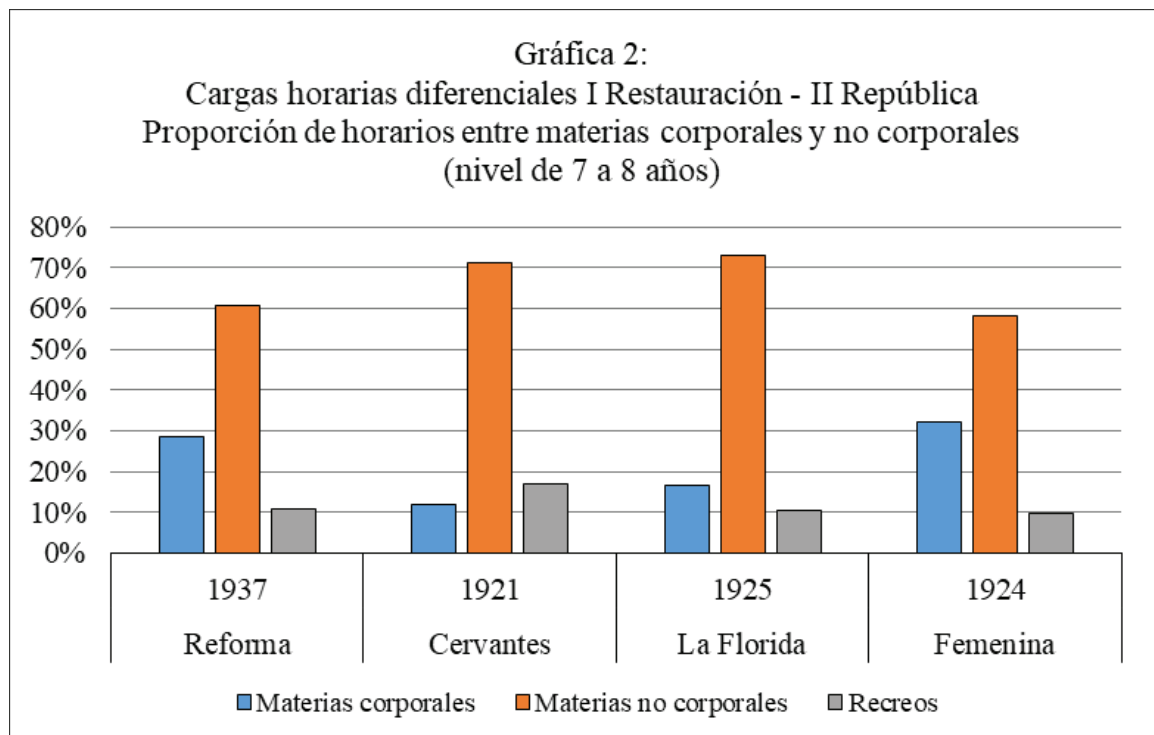


Si juntamos la totalidad del tiempo prescrito para todas las materias corporales y de educación física, sin incluir los recreos, que a pesar de la prescripción normativa de 1937 no consideramos conveniente considerar como horario sujeto a dirección pedagógica, y lo comparamos con el tiempo total previsto para el resto de materias, encontramos que el plan de la II República duplica a la mayoría de Escuelas de la I Restauración en cuanto a proporción de tiempo destinado a las corporales (tabla 7 y gráfica 2).

Tabla 7:
Escuelas públicas graduadas de Madrid
Asignación temporal del plan de estudios de 1937 en comparación con
horarios de la I Restauración
Proporción de cargas temporales en el nivel de 7 a 8 años

Bloques de materias	Plan 1937	Cervantes 1921-22	La Florida 1925-26	Femenina 1924-25
Materias corporales	29%	12%	17%	32%
Materias no corporales	61%	71%	73%	58%
Recreos	11%	17%	10%	10%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: resumen de la tabla 6



3. Una disponibilidad más aparente que real

Todo lo que acabamos de señalar sería aplicable básicamente a los niveles de las edades primeras, pero a medida que aumentase la edad de los escolares, esos valores se verían reducidos en la práctica por dos características de la asignación horaria:

- por un lado, el tiempo asignado para Educación Física incluía también el tiempo destinado a la práctica de hábitos higiénicos y el tiempo de los recreos (“descansos al aire libre”),
- y por otro, porque «... la duración de estos descansos irá siendo menor a medida que aumente la capacidad de atención de los niños...», es decir, a medida que los escolares fueran subiendo de nivel o de grado.

Por ello, en una escuela en que se aplicasen fielmente las orientaciones antedichas, la asignación horaria destinada a sesiones de Educación Física iría menguando en cada curso escolar. En la tabla 8 que sigue he calculado una hipótesis de los valores reales que tal escuela obtendría, sobre la base de un horario semanal de seis días, como era la prescripción entonces vigente; del tiempo semanal asignado para el grupo de materias, habría que deducir:

- Tiempo destinado a recreos, media hora diaria en el grado elemental (6 y 7 años), y disminuyendo en 5 minutos diarios en cada grado.
- Tiempo destinado a prácticas higiénicas (lavado de manos), 5 minutos diarios en cada grado.

Como vemos en la tabla, los valores reales para la práctica de sesiones son muy exigüos en los niveles superiores.

Tabla 8: Hipótesis de asignación horaria a Educación Física aplicando las orientaciones del plan republicano de 1937								
Materias Grupo VI	Grados							
	Elemental		Medio		Superior		Ampliación	
	1.º 6 años	2.º 7 años	1.º 8 años	2.º 9 años	1.º 10 años	2.º 11 años	1.º 12 años	2.º 13 años
Asignación semanal Grupo VI	6h	6h	5h	5h	3,5h	3,5h	3h	3h
A deducir:								
Descansos al aire libre (recreos)	3h	3h	2,5h	2,5h	2h	2h	1,5h	1,5h
Prácticas higiénicas	0,5h	0,5h	0,5h	0,5h	0,5h	0,5h	0,5h	0,5h
Disponible real para Educación Física (juegos, deportes, gimnasia)	2,5	2,5	2	2	1	1	1	1

4. Sobre las orientaciones pedagógicas

Si alguna característica cabe resaltar en las orientaciones pedagógicas de las reformas normativas de la Escuela republicana (tabla 9 siguiente) es la de su correcto planteamiento, en tanto que preconizan el respeto a la libertad del desarrollo infantil y el reconocimiento de la contribución de la educación física a dicho desarrollo y a la formación de una personalidad vigorosa y dinámica.

Tabla 9:
Orientaciones pedagógicas relacionadas con paradigmas de educación física en la II República (1931-1939) I

Claves: x= orientación presente - = orientación no presente n= frecuencia total

Escuelas infantiles:	1932			n
1. Respeto a la libertad de desarrollo físico y espiritual del niño	x			1
2. Actividad para educar los sentidos y facultades...	x			1
3. Ídem... estimular las creaciones	x			1
Primera enseñanza:	1932	1934	1937	n
1. Lecciones prácticas no excederán de 1 hora/sesión	-	-	x	1
2. Descanso al aire libre entre clase y clase de cualquier tipo	-	-	x	1
3. La gimnasia y los juegos dirigidos no se considerarán descansos	-	-	x	1
4. Paseos escolares como medios de conocimiento del entorno	x	-	-	1
5. Excursión mensual con carácter obligatorio para cada grupo	-	-	x	1
6. Excursiones como medio de enseñanza de la realidad local	-	x	-	1
7. Ídem... lógico enlace con el resto de las materias escolares	-	x	-	1
8. Influencia de la educación física (EF) sobre el crecimiento, el vigor físico y la normalidad orgánica	-	-	x	1
9. Ídem... en la disciplina, la voluntad y la formación de una personalidad vigorosa y dinámica	-	-	x	1
10. Habilitar campos de juego y deporte [intención]	-	-	x	1
11. Trazar un programa de ejercicios, juegos y deportes [ídem]	-	-	x	1
12. Publicar un manual para la EF de la infancia [ídem]	-	-	x	1
Total orientaciones pedagógicas I:	4	2	9	

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas o pedagógicas

Destacamos la recuperación de la prescripción de descanso obligatorio entre cada dos clases de cualquier materia, que ya había recogido la fallida reforma de 1868 (Galera, 2018a: 29), así como la limitación a 1 hora de la duración máxima de una clase práctica, para evitar la “tentación didáctica” de juntar en una única sesión el tiempo semanal asignado, y la expresa indicación de que el tiempo destinado a Educación Física (“gimnasia y juegos dirigidos”) no se considerase un simple recreo, lo que, además de supeditar las finalidades educativas específicas, hubiera podido hacer caer en otra tentación didáctica, la de considerar los recreos como sesiones de Educación Física.

Es de resaltar la falta de continuidad entre las orientaciones de la reforma barcelonesa de 1932 y la del plan estatal de 1937, aun siendo todas muy correctas, pues ninguna se repite en ambos planes.

Respecto de las orientaciones destinadas a las Colonias escolares, encontramos en primer lugar su mayor abundancia y detalle que las de las Escuelas (39 orientaciones frente a 12, respectivamente),

lo que confirma la tendencia normativa a asignarles una importancia diferencial destacada, que ya veíamos en las colonias de la I Restauración (Galera, 2020: 45-46).

Una segunda característica es la de su mayor continuidad doctrinal, pues 14 de las orientaciones se reiteran en al menos dos reglamentaciones (tabla 10 siguiente). Así, respecto de la organización:

- Establecimiento de períodos estacionales (1932, 1933, 1934).
- Posibilidad de establecer colonias permanentes (1932, 1937).
- Informes sobre la salud de los colonos a la Comisión (1932 1933).

Respecto de hábitos higiénicos:

- Favorecer el lavado diario corporal (1932, 1937).
- Favorecer baños diarios de sol y de aire (1932, 1933).
- Favorecer baños de mar o duchas diarias (1932, 1933, 1937).

Respecto de los planes de actividades:

- Práctica de gimnasia educativa y respiratoria (193, 1933, 1934, 1937).
- Reservar un tiempo para el juego libre (1932, 1933, 1937).
- Práctica de canciones y rondas infantiles (1932, 1937).
- Práctica de trabajos manuales (niños) y labores (niñas) (1932, 1937).
- Biblioteca, lecturas (1932, 1937).
- Sesiones de cine (1933, 1937).

Por último, respecto de los métodos:

- Formación de espíritu activo y de curiosidad (1932, 1937).
- Los colonos deben llevar un diario (1933, 1937).

Tabla 10:
Orientaciones pedagógicas relacionadas con paradigmas de educación física en la II República (1931-1939) II

Claves: x= orientación presente -= orientación no presente n= frecuencia total

Enunciaciones más frecuentes

Colonias escolares:	1932	1933	1934	1937	
1. Destinatarios, niños y niñas necesitados de mayor contacto con el sol, con el aire y con la naturaleza	x	-	-	-	1
2. Niños y niñas seleccionados por el médico escolar	-	-	x	-	1
3. Niños pretuberculosos	-	-	x	-	1
4. Niños y niñas de zonas del interior (sin acceso al mar)	-	x	-	-	1
5. Niños y niñas de barrios desfavorecidos	-	x	-	-	1
6. Niños y niñas escolarizados menores de 15 años	-	-	-	x	1
7. Períodos estacionales (verano)	x	x	x	-	3
8. Temporadas más largas (Colonias permanentes)	x	-	-	x	2
9. Instalaciones espaciosas, aireadas, y alejadas de vecindades malsanas	x	-	-	-	1
10. Beneficios higiénicos y de convivencia social	x	-	-	-	1

Tabla 10:
Orientaciones pedagógicas relacionadas con paradigmas de educación física en la II República (1931-1939) II
Claves: x= orientación presente -= orientación no presente n= frecuencia total
Enunciaciones más frecuentes

Colonias escolares:	1932	1933	1934	1937	
11. Favorecer el lavado corporal, especialmente manos y boca	x	-	-	x	2
12. Baños de sol y de aire	x	x	-	-	2
13. Baños de mar o duchas de agua	x	x	-	x	3
14. Ejercicios que favorezcan ventilación pulmonar no violenta	x	-	-	-	1
15. Gimnasia educativa y respiratoria / sueca	x	x	x	x	4
16. Juego libre	[x]	x	-	x	3
17. Juegos pedagógicos	-	-	x	-	1
18. Juegos populares autóctonos, mejor que deportivos	x	-	-	-	1
19. Canciones y rondas infantiles	x	-	-	x	2
20. Cuentos y narraciones	-	x	-	-	1
21. Biblioteca, lecturas	x	-	-	x	2
22. Dibujo	x	-	-	-	1
23. Trabajos manuales, labores	x	-	-	x	2
24. Asistencias a las clases en las escuelas de la localidad	-	-	-	x	1
25. Excursiones	-	x	-	-	1
26. Sesiones de cine	-	x	-	x	2
27. Conocimiento del medio humano y natural de la zona	x	-	-	-	1
28. Prácticas meteorológicas	x	-	-	-	1
29. Hacer periódicos murales	-	-	-	x	1
30. Formación de espíritu activo y de curiosidad	x	-	-	x	2
31. Actividades conjuntas entre niños y niñas	-	x	-	-	1
32. Las niñas harán labores para comedor y vestimenta	-	-	-	x	1
33. Trabajo cooperativo. Formar equipos para labores comunes	-	-	-	x	1
34. Socialización durante las refacciones	-	-	-	x	1
35. Los colonos deben llevar un diario de su estancia	-	x	-	x	2
36. Prolongación de la Colonia: máximo tres años seguidos	-	-	x	-	1
37. Maestros o maestras deben convivir con los colonos	-	-	-	x	1
38. Mérito para dirigir Colonias: haber escrito libro / menor sueldo	-	-	x	-	1
39. Informes sobre la salud de los colonos a la Comisión	x	x	-	-	2
Total orientaciones pedagógicas II:	20	13	7	18	

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas o pedagógicas

5. Sobre la influencia militar de la educación física escolar

La educación física española anterior al franquismo estuvo determinada normativamente en gran medida por la **pedagogía militar** (Otero, 1996), que en el ámbito escolar desarrolló una Cartilla Gimnástica de indudable mérito y una influencia que se extendió incluso durante el período de la

II República: ya hemos visto que el manual de Garralda (1936) tenía dos fuentes, ambas militares, la propia *Cartilla Gimnástica*, de 1924, y el manual del capitán Suárez, de 1925, pero es que un notable maestro como José Xandri Pich, director del prestigioso Grupo escolar “Ruiz Zorrilla”, de Madrid,²⁵ en la 3.ª edición de sus *Programas graduados de Enseñanza primaria*,²⁶ mantiene para los de Educación Física su recomendación de las normas de la *Cartilla Gimnástica*.

¿Debemos considerar negativa esta influencia? En mi opinión, no. La *Cartilla Gimnástica* presentaba algunas características que, en su época, eran básicamente aceptables desde el punto de mira pedagógico (Galera, 2018b):

- Preconizaba entre sus contenidos la práctica de juegos, exclusiva para escolares hasta los 8 años y combinada en las edades superiores con la consabida gimnasia educativa, pero también con algunos juegos deportivos “reducidos” para adaptarlos a las edades escolares.
- Distinguía entre los juegos un grupo de juegos “de imaginación”, y uno de juegos “pedagógicos” precursores de una interdisciplinariedad didáctica.
- Prescribía el mismo método y contenidos tanto para las escuelas de niños como para las de niñas.

Tenemos, como contraste, que en *El Tesoro del Maestro* (1937), basado declaradamente en el método Montessori, la doctrina relativa a la Educación Física presenta características pedagógicas más difusas, y no necesariamente mejores que las de la *Cartilla Gimnástica*:

- Los contenidos para los niños son diferentes de los de las niñas, siendo más ricos los de ellas que los de ellos.
- Los contenidos en general están poco concretados, llegando en el caso de las niñas a comprender un conglomerado confuso.

Por ejemplo, no se alude a la gimnasia educativa como tal, pero se cita un conjunto de “ejercicios de tensión, extensión, flexión, etc., que han de ser ejecutados en posición de firmes, de rodillas, sentados, echados, etc.”... lo que, en síntesis, era la gimnasia educativa que prescribía la *Cartilla Gimnástica* y, por tanto, el manual de Garralda.

- No se contempla el deporte como contenido autónomo, con la excepción de los deportes de invierno, para niñas, y la alusión a prácticas de natación.

Una frase del manual resume la opinión del método supuestamente montessoriano sobre la cuestión, que quizá quepa aplicar únicamente a los deportes de portería: «Los deportes se han convertido en el medio de disimular verdaderos ejércitos organizados y disponer a la juventud para el manejo de las armas y prepararla para la guerra.» (Witzke, 1937: 419).

²⁵ Con anterioridad a la República, el centro se había denominado “Príncipe de Asturias”.

²⁶ Xandri Pich, José: *Programas graduados de enseñanza primaria divididos en seis grados*. Madrid: Tip. Yagües, 1932, 3.ª ed., 160 pp. 21 cm.

6. Sobre la diferente prescripción para niños y niñas

Ya en un artículo anterior (Galera, 2018a) veíamos que los planes de estudios de la Enseñanza primaria republicana no eran los mismos para niños que para niñas, estando éstas obligadas a cursar enseñanzas domésticas que no se prescribían para los niños.

En las normas relativas a la Educación Física objeto de este artículo vemos que sobre el papel los tipos de contenidos de la materia son iguales para ambos géneros (tablas 4 y 5). Sin embargo, cuando analizamos los textos manuales de desarrollo, en el supuestamente más avanzado pedagógicamente, en tanto que inspirado en el método Montessori, encontramos una señalada diferencia en los grupos de contenidos.

En la tabla 11 vemos que, de los 39 grupos de contenidos que integran las prescripciones, 17 son para los niños y 28 para las niñas, siendo comunes a ambos géneros únicamente 9:

1. Ejercicios de marcha.
2. Ejercicios de carrera.
3. Ejercicios de educación de la postura.
4. Ejercicios de corrección postural / ortopédica.
5. Marcha/carrera de rendimiento (seguramente, velocidad y/o resistencia).
6. Ejercicios de lanzamiento.
7. Ejercicios en aparatos.
8. Juegos de cantos (niños y niñas pequeños).
9. Juegos de representación (niños y niñas pequeños).

Entre los 8 restantes prescritos para los niños, y no para las niñas, encontramos ejercicios de respiración asociada a los movimientos, ejercicios de salto, ejercicios y juegos de lucha, juegos individuales y juegos en la naturaleza y diversas formas de marcha.

Por su parte, las niñas completan su plan con 19 grupos de ejercicios, entre los que hay ejercicios de equilibrio, diversas clases de juegos, mas variadas que en los niños, juegos de canto y danzas, danzas populares, ejercicios de natación para las niñas pequeñas y, para las mayores, excursiones y paseos al campo, natación (quizá ya con enfoque de rendimiento) y... deportes de invierno; hay además una serie de grupos de denominación confusa, entre los cuales lo que podría ser gimnasia educativa.

Tabla 11:

Contenidos diferenciales de Educación Física (Tesoro del Maestro, 1937)
 Las niñas tienen mayor variedad, aunque algunos contenidos son confusos
 Claves: antes del signo, denominación en los niños // después, denominación en las niñas
 Recuadrados, contenidos comunes a ambos géneros

Grupos	Contenidos	Niños	Niñas
<u>Grupo 1.º</u> Escuela del cuerpo [sic] // Escuela corporal	1 Ejercicios de marcha	X	X
	2 Ejercicios de carrera	X	X
	3 Ejercicios de educación de la postura	X	X
	4 Ejercicios de corrección postural / ortopédica	X	X
	5 Gimnasia del tronco, hasta los 12 años	-	X
	6 Gimnasia rítmica	-	X
	7 Formas de vida [sic]	-	X
	8 Ejercicios de comparación [sic]	-	X
	9 Ejercicios de imitación, movimientos de trabajo	-	X
	10 Formas escolares [sic]	-	X
	11 Ejercicios de tensión, extensión, flexión, etc.	-	X
	12 Ejercicios de equilibrio	-	X
	13 Respiración en su relación con el movimiento	X	-
	14 Ejercicios de natación [sic]	-	X
<u>Grupo 2.º</u> Gimnasia de rendimiento // Ejercicios populares [sic] y ejercicios con aparatos	15 Marcha/carrera de rendimiento (¿velocidad, resistencia?)	X	X
	16 Formas de marcha (ascensión, suspensión)	X	-
	17 Formas de marcha (deslizarse, arrastrarse)	X	-
	18 Ejercicios de salto	X	-
	19 Ejercicios de lanzamiento	X	X
	20 Lucha (edades superiores)	X	-
<u>Grupo 3.º</u> Juego // Canto, juego y danza	21 Ejercicios en aparatos	X	X
	22 Juegos individuales (primeras edades)	X	-
	23 Juegos sencillos de carrera	-	X
	24 Juegos de luchas (edades superiores)	X	-
	25 Juegos sencillos de raqueta	-	X
	26 Juegos sencillos de pelota	-	X
	27 Juegos de partido [sic, por juegos de equipos]	-	X
	28 Juegos de cantos (niños y niñas pequeños)	X	X
	29 Juegos de canto y danza	-	X
	30 Danzas (sólo muchachas)	-	X
	31 Danzas populares	-	X
	32 Juegos de representación (niños y niñas pequeños)	X	X
	33 Juegos en la naturaleza ('a campo libre')	X	-
	32 Excursiones y paseos al campo (clases superiores)	-	X
33 Natación (clases superiores)	-	X	
34 Deportes de invierno (clases superiores)	-	X	
Total contenidos		17	28

H. Coda

Llegados aquí podemos efectuar una síntesis sucinta del período liberal, tanto de la I Restauración que veíamos en el artículo anterior (Galera, 2020) como de la II República, en la que vemos un notable predominio de la educación física en los currículums de las Escuelas infantiles, por un lado, y en los de las colonias escolares, y esto, en ambos períodos.

Así, en la I Restauración encontramos un predominio de materias de educación física en las contadas escuelas infantiles, que duplican con creces las de las escuelas primarias (Galera, 2020, tablas 1 y 2):

Escuelas infantiles, 12

Primera enseñanza, 5

Estas mismas materias son las que prevalecen en la II República, como podemos ver si comparamos las tablas 1 y 2 recién aludidas con las tablas 4 y 5 de este artículo.

Por lo que respecta a las orientaciones pedagógicas, vemos que en la I Restauración predominan las destinadas a las colonias escolares (Galera, 2020, tabla 3), exactamente igual, con mayor intensidad, que en la II República:

<u>Nivel / ámbito</u>	<u>I Restauración</u>	<u>II República</u>
Escuelas infantiles	3	3
Primera enseñanza	6	12
Colonias escolares	20	39

El tercer aspecto de los estudiados en el que encontramos una peculiaridad es el de los cuestionarios o, mejor, manuales de educación física, en los que hemos visto la presencia e influencia continuada de la Cartilla Gimnástica Infantil, de inspiración militar, tanto en la I Restauración (Galera, 2020), como en la II República.

I. Referencias

1. Fuentes bibliográficas (orden cronológico)

- 1916 Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque. *Reglamento para el régimen de las Colonias Escolares. Aprobado en Consistorio de 27 de Abril de 1916*. Barcelona: Imp. de la Casa de Caridad, 1916, 9 pp. numeradas de la 7 a la 15. ('Publicaciones', núm. 5).
- 1932a Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. *Grups Escolars de Barcelona. Programes*. S.l. [Barcelona], s.a. [entre 1931 y 1932].
- 1932b Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. *L'obra de les colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C^a, Maig de MCMXXXII.

- 1932c Ajuntament de Barcelona, Comissió municipal de cultura. *Instruccions al Professorat de Colònies Escolars*. Barcelona (Arts Gràfiques Henrich), Juny de MCMXXXII; se hizo otra edición al año siguiente.
- 1932 Xandri Pich, José. *Programas graduados de Enseñanza Primaria*. Madrid: Tip. Yagües, 1932, 3.^a ed.
- 1932 Consejo Local de Primera Enseñanza de Las Palmas. *Colonias Escolares. Isla de Gran Canaria. Verano del año 1932*. Las Palmas de Gran Canaria: Tip. Diario, 1932, 98 pp.
- 1933 Consejo Local de Primera Enseñanza de Las Palmas. *Colonias Escolares. Cantinas Escolares. Memoria 1933...* Las Palmas de Gran Canaria: Tip. Diario, 1933, 81 pp.
- 1934 Ayuntamiento de Sevilla. Consejo Local de Primera Enseñanza. *Reglamento de Colonias Escolares*. Sevilla: Imp. Municipal, 1934, 8 pp.
- 1936 Garralda [Argoniz], Demetrio. La Educación Física en la escuela. En *Libro-guía del maestro. Los problemas y los órganos de la Enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la Escuela. Bibliografía* (pp. 595-618). Madrid: Espasa-Calpe, 1936, 733 pp.
- 1936 Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada: *Projecte d'ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: Imp. Gráf. F. Oliva de Vilanova, 1936, pp. 13-19. (Reproducido en Pla general d'ensenyament del C.E.N.U. *Perspectiva escolar* (Barcelona), 8-9, juliol-setembre 1976, pp. 41-63).
- 1937 *Colonias en régimen colectivo. Instrucciones*. [Madrid:] Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Dirección General de Primera Enseñanza, Delegación de Colonias (Talleres El Magisterio Español), s.a. [1937], 15 pp. 20 cm.
- 1937 Seiss, Margarete. La educación física en las escuelas de niñas. En *El tesoro del maestro*. Tomo V, 'Disciplinas prácticas' (pp. 488-495). Traducción de la 4.^a ed. alemana por Francisco Payarols. Barcelona / Madrid: Labor, 1937, 508 pp.
- 1937 Witzke, Wilhelm. Enseñanza de la gimnasia. En *El tesoro del maestro*. Tomo V, 'Disciplinas prácticas' (pp. 407-488). Traducción de la 4.^a ed. alemana por Francisco Payarols. Barcelona / Madrid: Labor, 1937, 508 pp.

2. Fuentes normativas (orden cronológico)

- Orden circular de 12 de Enero de 1932 de la Dirección General de Primera Enseñanza a los Inspectores de Primera enseñanza y Presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de Protección escolar [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 14/1932, de 14 Enero, p. 383).
- Orden circular de 8 de Agosto de 1934 de Dirección general de Primera enseñanza disponiendo que, a partir del día primero del curso próximo, todos los Maestros nacionales realicen, por lo menos una vez al mes, excursiones instructivas [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid. Diario Oficial de la República*, 221/1934, de 9 Agosto, p. 1389).

Decreto de 28 de Octubre de 1937 fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española [Ministerio de Instrucción pública y Sanidad] (*Gaceta de la República*, 304/1937, de 31 Octubre, pp. 402-403).

Orden circular de 11 de Noviembre de 1937 de la Dirección General de Primera Enseñanza dando instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se insertan [Ministerio de Instrucción pública y Sanidad] (*Gaceta de la República*, 323/1937, de 19 Noviembre, pp. 619-621).

Orden circular de 5 de marzo de 1938 a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional [Servicio Nacional de Primera Enseñanza] (*B. O. del Estado*, 503, de 8 marzo 1938, pp. 6154-6156).

Ordre del 12 de setembre del 1938 que aprova les Normes generals de treball escolar de les Escoles d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya [Departament de Cultura] (*Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 258, del 15 de setembre del 1938, pp. 879-881).

3. Bibliografía

Almeida Aguiar, Antonio S. (2018). *Las colonias escolares en Gran Canaria (1922-1936). Textos e imágenes para su estudio*. Madrid: Mercurio Editorial. ('Colección Universidad' 16).

Bantulà, Jaume; Bosom, Núria; Carranza, Marta; Monés, Jordi (1997). *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Galera Pérez, Antonio D. (2015). Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares. *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], 13, junio, pp. 1-37. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>.

Galera Pérez, Antonio D. (2016). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): obras generales. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 16, diciembre, 24-47. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos16/382-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-anteriores-al-franquismo-i-obras-generales>.

Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): 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], 19, junio, pp. 17-42. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.

Galera Pérez, Antonio D. (2018b). Cartilla Gimnástica Infantil (1924): primer texto oficial español de educación física escolar. *Materiales para la Historia del Deporte*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 17, junio, pp. 17-41. ISSN: 2340-7166. Disponible en https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/2787/2689.

Galera Pérez, Antonio D. (2019). Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 21, junio, pp. 46-79. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos21/475-escuela-publica-ii-republica>.

- Galera Pérez, Antonio D. (2020). Educación física escolar durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos 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], 24, diciembre, pp. 24-50. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos024/522-educacion-fisica-escolar-durante-la-i-restauracion-1875-1931-aspectos-curriculares>.
- González Geraldo, José Luis; Moratalla Isasi, Silvia (2014). Las colonias escolares durante la Segunda República. *Colonias Escolares. Visiones y relatos* (pp. 73-89). Albacete: AMUNI (Asociación de Amigos del Museo Pedagógico y del Niño), Junio 2014. ISBN: 978-84-617-0299-2.
- Otero Urtaza, Eugenio (1996). Virilidad, patriotismo y religión: las virtudes de la milicia en la educación de la infancia. *'El currículum: Historia de una mediación social y cultural'* *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*. (tomo I, pp. 415-423). Granada: Universidad / I.C.E. (Armillá, Granada: Eds. Osuna).
- Porto Ucha, Ángel Serafín; Vázquez Ramil, Raquel (2017). *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira Ediciones. ISBN: 978-84-8408-334-4.
- Viejo Carnicero, Ignacio (1996). La Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Madrid, 3 (1), pp. 31-38.

Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador

Family experiences under the francoist repression of an innovating teacher

Sara Valdivieso Bermejo
Universidad de Valladolid / España
<https://orcid.org/0000-0001-7845-4254>

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid / España
<https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>

Fecha de recepción del original: noviembre 2021

Fecha de aceptación: diciembre 2021

Resumen

Ángel Costa González (1905–1973) fue un maestro segoviano perteneciente a la generación del Magisterio Renovador. Sus ideas avanzadas, junto a las disputas que tuvo con el cura del pueblo, hicieron que sufriera la represión franquista. En este trabajo, mediante una entrevista en profundidad y el análisis documental, se rescata su figura, mediante la exposición de su trayectoria profesional y vital, así como las vivencias familiares que generó esa represión, que cristalizaron en el silencio sobre el maestro y su situación, así como en el miedo, la pobreza y el dolor experimentado por sus allegados.

Palabras clave: Magisterio Renovador, represión del magisterio, memoria histórica, Segovia.

Abstract

Ángel Costa González (1905–1973) was a teacher from Segovia who belonged to the ‘Magisterio Renovador’ generation. His advanced ideas, together with the disputes he had with the village priest, caused him to suffer repression under Franco. In this work, by means of an in-depth interview and documentary analysis, his figure is recovered, though the exposition of his professional and vital trajectory, as well as the family experiences generated by that repression, which crystallised in the silence about the teacher and his situation, as well as in the fear, poverty and pain experienced by his relatives.

Key words: ‘Magisterio Renovador’, repression of the teachers, historical memory, Segovia.

Introducción

El siglo XX, en España, comenzó con un lamentable contexto educativo: la elevada tasa de analfabetismo y la escasa escolarización de los más jóvenes eran las características esenciales del mismo. Es en ese momento en el que docentes y pedagogos empezaron a buscar soluciones para ese urgente problema y pusieron sus ojos en los avances de otros países europeos¹. Europa, intervino, por tanto, en un proceso de innovación y modernización que influyó, significativamente, en la política de la educación española.

Junto a esta influencia europea, empezaron a surgir grupos de docentes, denominados “republicanos”, caracterizados por la ilusión para transformar o construir un nuevo país, a través de su enseñanza, con el fin de lograr una escuela pública y de calidad, para todos y todas. Sus prácticas docentes, sus autopercepciones como miembros de los grupos más modernos e innovadores y su posicionamiento personal significaban, para ellos y ellas, pertenecer a las vanguardias pedagógicas más valoradas del momento².

Este halo de esperanzas y expectativas se potenció, además, durante el primer bienio republicano, pues los gobiernos eran conscientes del atraso educativo que se desarrollaba en el país. Debido a ello, desde el primer momento, pusieron en marcha diferentes iniciativas pedagógicas, para conseguir una educación pública, laica y coeducativa, además de preocuparse por la formación del profesorado.

Sin embargo, debido al golpe de Estado contra el gobierno republicano, desencadenante de la Guerra Civil y la posterior dictadura, cualquier iniciativa innovadora se cortó de raíz. Los maestros y maestras con ideas más progresistas, democráticas e influidas por el ideario de los sistemas europeos³, fueron duramente perseguidos por el régimen.

La llegada de la democracia ha traído, en un lento goteo, la recuperación de la memoria de lo realizado por aquellos docentes comprometidos con la renovación, soñadores de una nueva sociedad, próspera, culta y justa. Sin embargo, este proceso en el que levanta la niebla del olvido es muy tenue en nuestro país. Es como si la Guerra Civil y la represión que vino de su mano constituyesen un “pasado que no acaba de pasar”⁴: las víctimas y sus familias se vieron privadas, deliberadamente, de toda posibilidad de expresar su dolor y de traer al presente la memoria de sus realizaciones. La transición democrática optó por “superar el pasado”, por relegarlo al olvido, por amordazar la memoria.

¹ Gutiérrez, J. (2014). Los maestros en el ojo del huracán. Guerra Civil y Franquismo. *Cabás*, (11), 25-39. <https://cutt.ly/ER64NCH>

² Pozo (del), M. M. (2012). La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Catarata.

³ Gutiérrez, J. (2014), *op. cit.*

⁴ Rodrigo, J. (2006). La Guerra Civil: Memoria, Olvido, Recuperación e Instrumentación. *Hispania Nova*, 6. <https://cutt.ly/brw8OLu>

Es cierto que se han producido avances notables en esa liberación de la memoria democrática, en el ámbito social y cultural y, en particular, en el entorno educativo. Pero este proceso se ha centrado, fundamentalmente, en figuras relevantes, de ahí que sea preciso traer al presente, también, la evocación de personajes humildes que, con su esfuerzo, ayudaron a nutrir el formidable caudal educativo republicano y que, por ello, tuvieron que afrontar una terrible represión. Es lo que nos proponemos hacer con este trabajo, centrado en la figura del maestro segoviano Ángel Costa.

El Magisterio Renovador⁵

Los documentos que, en la transición, se refieren al profesorado de la Segunda República lo hacen con el término “docentes republicanos”. Sin embargo, no se especifican las características de estos profesionales dentro de este amplio concepto y no se hace diferencia entre generaciones muy distintas. Por ello, Pozo (2012) propone una tipología generacional dentro de esta concepción.

En este trabajo, nos centraremos en un personaje de la segunda generación de maestros y maestras republicanos, según esa tipología: el Magisterio Renovador. Esta generación engloba a los docentes nacidos entre 1887 y 1905. El filósofo Ortega y Gasset, referente de esta generación, sostenía su capacidad para transformar la sociedad. Muchos de ellos fueron los primeros en cursar el Plan Estudios de 1914, diseñado para las Escuelas Normales, de ahí su mayor preparación cultural sobre los docentes de la primera generación de esta tipología, los denominados regeneracionistas.

La principal característica de estos docentes fue su entusiasmo por transformar la educación. No obstante, también destacaron por su implicación en acercar la cultura a las zonas rurales —empeño que se traduciría en las Misiones Pedagógicas—, los viajes que realizan por Europa gracias a la Junta para la Ampliación de Estudios y otros organismos y la influencia que en ellos ejerció la Escuela Nueva, así como la Institución Libre de Enseñanza.

Toda esta labor fue cortada de cuajo por el franquismo. Señalados como los responsables de la supuesta degradación que había llevado a España al mal, al despeñadero de la Guerra Civil, el magisterio renovador fue duramente castigado y su labor fue condenada al silencio, tras una decidida represión.

La represión a los maestros en Segovia⁶

En la provincia de Segovia, la represión fue inmediata. El 14 de agosto de 1936, a pocas semanas de producirse el golpe de Estado contra el gobierno legítimo de la República, se expide una

⁵ Pozo (del), M. M. (2012), *op. cit.*

⁶ Dueñas (de), C. y Grimau, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito. Vega, S. (2005). *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Crítica.

circular, con el fin de cesar, definitivamente, a aquellas personas pertenecientes a la administración pública que hubieran simpatizado con organizaciones libertarias (Confederación Nacional del Trabajo y Federación Anarquista Ibérica), republicanas progresistas (Izquierda Republicana y Unión Republicana), marxistas (Partido Socialista Obrero Español, Unión General de Trabajadores, Partido Comunista y Partido Obrero de Unificación Marxista) e, incluso, con ideología conservadora (Derecha Liberal). A partir de ahí y hasta diciembre de ese mismo año, *El Adelantado* —el periódico local— y el Boletín Oficial de la Provincia publicaron, todas las semanas, listas de funcionarios cesados por el comandante militar. Sin embargo, hasta marzo de 1937, se siguió depurando al funcionariado en base a esa misma circular.

La vigencia del Decreto de 5 de diciembre de 1936, el cual era más específico en la depuración del funcionariado, autorizaba a la Junta Técnica del Estado a separar a cualquier empleado público con ideas contrarias al movimiento militar. Junto a esta normativa, cabe destacar la creación, en noviembre de 1936, de las comisiones depuradoras (A, B, C y D), que empezaron a actuar en 1937. Dichas comisiones establecían tres propuestas distintas: absolver a aquellas personas que, acusadas de revolucionarias, hayan demostrado lo contrario; trasladar a quienes hayan simpatizado con partidos nacionalistas; y separar del servicio a quienes hayan pertenecido o simpatizado con el Frente Popular o con sociedades secretas.

La comisión depuradora D de Segovia, relativa al magisterio, instaba a adjuntar diversos informes, cada uno reflejando una situación concreta del docente depurado:

- a. Informes del gobierno civil: evidenciaban la situación administrativa, la pertenencia a alguna organización sindical y las creencias y la moral.
- b. Informes del cura: reflejaban la ideología del docente, su relación con el quehacer religioso, y su conducta religiosa en la escuela.
- c. Informes de la Guardia Civil: recogían aspectos relativos a su actuación político-social, religioso-moral y profesional.
- d. Informes de los alcaldes: mostraban aspectos relativos a su conducta en general y el tiempo que estuvo ejerciendo en la localidad.
- e. Informes de los vecinos: recogían el testimonio de dos vecinos del municipio.
- f. Informes de dos maestros: reflejaban el quehacer profesional, la conducta y la moral del maestro.

El magisterio segoviano fue uno de los colectivos al que los militares franquistas prestaron más interés, pues eran conscientes del compromiso y de la innovación pedagógica que se estaba desarrollando en la provincia. De ahí que pusieran especial atención en la perspectiva política, ideológica y religiosa de los docentes, pues querían acabar con todo aquello relacionado con la República y la democracia. El resultado de esta depuración fueron un total de 732 docentes afectados, siendo Segovia la segunda provincia española que más sufrió la represión al magisterio⁷.

⁷ Según la comparación que realizan Dueñas y Grimau (2004) con los datos recogidos por Morente (1997).

Definitivamente, en la escuela segoviana “las aulas fueron desinfectadas de ideas liberales” (Sonlleva, 2017:153) y los maestros más innovadores fueron injustamente perseguidos y depurados. Y es, a partir de aquí, de donde nace nuestro principal objetivo: rescatar la figura y conocer la trayectoria vital y profesional de Ángel Costa González, un maestro renovador segoviano comprometido y analizar las vivencias de su propia familia en relación con su proceso de represión.

Método

Diseño

Nuestro estudio se enmarca en una investigación cualitativa, la cual se entiende como un “procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes” (Hernández-Arteaga, 2012:61), para entender la vida social mediante significados. De esta manera, buscamos comprender las vivencias y las experiencias de dos personas y su antecesor sobre la situación que experimentaron, profundizando en su realidad.

Partiendo de este diseño cualitativo, nos hemos basado en dos modelos de estudio: el modelo histórico-educativo y el modelo biográfico-narrativo. El primero hace alusión al estudio de las estructuras educativas desarrolladas a lo largo de las diferentes etapas de la historia⁸. De manera más concreta, nuestro estudio se centra en el papel cultural, social y pedagógico del maestro, así como en los condicionantes políticos que influyeron en su vida y profesión.

El modelo biográfico-narrativo, por su parte, nos permite indagar en diversas realidades y experiencias con el fin de recuperar la memoria⁹. Es, por tanto, una técnica que nos ayuda a comprender y esclarecer el significado y el valor de lo vivido, a través, principalmente, de las fuentes orales. Por ello, la principal fuente de información es el sujeto en sí y el testimonio que ofrece. No obstante, para crear relatos e historias de vida, es importante trabajar, además, con otros elementos personales, como fotografías o memorias, ya que permiten profundizar en otros detalles. De esta manera, las fuentes documentales tienen, a su vez, un gran peso en la investigación¹⁰.

⁸ Sánchez, S. y Mesanza, J. (1984). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Diagonal/Santillana.

⁹ Landín, M. R. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://cutt.ly/HR68sEi>

¹⁰ Sonlleva, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uva-doc.uva.es/handle/10324/33133>

Técnicas de recogida de datos

Análisis documental

El análisis documental es una forma de investigación técnica, cuyo objetivo es unificar los documentos, de manera sistemática, para facilitar su recuperación. Se trata, por tanto, de mostrar, objetivamente, la fuente original¹¹.

En nuestro estudio, el análisis de documentos se ha llevado a cabo a partir de la consulta del informe de depuración de Ángel Costa González. Para ello, hemos localizado los documentos requeridos, ubicados en el Archivo General de la Administración (AGA), en Alcalá de Henares (Madrid), concretamente, mediante el acceso al expediente 13, localizado en la carpeta 32/12927. Este acceso a los fondos es fundamental para recuperar parte de nuestra historia, pues encontramos elementos inherentes a la actividad de gran parte de la sociedad¹². Por otra parte, se ha analizado también la novela *El maestro y el cura* (Costa, 2019), de la que es autor un hijo del maestro y en la que se reflejan numerosas vivencias y hechos de la vida del protagonista.

Entrevista en profundidad

La manera más apropiada para conocer la experiencia del maestro y la perspectiva personal de la propia familia, en base a los acontecimientos que sufrieron, es mediante sus correspondientes testimonios. Para ello, optamos por la entrevista en profundidad, pues permite conocer y profundizar en las vivencias y los sentimientos de los participantes, con el fin de comprender sus miedos, alegrías, preocupaciones o ilusiones. Se entiende, por lo tanto, como una confesión¹³. Gracias a ella, se da voz a dos personas que, durante años, no la han tenido: dos hijos de un maestro y una maestra represaliados durante la guerra y la dictadura, silenciados por el miedo.

Nuestra entrevista está centrada en tres temas específicos: el recuerdo que tienen de su antecesor, la represión vivida y el silencio causado por el miedo. Además, toda ella se caracteriza por ser desigual: hemos procurado no interrumpir sus explicaciones y testimonios, otorgándoles a los entrevistados el papel principal de la conversación.

Técnica de análisis de datos

Los datos obtenidos se han organizado mediante la elaboración un sistema de categorías y subcategorías, el cual nos permite agrupar ideas similares, de manera coherente y minuciosa.

¹¹ Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. <https://cutt.ly/LR68hkg>

¹² Alberch, R. (2003). *Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento*. UOC.

¹³ Castro, R. (2021). Observación participante. Historias de vida y entrevista en profundidad. En J. M. Tejero (ed.), *Técnicas de investigación cualitativa* (pp. 85-102). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Para el establecimiento de las categorías se ha seguido un proceso inductivo. Teniendo presentes los objetivos de la investigación, se han examinado los datos de tal manera que de ellos han surgido conceptos que representan fenómenos de clara relevancia para alcanzar los fines planteados. El desarrollo de esos conceptos que forman las categorías se particulariza en aspectos, también surgidos de los datos de forma emergente, que dan lugar a las subcategorías. En concreto, la categoría “Represión” y sus subcategorías se han establecido tomando como base el análisis documental, principalmente el estudio del expediente del AGA antes descrito, aunque también ha surgido de la lectura de la novela *El maestro y el cura*. Este documento y la entrevista han servido para la identificación de las categorías “Silencio” y “Emociones y sentimientos”, así como las subcategorías en ellas incluidas.

Tabla. Categorías y subcategorías de la entrevista

Categoría	Subcategoría
Represión	Recuerdo de la detención
	Consecuencias
	Adoctrinamiento religioso
Silencio	Silencio impuesto por el miedo
	Memoria histórica
Emociones y sentimientos	Miedo
	Otros (culpa, desilusión y rabia)

Fuente: Elaboración propia.

Ángel Costa González: recorrido biográfico del maestro

En el presente apartado se recoge, a modo de biografía, la trayectoria profesional y vital de Ángel Costa González. Los datos proceden de la información recogida en el AGA (32/12927), de archivos personales de la familia, de la entrevista en profundidad realizada a los dos familiares y de los trabajos de Costa (2019)¹⁴ y Valdivieso (2019).

¹⁴ Novela mencionada que toma como referente la historia de Ángel Costa. Escrita por su hijo 46 años después de la muerte del maestro.

San Ildefonso (Segovia), 20/04/1905 – Finca de Quitapesares (Segovia), 03/06/1973



Figura 1. Ángel Costa González
Fuente: Archivo familiar.

Ángel Costa González nace el 20 de abril de 1905 en San Ildefonso, municipio de la provincia de Segovia. Desde muy pequeño está en contacto con la naturaleza, pues realiza con su padre, José Costa¹⁵, largos paseos por la montaña. Las historias que le cuenta su padre durante estas salidas despiertan gran interés en Ángel, cada vez más reflexivo, y aumentando su deseo por enseñar todos sus conocimientos a otras personas.

Por eso decide estudiar magisterio en la ciudad de Segovia, lugar al que se desplaza, diariamente, en autobús o en bicicleta. Finalizados sus estudios, se le destina, como maestro interino, a Sanchonuño (Segovia). Su objetivo en ese lugar es preparar al alumnado a afrontar las situaciones del día a día y lograr su pleno desarrollo.



Figura 2. Ángel con un grupo de alumnos
Fuente: Archivo familiar.

¹⁵ Reconocido maestro de La Granja de San Ildefonso (Segovia). Tiene una calle en su nombre en esta localidad.

El interés que tiene por conocer su entorno más cercano hace que esté, continuamente, en contacto con el mundo de la cultura: guarda recortes de prensa en el que se citan personajes ilustres de la ciudad de Segovia y colabora con iniciativas emergentes: las Misiones Pedagógicas, los Centros de Colaboración Pedagógica¹⁶ y la Universidad Popular Segoviana¹⁷. Además, como menciona Costa, es, sin duda alguna, “un entusiasta seguidor de los métodos krausistas de la prestigiosa Institución Libre de Enseñanza y de todas sus innovaciones en la búsqueda de la verdad y, sobre todo, el contacto con la naturaleza” (2019:34).

Pocos años después, en 1933, por concurso oposición, es destinado a Fuentesoto (Segovia), donde coincide y conoce a quien sería su mujer: Catalina Arribas Arribas¹⁸, también maestra. Allí continúa participando en las actividades culturales de la provincia y sigue enseñando a sus alumnos de una manera experiencial, realizando salidas por el pueblo para enseñarles la fauna, la flora y la historia de los monumentos de la localidad. Con estas excursiones quiere que los niños manifiesten sus emociones y se desinhiban, además de aprender reflexionando, pues “todo lo demás le parecía malgastar energía” (Costa, 2019:104).



Figura 3. Ángel Costa y Catalina Arribas
Fuente: Archivo familiar.

¹⁶ Pueden ser considerados como los primeros intentos de potenciar, de una manera sencilla, la formación permanente del profesorado. Fueron creados en Segovia, en 1922, con el fin de lograr, a través de sus reuniones constantes de maestros por zonas geográficas, la mejora de los procedimientos educativos y docentes (Ortiz, 2021).

¹⁷ Fundada en 1919 con la intención de emprender una labor de vulgarización de la cultura, especialmente destinada a las clases obreras y menesterosas (Ortiz, 2021).

¹⁸ *El Espinar (Segovia)*, 12/02/1909 – *Segovia*, 28/11/1988. Junto a sus tareas docentes, enseña a sus alumnas a bordar, a hacer punto de cruz, bolillos y canalé. Al final de cada curso realiza una exposición para mostrar a los vecinos del pueblo y alrededores los trabajos de sus estudiantes. Estas actividades, de igual manera, se las enseña a las amas de casa (Costa, 2019). Catalina también sufre el proceso de represión; en 1937, se la suspende de empleo y sueldo y se la inhabilita para ocupar cargos directivos y de confianza, y en 1938 y 1939, se le repite la sanción. En 1940, se le atribuyen, por parte del sacerdote de Fuentesoto, los cargos de irreligiosa, sectaria, antipatriótica e irrespetuosa al culto católico. Sin embargo, tanto el alcalde como un guardia civil insisten en que es “una persona de intachable conducta en todos los órdenes, que sus doctrinas en la escuela han sido encaminadas al bien Nacional y, que la mayoría de los vecinos honrados, lamentan la falta de tan virtuosa señora” (AGA 32/12930). Esto, junto a la recogida de firmas por parte de las familias de sus alumnas, hacen que estos cargos queden desvirtuados.

Su afición por la lectura hace que busque la manera de acercársela a los habitantes de Fuentesoto, pues piensa que comprender lo leído hace que las personas tengan un conocimiento verdadero. Por ello, reúne varios libros de su propiedad y, junto a los que ya tiene la escuela y a los que compra el ayuntamiento, crea una pequeña biblioteca con la que puede disfrutar todo el pueblo.

Ángel estaba convencido, tanto personal como profesionalmente, de que la lectura era una de las carencias de todos los españoles. Por eso fue esta una de sus prioridades dentro de la escuela y lo fue también en las reuniones periódicas que celebraba con los hombres y mujeres fuera del horario escolar. (Costa, 2019:127-128)

Sus ideas en defensa de las libertades originan una fuerte enemistad entre Ángel y el sacerdote de Fuentesoto, quien sería la persona que le denunciara. Tras esta denuncia comienza su trágica trayectoria de represión. En 1936, se le suspende de empleo y sueldo por pertenecer a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza; en 1937, se le inhabilita para desempeñar cargos directivos y de confianza y, posteriormente, en 1939, se le adscribe al cuerpo militar. Tras un tiempo en Madrid, se le destina a Toledo, en donde se le juzga por defender los ideales democráticos de unos soldados. Posteriormente es trasladado a diferentes prisiones, en donde sufre maltratos muy considerables: Torrijos (Toledo), Puerto de Santa María (Cádiz), Toledo, Madrid o Córdoba son algunos de estos lugares. En 1944, durante su estancia en Córdoba, se le encasilla como “paciente de enajenación mental y pobre” y es trasladado al Sanatorio Psiquiátrico Nuestra Señora de la Fuencisla, en la finca de Quitapesares (Segovia). Tras más de tres décadas encerrado, finalmente fallece sin haber recobrado la libertad.

Ángel Costa González murió sin haber recuperado la libertad ni de hecho ni de derecho y que, entre cárceles y sanatorios, estuvo en prisión 33 años. Todos en condiciones degradantes que le deterioraron progresivamente hasta su muerte; presuntamente producida como consecuencia de ese deterioro físico y psíquico y por la ausencia de la libertad y de esperanza¹⁹.

Consecuencias de la represión en la vida familiar de Ángel

En ocasiones, conocemos cómo fue, *grosso modo*, la vida de algunos pocos de los miles de represaliados durante la contienda y la dictadura. Sin embargo, las consecuencias de la represión no solo las vivieron ellos, sino que afectaron, directamente, a sus familiares. Por eso, al adentrarnos en la investigación y conocer la vida de Ángel, nos preguntamos: ¿cómo vivieron sus propios hijos todo aquello?

A continuación, pasamos a exponer cómo vivieron algunas de las consecuencias que supuso el franquismo en la vida familiar del maestro. Nos serviremos del sistema de categorías establecido (tabla), para adentrarnos en las experiencias de sus descendientes. De esta manera, a lo largo del presente apartado, se incorporan fragmentos de sus testimonios²⁰.

¹⁹ Archivo familiar.

²⁰ Se ha respetado el laísmo y el leísmo característico de los entrevistados, con el fin de no alterar los datos recogidos.

Las causas por las que el maestro fue perseguido

Es evidente que la represión que llevó a cabo el régimen de Franco, en un primer momento, tuvo carácter selectivo. Buscó acabar con personas intelectuales o relacionadas con el poder político y cultural contrario a sus ideales. Debido a ello, una gran parte del funcionariado fue considerada un problema, en especial aquellos que estuvieran relacionados con el ámbito educativo y pudieran transmitir unos valores contrarios a los franquistas²¹.

Esos maestros renovadores no fueron más que unos funcionarios entusiastas, bien preparados y con medios que atendían el sistema de enseñanza aprobado por el gobierno. Segovia fue pionera, los hubo muy competentes. [...] Lo que se pretendía fundamentalmente es que la razón sustituya a todo.

Cabe recordar, además, que el nacionalcatolicismo fue la ideología impuesta durante el régimen. Es decir: “el destino del país se identificaba con dicha fe. Un buen español era un buen católico” (Montagut, 2018). Por ello, la familia de Ángel, al igual que el resto de las familias españolas (analizamos aquí la subcategoría “Adoctrinamiento religioso”), vivió en un ambiente en que la religión católica lo inundaba todo; cualquier pequeño detalle podía usarse para tachar, a cualquier persona, de irrespetuosa al culto católico.

Una de las cosas que contribuyó a que mi padre y mi madre fueran perseguidos por el cura fue... que por la procesión del Corpus... que se celebraba en todos los pueblos, ya lo sabes... con unos pasos por todo el pueblo, con la hostia en la mano... Y había casas por la escuela donde se hacían unos altares muy adornados por la gente, con flores y tal. Y había uno pegado a mi casa, que era la escuela de chicos... [...] Entonces, mi madre, en su afán de limpieza y tal, había colocado en una cuerda de tender ropa mis pañales y no los quitó el día que pasó la procesión... Esa es una de las cosas que dijo el cura... que no tenía ningún respeto a la hostia y a todas estas cosas.

Ángel y su mujer, Catalina, por tanto, significaban una amenaza para el régimen y, al poco de comenzar la guerra, él quedó destituido (a continuación, reflejamos la subcategoría “Consecuencias”). A raíz de la suspensión de empleo y sueldo, un familiar cercano al maestro le insistió en realizar un examen, con el fin de acceder al cuerpo militar; posiblemente con la creencia de que los cargos impuestos le serían retirados.

Luego, mi padre fue obligado, por mi tío, a hacer una oposición para el acceso profesional... Fue al ejército.

Sin embargo, ocurre todo lo contrario. Una vez en el ejército, a Ángel se le asigna la responsabilidad de tener bajo su supervisión a otro soldado; hecho que rechaza rotundamente.

²¹ Rodríguez, J. J. (2005). La represión franquista y la memoria pública. En *Homenaje a Joaquín González Vecín* (pp. 475-491). Universidad de León. <https://cutt.ly/pR68bGV>

Ya era alférez allí y estaba él de ayudante allí. Y le dijeron... le llamó un día, no sé si un capitán o quién fuera, y le dijo: "tienes que vigilar a ese soldado que tienes, porque es enemigo del Movimiento". Entonces mi padre les dijo que no le vigilaba, que era un soldado analfabeto, que tenía nueve hermanos, que era pobre, y que no creía él que fuese un enemigo del Movimiento. Entonces le formaron un juicio. Entre que era un maestro destituido y que había desobedecido las órdenes de ese señor, pues lo condenaron a muerte.

Este acontecimiento es el desencadenante final del ingreso inmediato de Ángel en diferentes prisiones del territorio nacional. La última de ellas en Córdoba, donde se le incapacita psíquicamente.

Allí, en Córdoba, fue cuando le declararon enfermo mental, y le trajeron en ambulancia a Segovia.

¿Y la familia qué? Consecuencias en la vida familiar

Una vez queda incapacitado, Ángel vuelve a Segovia, concretamente a su domicilio, último lugar en donde su familia le ve en libertad. Es allí donde sucede un duro acontecimiento para sus allegados, sobre todo, para los más pequeños, que ni siquiera superaban los seis años de edad (analizamos aquí la subcategoría "Recuerdo de la detención").

- Ten en cuenta que cuando vino mi padre aquí a Segovia, desde la cárcel de Córdoba a la calle Muerte y Vida, número 1, que vivíamos en el segundo piso... vino escoltado por dos policías, un personaje que se dedicaba a la cosa de la bata blanca... [...]. Incluso le pusieron una camisa de fuerza, porque en aquellos tiempos mi padre era un hombre joven, fuerte y tal... le suavizaron, le calmaron... A este [a su hermano] le agarró mi padre y le dijo...
- Sí, sí... me dijo: "tú tienes que ser periodista". A mí eso no se me olvida ¿eh? Y yo debía tener cuatro años o cinco... "Tienes que ser periodista para contar esta injusticia".
- A voz en grito...
- Y se lo llevaron. Yo aquello lo he tenido siempre grabado.

Pese a haber pasado alrededor de ochenta años, sorprende que nuestros entrevistados tengan tan grabada la trágica escena vivida del momento que se llevaron a su padre; recordando, incluso, el instante concreto en el que el maestro le exhortaba a uno de ellos a estudiar periodismo, con el objetivo de sacar a la luz todas las injusticias que se estaban cometiendo. Algunas situaciones tan traumáticas, como la que vivieron nuestros participantes, implican rememorar, con claridad, el suceso acontecido, como si ocurriera en ese mismo instante²².

Desde su detención, Ángel queda arrinconado, en el hospital psiquiátrico de Quitapesares (Segovia), para siempre. El sistema de manicomios franquista, como recoge Guerrero, "era lo más parecido a una condena de por vida, por no hablar de una muerte en vida" (2014). Por ello, su familia no vuelve a verle fuera de allí y mucho menos conoce, realmente, lo que estaba ocurriendo.

²² Echeburúa, E. (2014). Modulación emocional de la memoria: de las vivencias traumáticas a los recuerdos biográficos. *Eguzkilore*, (28), 169-176. <https://cutt.ly/fR68TCQ>

Se lo llevaron, lo metieron en Quitapesares y, desde entonces ya... Mi padre desapareció de nuestra órbita.

El hecho de tener a un familiar directo en un centro, supuestamente, con un trastorno o una enfermedad mental, suponía una vergüenza durante la dictadura²³. A los estereotipos negativos de las enfermedades mentales que el régimen franquista impuso en la sociedad, había que añadirle el autoestigma familiar. Muchas familias tuvieron un sufrimiento que se tradujo en sentimientos de vergüenza e, incluso, culpa con respecto a la situación del familiar enfermo, llegando a considerarse un tema tabú²⁴.

Eso era un trauma terrible...Tener un familiar enfermo y tal era un trauma, para toda la familia. Al trauma que vivió la familia de Ángel, había que sumarle el gasto económico que suponía mantenerle allí (a continuación, evidenciamos la subcategoría “Consecuencias”), pues las familias de los internos tenían que pagar una importante cantidad de dinero al hospital.

El presidente de la Diputación la cobraba a mi madre, en aquellos tiempos, doce pesetas diarias. La arruinaba su sueldo... y si no te le ponían en casa [al enfermo]. El miedo de entonces también era tener a una persona, supuestamente, enferma, en casa. Hoy a lo mejor hubiese sido de otra forma ¿te das cuenta? Pero en aquellos tiempos...

Debido a ello, Catalina tuvo que compaginar su sueldo de maestra con otras tareas, con el fin de obtener nuevos ingresos económicos. Debido a la época en la que vivieron y teniendo en cuenta la situación de la mujer, muchas de ellas se inclinaban por las labores de costura.

Entonces mi madre se dedicaba, yo creo que se dedicaba más, estoy seguro, a bordar sábanas para novias que se iban a casar... En fin, a trabajar en esas cosas.

No obstante, cualquier beneficio económico era necesario, por lo que Catalina, junto a sus bordados, vendió algunas pertenencias familiares.

En mi casa, los únicos libros que había eran los que había dejado mi padre, que, por cierto, los que eran buenos, que estaban encuadernados en piel... mamá los vendió a un señor que pasaba por ahí, para sacar algo de dinero.

Pese a la difícil situación que vive la familia de Ángel, no recuerdan llegar a una situación extrema. Sin embargo, se dan cuenta de que, aunque nadie les ayudase económicamente de manera directa, sí valoran la ayuda de algunos vecinos y familiares, quienes les ofrecieron comida e, incluso, medicamentos.

Nadie nos ha ayudado nunca. Bueno, vamos a ver... a mi madre la regalaban muchas cosas. Nosotros, puedo decirte que no pasamos hambre, porque a mi madre la regalaban carne de cerdo, la daban fruta, la regalaban de todo y tal, en el pueblo, la gente. En cuanto a ayudar económicamente, la única ayuda que yo recuerdo que tuvo es... Fíjate, yo, esta pierna, que es

²³ Testimonio de González-Duro. En La Sexta Columna (2021). *Habla el psiquiatra que se enfrentó al franquismo en defensa de la salud mental: "Cada vez había más enfermos"* [página de La Sexta]. Consultado el 14 de octubre de 2021. <https://cutt.ly/5R2TZif>

²⁴ Cazzaniga, J. y Suso, A. (2015). *Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma*. RED2RED CONSULTORES. <https://cutt.ly/4R68ShQ>

donde tuve la osteomielitis, que se me curó cuando se descubrió la penicilina [...]. Cada frasco de penicilina valía una burrada. Y me tenían que poner, cada 6 horas, un frasco de penicilina, que fue por lo que se me curó la osteomielitis... con un antibiótico, si no, no se me hubiera curado. ¿Quién lo pagaba eso? Mi madre no lo podía pagar, y se lo pagaba un hermano suyo... [...] Y ese le pagó la penicilina, que luego no se la cobró. Pues le dijo mi madre: “yo es que no lo puedo pagar, te lo iré pagando poco a poco”. Esa es la ayuda económica... no había más ayuda.

Por otro lado, el adoctrinamiento religioso (subcategoría homónima que se refleja seguidamente) continuaba siendo un pilar y era de gran importancia asistir a los actos religiosos, pues de no hacerlo, las consecuencias podían ser peores.

El ir a misa, a la novena, el oír las campanas... para nosotros, en aquellos tiempos, era obligatorio. La carrera, el armonio, el visitar al niño Jesús para besarle, y todo eso era obligatorio. La gente se reunía en el pueblo siempre. [...] y [mi madre] nos hacía ir a misa, porque tenía miedo... tenía mucho miedo.

Un silencio ensordecedor

La fuerte y cruel represión que se estaba llevando a cabo en el país no solo se utilizaba como un medio de castigo, sino como un arma para infundir el terror en la sociedad. González señala que el ambiente se caracterizaba por estar cubierto por “el miedo en estado puro” (2006:1). Debido a ello, gran parte de los españoles no tuvo más remedio que vivir en silencio; no se hablaba de lo que estaba ocurriendo, por temor a posibles represalias.

Por eso los términos “silencio” y “miedo” han estado presentes a lo largo de toda la conversación e incluso, en numerosas ocasiones, han sido específicamente nombrados (en este momento analizamos las subcategorías “Silencio impuesto por el miedo” y “Miedo”). Los hijos de Ángel desconocían todo lo que estaba sucediendo con su padre. Sobrevivir a la situación en la que se encontraban exigía silencio.

- Con mi madre hablábamos poco, y de mi padre casi nada.
- Poco porque teníamos mucho miedo. Había sufrido lo suyo y tenía un gran problema en ese sentido, porque no quería manifestarse, claro. Luego mi abuelo tío... mi tío abuelo, como era capitán del ejército, había intentado que esto no se supiera. Lo había tapado también él, como consecuencia de que era militar, claro.
- Estaba asustada... Mamá estaba asustada. No nos facilitó el acceso al conocimiento exacto de las cosas.
- [...] Y lógicamente, en esa etapa, lo único que preocupaba era sobrevivir, la supervivencia. Y realmente yo creo que, en ese sentido, mi padre no fue realmente conocido por mí hasta pasados los 20 [años]... bastante tiempo.
- Estábamos, si hubiera que definirlo, en la más absoluta ignorancia.

Pese a este silencio, rodeado también por parte de su propia familia, los hijos de Ángel, poco a poco, comenzaron a percibir que algo estaba ocurriendo con su padre.

De crío oía a mi madre comentar con alguna persona qué había pasado con mi padre y tal, pero yo lo veía como una cosa un tanto lejana. Luego fui creciendo y llegué a la pubertad. Entonces ya iban [al pueblo] estudiantes que habían salido más fuera y que habían estudiado

fuera y empezamos a hablar más de más cosas. Empecé a darme cuenta de la injusticia que se había cometido con nosotros... porque, por otra parte, a mi madre, ahora vas a ver, también la destituyeron. Si mi madre hubiese estado destituida [más tiempo], nosotros hubiéramos tenido que ir pidiendo limosna por ahí, es evidente.

Todo lo que iban descubriendo los hijos del maestro lo comentaban entre ellos, siempre preguntándose el porqué de todo aquello. Incluso, en la conversación se puede apreciar un cierto sentimiento de culpa (reflejamos, en este punto, la subcategoría “Otros”), por no haber indagado más sobre el encarcelamiento de su progenitor y sobre lo que estaba sucediendo a su alrededor.

Entonces yo ahí ya empecé a percibir cosas y claro, luego ya... Muchas veces lo he hablado con mi hermano: “bueno, ¿y por qué nosotros entonces no hicimos nada?”. A ver... estábamos en la época de Franco, por lo más duro. Te estoy hablando del cincuenta y pico. Y tampoco sabíamos mucho qué había que hacer. Yo le preguntaba luego a A. S., que estaba conmigo, y me decía: “no, tu padre es que tal y cual, está allí...”. Y la gente asumía que estaba loco. Y yo estoy convencido de que no estaba loco en absoluto. Sobre todo, por cómo hablaba ¿sabes? [...] Hasta los 17 para mí fue aquello una nebulosa. Luego ya sí empecé a darme cuenta... leía, me enteraba de cosas...

A pesar de ir conociendo, progresivamente, más sobre Ángel (analizamos, aquí, la subcategoría “Memoria histórica”), no fue hasta 2007, con la vigencia de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre —conocida como ley de memoria histórica—, cuando su familia pudo consultar los archivos y, por fin, comprender, realmente, lo que les había ocurrido.

Nosotros no hemos tenido acceso a los papeles hasta que ha salido la ley de memoria histórica [...], que se ha autorizado el acceso a los archivos. Entonces no teníamos idea de esta dimensión... y no se nos ocurrió pensar que no era un hombre enfermo ¿comprendes? Ahí no notábamos nada... porque venía el tío y decía: “pues le han tenido que dar corrientes y no sé qué, no sé cuántos”. Y en fin...

Es evidente que la dictadura construyó, durante décadas, una sociedad basada en el silencio, el cual se traduciría, posteriormente, en olvido. Parte de la sociedad española desconoce la represión y persecución que hubo hacia ciertos colectivos con ideas más avanzadas, como fueron algunos docentes. Por ello, son necesarias las iniciativas que hacen referencia a la memoria democrática, pues así podremos sustituir el término “olvidar” por “recuperar”.

Emociones y sentimientos de la familia

La violencia que vivió el maestro y su familia no quedó ahí. Cualquier víctima del franquismo sufrió un intento de deslegitimación, haciendo uso de etiquetas lingüísticas, como “rojos”, o culpabilizándolas, no solo por parte del régimen, sino también por parte de los propios vecinos (a partir de este momento se hace alusión a la subcategoría “Otros”).

La familia de Ángel muestra una clara desilusión al exponer cómo trataron a su padre y a maestros como él. No solo tenían que afrontar la represión, sino que, además, el entorno que les rodeaba les categorizaba en un grupo concreto; justificándose con el lema “si les ha pasado eso, es por algo”.

- Mira, yo una de las cosas que hablo algunas veces por ahí... Comento que no se ha hablado lo suficiente de la represión de los maestros en España.
- Se ha hablado. En sentido negativo. Se ha politizado, en sentido negativo.

Junto a la desilusión, la culpa también es un sentimiento presente en los descendientes de Ángel. Una culpa por no investigar, con anterioridad, sobre lo que estaba pasando; viviendo, numerosos años, en una absoluta ignorancia.

Y, seguramente, tenemos un grado de culpabilidad de no conocer las cosas antes.

Finalmente, a lo largo de toda la entrevista aparece un claro sentimiento de injusticia y rabia, ya no solo por lo que vivió su padre, sino porque podían haber tenido mejores condiciones a la hora de realizar sus estudios.

Luego, según fuimos adquiriendo cultura, nos fuimos dando cuenta de la injusticia que se cometió con mi padre y con otros muchos maestros. Sientes rabia. No digo odio, porque no he sentido nunca odio, pero rabia, cabreo, malestar, pues sí. Porque, claro, fíjate tú... Cualquiera de nosotros, seguramente, pudiera haber ido a estudiar una carrera universitaria a Madrid, que nos hubiera gustado... A mí personalmente me hubiera gustado. Y tuvimos que estudiar por libre, medianamente, malamente, estudiando en casa, yendo a examinarte a aquel instituto de Segovia o a su Escuela Normal.

Discusión

Los docentes renovadores tuvieron una inmensa repercusión en la sociedad de la época. Centrándonos en Ángel Costa, se volcó, totalmente, con la educación de su alumnado, buscando que se desarrollase plenamente. Pericacho (2014) insiste en el rico legado de las iniciativas educativas realizadas a comienzos del siglo XX, basadas en la confianza, las salidas al campo y la coeducación.

Es incuestionable que la persecución y el castigo al magisterio fue desmesurado e injusto. Ramos (2006) denuncia que el proceso de depuración que sufrió el personal docente no tuvo causa justificada. Simplemente se basaban en los testimonios recogidos en los informes de los alcaldes, los curas o los guardias civiles (Martínez, 2015).

A raíz de esta represión, la vida de los familiares del maestro cambió por completo. Sus condiciones de vida empeoraron, viviendo, además, en una persecución continua. Esta represión fue un claro intento de acabar con el enemigo (Fouce, 2009), llegando, incluso, a vivir una situación marginal (Guirao y Gallego, 2017). Esta opresión, como recoge García (2016), generó un miedo terrible, desencadenante del silencio que inundó todo.

Además, la carga emocional que aparece al hablar de sucesos de esta índole es considerable. Ruiz-Vargas (2008) asegura que es frecuente al tratar con historias inacabadas y cuya memoria continúa doliendo.

Por último, cabe señalar que la entrevista está alejada del rencor, el odio y la venganza. Al igual que sucede en el estudio de Fouce (2009), sorprende que no se busquen responsables, aunque sí aparece un deseo de justicia sobre lo ocurrido.

Conclusiones

El magisterio fue uno de los colectivos más perseguidos por la represión franquista, ya que la República le había confiado la difícil tarea de reformar el sistema educativo. Un muy nutrido grupo de maestros y maestras, el magisterio renovador, se afanó en cambiar la sociedad con el empeño de hacer llegar la cultura a todos los pueblos. De ese colectivo forma parte Ángel Costa González, un maestro que, en el pueblo segoviano de Fuentesoto, ejerció su labor, influido por las corrientes que provenían de la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza.

En este trabajo hemos evidenciado cómo la represión cae sobre un maestro que se ganó la antipatía del representante de la Iglesia —es quien emite el único informe verdaderamente negativo entre los que figuran en el expediente estudiado—, que veía en el maestro un modelo de promoción del pensamiento racional y contrastaba con otro modelo de escuela que se aprovecha para adoctrinar a las jóvenes generaciones en la fe católica y en una moral conservadora. Como recoge Viguera (2008), se ha dicho que la Guerra Civil la ganaron los curas y la perdieron los maestros.

Llama la atención el contraste entre la fuerza que, para sus hijos, tienen algunos recuerdos, como el momento de la detención, y el silencio que sustituye en los años siguientes al contacto y a la información sobre la situación de su padre. No se habla por el miedo, que es, también, otra fuerza enormemente condicionadora de la vida de la familia.

Cuando la memoria comienza a emerger, muchos años después del fin del franquismo, el miedo deja lugar a otros sentimientos como la rabia por la injusticia sufrida o el sentimiento de pérdida de oportunidades, fundamentalmente educativas, que tienen los hijos.

En las páginas anteriores se ha evidenciado la importancia de los archivos en la recuperación de la memoria. No es hasta la apertura de estos, en pleno siglo XXI, cuando llega el momento en que los hijos de este maestro segoviano toman conciencia de la figura y de la obra de su padre y reconstruyen la cronología de la represión y el dolor que Ángel y toda su familia sufrieron. La recuperación de sus memorias permite, además, que aquellos que, como ellos, se han sentido víctimas, sin poder reclamar o reivindicar su historia, puedan asumir un papel activo en la reelaboración de la memoria colectiva.

Hasta entonces tres sensaciones dominan todo en su núcleo familiar: la primera de ellas es la pérdida, el sentimiento de orfandad y de viudedad que tienen su mujer y sus hijos, cuando, en realidad, su padre está vivo y sufriendo la represión franquista, primero en cárceles y luego en un psiquiátrico. La segunda es el silencio. Un silencio que lleva a que, durante buena parte de su niñez y adolescencia, sus hijos no oigan apenas, si no es en susurros y en frases confusas, hablar de su padre. La ignorancia, podríamos decir, se extiende hasta bien entrado el siglo XXI, con la apertura de los archivos y la lectura del expediente de depuración.

La tercera sensación es la que configuran el dolor y la privación. El dolor es un sufrimiento sordo, que no puede expresarse, pues empeoraría la precaria situación familiar, y, por ello, tiene que reprimirse. Ese dolor descansa en las privaciones por las que pasa la familia, que influyen incluso en las expectativas de futuro de los niños y se sustenta, además de en la etiqueta política de ser una familia desafecta al régimen franquista y perseguida por ello, en el estigma que suponía tener un familiar con enfermedad mental.

Hemos pretendido poner de manifiesto la importancia que tiene, para nuestra vida social y para la historia de la educación, la recuperación de nuestro pasado, incluso cuando se concreta en la figura de un humilde funcionario, como es el caso de Ángel Costa González, convencido de la importancia de la educación como elemento transformador de la sociedad rural de aquella España y empeñado en ese esperanzador proyecto educativo de la Segunda República. Tenemos con él una deuda de justicia y de reparación que solo puede ponerse en marcha con la recuperación de su trayectoria profesional y vital.

Bibliografía

- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12927-13: Expediente de depuración de Ángel Costa González.
- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12930-35: Expediente de depuración de Catalina Arribas Arribas.
- Costa, J. (2019) *El maestro y el cura*. Letrame.
- Fouce, J. G. (2009). Informe sobre la violencia psicosocial ejercida en España por el régimen franquista y sus repercusiones en la población, las comunidades y sus familias. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7(19), 107-123. <https://cutt.ly/OR68BHf>
- García, J. R. (2016). *La Guerra Civil en Aspe. Las dos caras de la represión* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio RUA. <http://hdl.handle.net/10045/65431>
- Guerrero, R. (2014, 27 de enero). El franquismo encerró en manicomios a republicanos que encontraba por la calle. *Público*. <https://cutt.ly/AREB5Qi>
- Guirao, F. J. y Gallego, B. (2017). La investigación con historias de vida como forma de conocimiento de una sociedad y su pasado traumático. Construyendo narraciones con tres protagonistas mujeres. *CIAIQ*, 3, 211-220. <https://cutt.ly/BR64g9e>
- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14(27), 57-68. <https://cutt.ly/yR682vr>
- Martínez, R. (2015). La represión al Magisterio y a las mujeres en la Ribera estellesa de Navarra (1936-1939). *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, (22), 219-240. <https://cutt.ly/8Y9a4bI>

- Montagut, E. (2018, 27 de septiembre). Sobre el nacionalcatolicismo. *El Obrero*.
<https://cutt.ly/GREBZez>
- Ortiz, R. (2021). *La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448>
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. <https://cutt.ly/IR64Wai>
- Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169-182.
<https://cutt.ly/PR64YDF>
- Ruiz-Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Memoria Histórica”? Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia*, (7), 53-76. <https://cutt.ly/BR64PRw>
- Sonlleva, M. (2017). La escuela rural (1939–1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. *Cabás*, (17), 150-167. <https://cutt.ly/IR64F0T>
- Valdivieso, S. (2019). *El magisterio renovador en la provincia de Segovia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36606>
- Vigueras, F. (2008, 18 de septiembre). *El maestro cojo y los banderilleros*. El País.
<https://cutt.ly/MR6TpKB>

Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria

Manual work: manifestations and samples of school culture in primary education

Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato / México

<https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato / México

<https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>

Fecha de recepción del original: agosto 2021

Fecha de aceptación: septiembre 2021

Resumen:

En este artículo exploramos una vertiente de la cultura escolar, la que se refiere a la cultura empírica. La investigación se construye con los testimonios orales de profesoras de educación primaria de alrededor de 1970. En los hallazgos apreciamos el valor extrínseco e intrínseco que las maestras atribuían a la elaboración de los trabajos manuales o manualidades, como bordado de servilletas y manteles, tejido de colchas y carpetas, composiciones artísticas, lapiceros y floreros. Estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente.

Palabras clave: Cultura escolar, Escuela primaria, Cultura empírica, Cultura académica.

Abstract:

In this article we explore one aspect of school culture, which refers to empirical culture. The research is built with the oral testimonies of primary school teachers from around 1970. In the finding we appreciate the extrinsic and intrinsic value that the teachers attributed to the elaboration of manual work or crafts, such as embroidering napkins and tablecloths, weaving of bedspreads and furniture covers, artistic compositions, containers for pens and pencils, and vases. These practices are manifestations of the empirical culture with components of the academic culture, which is reconfigured, precisely, by the culture forged by the teaching community.

Keywords: School culture, Primary school, Empirical culture, Academic culture.

Introducción

Algunos antecedentes de cultura escolar en la historia de la educación

Los estudios de la historia de la educación en México muestran una gran riqueza temática y metodológica, donde destaca la cultura escolar como herramienta para acercarse al interior de lo que ocurría en las escuelas, al margen de los informes y reportes oficiales:

[...] en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente. (Aguirre y Márquez, 2017, p. 420).

Entre los trabajos más ilustrativos y relacionados con este tema, ubicamos “Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX”, de María Guadalupe García (2002). Asimismo, en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación (2020), Laura Rangel presentó el trabajo “Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889)”, y Windolin Aguillares hacía lo propio en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2019), con su ponencia “Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México”.

En el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, publicación digital de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) ubicamos trabajos relacionados con la cultura escolar, desde el siglo XVIII, como el de Edgar Zuno (2019), quien, en su artículo “Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII” explica el papel fundamental que la Iglesia católica ejerció en los espacios y cursos para la educación de españoles e indios en Valladolid (actualmente Morelia, capital del estado de Michoacán). El modelo educativo cumplía con los fines de la Iglesia, regido por una serie de valores que influyen en la población, tanto en los adultos como en los niños, a partir de las normas fijadas para los españoles.

Por su parte, Omar Ruiz (2019), centra su objetivo en los elementos normativos obligatorios en la formación de preceptores en las escuelas Normales de Aguascalientes y cómo esta formación trasciende a la enseñanza de las primeras letras. La revisión que hace el autor de leyes secundarias, reglamentaciones y todo tipo de elementos normativos encontrados en los acervos históricos locales permite dar cuenta de que la capacitación de preceptores recibió su impulso desde las entidades y con características particulares, tal vez la raíz incipiente de la federalización educativa, que, con el tiempo, distingue a unas entidades de otras, precisamente por el sello que le imprime la cultura o la gramática escolar.

Adriana Alejandra García Serrano dedica su artículo “Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917”. La autora fija su atención en las características del espacio, mobiliario y útiles escolares para los niños menores de seis años e identifica cómo eran las casas que ocuparon, el mobiliario y útiles escolares de dichas instituciones, sus transformaciones, y cómo se fue configurando una

cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su conformación como un nivel separado de la educación primaria. El trabajo de García Serrano se sustenta en la historia cultural, retomando las perspectivas desde la cultura escolar y la materialidad escolar.

En otro orden de ideas, pero también como parte de la cultura escolar que no se puede esconder, Cecilia Esperanza Hernández y Norma Ramos (2020), a partir del análisis de tesis de grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, describen las experiencias de las y los docentes (autores/as de tales tesis) sobre los castigos escolares que vivieron como estudiantes; qué significó que sus maestras o maestros les gritaran, los regañaran, les pusieran etiquetas y/o apodos, los clasificaran, segregaran y fueran acreedores de golpes con toda clase de objetos. La sistematización de dichas narrativas, conocidas como “novelas pedagógicas”, les permite a las autoras reflexionar en la larga duración de la disciplina escolar basada en los castigos, hasta muy entrado el siglo XX, no obstante que en diferentes momentos de la historia se conminaba a erradicarlos.

Elvia Montes de Oca (2018), por su lado, hace un análisis comparativo de las reformas educativas de 1934 y 2013, tomando como eje conductor los valores éticos que el Estado se propuso fomentar en los alumnos a través de ellas. De la revisión de las lecciones que estudiaban los alumnos (enmarcadas en los documentos oficiales que respaldan las dos reformas), Montes de Oca concluye que la formación ética de los alumnos de las escuelas públicas en México está orientada por los principios que enarbolan los gobiernos, exaltando los valores que van de acuerdo con su ideario.

De las lecciones de Civismo, pasamos a las de Historia, con el artículo de Ma. Guadalupe Alonso Segura (2018): “Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia”. La autora presenta una historia del uso de los recursos didácticos que los maestros han hecho para la enseñanza de la historia en la educación secundaria a lo largo del siglo XX y parte del XXI, teniendo como referente las diferentes reformas educativas que ha habido durante este periodo. La investigación se desarrolló desde el referente teórico de la historia social y la metodología de la historia oral; esta última permitió la reconstrucción de una fuente primaria a través de la voz de los profesores que fueron entrevistados para el caso, y por medio de esta fuente se analizó parte de la vida cotidiana escolar de los sujetos de estudio. Alonso concluye que: “Los docentes, por su parte, conforman su práctica con base en sus experiencias previas, su formación y la cultura escolar de la institución en donde laboran” (p. 177).

Contextualización de nuestro estudio

Por nuestra parte, nos hemos aproximado a la cultura escolar gracias al proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX”. En una de sus vertientes, el proyecto exploraba cómo el magisterio respondió a las diversas reformas educativas implantadas por el Estado (Plan de Once Años, Tecnología Educativa o Resoluciones de Chetumal y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica); la indagación nos condujo a considerar la categoría de cultura escolar, como un mecanismo de resistencia a las reformas, puesto que:

Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el habitus de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la “gramática de la escuela”, ignorados por la intelligentsia, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio. (Escolano, 2008, p. 133).

Sin embargo, los relatos nos ofrecían hacer otras lecturas sobre cómo transcurría la vida cotidiana, al margen de las reformas que dictaba la política educativa; era una invitación a adentrarnos a la cultura escolar, entendida en el contexto muy particular de cada escuela:

Comparándolo con el uso que se hace del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos generales comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras. (Elías, 2015, p. 298).

Los elementos anteriores nos hicieron volver sobre esos relatos que construimos por medio de la historia oral (Pujadas, 2000; Bolívar, 2014) con profesoras que elegimos por conveniencia y cercanía. La tarea se facilita, puesto que las tres que tomamos para este fin de ilustrar la cultura escolar, laboraron en el mismo plantel, entre las décadas de 1960 a 1980, siendo alrededor de 1970 el punto coincidente que tomamos para este trabajo. La escuela es una primaria de sostenimiento estatal, ubicada en el tradicional Barrio de San Miguel, en León, Guanajuato. La escuela se ubica muy cerca a la estación del ferrocarril y, en cuyos alrededores abundaban los campos de cultivo tanto de temporal como de riego de productos como maíz, papa, trigo, sorgo y alfalfa; y las muy conocidas lechugas, zanahorias y nabos, cuyo consumo *in situ*, constituía una especie de romería en los días de la Semana Santa.

Por lo que concierne a su estatus, conforme a la época, la escuela cubría ambos turnos, pero se trataba de una sola: con la misma clave, nombre y directora. En cada turno había más de dos grupos por grado, es decir, era una escuela de las llamadas grandes. Las y los profesores de grupo lo eran también de actividades cocurriculares como Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. Era común que los profesores pusieran a los alumnos a chutar el balón o a meter canastas, en un simulacro de practicar el fútbol y el basquetbol. Por su parte, las maestras y las alumnas escasamente realizaban actividad física, pero, sobre todo, era quienes realizaban los trabajos manuales que vamos a describir. Las maestras Carmen, Graciela e Isabel (nuestras informantes) laboraban en el turno vespertino, que iba de 13:15 a 18:15 horas.

Sus relatos ilustran con toda claridad eventos como la ceremonia de Honores a la Bandera o de Fin de cursos o “Graduaciones”; la organización de los catorce profesores/as para “hacer las guardias”, con sus implicaciones: registrar y premiar al grupo más puntual y disciplinado, dar las órdenes para entrar a la jornada y después del recreo; hacer el periódico mural y las efemérides, organizar las campañas de aseo de la escuela (porque no había personal para esa faena), encargarse de la “tiendita escolar”, etc. Todo ello, apegado a la costumbre forjada por la directora del plantel: una autoridad en la materia; igual lo eran las directoras de otras tres o cuatro escuelas primarias en la ciudad, como la de El Barrio Arriba y el Coecillo.

Entre tantos elementos de la vida cotidiana, nos centramos en los trazos de cultura escolar relativa a la elaboración de trabajos manuales, que se identifica con la cultura empírica (Escolano, 2008). Mediante los trabajos manuales, las profesoras cumplían varios objetivos del plan de estudios, pero iban mucho más allá. En adición a lo anterior, esas actividades estaban vinculadas a otro propósito: confeccionar los regalos para las fechas navideñas, los que se ofrecerían a las madres en el festival (en México el “Día de las madres” es fijo el 10 de mayo), o para celebrar el fin de cursos, que ocurría en el mes de junio. Y si bien, las actividades de cierre de ciclo no son centrales en este estudio, sí vale recordar la importante relación que tenía con la evaluación de los alumnos, maestros y escuela: “Se trata, pues, de un balance crítico sobre los resultados obtenidos con el alumnado y una autoevaluación de la propia práctica que se complementa con propuestas de mejora dirigidas a superar, en un futuro próximo, los problemas detectados.” (López-Bausela, 2020, pp. 13 y 14).

Así pues, nuestro supuesto es que alrededor de estos trabajos subsisten elementos de organización de la escuela, del curriculum oficial, un conjunto de prácticas propias de ese colectivo bajo la instrucción de la directora, y que, globalmente y trazo a trazo, configuran un espacio completo de cultura escolar y atiende a la pregunta específica de cómo el espacio dedicado a la confección de trabajos manuales configuró parte de la cultura escolar en las primarias.

Significados y manifestaciones de la cultura escolar en los trabajos manuales en una escuela primaria

Un concepto de cultura escolar

Ma. Esther Elías (2015) hace un excelente recuento de los múltiples significados y usos del término cultura escolar y afirma que, por lo que corresponde a la historia de la educación, son Dominique Julia (1996) y Antonio Viñao (2002) quienes más lo han empleado y difundido.

La cultura escolar es un recurso teórico-metodológico para estudiar la vida al interior de las instituciones educativas, pues informa, realmente, lo ocurrido en esos recintos, traspasando lo que dicen los compendios normativos. En las últimas décadas, este giro teórico-metodológico se ha gestado también en el campo de la historia de la educación, siendo sus pioneros Dominique Julia y Antonio Viñao, desde la revisión que hacen Escolano (2008) y Elías (2015), entre otros. El primero, lo atribuye al “influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural.” (Escolano, 2008, p. 131); mientras que Elías rescata su importancia, porque estudios con este enfoque, “permiten dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan [...] tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas.” (Elías, 2015, p. 286).

Esta misma autora advierte que el concepto de cultura escolar no es único, pero que, pese a la multiplicidad de significados:

[...] es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos

permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. (Elías, 2015, p. 297).

Como el mismo Julia (1995) expone, el giro era necesario, básicamente porque, hasta entonces: a) Se había ignorado el estudio de las prácticas escolares; b) Prevalecía la idea de una escuela todopoderosa (en donde se confundían intenciones con resultados) y una sobrevaloración de modelos y proyectos, debido a que se trabajaba con textos normativos; c) Las problemáticas estudiadas eran muy “externalistas”, ignorando el funcionamiento interno de la escuela. (Cfr. pp. 132 y 133). Escolano (2008), por su parte, identifica tres culturas escolares: a) Cultura empírica, b) Cultura académica; c) Cultura política.

Con los fundamentos anteriores, inscribimos la indagación en la perspectiva interpretativa, desde la cual,

[...] La cultura es una red de significados [que] son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos. Una preocupación común dentro de este enfoque es comprender la experiencia subjetiva de los individuos. (Elías, 2015, p. 289).

Así pues, en este artículo, tomamos fragmentos de entrevistas temáticas con tres profesoras de educación primaria (muestra por conveniencia y cercanía), que centran su relato alrededor del año 1970, estando muy fresco todavía el Plan de Once Años, con los primeros libros de texto gratuitos, que se empezaron a sustituir en 1972. El método biográfico,

[...] forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo) [...] caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. (Pujadas, 2000, p. 128).

De esta forma, nos acercamos al conocimiento social y a recuperar la memoria individual y colectiva de maestras/os en torno a las actividades que indicaban y supervisaban con los alumnos (principalmente alumnas, de 5º y 6º grados de primaria), que se clasificaban como “trabajos manuales” y, mucho más tarde, se denominarían “manualidades”.

Tardes de tejido y bordado

“*Cargo-inserto-jalo-saco. Cargo-inserto-jalo-saco*”. Eran las indicaciones básicas para las alumnas que se iniciaban en el aprendizaje del tejido con gancho, ganchillo o crochet; practicaban haciendo cadenas, punto, medio punto, macizo o punto alto, punto alto doble, punto bajo, punto deslizado, etc. El modo de dar las instrucciones era una extensión de cualquier otra clase en el aula, en donde predominaba el repaso oral de los conceptos que debían ser memorizados, repitiéndolos a coro, rítmicamente. La diferencia es que el tejido y el bordado no eran las clases típicas que se daban en el interior de los salones: eran prácticas con un fin específico y se vivían cada tarde de determinados meses, después del recreo, comenzando entre las 4:30 y las 5 de la tarde y hasta la salida, es decir, a las 6:15. Las maestras o *señoritas*, como se les llamaba en ese tiempo,

permanecían en pie o en sus sillas dando instrucciones y supervisando los avances, mientras las alumnas¹ se acomodaban en las banquetas de las aulas destinadas a quinto y sexto grados.

Las profesoras Graciela, Carmen e Isabel, aun con su juventud, eran maestras con experiencia en primaria. Nacidas en 1936, 1940 y 1942, respectivamente, habían comenzado a trabajar alrededor de los 17 años y, para la época en la que ubican sus relatos, tenían ya antigüedad en el turno vespertino de esa escuela que sobresalía por la sistematización de ciertas prácticas, como el tejido y el bordado, comisión que les fue encomendada por la directora, pero que ellas dominaban por las enseñanzas forjadas en sus hogares y en la Normal, cuyo plan de estudios era específico en *labores femeninas*. Elías (2015, citando a Deal y Peterson), compara las escuelas con tribus que expresan su cultura compleja y única; donde las direcciones influyen en la cultura de la escuela de muchas maneras. Pues bien, “la primaria urbana de San Miguel”, que es nuestro escenario, respondía a esta caracterización: una tribu en donde destacaba el liderazgo de la señorita directora, de algunos profesores que entrenaban a los alumnos en la banda de guerra y de sus profesoras que enseñaban el arte del bordado y tejido a las estudiantes; por supuesto, que, en esta distribución de roles, prevalecía la categoría de género.

En este tema, el ejemplo tan concreto nos lleva a reconocer la división del trabajo entre hombres y mujeres, perpetuada en las familias y escuelas. Para el caso de las maestras de educación infantil, pero que aplica perfectamente en nuestra investigación, Sonlleve, Martínez y Barba (2019), concluyen que “los aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas van a repercutir directamente en su práctica pedagógica, haciendo que se reproduzcan valores y conductas propios de la estructura social patriarcal que las ha acompañado”. (p. 58).

Retomando el objeto de estudio, principalmente, se tejían carpetas, colchas y sobrecamas. Se bordaban servilletas, fundas para almohadas, carpetas y manteles. Estas labores las hacían las alumnas, aunque, excepcionalmente, los alumnos tejían algo mucho más sencillo, como una bufanda, y siempre con dos agujas y no con gancho. Los trabajos manuales estaban destinados a ser obsequios para el día de las madres, en mayo, o para las ceremonias de fin de ciclo, en junio, pero se comenzaban a confeccionar en enero. Cada tercer día les iba tocando a las alumnas su tarde de bordado o tejido, aunque las maestras estaban a diario en esta actividad, porque los grupos (de entre 15 y 25 alumnas cada uno) eran distintos cada día.

En los fragmentos de la narrativa de las señoritas (cuya autoría identificamos con su nombre), se aprecian distintos elementos del contexto, propósito, organización y fin didáctico de las tardes de tejido y bordado.

¹ En esa época y hasta entrada la década de los ochenta, las edades de las alumnas de quinto y sexto grados podían ser de hasta 14 o 15 años, puesto que ingresaban a la primaria a los 8 o 9 años. Esta situación se debía a dos motivos principales: la creencia que aún prevalecía en los padres de familia de que la educación no era importante para las niñas y postergaban su matriculación, y porque (a pesar de lo anterior), la demanda rebasaba a las escuelas en un barrio tan populoso como el que albergaba a este plantel. El dato es importante, por la destreza y madurez que desplegaban las alumnas al confeccionar los trabajos manuales, sobre todo los más complicados.

Preparaba con mucho tiempo los trabajos manuales que serían los regalos para las mamás. Allí iba el trabajo de muchos meses, muchas correcciones [...] Muchas veces deshacía lo que las niñas tejían, porque se habían equivocado en un punto o, porque, era lo más frecuente, a veces apretaban más y el tejido se iba frunciendo. Entonces había que desbaratar y volver a tejer. (Graciela, comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La maestra Graciela narra el proceso didáctico de enseñar, corregir y mejorar. Mientras que su colega, la profesora Carmen, da detalles de las obras y material que se empleaba.

Hacíamos cosas grandes, como sobrecamas o colchas. Todas iban confeccionadas con cuadros tejidos individualmente que luego uníamos también con puntos de tejido. Los colores eran al gusto, pero en la junta de maestros decidíamos pedirles estambre "Meta", de "El gato". Era barato y estaba al alcance de todas las mamás, porque la escuela estaba en un barrio pobre, [pero] con gente muy trabajadora. (Carmen, comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Vale resaltar que, aunque eran tres profesoras responsables de estas actividades, participaba todo el colectivo docente: desde la planeación al inicio del ciclo escolar en septiembre,² hasta la intervención directa en la enseñanza de estas artes. ¿Qué pasaba con los alumnos que no realizaban la actividad? Tomaban una clase con otro profesor o realizaban un trabajo manual diferente. Hacemos notar que la participación de distintos docentes era costumbre en esta escuela, porque si bien cada grupo tenía un profesor titular, había otro que daba la clase de matemáticas, español o historia en ese mismo grupo, a partir del tercer grado. De modo similar, se "repartían los grupos para los trabajos manuales [...] unas en tejido, mientras otros compañeros enseñaban a hacer cuadros o tapetes", recuerda Isabel (Comunicación personal, 25 de enero de 2017).

La distribución de tareas se planeaba optimizando los saberes de profesoras/es, y también contaba el espacio disponible; todo respondía a las decisiones del grupo. La escuela tenía dos patios, aunque en realidad, uno era la cancha de usos múltiples para jugar fútbol, basquetbol o voleibol; postes y canastas para el baloncesto eran permanentes, mientras que las porterías y redes para el soccer y el voleibol se colocaban sólo cuando se necesitaban, que ocurría en muy pocas ocasiones. Ese espacio, con acceso a la calle Río Conchos, era también la "sala de espera" para los alumnos del turno vespertino, en tanto, los del vespertino salían por la puerta principal, en la Calle Honda de San Miguel. Los trabajos manuales se efectuaban en el otro patio, propiamente dicho, en donde se hacía la formación de los grupos para ingresar a las aulas y se efectuaban las ceremonias como los Honores a la Bandera, los festivales y las asambleas de padres de familia.

Las encomiendas o comisiones también se instituían conforme a la tradición y mandato de la directora: los maestros desempeñaban ciertas actividades y las maestras otras, también respondiendo a la experiencia. No se mencionaba por reglamento alguno, pero se había instituido una cultura empírica: "constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente."

² Oficialmente, el ciclo lectivo comenzaba el 2 de septiembre, porque el día 1 no era laborable: se daba el día para presenciar el Informe de Gobierno en turno; parte de la cultura de la oficialidad que permeaba a las escuelas, en cuyas oficinas, siempre, se apreciaba la fotografía del mandatario.

(Escolano, 2008, p. 134). Desde la cultura empírica, no obstante, se creaban nítidos vínculos con la cultura académica, como lo mostramos enseguida.

Guiños a la cultura académica en la elaboración de trabajos manuales

El tiempo dedicado a los trabajos manuales era sumamente valorado por el colectivo docente porque rebasaba el ámbito de una mera acción; si en sí misma esta actividad era formativa, los relatos de las señoritas son ricos en la recuperación de componentes del currículum oficial. La cultura académica está “configurada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación” (Escolano, 2008, p. 134). Pues bien, en esta escuela, el profesorado había configurado una cultura propia, entre la empírica y la académica, al relacionar las actividades prácticas con las lecciones del programa de estudios.

Comenzando por el fomento de los valores, los trabajos manuales eran propicio para desarrollar otras actividades de aprendizaje:

Con el tejido se aprendían valores, como la constancia, el amor por la familia, el respeto hacia las mamás. Pero también aprendían a desarrollar la creatividad, el sentido estético, la perseverancia. Contando los puntos con el gancho iban formando áreas y figuras, si bien seguían un patrón, la colcha era un producto original. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La maestra Isabel recuerda el acercamiento -y probable empatía- que se gestaba entre las profesoras y las estudiantes, además de que, obviamente, se desarrollaban lazos de mucha cercanía entre colegas. Refiere que esas tardes eran de plena convivencia.

En esas tardes de tejido se convivía. Las niñas platicaban mucho de sus inquietudes propias de esa edad. Los maestros también aprovechábamos para estar un poquito más relajados y convivíamos; pero no dejábamos de compartir inquietudes y problemas de la escuela; siempre estábamos platicando de cómo íbamos en matemáticas o con el desfile y cómo íbamos a hacerle para mejorar tal o cual situación. También nos apoyábamos con las comisiones que cada quien teníamos. Era mucha colaboración. (Comunicación personal, señorita Isabel, 25 de enero de 2017)

Otro tipo de manualidades también era propicio para revisar conceptos académicos, como ciertas lecciones de geometría, física e higiene.

Las puntadas [en el bordado] iban desde las sencillas hasta las grecas, punto de cruz y filigrana. El buen bordado se distingue por la parte de atrás, allí se ve si lo hicieron bien o si son puntos falsos [...], se nota luego luego la directriz geométrica. Para que lucieran más las servilletas y manteles, se almidonaban. Muchas veces me las llevaba a mi casa y las entregaba ya arregladas para regalo, pero muchas alumnas aprendieron a preparar el almidón para la planchada; seguro aprendieron a planchar con almidón otras prendas en su casa. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La profesora Carmen confiesa que a ella le gustaban, entre todas, las clases de Español y Matemáticas y, aprovechaba, para que:

Con molde y todo, las letras en las leyendas de los almohadones, como “Felices sueños, ángel mío” o en las servilletas y manteles: “¡Felicidades en tu día, mamá!”, quedarán bonitas, artísticas,

además de bien escritas, sin faltas de ortografía. Contar los puntos y seguir la dirección correcta también servía para las clases de matemáticas, sobre todo de geometría y aritmética. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

De manera colateral, la misma maestra aporta las lecciones aprendidas en la realización de otro tipo de manualidades que hacían los estudiantes:

Se aprovechaba lo que se tenía a la mano o materiales muy económicos [...] Las latas de chiles jalapeños y las de cerveza (que no abundaban, pero había), pintadas o forradas, terminaban siendo lapiceros o floreros: [Las latas] no eran “abrefácil”: la rebaba o la tapa se quitaba frotándola firmemente en el pavimento: el calor hacía que se desprendieran. Eso le fascinaba enseñar [al maestro] Mateo, más dado a las Ciencias Naturales. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

El relato de la profesora permite afirmar que los conocimientos podían, incluso, trascender a la primaria y ser la base de una futura profesión, asunto verdaderamente complicado para niñas y niños de un barrio como San Miguel, con pocas expectativas de, eventualmente, cursar una carrera. Pero, según la profesora Carmen, esto sucedió con varios egresados y narra un caso particular.

Algunas mamás compraban los palillos de madera, pero si recogían de la calle o en la escuela los palitos de los helados, lo primero era lavarlos muy bien y dejarlos secar para pintarlos de varios colores. [Con los palitos] hacíamos cuadros para fotografías y composiciones geométricas. Los maestros llevábamos los modelos, pero algunos alumnos eran muy creativos... Recuerdo el caso de Alejandro, un niño de la Río Nazas; él siempre destacaba en esas composiciones y, años después volvió a la escuela, ya como papá; allí me compartió que era diseñador de calzado, que había estudiado una ingeniería en León y luego se fue a Brasil, contratado por una empresa de alcance internacional. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Las maestras evocan otros elementos alrededor de los trabajos manuales que hacían de esas tardes sesiones de aprendizaje, que, se intuye, todos disfrutaban; por ejemplo, la maestra Isabel relató que:

Las niñas tejían o bordaban y los alumnos hacían sus tapetes en yute y con estambre. Nosotros les contábamos cuentos, leíamos en voz alta y cantábamos. [El maestro] Ricardo cantaba muy bien “Caminos de Guanajuato”.³ Si estaba más animado y le acompañaba Mateo podían cantar “La vida es una tómbola”⁴ ... Si estaba romántico cantaba, con su guitarra “Contigo en la distancia”⁵. Eso sí, para el 10 de mayo, todos ensayábamos “Madrecita del alma querida”⁶ y “Las mañanitas.”⁷ (Comunicación personal, 25 de enero de 2017)

Los relatos son trazos de la vida cotidiana que transcurría en la escuela: la vida de las personas y la institución. Los trabajos manuales no eran exclusivos de educación tecnológica o artística,

³ Obra del compositor e intérprete guanajuatense José Alfredo Jiménez, que, siendo ahora un “himno” para el estado, lo era ya para el municipio de León, pues la primera estrofa hace alusión a esta localidad.

⁴ Se refiere a “Tómbola”, de los autores españoles Antonio Guijarro y Augusto Algueró, popularizada en México por Johnny Laboriel.

⁵ Bolero del músico cubano César Portillo de la Luz.

⁶ Composición del autor cubano Osvaldo Farrés, infaltable en los festivales del Día de las Madres.

⁷ “Las mañanitas” prácticamente es de dominio popular, pero se atribuye a Manuel M. Ponce darles un cuerpo y letra homogéneos, además de musicalizarlas.

porque se acercaban a un aprendizaje global, académico y social. Trascendían el interior del plantel lleno de esas ricas vivencias y experiencias, enclavado en un barrio de obreros y “picas” (talleres familiares para hacer zapatos), orgulloso y colaborador con su primera *escuela de gobierno*, que se diferenciaba -precisamente por esas prácticas- de la escuela privada, anexa a la parroquia, y con tinte conservador, a la que asistían muchos más niños que niñas. Por sentirla suya, tal vez, los festivales y desfiles de la escuela eran un acontecimiento festivo para el barrio, a la que asistían prácticamente todas las mamás; y, entonces, el plantel se vestía de gala: para demostrar las obras creadas, literalmente, por las alumnas, que ahora irían a las casas, para vestir mesas, camas y otros muebles. Y, muy probablemente, como ha ocurrido, desafiar al tiempo y sostenerse ante nuevos contenidos y cambios de programas educativos. Las maestras entrevistadas aseguran que las niñas continuaban haciendo esas labores durante toda su vida y compartían sus conocimientos con las nuevas generaciones familiares.

Los pasajes descritos parecen un desafío: “Esta nueva cultura [la académica] se guetizó en parte en la academia y devaluó la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua para desacreditarla.” (Escolano, 2008, p. 134), porque, lejos de ello, recrean las tardes típicas de la escuela, de convivencia personal y en torno al conocimiento práctico y académico, fusionados para hacer *sólo* cultura; el logro y la construcción de un colectivo, que dictaba “como hacemos las cosas aquí” (Bower, citado en Elías, 2015, p. 287). Y, parece ser, por los relatos de las maestras Graciela, Carmen e Isabel, que sabían muy bien hacer las cosas allí.

Un aprendizaje para todas y todos

En los trabajos manuales no parece haber discusiones sobre lo que era propio para niñas y niños; el quehacer de los profesores tampoco se cuestionaba: enseñaban otro tipo de trabajos manuales o se encargaban de las clases de educación física, que eran prácticas con balón en la cancha multi-usos, pero que se habilitaba para el fútbol y basquetbol y como pista de carreras. Este espacio era, prácticamente, solo para alumnos. Tales códigos y valores aplicaban para todos, como el aprendizaje.

Las servilletas las hacían niñas y, sólo a veces, niños; a ellos se les ayudaba más y se les ponían diseños más sencillos, pues, como son hoscas, hacían algo que pudiera verse bonito. Nunca vi a un alumno haciendo una servilleta de “crucecita”. (Carmen, Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

No obstante, también los alumnos hacían trabajos que requerían mucha laboriosidad, por ejemplo, los tapices, que montaban en una pieza (25 centímetros por lado) de triplay o en papel cartón. Se dibujaba la figura y se tapizaba con semillas de diferentes colores, texturas, formas y tamaños que se pegaban con pegamento Resistol. Las semillas de maíz y girasol eran fáciles de manejar, pero las más pequeñas, como la lenteja y alpiste, no; así es que se requería mucho cuidado, de una muy cuidada psicomotricidad fina. Las maestras coinciden en que la letra bonita era resultado del desarrollo de la psicomotricidad y que los trabajos manuales de este tipo coadyuvaban a que siguieran haciendo la letra bonita y a poner mucha atención en detalles pequeños, esto es, a focalizar un

tema. Estos trabajos los guiaban tanto las señoritas como los maestros. Se trataba de un aprendizaje para todos.

El cierre de las labores

Los trabajos elaborados tenían, básicamente, dos fines: ser obsequios en navidad y en el Festival del Día de las Madres o ser expuestos al final del ciclo lectivo. En estas ceremonias, la escuela abría sus puertas a la comunidad y, literalmente, se vestía de manteles largos. Era la graduación metafórica de las alumnas en tejido y bordado, la satisfacción de las señoritas y el orgullo de la directora, quien, una vez más, recibía el reconocimiento de madres y padres de familia y del inspector de la Zona 4 de primarias. Como componente de la cultura escolar, estos rituales “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo.” (Elías, 2015, p. 294).

Los tapetes, tapices, floreros, entre otras “obras menores” también eran obsequiados o expuestos. Como continuación de un examen público de lectura, escritura y operaciones matemáticas, los trabajos manuales eran sometidos a una exhaustiva inspección externa. Lo era también la práctica de las y los docentes.

Para mediados de los 70 se fueron extinguiendo estas actividades, en lo que pudo haber influido el cambio de planes de estudio y la movilidad del profesorado, pues se dio una expansión histórica en la educación primaria. Sin embargo, como muestra de esas enseñanzas extra áulicas, alumnas de aquella época continúan haciendo lo que aprendieron y disfrutaron en sus tardes de tejido y bordado en las banquetas, afuera de su salón de clase.

Algunas conclusiones

Los relatos de las maestras Graciela, Carmen e Isabel discurren por distintas estampas en su escuela primaria, con recuerdos de las numerosas generaciones que formaron. Los trabajos manuales llegaron a ser una práctica sabida y solicitada por las madres de familia, intuyendo su importancia en la formación de las alumnas; aún hoy, ellas deben reconocer las enseñanzas de bordado y tejido con gancho y con dos agujas. Los alumnos aprendieron a hacer tapetes con yute y estambre, tapices, lapiceros y floreros, entre otros objetos que, si bien eran únicamente adornos en sus casas, les permitían desarrollar habilidades y destrezas, siempre necesarias.

Sobre la utilidad de esta práctica, nos enfocamos en la valía que tiene el liderazgo de la directora como parte de la cultura de la escuela, forjada por un colectivo profesoral bajo su batuta. Sobresale la organización desde el inicio del ciclo lectivo, la planeación que incluía responsables de las tareas, la ocupación de los espacios, las actividades alternativas, hasta el tipo de hilo o estambre que emplearían para los trabajos manuales. En la ejecución de estos proyectos se dieron otras prácticas como convivir, leer en voz alta, cantar. Imaginamos una tarde placentera para finalizar la jornada diaria.

Junto con la cultura empírica, se percibe la cultura académica, pues los trabajos manuales aportaban conocimientos de las asignaturas que se estudiaban, desde la práctica de valores hasta

conceptos de geometría y física, por citar algunos. Obras son amores, y así se mostraban a la comunidad, igual en resultados de aprendizaje que en el festival del Día de las Madres y las exposiciones de fin de cursos.

Los hallazgos nos permiten ratificar que “la cultura de la escuela está compuesta por elementos latentes o implícitos, como presupuestos básicos, valores y normas, que se manifiestan a través de artefactos culturales...” (Elías, 2015, p. 294) y que, en su conjunto, hacían de esta escuela un ente peculiar y distintivo entre las demás. Asimismo, confirmamos que en las actividades curriculares y cocurriculares concurrían los saberes y la experiencia de todos los maestros, comenzando por la directora, para, globalmente, punto por punto y trazo a trazo, configurar su cultura escolar, la de la inconfundible primaria de San Miguel.

Referencias

Libros

García Alcaraz, M.G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperada de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>

Capítulos de libros

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: A. Nóvoa, M. Depaepe & E. Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education, Paedagogica Historica Series*, (pp. 353-382), Bélgica: Gent CSHP.

Artículos

Aguillares Pelayo, W. (2019). Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (México) [en línea], Recuperado de [2950.pdf \(comie.org.mx\)](https://www.comie.org.mx/2950.pdf).

Aguirre Lora, M.E. & Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5(2017), 401-422.

Alonso Segura, M. G. (2018). Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(1), 69-78. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.233>.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(2), 169-177.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, (México) [en línea], 19(62), 711-734. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es

- Eliás, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: [10.15359/ree.19-2.16](https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16)
- García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 181-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>.
- Hernández Rodríguez, C. E., y Ramos Escobar, N. (2020). Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 163-172. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.315>.
- López-Bausela, J. R. (2020). Y parece que fue ayer... Memoria de fin de curso. San Miguel de Aguayo (1910). *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, 1-16. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas23.pdf>
- Montes de Oca Navas, E. (2018). Los valores humanos inculcados en los niños a través de algunos materiales derivados de las reformas educativas de 1934 y 2013. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(1), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.231>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 2000 (9), 127-158.
- Rangel Bernal, L. (2021). Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(2), 121-132. doi:<https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.335>
- Ruiz Trejo, O. (2019). Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(2), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.230>.
- Sonlleve Velasco, M., Martínez Scott, S. y Barba-Martín, R. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *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], 22, 47-60. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas22.pdf>
- Zuno Rodiles, E. (2019). Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* (México) [en línea], 1(2), 181-190. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.268>

Entrevistas

Profesora Graciela Hernández (2016, 3 de marzo). Entrevista personal. León, Gto., México.

Profesora Carmen Estrada (2016, 30 de marzo). Entrevista personal. León, Gto., México.

Profesora Isabel Mejía (2017, 25 de enero). Entrevista personal. Guanajuato, Gto., México.

**Docencia y arquitectura en la escuela de
Tras do Eixo (Teo, Galicia)**
Ejemplo de habilitación, dotación y desarrollo
escolar en la España rural

**Teaching and architecture at the school of
Tras do Eixo (Teo, Galicia)**
Example of habilitation, endowment and development
school in rural Spain

Jorge Viz González
Universidad de Santiago de Compostela
<https://orcid.org/0000-0002-7005-3285>

Fecha de recepción del original: mayo 2021
Fecha de aceptación: julio 2021

Resumen:

El presente artículo pretende dar luz a la evolución histórica de la docencia pública en el lugar de Tras do Eixo, Teo, Galicia, desde el inicio del funcionamiento de la escuela hasta la desafección de la misma. Se definirá la ubicación de la antigua edificación, se estudiará la construcción ex novo de la escuela unitaria que hoy se conserva y se esclarecerán quienes fueron los diferentes profesionales que allí impartieron docencia.

Palabras clave: Eixo, Docencia, Arquitectura, Escuela, Galicia.

Abstract:

This article aims to know the historical evolution of public teaching in Tras do Eixo, Teo, Galicia, from the beginning of the school's operation to its disaffection. The location of the old building will be defined, the ex novo construction of the unitary school that is preserved today will be studied and the different professionals who taught there will be clarified.

Keywords: Eixo, Teaching, Architecture, School, Galicia.

1. Cimientos republicanos de la docencia en Tras do Eixo

Durante el Reinado de Alfonso XIII (1902-1931), en el campo de la docencia no se apreciarían grandes avances hasta 1920, cuando se crea la *Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas*, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública. Con ella, se materializa la voluntad pública de luchar contra el analfabetismo, incrementando la accesibilidad a la enseñanza mediante el aumento del número de escuelas¹, por ser insuficientes. Con el triunfo de la II República, durante el bienio social-azañista se seguiría otorgando preferencia a la instrucción elemental, por lo que continuaría priorizándose la creación de escuelas. En una columna de la revista *Unión*² titulada: "La revolución en la escuela", se hace referencia a un libro de Rodolfo Llopis, quien había sido director de la *Primera Enseñanza*, donde esclarece que entre abril de 1931 y abril de 1933, se abrieron 371 escuelas en A Coruña, 227 en Lugo, 348 en Ourense y 315 en Pontevedra, haciendo un total de 1261 nuevas escuelas para Galicia³.

"Tras do Exo"⁴, foco de este estudio, es un lugar situado en el ayuntamiento de Teo, en la Coruña. En 1930 contaba con 22 habitantes y 5 edificios⁵. En uno de esos cinco edificios, tal y como aparece recogido en el acta jurado del 8 de octubre de 1931⁶, se funda la nueva y provisional Escuela Mixta regentada por maestra. Esta, se situaba en una vivienda existente, bajo arrendamiento provisional al titular D. Ignacio Martínez Castelao, vecino del lugar. Con vistas a estimar la asistencia escolar, se afirmó que la población de los lugares próximos de la parroquia de Cacheiras: Tras do Eixo, Procelas, Penelas, Cobas, Barcia, Noenlles, Devesa y Torre, era de unos 420 habitantes.

Tras seleccionar y acondicionar el edificio⁷ tanto para los alumnos como para la maestra, una vez dispuesto el material educativo junto con el mobiliario necesario y correspondiente, el acta sería extendida, según lo dispuesto en la Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza, de 29

¹ «En líneas generales, los proyectos confeccionados por los técnicos de la Oficina se ajustaron a los postulados defendidos por la corriente higienista, a las propuestas de graduación de la enseñanza y a algunas ideas sobre el espacio escolar mantenidas por la Institución Libre de Enseñanza [...] A medida que pasaban los años, puede observarse una simplificación generalizada, que se palpaba en el diseño exterior de los inmuebles y en la distribución interior del espacio. Mientras que los primeros inmuebles resultaron monumentales, ostentosos y caros, en la década de los treinta los arquitectos de la Oficina diseñaron edificios cada vez más sobrios, sencillos en sus líneas, modernos y funcionales, y por ende más económicos» (García Salmerón, 2013). Ver en: García Salmerón, M.del P. (2013): "Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República", *Aportes*, 83, 21-52.

² Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra.

³ *UNION* (1933) *Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 282, 11.

⁴ Hermida Gulías, C. (2018) *Cacheiras. Retallos de vida* (1900-1961). Meubook.

⁵ Según el censo publicado por la revista *Unión* donde se establece el número de edificios y habitantes. Penelas con 69 habitantes y 15 edificios, Torre con 74 habitantes y 16 edificios, Procelas con 92 habitantes y 20 edificios, Devesa con 41 habitantes y 9 edificios, Covas con 83 habitantes y 18 edificios, Barcia con 55 habitantes y 12 edificios e Noenlles con 51 habitantes y 11 edificios.

⁶ La nueva Escuela de Tras do Eixo figuraba con número 395. En el acta jurada, aparecen recogidos todos los materiales con los que fue dotada la escuela. Ver en: Archivo Municipal de Teo (en adelante, AMT). Sig. 88 Acta e copia da acta jurada do 08/10/1931.

⁷ La arquitectura sufrió ligeras modificaciones, pero aún sigue en pie.

de julio de 1931⁸. Para eso, debieron informar bajo juramento: el inspector de sanidad municipal, Tomás Raviña Turnes, acerca de las dimensiones, iluminación e higiene de la construcción, dos Maestros de Obra (cantero y carpintero), D. Andrés Puente y D. José Blanco Carballo, en lo relativo a la seguridad y estabilidad del edificio, y la Delegación del Inspector de Primera Enseñanza, cargo ocupado por el alcalde, quien detallará las condiciones⁹ del inmueble e inventariará toda la dotación material necesaria para su adecuación.

Como afirma el inspector provincial de Primera Enseñanza, en el acta de 30 de Septiembre de 1931 aparecen contenidos, tal y como recomendaba la Dirección General de Primera Enseñanza, los informes del inspector de sanidad, de los dos maestros de obra y de la delegación del inspector de Primera Enseñanza, además del contrato de arrendamiento del local y los lugares agregados de la asistencia escolar. Según D. Tomás Raviña Turnes, el inspector de sanidad municipal, afirmó que el edificio reunía las condiciones higiénicas para su emplazamiento, capacidad e iluminación, “y el salón de clases tiene las siguientes dimensiones: 11 m. de ancho, 5.5 m. de ancho, 2,5 m. de alto, y tres luces, siendo la superficie iluminada de 23,10 m²”¹⁰. Los maestros de obra, también corroboraron las correctas condiciones y la seguridad del inmueble. El inspector de Primera Enseñanza, recoge el material pedagógico del que dispondrá la escuela, y que será entregado al primer titular de la misma:

“Cuadro de Velázquez, bandera nacional con asta, cuadro de protección de los pájaros, escribanía para el profesor, cartapacio, un litro de Tinta Matterhorn, regla biselada, doble decímetro, media docena de lápices faber, porta-plumas, goma de borrar de dos usos, plegadera, timbre, frasco de goma arábiga, tijera despacho, sello para la Escuela con almohadilla, cesto para papeles, Solana-Registro escolar de contabilidad, correspondencia, reloj de pared, termómetro, brújula de bolsillo, imán, 3 tanques esmaltados, 3 escupideras, plumero, lavabo con jarra, jofaina, 4 toallas, 2 encerados de 1,5m x 1m., 2 cajas de crayon, unha idem de color, 4 esponjas para el encerado, regla para el encerado, transportador y cartabón para el encerado, mapa de España político, Planisferio Reimoro, mapas de Europa, África, América do Norte e do Sur, 4 mapas de provincias gallegas, 4 punteros, metro plegable, colecciones de piezas métricas de latón, colección de medidas, balanza, diccionario castellano, atlas anatomía humana, esfera terrestre, carteles antituberculoso, antivarioloso, y antialcoholico, colección desarrollos sólidos, 11 hojas de construcción ensambladas, 40 pizarras piedra nº2, 3 cajas de pizarrines, 100 cuadernos de ejercicios diversos, 40 lápices nº2, 40 gomitas de borrar, 3 de papel pautado, 3 de blanco, 2 de rayado, 1 de cuadriculado, 20 tinteros porcelana, 3 paquetes de polvo tinta, 40 portaplumas, 2 cajas de plumas Iberia, una de plumas Corona, 24 Instruir deleitando, 24 Infancia, 12 El Campo, libro lectura, 18 Dalmau- Manucrito 1º, 12 de 2º, 18 Porcel Enciclopedia Prado preparatoria, 12 de elemental, 6 de medio, uno de superior, 24 Seix y Barral, 6 hojas de cartulina blanca, uno de trabajos manuales, un ejemplar del Quijote, una de pelo blanca, 4 piezas de cinta hilo, 6 paquetes de agujas surtidas, unha docena de madejas de algodón blanco y encarnado, 12 ovillos de hilo, 3 metros de cañamazo, 4 docenas de botones nácar, 6 carretes

⁸ AMT, 88. Actas de fundación y creación de las Escuelas.

⁹ Las condiciones higiénicas y técnicas de las escuelas, estaban marcadas por el Real Decreto del 10 de julio de 1928.

¹⁰ AMT. 88. Actas de fundación y creación das escuelas.

de hilo nº 30 y 40, 6 bastidores, 1 metro de cinta, 12 tijeras, 12 dedales, 20 ganchillos crochet, 12 Carreteto Economía doméstica, Geografía de Galicia, 20 mesas bipersonales, unha mesa escritorio, un armario librería, 2 bancos, un sillón y dos sillas”¹¹.

Todo el material necesario para la creación de la escuela de Tras do Eixo fue comprado en la librería Porto, de la calle del Vilar de Santiago de Compostela, nº 16, con fecha de 19 de septiembre de 1931¹². Francisco Porto informa al alcalde del Ayuntamiento de Teo, de que, por medio del "Centro de transportes", enviaría todo el material a Cacheiras, a la Casa de los señores Otero y Noche, en 11 bultos.

En 1931, el curso escolar comenzó en octubre¹³, aunque no sería hasta el 25 de noviembre, cuando Peregrina López Iglesias¹⁴ tomó posesión de su cargo como maestra interina de la escuela¹⁵. En este mismo año, “intentó implantar un sistema educativo nuevo y acomodado a las innovaciones pedagógicas de la época”¹⁶. La testigo de José María Rivas Rodríguez, según apunta Hermida (2018), recuerda que Peregrina les permitía hacer clase en el exterior, cuando hacía buen tiempo, y poner en práctica empíricamente los conocimientos teóricos, para poder aprehenderlos en su entorno cotidiano. Incluso realizó unas jornadas de puertas abiertas, con la intención de que las familias conocieran los quehaceres diarios de sus hijos.

Peregrina destacaba en el campo pedagógico, en relación a los otros maestros de Teo, como los de Cacheiras, Luou o Mallo. Recogiendo palabras publicadas en la revista *Unión*: “Realmente el tupé de estos ciruelas es a prueba de bomba. Solo aspiran a predominar sobre el labrador, y les importa un comino la moral. Para ellos todo es liso y llano, carecen de todo respeto”¹⁷. En octubre de 1931, se escribe de la parroquia de Cacheiras, que:

“es tanta la indiferencia en esta parroquia por los asuntos que afectan a la instrucción y a la administración local, que en el primer caso los padres parece que no les importe un pito la instrucción de sus hijos, y en el segundo, contribuyen a crear caciques, pagan y callan [...] Cacheiras permite tanto tiempo al frente de la Escuela Nacional a un maestro imbécil y borrachín.

¹¹ AMT. 88. Actas de fundación y creación das escuelas.

¹² AMT. 88. Oficios.

¹³ En la enseñanza primaria republicana, se establecían dos modalidades: voluntaria (4-6 años) y básica (6-12 años).

¹⁴ Según Carme Hermida (2018), Peregrina López Iglesias consiguió el título de maestra en la Escuela Normal de Santiago, en diciembre de 1927, además de cumplimentar su expediente académico con cursos de la Sociedad de Amigos del País. Aparece fotografiada en 1933, por el 25 aniversario celebrado por la Sociedad Agrícola y Ganadera de Cacheiras, junto a los maestros y maestras de las escuelas nacionales de Cacheiras, Recesende y Solláns. *UNION*. (1933) *Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 273, p. 3.

¹⁵ Este dato aparece recogido en el documento de su cese como maestra. Sig. AMT 228.2. Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Actas de Posesión y cese de maestras del Consejo Local de Primera enseñanza. 1932-1956. 10v.

¹⁶ Hermida Gulías, C. (2018) *Cacheiras. Retallos de vida (1900-1961)*. Meubook, 98-99

¹⁷ *UNION* (1931) *Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*. Año XXI. 249.

Parece que estamos condenados a sostener la escoria del magisterio nacional en nuestra parroquia”¹⁸.

Por el contrario, la enseñanza en Tras do Eixo era de calidad. Peregrina López era “una maestra digna e inteligente, que hacía honra a su alta misión social como educadora. Vayan nuestras más efusivas felicitaciones, en nombre de todos los padres de los alumnos, por su trabajo eficiente en pro de los niños»¹⁹. De la época de Peregrina López, tal y como recoge Hermida (2018)²⁰, se documentaron los actos de la fiesta de 1 de mayo de 1932. En una escuela ornamentada con mantones de manila, las alumnas:

“María Garabal, Dolores Fernández, Inés Rodríguez, Manuela Midón, Leonor Villasenín, María Carmen Pena y Delfina Rivadulla, cantaron el “ino a Galicia”(sic). [...] Germán Cortizo Calvo recitó la hermosa poesía «Él huérfano [...] José Fernández Carballo y Hilario Teo Ferreiro sostuvieron el diálogo titulado “La Fiesta del árbol””²¹.

El almanaque escolar²² de la época estaba compuesto por 250 días de trabajo anuales, días en los que la bandera debería estar izada en horas de clase, bajo pena de sanción²³. Las vacaciones de primavera se hacían coincidir con la siembra del maíz, entre el 15 de abril y el 15 de mayo. La sesión única era del 1 de abril al 30 de septiembre, con media hora de juego libre, desde las 8 de la mañana, y dos sesiones del 1 de octubre al 31 de marzo, desde las nueve de la mañana, tres horas, y a las dos de la tarde, dos horas. No sería hasta la sesión de 7 de febrero de 1953²⁴, según el orden del Ministerio de Educación Nacional de septiembre de 1952 (BOE, de 22 de enero), cuando se acuerde que solo podrá haber tres festivos nacionales en Tras do Eixo: el 29, 30 y 31 de julio. De acuerdo con el almanaque local, con respeto a las fiestas patronales, se acuerdan como festivos, el miércoles de Ceniza, y el lunes y martes de Pascua. Los niños no debían excederse de

¹⁸ UNIÓN (1931) Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra. 258, p.7.

¹⁹ (Hermida, 2018: 10)

²⁰ Unión (1932) Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra. 266, 8.

²¹ (Hermida, 2018: 99)

²² Consejo local de primera enseñanza de Teo. Acta tercera

²³ Consejo local de primera enseñanza de Teo. Acta novena. Aún el 29 de noviembre de 1952, a Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, afirma que existe “la obligación inexcusable de izar la bandera nacional en el frontispicio de los locales escolares, al dar comienzo la clase de mañana, en presencia de niños, debiendo permanecer así hasta la terminación de la tarde, en la que será arriada, igualmente con asistencia de los niños, entonándose, con tal motivo, los himnos patrióticos acostumbrados”. Ver en AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Obliga de izar la bandera de 1952.

²⁴ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, del 31/08/1936-08/05/1965. 24v.-24r., 25v.

las nueve faltas de asistencia²⁵, ya que lo contrario supondría una sanción pública, en forma de edicto, a los padres, y una multa de cinco céntimos, que se duplicará en las sucesivas sanciones²⁶.

El 17 de marzo de 1932²⁷, el Consejo Local de Primera Enseñanza discutía sobre la organización de las "misiones pedagógicas", conferencias sobre educación social, impartidas por maestros. Las consideraban necesarias para "llevar al pueblo las luces que le rediman de su ignorancia, abriendo nuevos horizontes a sus actuales concepciones políticas y sociales"²⁸. Entre ellas, cabe destacar la impartida por D^a Carmen Martínez, de Oza, sobre "Feminismo", o la de D. Marcelino Castro Brea, de Solláns, "La escuela como función social". De hecho, al hilo de las medidas para aumentar la accesibilidad a la cultura, ya en 1931, el gobierno de la II República pretendía instaurar bibliotecas públicas, con carácter obligatorio, en todas las escuelas primarias:

"Una Escuela no es completa [...] si carece de la biblioteca para el niño, y aún para el adulto, y aún para el hombre necesitado de leer. Empieza a tener España las Escuelas que le faltaban; las tendrá todas en breve. De lo que carece casi en absoluto es de bibliotecas, de pequeñas bibliotecas rurales que despierten, viéndolas, el amor y el afán del libro; que hicieran el libro asequible y deseable; que lo lleven fácilmente a todas las manos. Una biblioteca atendida, cuidada, puede ser un instrumento de cultura tan eficaz o más eficaz que la Escuela"²⁹.

Esta voluntad de llevar el libro al pueblo, desaparecerá por completo durante el período franquista.

En las exposiciones escolares de 1931-1932, realizada en Tras do Eixo el 13 de julio de 1932³⁰, se determinó que el estado de la escuela era regular. En 1932, tal y como se recoge en el acta novena del Consejo Local de Primera Enseñanza³¹, tuvieron que realizarse una serie de intervenciones sobre el edificio escolar: blanquear las paredes, instalar tres cristales nuevos, construir dos nuevas ventanas y cambiar el retrete. Un año después, en junio de 1933, se realiza un croquis del

²⁵ En la Sesión extraordinaria del 8 de setiembre de 1936, o Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, por unanimidad, acuerda permitir una cierta tolerancia a la hora de asistir a la escuela, desde el 25 de abril al 10 de mayo, y del 15 al 30 de noviembre, por motivo de los trabajos agrícolas intensivos relacionados con la siembra de maíz y de centeno. Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 1v.- 2r.

²⁶ Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Acta quinta

²⁷ Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Acta tercera

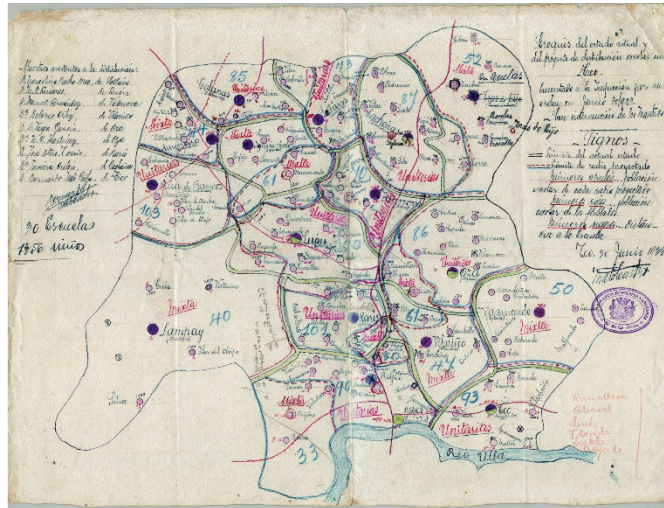
²⁸ Consejo local de primera enseñanza de Teo. Acta sexta

²⁹ «Decreto disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca, y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas», *Gaceta de Madrid*, 8 de agosto de 1931, p. 1064. Años después, Juan de la Cierva mencionaba este Decreto de 7 de agosto de 1931 como punto importante en la historia de las construcciones escolares, ya que el deseo del Estado era la construcción de escuelas en aquellos lugares donde hiciese falta, v. Cierva (1954): 113. Es decir, "donde exista una población escolar suficiente y necesitada", v. *Gaceta de Madrid*, 8 de agosto de 1931, p. 1063», ver en Domínguez Burrieza, F. J. (2019). "Arquitectura escolar en Oronse durante la II República y la época franquista: el caso de Bande". *BSAA arte*, 85, 251-277

³⁰ Consejo local de primera enseñanza. Acta novena

³¹ Consejo local de primera enseñanza. Acta novena

estado actual y el nuevo proyecto para la distribución escolar de Teo, estableciendo un total de 52 niños en edad escolar en la zona de la escuela de Tras do Eixo³².



Plano de los distritos escolares del actual concello de Teo. 1933

En ese mismo año fue cesada de su cargo Peregrina López Iglesias, al “presentarse a tomar posesión del mismo en calidad de propietaria D^a Joaquina Betanzos Charlín”³³. el día 15 de junio de 1933, siendo presidente del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo Bernardo Mato y Castro.

A día 19 de noviembre de 1934³⁴, se celebró una reunión de maestros, donde aparecen recogidas las escuelas con más de 15 alumnos. Al no estar mencionada la de Tras do Eixo, podemos deducir que el número de alumnos matriculados era menor³⁵. En la Consistorial de Teo, el 22 de julio de 1937³⁶, para comprobar el correcto cumplimiento de la circular de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza. En el séptimo punto de la sesión, se afirma que Tras do Eixo era la única escuela del distrito que realmente necesitaba un nuevo local. Mas, por no haber un nuevo emplazamiento adecuado, no se llevó a cabo el traslado de emplazamiento de la escuela. Sin embargo, podemos deducir que la vivienda empleada como escuela carecía de las necesidades básicas para acoger a los niños en edad escolar, ya a inicios de la Guerra Civil.

³² Consejo local de primera enseñanza. Acta novena

³³ Sig. AMT 228.2. Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Actas de Posesión y cese de maestras del consejo local de primera enseñanza. 1932-1956. 11v.

³⁴ El 15 de junio de 1934, se aprueba un Real Decreto con la intención de modificar las construcciones escolares para otorgarle una mayor sencillez, y el día 28 de julio de ese mismo año, una orden, marcaría las pautas higiénicas y técnicas definitivas.

³⁵ Sig. AMT 228 Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Actas de Posesión y cese de maestras del consejo local de primera enseñanza. 1932-1956.

³⁶ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 3r.-4r.

2. Viraje hacia el nacional-catolicismo. La educación durante el inicio del franquismo

En el campo educativo, durante la primera década del franquismo, se aprecia una reformulación totalitaria del sistema educativo, destruyendo lo heredado del período republicano, para tratar de imponer la moral nacional-católica. Esto provocó un retroceso en materia educativa. La vanguardia en la formación, la igualdad entre niños y niñas en cuanto a las lecciones, y la modernidad en los métodos, fueron descuidadas para dar paso a comportamientos acríticos y aprendizajes memorísticos. Depurados fueron los docentes, las publicaciones y los símbolos que no eran acordes a los valores del régimen franquista. La censura de obras, el exilio o fusilamiento de funcionarios intelectuales, ocasionó una carencia en la apertura cultural al exterior, en la innovación científica y en la docencia democrática de calidad, a todas las generaciones abarcadas entre los años treinta y sesenta.

“La inhibición estatal en el proceso escolarizador, y la configuración de un sistema educativo pensado más para las clases alta y media-alta que para el conjunto de una población en buena parte marginada del mismo, explican dicho retraso. En otras palabras, el franquismo significó [...] una anomalía patológica que retrasó durante al menos una o dos décadas la modernización del sistema educativo español emprendida en el primer tercio del siglo XX, sobre todo tras la implantación de la república en 1931”³⁷.

El primer documento relativo a Tras do Eixo, ya iniciado el período franquista, fue de 1939. En este año, los maestros del municipio hacen constar la matrícula y asistencia media de su respectiva escuela, cumpliendo un servicio urgente solicitado por la Inspección de Enseñanza de A Coruña³⁸. La maestra, Joaquina Betanzos, informa un número de 72 alumnos matriculados y una asistencia media de 69. Una cifra alta, comparada con el resto de escuelas del Ayuntamiento, solo superada en alumnos matriculados en las escuelas de Solláns y Galanas.

En la década de los cuarenta, se carece prácticamente de información acerca de la escuela, de la maestra y de su manera de impartir la docencia. Hay constancia de que en la sesión común de 7 de febrero de 1942, la junta se declaró informada de un comunicado de D^a Joaquina Betanzos, en el cual, debido al grave estado en el que se encontraba su hijo, informa de que se había ausentado los días permitidos por el Estatuto de Magisterio. En estas fechas, su hija, María del Pilar, “mayor de edad y persona competent”³⁹, sería la encargada de atender la escuela. En cuanto a los honorarios de la maestra, el alcalde, Gabriel Varela Cura, a día 11 de julio de 1943, dicta que la maestra propietaria, Joaquina Betanzos Charlín, “renuncia a los derechos pasivos máximos, lo que le daba

³⁷ Viñao Frago, A. (2014): "La educación en el franquismo (1936-1975)". *Educar em Revista*, 51, p. 19-35.

³⁸ AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Matrícula y asistencia media de 1939.

³⁹ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 8V.

derecho al decreto de la presidencia de gobierno, del último 11 de enero, recogida en el boletín oficial del 16”⁴⁰.

Según Puelles (2002), de 1945 a 1959, se establece un cambio en la realidad franquista: la voluntad totalizadora da paso a la búsqueda de una orientación nacional-católica, lo que aparece reflejado en la reforma de la enseñanza primaria. La Ley de Educación Primaria de 1945 conllevaría un retraso y un estancamiento educativo. Se consideraba la educación como un derecho instituido por la familia, el Estado y la Iglesia, la cual recuperaría el protagonismo perdido, y la materia de religión volvería a convertirse en obligatoria en las escuelas públicas nacionales, en las de la Iglesia y en las privadas. La ley acabaría con el bilingüismo, imponiendo la educación en castellano en todo el territorio nacional, obligaba a la separación de sexos, a la jerarquía administrativa en los estamentos educativos y a la moral católica. Los niveles educativos primarios se dividían en: un general (6-10 años) y un especial (10-12 años), este último destinado únicamente a los que se habían encaminado directamente cara el mercado laboral. Esta ley, no tendrá una continuación formulada hasta el Decreto de 29 de abril de 1949, con el que se pretendía potenciar la construcción de edificios escolares por medio de subvenciones.

En 1947, se menciona una circular en la que se pedía a los alcaldes que realizaran tres fotografías de cada edificio escolar: una del frente, otra del interior y otra del campo escolar, si lo hubiera, de tamaño tarjeta postal, para ser remitidas con urgencia a la Inspección Profesional de Enseñanza Primaria de esta provincia⁴¹. Desafortunadamente, no fue posible encontrar indicios de la existencia de estas fotografías. De un informe de 1952, en el que se establece una relación-estado de la Escuela de “Tras del Eje” (sic, debido a una defectuosa ‘castellanización’ del topónimo), cumpliendo la orden de 3 de marzo contenida en el BOE de 16 de febrero, se determina que la propiedad del edificio es particular, que se encuentra en un solar con una dimensión de 149 m², limitado al norte con el de Ignacio Martínez y al este con un camino, constituido en subasta, que cuenta con vivienda para la maestra⁴², y no tiene campo de recreo⁴³.

Hasta 1951 no se recuperaría el nivel de escolarización de la etapa republicana. Casi dos décadas después, en el curso de 1952-1953, se estableció una relación de chicos matriculados en las escuelas nacionales del Ayuntamiento⁴⁴. La de Tras do Eixo, estaba conformada por un total de 46 alumnos. La escuela con más afluencia de alumnado, la de Cacheiras, tenía la relación más alta, 70 niños, mientras que la mixta de la Ramallosa, la más baja, con 28.

⁴⁰ Sig. AMT 228.2. Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, Actas de Posesión y cese de maestras del Consejo Local de Primera Enseñanza. 1932-1956.

⁴¹ AMT. 236. Enseñanza primaria 1936-1969, en el boletín oficial núm. 23, del miércoles 29 de enero, p. 61

⁴² La ley del 22 de diciembre de 1953, sobre la financiación de construcciones escolares, obliga a que toda escuela, ya sea de nueva planta o rehabilitada, diese forma al proyecto de vivienda para el maestro: Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre construcciones escolares”, B.O.E., 24 de diciembre de 1953, p. 7571.

⁴³ AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Estado de las escuelas. 1952.

⁴⁴ Sig. AMT 228.33. Junta municipal de primera enseñanza. Relación de niños matriculados en las escuelas nacionales no el curso 1952-53.

El 22 de diciembre de 1953 se aprueba la ley de construcciones escolares, por orden del Ministerio de Educación Nacional⁴⁵. A partir de esta fecha, se impulsan las labores y propuestas relativas al campo escolar. En el *Boletín Oficial* nº218, de 28 de septiembre de 1955⁴⁶, consta una circular en la que se establece que “los niños entre 6 y 12 años, no impedidos físicamente deben recibir enseñanza primaria sin que exista causa alguna que los exima de ella”. De ese mismo año existe un censo de analfabetos⁴⁷ del término municipal, realizado según la Orden del Ministerio de 30 de julio de 1953, en su segundo artículo⁴⁸. De nuevo, en 1960⁴⁹, según apunta el *Boletín Oficial* de 1 de marzo, nº50, se elabora una revisión del censo de analfabetos, en dos bloques, uno de los niños de 13 años de edad, y otro para adultos entre los 22 y los 40 años. En el distrito escolar a estudiar, aparecen: José Doce Pereira, de Tras do Eixo, con 24 años de edad y Mario Iglesias, con 25 años, de Penelas.

En la sesión de 7 de abril de 1956, la Junta reconoce la existencia de problemas en relación a la educación primaria en el municipio. Entre ellos, la necesidad de crear una escuela mixta de maestra en Aido-Luou, y otra en Cacheiras, también de maestra, y desdoblar las escuelas mixtas de “Rúa de Francos, Recesende, Valiñas y Tras do Eixo, convirtiéndose las actuales en unitarias de niñas, servidas por maestra, y en unitarias de niños servidas por maestro los desdobles”⁵⁰. Un año después, durante la sesión extraordinaria de 30 de Abril de 1957, se acordó que para descongestionar el número de alumnos de las escuelas unitarias de Cabezas, “se desdoble la mixta de Tras do Eixo, o se cree una mixta más, pero siempre enclavada en la zona este de la parroquia de Cabezas”⁵¹. Aunque nunca llegaría a realizarse este desdoble para la unitaria de Tras do Eixo, sí se realizaría una nueva escuela unitaria dentro de los lindes de la parroquia, en Raxó.

En 1956 cesa su actividad la maestra Joaquina Betanzos Charlín, el 18 de septiembre⁵². Acto seguido, según el Consejo Provincial de Educación Nacional, la comisión nombra a D. María López Noya como maestra interina de la escuela nacional de Tras do Eixo, con un salario de 15.720

⁴⁵ AMT 1791. Expediente tramitado para la construcción de una nueva escuela con vivienda para maestro en cada una de las localidades de Cacheiras de Tras do Eixo, de este Ayuntamiento.

⁴⁶ AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Circular do goberno civil sobre la asistencia a las escuelas. 1353.

⁴⁷ Sería en 1963 cuando se lanza una Campaña de Alfabetización, concluida en 1973. En Viñao Frago, A. (2014): "La educación en el franquismo (1936-1975)". *Educar em Revista*, 51, p. 19-35.

⁴⁸ AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Censo de Analfabetos. 1959-1960.

⁴⁹ AMT. 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972. Censo de Analfabetos. 1959-1960.

⁵⁰ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 28r., 29v.-29r

⁵¹ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 31r. 32v.-32r.

⁵² AMT 117. Actas de posesión e cese. 1945-1960

pesetas, el 22 de septiembre de 1956⁵³. El último documento firmado por Joaquina Betanzos fue un inventario detallado del material de la Escuela, de 26 de septiembre:

“Mesa para l maestra, sillón, 19 mesas bipersonales (4 de ellas inservibles), 4 bancos, 1 armario-librería, 4 encerados, 1 reloj de pared, 1 mapa de España, 1 mapa de España en relieve, Mapa de Europa, Asia y Oceanía, colección de 29 láminas de Historia Natural, barómetro, microscopio escolar, telurio con lunario eléctrico, 2 esferas terrestres, colección de cuerpos geométricos, un crucifijo, una Inmaculada, bandera con asta, brújula, imán termómetro, colección de medidas, 3 compás y reglas para el encerado, paquete de clarión blanco, 4 punteros, 13 tinteros, retrato del Jefe de Estado, cartapacio, sello oficial con almohadilla, cesto de papeles, 3 escupideras, libro de inspección, varios de registro Solana, texto trabajos manuales, estuches de dibujo, 6 de España la bella de Porcel, 9 de Lecturas, Joyas literarias, por Marti Alpera, 12 lecturas históricas por Izquierdo, 9 manuscritos 2ª Europa, 1 mesa para trabajos manuales, 1 antología da literatura española, episteme da gramática da lengua española, plumero, caballete para encerados, 2 de historia de España de 2º grado, 2 de higiene elemental, manual de aritmétrica, 2 de historia de España 1º grado, análisis lógico gramatical, 2 de higiene y economía doméstica, 2 de El lenguaje en la escuela, 1 Atlas de anatomía humana, 4 El campo, 1 metro plegable, 1 bastidor, 2 tijeras, 1 lavabo con jofaina, 50 plantas en carpetas muy deterioradas, cinta métrica, 2 Horas del Padre Manjón, colección-texto desarrollo sólido, escribanía, plano del municipio de Teo y Padrón, Registro de cartillas de escolaridad, 2 cuestionarios y programas escolares, almanaque escolar, caja de minerales, diccionario de Español y 45 cartillas de escolaridad”⁵⁴.

El 10 de mayo de 1957⁵⁵, D. José Iglesias Fuentes, el maestro secretario de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Teo, afirma que, por ser nombrada para otra escuela, la maestra interina de la escuela nacional mixta de “Tras del Eje”, D. María López Noya, cesaría su actividad. El 25 de ese mismo mes, Mª Estrella García Posse entra como interina, con el mismo haber anual que su predecesora. Estando ella cómo maestra, se procedió al inventariado de todos los útiles pedagógicos de la escuela:

“1 mesa para la maestra, 1 sillón para l maestra, 18 mesas bipersonales, 4 bancos, 1 armario librería, 4 encerados, 1 caballete para encerado, 4 punteros, 1 compás, 1 regla para el encerado, 13 tinteros, 3 escupideras, 1 bandera con asta, 1 reloj de pared, 1 anemómetro, 1 microscopio escolar, brújula, imán, termómetro, 3 estuches de dibujo, 2 tijeras, 1 escribanía, 1 bastidor, 1 cinta métrica, 1 metro plegable, 1 plumero, 1 mesa trabajos manuales, 1 papelera, 1 telurio con lunario, 3 esferas terrestres, 1 colección de cuerpos geométricos, 1 caja de minerales, 1 colección de medidas capacidad, sello oficial con su almohadilla, plano de los municipios de Teo y Padrón, crucifijo, imagen inmaculada, cuadro del Jefe de Estado Español, cartapacio, colección de 25 láminas de historia natural, mapa de España y su relieve, mapa físico y político de España, de Europa, de Oceanía, de América del Norte, de España y Portugal, Mundi, físico

⁵³ AMT 117. Actas de posesión e cese. 1945-1960

⁵⁴ AMT. 226. Inventarios escolares. Como novedad con respecto al inventario anterior, destaca el retrato del Jefe del Estado de España, y la introducción de un manual para la educación católica (Horas del Padre Manjón)

⁵⁵ AMT 117. Actas de posesión y cese. 1945-1960

y político de Europa, colección de cuadros de historia natural, cuadro de la viruela y de vacunación, colección desarrollo de sólidos, atlas de anatomía humana, diccionario español, lecturas del campo, análisis lógico gramatical, 2 Lenguaje en la escuela, 2 Higiene y economía, Manual de aritmética, 9 Manuscritos Europa, 12 Historia de España lecturas, 2 Historia de España primer grado, 2 Historia de España de segundo grado, 2 Higiene elemental, 2 obras del Padre Manjón, enciclopedia primer grado, enciclopedia grado elemental, enciclopedia grado medio, prácticas aritméticas, lecciones de cosas, 6 lecturas España la bella, lecturas 9 joyas literarias, trabajos manuales, 12 registros Solana, almanaque escolar, registro de cartillas de escolaridad, 2 cuestionarios y programa escolar, 40 cartillas de escolaridad, 1 libro de inspección, 1 mapa de la provincia de Lugo, otro de Orense, mapa de la provincia de Pontevedra, 50 plantas en carpetas, colección de agujas croché⁵⁶.

El día 31 de agosto de 1957, cesa su breve actividad y toma posesión como maestra propietaria D^a María Ángeles Paz Camps, el 2 de septiembre de 1957.

3. De la construcción *ex novo* de la escuela tipo ER-35 a su defahección

Ignacio Varela Eiras, el alcalde, certifica el 5 de abril de 1958 que el ayuntamiento decidió solicitar a la Junta Provincial de Construcciones Escolares la realización de tres proyectos, comprometiéndose a aportar los solares pertinentes para su erección. El 15 de abril de 1958, la alcaldía expone una memoria en la que se incluyen los motivos por los cuales era imprescindible la construcción de la escuela de Tras do Eixo:

“es de capital importancia en el bien de la enseñanza, debido a que tanto el local de clases donde viene funcionando en la actualidad la escuela, así como la vivienda de la maestra, no reúnen las condiciones pedagógicas y sanitarias necesarias, a parte de estar ubicada en un punto excéntrico del referido distrito escolar, y ser también muy reducido el local de clase”⁵⁷.

El alcalde⁵⁸ suplica al gobernador civil y presidente de la Junta Provincial de Construcciones Escolares que la Escuela de Tras do Eixo, la Escuela de niños de Vilanova y la Escuela Mixta de Cacheiras, fueran incluidas en el Plan del año 1959, por ser muy urgente su construcción, para así acogerse a la subvención de 75.000 pesetas por escuela y 50.000 por vivienda. El plan quinquenal de construcción de escuelas (1957-1961), contaba con 2500 millones de pesetas presupuestados, lo que constituyó un verdadero revulsivo para la edificación de escuelas.

⁵⁶ AMT 117. Actas de posesión y cese. 1945-1960

⁵⁷ AMT 1791. Escuelas. 1963.

⁵⁸ AMT 1791.

Durante el pleno de 4 de octubre de ese mismo año, se establece el plan de inversiones. En él, hay un apartado acerca de los alquileres de edificios escolares, donde aparece la mixta de Tras do Eixo, por un valor anual de 1000 pesetas, el más elevado junto con la mixta de la Ramallosa. Este precio fue marcado “considerando las normas de aumento de alquileres, así como la conveniencia de fijar rentas que permitan a los propietarios atender a la conservación del edificio”⁵⁹.

Tras conocer la disponibilidad de la subvención, procedieron a reconocer el terreno apto para la misma. Según un escrito de 31 de octubre de 1959, el terreno de labradío donde se edificaría la casa-Escuela de Tras del Eijo⁶⁰, situado en Tajos de A Veiga de Arriba (sic), linda al norte con la camino de carros y al oeste con una finca de Manuel Dubra. Posee una dimensión de 17,85 m en su vertiente frontal, y 56,50 m de fondo, lo que da lugar a un total de 1006,52m². Dos informes recogen diferentes capítulos que hacen referencia a los materiales necesarios y coste de los mismos, movimientos de tierras, pocería, hormigones, albañilería, solados, carpintería, vidriería, pintura, cerrajería, fontanería, electricidad. La suma total alcanzaría las 186. 474,98 pesetas⁶¹.

En la sesión común del 5 de diciembre de 1959, sale a puja la obra de construcción de una nueva Escuela y una vivienda en “Tras do Eijo”⁶². Durante la sesión extraordinaria de 30 de diciembre, se acordaron diferentes pagos a realizar por parte de la administración⁶³. Entre ellos, el pago de 1000 pesetas por el alquiler del local de la escuela de Tras del Eje al Sr. D. José Midón Castela. En el pleno de 27 de agosto de 1960⁶⁴, momento en el que permanecía como presidente el alcalde Ignacio Varela Eiras, y de acuerdo con la Ley de Régimen Local y el Reglamento de Contratación de las Corporaciones Locales, fueron aprobados los proyectos (tipo ER- 35) para la construcción de las escuelas, y las respectivas viviendas de Tras do Eixo y Cacheiras, pertenecientes al Plan de Construcciones Escolares de 1959. Los arquitectos contratados para la tarea serían D. Mariano García Benito y D. Luis Vázquez de Castro, mientras que el arquitecto director sería D. Antonio Vicens Moltó. En la misma sesión, se estableció el presupuesto del que se dispondrá para la realización de cada una de las escuelas: 258.984.47 pts.

Los arquitectos siguieron una memoria⁶⁵, realizada por los arquitectos contratados en septiembre de 1958 en Madrid, donde se aprecia cómo la construcción es un modelo tipo, preestablecido, creado para ser edificado en serie, para responder a las necesidades de las localidades en las que la población escolar no alcanzaba los 40 matriculados. Se tuvieron en cuenta cuestiones bioclimáticas para la orientación y construcción de la misma. Se recomendaba que fuera emplazada hacia el norte para la correcta ventilación del interior y orientada entre el E. y el S.O., para evitar el frío

⁵⁹ AMT. Pleno 4/10/1958. 49v.-49r.

⁶⁰ AMT. 179.1. Licencia de obras.

⁶¹ AMT 1791. Plan escolar 1959. Sistema de subvenciones. Ayuntamiento de Teo, Tras do Eixo. Una escuela y una vivienda. Proyecto tipo ER-35.

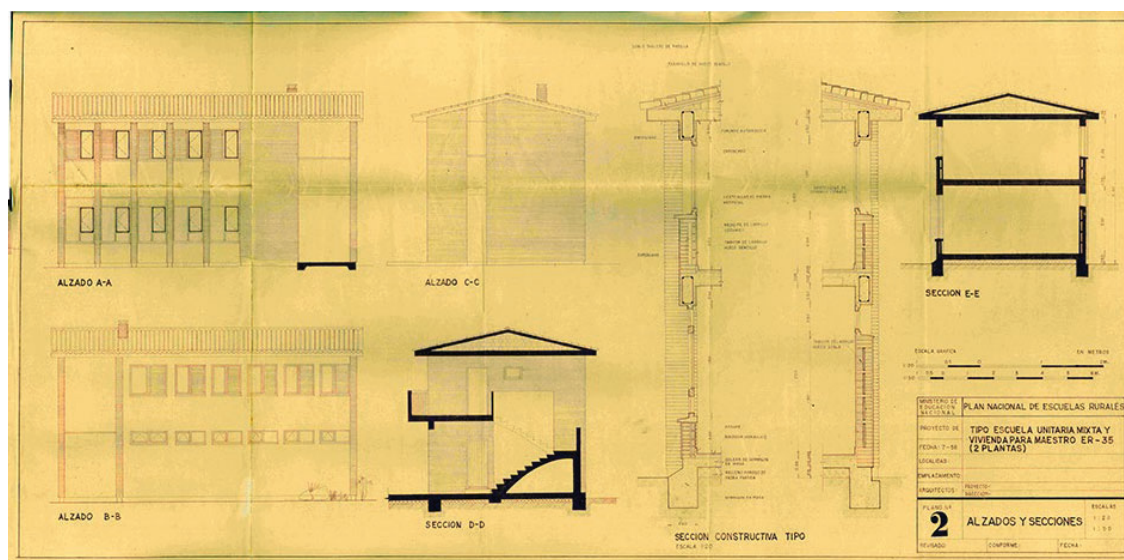
⁶² AMT. C.M.P. 05/12/1959. 19v.-19r.

⁶³ AMT. C.M.P. 30/12/1959. 20r.-21v.

⁶⁴ AMT. Pleno 27/08/1960. 15v. 17v.

⁶⁵ AMT. 1791. Licencia de obras.

y las carencias de luz, respectivamente. Se empleó, tras un cuidado estudio, el aislante térmico adecuado, teniendo en cuenta la conductibilidad, incluso se debía emplear laminación impermeable entre muro y bases. La construcción estaría conformada por: un pórtico común de acceso; la escuela, que cuenta con: un distribuidor para dar acceso a la clase y a los aseos; un vestíbulo con el material escolar y un guardarropa; la propia clase con el material escolar; y la vivienda, con acceso desde el pórtico, situada en el piso superior, formada por un vestíbulo, tres dormitorios, cocina, aseo y una sala de estar-comedor. La pintura debía ser blanca, las ventanas y la puerta, de colores vivos y alegres.



1958. Plano de la escuela de Tras do Eixo

El 18 de octubre de 1960, se anuncia la puja de obras, haciéndose saber los requisitos y condiciones a las personas interesadas. Se indica que el plazo de terminación de las mismas debe adecuarse a los seis meses. D. Fernando Puente Fuentes, de Reyes, tuvo que entregar en la Depositaria Municipal 12.949,25 pesetas⁶⁶, para poder presentarse como licitador a las obras. El día 5 de ese mes, en la casa consistorial de Teo, a las once de la mañana, tuvo lugar la puja de las obras. Durante el plazo de presentación de pliegos, que había terminado el día 3, solo se presentó uno, el de D. Fernando Puente Fuentes, el cual se comprometió a ejecutar las obras en ese plazo. El 12 de diciembre, el alcalde afirma que no se produjo ninguna reclamación. El 5 de noviembre tuvo lugar a adquisición de los terrenos⁶⁷ donde se localizaría la escuela-vivienda. Estos, estaban formados por una parcela de José Dubra Cacho, de 31 cuartillos de superficie, y otra contigua de 9 cuartillos de superficie, de Manuela Rodríguez Barral. Ambas fincas fueron vendidas por 6.000 pesetas, sin reserva posible, provenientes de suscripción popular.

⁶⁶ Tal y como aparece en un recibi del depositario.

⁶⁷ El distrito aparece mencionado como "Trasdoejo".

En la sesión de 2 de diciembre de 1961, el alcalde D. Ignacio Varela Eirás, hizo presente en la Junta la elevada dificultad para garantizar la buena educación en las escuelas unitarias de Cacheiras y Tras do Eixo, debido a su excesiva matrícula:

“Se hace en extremo difícil la enseñanza en las mismas, por ser de todo punto imposible llevarla a cabo en condiciones debidas, a pesar del espíritu educativo de los señores maestros que regentan las aludidas escuelas, ocasionándose con ellos irreparables perjuicios a la numerosa población escolar asistente a las mismas, haciéndose por lo tanto necesario solicitar la creación de una escuela mixta, servida por maestra, en el lugar de Rajó”⁶⁸.

En la creación de esta nueva escuela unitaria en Raxó, se producirá la segregación del distrito escolar de Cacheiras de las entidades de Raxó, Riveira y Hierros, y del distrito escolar de Tras do Eixo, Devesa y Torre. Sin embargo, el número de alumnos disminuiría en las unitarias de Tras do Eixo y Cacheiras, aumentando la calidad de la enseñanza y la adecuación a los espacios educativos existentes.

El 3 de diciembre⁶⁹, D. Fernando Puente Fuentes, se compromete a llevar a cabo las obras para la construcción de las mismas por una suma de 147.398 pts., para cada una. La primera escuela en terminarse fue la de Solláns, en junio de 1961. Las obras en Tras do Eixo ⁷⁰, fueron iniciadas en enero de 1961 y finalizadas en abril de 1962, al mismo tiempo que las de Raxó. El 14 de febrero de 1962, se inaugura oficialmente por el Gobernador Civil y Jefe Provincial del Movimiento, D. Evaristo Martín Freire, y el 13 de abril de 1962, los arquitectos y el contratista firman el acta de recepción de las obras. Después de las obras de Tras do Eixo, se culminaría la de Aido, y un año después las restantes: Ramallosa, Rarís, Valiñas y Cornide⁷¹.

En la sesión extraordinaria celebrada el 3 de julio de 1963⁷², el Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo deja constancia de su satisfacción por parte de la labor realizada por Ignacio Varela Eirás, en pro de la enseñanza, por la reciente construcción, creación e inauguración de las escuelas de Tras do Eixo, Raxó, Aido y Solláns. El día 30 de junio de 1964 tuvo lugar una visita de inspección a las escuelas del municipio, por parte del inspector de la zona, previa notificación del acto. Este, tras realizarla, se mostró «satisfecho de la marcha de la enseñanza en las escuelas de este municipio, así como del funcionamiento del comedor escolar de las Galanas que, según afirma, puede servir como modelo para los demás»⁷³.

⁶⁸ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 40r. 41v.41r.

⁶⁹ AMT. 179.1. Licencia de obras.

⁷⁰ AMT 1791. Remisión a la Junta Provincial de Construcciones Escolares de Fichas de casas-escuela construidas en este municipio.

⁷¹ AMT 1791. Remisión a la Junta Provincial de Construcciones Escolares de Fichas de casas-escuela construidas en este municipio.

⁷² Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. 43r.

⁷³ Sig. AMT 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965. De gran interés, en lo relativo a las medidas alimentarias escolares, en el mismo documento, aparece mencionado un curso de

Media década después, en 1970, ya inaugurada la docencia en la nueva construcción con las lecciones de María Ángeles Paz Camps, se aprobaría la Ley General de Educación, que abarcaba las diferentes modalidades de enseñanza:

“La ley fue, sin duda, obra de un equipo de tecnócratas liderados, en este caso, por un experto, Díez Hochleitner, en planificación y reformas educativas a nivel internacional. Fue precedido de un Libro blanco que, algo inusual en el franquismo, contenía una de las más severas críticas que pudieran hacerse sobre las deficiencias de un sistema educativo totalmente obsoleto y desfasado en relación con las demandas y necesidades de una sociedad industrial. El aspecto más relevante e innovador de la ley sería la configuración de una escuela comprensiva o común – la educación general básica obligatoria y gratuita – desde los 6 a los 13/14 años que rompía con el sistema dual que separaba de quienes accedían al bachillerato, a los 9/10 años, de quienes permanecían en la enseñanza primaria o, poco después, se dirigían hacia la formación profesional o se incorporaban al sistema laboral”⁷⁴.

Comenzaba pues, una nueva etapa en el campo educativo, en el que las protestas y el pensamiento crítico de los docentes despertó, para dar paso a la Transición. Así lo refleja la primera huelga, tras la Guerra Civil, del profesorado de educación pública primaria, en 1973.

Hasta 1982, la Escuela de Tras do Eixo desaparece de las fuentes documentales. Permanece en el olvido más de una década entera⁷⁵. Sería en ese año cuando reaparece en los presupuestos presentados para las obras de reparación de edificios escolares de septiembre de 1981. El 6 de agosto, se encarga la reparación de la escuela al contratista D. Víctor Bermúdez Rodríguez, de construcciones V. Bermúdez, de Oza, contando con una cantidad de 810.354 pesetas⁷⁶. El presupuesto fue destinado a: un repaso de los techos y de las paredes interiores, alicatados de la cocina, fontanería (lavabos, cisternas y acometida), instalación eléctrica, carpintería de ventanas, huecos y puertas, pintura de interior y exterior, y una cocina de tres fuegos, un fregadero, y limpieza de matorrales⁷⁷.

educación en alimentación, que debió ser celebrado a principios del siguiente curso escolar, en Padrón, y al que debió asistir un grupo de profesores del municipio.

⁷⁴ Viñao Frago, A. (2014): "La educación en el franquismo (1936-1975)". *Educar em Revista*, 51, p. 19-35.

⁷⁵ Cabe destacar que con el Decreto de 2 de febrero de 1967, la ley del 17 de julio de 1945 dejó de estar vigente, junto con la de 21 de diciembre de 1965. Decreto 193/1967, de 2 de febrero, B.O.E., 13 de febrero de 1967, p. 1962.

⁷⁶ Fueron descartados: Manuel Creo Antelo construcciones, por su elevado coste, de 862.680 pesetas, y Hermanos Conde Construcciones, de Campos, de 855.500 pesetas.

⁷⁷ AMT. 1789.



Fotografía de la Escuela de Tras do Eixo en 1982

También quedó documentada la existencia de una relación de niños nacidos de 1978 a 1980, 52, realizada el 11 de agosto de 1983, futuros asistentes de la escuela en la década de los ochenta⁷⁸. El último informe archivado de la arquitectura escolar, en activo, es un encargo hecho en 1985⁷⁹, de mobiliario y material: juegos didácticos para la Escuela de párvulos de Tras do Eixo, un armario y un encerado. Más de una década después, el 5 de junio del año 1998, el Ayuntamiento de Teo, solicita a la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, la desafectación de varios edificios escolares, entre ellos, el de Tras do Eixo. La escuela sería cerrada indefinidamente por no tener suficientes alumnos matriculados. Un mes después, el 5 de agosto, la Consellería autoriza la desafectación del edificio.

4. Conclusiones

El estudio minucioso de las diferentes fuentes bibliográficas municipales, permite concluir que en Tras do Eixo se impartía enseñanza primaria en dos construcciones diferentes: en una vivienda tradicional con titularidad de D. Ignacio Martínez Castelao, de 1931 a 1962, y posteriormente en la escuela unitaria *ex novo* tipo ER-35, hasta su desafectación en 1998. En lo relativo a las profesionales que impartieron docencia en Tras do Eixo encontramos un total de 5: del 25 de noviembre

⁷⁸ AMT. 604. Solicitud de creación de las Escuelas de Tras do Eixo e Vilariño.

⁷⁹ AMT. 1789.

de 1931 hasta el 15 de junio de 1933, Peregrina López Iglesias, como maestra interina; D^a Joaquina Betanzos Charlín permanece activa hasta el 18 de septiembre de 1956, como maestra propietaria; como interina D. María López Noya, hasta el 10 de mayo de 1957; el 25 de mayo de 1957, M^a Estrella García Posse, docente interina hasta el 31 de agosto; y a partir de 2 de septiembre de 1957, D^a María Ángeles Paz Camps, en calidad de maestra propietaria. Ella sería la última maestra de Tras do Eixo, y la única en impartir docencia tanto en la escuela tradicional como en la unitaria de nueva planta.

5. Bibliografía

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 117. Actas de posesión y cese. 1945-1960

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 1791. Compromiso del Ayuntamiento de sacar a subasta las obras de construcción de una escuela y una vivienda en Tras do Eixo, y una escuela y una vivienda en Cacheiras, incluidas en el plan de 1959, por sistema de subvención

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 1791. Croquis de los terrenos en donde han de emplazarse las escuelas y viviendas de Cacheiras y Tras do Eixo

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 1791. Escuelas. 1963

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 1791. Expediente tramitado para la construcción de una nueva escuela con vivienda para maestro en cada una de las localidades de Cacheiras de Tras do Eixo, de este Ayuntamiento

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 1791. Remisión a la Junta Provincial de Construcciones Escolares de Fichas de casas Escuelas construídas en este Municipio

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 228 Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Actas de Posesión y cese de mestras del Consejo Local de Primera Enseñanza. 1932-1956

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 228.2. Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo. Actas de Posesión y cese de mestras del Consejo Local de Primera Enseñanza. 1932-1956

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 228.3 Consejo Local de Primera Enseñanza. 1933-1934

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 228.33. Junta municipal de primera enseñanza. Relación de niños matriculados en las escuelas nacionales en el curso 1952-53

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965

AMT (Arquivo Municipal de Teo) 229.22. Acuerdos del Consejo Local de Primera Enseñanza de Teo, do 31/08/1936-08/05/1965

AMT (Arquivo Municipal de Teo). 1789

AMT (Arquivo Municipal de Teo). 226. Inventarios escolares

AMT (Arquivo Municipal de Teo). 236. Enseñanza Primaria 1936-1969

- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 236. Instancias/Circulares educación. 1939-1972
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 604. Solicitud de creación de las Escuelas de Tras do Eixo e Vilariño
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 611. 1968-1981.
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 88. Actas de fundación e creación de las escuelas
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 88. Actas de fundación e creación de las escuelas
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). 88. Oficios
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). C.M.P. 05/12/1959
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). C.M.P. 30/12/1959
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). Pleno 04/10/1958
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). Pleno 27/08/1960
- AMT (Arquivo Municipal de Teo). Sig. 88 Acta y copia del acta jurada del 08/10/1931
- Cierva, J. de la (1954): "El nuevo régimen de construcciones escolares", *Revista de Educación*, 22, 112-117. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/82544>
- Cuesta, J. (Dir.) (2009). *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Madrid: Fundación Largo Caballero
- Delgado Granados, P. (2010) "Una mirada al modelo escolástico franquista a través de sus revistas escolares: fuente de estudio e interpretación histórico-educativa". *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 3. Junio 2010. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos/130-una-mirada-al-modelo-escolastico-franquista-a-traves-de-sus-revistas-escolares-fuente-de-estudio-e-interpretacion-historico-educativa>
- Domínguez Burrieza, F. J. (2019). "Arquitectura escolar en Orense durante la II República y la época franquista: el caso de Bande". *BSAA arte*, 85, 251-277
- Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1931) "1931". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 249.
- Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1931) "1931". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 258
- Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1932) "1932". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 266
- Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1933) "1933". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 258
- Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1933) "1933". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 273

Federación Residentes de Teo en Sud-América (de.) (1933) "1933". *Unión de Teo y Vedra. Órgano oficial de las sociedades agrarias de Teo y Vedra*, 282

García Salmerón, M.^a del P. (2013): "Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República", *Aportes*, 83, 21-52. Disponible en: <http://revistaaportes.com/index.php/aportes/article/view/55/43>

Gutiérrez Flores, Jesús. "Los Maestros en el ojo del huracán..... Guerra Civil y Franquismo" [en línea]. *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*, 11. junio 2014. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos11/302-los-maestros-en-el-ojo-del-huracan-guerra-civil-y-franquismo>

Hermida Gulías, C. (2018) *Cacheiras. Retallos de vida (1900-1961)*. Meubook

Lázaro Flores, E. (1975): "Historia de las construcciones escolares en España", *Revista de Educación*, 240, 114-126. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334233>

Navarro Sandalinas, R. (1990) *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990

Puelles Benítez, M. De (2002). "Estado y Educación: una relación histórica". En Ruiz González, A. (2002). *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*, pp. 17-48

Robles Sanjuán, V. (2010) "Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio". *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 3. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos3/145-discursos-y-estrategias-para-un-proyecto-de-escuela-coeducativa-en-la-transicion-espanola-algunas-fuentes-para-su-estudio>

Rodríguez Méndez, F. J. (2004): *Arquitectura escolar en España 1857-1936*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <http://oa.upm.es/254/>

Tiana Ferrer, A.; Ossenbach Sauter, G.; Sanz Fernández, F. (Coords.) (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons

Viñao Frago, A. (2014): "La educación en el franquismo (1936-1975)". *Educar em Revista*, 51, p. 19-35

Visedo Godínez, J. M. (1985): *La construcción escolar primaria en los centros públicos españoles de 1857 a 1985: evolución histórica y análisis comparativo*. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10770>

La educación primaria en Jódar en la primera década del siglo XX

Primary education in Jódar in the first decade of the 20th century

Blas Rivera Balboa¹

Universidad de Jaén

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

Fecha de recepción del original: noviembre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

El objeto de este trabajo es analizar la enseñanza primaria en la localidad giennense Jódar a comienzos del siglo XX. Se inserta dentro de los *estudios locales de historia* de la educación en la España contemporánea. El presente estudio se realiza a partir del análisis de fuentes primarias, como son las Actas de la Junta Local de Instrucción Primaria de la villa de Jódar, ya que constituyen la base y la fuente primordial para reconstruir la historia de la educación galduriense². Algunos de los objetivos que han guiado nuestra investigación han sido: Buscar los orígenes y el desarrollo paulatino del proceso de escolarización de niños y niñas en el ámbito local del municipio de Jódar. Resaltar la labor docente que desempeñaron los maestros y maestras en pro de la enseñanza. Presentar la vida y las actividades de las escuelas públicas galdurienses de ambos sexos a comienzos del siglo XX: horarios, calendarios, exámenes públicos, visitas, premios, etc.

Palabras clave: historia de la educación, educación primaria, Jódar, siglo XX.

Abstract

The purpose of this work is to analyze primary education in the Jódar locality in the early twentieth century. It is inserted within the local studies of the history of education in contemporary Spain. The present study is made from the analysis of primary sources, such as the Acts of the Local Board of Primary Instruction of the town of Jódar, since they constitute the base and the primary source to reconstruct the history of Galdurian education. Some of the objectives that have guided our research have been: To look for the origins and the gradual development of the schooling process of boys and girls in the local area of the municipality of Jódar. Highlight the teaching work performed by teachers in favor of teaching. Present the life and activities of Galdurian public

¹ Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén (España). brivera@ujaen.es

² Galduriense: Gentilicio de los habitantes de Jódar (Jaén).

schools of both sexes at the beginning of the 20th century: schedules, calendars, public exams, visits, awards, etc.

Key words: Education History, primary education, Jódar, 20th century.

0. Introducción

El objeto de este trabajo es analizar la enseñanza primaria en la localidad giennense Jódar a comienzos del siglo XX. Se inserta dentro de los *estudios locales de historia* de la educación en la España contemporánea. El presente estudio se realiza a partir del estudio y análisis de fuentes primarias, como son las Actas de la Junta Local de Instrucción Primaria de la villa de Jódar, ya que constituyen la base y la fuente primordial para reconstruir la historia de la educación galduriense. Algunos de los objetivos que han guiado nuestra investigación han sido: Buscar los orígenes y el desarrollo paulatino del proceso de escolarización de niños y niñas en el ámbito local del municipio de Jódar. Resaltar la labor docente que desempeñaron los maestros y maestras en pro de la enseñanza. Presentar la vida y las actividades de las escuelas públicas galdurienses de ambos sexos a comienzos del siglo XX: horarios, calendarios, exámenes públicos, visitas, premios, etc.

El contexto legislativo en materia educativa, a comienzos del siglo XX, continuaba siendo la Ley Moyano de 1857. La primera ley reguladora del sistema educativo español fue diseñada e impulsada por Claudio Moyano en 1857, una ley de bases que pretendía incorporar los principios básicos que debían inspirar el sistema educativo: La primera enseñanza se dividía en elemental y superior. En la elemental se impartían Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana, con ejercicios de Ortografía, Principios de Aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, Breves nociones de Agricultura, Comercio e Industria, según las localidades. La primera enseñanza superior, incorporaba Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura; Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; y Nociones generales de Física y de Historia natural. Las niñas, en lugar de algunas materias anteriores, recibían las correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Otros aspectos de la primera enseñanza elemental considerados eran la obligatoriedad de la misma, en escuelas públicas, desde los seis a los nueve años, con posibilidad de instrucción en las casas o en establecimientos particulares; las amonestaciones a los padres o tutores por incumplimiento del deber de llevar a los niños a la escuela; la gratuidad relativa de la primera enseñanza elemental; la no sujeción de los estudios de la primera enseñanza a determinado número de cursos (artículos 7-11 Ley Moyano).

La segunda Sección de la Ley Moyano se dedicaba a los establecimientos de enseñanza. Las escuelas de primera enseñanza se debían sostener en todo o en parte con fondos públicos (de los presupuestos municipales, con auxilio del Estado cuando los pueblos no pudieran costear, por sí solos, los gastos de la primera enseñanza), obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto. Se indicaban, asimismo, el número de escuelas públicas elementales de niños y de niñas en función del tamaño, en almas, de las poblaciones, así como la ubicación de las escuelas superiores.

Desde la conocida como Ley Moyano de 1857, no se había afrontado una reforma en profundidad de la primera enseñanza como la que se realiza en el Real Decreto de 26 de octubre de 1901³: El programa para la enseñanza primaria quedó integrado por las siguientes materias: doctrina cristiana y nociones de historia sagrada; lengua castellana, lectura, escritura y gramática, aritmética; geografía e historia; rudimentos de derecho; nociones de geometría; nociones de ciencias físicas, químicas y naturales; nociones de higiene y fisiología humana; dibujo; canto; trabajos manuales, que comprendían las labores calificadas como del sexo femenino para las escuelas de niñas; y ejercicios corporales. En el mismo se introducía una ampliación de la escolaridad desde los anteriores nueve hasta los, ahora, doce años; distribuidos, en la primera enseñanza pública, en tres grados: párvulos, elemental y superior. Y se ampliaban, también, los contenidos de las materias. Y en este decreto, así mismo, se abordaba, entre otras cuestiones, el asunto del pago de los haberes del Magisterio, que desde este momento se incorporan al presupuesto del Estado, lo que garantizaba (no como sucedía anteriormente) el cobro de los citados haberes por parte de maestros y maestras.

Aunque en nuestras fuentes primarias no se encuentra cómo era la organización de las escuelas, en su detallada información sobre la enseñanza primaria español, Manuel B. Cossío⁴ nos ofrece algunos rasgos sobre la organización didáctica de estas escuelas públicas, por lo que podemos suponer que era similar, y que ahora resumiremos. Las lecciones solían durar de treinta a treinta y cinco minutos, la distribución del tiempo dedicado a las diversas materias la hacía el propio maestro, concediendo, por lo general, mayor importancia a la lectura, escritura, aritmética y religión. Casi siempre había una lección diaria, por la mañana y por la tarde, de lectura y escritura; también diariamente se solían dar clases de aritmética, gramática y doctrina cristiana, siendo estas las materias –que como veremos- formaban siempre parte de los exámenes públicos. Las asignaturas tratadas con menor frecuencia eran las de geometría, geografía y ciencias naturales, a las que venían a dedicarse de una a tres lecciones semanales. La metodología a utilizar era básicamente marcada por la propia decisión del maestro; los procedimientos de aprendizaje solían ser eminentemente memorísticos⁵.

³ Real Decreto de 26 de octubre de 1901: Por este decreto, se ampliaba la escolaridad obligatoria hasta los doce años y, también, el repertorio de materias que se debían cursar en la primera enseñanza. Y, además, pasa a asumirse por parte del Estado el pago de los haberes de los maestros. Real Decreto de 26 de octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas y de reorganización de la Primera enseñanza: Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. Gaceta de Madrid, núm. 303/1901, de 30 octubre, pp. 497-499.

⁴ Cfr. COSSÍO, M.B. *La Enseñanza primaria en España*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1915.

⁵ Cfr. Antonio Viñao Frago. *La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936)*. Historia de la Educación 16 (1997): 133-154.

La valoración historiográfica de la situación de la escuela en este momento no puede dejar de constatar algunos aspectos destacados, como la adscripción a los presupuestos generales del Estado de diversas obligaciones educativas, la prolongación del periodo de obligatoriedad de la enseñanza, la mayor atención a las construcciones escolares y la graduación de las escuelas nacionales. Pero a esto hay que añadir y anticipar también algunas otras consideraciones, como el difícil crecimiento de la infraestructura del sistema público de enseñanza primaria, el alto número de niños y de niñas sin escolarizar, el absentismo escolar de los que están matriculados, la elevada proporción de concurrentes por aula, -una apreciación que constantemente harán los miembros de la Comisión local y el Inspector de sanidad será ésta, el elevado número de alumnos que se dan cita en unos locales insuficientes-; el número de escuelas vacantes, -como es el caso de una de las escuelas galdurienses de niñas, la de Silvestra de la Coma, estuvo largo tiempo sin cubrir-. Todos son puntos reveladores de una amplia serie de condicionamientos de la labor pedagógica.

El impulso de la escuela pública, que se asocia al movimiento regeneracionista⁶, - en el caso de la localidad de Jódar tendremos ocasión de ver en boca del Alcalde uno de los más bellos discursos educativos regeneracionistas, pronunciado en 1903 con motivo de la entrega de premios por los exámenes públicos celebrados ese año-, y a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, propugnando una llamada a la revitalización de la escuela⁷.

1. Evolución del analfabetismo en España, en la provincia de Jaén y en Jódar en 1900

A pesar de todos los esfuerzos del Estado en el siglo XIX en pro de la enseñanza y por la lucha contra el analfabetismo, desgraciadamente el número de personas que, a comienzos del siglo XX, no sabían leer ni escribir era demasiado elevado.

Los censos de población clasifican el nivel cultural de los españoles a comienzos del siglo XX en tres categorías: alfabetizados, semialfabetizados y analfabetos, según que declaren dominar la lectura y la escritura, sólo la lectura o desconocer ambas, respectivamente⁸. Lorenzo Luzuriaga en *El analfabetismo en España*⁹ realiza uno de los mejores estudios del momento analizando sus causas económicas, geográficas y educativas mediante los datos de los censos de 1910 y 1920. Señala

⁶ El tema del regeneracionismo ha sido tratado en numerosos trabajos, destacamos los siguientes: Alfonso Capitán Díaz: *Republicanismo histórico, Regeneracionismo y Educación*. Revista Española de Pedagogía, nº 213 (1999), 213-244. Alfonso Capitán Díaz. *Republicanismo y educación en la España Contemporánea. Entre Repúblicas (1874-1931)* (Valencia, Nau llibres, 2000). Alfonso Capitán Díaz. *Intenciones pedagógicas del "reformismo" en España (1903-1918)*. Revista de Educación, número extraordinario, (2000), 249-268.

⁷ Autores como Viñao Frago o Puelles Benítez, entre otros, han señalado que la política educativa de las tres primeras décadas del siglo XX se caracterizó por una amplia renovación de la escuela primaria: VIÑAO FRAGO, A.: Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX, Madrid, Ed. Marcial Pons, 2004; PUELLES BENÍTEZ, M.: Educación e ideología en la España contemporánea, Madrid, Ed. Tecnos, 2010.

⁸ Cfr. A. VIÑAO FRAGO, «Analfabetismo y alfabetización», en J.L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO y A. TINA FERRER (eds.): Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993), Madrid, CIDE, 1994, pp. 23-50.

⁹ LUZURIAGA, L. (1926) El analfabetismo en España. Madrid. E. Cosano.

como ejemplo el municipio de Santiago de la Espada (Jaén), que en el censo de 1920 había obtenido el porcentaje más elevado de analfabetismo (92,8%) y que aparece reflejado también en las páginas de la obra realizada entre 1926 y 1929 por Luís Bello denominado *Viaje por las escuelas de España*¹⁰ como un buen ejemplo de la confluencia de varias causas determinantes para el analfabetismo: el carácter urbano o rural del lugar de residencia, su nivel de escolarización y la pertenencia al sexo masculino o femenino.

La situación educativa del país no mejoró significativamente. El siglo XX comienza en España con unas tasas de analfabetismo muy superiores a la media europea. En 1900 la tasa de analfabetismo femenino se situaba en un 74,9%, mientras que el masculino significaba algo más de la mitad, el 57,9%.

El cuadro del analfabetismo en 1900 pone de manifiesto que si las tasas eran todavía muy elevadas, aún lo eran en mayor grado en el caso de la población femenina y a nivel local, pues si observamos las cifras del analfabetismo de las mujeres, en España era de un 74,87%, a nivel de la provincia giennense era de un 86,48%, pero a nivel local, esto es, en Jódar era ligeramente superior, pues alcanzaba al 86,98%. Lo mismo sucedía en el caso de la población masculina, en el que los índices del analfabetismo eran superiores en el caso local (78,8%), con respecto a nivel provincial (76,5%) y nacional (57,8%).

Cuadro nº 1
Analfabetismo en España, en la provincia de Jaén y en Jódar en 1900

Mujeres			Hombres		
España	Prov. Jaén	Jódar	España	Prov. Jaén	Jódar
74,87%	86,48%	86,98%	57,86%	76,57%	78,82%

Fuente: Elaboración propia¹¹

¹⁰ BELLO TROMPETA, Luis. *Viaje por las Escuelas de España*. Cuatro volúmenes: Tomo I. El cerco de Madrid. Viaje a la sierra. Por Castilla y León. Asturias, Madrid, El Magisterio Español, 1926, 317 págs.—Tomo II. Por Andalucía (Cádiz, Málaga, Granada). Las dos Castillas (Toledo, Soria), Madrid, El Magisterio Español, 1927, 284 págs.—Tomo III. Extremadura. Suma de varios viajes. Cáceres y Badajoz. Cien kilómetros en Portugal, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, 286 págs.—Tomo IV. Más Andalucía, Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929, 394 págs.

¹¹ Instituto Nacional de Estadística. **Anuario de 1912. Habitantes clasificados por la instrucción elemental y por provincias, según el censo de 1900.**

2. Evolución de la enseñanza primaria en Jódar (1901-1910)

Pablo Riera y Sans describía la villa de Jódar (provincia de Jaén) en 1883 de la siguiente manera:

“Villa con ayuntamiento,[..]. Cuenta con 5.993 habitantes y 1.229 edificios de los que 55 están habitados temporalmente y 46 inhabitados. Org. civ. a la provincia de Jaén, al distrito de la capital para las elecciones de los diputados provinciales y al de Úbeda para las de Cortes. Hay puesto de la Guardia Civil, correspondiente al 8º Tercio y Comandancia de la provincia. Org. mil. C. G. de Granada y G. M. de Jaén. - Org. ecles. Pertenece a la diócesis de Jaén, arciprestazgo de Mancha Real; tiene una Iglesia parroquial bajo la advocación de La Asunción de Ntra. Sra., cuyo curato es de categoría de 2º ascenso, y una ermita convenientemente servidas. Org. jud. Se halla adscrita al part. Jud. De Mancha Real, a la aud. de lo criminal de Jaén y a la territ. De Granada, distando 22 k. de la primera de dichas pob. y 77 de la última. Org. econ. Para el pago de sus impuestos depende de la Delegación de Hacienda de su prov. Su presupuesto municipal para el ejercicio de 1883-84, ascendió a 44.970 ptas. en gastos y 26.676 ptas. en ingresos.- [...] **Instrucción Pública. Costeadas por fondos del municipio cuenta con cuatro escuelas, dos para cada sexo, siendo asistidas por unos 125 niños y sobre 100 niñas.-** Art. Of. Ind. La industria dominante en esta localidad es la agrícola, ejerciéndose por algunos de sus moradores las profesiones y oficios más indispensables para las necesidades del vecindario.- Fer. y merc. Celébrase una feria el día 2 de septiembre, a la cual asiste gran concurrencia de los pueblos inmediatos, verificándose transacciones de bastante importancia.-”¹².

En una primera aproximación, según Riera Sans, en lo que a materia educativa se refiere, Jódar contaba en 1883, para una población de 5.993 habitantes, con cuatro escuelas públicas, dos de niños y dos de niñas, a las que asistían respectivamente 125 alumnos y 100 alumnas, sufragadas todas ellas con fondos municipales.

En la primera década del siglo XX, seguían manteniéndose en Jódar el mismo número de escuelas: dos de niños y dos de niñas. **La Primera Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Antonio Manzano**, tenía matriculados 218 alumnos, de los que asistían 150 por término medio. **La Segunda Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Alfonso Díaz**, tenía una matrícula de 165 alumnos, de los que acudían unos 135. **La Primera Escuela Pública de niñas a cargo de la profesora D^a Ana Morillas Herrera**, tenía matriculadas 228 alumnas, de las cuales asistían 140 por término medio. **La Segunda Escuela Pública de niñas a cargo de la profesora D^a Silvestra de la Coma**, tenía matriculadas unas 90 alumnas, de las cuales asistían 60 por término medio (Esta última escuela estuvo cerrada y vacante por jubilación de la maestra desde 1906)¹³.

¹² Pablo Riera Y Sans. *Diccionario Geográfico, Estadístico, Histórico, Biográfico, Postal, Municipal, Militar, Marítimo y Eclesiástico de España y de sus posesiones de Ultramar*. Tom. V, Ed. (Barcelona: Imprenta y Librería Religiosa y Científica del Heredero de D. Pablo Riera, 1883). 939-940.

¹³ Hemos cogido los datos del año 1908, aunque ofreceremos las cifras exactas para cada uno de los años.

2.1. Los exámenes públicos anuales en las escuelas galdurienses (1901-1910)

Para gestionar la administración educativa en los municipios se constituyeron las Comisiones Locales de Instrucción Primaria¹⁴, creadas por la Ley de 1838, que debían supervisar el funcionamiento de los centros escolares locales. Por otro lado, se atribuía a las Comisión Local la obligación de incluir los gastos de enseñanza en el presupuesto municipal, para proporcionar el local de la escuela, el material didáctico y el mobiliario y el sueldo fijo de los maestros y maestras. También debían supervisar los certificados de pobreza, expedidos por el párroco, de aquellos niños que no pudieran pagar la enseñanza. Estaban compuestas por el alcalde, como presidente, el párroco, un secretario y dos padres de familia. La Comisión Local de Primera Enseñanza inspeccionaba desde la entrega de los trabajos realizados en la escuela, a ejercicios de lectura, algunos ejercicios de redacción o geografía, el desarrollo de temas del programa, así como una memoria elaborada por el maestro recogiendo los trabajos hechos, resultados y obstáculos encontrados en su labor escolar¹⁵.

Podemos observar igualmente cómo la Comisión Local no sólo detentaba la responsabilidad del mantenimiento y poner los fondos para el personal y el material, sino que igualmente era una parte importante dentro del sistema pedagógico asistiendo a los exámenes y estableciendo ella misma los premios o gratificaciones a aquellos alumnos que los superaran de forma correcta.

El día 16 de julio de 1901 se reunió la Comisión Local de Instrucción Primaria de Jódar con objeto de levantar acta de los exámenes celebrados en las cuatro escuelas públicas de esta localidad los días once, doce, trece y catorce de ese mismo mes y año.

El día 11 de julio de **1901** se había visitado la **primera escuela de niños a cargo del profesor D. Antonio Manzano Martínez**. El juicio general que emitió la Junta fue bastante satisfactorio, por no decir óptimo:

“Esta Junta consigna con gran complacencia que la encontró a una altura de **conocimiento inmejorable en todas las materias que corresponden a la enseñanza elemental** y en las que voluntariamente enseña este profesor, que completan el grado superior. Si la Junta hubiera consignado individualmente y por materias el resultado del examen, justo sería hacer constar que **en todo estuvieron los niños sobresalientes**”¹⁶.

¹⁴ El gobierno plantea provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, manteniendo una continuidad del Plan del duque de Rivas, como se refleja en los principios básicos del mismo: "establecimiento de escuelas en los pueblos de más de 500 habitantes; creación de una comisión local compuesta por el alcalde, el párroco, un regidor y otras dos personas sobre la que recaía fundamentalmente la implantación de la ley, preocupación por la formación de los maestros (...)"

¹⁵ Para los exámenes: Real Decreto de 7-II-1908.

¹⁶ Archivo Histórico Municipal de Jódar (A.H.M.J.) Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 3.

También las Actas de la Junta Local nos informan de las materias o ramos que comprendía la enseñanza elemental, en las que los niños eran examinados. Al mismo tiempo, se nos indican detalladamente en qué consistían estas pruebas:

Los niños de la primera escuela de niños galduriense fueron examinados de **Escritura**, teniendo que hacer ejercicios caligráficos de distintos tipos de letra: española, inglesa, redondilla o de adorno. En lo referente a la **Gramática**, este año los alumnos tuvieron que analizar un texto amplio del Quijote, al tiempo que realizaron un dictado. La prueba de **Aritmética** consistía en la resolución de problemas en los que aplicasen las cuatro reglas fundamentales, las fracciones, los decimales, la regla de tres, interés y repartos proporcionales. También fueron examinados de nociones de **Geometría**. En **Geografía** los alumnos debieron realizar lecturas de mapas. Finalmente fueron examinados de Lectura aplicada¹⁷.

La valoración que realizó la Junta Local de Instrucción Primaria de la primera escuela de niños del maestro D. Antonio Manzano fue muy positiva, hasta el punto que se solicitó a la Junta Provincial un voto de gracias y un reconocimiento para el citado profesor: “[La Junta] hace especial mención de la escuela que dirige D. Antonio Manzano por haberla hallado siempre, y desde que la visita, en un estado tan brillante, que nada deja que desear; por lo cual **propone un voto de gracias a tan celoso y culto profesor**”¹⁸.

El día 12 de julio de 1901 fue examinada la **segunda escuela de niños a cargo del maestro D. Alfonso Díaz González**. La consideración global fue muy parecida a la anterior, pues la Junta dice:

“Muchos de los conceptos halagüeños emitidos en el resultado del anterior examen de la escuela anterior tendría que repetir esta Junta si se propusiera ir detallando materia por materia; pero, aunque prescindiendo de hacerlo así, hace constar unánimemente que ha quedado también satisfecha del estado de esta clase”¹⁹.

Además del buen nivel de conocimientos de los alumnos, se hace constar el ambiente de esta escuela y se emite un juicio de la labor docente del maestro Alfonso Díaz: “**Campea el buen orden, la disciplina y una orientación pedagógica; que sin gran esfuerzo se deja ver un profesor probo entendido y celoso**”²⁰.

¹⁷ “Aunque no descendan al detalle, no dejará la Junta de hacer muy especial mención de la **Escritura**, en la que varios niños hicieron de una manera casi perfecta letra española, inglesa y redondilla o de adorno; de la **Gramática**, una sección muy numerosa analizó muy bien un párrafo del Quijote, por la Junta dictado; de la **Aritmética**, en cuya materia resolvieron problemas que correspondían a las cuatro reglas fundamentales, con aplicación de fracciones ordinarias y decimales, regla de tres, compañía, interés y repartos proporcionales; de las nociones de **Geometría**, con resolución de problemas de gran utilidad; en la **Geografía**, una docena de niños hizo una lectura de mapas bastante detallada y la **Lectura aplicada**, que agradó en sumo grado a esta Junta, porque esto probó que el desarrollo intelectual de los niños supera a cuanto pudiera desearse”. A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 3.

¹⁸ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1903: Acta de fecha 7 de marzo de 1903, fol. 10.

¹⁹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 16 de julio de 1901, fol. 3 vto.

²⁰ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 16 de julio de 1901.

El día 13 de julio de 1901 la Comisión examinó a **las niñas de la primera escuela pública a cargo de la maestra D^a Ana Morillas Herrera**. Lo primero que se constata es el **elevado número de alumnas que asisten a esta clase**, razón por la que se observa *“algo de confusión y falta de una reflexiva y madura clasificación y enlace en las distintas secciones de que se compone”*²¹.

También en este caso se nos notician las materias en las que las niñas tenían que verificar sus conocimientos. Tal vez sea por la excesiva concurrencia a esta escuela, que no se hallaba bien distribuida por secciones, o bien sea porque en realidad a las niñas no se les educaba al mismo nivel que a los niños, el caso es que se hallaron numerosos *“escollos en el desarrollo progresivo de algunas materias”*. Sin embargo, se hace hincapié en que **las alumnas destacaron en las labores propias de su sexo, pues “presentaron una serie de labores de bastante mérito práctico y artístico”**²². Por lo que se recomendó a la maestra que se esforzase más, de modo que obtuviese mejores resultados en la próxima convocatoria. El problema debió continuar, pues en la inspección del mes de diciembre del mismo año, se volvieron a encontrar las mismas deficiencias. Se instaba a la profesora a cambiar de método pedagógico, pues, como la misma la Junta expresa, *“cree que algo podría mejorarse con más unidad en el desarrollo de algunos conocimientos para marcha por el ideal de la nueva pedagogía, que procura hacer del niño elemento activo y no mero receptor pasivo en la enseñanza”*²³.

De los maestros se elogian sus méritos pedagógicos y docentes,²⁴ -a los que se llega de calificar de *“probos entendidos y celosos”*-, mientras que en el caso de la maestra se ensalzan, no tanto sus capacidades intelectuales, cuanto la educación en labores que podríamos denominar *“domésticas”*. No es de extrañar pues, todavía a comienzos del siglo XX, lo que se esperaba de la instrucción de las mujeres era formarlas para ser *“buenas madres y amas de casa”*.

El día 14 de julio de **1901** concluyó la inspección de la Junta local con la visita a **la segunda escuela de niñas que regentaba la maestra D^a Silvestra de la Coma**. La valoración global de esta clase resultó buena, **destacándose varias de las discípulas en Lectura y Labores**. Por otro lado, **la concurrencia a esta clase debía ser escasa y la falta de asistencia diaria un hecho**, pues a la maestra se le insta para que *“eleve el número de matrícula y asistencia diarias”*²⁵.

El día 15 de julio de **1904** se constituía la Junta Local de Instrucción Primaria de Jódar para levantar acta de los exámenes públicos celebrados los días 11 al 14 de julio del citado año en las cuatro escuelas del municipio.

²¹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 16 de julio de 1901.

²² A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 16 de julio de 1901, fol. 4.

²³ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 16 de julio de 1901, fol. 4.

²⁴ En la visita mensual del mes de diciembre de 1901 al maestro D. Antonio Manzano se le define como hombre de *“excepcionales condiciones, cultura y celo, que se consagra con asiduidad al progreso constante de todos los alumnos, que son numerosos”*: A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de 18 de diciembre de 1901, fol 5.

²⁵ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 4.

El primer día, el 11 de julio de **1904**, fue examinada **la primera escuela de niños del profesor D. Antonio Manzano**, con un resultado bastante satisfactorio **en todas las materias**, en las que –de nuevo- **los alumnos estuvieron sobresalientes**. Destacando en “*un nuevo progreso en la lectura explicativa de las cosas y las lecciones de cosas*”²⁶, -lo que en la pedagogía actual se denominaría como *lectura comprensiva*-. Se hace notar que otra actividad en la que destacaron fue en el análisis de un texto de una obra clásica. En Escritura, Aritmética y Geografía, los ejercicios fueron los mismos que en ocasiones anteriores. Se insiste, finalmente, en **la labor premiada y reconocida de este maestro, que incluso se pide que sea ratificada por el propio Ministro de Instrucción Pública**²⁷.

El día 12 de julio de **1904** la Junta pasó a la **segunda escuela elemental de niños, que dirigía D. Alfonso Díaz**, y a la que se podían aplicar los mismos calificativos que a la anterior. Destacando los alumnos en Lectura, “*donde se pudo admirar una pronunciación clara, limpia, correcta y despejada de sonsonetes, tan enfadosos como antipedagógicos*” y “*contestando sus alumnos en el acto del examen con gran precisión en todas las numerosas materias que comprende el programa escolar*”²⁸. Y, **hallándose D. Alfonso Díaz en iguales circunstancias al anterior, también se solicita para él el reconocimiento ministerial**.

Es interesante destacar lo que a continuación vamos a presentar en referencia a las escuelas de niñas, pues se observa que la desigualdad en el nivel de instrucción no es tanto con respecto a la educación de los niños, cuanto entre sí. Lo que nos lleva a pensar que las diferencias, en este caso, no se corresponden tanto en razón del sexo, sino en la capacidad pedagógica e instructora de las docentes.

El día 13 de julio de **1904** sostuvieron su examen las niñas de **la primera escuela de la maestra D^a Ana Morillas**, “*distinguiéndose en Doctrina e Historia Sagrada y, muy particularmente, en labores*”.

El 14 de julio de **1904** fueron examinadas las niñas de **la segunda escuela a cargo de D^a Silvestra de la Coma**, en las que la Junta “*no encuentra deficiencia alguna en todas las materias del grado elemental, y hace muy especial mención de la Escritura, donde varias niñas presentaron planas muy bien hechas*”, mereciendo la felicitación de los miembros de la Comisión²⁹.

²⁶ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 15 de julio de 1904, fol. 12 vto.

²⁷ “*Esta Junta tiene dados a este culto y celoso maestro repetidos votos de gracias por sus admirables resultados y constantes progresos en la enseñanza, como ahora nuevamente lo hace con gran satisfacción. Al visitar el año anterior las escuelas de esta villa el Sr. Inspector provincial ratificó el criterio de esta Junta premiando a dicho maestro de la misma manera [...] Esta Junta propone a este profesor para un premio que le debe ser otorgado por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública, en la forma y calidad que la Il^{tre.} Junta Provincial de Instrucción Pública juzgue más de justicia*”: A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 15 de julio de 1904, fol. 13.

²⁸ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1904, fol. 13 vto.

²⁹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1904, fol. 14.

El ocho de mayo de **1905**, la Junta local levantaba acta de los exámenes sostenidos en las cuatro escuelas públicas, celebrados el día anterior, y, al mismo tiempo, nombrar al niño más destacado que debía participar en los exámenes que se habían de celebrar en la ciudad de Úbeda –cabeza de partido judicial en este momento al que estaba adscrita la ciudad de Jódar-, el día 14 del corriente mes.

En lo que se refiere al estado general de la instrucción elemental, tenemos que decir, que a juicio del informe de la Junta, no se había producido ningún cambio, juzgándose la situación de bastante favorable:

“[...] Sin perjuicio del buen estado de la instrucción de los niños y de las niñas de las cuatro escuelas públicas de la localidad, que dirigen D. Antonio Manzano, D. Alfonso Díaz, D^a Ana Morillas y D^a Silvestra de la Coma” ³⁰.

A partir de este momento, los niños, para poder acceder al grado superior de la instrucción, debían ser examinados por una Comisión constituida para tal fin en la cabecera de partido judicial, que en el caso de Jódar era la vecina ciudad de Úbeda. El niño que, en 1905 fue seleccionado para esta prueba, fue Narciso Morillas Mesa, de quien se dice que reunía las condiciones exigidas por las circulares de la Junta provincial, puesto que tenía 11 años cumplidos, aparecía matriculado en la escuela de D. Antonio Manzano con el nº 9 y asistía desde el 10 de diciembre de 1899. Se haría acompañar de su profesor y de los vocales de la Junta que tuviesen gusto de hacerlo³¹.

El año **1906** supuso un nuevo avance en cuanto al nivel de control y análisis del grado de conocimiento de los alumnos, pues, por vez primera, se dan cifras exactas del número de niños y niñas que toman parte en las pruebas y, en cifras globales, se dan los resultados obtenidos, así como aquellos que han obtenido premios.

a) Los exámenes anuales en la Primera Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Antonio Manzano en 1906 ³²:

Los alumnos de esta escuela se distinguieron en las siguientes materias: Gramática, Aritmética, Sistema métrico, Doctrina y Religión, Geografía de España, de Europa y, en particular de la Provincia, Historia de España, Geometría y Escritura.

³⁰ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria:: Acta de 8 de mayo de 1905, fol 20.

³¹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 8 de mayo de 1905, fol 20vto.

³² A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31.

Los resultados obtenidos se pueden ver en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 2
Exámenes anuales: año 1906
Primera Escuela de Niños: Maestro D. Antonio Manzano Giménez

Calificaciones		Premios
Sobresalientes	30	Por aprovechamiento: 12 diplomas de 1ª clase Por asiduidad: 8 diplomas Por conducta: 18 medallas de 1ª clase
Notables	35	Por aprovechamiento: 12 diplomas de 2ª clase Por asiduidad: 12 diplomas de 3ª Por conducta: 16 medallas de 2ª
Aprobados	50	30 medallas de 3ª y 4ª clase, sin especificar en qué
Total examinados	115	

Fuente: Elaboración propia³³.

*b) Los exámenes anuales en la Segunda Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Alfonso Díaz en 1906:*³⁴

Las asignaturas en las que estuvieron más sobresalientes estos alumnos fueron: Lectura, Geografía e Historia, Gramática y Aritmética. Sus calificaciones y méritos que merecieron fueron los siguientes:

Cuadro nº 3
Exámenes anuales: año 1906
Segunda Escuela de Niños: Maestro D. Alfonso Díaz

Calificaciones		Premios
Sobresalientes	23	Por aprovechamiento: 8 diplomas de 1ª clase Por asiduidad: 6 diplomas Por conducta: 14 medallas de 1ª clase
Notables	27	Por aprovechamiento: 10 diplomas de 2ª clase Por asiduidad: 10 diplomas de 3ª Por conducta: 12 medallas de 2ª
Aprobados	60	32 medallas de 3ª y 4ª clase, sin especificar en qué
Total examinados	110	

Fuente: Elaboración propia³⁵.

³³ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta 24 de diciembre de 1906

³⁴ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1906: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.

³⁵ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.

c) Los exámenes anuales en la Primera Escuela Pública de niñas a cargo de la profesora D^a Ana Morillas Herrera en 1906 ³⁶:

Las alumnas de la primera escuela de niñas fueron examinadas en todos los ramos que comprendía la instrucción elemental, destacando en Doctrina Cristiana, Escritura, Labores y, por último, en Aritmética. Y sus notas fueron:

Cuadro nº 4
Exámenes anuales: año 1906
Primera Escuela de Niñas: Maestra D^a. Ana Morillas

Calificaciones		Premios
Sobresalientes	10	Por aprovechamiento: 2 diplomas de 1 ^a clase 6 libros de Misa y 4 medallas de 1 ^a clase
Notables	10	4 medallas de 2 ^a ; 4 diplomas de 3 ^a y 4 medallas de 2 ^a
Aprobados	85	50 medallas de 3 ^a y 4 ^a clase
Total examinados	105	

Fuente: Elaboración propia³⁷.

d) Los exámenes anuales en la Segunda Escuela Pública de niñas a cargo de la profesora D^a. Silvestra de la Coma en 1906 ³⁸:

Las áreas en que destacaron estas alumnas fueron: Lectura, Aritmética, Escritura y Labores.

Cuadro nº 5
Exámenes anuales (1906)
Segunda Escuela de Niñas: Maestra D^a. Silvestra de la Coma

Calificaciones		Premios
Sobresalientes	10	Por aprovechamiento: 2 diplomas de 1 ^a clase 6 libros de Misa y 4 medallas de 1 ^a clase
Notables	10	4 medallas de 2 ^a ; 4 diplomas de 3 ^a y 4 medallas de 2 ^a
Aprobados	53	30 medallas de 3 ^a y 4 ^a clase
Total examinados	73	

Fuente: Elaboración propia³⁹.

³⁶ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.

³⁷ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.- 32.

³⁸ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.- 32.

³⁹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.- 32.

En 1908, los exámenes se verificaron en las escuelas públicas de Jódar los días 25, 26 y 27 de mayo, cumpliendo así lo que mandaba la circular de 29 de abril de la Junta provincial⁴⁰.

a) La Primera Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Antonio Manzano en 1908:

- Tenía matriculados 218 alumnos, de los que asistían 150 por término medio.
- El número de los que sabían leer y escribir era de 145, mientras que 73 no sabían ni una cosa ni la otra.
- La edad, por término medio, era de 6 a 8 años.
- El menaje se hallaba en buen estado. El local no reunía las condiciones higiénicas suficientes, sobre todo, teniendo en cuenta el excesivo número de niños.
- El alumno que más sobresalió en los exámenes fue Francisco Ruiz Martínez.
- El número de premios adjudicados de cada categoría: Un diploma especial para el niño más sobresaliente; nueve diplomas de 1ª clase; doce diplomas de 2ª clase; dieciocho diplomas de 3ª clase y dieciocho diplomas de 4ª clase.

b) La Segunda Escuela Pública de niños a cargo del profesor D. Alfonso Díaz en 1908:

- Tenía una matrícula de 165 alumnos, de los que acudían unos 135.
- Los que sabían leer y escribir eran 118, y los que no lo hacen 47.
- La edad era entre 6 y 8 años.
- El local insuficiente en cuanto a capacidad..
- El alumno más destacado, Andrés de la Coma Gómez.
- El número de premios: un diploma para el niño más sobresaliente; nueve diplomas de 1ª clase; doce diplomas de 2ª clase; dieciocho de 3ª clase; dieciocho de 4ª clase y varias medallas de distintas clases.

c) La Primera Escuela Pública de niñas a cargo de la profesora Dª Ana Morillas Herrera en 1908:

- Tenía matriculadas 228 alumnas, de las cuales asistían por término medio 140.
- El número de las que sabían leer y escribir era 135, y que las que no sabían 93.
- El menaje, en buen estado.
- El local era regular, sin reunir las condiciones higiénicas necesarias por falta de espacio.
- La alumna más destacada: Rosario Herrera Gallardo.

⁴⁰ El informe de los exámenes públicos de la escuelas de instrucción elemental en la villa de Jódar en 1908: A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1908: Acta de 30 de mayo de 1908, fols. 38 vto. – 40.

- Los premios: un premio especial para la niña más distinguida; seis diplomas de 1ª clase; doce libritos considerados como de segunda; doce diplomas de 3ª; doce de 4ª y varias medallas de varias clases.

No se realizaron los exámenes en la segunda escuela de niñas, por hallarse ésta cerrada a causa de la jubilación de la maestra, Dª Silvestra de la Coma, desde el día 8 de abril de 1908, y no habiendo sido nombrada aún su sustituta.

También en **1908** hubo nuevos exámenes en las escuelas públicas de ambos sexos durante los días 17 al 19 de diciembre⁴¹.

El **principal problema que hallaron los miembros de la Junta en las escuelas de niños fue el absentismo escolar**, bastante generalizado entre los alumnos mayores, **por “tenerlos sus padres ocupados en la recolección de la aceituna, por lo que los exámenes resultaron muy deficientes, si bien a los asistentes los encontraron en buen estado de las diferentes materias o ramos de la instrucción primaria”** ⁴².

En cuanto a la escuela de niñas la dificultad mayor que encontró la Comisión fue “la **excesiva concurrencia que tenía esta clase**, que hace difícil y peligrosa, no sólo la estancia de las alumnas en un reducido local, sino la buena educación y adelantos por encontrarse aglomeradas la mayor parte de las niñas”. La otra clase de niñas permanecía cerrada y vacante desde la jubilación de su maestra, “a pesar de haber interesado a la Junta provincial la provisión de la referida escuela” ⁴³.

En el año **1909** los exámenes tuvieron lugar entre los días 12 al 14 de julio, de los que se levantó acta el día 15 de dicho mes⁴⁴. La mayor contrariedad que detectaron los miembros de la Junta en las escuelas de niños fue, nuevamente, el **generalizado absentismo escolar** entre los alumnos mayores, **debido fundamentalmente a que se hallaban ocupados en la recolección de los cereales**.

Este hecho muestra cómo **la vida escolar estaba condicionada por la vida laboral y por las penurias económicas que vivía la población** en este tiempo, ya que en los exámenes de diciembre no podían participar los niños por estar empleados en la recolección de la aceituna, como tampoco ahora, en julio, por ser la época de la recolección del grano.

Por esta razón fueron pocos los escolares que pudieron participar en las pruebas. El estado general de la instrucción primaria en las escuelas de niños fue calificado de bueno.

Por el contrario, aunque el nivel de instrucción de la niñas también era adecuado, sin embargo, resultaba peligroso y se hacía difícil a causa del **excesivo número de alumnas que asistían a la**

⁴¹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 28 de diciembre de 1908, fol. 43.

⁴² A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 28 de diciembre de 1908, fol. 43.

⁴³ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 28 de diciembre de 1908, fol. 43.

⁴⁴ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1909, fols. 46-46vto.

única escuela a cargo de la maestra Ana Morillas, por encontrarse aún cerrada y vacante la otra clase⁴⁵.

Los exámenes de las cuatro escuelas públicas de ambos sexos se celebraron los días 15,16, 17 y 18 de junio de **1910**.

El 15 de junio se examinó la primera escuela del maestro D. Antonio Manzano, comprobando la Comisión que los niños conocían cuantas materias comprendía el programa escolar y, muy especialmente, los del tercer Grado, que eran unos treinta.

La Junta acuerda **premiar al maestro Antonio Manzano con un expresivo voto de gracias**, así como con la cantidad en metálico de quinientas pesetas, en agradecimiento a la labor educativa prestada a esta localidad durante largos años con encomiable reconocimiento, puesto que había obtenido plaza mediante oposición en la ciudad de Granada.

El día 16 de junio les tocó el turno a los niños de **la clase de D. Alfonso Díaz**, observándose **un excelente estado**, *“pues cuantas preguntas se hicieron, fueron contestadas con aplomo y acierto”*. A este profesor también le correspondió **un voto de gracias** por parte de la Junta.

El tercer día la Comisión pasó a examinar a **las niñas de la escuela de D^a Ana Morillas**, percibiendo que, si bien tenía alumnas muy aventajadas en las secciones superiores, no ocurría lo mismo en las más pequeñas, debido –sin duda- a la falta regular de asistencia o por ser ésta bastante numerosa.

El día 18 les correspondió ser examinadas a las alumnas de **la segunda escuela de niñas, a cargo de la nueva maestra D^a Rosario Narváez Roldán**, quienes se notaron algo deficientes, debido al largo tiempo que ésta había permanecido cerrada, y no siendo achacable en ningún caso a la profesora que, *“hallándose adornada de gran celo y disposición, pronto sería hecha objeto de alguna distinción”*.

2.2. Los premios y reconocimientos escolares en Jódar (1901-1909)

El 15 de julio de 1901, como acto conclusivo de los exámenes públicos de las escuelas de la localidad, se hizo entrega de los premios a los niños y niñas que más se habían destacado. Los incentivos consistían fundamentalmente en diplomas, medallas, devocionarios, neceseres y varias clases de libros de gran utilidad.

El acto pone de manifiesto los esfuerzos de la Administración local por promover y garantizar la escolarización plena en esta etapa de la vida. Reproducimos el discurso del Presidente de la Junta

⁴⁵ *“En cuanto a la clase de niñas observan la excesiva concurrencia que tenía esta clase hace difícil y peligrosa, no sólo la estancia de tantas en un reducido local, sino para la buena educación y adelantos de la juventud, por encontrarse aglomeradas la mayor parte de las niñas de la escuela de D^a Silvestra de la Coma que ha estado cerrada y vacante, a pesar de haber interesado a la Junta provincial la provisión de la misma”*: A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1909, fol. 46.

local con motivo de este acontecimiento, pues nos resulta de sugestivo interés, ya que es un claro exponente de las ideas regeneracionistas:

“El acto resultó solemne y conmovedor. El señor Presidente exhortó a los niños y profesores de las cuatro escuelas; a los primeros, a que no dejen de asistir con puntualidad hasta que se hallen suficientemente instruidos; y a los segundos, a que perseveren con verdadero cariño en el sagrado ministerio de la educación, ya que la patria, hoy tan abatida por los dolorosos y recientes desastres, de que su regeneración está en la Escuela, de que sus ulteriores destinos los ha de marcar el profesor de Instrucción Primaria. Augusta es vuestra misión; grande, por lo mismo, vuestra responsabilidad. Acordaos de las palabras de Julio Simón, cuando decía que el pueblo más fuerte, poderoso y feliz será siempre el que tenga mejores escuelas. Y esto se consigue, en gran parte, con buenos y celosos maestros. Recordemos, sino, lo que dijo Holthe al pueblo alemán al término de la guerra franco-prusiana: Los maestros de escuela son los que han dado la gloria a Alemania, no nuestros generales”⁴⁶.

Como consecuencia del “desastre” de 1898 y, paralelamente, surgió un movimiento intelectual en España bautizado con el nombre de “regeneracionismo”, al que se debió en gran parte el interés por la educación, por lo que ésta representaba para una España postrada por el “Desastre”. Nuca como entonces se puso tal acento en que la regeneración nacional vendría en gran parte por una reforma de la educación.

En **1904** se acordó que **el reparto de premios se hiciese en cualquiera de los días de feria**, que se celebraba en la villa galduriense en los días dos al cuatro de septiembre⁴⁷.

En 1906 se nos informa que los premios, que los niños y niñas habían obtenido en los exámenes anuales, se entregaron en la iglesia parroquial después de una misa en la que habían participado.

El año **1908** marcó una **novedad en cuanto a premios** se refiere, pues además de los diplomas de honor a los alumnos más destacados y medallas de distintas categorías, **se crearon unos nuevos que valoraban la laboriosidad la urbanidad**. Así conocemos que de la escuela de D. Antonio Manzano, el niño que más destacó en los exámenes fue Francisco Ruiz Martínez, y de la de D. Alfonso Díaz fue Andrés de la Coma Gómez. Al alumno Juan Francisco Herrera Leiva se valoró su ciudadanía. En laboriosidad fue premiado Blas de la Torre Nieto. También se premió el trabajo de los adultos, recayendo en Francisco Hidalgo Herrera (de la clase de D. Antonio Manzano) y Francisco Serrano Mengíbar (de la clase de D. Alfonso Díaz).

Por último, hubo también **reconocimiento para los padres que más habían enviado a sus hijos a la escuela con más asiduidad**, -estímulo que había sido introducido a instancia del inspector provincial en 1903 para despertar en los padres el interés por la educación-, siendo beneficiados Antonio Fernández Lara (de la clase de D. Antonio Manzano), jornalero que vivía en el campo y

⁴⁶ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 4 - 4 vto.

⁴⁷ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1904, fol. 14 vto.

que costaba estancia en el pueblo a su hijo para que pudiese ir al colegio; y, José M^a Hidalgo Ramírez (de la clase de D. Alfonso Díaz), por la misma razón que el anterior⁴⁸.

En 1909, tanto la fiesta escolar como la entrega de premios a los niños que había sido acreedores de ellos según los exámenes, -dentro del plazo que establecía en sus disposiciones la Junta provincial-, fue señalado el 4 de septiembre, pues a juicio de la Comisión local galduriense, este era “*el día de más festejos en la feria de esta villa*”⁴⁹.

Hemos de destacar que no se trataba de señalar un día más en el calendario escolar, sino de **introducir, dentro de las fiestas locales, una celebración escolar** para despertar el interés de los padres y madres de familia, respecto de la importancia que la instrucción elemental tenía en la formación de los futuros hombres y mujeres, pues, como ya hemos apuntado, uno de los principales obstáculos que constantemente denunciaban las autoridades, tanto locales como provinciales, era la elevada tasa de absentismo escolar, sobre todo, coincidiendo con las diferentes campañas de recolección en las tareas agrícolas.

2.3. La matrícula y la asistencia en las escuelas galdurienses (1901-1908)

Aunque se amplió el periodo de obligatoriedad escolar hasta los doce años –la ley de 1857 la fijaba desde los seis a los nueve- según el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 y una Ley de 23 de junio de 1909, en el caso concreto de la población galduriense en edad escolar no llegó a cumplirse plenamente, como tendremos ocasión de comprobar.

En toda escuela había un libro de matrículas, en el que el maestro o maestra asentaba el nombre, apellido y edad de los alumnos, el de su padre o tutor, domicilio y día de su presentación. Los maestros también llevaban un registro diario de la asistencia de los discípulos y un cuaderno donde ponía las notas semanales o mensuales relativas a su aplicación, aprovechamiento y conducta particular.

La mayoría de los niños solían abandonar la escuela entre los diez y once años, y antes de esa edad, aumentaba la asistencia durante el invierno, y decrecía en los meses de primavera y verano, en que los padres necesitaban de los hijos para las labores del campo. Son generales y vagos los datos de asistencia a clase de que disponemos. Sin embargo, parece que este fue el “caballo de batalla” de **las administraciones tanto locales como provinciales, que veían frustrados sus ideales de plena escolarización** por la falta de interés, sobre todo, de los padres y madres de familia, como se quejaba amargamente el inspector provincial en 1903, cuando visitó las escuelas galdurienses, denunciaba la “*indiferencia que la mayoría de éstos sienten hacia la escuela primaria*” y llegando, incluso, a crear un premio para los progenitores no pudientes que enviasen con mayor asiduidad a sus hijos al colegio⁵⁰.

⁴⁸ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 30 de mayo de 1908, fol. 40.

⁴⁹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de 15 de julio de 1909, fol. 46.

⁵⁰ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1903, fol. 11 vto.

Sabemos, por el acta de la visita de Comisión Local de Instrucción Primaria a las escuelas en el mes de diciembre de 1901, que la concurrencia a la primera escuela de niños era de ciento treinta y cinco⁵¹. El número de alumnos de la segunda escuela de niños debía ser inferior pues, aunque no sabemos la cifra exacta, se indica que *“la asistencia no es tan numerosa como la de la anterior, si bien hay que reconocer que el local es más reducido, sin embargo, no baja de ciento los que asisten diariamente”*⁵². Las niñas de la escuela de D^a Silvestra de la Coma son pocas y su presencia irregular, por lo que se le incita a que eleve la matrícula. De la de D^a Ana Morillas tan sólo se dice que *“es de más de cien niñas”*⁵³.

Durante 1902 los datos permanecen inalterables en cuanto a los maestros y maestras y la valoración de su labor docente, tal y como se desprende de las Actas de la Junta Local de Instrucción Primaria, que levantó con motivo de sus visitas a las cuatro escuelas públicas galdurienses⁵⁴.

La matrícula, así como la asistencia media de niños y niñas en 1904 a las escuelas públicas de Jódar, las conocemos con toda exactitud, pues así lo refieren las actas que levantó la Junta Local en el citado año:

Cuadro nº 6
Asistencia y matrícula en las escuelas públicas de Jódar en 1904

Clase del maestro/ -a	Matrícula	Asistencia media
D. Antonio Manzano Jiménez	220 niños	140 niños
D. Alfonso Díaz	151 niños	115 niños
D ^a Ana Morillas Herrera	145 niñas	100 niñas
D ^a Silvestra de la Coma	96 niñas	50 niñas

Fuente: Elaboración propia⁵⁵.

⁵¹ “Tiene una asistencia diaria de ciento treinta y cinco alumnos, por término medio, según se pudo comprobar por los libros de asistencia y matrícula”: A.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 18 de diciembre de 1901, fol. 5.

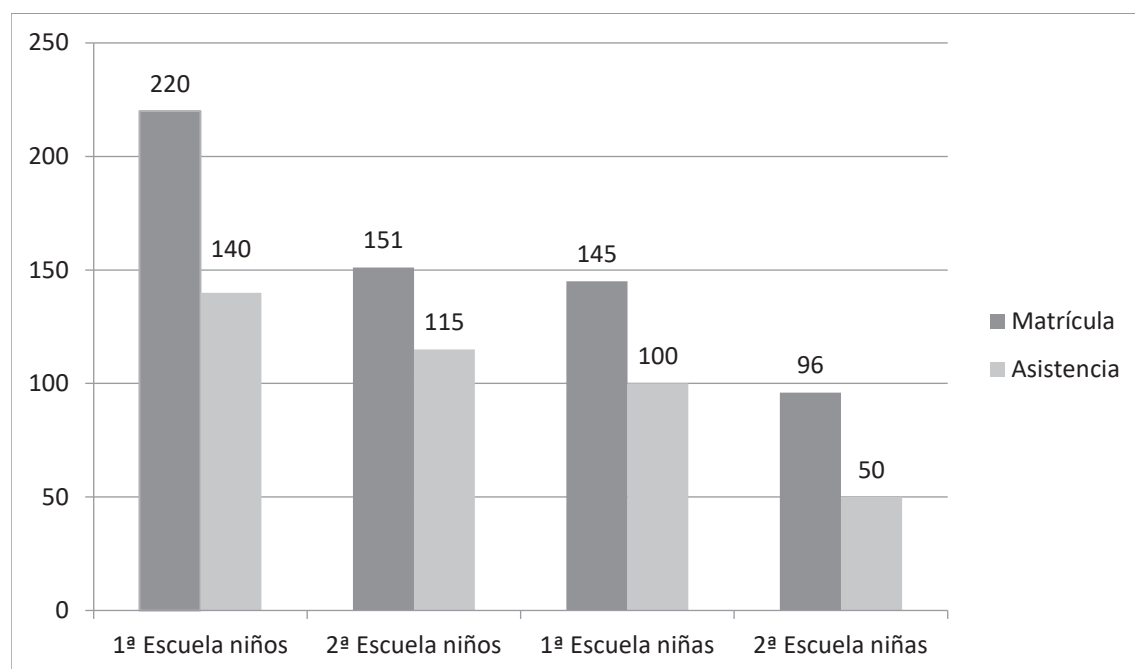
⁵² A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 18 de diciembre de 1901, fol. 5 vto.

⁵³ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Acta de fecha 18 de diciembre de 1901, fol. 5 vto.

⁵⁴ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1902, fol. 6-7 vto.

⁵⁵ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1904.

Gráfico nº 1: Matrícula y asistencia en las escuelas de Jódar en 1904



Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a la diferenciación por sexo, en 1904 había matriculados 371 niños, de los que asistían regularmente 225, siendo 241 las niñas matriculadas, de las que asistían unas 150. Podemos decir que el alumnado de Jódar en 1904 era en un 60,6% masculino y en un 39,4% femenino.

En 1906 se había incrementado ligeramente la matrícula escolar, siendo 425 niños los matriculados, de los que la asistencia media era de un 67%. Eran 258 las niñas inscritas, siendo, en este caso, más alta la frecuencia femenina a las clases, pues era de un 79%.

Cuadro nº 7
Asistencia y matrícula en las escuelas públicas galdurienses en 1906

Clase del maestro/ -a	Matrícula	Asistencia media
D. Antonio Manzano Jiménez	217 niños	140 niños
D. Alfonso Díaz	188 niños	145 niños
D ^a Ana Morillas Herrera	166 niñas	138 niñas
D ^a Silvestra de la Coma	92 niñas	66 niñas

Fuente: Elaboración propia.

En **1908**, no sólo se nos da a conocer **el número de alumnos y alumnas que se hallan matriculados** en las escuelas y la **asistencia media**, sino también **los que de ellos saben leer y escribir y los que no lo hacen**:

Cuadro nº 8

Matrícula de niños y niñas con diferenciación de los que saben leer y escribir y los que no lo hacen en Jódar en 1908

Clase del maestro/ -a	Matrícula	Asistencia media	Leen y escriben	No leen ni escriben
D. Antonio Manzano	218 niños	150 niños	145 niños	73 niños
D. Alfonso Díaz	165 niños	135 niños	118 niños	47 niños
D ^a Ana Morillas	228 niñas	140 niñas	135 niñas	93 niñas
D ^a Silvestra Coma	-----	-----	-----	-----

* N.B. Los datos de la escuela de D^a Silvestra de la Coma no aparecen por estar cerrada por jubilación.

Fuente: Elaboración propia⁵⁶.

Conclusiones

Para finalizar, más que formular conclusiones, lo que sin duda sería demasiado ambicioso, vamos a intentar sintetizar lo más destacable de este breve repaso por la evolución de la enseñanza primaria en Jódar en la primera década del siglo XX, de manera que podamos perfilar en pocas palabras la evolución de la enseñanza primaria en los distintos aspectos tratados en las páginas anteriores

El cuadro del analfabetismo en 1900 pone de manifiesto que si las tasas eran todavía muy elevadas, aún lo eran en mayor grado en el caso de la población femenina y a nivel local, pues si observamos las cifras del analfabetismo de las mujeres, en España era de un 74,87%, a nivel de la provincia giennense era de un 86,48%, pero a nivel local, en Jódar, era ligeramente superior, pues alcanzaba al 86,98%. Lo mismo sucedía en el caso de la población masculina, en el que los índices del analfabetismo eran superiores en el caso local (78,8%) con respecto a nivel provincial (76,5%) y nacional (57,8%).

También se puede constatar el difícil crecimiento de la infraestructura del sistema público de enseñanza primaria en estos años, que se constata en el alto número de niños y de niñas sin escolarizar, el absentismo escolar de los que están matriculados, la elevada proporción de concurrentes por aula, -una apreciación que constantemente harán los miembros de la Comisión Local de Instrucción Primaria-, el elevado número de alumnos y alumnas que se dan citan en unos locales insuficientes-; el número de escuelas vacantes, -como es el caso de una de las escuelas galdurienses de niñas, la de Silvestra de la Coma, estuvo largo tiempo sin cubrir-. Todos son puntos reveladores de una amplia serie de condicionamientos de la labor pedagógica de los docentes en este periodo.

⁵⁶ A.H.M.J. Libro Actas Comisión Local de Instrucción Primaria Año 1908.

También las Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria galduriense nos informan de las materias o ramos que comprendía la enseñanza elemental, en el que podemos observar curriculum diferenciado en función del sexo, masculino o femenino. También nos muestran detalladamente en qué consistían los exámenes públicos anuales:

Los niños de la escuelas masculinas de Jódar, entre 1901 y 1905 eran examinados de Escritura, teniendo que hacer ejercicios caligráficos de distintos tipos de letra: española, inglesa, redondilla o de adorno. En lo referente a la Gramática, tenían que analizar un texto amplio del Quijote, al tiempo que realizar un dictado. La prueba de Aritmética consistía en la resolución de problemas en los que aplicasen las cuatro reglas fundamentales, las fracciones, los decimales, la regla de tres, interés y repartos proporcionales. Nociones de Geometría. En Geografía los alumnos debieron realizar lecturas de mapas. En 1906 se ampliaron las materias de instrucción elemental: Gramática, Aritmética, Sistema métrico, Doctrina y Religión, Geografía de España, de Europa y, en particular de la Provincia, Historia de España, Geometría y Escritura.

Las materias en las que las niñas tenían que verificar sus conocimientos, se insiste en que **las alumnas destacaban en las labores propias de su sexo**”⁵⁷.

El principal problema al que se enfrentaron los maestros las escuelas de niños fue **el absentismo escolar**, bastante generalizado entre los alumnos mayores, **por “tenerlos sus padres ocupados en la recolección de la aceituna”**⁵⁸. Este hecho muestra cómo la vida escolar estaba condicionada por la vida laboral y por las penurias económicas que vivía la población en este tiempo, ya que en los exámenes de diciembre no podían participar los niños, por estar empleados en la recolección de la aceituna, como tampoco en julio, por ser la época de la recolección del grano⁵⁹. Este hecho provocó que, a partir de 1903, a instancias del inspector provincial, se concediera un **reconocimiento a los padres, que hubiesen enviado a sus hijos a la escuela con más asiduidad**, para así despertar en aquéllos un mayor interés por la educación.

En cuanto a la escuela de niñas la mayor dificultad fue “la **excesiva concurrencia que tenía la primera escuela femenina**, que hacía difícil y peligrosa, no sólo la estancia de las alumnas, por tratarse de un reducido local, sino también la buena educación y adelantos por encontrarse aglomeradas la mayor parte de las niñas”. La otra clase de niñas permaneció cerrada y vacante varios años por la jubilación de su maestra⁶⁰.

⁵⁷ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 4.

⁵⁸ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1908: Acta de 28 de diciembre de 1908, fol. 43.

⁵⁹ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1909: Acta de 15 de julio de 1909, fols. 46-46 vto.

⁶⁰ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1908: Acta de 28 de diciembre de 1908, fol. 43.

De los maestros se elogian sus méritos pedagógicos y docentes,⁶¹ -a los que se llega de calificar de “*probos entendidos y celosos*”-, hasta el punto que se solicitó de la Junta Provincial un voto de gracias y un reconocimiento al Ministerio para los dos maestros de las escuelas de niños⁶². Mientras que en el caso de las maestras de niñas, la de Ana Morillas Herrera se dice que existía “*algo de confusión y falta de una reflexiva y madura clasificación y enlace en las distintas secciones de que se compone*”⁶³, invitando, a la citada profesora, a cambiar de método pedagógico⁶⁴. Estos hechos, ponen de manifiesto la desigual formación y preparación pedagógica de maestros y maestras⁶⁵.

Fuentes primarias

Archivo Histórico Municipal de Jódar (A.H.M.J.) Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 3.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 4 -4 vto.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 18 de diciembre de 1901, fol. 5 vto.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1902, fol. 6-7 vto.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1903: Acta de fecha 7 de marzo de 1903, fol. 10

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1904.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1904: Acta de 15 de julio de 1904, fol. 14.

⁶¹ En la visita mensual del mes de diciembre de 1901 al maestro D. Antonio Manzano se le define como hombre de “*excepcionales condiciones, cultura y celo, que se consagra con asiduidad al progreso constante de todos los alumnos, que son numerosos*”: A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de 18 de diciembre de 1901, fol 5.

⁶² A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1903: Acta de fecha 7 de marzo de 1903, fol. 10.

⁶³ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901.

⁶⁴ A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1901: Acta de fecha 16 de julio de 1901, fol. 4.

⁶⁵ Podemos decir que, el plan de estudios era un sucedáneo del masculino, suponía un recorte del fijado para la educación de los niños. El programa educativo establecía unas materias específicas para las niñas, esto es, el aprendizaje de la religión, moral, labores propias de su sexo, las cuatro reglas de aritmética, lectura, escritura, elementos de gramática y ortografía. . En suma, se constata una discriminación curricular, estableciendo un elenco de materias femeninas, además de no garantizar idéntica preparación en las materias comunes, porque la formación de maestras y maestros también era diferenciada. Además, la obligatoriedad de mantener la separación entre niños y niñas (BALLARÍN DOMINGO, P. «*La construcción de un modelo educativo de ‘utilidad doméstica’*», en G. DUBY y M. PERROT (dirs.) (2000), *Historia de las mujeres*, vol. IV, Madrid, Taurus. BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1990): *La coeducación*. Madrid, MEC.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1905: Acta de 8 de mayo de 1905, fol 20.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1905: Acta de 8 de mayo de 1905, fol 20vto.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1906: Acta de 24 de diciembre de 1906, fol. 31 vto.- 32.

A.H.M.J. Libro Actas Comisión Local de Instrucción Primaria Año 1908.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1908: Acta de 30 de mayo de 1908, fol. 40.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1909: Acta de 15 de julio de 1909, fol. 46.

A.H.M.J. Libro de Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria: Año 1909: Acta de 15 de julio de 1909, fols. 46-46 vto.

Referencias bibliográficas

BALLARÍN DOMINGO, P. «*La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'*», en G. DUBY y M. PERROT (dirs.) (2000), *Historia de las mujeres*, vol. IV, Madrid, Taurus.

BELLO TROMPETA, Luis. *Viaje por las Escuelas de España*. Cuatro volúmenes: Tomo I. El cerco de Madrid. Viaje a la sierra. Por Castilla y León. Asturias, Madrid, El Magisterio Español, 1926, 317 págs.—Tomo II. Por Andalucía (Cádiz, Málaga, Granada). Las dos Castillas (Toledo, Soria), Madrid, El Magisterio Español, 1927, 284 págs.—Tomo III. Extremadura. Suma de varios viajes. Cáceres y Badajoz. Cien kilómetros en Portugal, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, 286 págs.—Tomo IV. Más Andalucía, Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929, 394 págs.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1990): *La coeducación*. Madrid, MEC.

CAPITÁN DÍAZ, Antonio. *Republicanismo histórico, Regeneracionismo y Educación*. Revista Española de Pedagogía, nº 21 (1999): 213-244.

CAPITÁN DÍAZ, Antonio. (2000): *Republicanismo y educación en la España Contemporánea. Entre Repúblicas (1874-1931)*. Valencia: Nau llibres.

CAPITÁN DÍAZ, Antonio (2000). *Intenciones pedagógicas del "reformismo" en España (1903-1918)*. Revista de Educación, número extraordinario, 249-268.

COSSÍO, M.B. (1915): *La Enseñanza primaria en España*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

GUEREÑA, J.L, RUIZ BERRIO, J y TINA FERRER, A. (eds.) (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*, Madrid, CIDE, pp. 23-50.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1926) *El analfabetismo en España*. Madrid. E. Cosano.

MAYORDOMO, Antonio (1976): *Proyección social de la educación: las ideas de la Regeneración española*. Educadores 98 (1976): 373-392.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor (1980) 248-251.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Tecnos.

RIERA Y SANS, Pablo. *Diccionario Geográfico, Estadístico, Histórico, Biográfico, Postal, Municipal, Militar, Marítimo y Eclesiástico de España y de sus posesiones de Ultramar*. Tom. V, Barcelona: Ed. Imprenta y Librería Religiosa y Científica del Heredero de D. Pablo Riera (1883): 939-940.

VIÑAO FRAGO, Antonio. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX*, Madrid, Ed. Marcial Pons.

La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo¹

Cabás journal and the sedhe as tools for the dissemination of the knowledge about history of education

José Luis Hernández Huerta
Universidad de Valladolid (España)
jlhuerta@mac.com
<http://orcid.org/0000-0001-8876-5451>

Andrés Payà Rico
Universitat de València (España)
andres.paya@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-7646-4539>

Roser Grau Vidal
Universitat de València (España)
rosier.grau@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-0622-1245>

Fecha de recepción del original: noviembre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunos avances sobre el estudio de las redes de circulación en Historia de la Educación en los espacios de comunicación, representación y construcción social. Concretamente, se analizan tres herramientas: la revista *Cabás*, la SEPHE y las Jornadas Científicas de la SEPHE. Los focos de interés se centran en aspectos vinculados a las formas y estilos de comunidad científica para articular su vida en común, los espacios creados para la participación y la construcción colectiva del proyecto, las colaboraciones e influencias transnacionales, las líneas de interés científico expresadas en reuniones científicas y publicaciones periódicas, y los canales de comunicación científica.

¹ Este artículo forma parte del proyecto *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE)* Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. IP: Andrés Payà y José Luis Hernández. Asimismo, forma parte de una línea de trabajo desarrollada desde 2014 por *Connecting History of Education Working Group*.

Palabras clave: historia de la educación; patrimonio educativo; sociedad científica; revista científica.

Abstract

The objective of this article is to present some advances on the study of circulation networks in the History of Education in spaces of communication, representation and social construction. Specifically, three tools are analyzed: the Cabás publication. Digital magazine on historical-educational heritage and SEPHE as a scientific society and the SEPHE Scientific Conference. The focuses of interest are focused on aspects related to the forms and styles of the scientific community to articulate their life in common, the spaces created (conferences) for the participation and collective construction of the project, the collaborations and transnational influences, the lines of interest expressed in scientific meetings and periodicals, and scientific communication channels. The aim of this work is to contribute to the efforts that the international community of educational historians have been developing for some years to map, at a global level, the condition and situation of our discipline.

Key words: Education History; educational heritage; scientific society; scientific journals.

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar algunos avances sobre el estudio de las redes de circulación en Historia de la Educación en los espacios de comunicación, representación y construcción social de nuestra área de conocimiento. Concretamente, se analizan tres herramientas: la publicación *Cabás. Revista digital sobre patrimonio histórico-educativo*, la SEPHE como sociedad científica y las Jornadas Científicas de la SEPHE. Los focos de interés se centran en aspectos vinculados a las formas y estilos de comunidad científica para articular su vida en común, los espacios creados (jornadas) para la participación y la construcción colectiva del proyecto, las colaboraciones e influencias transnacionales, las líneas de interés científico expresadas en reuniones científicas y publicaciones periódicas, y los canales de comunicación científica. Con este trabajo, que forma parte de la actividad del proyecto I+D+i *Connecting History of Education*, se pretende contribuir a los esfuerzos que, desde hace algunos años, está desarrollando la comunidad internacional de historiadores de la educación para cartografiar, a nivel global, la condición y la situación de nuestra disciplina.

La configuración del espacio científico del patrimonio histórico-educativo en España: la SEPHE.

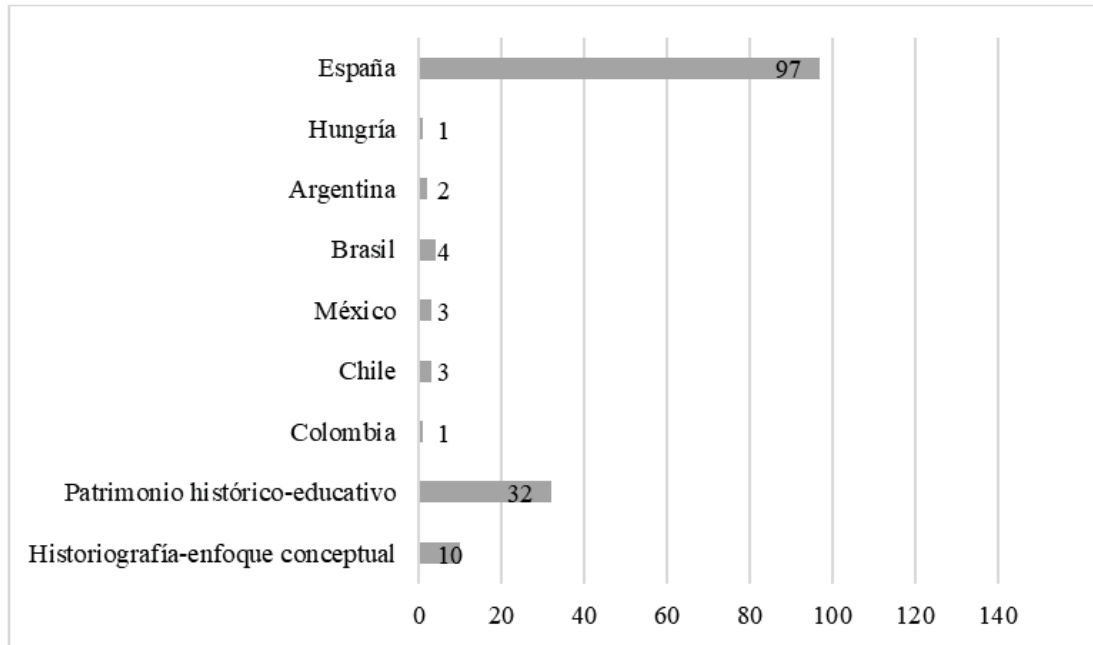
En 2003 tomó vida, bajo la denominación de Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), aunque no quedó legalmente constituido hasta el año 2004, un proyecto que nació con las finalidades de estudiar e investigar, proteger y conservar el patrimonio histórico-educativo, particularmente los museos pedagógicos, la memoria y la cultura escolar. Para la consecución de sus objetivos la sociedad ha puesto en marcha varios proyectos. El primero de ellos ha sido una reunión científica, bajo el título de *Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)*, que, desde 2005, se celebra con

carácter bianual –salvo en 2008, que fue anual–. Hasta el momento, la SEPHE ha organizado, junto con diversas universidades españolas, nueve encuentros de este tipo. El segundo proyecto fue el *Boletín Informativo SEPHE* que inició su andadura en 2006 con el propósito de “ser un portavoz fiel y valioso de la SEPHE, y el de constituir un auxiliar brillante tanto de los estudiosos de la historia de la educación y de la etnografía escolar como de los museos de educación” (Ruiz Berrio, 2006). A través de las páginas de esta publicación se han ido dando noticias sobre el desenvolvimiento de la sociedad, congresos y eventos científicos relacionados con el patrimonio histórico-educativo, exposiciones escolares, museos pedagógicos, reseñas críticas de libros y películas, bibliografía especializada y, más recientemente, sobre el *Premio Manuel Bartolomé Cossío*. Este último es otra de las iniciativas destacadas de la SEPHE. Instaurado en 2014 en colaboración con el Instituto del Patrimonio Cultural de España, tiene como principal objetivo “impulsar y valorar las iniciativas y trabajos dedicados a la protección, conservación, estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo” y, al mismo tiempo, “rendir un homenaje al primer Director del Museo Pedagógico Nacional y Catedrático de Pedagogía” (SEPHE, s.f.). Más recientemente, la sociedad ha puesto en marcha la *Red MeinPHE*, aprobada durante la asamblea general de 2017 e iniciada en 2018, con la finalidad de “contribuir a dar a conocer, apoyar, impulsar y visibilizar la diversidad de experiencias museísticas, entidades e iniciativas relacionadas con las diferentes vertientes del patrimonio histórico-educativo existentes” (SEPHE, 2018) en España.

Cabás. Revista digital del patrimonio histórico-educativo

En esta misma onda de interés historiográfico, pero independiente de la SEPHE, nació la revista *Cabás*, editada por el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), cuyo primer número vio la luz en 2009. Los focos de interés de esta revista fueron, desde el principio, el estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo, principalmente, del español, así como fomentar la transferencia del conocimiento hacia entornos educativos de cualquier grado y nivel. En un análisis de los 25 números publicados entre 2009 y 2021, la revista ha publicado un total de 156 artículos, de los cuales 32 han sido firmados por dos o más autores, aunque ninguno de ellos en colaboración con autores de diferentes países. Además, cabe destacar que un único artículo ha tenido como objeto de estudio dos o más países y que únicamente cinco artículos han estudiado temas de países diferentes al de la procedencia del autor/es. Respecto al idioma de publicación, todos los artículos se han publicado en español, lo cual es coherente, pues es la única lengua de admisión de trabajos.

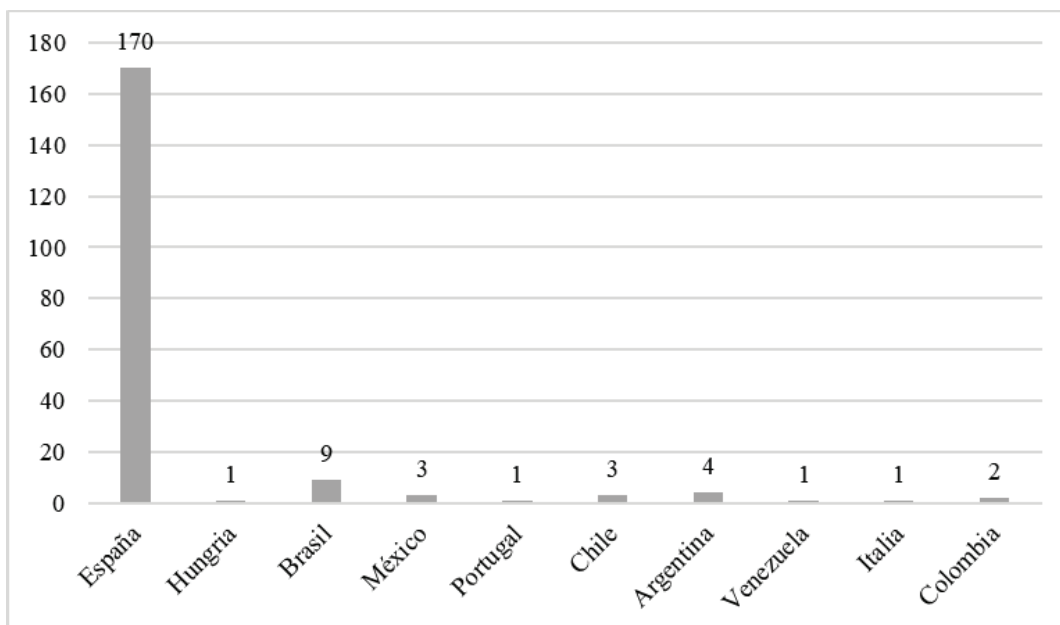
De otro lado, si atendemos al país objeto de estudio, el más trabajado es España (63%), aunque cabe destacar que también se han publicado artículos fruto de investigaciones cuyo espacio geográfico es Brasil (2,6%), Chile (2%), Argentina (1,3%), México (2%), Colombia (0,6%) y Hungría (0,6%). Estos últimos datos evidencian el interés por el estudio de la historia de la educación en América Latina. Además, en este sentido también es importante el número de artículos que estudian cuestiones relativas a la didáctica del patrimonio histórico-educativo (21%) y, en menor medida, reflexiones historiográficas o enfoques conceptuales (6,5%) (Gráfico 1).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. País objeto de estudio.

Tal y como se puede observar en el gráfico 2, han participado un total de 195 autores. El país de procedencia de los mismos es mayoritariamente España (87%), seguido, en orden decreciente, de autores procedentes de Brasil (4,6%), Argentina (2%), México (1,5%), Chile (1,5%), Colombia (1%), Venezuela (0,5%), Italia (0,5%), Portugal (0,5%) y Hungría (0,5%).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. País de procedencia de los autores

Respecto a la institución de la que proceden los autores, tal y como se puede observar en la tabla, se han contabilizado un total de 286, 29 de las cuales (10%) no se especifican en los artículos publicados y, por tanto, se han catalogado como “institución desconocida”. Respecto a los datos, se pueden destacar cinco instituciones por aparecer de forma más frecuente. En primer lugar, 31 autores proceden de la Universidad de Sevilla, representando el 11% del total. A esta institución le sigue la Universidad Autónoma de Barcelona, de la que proceden un total de 14 autores (5%), de la Universidad de Málaga han participado 12 (4%), de la Universitat de València 8 (2,7%) y de la Universidad de Cantabria 7 (2,4%). Si se analizan el resto de las instituciones, se puede observar que los datos oscilan entre uno (0,3%) y cinco autores (1,7%) (Tabla 1).

Institución	País	N.º de autores
Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo del Gobierno de Cantabria	España	1
Universidad de Sevilla	España	31
Universitat Atònoma de Barcelona	España	14
Universidad de Zaragoza	España	4
Universidad de A Coruña	España	1
UNIR	España	1
Universidad de Málaga	España	12
Universidad Pablo de Olavide	España	1
Centro de Estudios Ceinmark	España	1
Universidad de Murcia	España	2
Universitat de València	España	8
Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria	España	5
Universidad del País Vasco	España	1
Universidad de Valladolid	España	4
Universidad de Alcalá de Henares	España	1
Universitat de Barcelona	España	2
IES Chaves Nogales	España	1
IES el Astillero	España	1
Fundación Sociedad Protectora de los Niños	España	1
Universidad Católica de Ávila	España	2
Universidad Pontificia de Salamanca	España	2
Colegio La Grande Obra de Atocha	España	2

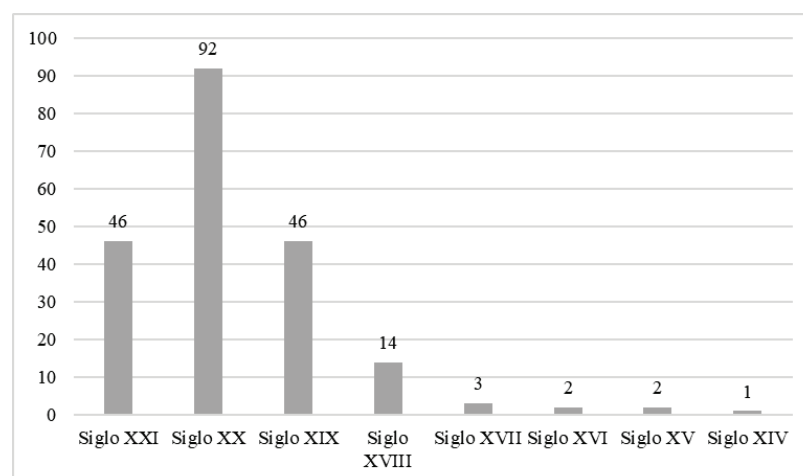
Universidad de Salamanca	España	5
IES Pedro Espinosa	España	1
IES Martín Rivero de Ronda	España	1
Museo de la Educación Gabriela Mistral	España	1
Asociación de Enseñantes con Gitanos	España	2
Asociación Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo (Cantabria)	España	1
Universidad de Cantabria	España	7
CEP de Castro Urdiales	España	2
Universidad Internacional de La Rioja	España	1
Associació Memòria i Història de Manresa	España	1
Universidad Politécnica de Madrid	España	1
Servicio Público de Empleo Estatal	España	1
Institutos de San Isidro y Cardenal Cisneros de Madrid	España	1
IES Cieza de León	España	1
Universidad de Huelva	España	1
Consejería de Educación. Junta de Andalucía	España	2
Fundación Sierra-Pambley (León)	España	1
Universidad de Granada	España	4
Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Cantabria	España	1
Universidad Complutense de Madrid	España	3
Instituto Ataulfo Argenta, Castro Urdiales, Cantabria	España	1
Centro Internacional de la Cultura Escolar	España	1
Museo Pedagógico de Aragón	España	1
Inspección Educación Andalucía	España	1
Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium	Hungría	1
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Brasil	1
Universidad Federal de Piauí	Brasil	1
Universidad del Estado de Rio de Janeiro	Brasil	1
Universidade do Estado de Santa Catarina	Brasil	1
Universidad de Campinas	Brasil	2
Universidade Estadual do Norte Fluminense	Brasil	3
Universidad Autónoma del Estado de México	México	1

Universidad Autónoma de Aguascalientes	México	1
Universidad de Oporto	Portugal	1
Universidad Mayor	Chile	2
Museo de la Educación Gabriela Mistral	Chile	1
Universidad Nacional del Comahue	Argentina	2
Universidad Nacional de Mar del Plata	Argentina	1
Universidad Nacional de Cuyo	Argentina	1
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	1
Universidad de Roma “Tor Vergata”	Italia	1
Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1
Universidad Minuto de Dios	Colombia	1
Centro de estudios montañoses	España	1
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí	México	1
Asociación de Amigos del Ferrocarril (ACAF)	España	1
Escola Garbí - Pere Vergés	España	1
Institución desconocida		29
Total		286

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Institución de procedencia de los autores

Finalmente, si se observa el gráfico 3, cabe señalar que la gran mayoría de las investigaciones se centran en la época contemporánea. De manera más específica, 92 artículos analizan el siglo XX, representando el 59% del total (156). A estos datos le siguen, en orden decreciente, el siglo XXI (29,4%), siglo XIX (29,4%), siglo XVIII (9%), siglo XVII (2%), siglo XVI (1,3%), siglo XV (1,3%) y siglo XIV (0,6%).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Época objeto de estudio

Las Jornadas científicas de la SEPHE

Hasta la fecha, se han celebrado nueve Jornadas Científicas de la SEPHE: 2005 (Santiago de Compostela), 2007 (Berlanga del Duero), 2008 (Huesca), 2010 (Vic), 2012 (Murcia), 2014 (Madrid), 2016 (Donostia-San Sebastián), 2018 (Palma de Mallorca) y Málaga (2021)².

Todas las Jornadas, aunque han abierto espacios para otros asuntos de interés para la comunidad científica, han tenido un *leitmotiv* vinculado a temas histórico-educativos, en torno al cual han girado las comunicaciones y se han organizado las distintas secciones de los eventos (Tabla 2).

<i>Leitmotiv</i> del evento	Sede y año
Museología de la educación en España	Santiago de Compostela, 2005
La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, 1907-2007	Berlanga de Duero, 2007
Museos pedagógicos. La memoria recuperada	Huesca, 2008
Memoria, ciudadanía y museos de educación	Vic, 2010
Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX	Murcia, 2012
Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo	Madrid, 2014
Espacios y patrimonio histórico-educativo	San Sebastián, 2016
La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio	Palma de Mallorca, 2018
Siguiendo las huellas de la educación: voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa.	Málaga, 2021

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Relación de leitmotiv de las Jornadas Científicas de la SEPHE

² Para elaborar este epígrafe se han tomado como fuente las actas de estos congresos.

Si se tienen en cuenta las Jornadas de la SEPHE celebradas entre el 2007³ y el 2021, se presentaron un total de 418 comunicaciones. Tal y como se puede observar en la tabla 3, se destaca el constante incremento, especialmente a partir del año 2014, donde se presentaron 62, en 2016, 90 y en 2018 un total de 112. Esto podría ser debido, en parte, por el hecho de que las jornadas de 2016 y 2018 contaron con la participación activa de investigadores de otras redes y sociedades científicas. Es importante justificar el descenso en las últimas jornadas celebradas en 2021, pues la situación sanitaria en la que nos encontramos (pandemia por SARS-COVID 19) ha impedido que se pueda organizar un evento multitudinario. También se puede observar un incremento en la colaboración entre investigadores, pues, tal y como se refleja en la tabla, en las últimas cuatro jornadas se han presentado un mayor número de comunicaciones firmadas por dos o más autores, aunque se destaca que prácticamente en todos los casos proceden del mismo país. Respecto al país objeto de estudio se constata que, en la mayoría de los casos, el interés se centra en un único país que coincide, generalmente, con el país de procedencia de los autores.

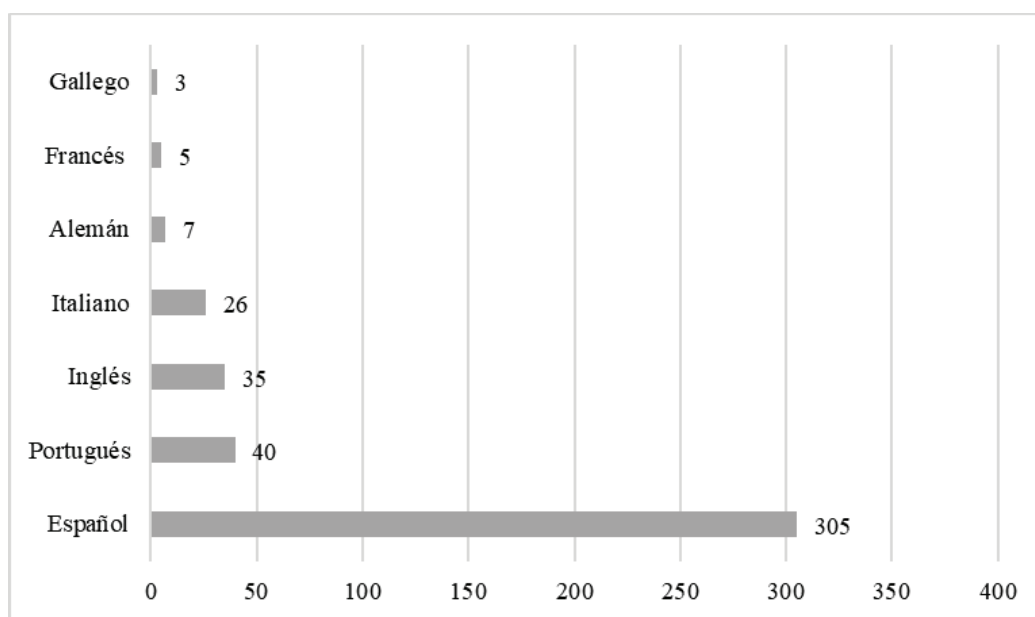
Año	N.º total de contribuciones	N.º de contribuciones firmadas por dos o más autores	N.º total de contribuciones firmadas por dos o más autores de dos o más países	N.º total de contribuciones que estudian 2 o más países o una región	N.º total de contribuciones de autores que estudian temas de países distintos a su país de procedencia institucional
2020	46	32	0	1	1
2018	112	48	5	2	2
2016	90	36	0	1	3
2014	62	25	0	0	0
2012	43	15	0	0	0
2010	17	6	0	0	1
2008	26	12	0	1	1
2007	22	7	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Comunicaciones presentadas en las Jornadas de la SEPHE celebradas entre 2007 y 2021

³ La primera Jornada celebrada en 2005 no ha publicado un libro de actas que permita el análisis del contenido de las contribuciones que se presentaron.

Respecto al idioma de las contribuciones, el 73% están en español, puesto que se trata de eventos promocionados por una sociedad científica española y están pensados para los integrantes de este país. No obstante, las Jornadas reflejan la vocación de colaboración, apertura e internacionalización de la SEPHE, tal y como se ha mencionado anteriormente, pues aparecen, con fuerza, más idiomas. Como se observa en el gráfico 4, al español le sigue el portugués (9,6%), el inglés (8,4%), el italiano (6,2%), el alemán (1,7%), el francés (1,2%) y el gallego (0,7%).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Idioma de las contribuciones

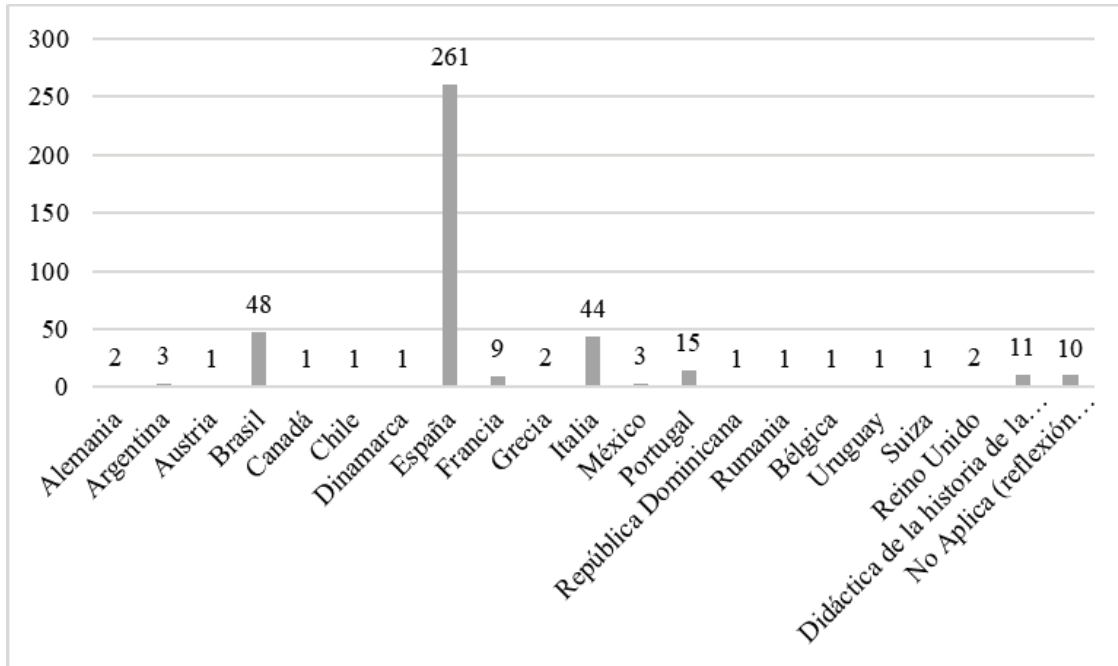
España sigue representando la gran mayoría entre los países de procedencia de los autores, pues representa el 67% del total. Aun así, a pesar de la relativamente amplia nómina de países de procedencia: Brasil (12,5%), Italia (10,4%), Portugal (4,7%), Francia (1,3%) y, ocasionalmente: Canadá, Rumania, Austria, Suiza, Grecia, Alemania, Argentina, Chile, México, República Dominicana, Bélgica y Uruguay (Tabla 4), podría pensarse que la participación de investigadores de otros países se debe a condiciones de posibilidad, coyunturas particulares o contactos puntuales, más que a la existencia de redes consolidadas de comunicación y colaboración.

País de procedencia	N.º de autores	Porcentaje
Brasil	80	12,5%
Canadá	1	0,2%
España	428	67%
Francia	8	1,3%
Italia	66	10,4%
Portugal	30	4,7%
Rumania	1	0,2%
Austria	1	0,2%
Suiza	5	0,8%
Grecia	4	0,6%
Alemania	1	0,2%
Argentina	3	0,5%
Chile	2	0,3%
México	1	0,2%
República Dominicana	1	0,2%
Bélgica	2	0,3%
Uruguay	1	0,2%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. País de procedencia de los autores

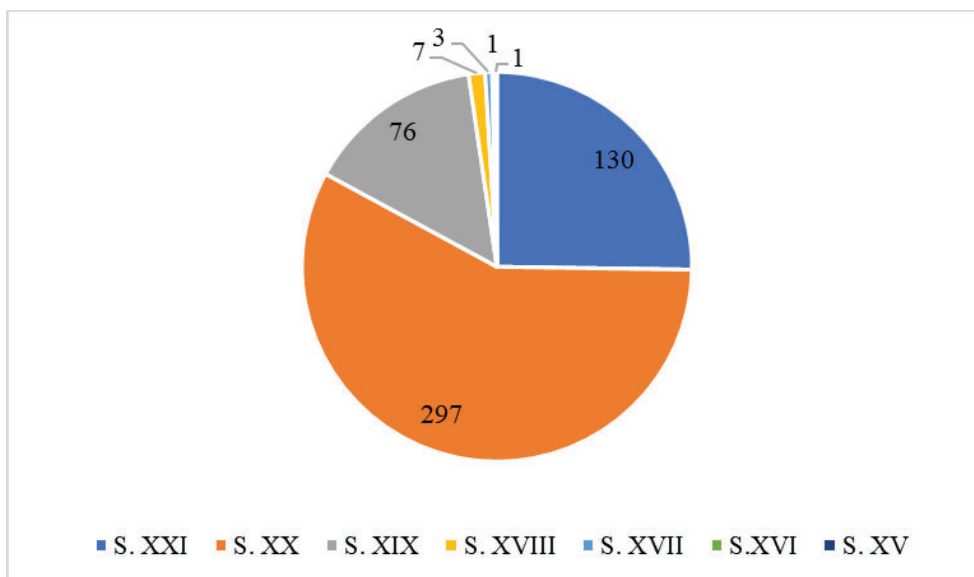
Los países y/o regiones objeto de estudio siguen una línea semejante y en correspondencia al lugar de procedencia de los autores de las contribuciones presentadas en las Jornadas. Es decir, la mayoría de los trabajos se centran España (62,4%), aunque a este espacio geopolítico le siguen, en orden decreciente, Brasil (11,5%), Italia (10,5%), Portugal (3,6%) y Francia (2,2%). Además, aparecen también otros países como objeto de estudio, aunque con menos frecuencia: México es estudiado en tres investigaciones; Alemania, Grecia y Reino Unido en dos contribuciones; y Austria, Canadá, Chile, Dinamarca, República Dominicana, Rumania, Bélgica, Uruguay y Suiza, en una ocasión. Obsérvese en el gráfico 5, además, que existe un 2,4% de las contribuciones –reunidas en la categoría “No aplica”– cuyo tema principal está centrado en aspectos conceptuales, metodológicos o historiográficos. En esta línea, un 2,6% se centran en la didáctica de la historia de la educación, el patrimonio o la historia y, por otro lado, el escaso protagonismo de unidades de análisis más amplias como América Latina o Europa, por ejemplo. En definitiva, se puede concluir que la internacionalización de la investigación no es, en efecto, algo destacable de las Jornadas.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. País objeto de estudio

Finalmente, la última categoría analizada es la época objeto de estudio (Gráfico 6). En esta categoría cabe destacar que los estudios e investigaciones que en ella se encuadran se focalizan principalmente en el siglo XX (71%), seguido del siglo XXI (31%) – donde, generalmente, se analizan cuestiones vinculadas a la enseñanza de la Historia de la Educación y/o gestión y uso del patrimonio histórico-educativo- y en el siglo XIX (18%). Además, se registra alguna incursión científica en la época moderna, dejando prácticamente desierto todos los periodos anteriores a este último.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Época objeto de estudio.

Conclusiones

Los datos obtenidos del análisis realizado en apartados anteriores revelan varias cuestiones que se destacan a continuación. En primer lugar, se trata de un circuito fundamentalmente español, es decir, tanto en los artículos publicados en la revista *Cabás* como en las comunicaciones presentadas a las Jornadas Científicas de la SEPHE participan, principalmente, historiadores de la educación procedentes de esta área geopolítica que, además, centran sus estudios en esta misma área. En este sentido, sí que se ha observado como ha aumentado la participación de otras sociedades científicas internacionales, especialmente en las jornadas de la SEPHE, lo cual se considera relevante, pues se trabaja en *pro* de la internacionalización, con el objetivo de construir espacios de debate y de encuentro que puedan ser más enriquecedores y productivos.

Consecuentemente, aunque en términos generales prevalece el español como idioma predilecto para la comunicación científica, en los últimos años se va abriendo paso, muy tímidamente, a la utilización y publicación en otros idiomas. Esto es fruto de la apertura de puertas al extranjero de las Jornadas Científicas de la SEPHE. Aunque la situación sanitaria actual no ha permitido seguir creciendo como en las jornadas celebradas en 2014, 2016 y 2018, se seguirá trabajando para poder conseguir los objetivos propuestos. En este mismo sentido, respecto a la revista analizada, destacar que quizás una mayor difusión de los monográficos y la aceptación de más idiomas en la recepción de los artículos podría promover la internacionalización de la misma.

Por otra parte, la historia de la educación dada a conocer en tales espacios y redes de comunicación es, eminentemente, historia contemporánea de la educación, y, en la mayoría de los casos, de lo que puede denominarse como historia de la educación del tiempo presente.

Aunque ha aumentado el número de contribuciones a congresos y de artículos científicos planteados, desarrollados y dados a conocer de manera cooperativa por dos o más investigadores, se considera que la forma de hacer la historia de la educación sigue siendo, eminentemente, individual. En esta línea, se podría reflexionar si una de las causas es el sistema de evaluación de la investigación español, pues en algunas ocasiones se premian aquellos trabajos que se presentan de forma individual.

Los estudios comparados, transnacionales, internacionales o que manejen unidades de análisis políticas, geoculturales o sociohistóricas más amplias que los estados nación, destacan por su escaso protagonismo. Esto mismo ocurre con la cooperación internacional entre autores y con aquellos que estudian realidades distintas a las de su lugar de procedencia o desarrollo profesional. No obstante, los datos también evidencian una nutrida, continua y notablemente variada red de conexiones internacionales, especialmente de los entornos europeos e iberoamericanos.

Referencias bibliográficas

FahrenHouse (2014). *Connecting History of Education Working Group* [Blog]. FahrenHouse. Publishing House. <https://fahrenheit.com/blog/connecting-history-of-education-working-group/>

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A. y Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L., González Gómez, S. y Pérez Miranda, I. (en prensa). History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, journals and conferences in Spain and Portugal. *Histoire de l'éducation*.

Hernández Huerta, J. L., Payà Rico, A. y Sanchidrián Blanco, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación. *Bordón*, 71(4), pp. 45-64.

Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S. y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 871-880. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948017>

Moreno Martínez, P. L. (2015). Las Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y el avance del conocimiento (2005-2012). En M.C. Colmenar Orzaes y T. Rabazas Romero (Eds.), *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio* (pp. 281-303). Madrid: Biblioteca Nueva.

Motilla Salas, X. (2011). La conservació i estudi del patrimoni historicoeducatiu a Espanya en l'actualitat. *Educació i Història*, (17), pp. 261-270.

Ruiz Berrio, J. (2006). Presentación. *Boletín Informativo SEPHE*, (1), pp. 1-4.

SEPHE (1989). Estatutos De La Sociedad Española De Historia De La Educación. *Boletín de Historia de la Educación*, (15), pp. 15-21.

SEPHE (s.f.). *Génesis de la Sephe* [Página web]. SEPHE. <https://sephe.org/quienes-somos>

Presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE, 2014-2021

Presence of pedagogical museums at ISCHE conferences, 2014-2021

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

María Dolores Molina Poveda
Universidad Isabel I / Universidad de Málaga (España)
mariadolores.molina.poveda@ui1.es
<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

Fecha de recepción del original: noviembre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Género: Monográfico: “Nuevas tendencias en docencia e investigación del patrimonio histórico-educativo”.

Resumen

En este artículo se analiza la presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE celebrados de 2014 a 2021 así como en el SWG dedicado a *Objects, Senses and the Material World of Schooling*. Entre los resultados destaca la escasa la participación institucional de los museos pedagógicos en ISCHE. Además, hay sólo siete artículos que estudian museos pedagógicos concretos. Dado que los congresos de la ISCHE son el mayor escaparate mundial de la Historia de la Educación, la notable actividad que como colectivo estamos realizando en torno a museos pedagógicos debería tener una mayor presencia en los mismos.

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

Abstract

This article analyzes the presence of pedagogical museums in the ISCHE conferences held from 2014 to 2021 as well as in the SWG dedicated to *Objects, Senses and the Material World of*

Schooling. Among the results, the low institutional participation of pedagogical museums in ISCHE stands out. Besides, there are only seven articles that focus on any pedagogical museums. Given that ISCHE conferences are the largest global showcase in the history of education, the remarkable activity that is being carried out around pedagogical museums should have a greater presence in them.

Keywords: Material culture; Pedagogical museums; History of Education; ISCHE; Historical educational heritage.

Introducción

“Todo cambio en los soportes y modos de conservar el conocimiento y de transmitirlo ha tenido repercusiones en la memoria social e individual, en la herencia cultural de los seres humanos, y en los modos de acercarse, de mirar y de interpretar la realidad con el fin de encontrarle algún sentido y desenvolverse en ella” (Viñao, 2012, p. 13).

Desde el año 2000, y de forma más notoria en la última década, los historiadores de la educación nos hemos sumado con entusiasmo a la historia de la cultura material de la educación (Depaepe, 2006; Ruiz Berrio, 2010; Viñao, 2014; Culloch, 2016). Podemos destacar la realización de multitud de exposiciones pedagógicas, el incremento significativo de las publicaciones y la labor realizada por los Institutos y otros centros históricos que conservan, además de experiencias personales y colectivas, parte de sus restos materiales: bibliotecas, colecciones didácticas, especialmente de ciencias naturales y física y química, edificios, laboratorios, manuales escolares, expedientes, libros de actas, etc., que ya han celebrado varias reuniones y que están intentando crear una red de centros con patrimonio histórico y con un catálogo informatizado común.

También la labor museística ha sido intensa apareciendo por todo el mundo museos pedagógicos, de la escuela o de la educación, centros de memoria, etc., algunos de los cuales, por cierto, viven una situación muy difícil porque tras la crisis económica llegó la sanitaria. Son instituciones de distinto origen y alcance: los hay físicos y virtuales; recién creados o con 150 años de antigüedad; en grandes edificios o en pequeñas escuelas rurales; dependientes de Ayuntamientos, de Universidades, de Comunidades Autónomas o de Estados, etc., aunque muchos de ellos luego son abandonados a su suerte, pero que tienen como objetivo principal promover el estudio, la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo.

La actividad de las sociedades científicas relacionadas con la Historia de la Educación ha sido muy relevante, ya que han colaborado intensamente con congresos, publicaciones y actividades diversas a la investigación y difusión de la historia material de la educación. Del mismo modo que en España existen dos sociedades científicas que se ocupan directamente de la Historia de la Educación, una más amplia, la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), y otra más centrada en el estudio del patrimonio que es la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio

Histórico-Educativo (SEPHE), de las que formamos parte muchos de los historiadores de la educación; en otros países hay una o más Sociedades científicas donde se plantea el estudio de la cultura material de la educación y el del patrimonio histórico educativo (Moreno, 2015). Hay que citar, además, la Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE) creada en 2007. Cada Sociedad organiza sus propios congresos y el apoyo que han supuesto a la investigación en este campo merece, por otra parte, un estudio detallado que constituye uno de los ejes vertebradores del proyecto en que se inscribe este trabajo¹, en concreto el dedicado a conocer las sociedades científicas. Estas sociedades tienen distintas “formas y estilos” para organizar su vida en común, así como distintos canales de comunicación, y organizan congresos y reuniones de diverso alcance donde se aprecian las líneas de interés científico. Nuestra hipótesis de partida es que esos congresos son el escaparate adecuado para que esas instituciones museísticas se den a conocer a la comunidad académica y para evidenciar su enorme variabilidad.

Lo anterior (sociedades científicas y congresos) enlaza con otro objetivo de este proyecto que es elaborar un mapa de los temas que se han investigado, promovido y discutido. De este modo, en este estudio abordamos la intersección de dos de los ejes al querer conocer la presencia de lo que denominamos cultura material en los congresos de la ISCHE. Para ello se han definido palabras clave y establecido los parámetros de búsqueda (palabras en título o abstract) en los libros de actas de los congresos celebrados por la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) desde 2014 a 2021. Tras un estudio exploratorio, vimos que los subtemas implicados desbordaban las posibilidades de este trabajo, por lo que optamos por concretarlo en los museos pedagógicos por ser instituciones donde se conserva, investiga, aprende y difunde el patrimonio histórico-educativo.

Cultura material en los congresos de la ISCHE

Sabemos que los temas propuestos por la ISCHE para sus congresos suelen ser muy amplios, de forma que permitan una amplia participación de los historiadores de la educación (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014). Es evidente que en todos ellos tienen cabida aspectos relacionados con la materialidad de la educación, aunque también lo es que los temas pueden condicionar la presencia, no sólo de estas temáticas, sino de la misma perspectiva historiográfica (Fuchs, 2014). Este contexto, marcado tanto por una de las líneas de la renovación historiográfica internacional, impulsada por el desarrollo de la nueva historia cultural como por las destacadas repercusiones que la salvaguarda, así como por el estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo adquiridos en nuestro país, es propicio para impulsar en nuestra sociedad una actitud favorable a la conservación, catalogación y estudio de objetos que pueden ser fuentes significativas para nuestra Historia de la Educación. Objetos que durante siglos han sido despreciados, abandonados y

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

destruidos y que sólo en los últimos años han visto como su valor en librerías de viejo crecía exponencialmente al aumentar la demanda de estos. En fin, el conocimiento de los objetos producidos para ser usados en las aulas o los generados en ellas, su presencia o no en las aulas, su uso, las relaciones establecidas con los sujetos, profesores o alumnos, pueden permitir entender muchas cosas de la historia de nuestra educación (Lawn y Grosvenor, 2005; Braster, Grosvenor y Pozo, 2011).

Se da, además, la circunstancia de que en el 2015 se aprobó la creación de un *Standing Working Group* (SWG) dentro de la misma dedicado a *Objects, Senses and the Material World of Schooling* (Objetos, sentidos y el mundo material de la escuela) que encaja dentro de la perspectiva general de la cultura material de la educación (Crutchley, Parker y Roberts, 2021), por lo que el análisis de sus enfoques y aportaciones podría ser de interés para este estudio.

Los objetivos del SWG eran explorar a fondo el mundo de los objetos utilizados para mostrar a los alumnos el mundo que tienen su origen en los planteamientos de la pedagogía de la intuición, aunque tenemos ejemplos notables anteriores. Se indicaba que las lecciones de cosas y el método intuitivo, así como otras prácticas relacionadas con la enseñanza a través de objetos, que tan importantes fueron a finales del siglo XIX y principios del XX, no habían recibido la atención merecida por parte de los historiadores de la educación y defendían que ese movimiento pedagógico reorganizó la práctica pedagógica en profundidad en Occidente. Uno de los aspectos destacables de la enseñanza a través de objetos es que prometían crear una nueva relación entre los adultos y los niños, así como con el mundo que nos rodea. Los intentos realizados para extender las lecciones de cosas, también llamadas método intuitivo, están, además, unidos a la creación de los museos pedagógicos que aparecieron a finales del siglo XIX por la mayoría de los países europeos. En ellos se ofrecían recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales, la historia y la geografía, aunque básicamente consistían en colecciones de objetos y carteles (ISCHE, 2018, p. 74). Sin embargo, a lo largo del panel no se estableció esta relación.

Este SWG organizó un panel en Chicago (2016) y varios en Berlín (2018) donde se disolvió antes de tiempo (cada SWG se crea para cuatro años, aunque a veces surgen otros derivados de los anteriores).

Los responsables del SWG fueron Kazuhisa Fujimoto (Japan), Ian Grosvenor (UK), Noah W. Sobe (USA) y Mirian J. Warde (Brazil). En Chicago presentaron un panel con tres comunicaciones (dos se referían a la pedagogía intuitiva en España y Brasil y otro abordaba la educación para la salud). En Buenos Aires (2017) no se realizó el SWG y en Berlín aportaron cuatro paneles con estos títulos: 1) *Exhibits and museums: locating and circulating educational objects*; 2) *Space, schools and the senses*; 3) *Visualizing past schools: using montage*; y 4) *Complicating the educational object*.

En el primero de ellos, que incluye el término “museo”, las comunicaciones fueron: *Circulating Nature: Economic Botany Specimens in British Schools, c.1875-1914*, presentada por Laura Newman (Mobile Museum Project); *Building the Modern Swedish citizen: modernity, objects and pedagogy*, realizada por Martin Lawn (University of Oxford); *The Stockholm Exhibition of 1930*

y *Exhibit with emotions*, presentadas por Christian Lundhal (Örebro University), aunque la inserción de una de ellas en el ámbito de la Historia de la Educación puede ser discutible.

Por los títulos de las comunicaciones presentadas entendemos que no respondieron a las demandas del panel, ya que esas comunicaciones podrían haber aparecido en otros. Por tanto, los objetivos del SWG no fueron abordados; se presentaron comunicaciones sobre imágenes en los libros de texto, o sobre determinados objetos, pero el tema de los sentidos sólo apareció colateralmente y privilegiando la vista y el tacto frente a los demás (aparece el gusto relacionado en algún caso con la alimentación escolar, aunque del olfato y el oído no hay referencias) (ISCHE, 2018, p. 3). A esto hay que añadir que apenas se describen los objetos ni se abordan las relaciones que sus usuarios (docentes o alumnos, principalmente) establecieron, o podrían haber establecido, con los mismos. Por ello, consideramos que el estudio de los aspectos materiales de la educación, los objetos utilizados o producidos en las aulas y las relaciones que se establecían en su uso es un tema pendiente y está estrechamente vinculado con los museos de la educación.

En los museos de la educación se conservan objetos, pero para que tengan sentido hay que indagar acerca de su uso (quién, cuándo, cómo, por qué y para qué). Cada vez que un objeto llama la atención de un visitante nuestras preguntas deberían ser esas. Sólo así podremos decir realmente que cada objeto tiene una historia. La interacción entre los objetos y el público no es fácil, pero la participación de éste en actividades simples como, por ejemplo, cuando se destaca un objeto (por ejemplo, en el objeto del mes) nos ofrece nuevas vías para obtener información que nos permita “asomarnos” a un aula del pasado. El diálogo entre los objetos y el público presenta muchas limitaciones, tanto en exposiciones digitales como presenciales, y hace preciso explorar nuevas vías para establecerlo. Ese afán, un tanto *voyeur*, es el que está detrás de los estudios de la cultura material de la educación ya que queremos poder recrear el aula, imaginarnos los personajes, los diálogos, lo que pasaba y qué escenas se desarrollaban en los centros educativos.

Como ya hemos dicho, la presencia de la cultura material en los congresos de la ISCHE no se limita a lo aportado en este SWG. En todas las ediciones hay trabajos que se basan en fuentes materiales (periódicos escolares, revistas, libros de texto, literatura infantil, fotografías, cuadernos o materiales didácticos diversos) aparezca o no en el texto el término “cultura material”, por lo que es preciso continuar con el análisis.

Los museos pedagógicos en la ISCHE

Para realizar esta investigación contamos con las actas de todos los congresos, las actas de las asambleas de la ISCHE y los informes del SWG. Analizaremos estos materiales desde 2014, antes de que se planteara la creación del SWG, hasta 2021. Los congresos analizados por la ISCHE desde 2014 han sido:

- ISCHE 36, Londres, *Education, War & Peace*, 2014.
- ISCHE 37, Estambul, *Culture and Education*, 2015.
- ISCHE 38, Chicago, *Education and the Body*, 2016.
- ISCHE 39, Buenos Aires, *Education and Emancipation*, 2017.

- ISCHE 40, Berlín, *Education and Nature*, 2018.
- ISCHE 41, Oporto, *Spaces and Places of Education*, 2019.
- ISCHE 42, Örebro, *Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education*, 2020-2021.

Anteriormente se ha explicado que se han extraído diversas palabras clave para buscar en las actas. Dos de dichos términos que mayor presencia han tenido en estos siete congresos son “museo” o “cultura material”, realizándose las búsquedas en los idiomas en que la ISCHE permite la presentación de comunicaciones. De los resultados obtenidos tras las búsquedas hemos excluido aquellos donde los términos “museo” o “cultura material” aparecían de manera anecdótica, no relevante, así como los temas que, aunque incluyan los términos, no los analizan desde la perspectiva de la cultura material. Es decir, consideramos presencia no relevante de un término cuando se usa para enumerar o dentro de otro contexto, no aportando resultados significativos a nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, indicar que en 1924 hubo una exposición en el MET para despertar la conciencia acerca de las necesidades de la infancia o indicar que entre las actividades realizadas estaba la visita a algún museo, o que un edificio escolar ahora es un museo, son aspectos que se pueden considerar como no relevantes para nuestro estudio al ser nuestro objetivo principal analizar que se habló sobre los museos y la cultura material y no como una mera mención.

En el libro de resúmenes de Londres (ISCHE, 2014), el término “cultura material” no aparece como tal. Uno de los subtemas era Representations of war and peace: war and peace in media, textbooks, culture, and organised memory such as museums and official memorials. En una comunicación sobre Portugal en tiempos de guerra, aparece el Museo do Combatente, y en otras dos el Imperial War Museum de Londres donde se analiza la relación entre la I Guerra Mundial y la Historia de la Educación viendo cómo esa Guerra se convirtió en “patrimonio educativo”. Por tanto, no hay nada relativo a museos pedagógicos.

La presencia de los temas que nos ocupan fue mayor en Estambul (ISCHE, 2015). El término de “cultura material” aparece para indicar el tipo de fuentes utilizadas (cuadernos) o para indicar que se estudia la cultura material de un centro (*Model School* “Benedito Leite” o escuelas de Cuibá); mientras que el término “museo” aparece para indicar que las fuentes utilizadas en la investigación se han obtenido en un museo, tanto de la educación como el *Slovenian School Museum*, el *Museum of School and People’s Education* de la Universidad de Molise (Italia) o el Museo Manuel Bartolomé Cossío, como de otras temáticas como el *Census, Map, Museum* o el *Nordic Museum de Estocolmo*.

También hay dos trabajos sobre dos personajes relacionados con los museos: Berta Gleizer Ribeiro, que fue catedrática en el Museo de la Universidad federal de Río de Janeiro y, entre otras cosas, trabajó en la organización de museos escolares; y Lichtwart quien contribuyó a una nueva didáctica museística en Alemania. Distintos museos aparecían también en las referencias. En Estambul encontramos la primera comunicación que se centra en museos pedagógicos. Ésta fue elaborada por Zita Possamai quien estudió la creación de Museos pedagógicos en el siglo XIX como consecuencia del desarrollo de la industria en torno a los materiales escolares. Estos centros usaron el nombre Museo, pero eran en realidad centros de documentación, investigación y difusión del

conocimiento pedagógico, así como centros de formación de docentes. Estos se sitúan en el contexto de finales del XIX, cuando se buscaba estudiar la educación desde una perspectiva científica que pudiera mejorar los procesos de aprendizaje y socialización del alumnado. El trabajo realizado por Inés Félix, desde una perspectiva distinta, profundiza sobre cómo los estudios de campo y los museos escolares contribuyeron en Portugal a ampliar el conocimiento. En el caso de los museos se indica que aportaron una amplia variedad de objetos de distintos campos a las aulas y que contribuyeron a mejorar la educación.

En el congreso celebrado en Chicago en 2016 y titulado *Education and the body*, la presencia de aspectos materiales de la educación tampoco fue numerosa, con excepción de una comunicación sobre uniformes, un estudio de caso de una escuela del Báltico y otra sobre educación y salud. El término “museo” aparece en dos comunicaciones sobre viajes, una que describe una excursión al Alentejo y el Algarve, y otra sobre los viajes con fines educativos que combinan diversas actividades entre las que se incluían visitas a museos. Otro trabajo de la Universidad de Pécs, al igual que el anterior, se basa en más de cien fotografías obtenidas en diversos museos y colecciones. Son ejemplos de trabajos donde, como ya hemos comentado anteriormente, aparece el término “museo” o están basados en fuentes conservadas en museos, pero que no se centran en los mismos (ISCHE, 2016).

En 2017, la ISCHE celebró su 39 congreso en Buenos Aires donde encontramos una situación muy similar a las anteriores con respecto al término de “museo”. En el libro de actas encontramos un artículo (de los tres que incluyen el término “museo”) cuyo objeto de estudio son los museos pedagógicos. Es nuevamente Zita Possamai quien presenta un trabajo sobre la influencia del Museo Pedagógico de Francia, impulsado por Buisson, en el efímero Museo Pedagógico de Brasil (ISCHE, 2017, p. 442). También hemos hallado un trabajo sobre educación a través del arte donde se describía un proyecto realizado en el *Theresienstadt Ghetto*. No obstante, en cuanto a los trabajos sobre cultura material sí destacan algunos, centrados principalmente en Brasil, como la enseñanza de la lengua extranjera, la escuela para ciegos Hellen Keller en Ribeirão Preto, el estudio de un periódico de un colegio de Florianópolis y referencias a la importancia de esta temática en la Revista Brasileña de Historia de la Educación (RBHE).

En Berlín, además de presentarse cuatro paneles (ya descritos) dentro del SWG cuyo título fue *Objects, Senses and the Material World of Schooling* (ISCHE, 2018, pp. 65-67; 140-142; 347; y 404-406), encontramos otras aportaciones que aluden a la cultura material o a los museos. Dos trabajos se centran en aspectos materiales relacionados con la educación física y el deporte, destacando diversas observaciones acerca de la larga duración de los materiales utilizados en las escuelas, a veces con ciertos retoques que reflejan los cambios en las modas (ISCHE, 2018, pp. 405 y 412). Esto nos obliga a replantearnos esquemas excesivamente simplistas que aparecen en algunos museos pedagógicos como, por ejemplo, representar el aula de una época y la de la siguiente con mobiliarios, materiales, etc., muy similares. En un panel dedicado a *Nature, science studies and education*, Wallace y Morris plantearon la escasa relación académica entre la historia de la ciencia y la historia de la educación, indicando que la unión de ambos temas merecen que le prestemos más atención, a pesar de contar con un

creciente campo de expertos que cruzan las barreras académicas e institucionales que los separan y que combinan las perspectivas intelectuales de ambos campos en temas como libros de texto, prácticas pedagógicas o la cultura material del aula (ISCHE, 2018, p. 564).

Además, se afirma que la historia de la educación se ha centrado más en la escuela primaria, abordando temas como las disciplinas escolares, el currículo escolar, los libros de texto según el género, la infancia como ciudadanía y la formación de maestros, entre otros, mientras que la historia de la ciencia se ha centrado en temas como:

las disciplinas científicas, epistemología, tratados, prácticas experimentales, cultura material, debates, conocimiento tácito internacionalización, popularización y especialización (ISCHE, 2018, p. 564).

El tema del 41 congreso de la ISCHE celebrado en Oporto, *Spaces and Places of Education*, favorecía la presencia de aspectos materiales de la educación. El término “cultura material” no aparece como tal, aunque el estudio de espacios educativos desde múltiples perspectivas fue constante, pero este tema se sale de los objetivos de este trabajo. El término “museo”, para seguir con lo visto en los anteriores congresos, sigue apareciendo, aunque lo hace solo para indicar la procedencia de algunas fuentes y en citas de espacios educativos. Hay, sin embargo, cuatro comunicaciones que tratan sobre los museos.

Una de ellas está centrada en experiencias educativas ofrecidas a las escuelas por los museos relacionadas con la enseñanza artística donde se señala que “hay poca relación entre las actividades desarrolladas en un museo y la vida diaria de los alumnos” (ISCHE, 2019, pp. 29-31).

Las otras tres comunicaciones, sin embargo, sí se centran sobre los museos pedagógicos, aunque de distinto modo. La primera, firmada por Diana Gonçalves Vidal y Wiara Rosa Rios Alcantara, subraya el escenario en el que aparecieron los primeros museos escolares a finales del XIX, que fueron el resultado de relaciones socioeconómicas, culturales y político-administrativas, por una parte, y que constituyeron espacios educativos con distintos roles dependiendo de cada contexto particular (ISCHE, 2019, p. 74). En la segunda, desde el contexto de Asturias, Aida Terrón Bañuelos se centra en el papel que el patrimonio escolar puede jugar “en tiempos y en territorios críticos”, indicando que debe ser algo más que poner en valor el “etnoturismo”. Una de las características de los museos pedagógicos es su variedad tanto administrativa como de tamaño, posibilidades y objetivos. Dado que muchos de estos museos están en localidades donde la despoblación es evidente, la reflexión acerca del por qué y el para qué de estos museos es más que necesaria (ISCHE, 2019, p. 75). Por último, Pablo Álvarez y María José Rebollo se centraron en la representación de las mujeres en los ocho museos pedagógicos universitarios españoles, a través de un cuestionario a partir del cual trataban de localizar “buenas prácticas” relacionadas con ese tema (ISCHE, 2010, pp. 291-292).

En el último congreso de la ISCHE celebrado en Örebro (2020-2021) ha habido dos sesiones que incluían el término museo en el título: *Museums, Websites, and Memories* y *Museums and Memorialization*.

En la primera, las comunicaciones presentadas fueron: *Analysis of museum education websites in Hungary* realizada por Katalin Kempf y Beatrix Vincze; *Research on the Museum of Jing-zhi Female School from the Perspective of Curriculum* presentada por Siqing Chen; y ‘*Social Narratives*’ – Exhibited in School Museums in Berlin? de Stefan Johann Schatz.

La primera estaba centrada en la oferta educativa de los principales museos de Budapest y de Hungría y se ofrecían sugerencias de interés para los departamentos pedagógicos de los mismos. Las otras dos podemos considerar que se centran en museos pedagógicos: una trata sobre un museo escolar establecido en la escuela Jing-zhi de chicas, haciendo hincapié en el papel que ha jugado en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y el foco de la tercera se pone sobre los museos pedagógicos creados en la región de Berlín-Brandenburg preguntándose por qué se fundaron y quiénes fueron los promotores de cada museo. Además, se plantea preguntas relativas a su situación actual, comunes al resto de los museos: ¿en qué contexto se desarrollan las exposiciones hoy? ¿Hay acercamientos distintos a la educación? ¿Plantean las exposiciones temas que van más allá de la educación, en particular; se plantean también temas de alcance social? y, por último ¿hay relaciones entre los museos y las universidades? (ISCHE, 2020-2021).

La segunda sesión, *Museums and Memorialization*, contó también con tres comunicaciones de las que sólo la segunda da cuenta de un museo pedagógico. La primera, *History Of Education Seen From The Grassroots: Places Of Memory, School Heritage And Local Education Dynamics*, no se centra en ningún museo, sino que describe un proyecto para recoger y conservar la memoria pedagógica como patrimonio inmaterial de la educación a través de la colaboración entre profesores, la administración, museos e instituciones públicas y privadas. La segunda, *The Andalusian Museum of Education at the Time of the COVID-19 Pandemic* firmada por María Dolores Molina y Carmen Sanchidrián, da a conocer las actividades desarrolladas por el MAE durante el confinamiento y la crisis sanitaria producida por el COVID-19 en 2020; y *Memories In The Making – The Year 1989 And Its Memorialisation* que se centra en las visiones que se dan sobre la caída del muro de Berlín y responde, por tanto, a la parte de *Memorialization* de la sección más que a la de museos.

En cuanto a la participación institucional de los museos pedagógicos en ISCHE podemos concluir que ésta ha sido escasa. Excepto el *Slovenian School Museum*, representado por Branko Šuštar (Chicago, Estambul, Buenos Aires, Ginebra y Örebro), en el resto la presencia de miembros de los museos es excepcional, aunque es cierto que en ocasiones los participantes están adscritos institucionalmente a una universidad y, a la vez, trabajan o colaboran en un museo y los trabajos que presentan se realizan con fondos de ese museo, aunque no sean trabajos sobre los museos en sí.

Conclusiones

Junto a los giros historiográficos que acentúan la importancia de considerar los objetos de aprendizaje y sus relaciones con los sujetos como fuentes imprescindibles para estudiar las culturas escolares, otros factores como los movimientos sociales a favor de la recuperación de la memoria y la difusión de recomendaciones internacionales a favor de la conservación del patrimonio material e inmaterial han contribuido a impulsar políticas de protección, conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo que no había sido considerado hasta fechas recientes como digno de ese trato. La actuación de los centros educativos y de los particulares con relación a esos objetos que se han destruido sin el menor reparo ha empezado a cambiar, aunque falta realizar una fuerte tarea de concienciación al respecto. La labor de las sociedades científicas también ha sido relevante al dar cabida en sus congresos a nuevos temas y enfoques epistemológicos.

A pesar de que los temas de los congresos suelen ser enormemente amplios, Educación y poder, Cultura y educación, Educación y naturaleza..., hay algunos que favorecen más que otros el uso de objetos como fuentes, como ocurrió en Oporto, ya que, al centrarse en los espacios educativos, la “materialidad” de estos está presente en numerosos trabajos. Sin embargo, los trabajos sobre museos pedagógicos son menos de los esperados. Es cierto que hay otros congresos dedicados específicamente al patrimonio histórico-educativo, pero eso no implica que no pudieran tener mayor presencia en los de la ISCHE. En los siete congresos analizados podemos decir que los artículos que abordan directamente museos pedagógicos son Estambul (1), Buenos Aires (1), Oporto (3) y Örebro (3).

La presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE puede calificarse de marginal, así como la pedagogía museística, aunque las posibilidades de la colaboración entre instituciones educativas y museos es evidente (por ejemplo, Campbell y Kass, 2018). Hay ocasiones en que aparecen los museos como espacios educativos, por ejemplo, hay varias referencias al *War Museum* de Londres o se cita a los museos como instituciones donde tienen lugar procesos educativos como las calles, las fábricas, el campo..., o como una de las posibles dependencias de un centro educativo junto con el comedor o el gimnasio. También hay referencias a que una fuente determinada se encuentra en un museo (pedagógico o no).

El hecho de acercarnos a las actividades promovidas por asociaciones científicas (en este caso la ISCHE) para ver los enfoques o tratamientos que recibe un determinado tema (los museos y los museos pedagógicos) en los congresos que organizan, entronca con los debates acerca de lo que son las disciplinas académicas y su misma historia. La multiplicidad de temas, enfoques, fuentes, etc., es quizá una de las características de la Historia de la Educación actual, a pesar de que, ni todo vale (Sanchidrián, 2013) ni todo vale lo mismo.

En este sentido, las preguntas acerca de nosotros mismos son más importantes que cuando era un campo dedicado fundamentalmente a la historia del pensamiento pedagógico. ¿Es la Historia de la Educación una “tribu” o una “nación” académica? ¿Cuál es nuestro territorio? Recordemos que la noción de tribu académica apareció en *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (Becher, 1989).

Sin embargo, los cambios experimentados en la sociedad en general, y en las universidades en particular, han ido modificando esa idea junto con investigaciones que consideraban otras variables como la docencia de las disciplinas o género, entre otras (Becher y Trowler, 2001). Quizá la metáfora de las “tribus” ha dejado de ser útil y se requieren otras nuevas, por ejemplo, “nación” (Rust, 2014) que permite una mayor diversidad, conflicto, división política y cambios, e incluso contar con “estados asociados”, o metáforas que se hacen eco de la noción de “modernidad líquida” de Bauman (Manathunga y Brew 2012). Podemos elegir la metáfora que más nos guste, pero es evidente que las estructuras del conocimiento de cada disciplina influyen menos en las prácticas académicas que en los años noventa. Hoy hay otras fuerzas que influyen en el comportamiento académico de los investigadores, en cómo hablamos, escribimos y pensamos y en las cosas que nos preocupan (Trowler, Saunders y Bamber, 2012; Trowler, 2014).

Hoy todos los proyectos de investigación incluyen términos como sostenibilidad o inclusión, sea un tema sobre Historia de la Educación en el siglo XIX o el currículum del BUP, por ejemplo. Sin embargo, hay cambios más aparentes que de fondo. La interdisciplinariedad y la internacionalización, que parecen ser objetivos prioritarios en las universidades -a pesar de lo poco que las favorecen en la práctica- no dejan de ser algo anecdótico en nuestro campo. Incluso en un tema como los museos pedagógicos donde quizá fuera más “factible” esa internacionalización, seguimos observando que la mayoría de los interesados trabaja sobre objetos y museos cercanos. La internacionalización en la difusión sí ha crecido exponencialmente, pero no en la investigación.

Dado que los congresos internacionales, en concreto los de la ISCHE, son el mayor escaparate mundial de la Historia de la Educación, la notable actividad que como colectivo estamos realizando en torno a museos pedagógicos merece tener una mayor presencia en los mismos. Las huellas que ha dejado la educación han pasado de conservarse sólo en espacios privados, a estar en museos que quieren ser para todos y, por tanto, deben darse a conocer a nivel internacional.

Referencias bibliográficas

Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Becher, T. y Trowler, P. (2001) *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE

Braster, S., Grosvenor, I. y Pozo, M.M. (Eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Bruselas: Peter Lang.

Campbell, C. y Kass, D. (2018). Powerful narratives and compelling explanations: educational historians and museums at work. *History of Education Review*, 47(2), pp. 114-118. DOI: <https://doi.org/10.1108/HER-10-2018-065>

Crutchley, J., Parker, S. y Roberts, S. (Eds.) (2021). *Sight, Sound and Text in the History of Education*. London: Routledge.

Culloch, G. (2016). New Directions in the History of Education. *Journal of International and Comparative Education*, 5(1), pp. 47-56. DOI: <https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47>

Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.

Fuchs, E. (2014). The International Standing Conference for the History of Education and Paedagogica Historica: a historical view on institutional strategies and practices. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 737-755. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.952749>

Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S. y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 871-880. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948017>

ISCHE (2014). *Education, War & Peace*. London: Institute of Education, University of London. <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2014/11/LONDON2014Abstracts-book-final.pdf>

ISCHE (2015). *Culture and Education*. Estambul: Istanbul University. http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015_abstract-book.pdf

ISCHE (2016). *Education and the Body*. Chicago IL: ISCHE. <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2017/02/ISCHE-38-Abstract-Book.pdf>

ISCHE (2017). *Educación y Emancipación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata; Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. <http://www.ische.org/wp-content/uploads/2018/05/ISCHE-39-Abstract-Book.pdf>

ISCHE (2018). *Education and Nature*. Berlín: Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/historische/book-of-abstracts_final.pdf/

ISCHE (2019). *Spaces and Place of Education*. Porto: ISCHE & CRIE of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto. https://www.fpce.up.pt/ische2019/pdf/ISCHE41_BookofAbstracts.pdf

ISCHE (2020-2021). *Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education*. Örebro: Örebro University. <https://www.ische.org/ische-42/>

Lawn, M. y Grosvenor, I. (Eds.) (2005). *Materialities of Schooling. Design- Technology- Objects-Routines*. London: Symposium Books.

Manathunga, C. y Brew, A. (2012) Beyond Tribes and Territories: New Metaphors for New Times. En P. Trowler, M. Saunders y R. Bamber (Eds), *Tribes and territories in the 21st-century: Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 44-56). London: Routledge.

Moreno, P.L. (2015). Las Jornadas científicas de la Sociedad para el estudio del Patrimonio Histórico-educativo (SEPHE) y el avance del conocimiento (2005-2012). En C. Colmenar y T.

Rabazas (Coords.), *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio* (pp. 281-304). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ruiz Berrio, J. (Ed.) (2010). *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío.

Rust, C. (2014). The Student Experience in the UK and US. Two Converging Pictures of Decline? En S. Pickard (Ed.), *Higher education in the UK and the US: converging university models in a global academic world?* (pp. 225-249). London: Brill.

Sanchidrián Blanco, C. (2013). *La historia cultural de la educación: Entre cambios y continuidades*. Málaga: SPICUM.

Trowler, P. (2014). Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. *Osterreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 25(3), pp. 17-26. DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2014-25-3-2>

Trowler, P., Saunders, M. y Bamber, R. (Eds) (2012). *Tribes and territories in the 21st-century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. London: Routledge.

Viñao Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1), pp. 7-17. Recuperado de: <https://www.re-dalyc.org/pdf/848/84823352002.pdf>

Viñao Frago, A. (2014). From dictatorship to democracy: history of education in Spain. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 830-843. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948006>

Wallace, E. y Morris Matthews, K. (2018). The partnering of museums and academics: working together on history that matters. *History of Education Review*, 47(2), pp. 119-130. DOI: <https://doi.org/10.1108/HER-12-2017-0028>

La historia de la cultura material de la educación en España a través de las tesis doctorales (1976-2020)

The history of material culture of education in Spain through doctoral theses (1976-2020)

Victoria E. Álvarez Jiménez
Universidad de Málaga (España)
victoria.alvarez@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

Este artículo indaga en la producción científica en el ámbito de la Historia de la Educación a partir de las Tesis Doctorales presentes en TESEO (periodo 1976-2020) relacionadas con la Cultura Material de la Educación, realizando un análisis de las mismas para obtener una panorámica de esta dimensión y sus líneas de investigación, destacando el papel del estudio de manuales escolares y libros de texto como elemento más destacado.

Palabras Clave: Historia de la Educación, Cultura Material de la Educación, Tesis Doctorales.

Abstract

This article investigates the scientific production in the field of the History of Education from the doctoral theses present in TESEO (period 1976-2020) related to the Material Culture of Education, carrying out an analysis of them to obtain an overview of this dimension and its lines of research, highlighting the role of the study of school manuals and textbooks as the most prominent element.

Keywords: History of Education, Material Culture of Education, Doctoral Theses.

Introducción

La construcción de una disciplina científica y campo de investigación se encuentra siempre en continua reconstrucción¹. El caso de la Historia de la Educación, como señala Viñao (2016), es paradigmático en este sentido por ser recurrente su replanteamiento a la luz de los cambios sociales, tendencias científicas y perspectivas historiográficas.

El análisis histórico de una disciplina, más si cabe si la propia historia forma parte de su seña de identidad, como es el caso de la Historia de la Educación, es fundamental para entender su origen, desarrollo y evolución, sus hitos académicos, sus contribuciones científicas, sus referentes, los cambios en las temáticas abordadas y los métodos, las tensiones entre la docencia y la investigación, etc. Todo esto, en el caso de España, tuvo su recorrido durante el siglo XX (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 1994 y 2010; Viñao, 2002) y ha seguido en este siglo XXI.

Existen muchas formas de poder acercarnos, por tanto, al conocimiento y análisis de la Historia de la Educación. El estudio de los resultados de la investigación educativa en la universidad ha sido objeto de publicaciones, entre las que se puede destacar la clásica de Escolano, García Carrasco y Pineda (1980), que incluía las Tesis Doctorales como parte importante de la producción científico-educativa. Siguiendo la línea discursiva de estos autores y las desarrolladas posteriormente, podemos inferir que una de las maneras que pueden considerarse significativas para analizar una disciplina es a través del estudio de las Tesis Doctorales en cuanto a que son considerados referentes válidos, aunque no únicos, para visualizar el desarrollo de una disciplina.

Hay que recordar que la realización de la Tesis Doctoral da acceso al título académico más alto en nuestro país, que es el grado de Doctor/a. Como se comenta en Fernández- Bautista, Torralba y Fernández-Cano (2014), hasta 1925 no apareció en el Diccionario de la RAE como entrada la palabra *tesis* y, obviamente, durante este periodo de tiempo han ido cambiando las connotaciones del término, la legislación y las tradiciones al respecto, pero es evidente que la producción científica de cada época tiene un punto de análisis claro e importante en las Tesis Doctorales defendidas. Esto es importante porque el análisis de las mismas hay que realizarlas en contexto, porque la historia hay que verla teniendo en cuenta las cuestiones sociales, políticas, legislativas, económicas, etc., de cada momento.

Está claro que se trata, por tanto, de un campo de interés y cuyo desarrollo puede contribuir a la mejora del conocimiento de una disciplina que, como la Historia de la Educación, también necesita

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

pensar su propia historia. Todo ello para poner en práctica la idea de que “la historia puede ser entendida como un estudio sistemático de los CAMBIOS EDUCATIVOS” (Ruiz Berrio, 1997, p. 158). Desde el análisis de las Tesis Doctorales se puede contribuir notablemente a ver esto.

El más claro antecedente de esta investigación es el Standing Working Group “Mapping of the discipline History of Education” (2014-2019), impulsado en Londres en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE36). Se trata de un proyecto de investigación a largo plazo y de gran alcance cuya concepción se detalla en Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard (2014). Como se indica en la página web de referencia (<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr?q=mapping>), el objetivo del grupo es “mapear” la Historia de la Educación, realizando una evaluación actual y retrospectiva de la base institucional de la disciplina y del conocimiento producido por sus profesionales que se extiende a través de las fronteras nacionales y culturales. De esta manera, se pretende:

- Incrementar las interacciones entre los académicos, facilitando la creación de agendas de investigación colaborativas.
- Describir la evolución reciente de la Historia de la Educación para hacerla más visible y, al conocerla y reflexionar sobre ella, reforzar su fundamento y legitimidad.
- Servir como referencia para la planificación prospectiva y para establecer una agenda de investigación.
- Promover el estudio autorreflexivo de la disciplina a través de la creación de una base de datos y plataforma virtual construida colectivamente que sirva de referente a investigadores e instituciones de todos los países.
- Realizar los análisis desde distintas dimensiones disciplinares: su base institucional (Institutos, departamentos, publicaciones), redes de comunicación (asociaciones, eventos científicos, medios de publicación), las estructuras de socialización y educación de la nueva generación (currículum, diploma, tesis doctorales) y la renovación continua del conocimiento producido por la disciplina (investigación, fundamento epistemológico, métodos de investigación).

Por otro lado, la investigación en torno a las Tesis Doctorales tiene un recorrido ya en España desde diferentes ramas científicas. Además, se ha debatido respecto a su valor como indicador evaluativo y sus posibilidades como fuente e indicador para analizar la investigación, al menos en estas dimensiones: como indicador de las tendencias en la investigación; como indicador de la capacidad y potencial para educar a investigadores; como medio para identificar la producción y difusión de resultados de investigación de alto nivel; y finalmente como instrumento para conocer la estructura social de la universidad (genealogías, redes científicas, sistemas de poder) (Jiménez-Contreras, Ruiz-Pérez y Delgado López-Cózar, 2014).

En el ámbito general y en otras áreas hay estudios sobre Tesis Doctorales publicados en revistas de prestigio como, por ejemplo, Agudelo et al (2003), Castillo y Xifra (2006), Fuentes y Arguimbau (2010), Repiso, Torres-Salinas y Delgado (2011), Delgado, Torres, Jiménez-Contreras y Ruiz (2006), López Gómez (2016), Martín, Serrano y Rebolledo (2018), Moyano, Delgado-Domínguez y Buela-Casal (1996), Ortega (2010), Ortega et al. (2015), Torres y Torres (2007), Fernández-

Guerrero (2015). En la mayoría de ellas se destaca el conocimiento disciplinar que surge de las tesis, la revisión de cuestiones bibliométricas, la observación de la incidencia de las Tesis Doctorales en la producción científica y su repercusión, etc.

Dentro de las Ciencias de la Educación son varios también los estudios e incluso Tesis Doctorales realizadas en este sentido desde varias perspectivas y áreas como la didáctica de las ciencias sociales, la educación física, la orientación o la teoría de la educación, entre otras (Fernández-Cano et al, 2003; Vallejo, 2005; Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2008; Diaz y Sime, 2016; Fernández-Bautista, 2012; Fernández Bautista, Torralba y Fernández-Cano, 2014; Fernández-Bautista y Fernández-Cano, 2015; Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015; Fernández del Rey y García Murias, 2017; Ramos Pardo y Sánchez Antolín, 2017; Ferreira-Villa, Pascual-García y Pol-Asmarats, 2013; Hernández-González, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016; Torralbo et al, 2003; Pascual y Ferreira, 2013; De Pano-Rodríguez y Reverter-Masia, 2020). Resulta de interés destacar cómo se entiende desde los mismos que en un contexto caracterizado por el reconocimiento de la complementariedad metodológica y la existencia de innumerables mecanismos de producción (artículos, tesis...) y difusión (bases de datos, plataformas...), la producción es una medida del desarrollo y proyección normativa de cualquier disciplina.

Estos trabajos suelen tener como referencia la base de datos Teseo y un periodo concreto y parcial de análisis, recogiendo aspectos importantes de cada disciplina. Finalmente, y de manera más específica, se han realizado en el campo de la Historia de la Educación pocos estudios, entre los que hay que destacar, sobre todo, los de Sanchidrián y Ortega (2013), Sanchidrián (2016 y 2018), y Sanchidrián, Payà y Freitas (2021).

Con estos antecedentes, el presente artículo está centrado en la cultura material de la educación, como ámbito dentro de la Historia de la Educación, analizando las Tesis Doctorales relacionadas con la misma en la base de datos Teseo desde el periodo 1976-2020². Es importante indagar en esa cultura material porque, como plantea Sanchidrián (2020), supone un campo emergente y de interés, puesto que

los objetos han cobrado especial relevancia para la investigación histórico-educativa: materiales escolares, fotografías, manuales, cuadernos, carteles, planos, edificios, uniformes, pupitres, cartillas,...; todos ellos han ido ocupando un lugar en nuestras investigaciones, como objeto de estudio o como una fuente más (p. 167).

En este sentido, no sólo su uso se ha visto incrementado, sino que se amplía:

² Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i “Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global” (CHE) / “Connecting History of Education International networks, scientific production and global dissemination” (CHE) (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

Esta materialidad es considerada en primer lugar como objeto de estudio, pero también como fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares, como los estudios sobre la cultura escrita en la escuela que analizan la producción y circulación de libros de texto, cuadernos de clase, revistas ilustradas o la difusión de las bibliotecas, y las investigaciones sobre la historia educativa del cine o de la educación estética que toman en cuenta la materialidad de los soportes y espacios en que se producen estas prácticas (Dussel, 2019, p. 17).

Desde esta visión, todo lo relacionado con el patrimonio histórico-educativo (Ruiz Berrio, 2010), todo ese afán en recuperar la memoria histórica de la educación ha ido provocando interés académico e investigador, que se puede ver también en la evolución de las Tesis Doctorales relacionadas con este ámbito. Por eso, se parte de una concepción desde la que

los historiadores de la educación españoles se han interesado especialmente por la cultura material de la escuela, es decir, su entorno físico-material y objetos (espacios, mobiliario, material didáctico y escolar) y ese interés ha ido acompañado por un notable interés político y social hacia el patrimonio histórico-educativo (Sanchidrán, 2020, pp. 171-172).

Esto tiene dos consecuencias de mucho interés para la historia de la educación (Dussel, 2019). Por un lado, implica incluir a los objetos y las cosas como actores educativos de pleno derecho, no sólo proyecciones del hacer sino también productores del mismo y de emociones. Lo material no es sólo objeto de estudio en relación a los usos y sentidos de las cosas, sino también por su influencia en el devenir histórico. Hay una relación dialéctica en la interacción que tenemos con los objetos y, por otro lado, el giro material implica reconceptualizar la temporalidad de los objetos mismos, viéndolos con perspectiva, desde su incompletitud narrativa e incidiendo en su “biografía” social. Desde ahí,

la historia material de la educación asume una sensibilidad etnográfica, una voluntad de cartografiar o documentar las experiencias que involucraron a personas y objetos a través de sus huellas materiales, tomadas ellas también como materia que sigue transformándose en su contacto con los investigadores (p. 19).

Esta doble perspectiva afecta a la posición del investigador/a y debe tenerse presente también en el estudio de las Tesis Doctorales como elemento disciplinar. En todo caso, el interés por la cultura material de la educación se ha visto refrendado con hitos como la creación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE, 2003) o la Red Ibero Americana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPE, 2007).

Método

La historia de la educación, aparte de atender a los factores externos de la educación y su incidencia con el resto de aspectos históricos, también se relaciona con la realidad cotidiana de los lugares y los objetos educativos. Esta forma de ver las instituciones educativas desde dentro va integrando los elementos de la cultura escolar y su entorno, que van desde los libros a los horarios, de los espacios a los reglamentos, de los uniformes a la fotografía. Se abre aquí un campo apasionante que ha sido objeto de numerosas investigaciones y Tesis Doctorales, que son el tema que aquí nos

ocupa. Dichas Tesis Doctorales son construcciones académicas que constituyen fuentes secundarias, en cuanto a que suponen en sí misma investigaciones con unas características determinadas y que no “sólo proporcionan datos e informaciones, sino también conceptualizaciones, problemáticas, explicaciones, valoraciones, etc.” (Mattozzi, 2004, p. 40).

Por eso se considera que el estudio de las Tesis Doctorales nos puede proporcionar información relevante sobre la presencia de la cultura material de la educación como elemento de interés en estas investigaciones. En este sentido, el planteamiento metodológico de este texto se basa en la metodología propia de la Historia de la Educación (Gabriel y Viñao, 1997). En este sentido, y en palabras de Ruiz Berrio (1997),

Si elaboramos correctamente el diseño de tal investigación, sabremos el tipo de fuentes que necesitaremos, las analizaremos con rigor y todos nuestros procedimientos metodológicos y técnicas a utilizar serán los oportunos para conseguir la interpretación histórica científica (p. 169).

Este texto parte de tomar en consideración las fuentes desde el acceso y análisis de las Tesis Doctorales de Historia de la Educación en España, con el referente de la base de datos TESEO (desde que incluye información en 1976 hasta 2020) y siguiendo, principalmente, el descriptor “Historia de la Educación” (subdisciplina 5506.07 Historia de la Educación, según la nomenclatura de la UNESCO), aunque con las limitaciones que esto tiene, tal y como indicó Sanchidrián (2016), y con el foco puesto en la cultura material de la educación dentro de las mismas, entendiéndose que

presupone una revalorización de las cosas y de la tecnología como formas de expresión de las prácticas materiales de los humanos. Ello comporta sin duda una nueva acreditación de la cultura material como creación, y también como categoría disciplinaria, más allá de su valoración instrumental (Escolano, 2010, p. 48).

En todo caso, no podemos olvidar que dentro de la Nomenclatura internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología, la Historia de la Educación está dentro de las Historias por Especialidades 10 (código 5506.07) y no en la Pedagogía, lo que puede condicionar la inclusión de este descriptor que, además, puede verse sustituido por Otros dentro del campo de la Pedagogía.

En todo caso, se ha partido de la siguiente hipótesis: el desarrollo de una historia de la cultura material de la educación, como dimensión dentro de la Historia de la Educación a través del análisis de las Tesis Doctorales producidas, ofrecerá una radiografía de la evolución de la misma y sus líneas emergentes.

Y de estos dos objetivos:

- Indagar a través de la base de datos TESEO en las Tesis Doctorales vinculadas a la cultura material de la educación en el periodo 1976-2020.
- Realizar un análisis mixto (estadístico y de contenido) de dichas Tesis Doctorales, de manera que se obtenga una panorámica de la misma y las líneas de investigación predominantes.

Para tener una panorámica lo más amplia y completa posible, junto con el descriptor Historia de la Educación, se han realizado 15 la búsquedas diferentes, relacionando pares de términos vinculados con la cultura material de la educación. Dichos pares de términos se han planteado de forma que cubran diferentes dimensiones y que estén incluidos en este ámbito. Dichos términos son “cultura material de la educación” y otros análogos como “educación material”, “instrumentos didácticos”, “instrumentos pedagógicos”, “libro de texto”, “manuales escolares”, “materiales escolares” u “objetos didácticos”. Además, se han utilizado algunos binomios como “educación – espacio”, “educación – fotografía”, “educación – museo”, “enseñanza – museo”, “imagen – educación”, “libro – texto” y “escuela – museo”.

En todos ellos se pueden tener en cuenta consideraciones conceptuales y metodológicas ligadas a que las investigaciones en torno a la cultura material de la educación se inscriben en una tradición de estudios sobre objetos y vinculados con estos, aunque a veces son definidos también como artefactos, tecnologías, dispositivos, etc., estableciendo relaciones los mismos y distintos aspectos simbólicos del campo educativo. En esta línea, resultan pertinentes las palabras de Viñao:

Los objetos no hablan por sí solos. Además, su mera descripción o enumeración no nos lleva más allá de las crónicas, cronologías o anales en relación con los acontecimientos. Dar cuenta de la existencia de una serie de objetos no significa asociarlos o compararlos. Al igual que no hay hechos en sí, aislados de otros y de sus contextos, tampoco hay objetos o relatos de vida sin más. Su interés no deriva de su condición de objetos o relatos, sino de los sentidos, significados, conexiones y relaciones que el historiador establece entre ellos y sus contextos de producción, recepción, apropiación e interpretación. Por de pronto, otorgar sentido a este tipo de estudios exige integrarlos y contextualizarlos mediante enfoques teóricos y conceptuales más amplios ligados a nociones tales como las de cultura/s escolar/es y gramática de la escolarización, o a las continuidades y cambios en la enseñanza, al estudio de los procesos socio-educativos de escolarización o profesionalización docente, entre otros, y, en definitiva, a una determinada narrativa o discurso interpretativo. Además, según el objeto que estemos estudiando, será necesario recurrir a un tipo determinado de fuentes y a una u otra metodología de análisis (Viñao, 2012, p. 11).

Partiendo de lo anterior, a continuación se exponen los principales resultados. Estos han sido analizados tras un proceso de depuración donde se ha centrado el análisis en una serie de variables de interés para comprender las líneas de investigación principales que se han ido desarrollando durante esos años, así como en aspectos sustantivos relacionados con los temas, la evolución histórica o los actores principales de las tesis doctorales.

Resultados y discusión

Se presentan a continuación los resultados encontrados en las distintas búsquedas realizadas en modo “búsqueda avanzada”, que se hicieron tanto a nivel de título como de resumen, para ver cuáles contenían las palabras de búsqueda utilizadas, los cuales se encuentran sintetizados desde el punto de vista cuantitativo.

Palabras de búsqueda	Tesis encontradas
Cultura material de la educación	38
Educación espacio	74
Educación fotografía	4
Educación material	80
Educación museo	8
Enseñanza museo	6
Imagen educación	21
Instrumentos didácticos	6
Instrumentos pedagógicos	5
Libro de texto	11
Libro texto	85
Manuales escolares	34
Materiales escolares	14
Objetos didácticos	1
Escuela museo	5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Tesis Doctorales encontradas en cada búsqueda

En total se han encontrado 392 resultados. De estos, depurando las coincidencias y aquellos que no eran relevantes para el objeto definido en este texto, tenemos un total de 66 Tesis Doctorales, sobre las cuales se ha realizado un análisis descriptivo en base a las siguientes categorías: temas, año de lectura, contexto, sexo (del autor/a y del director/a), universidad y departamento.

El proceso de depuración se ha basado en el análisis inicial del título y resumen de las Tesis Doctorales encontradas en TESEO. Aunque en la mayoría de los casos ha sido suficiente para aclarar su idoneidad en el ámbito de la cultura material de la educación, en algunos no ha sido

suficientemente clarificador y ha sido necesario ir a una lectura más pormenorizada de la propia Tesis Doctoral para decidir su inclusión en el análisis que se ha desarrollado.

Las temáticas más destacadas se han categorizado siguiendo el criterio de que las tesis estaban relacionadas directamente con estas categorías o las mismas eran muy significativas en su desarrollo, por lo que en algunos casos una misma Tesis Doctoral hace referencia a más de una categoría. Para su selección también se ha atendido, principalmente, al análisis de los títulos y del resumen de las Tesis Doctorales encontradas en TESEO, pero algunas tesis han requerido leer al menos algunas partes, sobre todo cuando había dudas a la hora de plantear más de una temática asociada a la misma, tanto desde el punto de vista de los objetos como de la memoria asociada a los mismos y de las personas relacionadas. En este sentido:

Los objetos materiales son, como es sabido, objetos que hablan a quienes les hacen hablar. Contienen, en ese sentido, memoria. Pero cuando en la historiografía educativa se habla de patrimonio se insiste, cada vez más, en que se trata del patrimonio material e inmaterial. Es decir, no sólo de objetos, sino también de la memoria de los alumnos y docentes, de los políticos, administradores y supervisores de la educación, de los padres y madres de alumnos, y de cuantos en definitiva han tenido una más o menos estrecha relación con el mundo de la enseñanza. (Viñao, 2012, p. 10).

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos atendiendo a las temáticas de las Tesis Doctorales y la frecuencia con la que aparecen dichas temáticas.

Temática vinculada a la Cultura Material de la Educación	Frecuencia
Libros de texto / manuales escolares	41
Prensa pedagógica e infantil	4
Museos pedagógicos / educación en museos	3
Materiales escolares y didácticos	12
Espacios escolares / educativos	12
Cultura material	2
Bibliotecas escolares	3
Imágenes / fotografías	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Temáticas de las Tesis Doctorales y frecuencia.

Como puede verse, la temática más desarrollada ha sido la de los libros de texto y manuales escolares, que se convierte en objeto de análisis en 41 Tesis Doctorales de 66. Esto nos da una imagen de su importancia que, además, ha ido creciendo con el paso del tiempo. No debemos olvidar que

Los textos escolares al ser uno de los productos más característicos de la institución escolar se han convertido en un objeto de estudio de gran interés, como testimonios que pueden revelar aspectos hasta ahora desatendidos u opacos, ya sean relativos a la vida interior de la institución escolar o acerca de las influencias ideológicas y motivaciones políticas que gravitaron sobre disciplinas y contenidos curriculares. A través de ellos se pretenden recuperar y analizar también teorías pedagógicas y principios metodológicos, tanto los que fueron predominantes y tuvieron difusión masiva en periodos y países determinados, como experiencias pedagógicas innovadoras o reformistas, minoritarias o individuales. (...) No son una descripción ni un registro fotográfico de esa sociedad y cultura, sino que expresan, más bien un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social, susceptibles, a su vez, de ser analizadas para tratar de comprender la historia escolar y los procesos de transmisión cultura” (Varela, 2010, p. 100).

Respecto al contexto, la mayoría de las Tesis Doctorales (58) tienen su ámbito de análisis dentro de España, mientras que el resto se distribuyen de la siguiente forma: México, Colombia (2), Portugal (2), Alemania, Argentina y ámbito anglosajón (EEUU-Canadá-Inglaterra). Las que se centran fuera de España son sobre todo tesis defendidas en universidades españolas pero realizadas por personas de dichos países.

Por otra parte, también en el análisis se ha querido destacar, dentro del contexto español, qué dimensión territorial tienen las Tesis Doctorales, siendo mayoritarias las referidas al ámbito estatal (36), después el local (17) y finalmente el autonómico (5). El rango espacial de las Tesis Doctorales indica una mayor atención a temas a nivel de todo el estado español, en parte también porque son numerosas las Tesis Doctorales que están situadas en el siglo XX y relacionadas con temáticas inscritas en la II República o la dictadura franquista.

Llama la atención también la igualdad con respecto al sexo de los doctorandos, ya que hay 33 mujeres y 33 hombres. Sin embargo, en el caso de los directores, los resultados son sustancialmente diferentes, ya que hay 64 hombres y 16 mujeres, aunque hay cinco Tesis Doctorales donde estos datos no vienen reflejados. Además, se ha tenido en cuenta cuando hay más de una persona que ha dirigido las tesis (codirección), encontrando que la diferencia es sintomática. No obstante, esto puede ser un indicador sobre la evolución más paritaria de cara al futuro de los investigadores en este campo. Evidentemente, no se pueden dejar de lado las realidades derivadas de la evolución de la educación superior, donde el número de mujeres doctoras se han ido incrementando y, por lo tanto, también el número de docentes universitarias con posibilidades de dirigir Tesis Doctorales.

En cuanto al año de lectura de las Tesis Doctorales, podemos ver en la siguiente tabla la distribución y frecuencia de las mismas.

Década	Número de Tesis Doctorales por año				Total
	1981 I	1988 I	1989 I		
1980-89	1981 I	1988 I	1989 I		3
1990-99	1990 II	1991 I	1993 II	1994 II	11
	1995 I		1997 III		
2000-2009	2000 III	2001 II	2002 III	2003 I	16
	2004 I	2006 I	2007 I	2008 III	
2010-2019	2010 II	2011 I	2012 III	2013 III	35
	2014 III	2015 IIIII	2016 IIIIIIIII	2017 III	
	2018 II	2019 I			
2020	I				1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Distribución temporal de las Tesis Doctorales.

Como puede apreciarse, el interés por los estudios relacionados con la cultura material de la educación dentro de la Historia de la Educación ha ido creciendo de una manera muy significativa. Desde la primera tesis considerada (1981) hasta la última (2020) se aprecia cómo en la última década se concentran más de la mitad de los trabajos, lo que es un indicador claro de ese incremento y cómo la cultura material supone, por tanto, un campo con muchas posibilidades de desarrollo y líneas de investigación. Por eso es razonable hablar de la misma como campo emergente de investigación (Sanchidrián, 2020) y como su desarrollo es muy importante de cara a la construcción de la identidad histórico-educativa colectiva, porque la cultura y su memoria se construye también a través de los objetos, los lugares y sus representaciones e imágenes.

En referencia a las universidades y departamentos donde han sido publicadas las 66 Tesis Doctorales de la muestra, 24 se corresponden con universidades públicas. A continuación, se puede ver en la tabla el número de Tesis Doctorales que se han realizado en las distintas universidades españolas.

Universidad	
Universidad de Granada	2
Universidad de Murcia	5
Universidad de Valencia	7
Universidad de Salamanca	12
UNED	8
Universidad de Zaragoza	1
Universidad de Barcelona	3
Universidad de Oviedo	1
Universidad de La Laguna	1
Universidad de Málaga	5
Universidad de Sevilla	1
Universidad de Burgos	1
Universidad de Navarra	1
Universidad de Valladolid	2
Universidad de Cantabria	1
Universidad de Cádiz	1
Universidad Complutense de Madrid	5
Universidad de Córdoba	3
Universidad Miguel Hernández	1
Universidad de Alcalá	1
Universidad de Santiago de Compostela	1
Universidad Pablo de Olavide	1
Universidad Politécnica de Valencia	1
Universidad Politécnica de Madrid	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Tesis Doctorales por Universidad.

Aunque los datos están muy distribuidos, seis universidades tienen casi la mitad de las Tesis Doctorales analizadas (Salamanca, UNED; Valencia, Complutense, Murcia y Málaga), lo que parece indicar un interés en cuanto a líneas de investigación en estas universidades, coincidiendo en su mayoría en ser grandes y con tradición en el área de la Historia de la Educación.

No todas las tesis incluían en TESEO el departamento de procedencia, destacando que en 32 de ellas se citaba el área de Teoría e Historia de la Educación o nombres similares, mientras que, dentro de las Ciencias de la Educación, nos encontramos con 3 de Didáctica de las Matemáticas, 1 de Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas y 1 de Didáctica y Organización Escolar. Del resto, son mayoritarias las vinculadas a Departamentos de Historia (9) y las demás están en departamentos más eclécticos: Ecología, Anatomía, Sociología y Comunicación, Matemáticas, Bellas Artes o Arquitectura. De todas formas, esto supone un hándicap que con los años ha ido mejorando. La rigurosidad a la hora de rellenar los campos de la base de datos TESEO lastró la recopilación de información los primeros años de uso de la misma. Como se está comentando, la sistematización e insistencia en el uso de esta base de datos hace que cada vez sea más completa y fiable la información encontrada en la misma.

En todo caso, de esto se desprende también que la cultura material de la educación es algo que interesa de manera transversal, porque desde distintas áreas, muchas ajenas a las Ciencias de la Educación, se han planteado Tesis Doctorales donde no sólo el descriptor Historia de la Educación está presente, sino que se centran en su totalidad o parcialmente en la cultura material de la educación. Esto también está relacionado con cómo los objetos y sus vínculos con lo educativo en todos los niveles del sistema educativo generan sinergias e interés investigador, lo cual debe ser una temática a abordar desde la Historia de la Educación como disciplina, tanto en relación con otras vinculadas con las Ciencias de la Educación como con otras áreas de conocimiento diferentes.

Conclusión

Partiendo de todo lo anterior y del estudio realizado, vamos a plantear una serie de conclusiones que deben servirnos para destacar algunas evidencias encontradas desde las variables analizadas en las Tesis Doctorales objeto de estudio. En todo caso, no podemos olvidar, siguiendo a Sanchidrián, Payà y Freitas (2021), que los datos obtenidos deben interpretarse teniendo presente el contexto histórico y los cambios que se han dado en el periodo estudiado en relación a la universidad, sobre todo respecto a la normativa sobre estudios de doctorado y las formas de difusión y publicación que afectan a la producción de tesis doctorales (por ejemplo, el que uno de los requisitos para su defensa sea haber publicado parte de los resultados o la posibilidad de defensa de Tesis Doctorales por compendio de artículos). Estas cuestiones ya deben tenerse presentes, y más si cabe en investigaciones futuras.

Respecto al tema de la cultura material de la educación como campo de investigación emergente, Escolano (2020) plantea la necesidad, desde la historia de la educación, de asociar lo material con lo intelectual e interpretar con más complejidad y rigor crítico el alcance y sentido que puede tener este tipo de cultura escolar que se define a sí misma desde la categoría historiográfica de lo matérico. (...) se ha de considerar que no solo es la academia sino toda la sociedad la que apoya la operación de reconstruir y repensar el patrimonio de la educación como objeto histórico, el material y el inmaterial, al considerar que este acervo es un elemento cultural esencial, de fuertes

valencias gnoseológicas y formativas, que ha de ser asumido en una sociedad ilustrada y democrática como un bien público y común y como una fuente de saber acerca de los procesos de alcance antropológico que han orientado la construcción pedagógica de la formación humana (p. 795).

El análisis de las Tesis Doctorales relacionadas con esto supone, pues un vehículo necesario para ir completando lo que se ha pretendido con este texto. Cabe recordar la hipótesis de partida del mismo: “el desarrollo de una historia de la cultura material de la educación, como dimensión dentro de la Historia de la Educación a través del análisis de las Tesis Doctorales producidas, ofrecerá una radiografía de la evolución de la misma y sus líneas emergentes”.

Por tanto, desde la radiografía obtenida y desgranada en el análisis y los resultados expuestos, se corrobora dicha hipótesis, destacando cinco ideas emergentes del análisis realizado:

1. Hay un interés creciente en la utilización de la cultura material de la educación como fuente de estudio en elaboración de Tesis Doctorales (sobre todo durante la última década), centrándose, mayoritariamente, en los libros y manuales escolares, los objetos didácticos y los espacios educativos.
2. Existe igualdad en cuanto al sexo de los doctorandos. Sí hay una mayoría de hombres entre los directores de tesis, pero acercándose cada vez más a la paridad, producto también de la propia evolución de la universidad en este sentido.
3. Las Tesis Doctorales se encuentran muy repartidas geográficamente y en cuanto a disciplinas académicas, aunque hay universidades que concentran más Tesis Doctorales y la mayoría están relacionadas con el área de Teoría e Historia de la Educación.
4. El punto de partida desde otras áreas, más cercanas o lejanas científicamente, sí indica el carácter multidisciplinar y/o transversal que puede tener la investigación vinculada con la cultura material de la educación.
5. Dentro de la cultura material de la educación, la línea de investigación más clara y que ha ido cobrando cada vez más importancia ha sido la de los libros de texto y manuales escolares. Se trata de un campo floreciente y que todavía tiene muchas posibilidades de desarrollo.

A modo de prospectiva, también resulta de interés destacar la necesidad de profundizar en este análisis añadiendo más variables que amplíen el espectro de conocimientos, sobre todo relacionados con un análisis más pormenorizado del contenido y los métodos utilizados. A su vez, para obtener una panorámica más completa, también resultará de valor científico ampliar la indagación a otras bases de datos especializadas y hacerlo también teniendo en cuenta las posibles Tesis Doctorales relacionadas con la cultura material de la educación anteriores a 1976, pues es la fecha de inicio de recopilación de datos en TESEO, como se ha dicho con anterioridad.

En definitiva, siguiendo a López López (1996), se puede incidir en la idea de que una de las fuentes documentales más importantes para estudiar el estado de la investigación de un país, a través de su literatura científica, es la producción correspondiente a las Tesis Doctorales. En el caso de la cultura material de la educación, ofrecer una panorámica de las Tesis Doctorales vinculadas a la misma, su distribución temporal y geográfica, y, sobre todo, las temáticas principales, nos pueden llevar a apreciar las líneas principales y las emergentes. Si partimos del hecho de que comunicar

los resultados de la investigación es tan importante como la propia investigación, es fundamental otorgar a las Tesis Doctorales la importancia científica que tienen como referentes para conocer la estructura, líneas y tendencias de la investigación histórico-educativa.

Referencias bibliográficas

Agudelo, D. et al (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15(4), pp. 595-609.

Castillo, A. y Xifra, J. (2006). Investigación bibliométrica de las tesis doctorales españolas sobre relaciones públicas (1965-2005). *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 34, pp. 141-146.

Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), pp. 1-10.

Delgado, E., Torres, D., Jiménez-Contreras, E. y Ruiz, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): Temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), pp. 493-524.

Díaz, C. y Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, pp. 5-40.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 35(76), pp. 13-29.

Escolano, A., García Carrasco, J. y Pineda, J. M. (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), pp. 43-64.

Escolano, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intelectual. *Educação Temática Digital*, 22(4), pp. 793-811.

Fernández Bautista, A, Torralba, M. y Fernández-Cano, A. (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841-2012). *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), pp. 1-15.

Fernández Rey, E. y García Murias, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, pp. 90-104.

Fernández-Bautista, A. (2012). *Análisis diacrónico y prospectivo de tesis doctorales españolas del campo de la educación (1840-1976)*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/21863>

Fernández-Bautista, A. y Fernández-Cano, A. (2015). La ley de la ventaja acumulada en la distribución de tesis doctorales españolas de educación y sus directores. En AIDIPE (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol.2) (pp. 1179-1187). Cádiz: Bubok.

Fernández-Bautista, A., Torralbo, M. y Fernández-Cano, A. (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841–2012). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), pp. 1–15.

Fernández-Cano, A. et al (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales española en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), pp. 162-176.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), pp. 191-207.

Fernández-Guerrero, I. M. (2015). Tesis doctorales españolas en Medicina de Urgencias y Emergencias (1978–2013). *Emergencias*, 27, pp. 129–134.

Ferreira-Villa, C., Pascual-García, L. y Pol-Asmarats, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001–2012). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), pp. 1–10.

Fuentes Pujol, E. y Arguimbau Vivó, L. (2010). Las tesis doctorales en España (1997–2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(1), pp. 63–89.

Gabriel, N. de y Viñao, A. (eds.) (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.

Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.) (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE-MEC.

Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.) (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.

Hernández-González, V., De Pano-Rodríguez, A. y Reverter-Masia, J. (2020). Spanish doctoral theses in physical activity and sports sciences and authors' scientific publications (LUSTRUM 2013–2017). *Scientometrics*, 122, pp. 661–679. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03295-6>

Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S. y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 871–880.

Jiménez, E., Ruiz, R. y Delgado, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), pp. 295–308.

López Gómez, E. (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: aproximación bibliométrica y tendencias temáticas. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), pp. 147–164.

López López, P. (1996). *Introducción a la Bibliometría*. Valencia: Promolibro.

- Martín, M., Serrano, J. y Rebolledo, M. (2018). La mujer en la investigación en comunicación en España: un análisis de la producción científica (2007-2013). *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 15, pp. 65-87.
- Mattozi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, pp. 39-48.
- Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor “Sector de la educación” (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39(3), p. 146.
- Moyano, M., Delgado-Domínguez, C. J. y Buela-Casal, G. (1996). Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos Teseo (1993-2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), pp. 111-120.
- Ortega, E. (2010). La investigación en marketing a través de las tesis doctorales españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(1), pp. 127-147.
- Ortega, E. et al (2015). Estudio bibliométrico del papel de la mujer en las tesis doctorales de ciencias del deporte. *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), pp. 139-148.
- Pascual, L. y Ferreira, C. (2013). Panorámica nacional de las tesis doctorales en orientación: pasado, presente y futuro. En M. Cardona, E. Chiner, y A.V. Giner (eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 690-699). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ramos Pardo, F. J. y Sánchez Antolín, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001-2015). *Scientometrics*, 112(3), pp. 1615-1630.
- Repiso, R., Torres-Salinas, D. y Delgado, E. (2011). Análisis bibliométrico y de redes sociales en tesis doctorales españolas sobre televisión (1976-2007). *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 37, pp. 151-159.
- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel y A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz Berrio, J. (Ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos Teseo (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292.
- Sanchidrián, C. (2018). Institutional affiliations and socialization: Doctoral Thesis in History of Educación in Spain (1990-2010). En ISCHE40, *Education and Nature* (p.71). Berlin: ISCHE40.

Sanchidrián, C. (2020). La historia de la cultura material de la educación: un campo de investigación emergente. En E. S. Vila e I. Grana (coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp.167-188). Barcelona: Octaedro.

Sanchidrián, C. y Ortega, F. (2013). Revisión historiográfica de las tesis realizadas sobre historia de la educación en el franquismo. En C. Molinero y J. Tébar (eds.), *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFIC, UAB.

Sanchidrián, C., Payà, A. y Freitas, T. (2021). Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española. *Revista de Educación Superior*, 50, pp. 129-153.

Torrallbo, M. et al (2003). Tesis doctorales españolas en Educación Matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), pp. 295-305.

Torres, I. y Torres, D. (2005). Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en España (1976-2002): A propósito de un indicador definitivo en investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 28(4), pp. 479- 499.

Vallejo, M. (2005). Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática 1975-2002. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/580>

Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, pp. 97-114.

Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativas*, 7(15), pp. 223-256.

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1), pp. 7-17.

Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viajes y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), pp. 21-42.

El IES Maestro Juan de Ávila, un instituto histórico: su patrimonio

The heritage of the historical high school Maestro Juan de Ávila

Beatriz Crespo Alises

IES Maestro Juan de Ávila

<https://orcid.org/0000-0001-6121-8888>

M^a Inmaculada Iglesias Lorenzo

IES Maestro Juan de Ávila

Profesora de Ciencias Naturales

<http://orcid.org/0000-0002-6197-9529>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

El patrimonio del IES Maestro Juan de Ávila presenta tres grandes apartados: el archivo, con los documentos generados desde 1843. El museo de Ciencias Naturales “Julia Muela”, con una excelente colección de animales naturalizados por los mejores especialistas del XIX y XX (Benedito, Darder, Sánchez Bermejo,...), modelos de escayola de la casa E. Deyrolle de París; láminas murales de historia natural de A. Comte, cajas de cultivos agrícolas y material de laboratorio de Ciencias Naturales y de Física y Química. Y la biblioteca “Alfredo Róspide” con más de 22000 ejemplares, de los que unos 4500 conforman el Fondo Antiguo.

Palabras clave: IES Maestro Juan de Ávila, Patrimonio histórico, Museo Ciencias Naturales, animales naturalizados, Benedito, Darder, Émile Deyrolle, Achille Comte.

Abstract

The patrimony of the IES ‘Maestro Juan de Ávila’ presents three main sections: the archive, with the documents generated since 1843, the “Julia Muela” Museum of Natural Sciences, with an excellent collection of animals naturalized by the best specialists of the XIX and XX (Benedito,

Darder, Sánchez Bermejo,...), plaster models from the E. Deyrolle house in Paris; natural history wall plates by A. Comte, boxes of agricultural crops and laboratory equipment for Natural Sciences and Physics and Chemistry; and the "Alfredo Róspide" library with more than 22,000 copies, of which about 4,500 make up the Ancient Collection.

Keywords: IES Maestro Juan de Ávila, Historical heritage, Natural Sciences Museum, naturalized animals, Benedito, Darder, Émile Deyrolle, Achille Comte.

Breve historia del Instituto de Segunda Enseñanza de Ciudad Real, hoy IES Maestro Juan de Ávila



Figura 1. Edificio del instituto, 1843-1967. Foto de finales del XIX. Fachada principal. En la azotea el Observatorio meteorológico.

La historia comienza el 1 de noviembre de 1843, en esa fecha se inaugura el Instituto de Segunda Enseñanza de Ciudad Real, al día siguiente comienzan las clases 82 alumnos. Sin embargo, las gestiones para la creación del instituto, en las que incluso intervino el General Espartero, empezaron al menos en 1837.

El local elegido para el centro fue el convento de La Merced, desamortizado unos años antes, situado en la calle Caballeros, tal y como había solicitado el Ayuntamiento; permanecerá en este edificio hasta 1967. En la actualidad aquel convento es el Museo de La Merced, una de las dos sedes del Museo de Ciudad Real.

Allí se educaron miles y miles de alumnos de la provincia, pues fue el único centro público de enseñanza media hasta bien entrado el siglo XX.

En el instituto se encontraba un observatorio meteorológico, del que tenemos noticias desde 1867, contaba con un extenso jardín, que sirvió como escuela de botánica, y en sus dependencias existió además un Colegio de Internos.

Desde 1941 lleva el nombre de Maestro Juan de Ávila. En 1967 se mudó a un nuevo y moderno edificio, en los terrenos de la Granja Agrícola, en el extrarradio de la ciudad; allí se trasladaron parte de la biblioteca, del gabinete de Historia Natural, de los laboratorios de Física y Química, del material de administración, etc.; el resto se quedó en el instituto Femenino, creado en 1963, y con el que convivió 4 años. Pero aún sufrió un segundo traslado en 2005, cuando las nuevas asignaturas y la llegada de los alumnos de primer ciclo de ESO, dejaron pequeña esta segunda ubicación. El tercer edificio se levantó sobre los campos de deporte del anterior. Forma parte desde 2010 de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH); y el 24 de octubre de 2014 recibió el reconocimiento de Instituto Histórico de Castilla La Mancha.

Patrimonio del IES Maestro Juan de Ávila

Afortunadamente y, a pesar de los traslados, la comunidad educativa del instituto ha conservado un rico patrimonio, que tenemos organizado en tres apartados: archivo, biblioteca y museo.

Archivo

Está formado por los documentos generados por el propio centro a lo largo de su historia. Entre los más de 100 libros, que es una pequeña parte de todo lo que tendría que haber, encontramos:

- Actas (de ingreso, de exámenes, por asignaturas, de toma de posesión/cese)
- Diarios de cantidades
- Índices alfabetizados por nombre de pila o apellido y año de matrícula
- Libros de gastos de material ordinario
- Libros de nóminas
- Libros de registros de comunicaciones dirigidas a la Superioridad
- Libros generales de certificaciones y títulos
- Libros de actas de sesiones de la junta económica
- Libros de registros de entrada de certificaciones académicas
- Matrículas
- Registro de tarjetas de identidad escolar
- Solicitud de títulos.

Y podríamos añadir otro material diverso, que no es de tipo administrativo, pero que es fruto de la vida de la comunidad educativa y de su repercusión en la ciudad.

Todo este archivo está en proceso de catalogación, digitalización y estudio. Se le ha buscado un lugar adecuado para su conservación y consulta.

A menudo recibimos visitas para recabar datos de alumnos y profesores que han pasado por el centro, pero también lo utilizamos nosotros mismos para reseñar elementos del propio patrimonio, como fecha y valor de animales naturalizados que están en el museo, documentación de eventos, etc. No podríamos escribir la historia del instituto, de su comunidad educativa, los cambios educativos de la enseñanza, e incluso la historia de nuestra ciudad (nombres, establecimientos) sin los datos que nos aporta el archivo.

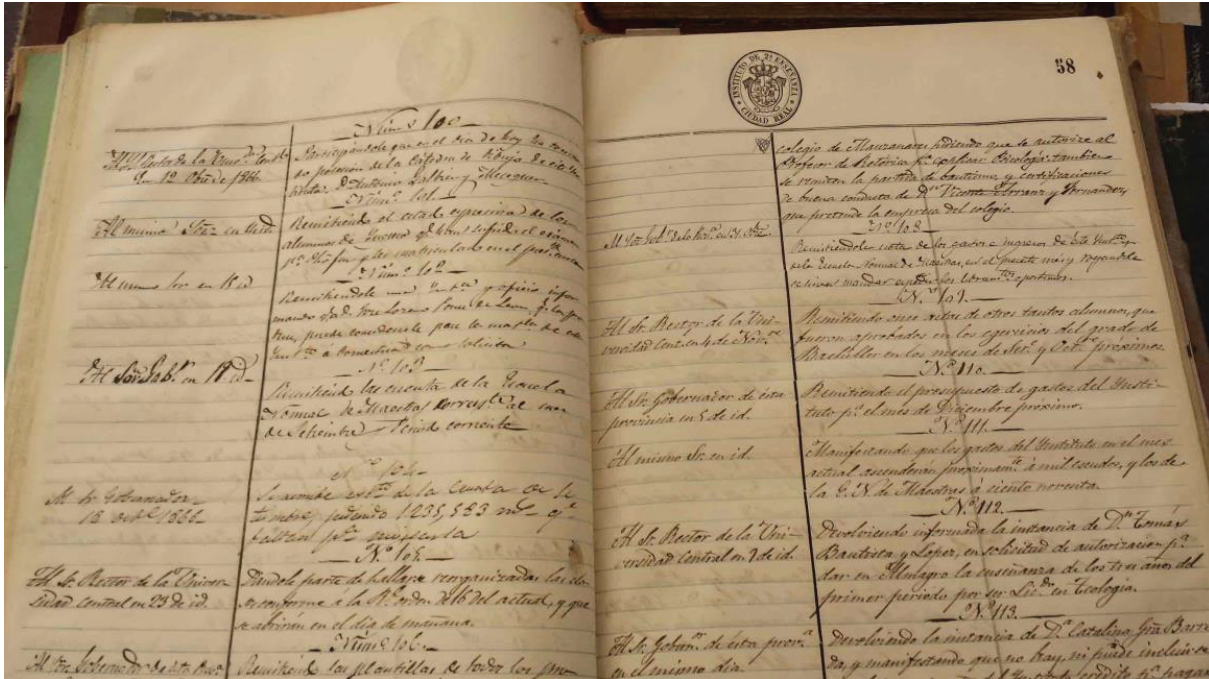


Figura 2. Libro de comunicaciones a la superioridad 1860.

Biblioteca “Alfredo Róspide”

La biblioteca lleva el nombre del profesor Alfredo Róspide, catedrático de griego, director del instituto y encargado de la misma muchos años, quien, al fallecer, nos legó sus libros, 840 ejemplares, buena parte de ellos sobre historia, cultura y lenguas clásicas.

En el presupuesto de inicio del instituto había una partida de 11000 reales para la adquisición de libros, material didáctico y de oficina¹; así comienza la biblioteca del instituto; también heredó las bibliotecas de distintos conventos recientemente desamortizados en la provincia, mezclándose estos fondos con los del instituto y siendo utilizados exclusivamente por profesores y alumnos.

¹ Miravete Gómez, J.A. (s.f.). *Ampliación de la educación en Ciudad Real en el siglo XIX. Los problemas de la enseñanza.* http://www.upct.es/seeu/as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/mapa46-ciudad-real.htm

En la memoria del curso 1859-60 se habla de 5000 volúmenes. En 1896 la biblioteca pasa a ser pública, encargándose de ella un funcionario del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios; primero en el mismo centro y luego en locales de la Diputación (1900-1926).

El actual Fondo Antigo procede de las adquisiciones que se han ido haciendo y de las donaciones recibidas; entre estas la más importante por su volumen y por el tipo de colección es la de los hermanos Clemente y López del Campo². Todos los ejemplares están firmados por lo que sabemos que su donación asciende a 1208 libros, una parte de ellos relacionados con Filipinas, donde pasaron parte de su vida.



Figura 3. Imagen de parte del Fondo Antigo de la Biblioteca “Alfredo Róspide”.

Nuestra biblioteca hoy dispone de 22000 volúmenes de los que más de 4200 pertenecen al Fondo Antigo. De los siglos XVIII y XIX hay 1694 volúmenes y de la primera mitad del siglo XX 2572. Todo este fondo está incluido en el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico (CCPB).

Muchos son los volúmenes dignos de ser destacados, pero mencionaremos sólo algunos:

La edición de Gallemart del *Sacrosanctum Oecumenicum Concilium Tridentinum* (es el ejemplar más antiguo de nuestra biblioteca, data de 1745), el tomo VI de la 2.^a parte del *Ingenioso Hidalgo Don Quixote de la Mancha*, impreso en la imprenta de la Viuda de Ibarra, hijos y compañía, en 1787 o *El teatro ó colección de los saynetes y demás obras dramáticas de Don Ramón de la Cruz*, Imprenta Real, 1788 (de la que tenemos nosotros los tomos 3, 5, 7 y 8).

² Estos hermanos originarios de la provincia de Toledo emigraron a Filipinas, donde hicieron fortuna; a su regreso se instalaron en Moral de Calatrava (Ciudad Real), lugar en el que son conocidos por su labor filantrópica. Por el archivo, sabemos que al menos el mayor de los hermanos, José Patricio, fue alumno del instituto.

Del siglo XIX hay más de 1600 ejemplares de los que podemos destacar: 7 tomos del *Diario de las discusiones y actas de las Cortes*, publicado en Cádiz, en la Imprenta Real, entre 1811 y 1813, la edición del Quijote impresa en Argamasilla de Alba en 1863 (sucesores de Rivadeneyra), la *Historia Natural* de Buffon (en 31 tomos), la revista *La Ilustración Española y Americana* de 1881 a 1892; varios volúmenes de *Discursos leídos en las Recepciones públicas que ha celebrado desde 1847 la Real Academia Española* (entre 1860 y 1893), *Lecciones de Agricultura*, de Antonio Sandalio, Madrid, 1818, *Narración de los sucesos principales de la Historia de España*, de Juan de Mariana, Madrid, 1828, *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, Madrid, 1832, la *Historia de la Literatura* de Schlegel, Madrid, 1843; *El Judío Errante*, de Sue, Madrid, 1845, la *Historia de la Villa y Corte de Madrid*, de Amador de los Ríos, Madrid, 1860-1864; las *Obras Dramáticas* de Schiller, Madrid, 1881-1883, la *Historia de las Cruzadas*, de Michaud, Barcelona, 1886-1887 o las *Obras Completas* de Víctor Hugo, Valencia, 1887. No debemos dejar de mencionar la obra *Monumentos Arquitectónicos de España*, 1852-1881, que desgraciadamente no tenemos completa, parte de la cual está enmarcada en distintas dependencias del instituto.

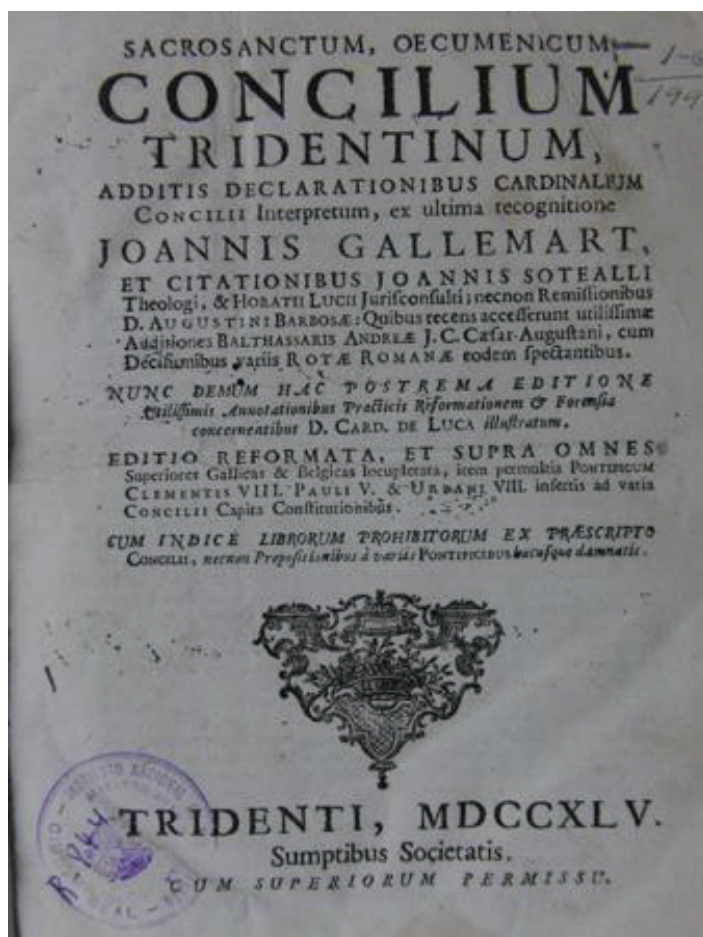


Figura 4. Concilio de Trento, 1745.

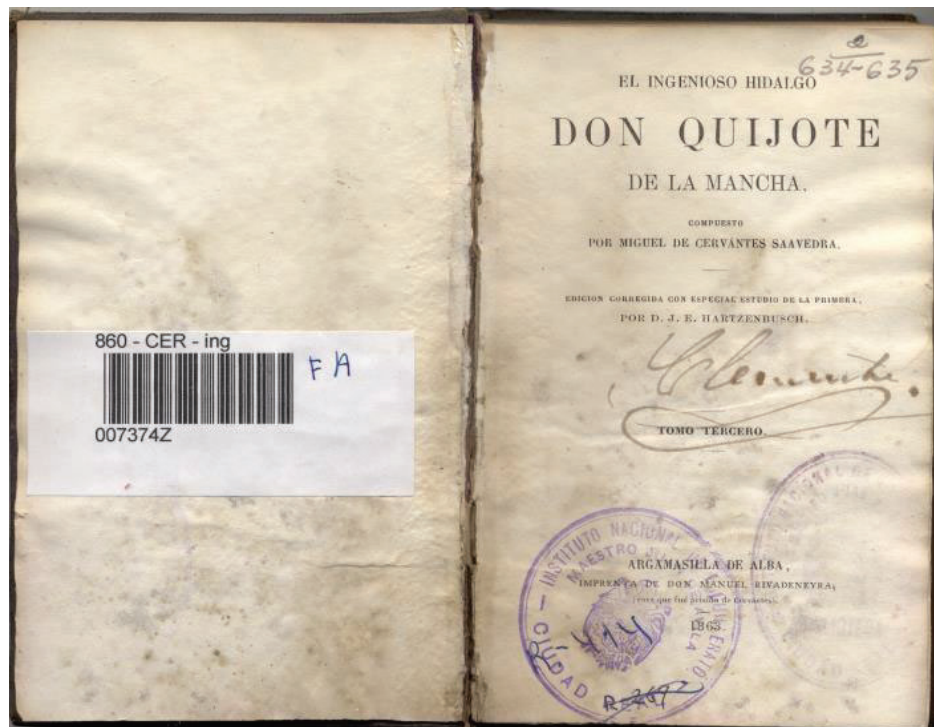


Figura 5. Don Quijote de la Mancha, Argamasilla de Alba, 1863.

De los 2572 ejemplares del siglo XX, anteriores a 1959, mencionaremos 20 volúmenes de la Revista de la Real Academia de Ciencias, la Revista Ibérica, un ejemplar de Don Quijote de la Mancha. Comedia lírica sobre la base de la obra inmortal de Cervantes, con música de Teodoro San José, publicada por E. Barriobero en Madrid, 1905 (publicado para conmemorar el “IV Centenario”, cuando en realidad era el III, tal como figura en la 3.ª hoja, donde se lee lo siguiente: “Al Excmo. Señor Don Juan de la Cierva y Peñafiel, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el IV Centenario del Quijote”); las Obras Completas de Campoamor, Madrid, 1902, las Obras Completas de José Zorrilla, Madrid, 1905; varios volúmenes, entre 1907-1925, de los Anales de la Sociedad Española de Física y Química, Madrid, la España Regional de Rocafort, Barcelona, 1913, el Gran Atlas Geográfico de Stieler, Gotha, 1920; Floresta de leyendas heroicas españolas de Menéndez Pidal, Madrid, 1925-1927, varios números, editados entre 1927-1936, del Catecismo del Agricultor y Ganadero, Madrid, la Historia Universal de Oncken, Barcelona, 1934, las Obras Completas de Martínez Sierra, Madrid, 1934 o Nada de Carmen Laforet, Barcelona, 1952.

La biblioteca recibe las visitas de doctorandos y/o investigadores, que encuentran un importante vivero de información. Con los propios alumnos del centro se realizan actividades de información, de búsqueda, de catalogación, como se puede ver reflejado con la realización de un cortometraje, que relata la historia del instituto y su patrimonio.

Es visita obligada para cada promoción que llega al centro. No faltan tampoco las labores de divulgación de este patrimonio que se hacen desde la propia biblioteca, con ocasión de fechas señaladas, como los días de las Bibliotecas, del Libro, aniversarios de autores, etc., así como otras relacionadas con la animación a la lectura.

Museo de Ciencias Naturales “Julia Muela”

El recorrido del museo de Ciencias Naturales del IES “Maestro Juan de Ávila” comienza en 1987, de la mano de los profesores Julia Muela y Tomás Redondo, con la colaboración de muchos otros profesionales de la enseñanza. Se trata de recopilar y categorizar los materiales científico-didácticos procedentes de un antiguo gabinete de Historia Natural y materiales de experimentación de Física y Química; así como otros procedentes de diferentes donaciones, como la colección de moluscos de Filipinas³ por parte de los hermanos Clemente y López del Campo en 1912; o la de más de mil ejemplares de lepidópteros donada por el profesor Alberto López Villaverde.

Partiendo de un primer registro del contenido del originario Gabinete de Historia Natural (curso 1861-1862), las memorias anuales del centro (1861-1912) citan otros muchos objetos naturales, máquinas e instrumentos de experimentación, como los procedentes de la exposición agrícola celebrada en Ciudad Real en 1859, o los ejemplares geológicos (minerales, rocas, fósiles) que el instituto envía a la exposición universal de París de 1912.



Fuente: Fotografía realizada por Julián Alonso, 1937.

Figura 6. Antiguo gabinete de Historia Natural.

³ De esta donación queda constancia en la *Gaceta de Madrid* del 26 de septiembre de 1912, Real Orden de 17 de septiembre, p. 709.



Figura 7. Recreación del antiguo gabinete de Historia Natural para la exposición del 175.º aniversario del IES Maestro Juan de Ávila.

Los materiales del actual museo pueden considerarse distribuidos en tres grandes bloques:

- Animales naturalizados o conservados en formol
- Materiales didácticos empleados en la enseñanza de las ciencias
- Material de laboratorio

Animales naturalizados o conservados en formol

El inventario de los animales naturalizados fue revisado, completado y valorado⁴ en 2006, con motivo del último traslado del centro, por Isabel Rey y Josefina Barreiro, conservadoras del Museo Nacional de Ciencias Naturales, quienes afirman haberse encontrado con una magnífica colección de gran valor histórico, tanto por la época de la que proceden los ejemplares (más del 80% de las piezas son de finales del s. XIX y principios del XX⁵), como por los taxidermistas que las prepararon, los mejores de la época: Dutchen, Benedito, Sánchez, Sánchez Bermejo (colaboradores del Museo Nacional de Ciencias Naturales), Severini y Darder, además de por su excelente calidad. La colección tiene además el valor añadido de ser una de las pocas de estas características en España, lo que unido a la dificultad e incluso imposibilidad de reponer sus ejemplares en caso de pérdida o deterioro (al no contar con los profesionales que trataron las piezas), hacen de ella una auténtica rareza a preservar.

Esta colección de animales naturalizados consta de **146 ejemplares de vertebrados** de 130 especies, en su gran mayoría dispuestos al uso de la época, sobre un soporte que imite lo mejor posible

⁴ Sobre el valor de las piezas de un museo *vide* Santos-Mazorra y Rey, 2015a: 14 de enero, y Santos-Mazorra y Rey, 2015b: 67-86.

⁵ El resto procede de preparaciones hechas por alumnos y donadas al centro.

al animal vivo (Nieto, 2018). Entre ellos pueden destacarse estas singularidades pertenecientes a diferentes grupos: esturión (*Acipenser sturio*) y pez volador (*Tringa volitans*) (Peces); dentro de los reptiles ejemplares representativos como el cocodrilo del Nilo (*Crocodylus niloticus*), tortuga verde (*Chelonia mydas*), iguana (*Iguana tuberculata*) o camaleón (*Chamaeleo chamaeleon*).

Entre los anfibios, algunas singularidades ibéricas, como el gallipato (*Pleurodeles waltl*), así como distintas especies de anuros característicos de la península (en el caso de los anfibios, los ejemplares se encuentran conservados en formol).

Las aves constituyen el grupo de vertebrados más numeroso y entre ellas se encuentran varios ejemplares de especial interés por ser representativos de ecosistemas emblemáticos de la península, correspondientes a parques nacionales como Cabañeros o Doñana: búho real (*Bubo bubo*), águila real (*Aquila chrysaetos*), avutarda (*Otis tarda*), cigüeña negra (*Ciconia nigra*), grulla (*Grus grus*), morito (*Plegadis falcinellus*), avetoro (*Botaurus stellaris*) o alimoche (*Neophron percnopterus*), perdices (*Alectoris rufa*), abubillas (*Upupa epops*). También incluye especies exóticas como loros (*Psittacus oestrus*) o un ejemplar de pavo real (*Pavo cristatus*).

Respecto a los mamíferos, destacan especies de distintos continentes, como ornitorrinco (*Ornithorhynchus anatinus*), chimpancé (*Pan troglodytes*), murciélago frugívoro (*Pteropus edulis*), leopardo (*Felis panthera*) o armadillo (*Dasypus novemcinctus*); además de otros mamíferos propios de la fauna ibérica, como el lobo (*Canis lupus*), el ciervo (*Cervus elaphus*) o el corzo (*Capreolus capreolus*).

Los invertebrados también se encuentran ampliamente representados a través de diferentes filas (poríferos, equinodermos, cnidarios, platelmintos). Son destacables, en primer lugar, la colección de insectos de todos los órdenes (conservados en seco y montados con alfileres entomológicos en cajas de colección, o en acrílico transparente o resina), en especial destacar **600 especies ibéricas de lepidópteros**, incluyendo 6 cajas en las que pueden apreciarse sus ciclos vitales completos; y la colección de **165 ejemplares de moluscos**, en su mayoría procedentes de Filipinas e incluidos en la anteriormente citada donación de los hermanos Clemente y López del Campo (que incluye ejemplares como *Conus geographus*, *Nautilus pompilius*, *Architectonica perspectiva*, *Melo aethiopica* o *Murex ramosus*).

Muchas de estas especies emblemáticas de nuestra fauna y de otros biomas del planeta se encuentran hoy día en la lista roja de especies en peligro de extinción (elaborada por la IUCN, Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza), o bajo la categoría de vulnerables; lo que da un valor añadido a la conservación de estos ejemplares en nuestro museo.

Materiales didácticos empleados en la enseñanza de las ciencias

Entre estos materiales de uso didáctico, cabe destacar **41 modelos de escayola**, que reproducen la anatomía del hombre, animales y plantas, procedentes de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle en París y adquiridos a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Pueden mencionarse los modelos anatómicos de un diente, estructura del oído humano, tráquea, anatomía interna del estómago; estructura del encéfalo humano, modelos de la evolución el encéfalo en vertebrados; e incluso

modelos de estructuras microscópicas, como los receptores sensoriales de la piel o de un lobulillo hepático. En esta sección también se encuentran modelos realizados en otros materiales, como papel maché, como es el caso del correspondiente al ojo humano, de gran precisión, al igual que los modelos en escayola.



Figura 8. Modelo en escayola, fijo en marco de madera, de la anatomía de un cnidario.

Otros modelos de seres vivos realizados en escayola o papel maché corresponden a vertebrados, invertebrados y estructuras botánicas. De estos últimos, por ejemplo, se cuenta con modelos de estructuras reproductoras y del desarrollo de pteridófitos (helecho) o de los verticilos de una flor (este desmontable), insertados en una varilla de metal que sirve de eje. Los animales están representados siguiendo las formas más habituales de la época, en forma de disección, lo que permitía el detalle de la anatomía interna y de la morfología externa. Se conservan modelos fijos de pared en un marco de madera (anatomía interna de la gallina (*Gallus domesticus*) o diferentes invertebrados (como el que muestra la estructura colonial de los corales); modelos fijos sobre peana de madera (como el más que detallado de la anatomía interna de un coleóptero) o modelos giratorios sobre peana de madera, en torno a un eje metálico (Marín y Martínez, 2019).



Figura 9. Modelo en escayola, sobre peana de madera en eje metálico, de la anatomía de un coleóptero.

Entre otros materiales didácticos de la época con los que cuenta el museo se incluyen:

Dieciocho litografías en color de plantas, realizadas por D. Justo Salinas, incluidas en la carpeta Flora Forestal Española de 1884.

Veintidós láminas murales, litografías⁶ del científico y naturalista J. Achille Comte. La elaboración de estos murales por parte de Achille Comte estaría en consonancia con las corrientes didácticas de la época, que abogaban por las representaciones científicas reales, más ventajosas pedagógicamente que los discursos descriptivos. Están realizadas a dos o tres tintas, en papel grueso de color negro, sobre lienzo, con moldura superior plana y fresada (apta para colgar) y rulo inferior cilíndrico. Son de gran formato (90 x 90 cm. aprox.) Aunque no figura la fecha, por sus características pueden datarse a mediados del siglo XIX. Las láminas abordan las principales disciplinas incluidas en los programas de estudios de Historia Natural de la época (según el trabajo llevado a cabo por Emilio Serrano Gómez, profesor de Biología y colaborador del Museo de Historia Natural del Instituto Cardenal López de Mendoza, de Burgos). El museo conserva 14 láminas de Botánica, 7 de Zoología y 1 de Geología.

⁶ En su parte inferior está rotulado *PLANCHES MURALES D'HISTOIRE NATURELLE PAR ACHILLE COMTE, DIRECTEUR DE L'ÉCOLE DE SCIENCES DE NANTES*. En su parte inferior central o izquierda aparece *A. COMTE o TH. CHAILLOT DELINEAVIT. DESSINÉ SUR PIERRE & LITH. CHEZ CHARPENTIER À NANTES*. En su parte superior, junto con el número del plano y en algunos casos un encabezamiento sobre su contenido, están rotuladas con alguna de las inscripciones: *BOTANIQUE, ZOOLOGIE O GEOLOGIE*.



Figura 10. Láminas murales de Botánica de J. Achille Comte.

Placas epidiascópicas o **diapositivas de cristal**, procedentes de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle. Estas placas de cristal presentan un tamaño de 8.5×10 cm, y reproducen fotografías, dibujos y esquemas de anatomía vegetal, botánica, preparaciones microscópicas y geología.



Figura 11. Diapositivas de cristal de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle.

Materiales del antiguo “Gabinete de Agricultura”, entre los que podemos destacar **26 cajas de cultivos agrícolas, lanas, pieles, pelo y materiales de construcción**, originarios de Chile, Argentina, India, Australia, Inglaterra, Francia y España; algunos de estos montajes detallan, por ejemplo, el proceso de tratamiento de las fibras vegetales hasta llegar al tejido.

Finalmente, existe una pequeña **colección antropológica** integrada por objetos de las culturas Yanomami y Panare (Venezuela y Brasil), que incluye dardos, puntas de flechas, sellos...

Materiales de laboratorio

Resaltar, entre los materiales de laboratorio, algunos relacionados con el estudio de la Biología y Geología; como dos **microscopios** “Ernst Leitz Wetzlar” (actual óptica Leica) de finales del siglo XIX. Estos estativos de prácticas tienen un solo ocular, luz externa por medio de un espejo y un revólver para tres objetivos (J.P. Marín y M.J. Martínez, 2019). Están acompañados de cajas de preparaciones microscópicas y reactivos para tinción de la misma época. Se conservan también, procedentes del laboratorio de estudios biológicos, dos modelos de cráneos humanos (uno montado despiezado y otro en corte sagital), especialmente valiosos por su precisión anatómica.

El instituto disponía también de una importante colección de rocas, minerales y fósiles, de la que queda una pequeña parte. En la memoria del curso 1877-78 se hace mención de la colección de fosforitas, rocas y fósiles recolectadas en el valle de Bélmez y que se remitió a la anteriormente citada Exposición de París de 1912.

Los instrumentos procedentes del Departamento de Física y Química incluyen aparatos experimentales que pertenecen a diversos equipos: la **bomba de vacío** (1911) es un diseño de los que son pioneros de la moderna tecnología de vacío, “E. Leybold’s Nachfolger”, al igual que la **máquina centrifugadora de aros** conectada a engranajes (mediados del siglo XIX) empleada para demostrar cómo la rotación de la Tierra produce achatamiento de los polos; el **reóstato** (montajes eléctricos para aplicaciones didácticas), del Instituto “Leonardo Torres Quevedo” de 1950; “Apparecchi consigliati del Physical Science Study” del Instituto Técnico Industrial “Aldini Valeriani” de Bologna, escuela técnica de mediados del siglo XIX dedicada a la enseñanza de la ciencia y la tecnología; un **galvanómetro** de Deprez- D’Ansoval. Se encuentran, además, equipos de Wittner (finales siglo XIX), Max Köhl (1911), Sogeresa (1960), Asea y Enosa. Además de los ya mencionados, entre estos aparatos de experimentación podríamos citar otras piezas de interés como un tubo de rayos catódicos de Crookes (desarrollado en 1875), un espectroscopio, una lámpara de filamento, un carrete de chispa, un armario de madera con barómetro de mercurio, sextantes...

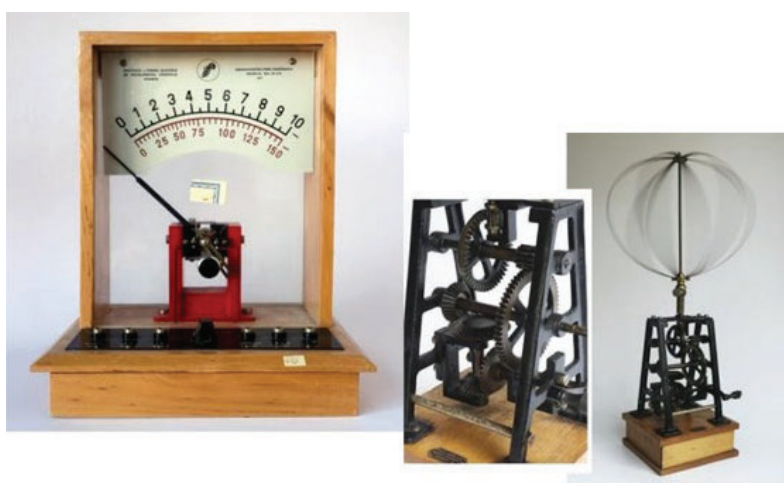


Figura 12. Material del laboratorio de Física y Química. Galvanómetro y máquina centrifugadora de aros.

Conclusiones

Queremos resaltar el extraordinario valor científico y didáctico de la colección del museo. No solo constituye una representación de la aplicación didáctico-histórica de muchas de las piezas; muestran también la evolución de las tendencias pedagógicas que perseguían y persiguen actualizar y mejorar los métodos expositivos, y la enseñanza de la forma de trabajar de la Ciencia. Estos materiales u objetos didácticos se consideran *registros fósiles*, desde el punto de vista en que representan testimonios de la cultura escolar (Viñao, 2005) u *objetos-huella* (Sachetto, 1986).

Además, la colección se emplea para abordar aspectos diferentes de los currículos actuales, como un recurso didáctico más que convive con las modernas tecnologías. Así, es de utilidad para comprender la sistemática y nomenclatura de los seres vivos (Biología y Geología de 1.º de ESO y 1.º de Bachillerato); o para el estudio de ejemplares emblemáticos de la flora y fauna ibérica, así como procedentes de otros biomas del planeta (Biología y Geología de 3.º de ESO y 1.º de Bachillerato), y es un recurso de primer orden para trabajar la Historia de la Ciencia (Cultura Científica de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato). Fuera de este uso didáctico, la colección del museo también ha servido como material de investigación; es el caso de la toma de muestras de ejemplares para análisis genético de especies amenazadas. Se hace imprescindible, por tanto, mantener y ampliar las actuaciones de conservación y mejora de este valioso espacio.

Divulgación

Un aspecto importante de todo el patrimonio del instituto es la divulgación del mismo, para la que hacemos publicaciones (libros, artículos y comunicaciones en congresos) y exposiciones (la más significativa fue la realizada con ocasión del 175.º aniversario de la creación del instituto, en el curso 2018-19, en el antiguo convento de La Merced, hoy museo, con parte de nuestro patrimonio, visitada por más de 12 000 personas).

También consideramos importante la implicación de los alumnos en las labores de difusión; en este sentido hay que destacar la elaboración de un documental realizado por los alumnos de bachillerato, titulado “Breve historia del instituto”, que recrea la historia del instituto y de su patrimonio, así como la participación en el proyecto *Kaleidos* (JCCM), con el título “El nombre de mi centro”.

Bibliografía

Marín, J.P. y Martínez M.J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, (21), pp. 1-22. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos21/473-categorizacion-materiales-didacticos>

Miravete Gómez, J.A. (s.f.). *Ampliación de la educación en Ciudad Real en el siglo XIX. Los problemas de la enseñanza*. http://www.upct.es/seeu/as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/mapa46-ciudad-real.htm

Nieto, P. (2018). La colección de vertebrados del Departamento de Zoología de la Universidad de Sevilla: documentación, conservación y difusión. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, (20), pp. 125-136. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos20/441-coleccion-vertebrados>

Sacchetto, P.P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Santos-Mazorra, C. y Rey, I. (2015a). *Conocer el valor económico de los ejemplares de las colecciones científicas es esencial*. Blog del Museo Nacional de Ciencias Naturales, 14 de enero. Recuperado de <https://www.mncn.csic.es/es/comunicacion/blog/conocer-el-valor-economico-de-los-ejemplares-de-las-colecciones-cientificas-es>

Santos-Mazorra, C. y Rey, I. (2015b). Criterios de valoración de ejemplares de las colecciones del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid (MNCN-CSIC), *Bol. R. Soc. Esp. Hist. Nat. Secc. Aula, Museos y Colecciones*, (2), pp. 67-86. Recuperado de <http://historia.bio.ucm.es/rsehn/index.php?d=publicaciones&num=39&w=264>

Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 739-758). Murcia: Universidad de Murcia.

Innovación pedagógica en y desde la escuela: “Grupo Marmenor”

Pedagogical innovation in and from school: “Grupo Marmenor”

J. Damián López Martínez

Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)

Universidad de Murcia (España)

<https://orcid.org/0000-0001-8922-1325>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

Este trabajo pretende poner en valor la acción desarrollada por un grupo de maestras y maestros que constituyeron el “Grupo Marmenor” tras la creación en 1983 de los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRE). El “Grupo Marmenor” trabajó en el diseño, evaluación y revisión de materiales didácticos innovadores que vinculaban el estudio de las ciencias de la naturaleza con el medio natural comarcal, y realizó propuestas pedagógicamente renovadoras para la enseñanza de las ciencias que fueron puestas en práctica en escuelas e institutos de la comarca del Mar Menor (Murcia).

Palabras clave: Ley General de Educación, Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa, innovación pedagógica, enseñanza de las ciencias.

Abstract

This work intends to highlight the importance of the action developed by a group of schoolteachers who constituted the “Grupo Marmenor”, after the creation, in 1983, of the Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa (CEIRES).

The “Grupo Marmenor” worked in the design, evaluation and revision of innovative didactic materials which linked the Natural Science study with the natural local environment, and accomplished pedagogically renovating proposals for the Science Teaching, which were performed in Primary and Secondary Schools of Mar Menor Area (Murcia).

Keywords: Ley General de Educación, Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa, pedagogic innovation, Science teaching.

Orígenes del Grupo Marmenor

La puesta en marcha del *Grupo Marmenor* estuvo estrechamente relacionada con tres hechos trascendentales que tuvieron lugar, como ha calificado el profesor Hernández Díaz (2018), en un momento histórico especial y excepcional de la España de la transición educativa (1970-1985): a) la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 y su posterior desarrollo normativo; b) las numerosas iniciativas pedagógicas renovadoras que se generaron y consolidaron en nuestro país en la década de los años setenta y comienzos de los ochenta del siglo pasado; c) la creación en 1983 de los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES), que un año después se integraron en los Centros de Profesores.

La Ley General de Educación (LGE) fue aprobada durante el ministerio de Villar Palasí en los años finales de un régimen franquista debilitado debido, entre otras cosas, a la oposición ejercida por movimientos sociales, sindicales, vecinales y educativos. La Ley supuso un

esfuerzo de modernización del sistema educativo español enmarcado en otro proyecto más ambicioso que trata de regenerar, desde dentro y con postulados conservadores, la vieja y arcaica savia del régimen (Puelles, 1992, p. 29).

La Ley Villar Palasí modernizó la educación española, pero en un régimen político anclado en unos principios no democráticos. La modificación más destacada de la LGE fue la configuración de un nivel educativo obligatorio y gratuito de los 6 a los 14 años al que se denominó educación general básica que hizo que comenzase a ser una posibilidad real en España la *escuela para todos*. Alejandro Tiana sostiene que es en este nivel educativo donde puede apreciarse una notable ruptura con la situación anterior (Tiana, 1992).

El nuevo currículum contempló una orientación de la enseñanza de las ciencias de la naturaleza hacia el propio entorno natural. Se programaron nuevos contenidos en las Áreas de Experiencia de la primera y segunda etapas de la EGB y, a principio de los ochenta, los Programas Renovados incluyeron bloques temáticos como “Conocimiento del medio”, “Desenvolvimiento en el medio” y “Desarrollo científico y tecnológico” que incluía “Conservación del medio ambiente”.

En la Orden por la que se aprobaban las orientaciones pedagógicas para la EGB para las Áreas de Experiencia de la primera etapa de EGB, se decía en las sugerencias metodológicas que era

de singular importancia el contacto con el medio ambiente mediante salidas al campo y visitas en la localidad. Unas y otras deben ser cuidadosamente preparadas y motivadoras de trabajos de carácter complementario o de ampliación. Los aspectos susceptibles de desarrollo en estas salidas son muy variados, así como la recogida de material de todo tipo para su estudio y clasificación. Aparte de este contacto directo será necesario el recurso de material didáctico variado (libros de consulta y ampliación, medios audiovisuales...), que debe conducir a la comprensión, interpretación y organización de ideas sobre la realidad circundante (MEC, 1970, pp. 15-16).

Y para el Área de Ciencias de la Naturaleza de la segunda etapa de EGB las sugerencias metodológicas consideraban diversos apartados

Motivación: se hará partiendo de los hechos, de fenómenos naturales y de la vida corriente.

Método de trabajo activo: las clases correspondientes a esta área se darán siempre de forma activa, a ser posible ante seres o ante el material cuyo conocimiento se intente dar al alumno y con plena participación de éste.

El profesor sugerirá, guiará para poner en camino apropiado de aprendizaje, pero sin olvidar que lo más interesante es el trabajo del alumno: búsqueda de seres naturales y su observación. Observación de la vida de estos seres.

Realización y experimento sobre fenómenos, procesos físicos, químicos, etc. [...]. Se realizarán abundantes salidas para conocer el medio ambiente natural en el que está emplazado el Centro [...].

Los trabajos prácticos no solamente serán realizados por los alumnos, sino que ellos intervendrán también en el planteamiento de las experiencias cuyos resultados procurarán unir a fenómenos, a hechos del mundo del cual forman parte.

Libros y material: el libro de consulta personal será solamente un medio auxiliar, un complemento, un elemento más de aprendizaje. Se utilizarán también otros libros de referencia, de ampliación, y se les acostumbrará al manejo de fichas.

El material escolar que se utilice será sencillo y, cuando sea posible, construido con la ayuda de los alumnos.

Trabajo individualizado y en equipos: los trabajos se realizarán individualmente y en equipo. Si existen agrupamientos flexibles habrá ocasión de numerosas actividades dentro de la dinámica de grupos (MEC, 1970, pp. 16-17).

Ahora bien, la formación del profesorado para poner en práctica en el aula las nuevas orientaciones didácticas no era la más adecuada. Como apunta Antonio Viñao, se trataba de “un profesorado no siempre suficientemente formado en cuanto a la materia a enseñar” (Viñao, 2004, p. 85).

La LGE tuvo que aplicarse, como hemos dicho anteriormente, en los años finales de un régimen autocrático ya debilitado y en una época de ascenso y consolidación de una serie de movimientos sociales opuestos al mismo. Uno de estos movimientos fue el que se ha dado en llamar el de los “enseñantes”, íntimamente relacionado con el cual estaría el de los grupos de “renovación pedagógica” (Viñao, 2004, p. 86).

Durante esta etapa de transición educativa (1970-1985) se dio un clima de efervescencia socio-política con un notable incremento de las movilizaciones y organizaciones de oposición al franquismo y se generaron y consolidaron multitud de iniciativas pedagógicas renovadoras a las que sirvió de referente las “Escoles d’Estiu” que organizaba la Asociación Rosa Sensat. Luis Miguel Lázaro afirma que las Escuelas de Verano que aparecen en los primeros años de la transición

son encuentros con un carácter evidente de plataformas que sirven para dar proyección social a las propuestas profesionales, pedagógicas, políticas o sindicales de los colectivos y grupos que las organizan o están detrás dándoles respaldo. Impregnan y dan sentido a los cursos, seminarios, talleres, mesas redondas, conferencias, presentaciones de experiencias, e incluso a las actividades más lúdico-festivas que suelen acompañarlas. Pero de manera especial, esas Escuelas de Verano ofrecen una valiosa tribuna a las distintas Alternativas Democráticas a la

Enseñanza que se elaboran en ese mismo momento de arranque de estas iniciativas de renovación pedagógica (Lázaro, 2005, p. 374).

Igualmente considera el profesor Lázaro que existe un amplio consenso en cuanto a que las Escuelas de Verano consolidaron un modelo exitoso de formación permanente del profesorado al unir teoría y práctica, que fue participativo, con una amplia y variada oferta, sostenido en el tiempo y descentralizado. Se constituyeron en foros desde los que se abordaron los problemas educativos en una perspectiva sociopolítica global, donde se trató de mejorar la calidad de la educación realizando aportaciones esenciales como la preocupación por el estudio del medio, la incorporación de métodos activos en el aprendizaje, o la valorización de las áreas de expresión musical, artística o física (Lázaro, 2005: 382)

Las Escuelas de Verano constituyeron, en opinión del profesor Antón Costa, escenarios para la puesta en común, debate, información, formación, reciclaje, intercambio de experiencias o la incorporación de campos pedagógicos novedosos como la psicomotricidad, la educación ambiental, etc., donde se abordaron temas candentes en la órbita de la política educativa, cuestiones didácticas, cuestiones culturales (conferencias, poesía, música, teatro, cine...),

todo ello alrededor de un cuádruple objetivo: la formación profesional de los docentes, la búsqueda de nuevas técnicas y desarrollos didácticos, la elaboración de orientaciones de política educativa sentidas como propias, el conocimiento mutuo de todos aquellos que se implicaban en esta dinámica (Costa, 2007, p. 25).

Y, como dice Juan Mainer, las escuelas estivales fueron decisivas para la aglutinación y posterior consolidación de los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) (Mainer, 2008: 11), que proliferaron por todo el país movilizándolo a miles de docentes de todos los niveles educativos.

El profesorado implicado trató de llevar a la práctica con entusiasmo y convicción las propuestas pedagógicas más innovadoras. Coincidimos con el profesor Antón Costa, cuando considera que “la realidad escolar desde el punto de vista didáctico y organizativo estaba siendo modificada, aunque ello ocurriera de modo desorganizado e irregular” (Costa, 2007, p. 26). Lo cierto es que se trató de adaptar los programas escolares a las necesidades del alumnado, se fomentaba la actividad y la participación de los niños y niñas en talleres de animación a la lectura, confección de periódicos escolares, huertos escolares, etc., que rompían los moldes escolares tradicionales.

La llegada del PSOE al poder en 1982 generó tensiones en los MRP. Unos temían la posible pérdida de independencia y su absorción desde el poder, otros abogaban por una colaboración lo más amplia posible con el Ministerio. Como dice Juan Mainer, abrió unas inusitadas expectativas de entendimiento entre los grupos renovadores que, hasta entonces, siempre habían operado “a la contra” de la administración educativa y sus gestores, aunque también hubo quienes plantearon abiertamente sus suspicacias o se resistieron a cualquier colaboración. Comenzó un proceso de oficialización y normalización de la renovación pedagógica y una paulatina absorción del discurso

renovador -especialmente de sus propuestas más genuinamente pedagógicas y metodológicas- en manos del aparato burocrático del Estado, produciéndose la incorporación de los más significados miembros de los MRP al organigrama de las administraciones educativas, central y autonómicas - Centros de Profesores, Inspecciones Central y Provincial, Asesorías técnicas para orientar y ejecutar las directrices de la reforma educativa que se aprobó en 1990-, y con ello

un proceso de fagocitación progresiva de los discursos de la renovación pedagógica por parte de los aparatos de poder, que supuso el debilitamiento, neutralización y crisis de los MRP (Mainer, 2008, p. 12).

Comenzó la experimentación de otra reforma educativa y se diseñó una oferta de formación institucional competitiva con la que habían asumido las Escuelas de Verano, pasando el

tiempo histórico de los MRP y solo podían continuar existiendo y enriqueciendo la educación, en el mejor de los casos, grupos más pequeños de renovación pedagógica, muchos de los cuales han mantenido vitalidad hasta nuestros días, por fortuna (Hernández Díaz, 2018, p. 283).

Tras la LGE se creó una estructura institucional para atender al perfeccionamiento del profesorado y la innovación pedagógica en centros piloto, experimentales y ordinarios bajo la tutela de los Institutos de Ciencias de la Educación. Se impulsaron experiencias innovadoras, se formaron numerosos grupos de trabajo y se crearon los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES). Una Orden de 3 de agosto de 1983 regulaba su creación, aunque realmente lo que tuvo lugar fue su reactivación puesto que habían surgido ya, en 1979, sin apenas desarrollo y limitada financiación desde la Dirección General de Educación Básica, con el gobierno de UCD, con escasa actividad. Se reconocía que

los movimientos de renovación pedagógica que desde instancias distintas contribuyen a la necesaria actualización y enriquecimiento del ejercicio de la docencia, en sus aspectos prácticos, ofrecen un amplio campo de experiencias cuya importancia no puede ser desconocida. Especialmente son interesantes las experiencias de los docentes que, incardinados en la realidad en que ejercen su función educativa y enriquecida por ésta, colaboran a pesar de la penuria de los medios de que disponen en el mejoramiento y perfeccionamiento de la docencia. Por tanto, el perfeccionamiento del profesorado se configura como un deber y un derecho que todo educador tiene y que el Ministerio de Educación y Ciencia considera conveniente recoger, otorgando a estas iniciativas el reconocimiento que merecen (Orden de 3 de agosto de 1983, p. 22287).

La Orden constituía los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa como una agrupación de profesores (de Preescolar, EGB, Educación Permanente de Adultos y Educación Especial) para el perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización del ejercicio de su función docente, pudiendo formar parte de los mismos los profesores que ejercieran la docencia en centros públicos o privados.

Las funciones básicas de los CEIRES eran: a) Posibilitar el perfeccionamiento continuo del profesorado a partir de la dinámica de renovación pedagógica que se estableciera y se suscitara desde

y en cada Centro. b) Potenciar y encauzar la iniciativa y capacidad creadora del profesorado. c) Conocer y estudiar experiencias educativas individuales o de grupo que pudieran ser válidas para un intercambio y aplicación. d) Canalizar las experiencias pedagógicas que se realizaban en forma asistemática y dispersa. e) Investigar sobre problemas educativos específicos de las circunstancias escolares. f) Estudiar y difundir los resultados de las investigaciones educativas. g) Estudiar las disposiciones que partían desde el Ministerio de Educación y Ciencia para su mejor aplicación. h) Elaborar documentos pedagógicos que aproximasen los contenidos curriculares a la realidad del medio. i) Elaborar material didáctico adaptado a las necesidades de su circunscripción.

Los CEIRES dependían del Director Provincial de Educación quien por medio de la Inspección de Educación ejerció el asesoramiento, coordinación, evaluación de resultados y control económico de los mismos. En cada uno de ellos debía existir un coordinador que asumiera las funciones de dirección y representación del mismo, siendo necesario para su creación la presentación de un proyecto de trabajo elaborado por el equipo de profesores que deseaba integrarse. Antes del comienzo del curso académico se debía remitir a la Inspección Provincial el proyecto de trabajo anual y, al final del mismo, una Memoria con las actividades, experiencias e investigaciones realizadas. El Ministerio de Educación y Ciencia era el que debía adoptar las medidas adecuadas para llevar a cabo la difusión de los estudios y experiencias de los distintos Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa.

En cuanto a su recepción, fue bien acogida por la contextualización geográfica de la formación o la continuidad de las actividades durante todo el curso académico, aunque también hubo ciertas reservas. En este sentido, desde la revista *Trabajadores de la Enseñanza*, Paloma O'Malley apuntaba ciertas críticas relacionadas con la falta de concreción, vaguedad o ambigüedad, pero comentaba que

realmente los CEIRE vienen a significar el apoyo oficial y la disponibilidad de medios (aunque seguramente modestos) para una actividad, hasta ahora asumida de forma puramente voluntaria e incluso encontrando oposición oficial. El cambio es importante y podría significar un gran paso si sabemos darle contenido y abordarlo con espíritu creador (O'Malley, 1983, p. 19).

De alguna manera se persigue el mantenimiento de la autogestión de la formación por el profesorado. En este sentido, Julio Mateos opina que dieron a los docentes una capacidad de decisión y gestión que no se ha visto ni antes ni después de ese corto momento en el que en todo el desarrollo curricular se fomentaba el reformismo “desde abajo” (Luis Gómez y Romero Morante, 2009: 252-253). Sin embargo, siguiendo el modelo inglés, se crearon los Centros de Profesores en 1984 como lugares de formación, innovación y encuentro de maestros y profesores, así como de documentación y recursos didácticos. Ello supuso la incorporación de los CEIRES a los Centros de Profesores. Evidentemente se produjo una inevitable pérdida de capacidad de decisión y gestión. Por eso, Juan Mainer se pregunta si era una nueva reedición de la estatalización de la renovación pedagógica: pérdida de autonomía, de libertad de decisión y de iniciativa (Mainer, 2008: 12).

En estas circunstancias, un grupo de profesores pretendió cambiar la forma de impartir las clases de ciencias, tratando de orientar su enseñanza hacia el propio entorno natural, siendo conscientes de las resistencias que había que vencer: carencias en su propia formación científica y didáctica,

el freno que en ocasiones supone la dinámica organizativa de los centros escolares, el trabajo extra que suponía la elaboración de materiales didácticos apropiados, etc. Algunos de los organizadores de una reunión científica celebrada en septiembre de 1982, en La Manga del Mar Menor (Murcia), conocían que en un Colegio Público de Santiago de la Ribera se estaba llevando a cabo una nueva manera de abordar la enseñanza de las ciencias en el Ciclo Superior de la EGB, por lo que invitaron a estos docentes a explicar su experiencia (la comunicación presentada fue “Los Programas Renovados de la EGB y la enseñanza por el entorno ambiental”, y el ponente, el profesor Santiago Franco). Ello permitió poner en contacto a estos profesores con otros de la Escuela Universitaria de Magisterio de Murcia¹. Se puede decir que aquí se inició la andadura de lo que sería el *Grupo Marmenor*.

En septiembre de 1983 se reunieron profesores de diversos colegios públicos para solicitar la creación del CEIRE del Mar Menor, siendo uno de los grupos de trabajo para abordar la “Adaptación del contenido medio-ambiental del Programa de Ciencias Naturales al estudio del Mar Menor y su entorno”. El Coordinador del Grupo, el profesor Santiago Franco, era un buen conocedor de los Programas Renovados de la EGB y de las orientaciones pedagógicas que fueron publicándose paulatinamente.

La creación de materiales que apoyaran una enseñanza de las ciencias de la naturaleza basada en la experiencia real sobre el propio medio fue el punto de encuentro para que unos maestros y maestras

con destino en cuatro colegios de la comarca del Mar Menor, nos constituyéramos en grupo de trabajo en 1983. Si bien el desarrollo de esta idea suponía una verdadera innovación, en ese momento, lo auténticamente novedoso de nuestra iniciativa fue tomar la comarca natural como objeto de estudio. Las razones para esta elección, que todavía defendemos, se basan en que constituye una unidad ambiental diferenciada con potencial para explicar el desarrollo de la vida y la naturaleza de los fenómenos que ocurren a nivel local, y que además puede incluirse significativamente en unidades más amplias (Franco et al., 2009, p. 740).

Una vez creado el CEIRE, se trabajó en el diseño, evaluación y revisión de diferentes unidades didácticas sobre el estudio del medio natural, promoviendo el perfeccionamiento y actualización del profesorado participante. Ya durante el curso 1982-83 algunos profesores habían elaborado materiales que habían sido aplicados en una primera experimentación para el 6º nivel de la EGB. A partir de dichos materiales se abordaría su modificación para el curso siguiente.

Con el paso de los años, los componentes del *Grupo Marmenor* se enfrentaron a varias reformas educativas que tuvieron que adoptar y desarrollar, participaron en números cursos de actualización a nivel nacional o autonómico, realizaron su trabajo como docentes en distintas etapas educativas (6º, 7º y 8º de EGB, 1º, 2º, 3º y 4º de ESO), poniendo de manifiesto que una parte muy importante

¹ Durante esos años colaboraron estrechamente con J. Mariano Bernal Martínez, Diego Guzmán Martínez-Valls, Enrique Banet Hernández, José Cremades, Mercedes Jaén García, entre otros más, todos ellos profesores de la entonces Escuela de Magisterio de Murcia.

de los logros del equipo fue el interés y las ganas de mejorar la práctica docente por parte de sus componentes.

Esta modalidad de formación del profesorado basada en los CEIRES se integró un año después en los Centros de Profesores de su ámbito territorial, en este caso, el CEP de Cartagena, hecho que dificulta, entre otras cosas, la gestión de las ayudas económicas concedidas a los Grupos constituidos. La absorción de los CEIRES, en los que la gestión, organización y contenidos de formación estaban a cargo exclusivamente de los profesores, por los CEPs, generó cierta desconfianza debido, entre otras cosas, a la vinculación de éstos con la administración educativa.

La composición del grupo varió con el tiempo:

fue creciendo hasta contar con treinta profesores y dieciséis centros en torno al final de los ochenta, periodo en el contamos con el apoyo de entidades privadas y públicas (Caja de Ahorros de Alicante y Murcia y Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia), lo que nos permitió difundir gratuitamente los materiales a un colectivo importante de alumnos y profesores de la comarca. En los noventa la participación fue decreciendo, y actualmente la experiencia se mantiene con vida en un solo centro (IES Ruiz de Alda, de San Javier), por un grupo de profesores que seguimos creyendo en la justificación de la propuesta (Franco et al., 2009, p. 740).

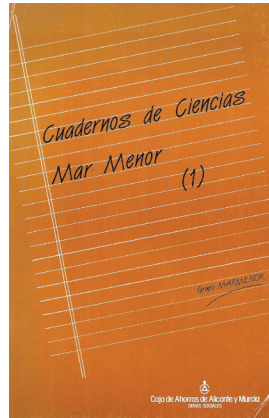
Evidentemente, los obstáculos surgidos fueron numerosos: carencias formativas, falta de recursos materiales y humanos, cambios de centro del profesorado, exigencias curriculares, estructura departamental de los centros, etc.

Una propuesta innovadora para enseñar ciencias

El *Grupo Marmenor* perseguía una formación científica del alumnado basada en la experiencia real sobre su entorno próximo, promoviendo el desarrollo de destrezas, técnicas y estrategias para la resolución de problemas, la realización de investigaciones científicas e inducir a la reflexión crítica. Para ello, durante los primeros años, crearon materiales innovadores en forma de cuadernos de trabajo impresos para el alumnado vinculara el estudio de las ciencias de la naturaleza con el medio local y comarcal para los tres últimos cursos de E.G.B. El primer proyecto, “Adaptación del contenido medioambiental del Programa de Ciencias Naturales para la EGB al estudio del Mar Menor y su campo” se inició, como dijimos anteriormente, en el curso 1983-84 con la cobertura del CEIRE. Las primeras publicaciones fueron

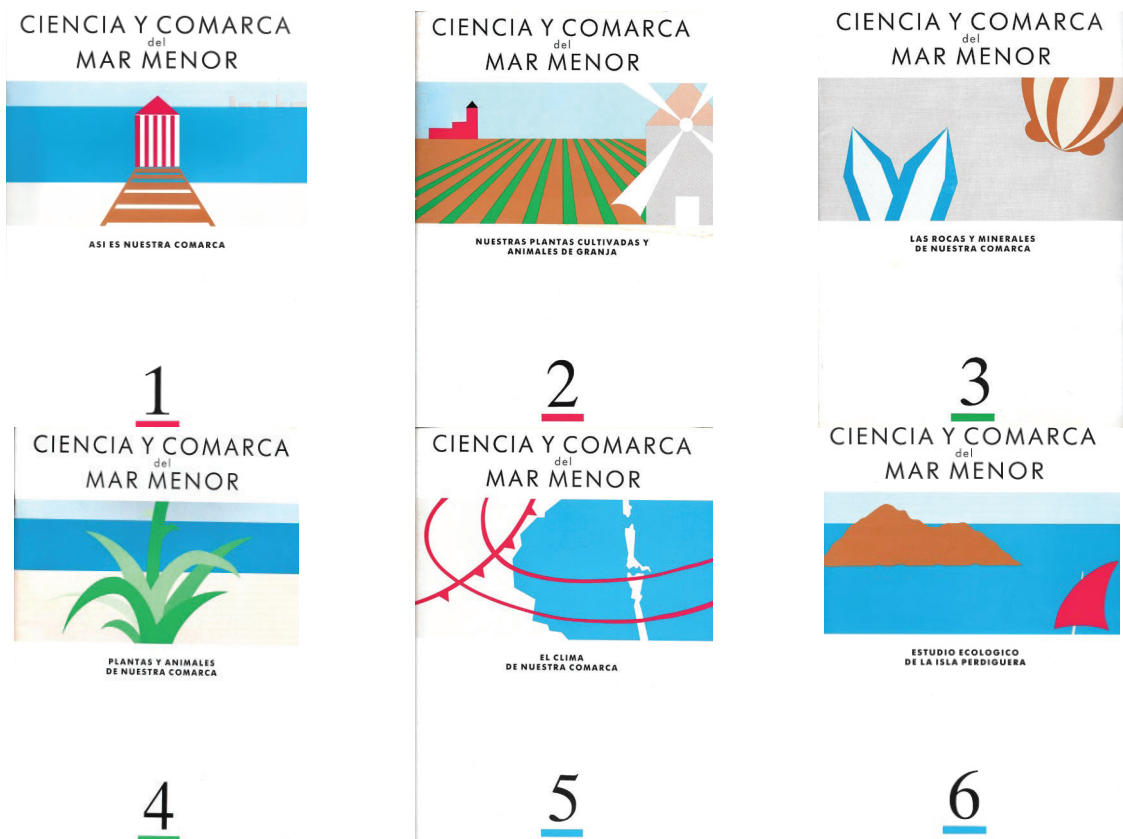
- Cuadernos de Ciencias Mar Menor (1), en 1984
- Cuadernos de Ciencias Mar Menor (1) y (2), en 1987
- Ciencia y comarca del Mar Menor 1, 2, 3, 4, 5 y 6, en 1989

Figura 1



Fuente: Grupo Marmenor, *Cuadernos de Ciencias Mar Menor, 1*, 1984.

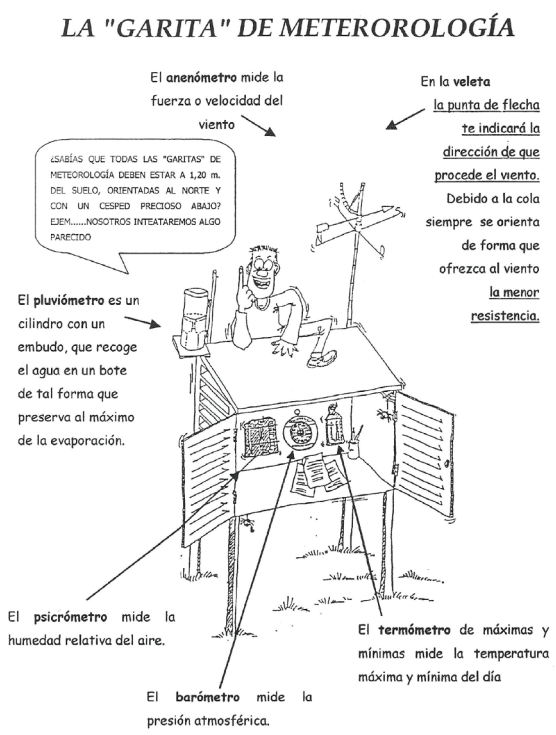
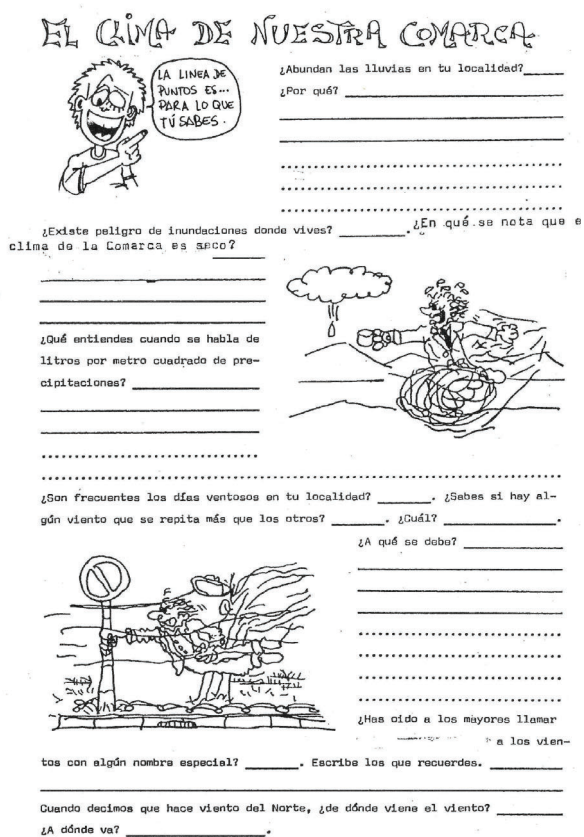
Figuras 2, 3, 4, 5, 6 y 7



Fuente: Grupo Marmenor. *Ciencia y comarca del Mar Menor 1, 2, 3, 4, 5 y 6*, 1989.

Las actividades propuestas en los cuadernos trataban de que las alumnas y alumnos investigaran, por ejemplo, en el tema sobre “El clima de nuestra comarca”, si un mes era seco o lluvioso en la comarca, si hacía más calor o frío de lo normal, los vientos dominantes en la zona, etc. Para ello, partiendo de los conocimientos previos del alumnado, construía los instrumentos de medida -pluviómetro, anemómetro, etc.- para que en la estación meteorológica pudiera realizar medidas de temperatura, humedad, viento o lluvia, observara diferentes fenómenos meteorológicos, procesara los datos obtenidos y realizara gráficas e interpretación de los resultados.

Figuras 8 y 9



Fuente: Grupo Marmenor. *Ciencia y comarca del Mar Menor*, 5, pp. 10 y 15.

Figuras 12 y 13

ITINERARIO:

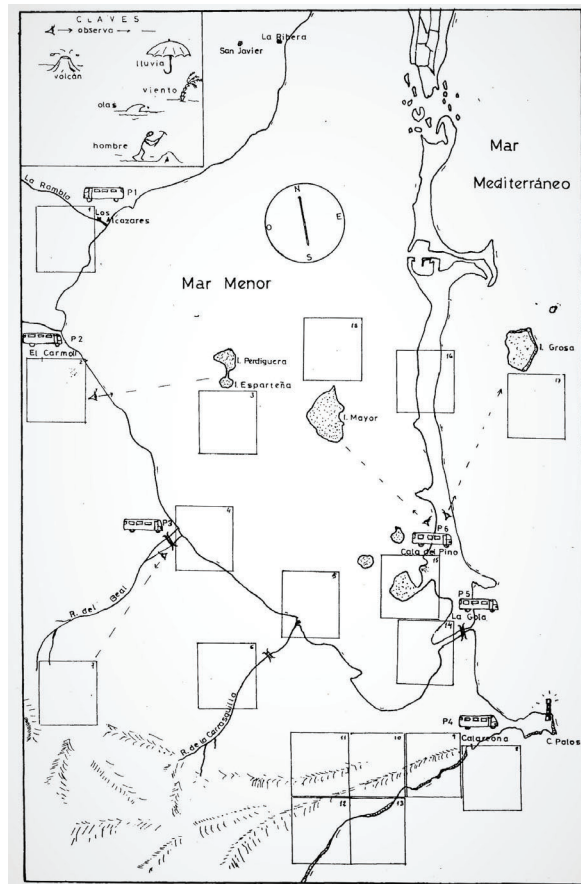
RECONOCIMIENTO GEOLÓGICO DE LA ZONA
 (Mar Menor-Mediterráneo)



INSTRUCCIONES:

- No olvidar los bocadillos y refrescos.
 - Traza el itinerario con una línea punteada
 - Señala con una flecha los puntos en los que tienes que realizar el trabajo de investigación.
-
- Clave de colores para el mapa.
 - Terrenos formados por los sedimentos de aguas torrenciales: marrón claro.
 - Terrenos formados por el transporte y sedimentación marina: amarillo.
 - Terrenos más antiguos que los anteriores (punteados): verde.

49



Fuente: Grupo Marmenor. *Ciencia y comarca del Mar Menor, 1*, pp. 49 y 51.

En 1990 se aprobaba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que suponía un nuevo cambio estructural del sistema educativo, modificando profundamente, entre otras cosas, las formas de organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las ciencias experimentales se consideraron un componente esencial del currículum de la educación básica y se introdujeron la educación ambiental y para la salud y el consumo como materias transversales. Tanto desde el currículum oficial como desde los enfoques dominantes en la Didáctica de las Ciencias se consideraba que la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria debía abordarse desde una perspectiva de la enseñanza coherente con el enfoque constructivista del aprendizaje. Además, se planteaba un currículum para las ciencias de la naturaleza en la escuela primaria orientado más a considerar estas materias como disciplinas escolares que como disciplinas científicas, tratando de desarrollar distintos tipos de capacidades a través de contenidos relacionados con los procesos de construcción del conocimiento científico, así como las actitudes relacionadas con la ciencia y no solo la adquisición de conocimientos, aunque el currículum tenía una estructura excesivamente cerrada y predominaron los contenidos conceptuales en detrimento de los procedimentales y actitudinales.

Entre los materiales curriculares, aunque el libro de texto siguió monopolizando en los centros educativos lo que había que enseñar y aprender, el profesorado preocupado por la innovación y la renovación pedagógica elaboró sus propios materiales persiguiendo una formación científica del alumnado que no estuviera basada en el estudio memorístico del libro de texto y en la respuesta a los ejercicios y actividades de lápiz y papel propuestas en el mismo. En este sentido, tras la aprobación de la LOGSE, los cuadernos de trabajo del alumnado realizados por el *Grupo Marmenor* fueron remodelando sucesivamente para adaptarlos a los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria, hecho que pone de manifiesto la investigación-acción como metodología de trabajo.

Figuras 14 y 15




Fuente: Grupo Marmenor. *Ciencia '00*. Cuadernos de trabajo del alumnado para la ESO.


En estos cuadernos se siguen proponiendo actividades remodeladas de años anteriores y otras nuevas que estudian el entorno ecológico, los seres vivos que rodean al alumnado, la contaminación del aire, las funciones vitales, etc., en las que tienen que utilizar el microscopio, clasificar plantas o animales, etc.


Figuras 16 y 17

¿QUÉ SABEMOS DE LOS SERES VIVOS QUE NOS RODEAN?

- ¿Sabrías decir cómo son estas hojas?

SEGÚN SU FORMA  FORMA: _____

SEGÚN SU BORDE  BORDE: _____

SEGÚN SUS NERVIACIONES  NERVIACIONES: _____

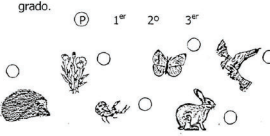
- ¿Qué diferencia hay entre flor simple y compuesta?

- Escribe el nombre de algunas plantas con flor compuesta:

- Escribe el nombre de plantas silvestres de la localidad que conozcas:

- Coloca lo que creas que corresponde a cada ser vivo. Productor, consumidor de 1º, 2º o 3º grado.

① 1º 2º 3º


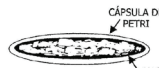


- ¿Qué es una red trófica?


- Es una red para pescar plancton.
- Son las relaciones que se establecen entre los seres vivos en cuanto a su alimentación.
- Es cualquier relación que se establece entre los seres vivos y entre éstos y su medio.

-1-

LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE


①  ② 

- Toma un algodón seco y "limpia" una hoja de una planta. ¿Qué sucede? _____
- Déjala tres días en una ventana o terraza.
- Mírala al microscopio, ¿qué observas? Dibújalo.



¿De dónde procede en ambos casos?

PROCEDENCIA



- Une con flechas al cartel "combustión" lo que corresponda.
- Los COMBUSTIBLES son sustancias que contienen CARBONO, HIDRÓGENO y OXÍGENO y que, en presencia del oxígeno del aire ARDEN produciendo CO₂, es decir, dióxido de carbono cuyos efectos ya sabes.
- Reflexiona sobre la combustión y propón soluciones para cada caso.

14

Fuente: Grupo Marmenor. *Ciencia'00 ESO 1 (II)* y *Ciencia'00 ESO 1 (III)*

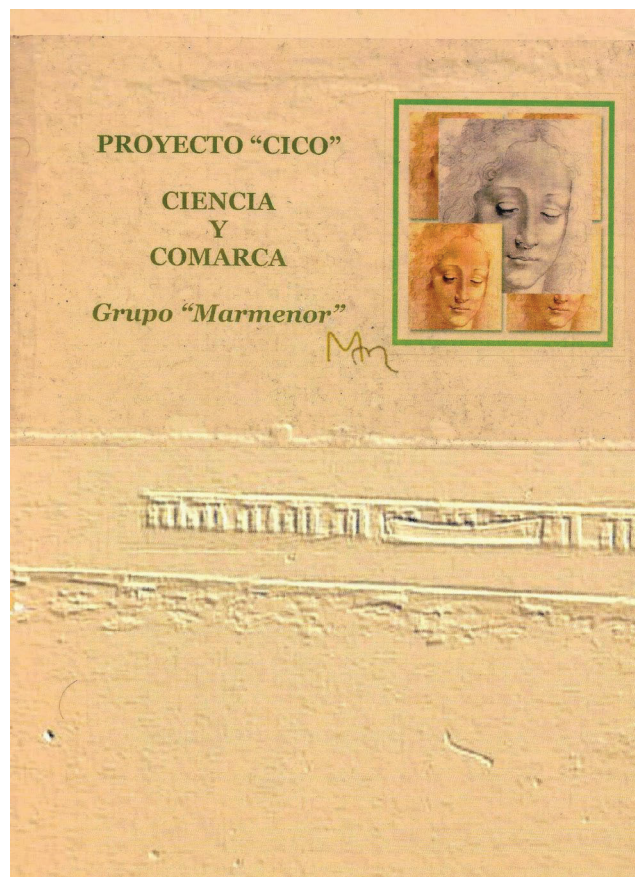
Como afirma el coordinador del *Grupo Marmenor*, Santiago Franco, estas publicaciones tuvieron un carácter innovador por orientarlas hacia el propio medio (en un ámbito comarcal) o por la forma de "cuaderno de trabajo para el alumno". Se difundieron gratuitamente a miles de alumnos (2000 ejemplares de cada cuaderno), participando numerosos centros de la comarca (Franco, 2007: 50).

La Consejería de Educación impulsó el trabajo del Grupo como proyecto de innovación durante los cursos 2005-06. El proyecto Ciencia y Comarca (CICO) pretendía orientar al profesorado sobre cómo adaptar los contenidos de la asignatura al estudio de la comarca donde trabajaban, y constaba de cuatro unidades didácticas: "*Estudiamos nuestro entorno natural*" (Plantas y animales: clasificaciones, adaptaciones, relaciones tróficas), en 1º de ESO; "*Así es nuestra comarca*" (Agentes geológicos externos), en 2º de ESO; "*Rocas y minerales de la comarca del Mar Menor*" (Rocas y minerales. Ciclos geológico y litológico), en 3º de ESO y "*Estudio ecológico del Mar Menor e Isla Perdiguera*" (Ecosistemas), en 4º de ESO. El proyecto podía ser consultado en el portal educativo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Educarm), en la web del CPR del Mar Menor y en un CD publicado y difundido por la Consejería de Educación. Ello permitía al profesorado que lo deseara poder utilizar las diferentes unidades didácticas en su trabajo como docentes, constituyendo una valiosa ayuda para la puesta en práctica en el aula bien fuera de forma total, parcial o adaptada de cada una de las unidades. Cada unidad contaba con una guía de ayuda para el profesorado con orientaciones didácticas y ofreciendo

información útil para la aplicación o la elaboración de nuevo material, que permite al profesor conocer los fundamentos teóricos que subyacen en el diseño, el aparato procedimental que se desarrolla, su conexión con teorías y modelos establecidos, las demandas cognitivas que supone para el alumno y las orientaciones prácticas que se sugieren, como resultado de nuestra experiencia (Franco, 2007, p. 50).

Además, igual que los miembros del *Grupo Marmenor* en el proceso de elaboración, aplicación y valoración de los resultados sobre los materiales creados siempre ponían en práctica una reflexión sobre la acción, el material didáctico del Proyecto CICO permitió que fuera también un instrumento de autoformación para el profesorado que lo utilizara (Grupo Marmenor, 2006).

Figura 18



Fuente: Grupo Marmenor. *Proyecto "CICO" Ciencia y Comarca*, 2006.

En las distintas unidades didácticas publicadas en 2006 podemos observar como el Grupo Marmenor sigue tratando de contextualizar el estudio de las ciencias de la naturaleza al entorno de la vida cotidiana del alumnado, por lo que se dota de utilidad al conocimiento para explicar la realidad que le rodea. Además, resulta motivador para el alumnado, por lo que debe mantener su atención y predisponer a la actividad.

Figura 19



Fuente: Grupo Mar Menor. *Proyecto "CICO". Ciencia y Comarca*, 2006.

La experiencia permitía la adquisición de un cuerpo básico de conocimientos a través de un aprendizaje constructivo en el medio natural. Permitía la adquisición de habilidades y técnicas para el trabajo científico, la creación de un “hábito científico” que desarrollara estrategias y destrezas y facilitara el análisis crítico y la reflexión a través de la observación y el descubrimiento del propio medio (Franco, 2007: 49). Se trató de proponer actividades de enseñanza en relación a una adecuada selección de los problemas que se pudieran investigar relativos a la realidad socio-natural y cotidiana del alumnado, planificando cómo se van a abordar dichos problemas, recopilando e interpretando datos, extrayendo conclusiones, comunicando los resultados, etc., mediante un modelo de aprendizaje en consonancia con la investigación guiada.

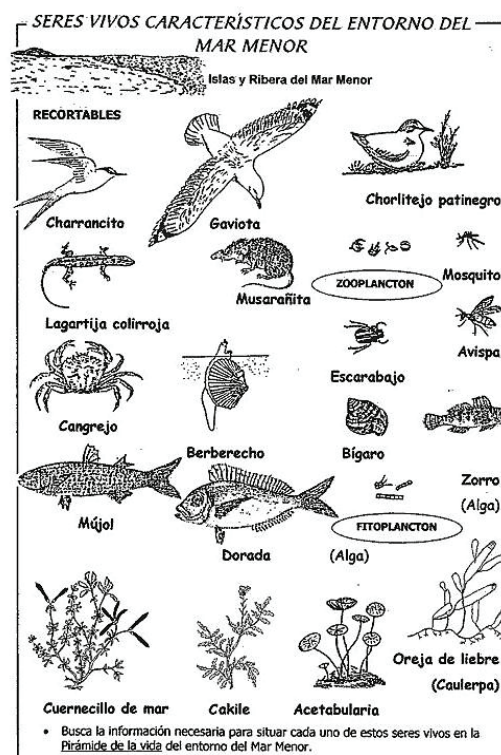
Centrándonos en la unidad relativa al estudio del Mar Menor, vemos que el alumnado estudiaba las etapas de su formación; analizaba las características principales que hacen de esta laguna salada un ecosistema diferenciado; aprendía a distinguir y clasificar a los seres vivos (peces, aves, etc.) más representativos de la zona, seleccionando aquellos con mayor posibilidad de ser observados en el escenario elegido para realizar el trabajo de campo; trataba de conocer las relaciones que se establecen entre ellos y entre éstos y el medio físico (alimentarias, de asociación, adaptaciones), así como la contaminación y el peligro de eutrofización del Mar Menor, contribuyendo a una formación en educación ambiental y predisponiendo a su protección.

Las actividades propuestas, bien sea a nivel individual o grupal, permitían que el alumnado realizara trabajos de campo y tareas de investigación, que trabajara en la interpretación de mapas, modelos y gráficos, que consultara fuentes de datos para elaborar gráficas y realizara sencillas

investigaciones, que buscara información adicional en libros, enciclopedias o internet, que fuera capaz de usar oralmente y por escrito el vocabulario específico del tema, que debatiera argumentando las propias opiniones y comunicara los resultados de la investigación a los demás, respondiendo a las cuestiones planteadas, mediante exposiciones utilizando murales, montajes fotográficos o informáticos, etc.

El alumnado aprendía a valorar el Mar Menor como un ecosistema singular de nuestro país, analizando la acción humana en la laguna y su incidencia en la dinámica del ecosistema para poder adoptar una opinión propia.

Figura 20



44

Fuente: Grupo Marmenor. *Proyecto "CICO". Ciencia y Comarca*, 2006.

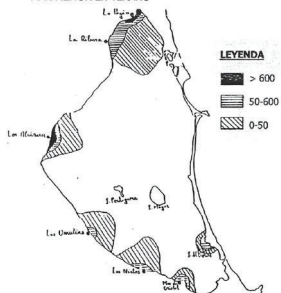
Al alumnado se le planteaban problemas reales -la fragilidad del Mar Menor ante la contaminación- favoreciendo que aprendiera a tomar decisiones y que fuese capaz de actuar en la defensa y conservación del medio natural. Se planificaban actividades que permitieran analizar la situación y establecer relaciones significativas entre las causas del problema y sus consecuencias. Por ejemplo, el dragado del canal de "El Estacio" supuso un gran impacto ambiental y cambios en el ecosistema lagunar a partir de 1973, por lo que se pedía al alumnado que relacionara el mayor intercambio de agua con el descenso de la salinidad, y que investigara, a través de los datos facilitados, las variaciones estacionales, argumentando sobre las causas (variaciones en la temperatura y en los aportes de agua dulce).

Figuras 21 y 22

EL MAR MENOR: UN MEDIO FRÁGIL

LOS RESÍDUOS URBANOS

DISTRIBUCIÓN DE LA BACTERIA E. COLI FECAL EN PLAYAS DEL MAR MENOR EN VERANO



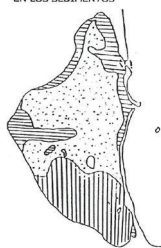
LEYENDA
 > 600
 50-600
 0-50

Esta contaminación por bacterias procedentes de las aguas fecales puede ser peligrosa para el ser humano, habiendo días en que la concentración está por encima de los límites tolerados. ¿Qué demuestra esta alta contaminación en torno a los núcleos urbanos en verano?

LOS DESECHOS DE LAS MINAS

CONTAMINACIÓN POR METALES PESADOS

CONCENTRACIÓN DE Pb EN LOS SEDIMENTOS



LEYENDA
 Concentración baja
 C. Media
 C. Alta

¿En qué zona del Mar Menor hay mayor concentración de Pb?

¿Por qué precisamente en esa zona?

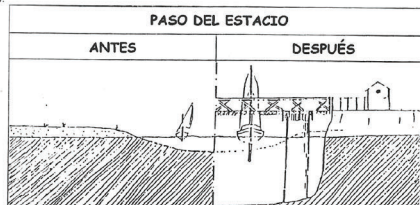
¿Afecta esta contaminación a la totalidad del Mar Menor?

Esto es precisamente lo más preocupante del Mar Menor, al tener muy poca profundidad, los temporales remueven todo el fondo y al cesar su fuerza reparte los materiales por todo el Mar Menor. Es como agitar un vaso con tierra y dejarlo quieto.

16

IMPACTOS AMBIENTALES EN EL MAR MENOR

En el año 1.973 se realizaron obras de dragado en la gola del Estacio (de 0,5 m. a 4 m. de profundidad), con objeto de que pudieran pasar al Mar Menor yates de más calado. Desde entonces se produce un intercambio de agua mucho mayor entre ambos mares.



Debido al creciente tráfico marítimo este canal terminó quedando abierto permanentemente, no pudiéndose calar en él las típicas encañizadas.

NUEVAS ESPECIES

Las condiciones físico-químicas del Mar Menor cambiaron permitiendo la entrada de especies que antes no podían permanecer en él.



➤ Reflexiona sobre las posibles consecuencias de este cambio y escribe tus conclusiones.

11

Fuente: Grupo Mar Menor. *Proyecto "CICO". Ciencia y Comarca*, 2006.

Las alumnas y alumnos analizaron la evolución de la laguna hasta la situación actual, investigaron sobre sus condiciones físico-químicas, las corrientes de agua entre los dos mares, reconociendo los factores que condicionan el desarrollo de los seres vivos en un ambiente determinado de salinidad, temperatura, etc. Llegaban a descubrir que es un hábitat adecuado sólo para determinados seres vivos, interpretando su adaptación a un ambiente determinado y su relación con los factores desencadenantes del mismo. Asimismo, descubrieron que las condiciones físico-químicas del Mar Menor habían ido cambiando, permitiendo la entrada de especies que antes no estaban, descubrieron las plantas marinas que se disputan el fondo del mar y cómo fueron apareciendo plagas de medusas tras el dragado de algunas zonas.

Figura 24

LA CONTAMINACIÓN EN EL MAR MENOR

MINAS

Durante siglos el Mar Menor ha sido el vertedero de gran cantidad de residuos mineros habiendo actualmente una elevada concentración en el fango del fondo. Los metales más abundantes son: Fe, Cd, Pb, Zn, Mn y Cu.

Colorea la zona del Mar Menor que creas que está más afectada en este sentido.

Esta contaminación no afecta por igual a todas las especies del Mar Menor. Observa el índice de contaminación por Pb observado en algunas de ellas:

Dorada	1'0
Mújol	1'5
Anguila	2'5
Lenguado	1'5
Zorro	2'5
Langostino	0'4
Cangrejo	11'3
Berberecho	22'1
Almeja	75'6
Ostra	47'6

CULTIVOS

Los abonos y pesticidas usados en la Comarca contienen sustancias muy tóxicas para los seres vivos, que son arrastradas al Mar Menor por las lluvias torrenciales. Este problema ha aumentado al poner en regadío miles de hectáreas de terreno a causa del Transvase.

Colorea las ramblas que producen el mayor aporte.

AGUAS FECALES

Es tal vez el problema más grave del Mar Menor en verano. La población que vive habitualmente en sus riberas se duplica en esta estación. Algunos núcleos urbanos no poseen alcantarillado ni depuradora de aguas residuales, utilizando pozos ciegos o fosas sépticas que, en algunos casos, filtran estas aguas al Mar Menor. En la mayoría de los casos los sistemas de depuración son insuficientes en la estación de verano.

Observa esta contaminación en la página siguiente y coloca en este mapa un punto rojo en los núcleos que producen esta contaminación.

EMBARCACIONES DEPORTIVAS

Antes, la concentración de hidrocarburos (sustancias derivadas del petróleo) y Pb era menor que en el Mediterráneo, pero ahora es el doble. Ello es debido a los aceites y escapes de combustible de las embarcaciones deportivas, que van a parar al mar.

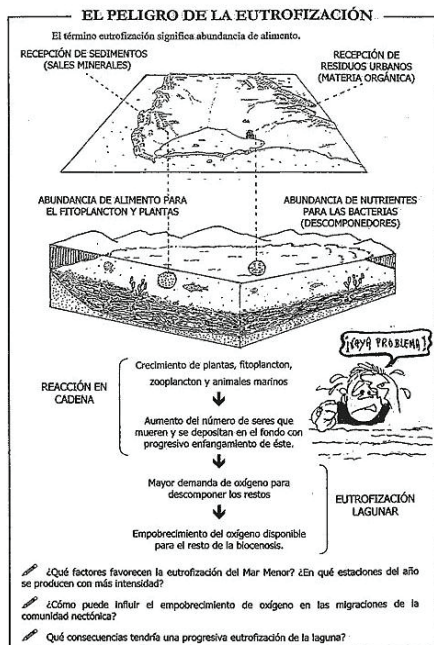
¿Qué podría hacerse para evitar en lo posible este problema?

Según estos datos, trata de contestar las siguientes preguntas:

¿A qué grupo pertenecen las especies con más alto grado de contaminación?
 (Plancton, Bretos o Necton) _____ ¿Qué explicación tiene?

Fuente: Grupo Mar Menor. Proyecto "CICO". Ciencia y Comarca, 2006.

Figura 25



Fuente: Grupo Mar Menor. Proyecto "CICO". Ciencia y Comarca, 2006.

Todo ello permitió que el alumnado se concienciara de las consecuencias de la gestión insostenible de algunos recursos y su influencia negativa sobre los ecosistemas, valorando la importancia de la conservación del mismo. En este sentido, la educación científica reorienta sus prioridades al defender un cambio en la comprensión fundamental y en las actitudes sobre la relación de nuestra especie con el resto de la ecología planetaria (Lemke, 2006: 9).

Conclusiones

El *Grupo Marmenor* sobrevivió a las diferentes reformas educativas que han ido sucediéndose desde la puesta en marcha del Grupo, y que han tenido que adoptar y desarrollar, poniendo de manifiesto que una parte muy importante del funcionamiento y de los logros del equipo ha sido el interés, el entusiasmo y las ganas de mejorar la práctica docente por parte de sus componentes, aún a pesar de las trabas que las sucesivas reformas nunca han evitado.

El Grupo realizó propuestas pedagógicamente renovadoras llevadas a la práctica con éxito en escuelas e institutos de la comarca del Mar Menor. Hizo posible la conexión sistemática entre las materias de Ciencias de la Naturaleza y el medio, adaptando los contenidos de dicha asignatura con la comarca natural donde impartían sus clases.

Los materiales elaborados constituyen para el profesorado una reflexión sobre la acción, tanto en el proceso de elaboración como en el de aplicación y valoración de los resultados, y tuvieron una gran aceptación entre el alumnado durante más de veinticinco años, ayudando, entre otras cosas, a la creación de una conciencia de protección del medio ambiente.

Hemos analizado someramente una unidad didáctica realizada por el Grupo relacionada con el estudio ecológico del Mar Menor. En este sentido, el Mar Menor en la actualidad es un espacio natural transformado por las acciones llevadas a cabo en los últimos años (un modelo de desarrollo insostenible basado en un abusivo ritmo de construcciones, incremento de abonos procedentes de los regadíos intensivos, acumulación de residuos orgánicos por el vertido de aguas urbanas, degradación de los humedales que sirven de filtro a la laguna, etc.), que han originado la destrucción de la biodiversidad, la alteración de las playas, la desecación de espacios lagunares.... Es un ejemplo más de como el trabajo desarrollado en la escuela no ha logrado llegar al conjunto de la sociedad, y en particular a sus dirigentes políticos, debido en parte a la escasa importancia otorgada al trabajo realizado por los docentes. Como decía Marta Mata, la Renovación Pedagógica no ha triunfado ni puede triunfar mientras no se proteja la dignidad del profesorado (Mata, 1983: 67).

Referencias

- Costa, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996). *Cadernos de História da Educação*, (6), pp. 13-38.
- Franco, S. (2007). La educación ambiental desde la clase de ciencias en la ESO: Proyecto Ciencia y Comarca. *Educar en el 2000. Revista de formación del profesorado*, (11), pp. 48-50.

Franco, S., Vázquez, J., Marín, M., Denia, A., Espeso, A., Tomás, F. y Lobato, I. (2009). El proyecto "Ciencia y comarca" (CICO): una experiencia con 25 años de historia. *Enseñanza de las Ciencias. Número extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, pp. 738-742.

Grupo Marmenor (2006). *Proyecto CICO*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Hernández Díaz, J.M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (37), pp. 257-284.

Lázaro, L.M. (2005). Política y educación. La renovación pedagógica en España, 1970-1983. En E. Candeias, *Renovação pedagógica. Renovación pedagógica* (pp. 347-394). Coimbra: Alma azul.

Lemke, J.L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), pp. 5-12.

Luis, A. y Romero, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Valera: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp. 231-295.

Mainer, J. (2008). La renovación pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990). En H. Lafoz y J. Vicente (Coord.), *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX. Ensayos* (pp. 227-242). Zaragoza: Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.

Mata, M. (1983). Renovación Pedagógica. *Vida escolar*, (224), pp. 55-68.

MEC (1970). *Orientaciones pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de la Educación General Básica*. Madrid: Imprenta nacional del Boletín Oficial del Estado

Orden de 3 de agosto de 1983 por la que se regula la creación de los Circulos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES), *Boletín Oficial del Estado*, n.º 192, 12 de agosto de 1983, pp. 22287-22288.

O'Malley, P. (1983). Los CEIRE, un intento prometedor. *Trabajadores de la Enseñanza*, (3), p. 19.

Puelles, M. (1992).). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1990. *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), pp. 13-29.

Tiana, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión. *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), pp. 7-10.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

La Ley Villar Palasí vista por el alumnado de una escuela rural: currículo y materiales didácticos

The Villar Palasí Law seen by pupils from a rural school: curriculum and didactic materials

Erika González García
(Universidad de Granada) (España)
<https://orcid.org/0000-0003-2465-7288>

Bárbara de las Heras Monasterio
(Universidad de Granada) (España)
<https://orcid.org/0000-0003-3062-6779>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

“Cuando la ley ha hecho a todos los hombres iguales, la única distinción que los separa es la que nace de su educación” (Condorcet)

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la transformación de una escuela rural en los años setenta, utilizando la historia oral como metodología de investigación histórica y centrándonos en el currículo y los materiales que se utilizaban. Para ello se hace un breve recorrido en torno a los objetivos, principios, aciertos y errores de lo que supuso la Ley General de Educación (LGE) en la configuración del sistema educativo de los años 70. Se hace mención especial a los materiales y currículo que se proponía en la Ley. Esta aproximación muestra la aparición de nuevos modelos textuales más pedagógicos.

Palabras clave: escuela rural; historia oral; recursos educativos; educación; Ley General de Educación 1970 (LGE)

Abstract

The objective of this work is to know the transformation of a rural school in the seventies, using oral history as a historical research methodology and focusing on the curriculum and the materials

that were used. For this, a brief overview of the objectives, principles, successes and errors of what the General Education Law (LGE) implied in the configuration of the educational system of the 70s is made. Special mention is made of the materials and curriculum that was proposed in the Law. This approach shows the appearance of new, more pedagogical textual models.

Keywords: rural school; oral history; educational resources; education; General Education Act 1970 (LGE)

Introducción

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) supuso un punto de inflexión en el sistema educativo español y se configuró como una pieza clave en el contexto cultural, social, científico y económico de esa década. El gran desarrollo económico de España a finales de los años 70 junto a un clima óptimo de reformas educativas que venían manifestándose a escala internacional, fueron dos agentes indiscutibles del “boom” que se produjo en nuestro país. La realidad escolar no sería la misma a partir de la promulgación de esta ley a pesar de que siguieran ciertos aspectos de la política educativa anterior (Tiana, 1992).

Esta ley aparecía “precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual” (Preámbulo de la Ley 14/1970).

En definitiva, y de acuerdo con algunos historiadores (Puelles, 1992; Fernández-Soria y Sevilla, 2021), la Ley encarna un esfuerzo de modernización del sistema educativo, un proyecto importante de reforma de la educación encuadrado en otro más ambicioso que trata de regenerar, desde dentro y con postulados conservadores, la vieja y arcaica savia del régimen, enfrentándose a resistencias y obstáculos.

Investigar acerca de la práctica educativa que se llevaba a cabo durante este periodo de reforma del sistema educativo, nos permitirá conocer e interpretar, a través de la historia oral, los cambios, mejoras, innovaciones a los que se enfrentaban los escolares de la década de los años 70. La voz de los y las protagonistas tiene un enorme valor historiográfico y consideramos que su estudio nos puede ayudar a concienciarnos sobre la importancia que tienen para entender un periodo concreto de nuestra historia, el cual ha configurado en muchos aspectos el panorama educativo actual (Beas, González y Salmerón, 2016). En consecuencia, el objetivo de nuestro trabajo es conocer la transformación de una escuela rural en los años setenta, utilizando la historia oral, centrándonos en el currículo y los materiales que se utilizaban.

Trabajar con historia oral es trabajar con el lenguaje que se construye dentro del proceso histórico. Se objetiva de diferentes modos según la disciplina que estemos estudiando, al igual que ocurre también en el campo de los sentimientos y de los afectos. Se trata de conocer el lenguaje en su historicidad, como un recurso creador de significados, pues estamos trabajando con las personas que son productoras y portadoras del mismo, no se trata sólo de conocer, sino de comprender una realidad educativa de un determinado período histórico (González, 2018).

La educación en la década de los 70

Es paradójico que un régimen como el franquista, tan estático y estricto pusiera en marcha un proyecto que implicaba un cambio tan notorio en uno de los sectores que más represión por parte del franquismo había sufrido: el educativo (Ortega, 1992).

Entre los objetivos que se propone en la presente Ley son de especial relevancia:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente, capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles. (Preámbulo de la Ley 14/1970)

Tales objetivos se habían anunciado ya en el Libro Blanco de la educación, publicado en 1969, donde se recogían las conclusiones sobre los problemas, soluciones, estrategias, etc. para una reforma general del sistema educativo español. Razones de índole pedagógica, administrativas, sociales y socioculturales justificaban la necesidad de la reforma educativa: un sistema educativo anticuado e inadecuado a las necesidades de la sociedad de su tiempo; falta de conexión entre los distintos niveles y grados del sistema educativo; separación y distanciamiento de profesores y alumnos, y entre los contenidos temáticos de unos cursos con otros; la discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población como es la primaria; el ingreso prematuro en la Enseñanza Media general; carencia de sincronización de los planes de estudio de la Enseñanza Profesional y de la Enseñanza Media; una estructura rígida del sistema educativo, incluso en el ámbito propio de cada nivel, sobre todo en enseñanzas medias, y superior; ineficacia del Curso preuniversitario que no servía de puente entre los dos niveles ni preparaba de cara a los estudios universitarios (Libro Blanco, 1996). Además de estos desajustes o errores propiamente estructurales, se añadían los relacionados con la escasa orientación pedagógica, el uso exclusivo de los exámenes como forma de evaluación, el condicionamiento del estatus socioeconómico de las familias para ver la posición que cada uno ocupa en la pirámide escolar, la baja efectividad de las campañas de alfabetización o la frágil relación entre la sociedad y la educación. (Hochleitner, 1992; Romero, 2011; Monés i Pujol-Busquets, 1992)

En relación a los principios generales que inspiraron esta nueva política educativa, destacamos:

- Educación general básica e igualdad de oportunidades para acceder a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos, en función de la capacidad y vocación.
- La educación general básica será obligatoria y gratuita. La educación se inspirará en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos.
- La educación se concibe como un proceso a lo largo de toda la vida. La estructura del sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación, para que la educación se desarrolle como un proceso continuo, adaptado a las etapas de evolución del alumnado.
- La enseñanza partirá de experiencias significativas, poniendo el énfasis en la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora. Se ofrecerá la oportunidad de retomar

los estudios para aquellas personas que por circunstancias tuvieron que abandonarlos (educación de adultos y extensión cultural).

- Incrementar el rendimiento de todo el sistema educativo de modo que responda a todas las demandas presentes y futuras que se puedan presentar. El estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal. (Capitán, 1994; Mayordomo, 2021)

En síntesis, los principales aciertos de esta nueva Ley están relacionados con el reconocimiento de la función docente del Estado, generalización de una educación básica para todos hasta los 14 años, un bachillerato polivalente que acercase al alumno al mundo laboral, la inclusión de las FP en la educación, la concepción de la educación como permanente, es decir, dar a los adultos la oportunidad de poder acceder al bachillerato o la Formación Profesional. Sin embargo, como argumenta López, (2019):

La LGE, al discriminar a un segundo plano la Formación Profesional implícitamente imponía una brecha social o de clase. Se naturalizaba el que unos educandos pudieran acceder a los estudios universitarios mientras que otros grupos se vieran determinados a cursar la F.P. (p. 563)

La Ley representa en el panorama de la educación española el esfuerzo y el proyecto mejor acabado de reforma del sistema educativo de la España contemporánea. Su puesta en marcha y posterior desarrollo encontró siempre dificultades y obstáculos de todo tipo, de orden cultural, de infraestructura económica, de índole política, y, cómo no, de carácter humano por parte de quienes tenían que participar en tan compleja tarea (Fernández-Soria y Sevilla, 2021).

Lo que no en pocas ocasiones hizo fracasar algunas de sus previsiones, interrumpir algunos de sus caminos, y convertir en errores, no imputables a la Ley misma, las realizaciones que, en circunstancias normales, hubieran sido verdaderos aciertos. Quizá la falta de correspondencia con una necesaria reforma fiscal, que hubiese permitido la financiación adecuada de la Ley, mermó las posibilidades de éxito de la reforma (Capitán, 1994; Hochleitner, 1992; Tiana, 1992; Escolano, 2006).

Cuando comienza el siglo XX, la educación formal es algo que gran parte de la población lo veía como muy lejano, sobre todo el sector femenino; ahora en el siglo XXI no nos imaginamos una vida sin educación, que alguien no sepa leer, que no vaya al colegio... todo esto en parte, se lo debemos a la aplicación de la Ley General de Educación de 1970, un texto que permite cambios, que da oportunidades a jóvenes y que abre mentes en una Dictadura (Viñao, 2011).

El artículo 16º de la Ley nos muestra el motivo del diseño curricular de la escuela:

En la E.G.B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, el desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva (LGE, 1970, art. 16º).

Lo más novedoso fue la democratización de la enseñanza junto con la desaparición de una estructura repleta de pruebas, examen y reválidas que abocaba a las clases más desfavorecidas al abandono del sistema educativo.

En relación a los contenidos, se estructuran a través de grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas: lenguaje, matemáticas, plástica y dinámica social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa; sin duda, la predisposición a la centralización de contenidos de las “unidades didácticas”, sigue presente en esta reforma. El “qué” se debe enseñar viene definido a modo de objetivos operacionales de progresión creciente, siendo una manera de facilitar así al profesorado su evaluación, control y revisión de las diferentes unidades; si en la primera etapa de la Educación General Básica se somete la información a la formación, globalizando las unidades en torno a centros de interés, en la segunda, va cobrando una mayor importancia la adquisición y procesamiento de contenidos, alrededor de asignaturas propiamente dichas (López, 2020).

En cuanto a los materiales, las reformas educativas de los años 60 al 80 supusieron la disolución de la enciclopedia y a la aparición de nuevos modelos textuales como los libros de unidades didácticas y de áreas. Se introducía así el criterio pedagógico de la globalización, al mismo tiempo que se suscitó un cambio en la concepción del alumnado, más en consonancia con supuestos didácticos del activismo. Este cambio de rumbo enfatizó la producción de los modelos de libro activo, de trabajo y consulta, y de otros materiales de apoyo, como las fichas y las guías didácticas (Escolano, 1998).

A pesar de que la Ley del 70 fue muy criticada por todos los sectores, por la propia Administración, que en 1976 creó una comisión para evaluar el proceso de implantación y sus resultados, por la Iglesia, por la enseñanza privada, y por la izquierda, que la consideró como una maniobra aparentemente democrática al servicio del capitalismo y sin financiación para llevarla a cabo, y que no todos los objetivos que se propusieron se alcanzaron y no se transformó la sociedad por medio de la educación como se pretendía, hemos de decir que fue una ley que cambió el rumbo del sistema educativo, allanando el camino a posteriores reformas (González, 2011).

Metodología

El uso primero, el más usual, de la historia oral, así entendida, fue el registro de la memoria de personajes relevantes o, en general, de las élites. Este sería el caso, en relación con la educación, de los testimonios de quienes, por ejemplo, han ocupado determinados puestos relevantes en la política y administraciones educativas o en las instituciones docentes, o de quienes han destacado en el mundo cultural y académico. Su interés es indudable. Sin embargo, ya desde sus inicios la historia oral nació con la intención de recoger también la voz de los sin voz, de hacer historia desde abajo (Sharpe, 1993), la historia de las clases subalternas, minorías, mujeres, analfabetos, personas mayores, emigrantes, campesinos y, en general, de quienes no suelen dejar testimonios escritos. Es en este campo, en el de las historias de vida, donde la historia oral ha ofrecido mejores frutos (Burke, 1993).

En relación a la metodología utilizada para analizar los testimonios orales de los escolares, se ha utilizado un cuestionario abierto. Este instrumento, ha sido elaborado por Agustín Escolano Benito, catedrático de la Universidad de Valladolid y publicado por Miguel Beas Miranda en cuadernos de Historia de la Educación en el año 2002, por lo tanto, se trata de un instrumento que está validado.

La muestra de esta investigación está compuesta por once personas, seis mujeres y cinco varones, nacidos entre los años 1959-1969 y naturales de Almedina (Ciudad Real). Todas las personas entrevistadas poseen estudios primarios excepto una de ellas que estudió Filología inglesa.

El cuestionario consta de doce ítems: 1.- Imagen de la infancia 2.- Contexto y relaciones 3.- Imagen del maestro 4.- Horario 5.- Escolarización 6.- Arquitectura y mobiliario. 7.- Currículo 8.- Material didáctico y libros 9.- Actividades extraescolares, trabajo y ocio 10.- Método del maestro y disciplina 11.- Actividades del alumno y 12.- Exámenes. Nosotros tan solo nos ocuparemos de los ítems que hacen referencia al currículo y materiales didácticos. Como declara Paul Thompson (1992)

La historia oral es una historia construida en torno a las personas. Ella lanza la vida para dentro de la propia historia y eso alarga su campo de acción. Admite héroes que vienen no solamente dentro de los líderes, sino también dentro de la mayoría desconocida del pueblo. (p. 44)

Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo del que partíamos al inicio, los resultados obtenidos los hemos agrupado en categorías que se corresponden con los apartados del cuestionario referentes al currículo y a los materiales y libros de texto y que se muestran a continuación.

1. En relación al currículo, ¿A qué edad se inició en la lectoescritura? ¿Quién le preparó?, cómo inicio a la lectura en casa de mis abuelos se leía todas las tardes un rato. Esto nos comenta una de las entrevistadas, pero en general fue sobre los 5-6 años.
2. ¿Cuáles eran las materias que se impartían en los primeros años de su escolarización? En Parvulitos, las letras y los números, casi siempre con los cuadernillos “Rubio” y dibujos siguiendo los puntitos y coloreando.
3. ¿Cuáles eran las disciplinas que más le gustaban y por qué? Lengua, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza.
4. ¿Cuáles eran las disciplinas que menos le gustaban? ¿Por qué? La mayoría coinciden en que Matemáticas era la materia que más les costaba y que no les gustaba, suponemos que por el nivel de abstracción. Nos comentan textualmente que “Matemáticas al principio no lo entendía mucho, si cogías el ritmo y entendías la materia, pues bien, en caso contrario, suspendías y a otro curso. Después iba a “las permanencias” con D. Fernando “El Cura”, que era una hora diaria al mediodía, aquí se daban los verbos y sus distintas declinaciones y ortografía, y dónde las entendí y ya me gustaban más fue cuando íbamos por libre a la Tienda de López, señor que había estudiado y nos enseñó a entender las matemáticas, aprendimos los quebrados, raíz cuadradas regla de tres simple y compuesta..., y nos dejaba libros para lectura que tenía un montón”. (Entrevistada 1)
5. ¿Le ha servido para la vida lo que en aquella época le enseñaban en la escuela? ¿Cómo, en qué o para qué? Todas y todos coinciden que en que les ha servido de mucho para desenvolverse en su día a día. “Por supuesto, con estos conocimientos te defendías en la vida a

todos los niveles, ya que no todo el mundo se podía permitir el estudiar más”. (Entrevistada 3) ¿Qué importancia se concedía a la ortografía y a la presentación formal en los trabajos? ¿Cómo se controlaban y corregían estos aspectos? “La Ortografía quizá era lo más importante junto a la presentación, de hecho, si tenías una falta ortográfica, aunque sólo fuese un acento ortográfico ya te bajaba mucho la nota”. (Entrevistado 8) “Para esto se hacía casi todos los días dictados, los corregía el compañero tuyo y tú el suyo y los supervisaba el maestro”. (Entrevistada 2) “Después en la casa te hacía repetir las faltas del día”. (Entrevistada 5)

6. Con respecto a la pregunta: ¿Qué se enseñaba de una manera más concreta en las diferentes áreas, como lenguaje, religión, matemáticas, ciencias, historia? Una de las personas entrevistadas nos comenta lo siguiente:
 - “En lenguaje, entraba todo, la composición de las frases, los verbos, los complementos, las reglas de ortografía.
 - En Religión, sólo se estudiaba la religión católica los sacramentos, las obras de misericordia, los evangelios y los evangelistas, el rosario, la misa y sus distintas partes, era impartida casi siempre por el cura del pueblo y los niños eran seleccionados para ser monaguillos y ayudar en la Iglesia.
 - Matemáticas, como antes he dicho, las cuatro reglas, las tablas de multiplicar, las figuras geométricas y sus fórmulas, quebrados, la raíz cuadrada.
 - En ciencias de la naturaleza, se estudiaba todo lo relacionado con la tierra, el sol, la luna, las estrellas, los ríos y los montes, los puntos cardinales, los cabos, las provincias de España y sus características, un amplio estudio de los cinco continentes del mundo.
 - Y la historia, desde aprender los Reyes visigodos hasta la época todavía en vigor de Franco. Los griegos, los romanos, el paso de los musulmanes, el mundo judío en la dimensión de otras vivencias religiosas, el romanticismo, el siglo de oro, el muy reciente siglo XIX, todo muy amplio, pero se ejercitaban tres factores principales, se dictaba, copiaba y corregía la lección de turno, llevaba incluido un personaje de la historia y se leía un texto en relación a dicho personaje, Lope de Vega, Calderón, Juan Ramón Jiménez, Santa Teresa de Jesús, Gustavo Adolfo Bécquer...” (Entrevistada 10)

Respecto al material didáctico y a los libros, se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Recuerda qué tipo de material didáctico había en el aula y en el centro? ¿Había suficiente y era abundante? Un globo terráqueo, figuras geométricas, alguna probeta, unos pocos libros de lecturas, algunos lápices de colores, pizarra, tizas y poco más.
2. ¿El material era propio o de la escuela? “De la Escuela. Lo utilizabas y lo dejabas para otro, los libros eran gratuitos y cada uno tenía los suyos, se “forraban” y si tenías hermanos menores, pasaban a ellos, los cuadernillos de Rubio, los compraban los padres”. (Entrevistado 9)
3. ¿Sobre qué tipo de material o papel escribía y con qué solía escribir? ¿Existían cuadernos especiales de caligrafía, de matemáticas o cálculo, o fichas? ¿Cómo eran? Cuaderno con gusanillo de alambre, de hojas cuadriculadas, con bolígrafo y las respuestas a lápiz.
4. ¿Qué material recuerda haber usado en la clase de lectura? Libro, cuaderno y lápiz.
5. ¿Qué material recuerda haber usado en la clase de matemáticas? Libretas y cuadernillos “Rubio”.
6. ¿Qué material solía usar en las clases de dibujo y en las de manualidades?

“En manualidades al final había cartulina y plastilina, a las chicas nos enseñaban a coser y a bordar mantelerías que luego se exponían al final de curso”. (Entrevistada 7) ¿Llevaba objetos de casa para la realización de tareas manuales? Para la costura, sí.

7. ¿Disponía de mapas, planos, esferas terrestres, diapositivas, películas, en las clases de Geografía o Historia? Una esfera terrestre, algún mapa de España con las provincias y un Atlas del mundo.
8. En las clases de Naturales ¿disponían de material de laboratorio o láminas o esqueletos que os facilitasen la tarea? Coinciden todas y todos que no había material en clase.
9. ¿Utilizaba en la clase de música algún instrumento o cuadernos específicos? No había asignatura de música.
10. ¿En Gimnasia, más tardío en Educación Física, ¿tenían material especial para realizar las clases? “Al principio, no había Educación física, en los últimos cursos, sí. Arreglaron el Patio del Colegio e hicieron un Parque más amplio y aquí ya pusieron una cancha de baloncesto”. (Entrevistado 2)
11. ¿Usaba el profesor algún instrumento para marcar el ritmo en la clase o seguir algún orden en los debates como timbre, chasca, regla, vara, campanilla? No. Alguno que otro utilizaba la regla o la varilla para las manos y algún que otro tirón de orejas.
12. ¿Usaba el profesor instrumentos para avisar de las entradas y las salidas de las clases o marcar el recreo? La voz, había una cruz con la bandera de España, y se formaban todos los niños en fila y se pasaba a las clases.
13. ¿El profesor o los alumnos utilizaban algún tipo de ropa especial para algunas clases? No, ibas de calle y con el babi, azul para niños o rosa para las niñas.
14. ¿Qué materiales solía utilizar el profesor en las diferentes clases? Los libros y un boli rojo con el que corregía.
15. ¿Había algún material concreto que usasen por separado niños y niñas, específico según el sexo? No, se utilizaba todo por igual. “En parvulitos, no me acuerdo, pero en los cursos de mayores eran mixtos y con 40 o 45 alumnos”. (entrevistada 6)
16. ¿Dónde llevaban los niños a clase los libros? Al principio en el “cabá”, maletín pequeño de madera y plumier también de madera. Después ya se llevaban carteras y plumieres de colores.
17. ¿Qué libros recuerda haber leído o estudiado en clase ¿Eran comprados exclusivamente para Ud. o eran heredados o prestados de familiares o amigos? Dos capítulos del Quijote, Platero y yo y la Celestina. Normalmente se pedían ya que no había muchos libros para leer.
18. ¿Había libros de consulta en el colegio o en su aula? ¿Existía una biblioteca en el centro o en el lugar de su residencia? “No, recuerdo en un armario había algunos de lectura de la colección de RTV, creo que se llamaba “Biblioteca Básica Salvat”, pero muy poquitos”. (Entrevistado 4)

Conclusiones

A lo largo de la década de los años 60-70, España fue transformándose en un país cada vez más complejo y dinámico, con una clase media en franco crecimiento. Los cambios económicos, culturales y de mentalidad agudizaron algunas contradicciones latentes en la sociedad española. En el marco de esta problemática hay que interpretar la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta

los catorce años en 1964 y la atención que se prestó a los problemas de la denominada “explosión escolar”, aunque el desarrollo del país desbordara todas las previsiones de la acción política.

Otras innovaciones fueron la comunicación de los estudios primarios con el tercer curso de bachillerato y la exigencia del título de bachiller superior para el acceso a las escuelas normales.

El proceso de reforma más importante del periodo estudiado se va a gestar en un clima de contestación estudiantil. Así, en 1968 inicia su gestión el nuevo Ministro Villar Palasí, comprometido inicialmente con la problemática universitaria, va a llevar a cabo la reestructuración integral del sistema educativo español a partir de la elaboración del Libro Blanco sobre la situación de la educación en España que conducirá a la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. La operación constituyó un ambicioso proyecto que sólo contaba con un precedente, muy alejado en el tiempo, la famosa Ley Moyano de 1857.

El Libro Blanco reconocía en general que la organización de la educación en España suscitaba serios reparos. Se trataba de un sistema clásico al que paulatinamente se le habían añadido diversas modalidades de educación, resultado un conjunto poco funcional con la estructura socioeconómica existente. Entre los problemas de más inmediata solución, cabe señalar: la desconexión entre los diversos tramos educativos, la existencia de dos tipos de enseñanza primaria y sus efectos discriminatorios desde el punto de vista social, el ingreso prematuro (a los diez años) en la enseñanza secundaria, la radical escisión entre los modelos de formación humanística y científica, la incoordinación entre el Bachillerato clásico y la formación profesional, etc.

Los principios generales en los que había de basarse la reforma abogaban por el reconocimiento del derecho de todos los ciudadanos a una educación general básica obligatoria y gratuita, unificada para todos los españoles de seis a los catorce años. No obstante, lo anterior, la reforma que se postulaba seguía anclada en los valores sustentadores del régimen: el concepto cristiano de la vida, los principios del movimiento nacional, el no reconocimiento del pluralismo lingüístico/cultural, etc.

La reforma iba acompañada, por un lado, de serias contradicciones intrínsecas, al buscar una difícil compatibilidad entre los viejos postulados ideológicos del sistema y las expectativas de modernidad y cambio exigidas por la sociedad real y, por otro, de la falta de una financiación adecuada, hecho que provocó su fracaso.

De la Ley General de Educación de 1970 podemos destacar:

- a) Su estructura.
- b) Aspectos generales:
 - La gratuidad del tronco común que va desde los 6 a los catorce años, valorable como medida integradora desde el punto de vista social.
 - La coordinación de los diversos niveles y modalidades educativas, como intento aceptable de modernización de la estructura educativa.
 - La unificación y polivalencia de la enseñanza secundaria.
 - Las propuestas metodológicas (consideración del ciclo en lugar del nivel o curso escolar) y evaluativas (continua), etc.

Los testimonios orales reflejan un punto de vista de los protagonistas separado de lo que sería rigurosamente un análisis del currículo. Nos permite recuperar la memoria colectiva que no está registrada en ningún documento. Un desarrollo de la capacidad crítica y de análisis de la historia oral, de manera que se depuren las deformaciones (imaginarios colectivos, idealizaciones, fobias...) del pasado. Supone valorar el progreso sociocultural y la evolución de la escuela de manera crítica y constatar que no siempre el contexto escolar actual es mejor que el pasado. De igual modo, consideramos que existen valores, relaciones interpersonales, carencias, contextos económicos o esfuerzos, que demuestran que nuestro bienestar depende del trabajo y de la implicación económica, social y cultural de nuestros antepasados.

Esta forma de hacer historia la humaniza, le pone cuerpo y rostro al relato histórico. Es una historia viva, con nombres y apellidos. También con sentimientos, por eso transmite emociones. El uso del cuestionario para la construcción de la Historia Social y Cultural de la Educación sirve para ayudarnos a comprender y a interpretar el pasado, para conocer el contexto en el que generaciones anteriores han vivido, para valorarlos a ellos y también los logros y mejoras conseguidas. La lucha y la implicación de personas mayores, es la base de nuestro bienestar. El futuro depende de nuestra implicación, lo mismo que el pasado ha sido el fundamento, la cimentación de nuestro presente.

En relación a los resultados obtenidos y teniendo en cuenta el objetivo del que partíamos al inicio, respecto al currículo, todas y todos los entrevistados coinciden en que aprendieron a leer a través de cartillas en torno a los cinco años, algunas se iniciaron en sus familias. En los primeros años de escolarización, en Párvulos, aprendían las letras y los números, después, las materias que mencionan las y los entrevistados son Lengua, Geografía e Historia, Religión, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Plástica, más tarde tuvieron Educación Física. “La ortografía quizá era lo más importante junto a la presentación, de hecho, si tenías una falta ortográfica, aunque sólo fuese un acento ortográfico ya te bajaba mucho la nota, por ello, se hacían, casi todos los días, dictados, los corregía el compañero tuyo y tú el suyo y los supervisaba el maestro o maestra. Después en las casas te hacía repetir las faltas del día”. Las asignaturas menos apreciadas eran matemáticas, “supongo que por el nivel de abstracción”, nos dice una entrevistada. Todas y todos coinciden en que sentó las bases para el aprendizaje de otras asignaturas: la lectura, sobre todo la lectura comprensiva, les ha permitido entender Geografía, Historia, etc. La lectura, además, permite acceder a la información y al entretenimiento.

Con respecto al material didáctico y a los libros, hemos observado que cada alumno tenía sus propios libros, cuadernos “Rubio” de cuadritos y rayas, lápices de colores y cartillas de ortografía, lectura y cuentas. Los compraban los padres e iban pasando de hermanos y familiares; los llevaban en carteras. Los libros de texto algunos eran de las editoriales Anaya y SM. No había biblioteca en la localidad, pero sí en algunos cursos crearon una. Las aulas disponían de globo terráqueo, mapas y algún xilófono para música, pero no en todos los años 70. En gimnasia se solía utilizar el chándal y en preescolar el baby. El docente empleaba la regla como método de castigo. En 1975 una alumna recuerda que costaba el libro de lenguaje (SM) 107 pesetas. El material no estaba separado por sexos, eran para todas y todos el mismo. Solían leer algunos capítulos del Quijote y la Celestina. La Historia oral pretende dar voz a los silenciados, a la “gente común”. Cuando las

personas entrevistadas forman parte de la construcción histórica, además de incluir sus puntos de vista, aportan una gran carga emocional que la incorporan, inconscientemente, al relato histórico.

Referencias bibliográficas

Beas, M. (2002). *Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. Cuadernos de Historia de la Educación número 1*. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.

Beas, M., González, E. y Salmerón, A. (2016). Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965. *Revista de Estudios Sociales*, 58, pp. 52-62. <http://dx.doi.org/10.7440/res58.2016.04>

Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Capitán, A. (1994). *Historia de la Educación en España*. Madrid: Dykinson.

Escolano, A. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano, A. (2006). La modernización de la manualística escolar. En A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 449-470). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fernández, J. M. y Sevilla, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, una ley para la modernización de España. *Historia y Memoria de la Educación*, (14), pp. 23-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021>

González, E. (2018). La memoria escolar durante el franquismo a través de las fuentes orales. En S. González, J. Meda. X. Motilla y L. Pomante (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 583-592). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

González, E. (2011). La localidad y los imaginarios sociales en el Segundo Ciclo de Educación primaria en los años 80: una muestra representativa. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, (6), pp. 1-19. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos6/220-la-localidad-y-los-imaginarios-sociales-en-el-segundo-ciclo-de-educacion-primaria-en-los-anos-80-una-muestra-representativa>

González, S. y Motilla, X. (2018). Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970. *Historia y Memoria de la educación*, (8), pp. 449-487. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.8.2018.19063>

Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970: datos para una crónica. *Revista de educación* (1), 261-278. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-12.html>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187.

López, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (52), pp. 559-572. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883994>

López, R. (2020). ¡Cómo Hemos Cambiado! Medio Siglo de Escuela en España (1970-2020). *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), pp. 76–91. DOI: <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.06>

Mayordomo, A. (2021). La Ley de Educación General y la Pedagogía. Recuperar y firmar *Historia y Memoria de la Educación*, (14), pp. 69–110. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28782>

Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Monés, J. (1992). La Ley General de Educación de 1970: la administración educativa. *Revista de educación*, (n.º extraordinario), pp. 131-192. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/70388>

Puelles, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*, (n.º extraordinario), pp. 13-29. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992.html>

Romero, J. L. (2011). La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora. *Revista Digital: Innovación y Experiencias educativas*, 24, pp. 1-15. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf

Sharpe, J. (1993). Historia desde abajo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza.

Thompson, P. (1992). *Historia oral: a voz do pasado*. Paz e Terra.

Tiana Ferrer, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión. *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*, (n.º. extraordinario), pp. 7-12. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992.html>

Viñao, A. (2011). Ayer y hoy de la educación en España: memorias y desmemorias. Lecciones contra el olvido. En C. Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido. memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 23-60). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación

The future exhibition area on scientific heritage of the Museo Andaluz de la Educación

José Antonio Mañas Valle¹
Universidad de Málaga (España)
jamvalle@uma.es

Manuel López Mestanza²
Universidad de Málaga (España)
mlopez@alhairindelatorre.es
<https://orcid.org/0000-0002-7617-9313>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

El Museo Andaluz de la Educación (MAE) fue inaugurado en noviembre de 2019, aunque las dos colecciones de las que surgió ya se habían mostrado en algunas exposiciones. Estas colecciones incluyen todo tipo de objetos escolares y materiales para la enseñanza de las ciencias en niveles educativos superiores. Estos últimos objetos, a pesar de su importancia, no suelen tener el lugar que merecen en los museos de la educación. por lo que un objetivo del MAE es disponer de un espacio donde exponer dichos objetos científicos, facilitar su estudio, y ponerlos en valor.

Palabras clave: MAE, Educación, Museo Pedagógico, Historia de la Educación, Instrumentos científicos.

Abstract

The Andalusian Museum of Education (MAE) was opened in November 2019, although the two collections from which it was created had already been shown in different exhibitions. These collections include all kinds of school objects and scientific materials used to teach sciences at higher education levels. These last objects, despite their relevance, do not usually have the place they deserve in educational museums. Then, the MAE is working to have a space where these scientific objects could be shown, to facilitate their study, and to add value to them.

Keywords: MAE, Education, Pedagogical Museum, History of Education, Scientific instruments.

¹ Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga

² Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga

Introducción

Visitar un museo no consiste en recorrer las diferentes salas de las que está compuesto y ver las obras, materiales, objetos, etc., que son expuestas. Visitar un museo implica más acciones y emociones porque, quién no se ha parado a contemplar una pintura o un objeto y no ha sentido la “piel de gallina” o no ha podido dejar de mirarlo porque hay algo que lo atrapa. Además, todos esos objetos y obras guardan una historia que es importante conocer. Debido a ello podemos encontrar museos de todo tipo, aunque en este artículo nos vamos a centrar en los museos pedagógicos y, más concretamente, en el Museo Andaluz de la Educación (MAE) y en su labor educativa y pedagógica con la sociedad, así como de adquisición, conservación y estudio, pues no solo es exponer, sino hallar el objeto, conservarlo adecuadamente para evitar en la medida de lo posible su deterioro, y en estudiar qué es, quién lo elaboró, para qué, cómo, con qué materiales ha sido fabricado, quién lo utilizaba y para qué, etc., es decir, no quedarse solo en la superficie, en las características del objeto, sino ahondar en su historia.

Según Sanchidrián, Mañas y López (2020), la aparición de museos educativos en Europa se ha convertido en un auténtico movimiento que ha tenido su máximo apogeo en las últimas décadas. En España también se ha producido este auge, estando algunos de ellos vinculados a las comunidades autónomas, otros a los ayuntamientos, asociaciones, universidades... (Ruiz Berrio, 2010; Álvarez, 2016 y 2018). El MAE es un claro ejemplo de este movimiento. El 30 de noviembre de 2019 abrió sus puertas para que la sociedad pudiese conocer todos los objetivos y materiales educativos que en él alberga. Sin embargo, la pandemia ocasionada por el COVID-19 obligo a cerrar las puertas del MAE solo unos meses después de ser inaugurado. Esto no desanimó a sus promotores, pues desde el primer día del confinamiento pusieron en marcha diversas actividades para acercar a la sociedad la historia de la educación y de los objetos, ya fuesen escolares o científicos.

Esta fecha supuso el comienzo de muchos proyectos a medio y largo plazo, aunque sus promotores ya estaban realizando diversas exposiciones y actividades con anterioridad. En el espacio que actualmente alberga el museo hay expuestos materiales y objetos vinculados con la etapa de Educación Primaria, como ocurre en la mayor parte de los museos de la educación, aunque el MAE busca ir un paso más allá con la exposición de diversos objetos científicos. De hecho, el actual espacio ya ha demostrado ser manifiestamente insuficiente para mostrar una mínima parte de los fondos y, muy especialmente, para dedicar a los objetos científicos el espacio que merecen en un Museo de la Educación. Por ello, el objetivo de este artículo es presentar los antecedentes del MAE, es decir, las actividades que sus promotores comenzaron a realizar antes de poder disponer de un espacio físico donde mostrar las colecciones de manera permanente, ya que en Asensi (2016), Sanchidrián y Molina (2020) y Sanchidrián, Mañas y López (2020) ya se han abordado temas más actuales de la historia del museo como, por ejemplo, su creación, organización, las relaciones institucionales que mantiene con otros organismos (Universidad de Málaga, Academia Malagueña de Ciencias, Museo Aguilar y Eslava, Centro Internacional María Montessori, etc.), los objetos que forman la colección permanente, su patrimonio científico, las actividades que realiza, etc.

Antecedentes del Museo Andaluz de la Educación

El Museo Andaluz de la Educación fue oficialmente inaugurado el 30 de noviembre de 2019, uniéndose así a la amplia relación de museos sobre educación creados en las últimas décadas en España, Europa y el mundo. Como hemos explicado, los museos de la educación suelen estar vinculados a las comunidades autónomas, ayuntamientos, asociaciones, universidades, etc., no siendo el caso del MAE una excepción, ya que se encuentra vinculado al Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre.

Sin embargo, esta fecha marca la inauguración de un espacio físico donde mostrar las colecciones, pero los promotores del museo ya venían realizando diversas exposiciones y conferencias desde 1996. A través de estas actividades itinerantes pretendían dar a conocer parte de sus fondos, consiguiendo, con el tiempo, que éstas tuviesen cada vez mayor riqueza de contenidos y un mejor montaje expositivo. Algunas de las exposiciones y conferencias 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 y cada vez más en España, ya que se están comenzando a recibir solicitudes para mostrar los objetos del museo, principalmente los científicos, en diversos puntos de la geografía nacional.

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” (Sanchidrián, Mañas y López, 2020). Al hilo de este objetivo, las campañas de recuperación de materiales que de forma permanente están operativas, así como la promoción de donaciones o cesiones de fondos que más tarde son debidamente inventariados y posteriormente ubicados en los almacenes acondicionados del museo o expuestos, adquieren una gran importancia, ya que un museo debe estar en constante movimiento, y no solo a través de sus actividades para con la sociedad, sino también a través de la adquisición de nuevos materiales y objetos. Esto ha permitido al museo abrir una nueva sala donde hay expuestos objetos y materiales escolares y de la educación sobre la Educación General Básica (EGB) (Figuras 1 y 2) y que está teniendo un gran éxito a nivel autonómico y nacional.



Figura 1. Recreación de un aula característica de la Educación General Básica y exposición de objetos y materiales escolares de dicha etapa educativa.



Figura 2. Exposición de objetos y materiales escolares característicos de la Educación General Básica.

Pero sin duda, esta adquisición de objetos quedaría en el recuerdo y en un cajón si no se expusiesen y difundiesen, por lo que otro objetivo del MAE es la difusión de la memoria educativa conservada en el museo, convirtiéndose en 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 relevantes 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 la Universidad de Málaga, en especial el de la Facultad de Ciencias de la Educación, y, por supuesto, para todo el que lo solicite. Su presencia en las redes sociales y en los medios de comunicación locales y autonómicos es también constante, lo que facilita ese acercamiento a toda la población malagueña y andaluza y, sobre todo, a aquellos que por diversos motivos no puedan trasladarse hasta el museo, pero les interese conocer objetos escolares o científicos. Esto también permite la promoción del museo y que cada vez más personas se acerquen hasta Alhaurín para visitar sus instalaciones.

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 (Jesús Asensi y José Antonio Mañas), ahora expuestas, y que conservaron cada uno por separado, han pasado de estar separadas y de ser mostradas en contadas ocasiones, a estar reunidas y ser expuestas de manera permanente, permitiendo recomponer un cuadro general de la educación, imprescindible para la historia educativa y escolar de Andalucía y de España.

Sin embargo, más allá de la conservación y la exhibición ordenada del patrimonio histórico escolar, el MAE 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.

Todo ello, 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.

El estudio de las Ciencias y su valor pedagógico. Las Ciencias en el MAE

Cuando el equipo que desarrollaba el proyecto para poner en marcha el MAE se reunía inicialmente, recopilando datos de las numerosas exposiciones celebradas por la geografía malagueña y andaluza, teníamos meridianamente claro que no podíamos concebir un espacio que tratara de recoger la “Historia de la Educación en Andalucía y en España”, que solo recorriese los diversos sistemas educativos que han existido a lo largo del tiempo, recreando sólo una parte de los contenidos académicos que se habían impartido en nuestras escuelas. Estaba claro que era necesario evidenciarle al público que nos visitara un equilibrio en el discurso expositivo entre todas las materias mostradas, acorde con los “currículos educativos” estudiados por casi todos los futuros visitantes, ya se tratara de jóvenes o de personas mayores, de profesionales de la enseñanza o público diverso, de universitarios o de escolares de primaria o secundaria, de turistas culturales o simplemente de personas a las que la historia, en particular, o la cultura, en general, les apasionara. Teníamos que lograr que las “Humanidades” y las “Ciencias”, cuyos caminos hemos recorrido todos en la escuela, estuvieran presentes y equilibrados.

Además, durante el análisis realizado de los materiales educativos de los que disponíamos para montar nuestro “escenario museístico”, y en concreto de los autores de los manuales escolares y de otros libros, de los inventores o fabricantes de los instrumentos, láminas, juegos educativos, etc., todos ellos empleados en muchas de las exposiciones previas, se nos evidenció de manera más clara algo que ya conocíamos en la teoría. Durante muchas épocas de la historia esa distinción no era real, es decir, no había para esos personajes límites claros entre “una cosa y la otra”, entre las denominadas materias sociales y las científicas. Eran personas multidisciplinares, con conocimientos muy amplios y diversos, con inquietudes humanísticas, científicas e, incluso, artísticas y/o políticas, todas a la vez, con dominio muy variopinto de las ideas y contenidos, y muchas veces a mitad de camino entre sus obligaciones y responsabilidades, su vocación, la religión y otros muchos factores.

Por tanto, se convirtió en un reto para todos nosotros, y en honor a todos esos ilustres visitantes, que el edificio que actual del museo no albergara únicamente materiales vinculados con las “letras” o las “Humanidades”. Era necesario, por todo lo anteriormente citado, que el museo dispusiera, desde su primera andadura, de al menos dos “miniespacios” al efecto en el que mostrar objetos científicos. Es por todo ello que se impulsaron ambos espacios a los que se denominó “Objetos científicos, inventos y otras curiosidades que cambiaron la ciencia” (Figura 3) y “Las materias científicas” (Figura 4). No obstante, el sueño de disponer de un espacio para exponer los objetos científicos es cada vez más una realidad y, de esta forma, se pretende honrar esa otra rama tan olvidada en los museos educativos y pedagógicos.



Figura 3. Espacio dedicado en el MAE a “Objetos científicos, inventos y otras curiosidades que cambiaron la ciencia”.



Figura 4. Espacio dedicado en el MAE a “Las materias científicas”.

Profundizando en esta idea, y como hemos mencionado repetidamente en muchos de los escritos, conferencias, intervenciones en programas de televisión y otras iniciativas, en el MAE pensamos que la enseñanza de las ciencias ha sido, es y será siempre una parte fundamental de la educación en la escuela. Y es por ello que no debemos olvidar que en los diversos niveles educativos y en los planes de estudio de nuestro país se ha dedicado siempre una parte sustancial del currículo a impartir asignaturas de Física, Química, Matemáticas, Biología, Geología, entre otras, por lo que eso también debe de estar representados en los museos de la educación.

Actualmente, en los almacenes de nuestro museo albergamos una amplísima representación de materiales utilizados en la docencia de estas materias científicas. Afortunadamente, hemos sido capaces de recuperar una extensa colección de libros específicos, de manuales escolares (de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato e incluso de niveles universitarios) y de instrumental científico, todos ellos pertenecientes a diversas épocas tanto temporales (finales del siglo XVIII, siglo XIX y hasta los años noventa del siglo XX) como políticas (Restauración, República, Franquismo y Democracia).

Nos reiteramos, como no podía ser de otra manera, en que los instrumentos y materiales científicos escolares constituyen uno de los elementos más importantes de la “cultura material de la ciencia” y con este nuevo espacio expositivo, que se va a crear en breve como ampliación de las instalaciones actuales del MAE, intentaremos dar un paso adelante en la conservación y puesta en valor de este valiosísimo patrimonio. Es por todo ello que nuestros objetivos no pueden quedar reducidos a almacenar, restaurar, exponer y conservar estas piezas de muy distinto origen, sino permitir y potenciar la investigación en “Historia de la Ciencia”. Por tanto, con esta nueva zona expositiva deseamos que se aprecie el carácter práctico del estudio de las ciencias, que se permita descubrir y comprender los tratamientos científicos que se realizaron en otras épocas precedentes, y que nos ayude a valorar las consecuencias que los avances científicos y tecnológicos generaron en su momento en las modificaciones de las condiciones de vida, y en sus efectos sociales, económicos y ambientales.

Contenido de la futura zona expositiva sobre patrimonio científico en la escuela

Para poder hacernos una idea previa de la distribución y contenidos de la futura zona expositiva sobre patrimonio científico en el MAE, antes debemos conocer el larguísimo inventario de materiales sobre ciencia que forma la colección. Actualmente, esta colección consta de más de 850 instrumentos científicos originales (alguno del siglo XVIII y, en especial, de los siglos XIX y XX), de los cuales en este momento se encuentran expuestos en las vitrinas del edificio actual, tal como se ha mencionado previamente, alrededor de unas 50 unidades. Todos los existentes en la colección presentan un magnífico estado de conservación y, la gran mayoría, están en perfecto estado de funcionamiento. Prueba de ello son las numerosas conferencias y demostraciones en las que se han venido realizando (Figura 5 y 6).



Figura 5. Demostración de cómo funcionan diferentes objetos científicos realizada en las IX Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) celebradas en Málaga en septiembre de 2021.

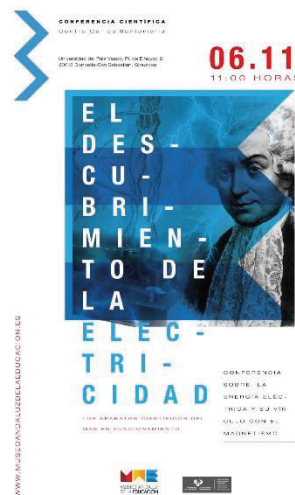


Figura 6. Cartel anunciando una demostración sobre cómo funcionan diversos objetos de electricidad estática realizada por José Antonio Mañas en el País Vasco.

Adicionalmente se dispone más de 300 libros “específicos” sobre Física, Química Y Matemáticas, también esos siglos, siendo algunos de ellos de ilustres autores y teniendo un gran valor bibliográfico. Por último, y no menos relevante, debemos contar los textos escolares para las etapas educativas ya citadas, es decir, 700 referencias más sobre estas materias. Es importante volver a incidir en que el material didáctico, y en su caso el científico, utilizado en la enseñanza en las diferentes etapas educativas es una rica fuente para el conocimiento de la historia de las disciplinas escolares, pues nos ayudan a conocer qué características tenía el contenido y el conocimiento que se transmitía y enseñaba en las clases, el tipo de tareas que se realizaban cotidianamente en la escuela y cuáles eran los quehaceres diarios de alumnos y profesores en el aula. Los objetos del trabajo escolar de los alumnos y del profesorado son un reflejo de las formas de entender y realizar la práctica docente y, por tanto, de la vida misma dentro de la escuela.

Por otro lado, el material científico-didáctico para la enseñanza de las ciencias experimentales utilizado en los centros educativos, en especial desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de los noventa del siglo XX, nos ayuda a conocer la evolución en cuanto al tipo y origen del material adquirido en cada momento de la historia, sobre el instrumental utilizado en cada materia científica y/o técnica, sobre la concepción del trabajo práctico realizado por el alumnado, sobre la finalidad de esos trabajos, y sobre las actividades propuestas por el profesorado en el aula en cada momento histórico. En resumen, el material científico es un valioso indicador de la evolución de la enseñanza de las distintas disciplinas científicas, de los diferentes enfoques de la práctica docente en cada etapa y de los cambios que se produjeron en los planteamientos y estrategias didácticas llevadas a la práctica por el profesorado en aquellos antiguos laboratorios de Física, de Química y de Ciencias Naturales de los centros. En definitiva, un amplísimo y variopinto abanico de temas a conocer e investigar por las futuras generaciones de jóvenes y de investigadores de nuestro país. Por todo ello, no podemos ni debemos perder este valioso patrimonio (Beltrán y Navarro, 2002; Narváez, 2008).

Además de todo lo expuesto, queremos destacar que en la amplia colección de instrumentos y material científico del MAE, y que formara parte del nuevo espacio expositivo, se encuentran representados diversos fabricantes nacionales y, especialmente, internacionales. Así, del siglo XIX destacan los franceses Secretan, Salleron, Pixii, Ducretet, Carpentier, Deleuil, Deyroll, ya que, desgraciadamente, durante esa época en España la producción se limitaba a instrumentos muy sencillos. Posteriormente, sobre todo a comienzos del siglo XX, predominaron los fabricantes alemanes (MAX KOHL, LEYBOLD, LEITZ...) y españoles, aunque estos lo hicieron sobre todo a mediados y finales del siglo XX (IFA, CULTURA-EIMLER-BASANTA-HAASE, ENOSA...).

Para agrupar y mostrar adecuadamente toda esta ingente cantidad de piezas científicas se está realizando un ambicioso discurso expositivo, muy acorde a otros similares presentados en museos españoles y europeos de la materia, siguiendo más concretamente los magníficos ejemplos del “TEYLLERS Museum” en Haarlem (Holanda), el más antiguo de los Países Bajos, y el del “Deutsches Museum” en Múnich (Alemania), de los cuales conservamos en la memoria una grácilísima impresión tras su visita (Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2000; Moreno, 2019). Estas visitas han permitido tener como idea principal la creación de una serie de secciones dedicadas a las materias clásicas de la Física, de la Química, de la Biología y la Geología, de las Matemáticas, etc., donde se muestren los libros, los instrumentos y otros aparatos y utensilios procedentes de los antiguos gabinetes y que, en general, datan de los siglos XVIII al XX, estando muchos de ellos presentes en las listas de compras del conocido Plan Pidal de 1845 y otros posteriores.

“Como muestra un botón”. Algunas piezas destacadas de la colección

Y para dar una idea aproximada de las piezas existentes en la colección, ya empleadas en diversas conferencias del MAE, pasamos a mostrar algunas de las más destacables de la colección (Fernández y Sánchez, 2013):

- En *Metrología*: Balanzas Granatarias de Roberval y de Precisión, Albuminómetro de Esbarch, Calibres, Dinamómetros, Nonius, Decímetros cúbicos, Medidas de Áridos y de líquidos, Figuras y cuerpos geométricos, Cajas de Pesas...
- En *Mecánica*: aparatos de rotación con muy variados mecanismos, entre ellos el de Watt, el de aplastamiento de los polos, de centrifugación, péndulo de Foucault, etc., Rueda de Maxwell, Doble Cono de Nollet, Tubo de Newton, Plano inclinado, Rueda dentada, Paralelogramo de fuerzas, etc.
- En *Acústica*: Sirena de Cagniard, Placas de Chladni, Diapasones, Sonómetros de Savart, Martillo de agua...
- En *Óptica*: aparatos de Müller, Disco de Newton, aparatos de Norrember y de Silberman, Cámaras Lúcidas, Estereoscopios, Fotómetros, Prisma de Newton y lentes cóncavas, convexas, convergentes, divergentes, y primas de diversos tipos y tamaños, colección de Linternas Mágicas y de Microscopios, Refractómetros, Telescopios, Teodolitos, Sacarímetros, Disco de Hart, Pinzas de Turmalina, Microscopio Solar, etc.
- En *Electricidad Estática*: Electroscopio de bolitas de sauco, Electróforos de Volta, Cilindro aislado de Aepinus, Cilindro abierto de Mascard, Electrómetro de cuadrantes, Electroscopio de láminas de oro, Esfera hueca de Coulomb, Electroimán de herradura, Excitadores simple y de Henley, Máquinas electrostáticas de Hauksbee, Carré y otras, Pistolas de Volta, Máquinas de Wimshurst y sus accesorios campanario eléctrico, molinillo eléctrico,

péndulo eléctrico, plumero eléctrico, perforador eléctrico, tubos y láminas centelleantes, etc.



Figura 7. Demostración de cómo funciona la electricidad estática.

- En *Electroquímica*: Pila de Volta, Acumulador de Planté, Pilas de Dicromato, Wollaston, Leclanché, Baterías de pilas, Voltámetro de Hofmann...
- En *Magnetismo y Electricidad Dinámica*: Cajas de imanes, Bobinas de inducción, Botellas de Leyden, Aparato de Clarke, Mesa de Ámpere, receptor telegráfico, Teléfono de Bell, Timbre eléctrico, Freno magnético, Motor de Faraday de corrientes inducidas, Carretes de Ruhmkorff, Máquina de Van der Graff, Bobinas de Tesla, etc.
- En *medida de la Electricidad*: Brújula de tangentes, Galvanómetros de Nobili, Vertical y otros, Amperímetros, Voltímetros, Watímetros y polímetros de diversas épocas, Cajas de resistencias, Reóstatos, Lámpara de arco voltaico...
- En *Gases*: Espectroscopios de Kirchhoff y Bunsen, Fluoroscopios, Tubos de Geissler, Crookes y de Rayos X de Röntgen, Tubos de Fluorescencia de Neón, Fósforo y otros...
- En *Calor*: Pulsómetro de Franklin, Anillo de Gravesande, Aparato de Ingenhousz, Higrómetros, Aparato de Van Hope, Marmita de Papin, Pirómetro de cuadrantes, Termómetros de Leslie, Breguet y otros, Calorímetro Lavoisier, Alambiques, Ebulloscopio de Maguilland, Modelo Máquina de Vapor, Baño María, etc.
- En *Fluidos*: Aparato Lluvia de Diana, Aparato de Haldat, Aparatos de Pascal, Areómetros de Baumé, Fahrenheit y de Nicholson, Balanzas de Mohr e Hidrostática, Manómetro de Bourdon, Hemisferios de Magdeburgo, Modelos de Bombas Aspirantes e Impelentes, Bomba y Campanas de vacío, Máquina de Bianchi, Prensas hidráulicas, Vasos comunicantes, Balón vidrio para calcular masa del aire, etc.
- En *Meteorología*: Estación meteorológica, barómetros aneroides, de Fortín, y registrador de Richard, Higrómetro de Daniell, Radiómetro de Crookes, Termómetro de máximas y mínimas, Psicómetro de Angust...
- Materiales de *Química*: incluyendo utensilios de laboratorio de vidrio y porcelana, mecheros Bunsen y material de soporte y sujeción, de Mineralogía, Modelos de Biología, Anatómicos y Moleculares, láminas educativas, etc.

Como se ha podido comprobar, en la colección de objetos científicos del MAE podemos encontrar una amplia variedad donde no faltan los instrumentos de *medida*, que pueden actuar en experimentos de comprobación; los de *estudio* y de *demonstración*, que se utilizan para explorar alguna otra situación o para ampliar lo descrito; los *industriales*, empleados para algún fin que beneficia a la sociedad y contribuye al progreso de la sociedad; los *modelos tecnológicos*, versiones simplificadas y reducidas de un instrumento de la vida real; los *auxiliares*, que están al servicio de un instrumento mayor o principal; los *multiuso*, mucho más simples que los anteriores y de base menos científica; los de *investigación*, más propios de laboratorios y que no figuraban habitualmente en los gabinetes escolares; los de *producción de agentes físicos*, gracias a ellos se desencadenan los fenómenos que se quieren estudiar; así como otros de uso no científico que estaban presentes en la vida diaria y ayudaban a las personas de modo individual a desempeñar algún cometido particular; los *lúdicos*, con finalidad recreativa o de entretenimiento; y los *modelos didácticos*, diferentes a los modelos tecnológicos, que normalmente son de mayor tamaño que el aparato original y que tienen una intencionalidad didáctica clara.

Para finalizar, es importante destacar que el patrimonio científico disponible en el MAE (tanto material bibliográfico como instrumental) es de una altísima calidad debido a su amplio espectro temporal, al número de piezas de que consta, a la diversidad de las materias de estudio a las que se dedican, al magnífico estado de conservación, y al valor histórico, académico y pedagógico que aportan al museo. Su valor económico es igualmente de gran relevancia dada su rareza y la escasez de los mismos en el mercado de antigüedades. Pronto, y seguro ayudados por personas expertas en la materia de otras muchas instituciones que colaboran con nosotros, como la Universidad de Málaga, la Academia Malagueña de Ciencias, la de San Telmo y otras entidades, todo este legado estará disponible en el MAE para toda la ciudadanía de Andalucía, de España y de aquellos visitantes del extranjero interesados en la Historia de la Educación y Científica española.

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), pp. 293-313.

Álvarez Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: Trea.

Asensi Díaz, J. (2016). El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico. *Revista Aula*, 22, pp. 117-131.

Beltrán Porter, J. P. y Navarro Brotóns, V. (2002): *Abriendo las cajas negras: colección de instrumentos científicos de la Universitat de València*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Fernández-Conde, M. y 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), pp. 231-249.

Moreno Gómez, E. (2019): *Instrumentos de la ciencia española: Los aparatos históricos del CSIC*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.

Museo Andaluz de la Educación: <https://www.museoandaluzde laeducacion.es/>

Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (2000). *Instrumentos científicos para la enseñanza de la física*. Madrid: 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*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Ruiz Berrio, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sanchidrián Blanco, C., Mañas Valle, J. A. y López Mestanza, M. (2020). El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad. *Cabás*, (23), pp. 243-258.

Sanchidrián Blanco, C. y Molina Poveda, M. D. (2020). Los museos abren en tiempos de pandemia. El caso del Museo Andaluz de la Educación. En M. A. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo y A. Quiroga Carrillo (eds.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 696-698). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria desde la experiencia de sus protagonistas¹

Work on the evolution of early Childhood and primary education from the experience of its leading

Xavier Motilla Salas

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE (España)

<https://orcid.org/0000-0002-8718-592X>

Llorenç Gelabert Gual

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1669-1080>

Sara González Gómez

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE (España)

Avelina Miquel Lara

Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1585-8707>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

El artículo da cuenta del proyecto de innovación docente llevado a cabo durante el curso 2020-2021 en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de las Islas Baleares, concretamente en las asignaturas de Pensamiento y contextos educativos contemporáneos y Fundamentos de la Educación Musical. El objetivo fundamental era aproximar al alumnado a nuestro pasado educativo más reciente, desde una perspectiva experiencial y vivencial próxima, a través de testimonios orales, trabajando la evolución de la escuela y la innovación pedagógica en la educación infantil y primaria desde la perspectiva de sus protagonistas (alumnado y profesorado).

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; testimonios orales; formación de maestros.

¹ Artículo elaborado en el marco del proyecto PID202160, *Treballar l'evolució de l'educació infantil i primària al llarg dels segles XX i XXI des de l'experiència dels seus protagonistes*, en la convocatoria 2020-2021 de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente del Vicerrectorado de profesorado y el IRIE de la Universidad de las Islas Baleares, y del proyecto I+D, *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

Abstract

This article reports on the teaching innovation project carried out in the first semester of the 2020-2021 academic year at the University of the Balearic Islands in the studies of Bachelor's Degree in Early Childhood Education and Primary Education. Specifically, in the subjects of Thought and Contemporary Educational Contexts and Fundamentals of Music Education. The aim was for students to approach our most recent educational past from a close experiential and experiential perspective, through oral testimonies, working on the evolution of the school and pedagogical innovation in early childhood and primary education from the perspective of its protagonists (students and teachers).

Key Words: Historical-educational heritage; oral testimonies; teacher training.

Introducción

Durante el curso 2020-2021, en los estudios de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) hemos llevado a cabo un proyecto coordinado entre asignaturas del primer curso que tratan aspectos histórico-educativos y pedagógico-musicales en el marco de las convocatorias anuales de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, en el ámbito universitario, convocadas por el Vicerrectorado de Profesorado en colaboración con el Instituto de investigación e Innovación Educativa (IRIE) de dicha universidad.

El proyecto «Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria a lo largo de los siglos XX y XXI desde la experiencia de sus protagonistas» ha implicado al profesorado de las asignaturas de Pensamiento y contextos educativos contemporáneos, de los dos grados mencionados, en Educación Infantil y Educación Primaria, y al alumnado de la asignatura Fundamentos de la Educación Musical: Vocal, Auditiva y Rítmica, del Grado en Educación Infantil. El proyecto se enfocó en acercar al alumnado a la evolución de la escuela y a la innovación en la enseñanza en las etapas educativas de infantil y primaria a partir de registros inmateriales. Pretendíamos, al mismo tiempo, reforzar la coordinación entre los distintos grupos y profesores implicados en las materias mencionadas y entre ambos estudios, al tiempo que se pretendía trabajar los contenidos teóricos desde una perspectiva de aprendizaje realista, experiencial y vivencial, y de práctica cooperativa, iniciando a los alumnos, futuros maestros, en la sensibilización sobre la importancia de la recuperación y preservación del patrimonio educativo inmaterial.

El profesorado implicado en el proyecto tenía experiencia previa en la ejecución y difusión de resultados de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente. Durante los últimos años, hemos dedicado nuestros esfuerzos a desarrollar proyectos que permitieran mejorar la coordinación entre asignaturas y estudios de la Facultad de Educación, acercar docencia e investigación, implicar al alumnado como sujetos activos en el aprendizaje, innovar a nivel metodológico en las

asignaturas e incentivar la motivación y el interés de los estudiantes por las materias que tratan aspectos histórico-educativos que cursan durante su itinerario académico.²

El proyecto «Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria a lo largo de los siglos XX y XXI desde la experiencia de sus protagonistas»

Breves apuntes sobre el trabajo con testimonios orales en aulas de maestros en formación

Plantea Jiménez (2009), que la historia oral, entendida como la utilización de testimonios directos de aquellos que participaron en la gestión de un proceso histórico, es «la más nueva y la más antigua forma de hacer historia» (Thompson, citado por Folguera, 1994, p. 4). En anteriores números de *Cabás*, Guadalupe Trigueros (2014) hacía referencia a la necesidad de considerar la historia oral como una herramienta que trasciende la investigación histórica para convertirse en una práctica más general de creación de patrimonio histórico. Lo cierto es que, en los últimos años, los historiadores han asistido a un interesante debate en torno a la oportunidad del uso de este tipo de fuentes, condicionado, en una primera etapa, por las resistencias a acoger nuevos elementos que, por su novedad o posible subjetividad, no eran vistos como académicos, en el más estricto sentido de la palabra. En este caso se sitúan las fuentes orales, incorporadas no hace mucho al bagaje investigador histórico, y curiosamente, tan antiguas como la propia historia (Trigueros, 2014: 95). Todavía hoy se discute sobre su consideración como fuentes. Sin embargo, para nosotros, el testimonio constituye una narración de sumo interés para el conocimiento del pasado histórico más reciente. Es, en definitiva, tal y como afirma de nuevo Trigueros (2014: 97), fuente oral y constituye un tipo de documento tan válido como el escrito y, por lo tanto, digno de ser recuperado, archivado y catalogado.

Son diversos los ejemplos de trabajos previos en los que se ha dado cuenta de experiencias con fuentes orales en la docencia universitaria (sirvan como ejemplo: Hernández, 2020; Camil, 2019; Trigueros, 2014; Sáiz y Chacón, 2009; o Jiménez, 2009, entre otros). Todos ellos resaltan las posibilidades y excelentes resultados de su uso. Sin duda, los testimonios individuales, en manos del

² A modo de ejemplo, los miembros que hemos participado en el proyecto hemos desarrollado o participado en proyectos anteriores, de los que hemos dado cuenta en diversas publicaciones, tales como: a) «Creación de un entorno virtual histórico-educativo para el autoaprendizaje» (Comas, Motilla y Sureda, 2012); b) «Una fotografía, una historia» (Comas, Fullana, Motilla y Sureda, 2013a; Comas, Fullana, Motilla y Sureda, 2013b; Comas, Motilla y Sureda, 2013a; Comas, Motilla y Sureda, 2013b); c) «Las posibilidades de la red Facebook en la docencia de la historia y la política de la educación» (González y Sureda, 2015); d) «Taller del historiador: entre fotografías escolares, recuerdos y memoria» (González y Barceló, 2017); e) «Las canciones y el juego en la escuela con el paso del tiempo» (Gelabert, Barceló, González y Motilla, 2018; González, Barceló, Gelabert y Motilla, 2019); f) «Evolución del uso de la canción en la escuela» (Gelabert, González y Motilla, 2018; González, Barceló, Gelabert y Motilla, 2019); g) «La elaboración de juegos y materiales didácticos: una estrategia para la mejora de la práctica docente» (González, Comas, Barceló y Payà, 2019; González, Barceló, Gelabert y Motilla, 2019); h) «Materialidad e inmaterialidad de la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo y la música en la escuela a lo largo del siglo XX» (Gelabert y Motilla, 2020a y 2020b; Motilla, Gelabert y González, 2021; Motilla y Gelabert, 2020).

historiador, pero también del estudiante, con la necesaria ayuda complementaria de otras fuentes de investigación, serán un buen instrumento para la comprensión y explicación del pasado educativo más próximo en el tiempo. Como recoge Siles (2006), citado por Sáiz y Chacón (2009), «el objetivo de la historia oral no consiste en la validez y crédito de un acontecimiento “per se”, sino en captar la visión que los sujetos tienen del mismo expresándola mediante la palabra, pero también mediante gestos, sentimientos, creencias y cualquier tipo de reacción provocada por el evento estudiado».

Mediante el uso de estas fuentes, los futuros maestros en formación entran en contacto con historias de vida, con narraciones escolares, con experiencias educativas que les acercan, desde otra perspectiva, probablemente mucho más cercana y natural que la que les ofrece cualquier otro tipo de documento, a la realidad escolar de otra época. Además, toman parte activa en la recopilación de esas narraciones y lo que escuchan o leen les permite acceder a un mejor conocimiento de su entorno geográfico, familiar y vivencial más próximo. Como explicita Borrás (1989: 142), la fuente oral es una fuente construida en la que participa el profesorado y el alumnado y, es más, constituye una fuente que no habla mientras no se le formulen preguntas, mientras no se esbozen las hipótesis de trabajo pertinentes.

Justificación y explicación del proyecto

Una de las últimas líneas de investigación desarrolladas por el GEDHE-IRIE, del que forman parte los profesores implicados en el proyecto, se centraba en el estudio histórico de las prácticas escolares a lo largo del siglo XX. Ante la necesidad de comprender las dinámicas que orientan el funcionamiento de la escuela, entender las rupturas y continuidades que se dan en la práctica que ejercen los maestros en su día a día, etc., es necesario tener en cuenta aquellos registros que nos muestran aspectos de la cotidianidad del aula (espacios, instrumentos didácticos, libros, cuadernos escolares y de rotación, mobiliario, fotografías, memorias de maestros, trabajos de los alumnos, etc.). De ahí precisamente surgió la idea de solicitar diversos proyectos en anteriores convocatorias de proyectos de innovación docente en nuestra universidad (2018-2019 y 2019-2020) a través de los cuales los futuros maestros de educación infantil y primaria trabajaron con varios registros o fuentes que les permitieron acercarse a la actividad práctica de los enseñantes: testimonios orales, materiales didácticos, libros de texto, cuadernos escolares, juegos, canciones, etc. (Gelabert, González y Motilla, 2018; González, Barceló, Gelabert y Motilla, 2019; Gelabert y Motilla, 2020a y 2020b; Motilla y Gelabert, 2020; Motilla, Gelabert y González, 2021). Después de la experiencia en la implementación del proyecto «Materialidad e inmaterialidad de la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo y la música en la escuela a lo largo del siglo XX» durante el primer semestre del curso 2019-2020, y atendiendo tanto a las valoraciones del alumnado como a la situación provocada por la Covid-19, nos planteamos dar continuidad a la tarea llevada a cabo el curso anterior adaptándola a aquella fuente que había sido más motivadora y estimulante para el alumnado, por un lado, y a la necesidad de facilitar una docencia de presencialidad adaptada combinada con la docencia en línea tal como se había dispuesto desde el Vicerrectorado de docencia y la Facultad de Educación para el curso 2020-2021 en nuestra universidad.

El proyecto, titulado «Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria a lo largo de los siglos XX y XXI desde la experiencia de sus protagonistas», dio, pues, continuidad al proyecto antes mencionado, centrándose en esta ocasión en los testimonios orales, y su importancia como patrimonio histórico-educativo inmaterial (Agulló, 2010). Consideramos a los testimonios orales como una fuente de fácil acceso para el alumnado, pues lo hubiesen podido seguir siendo en un posible contexto de nuevo confinamiento, como el vivido en el segundo semestre del curso 2019-2020, gracias a las diferentes posibilidades de comunicación por videoconferencia. Este hecho, además de las valoraciones positivas manifestadas por parte del alumnado respecto al trabajo con este tipo de fuente, hizo especialmente recomendable potenciar sus posibilidades didácticas en el nuevo proyecto desarrollado en el pasado curso 2020-2021, ya que no precisaba de ningún tipo de adaptación en el trabajo a desarrollar en caso de necesitarse pasar de la docencia combinada de presencialidad adaptada y en línea a una modalidad totalmente en línea por causas sanitarias. Además, con el fin de potenciar el uso de las TIC en la formación de los futuros maestros, se contempló desarrollar sesiones asincrónicas y sincrónicas de presentación de los resultados de los trabajos de los equipos cooperativos a través del aula digital y de sesiones de videoconferencia en las cuales se facilitarían los documentales realizados por los grupos, aprovechando las posibilidades de las TIC en su diseño y confección, además de promover la participación en el debate a través de foros específicos en las aulas digitales.

A través de la búsqueda de testigos orales de nuestro pasado educativo más reciente, las voces de sus protagonistas, pretendíamos incorporar en nuestras asignaturas una estrategia didáctica que resultase estimulante y atractiva para los estudiantes, lo que pensamos que podía ayudar a aumentar su motivación hacia los contenidos trabajados. Si bien nuestro alumnado se introduce en el conocimiento de algunas teorías y prácticas educativas que tuvieron una mayor repercusión a lo largo de los siglos XIX y XX, así como a la evolución de las instituciones y contextos educativos, pensamos que carecen de iniciativas que los permitan ver desde una perspectiva de aprendizaje realista como éstas evolucionaron en sus entornos más cercanos y entender su posible vigencia o no en la actualidad. En este sentido, valoramos que era interesante que los futuros maestros empezaran a ver como las teorizaciones de los grandes pensadores tuvieron su aplicabilidad en la escuela que vivieron como alumnos ellos mismos, sus padres, abuelos y bisabuelos. De ahí nuestra propuesta de iniciarlos en la investigación y preservación del patrimonio inmaterial de la escuela durante buena parte del siglo XX y XXI. Así pues, durante el curso 2020-2021 se ha trabajado sobre la evolución de la escuela a través de los testimonios personales de exalumnos y maestros y exmaestros, próximos a su núcleo familiar o entorno cercano, de forma vivencial, y de los materiales y recursos didácticos que los entrevistados pudieran aportar de forma complementaria para acompañar e ilustrar sus experiencias, vivencias, recuerdos, opiniones, etc. A través de las entrevistas y el trabajo desarrollado han podido visualizar la evolución de aspectos cómo: las prácticas escolares y la organización de los centros, en general; los materiales y utensilios didácticos utilizados en la escuela; el trabajo en las diferentes áreas de conocimiento, tanto instrumentales como artísticas (con especial incidencia en la música); el diseño del tiempo escolar, los espacios, el ejercicio de la tarea docente, etc. tanto desde la propia perspectiva como recientes alumnos como de

la de personas cercanas a ellos que aporten el testimonio de su experiencia escolar (alumnos y/o maestros).

Los aspectos trabajados, desde el recuerdo propio y el de los entrevistados, han permitido tratar aspectos de interés no sólo para las asignaturas implicadas en el proyecto sino también establecer puntos de contacto con otras asignaturas de formación básica de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria en las que se trabaja, desde hace tiempo, con el aprendizaje realista (Bases didácticas y diseño curricular y Organización y Gestión Educativas). Básicamente, se han establecido conexiones en torno a tres ideas clave: cómo aprende el alumnado, cómo enseña el docente y cómo se organizan los centros.

En definitiva, el trabajo realizado en el marco del proyecto ha servido al alumnado para trabajar la evolución de la escuela como institución y la evolución de la práctica escolar desde la propia experiencia, desde las experiencias de personas cercanas, desde la realidad cambiante de los centros a lo largo del tiempo y desde las aportaciones de las investigaciones desarrolladas por expertos del mundo académico. Así pues, partiendo de las experiencias previas del alumnado y contrastándolas inicialmente con las experiencias y recuerdos de otras generaciones de su entorno familiar y/o cercano y posteriormente realizando un contraste con lecturas académicas se pretendía inducirlos hacia la reflexión de cómo ha evolucionado la escuela y la práctica educativa a lo largo de los siglos XX y XXI para entender y valorar la realidad actual.

El trabajo realizado se ha centrado en un enfoque basado en el aprendizaje realista partiendo de la experiencia para llegar a la teoría (Horthagen, 2010; Esteve, Melief y Alsina, 2010; Esteve, 2013) y a partir del trabajo con técnicas cooperativas (Pujolàs y Lago, 2014). Además, les ha permitido aproximarse al patrimonio educativo inmaterial, a la sensibilización sobre la importancia de su recuperación y adecuada preservación, y a trabajar con una de las fuentes que nos ayudan a la reconstrucción de las prácticas escolares.

Objetivos del proyecto

Los objetivos del proyecto eran diversos. Todos ellos respondían a las competencias que el alumnado de los planes de estudios de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de nuestra universidad deben adquirir: a) Aproximarse al pensamiento pedagógico innovador contemporáneo y su vigencia actual; b) Conocer nuestro pasado educativo más próximo a través de la inmaterialidad de la escuela (testimonios orales); c) Adquirir conocimientos histórico-educativos sobre la evolución más reciente de la educación y la escuela mediante la realización de entrevistas; d) Aprender a trabajar en equipos cooperativos; y, e) Fomentar el conocimiento y el uso de las TIC y las competencias digitales.

Plan de trabajo desarrollado

Durante las tres primeras semanas del curso (septiembre, semana 5, y octubre, semanas 1 y 2) se presentó el proyecto al alumnado, realizándose: 1) Explicación y práctica inicial en técnicas cooperativas de aprendizaje a partir de la propia práctica escolar vivida; 2) Explicación de las fases a

seguir para el diseño y la elaboración consensuada de entrevistas semiestructuradas; 3) Estipulación del cronograma a seguir.

A lo largo de los meses venideros hasta las vacaciones de Navidad (octubre, semanas 3, 4 y 5, noviembre y diciembre, semanas 1, 2 y 3) se llevó a cabo el desarrollo del proyecto de trabajo en equipos cooperativos autónomos tutorizados, realizándose: 1) Confección heterogénea de equipos cooperativos de trabajo en los diferentes grupos de las asignaturas; 2) Trabajo en el guion de entrevista semiestructurada conjunto para todo los grupos de trabajo (ver el modelo de entrevista consensuado en la tabla 1 al final de éste apartado) y selección de los sujetos a entrevistar, los cuales debían pertenecer a un mínimo de cuatro generaciones diferentes y en los que se incluirían ellos mismos; 3) Contestación de cada uno de ellos de la entrevista diseñada y elaboración de una reflexión a partir del contraste de las experiencias escolares vividas por los miembros del grupo cooperativo a partir de los resultados de las autoentrevistas; 4) Investigación de forma autónoma e individual del resto de candidatos a entrevistar (un mínimo de 3) y realización de las entrevistas diseñadas; 5) Puesta en común en equipos cooperativos de las entrevistas realizadas y elaboración de la reflexión sobre la evolución de la educación infantil y primaria a partir de las propias experiencias vividas y del contraste con las experiencias vividas por los entrevistados; 6) Trabajo con las lecturas académicas de los expertos para contrastar con las reflexiones y resultados alcanzados por los grupos cooperativos sobre la evolución de la educación infantil y primaria a partir de las experiencias propias vividas y de las de los entrevistados; 7) Elaboración de los dossiers o carpetas de aprendizaje que recogían las autoentrevistas, las entrevistas y las reflexiones de los grupos cooperativos a partir de los diferentes contrastes realizados; 8) Elaboración de los documentales a modo de síntesis de resultados.

Finalmente, en el tramo final de docencia del 1r semestre (enero, semana 2, 3 y 4) se realizaron presentaciones sincrónicas o asincrónicas interactivas de los diversos resultados obtenidos por los equipos cooperativos en función de los estudios y grupos. Los resultados para su debate se presentaron en formato de documentales breves a través de videoconferencia y/o del aula digital. En dichos documentales se prestó atención a los resultados obtenidos a través de las autoentrevistas, las entrevistas y los diferentes contrastes realizados por los grupos cooperativos entre la experiencia propia, la recopilada a través de testimonios orales y la opinión de los expertos, y se dieron a conocer también, en ocasiones, materiales didácticos (libros de texto, cuadernos escolares, juegos, canciones, etc.) aportados por los entrevistados que reforzaban e ilustraban el discurso narrativo de los documentales. Los documentales se centraron en la reflexión y conclusión final a la que los equipos cooperativos habían llegado. Asimismo, se realizó también la evaluación del proyecto y del trabajo de los equipos cooperativos a través de los documentales elaborados a modo de síntesis y de los dossiers o carpetas de aprendizaje entregados. También se aplicó un cuestionario a través de la herramienta GoogleForms (a lo largo del mes de febrero de 2021), para saber el nivel de satisfacción de los participantes y la valoración del trabajo realizado, así como de las propuestas de cambios y mejoras.

Datos de la entrevista
Nombre de la persona entrevistada: Edad: Periodo en el que estuvo escolarizado (como alumno/a): Escuela (y población) en que estuvo escolarizado (como alumno/a): Período en que se ha ejercido la docencia (si ha sido maestro/a): Escuela/s (y población) en que se ha ejercido la docencia (si ha sido maestro/a): Nombre del entrevistador:
Guion de preguntas:
1. Desde la perspectiva del alumnado
- ¿Cómo era la escuela a la que fuiste en cuanto a instalaciones (edificio, aulas, patio, etc.) y mobiliario? - ¿Cuántos cursos había? ¿Ibais juntos niños y niñas? ¿Estabais separados por edades o todos juntos? - ¿Cuántos maestros tuviste en la escuela? ¿Recuerdas como hacían las clases? ¿Cómo era el día a día con ellos? ¿Qué tipo de trabajo hacíais? - ¿Qué materiales (libros de texto y/o enciclopedias escolares, cuadernos de los alumnos y/o trabajos, juegos e instrumentos didácticos, etc.) utilizabas en la escuela? ¿Conservas algunos? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?). - ¿Guardas alguna fotografía de tu etapa en la escuela? En caso de que sí, ¿podrías mostrármela/s y comentármela/s? - ¿Cómo eran los programas de estudio, las asignaturas, la distribución horaria a lo largo del día y semana? ¿Cómo era la evaluación? - ¿Cómo aprendiste a leer y escribir? ¿Qué tipos de materiales utilizaste para hacerlo? ¿Conservas alguno? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?). - ¿Cómo aprendiste matemáticas, ciencias, naturales, ciencias sociales, etc. en la escuela? ¿Qué tipos de materiales utilizaste para hacerlo? ¿Conservas alguno? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?). - ¿Aprendiste alguna lengua extranjera en la escuela? ¿Cuál? ¿Recuerdas cómo eran las clases y que hacíais? ¿Cómo era el día a día? ¿Qué tipo de trabajo hacíais? ¿Qué tipos de materiales empleabais? ¿Conservas alguno? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?). - ¿Cómo era la educación física si teníais? ¿Recuerdas cómo eran las clases y que hacíais? ¿Cómo era el día a día? ¿Qué tipo de trabajo hacíais? - ¿Trabajaste la educación artística y plástica en la escuela? ¿Recuerdas cómo eran las clases y que hacíais? Como era el día a día? ¿Qué tipo de trabajo hacíais? ¿Qué tipos de materiales utilizabais? ¿Conservas alguno? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?). - ¿Cómo aprendiste música en la escuela? ¿Recuerdas cómo eran las clases y que hacíais? ¿Cómo era el día a día? ¿Qué tipo de trabajo hacíais? ¿Qué tipos de materiales utilizabais? ¿Conservas alguno? (En caso de que sí, ¿podrías mostrármelos y/o dejármelos?) ¿Recuerdas alguna canción o canciones que cantarais en la escuela? ¿Cuáles? - ¿Quieres añadir algo que no hayamos comentado y recuerdes sobre tu etapa como alumno/a en la escuela?

<p>Guion de preguntas:</p> <p>2. Desde la perspectiva del profesorado</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era la escuela o escuelas en las que has ejercido en cuanto a las instalaciones (edificio, aulas, patio, etc.) y mobiliario? ¿Y en cuanto a la organización escolar? ¿Y en cuanto al profesorado? ¿Y en cuanto al alumnado? - ¿Cómo es o era tu tarea docente? ¿Cómo trabajas o trabajabas el currículo? ¿Qué prácticas educativas llevas o llevabas a cabo habitualmente? - ¿Cómo es o era la dirección o equipo directivo del centro y su estilo de liderazgo? - ¿Has vivido cambios legislativos a lo largo de tu ejercicio como docente? ¿Qué leyes has vivido como docente? ¿Crees que han tenido incidencia los cambios legislativos en tu manera de enseñar en la escuela? - ¿Quieres añadir algo que no hayamos comentado y quieras destacar sobre tu etapa como docente?

Tabla 1. Modelo de entrevista realizado en el marco del proyecto de innovación docente «Trabajar la evolución de la educación infantil y primaria a lo largo de los siglos XX y XXI desde la experiencia de sus protagonistas».

Resultados

La evaluación de los trabajos de los equipos cooperativos de trabajo por parte del profesorado se realizó a través de los documentales entregados y proyectados y de los dossiers o carpetas de aprendizaje específicos entregados con la recopilación de las entrevistas, su contraste con lecturas académicas y las reflexiones y conclusiones a las que habían llegado grupalmente. Asimismo, para saber el nivel de satisfacción de los participantes se aplicó un cuestionario de GoogleForms durante el mes de febrero de 2021, que contestaron anónima y voluntariamente (84 alumnos/as del Grado en Educación Infantil y 260 del Grado en Educación Primaria). Los resultados porcentuales los resumimos por estudios en la tabla 2 al final de este mismo apartado. Como puede observarse en dicha tabla, en cuanto a la satisfacción del alumnado una vez realizado el proyecto mayoritariamente manifestaron que les gustaría volver a realizar un trabajo del mismo estilo y reconocían un grado de implicación en el desarrollo del mismo elevado. Asimismo, en la mayoría de cuestiones planteadas sobre el trabajo con testimonios orales podemos observar cómo son valoradas mayormente de forma positiva o muy positiva (con las escalas de bastante y mucho, siendo el ítem poco marginal).

Preguntas	Respuestas GEI en %			Respuestas GEP en %		
	Mucho	Bastante	Poco	Mucho	Bastante	Poco
¿El trabajo con testimonios orales sobre la práctica escolar en general en la educación infantil y primaria para aproximarte a la evolución de la escuela desde mediados del siglo XX hasta la actualidad te ha resultado motivador?	34,9	62,7	2,4	36,5	56,9	6,5
¿En qué medida crees que trabajar con testimonios orales te ha ayudado a conocer de forma cercana y vivencial el pasado escolar más reciente?	74,7	24,1	1,2	61,2	36,5	2,3
¿Conocer y trabajar con testimonios orales directamente sobre hechos del pasado escolar te ha motivado para el aprendizaje?	60,2	37,3	2,4	46,2	45,8	8,1
Por unos meses te has convertido en un investigador buscando testimonios orales sobre el pasado escolar y analizándolos. ¿Te ha resultado atractivo e interesante este tipo de trabajo?	38,6	56,6	4,8	35,1	54,1	10,8
¿El trabajo con testimonios orales sobre el pasado escolar, complementado con las lecturas académicas realizadas, te ha ayudado a comprender la evolución de la educación infantil y primaria (y en general de la educación)?	48,8	47,6	3,7	33,6	59,5	6,9
¿La elaboración de un micro-documental del trabajo en grupo ha supuesto un reto y un aliciente en la tu formación?	28,9	57,8	13,3	24,2	58,5	17,3
	Excelente	Normal	Nula	Excelente	Normal	Nula
¿Cómo calificarías tu implicación en la elaboración de este trabajo?	77,1	22,9		66,9	32,3	0,8
	Si	No		Si	No	
¿Te gustaría volver a realizar un trabajo de este tipo?	94	6		84,6	15,4	

Tabla 2. Resumen de resultados del cuestionario de satisfacción del alumnado Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Esta experiencia docente nos ha permitido comprobar que el trabajo con testimonios orales, unas fuentes primarias de fácil acceso para el alumno universitario, les permite comprender más fácilmente la evolución histórica de la educación, los cambios en las metodologías, los espacios y los materiales empleados, así como otras muchas cuestiones relacionadas con el rol del profesor y el estudiante dentro del proceso formativo. Hablamos de unas fuentes que, gracias a su naturaleza «interactiva» y abiertamente «interrogativa», empujan al estudiante hacia la asunción de un papel activo frente a todo documento, y le facilitan un conocimiento que, posteriormente o de forma simultánea, le será útil para el trabajo con otro tipo de fuentes escritas, audiovisuales, materiales, etc. (Borrás, 1989: 142). En relación a esta cuestión, coincidiendo con lo planteado por Fuertes (2015), la introducción de las fuentes orales en las aulas universitarias puede contribuir a lograr un verdadero aprendizaje significativo de determinados conocimientos históricos y sociales, dado el papel central del estudiante en la construcción de los mismos, así como el notable atractivo, impresión de «realidad» y «estimulación afectiva» que caracterizan los relatos autobiográficos orales de personas «de carne y hueso», de testimonios que hablan en primera persona de los hechos o procesos estudiados. Esta es otra de las cuestiones que hemos tenido en cuenta a la hora de plantear el proyecto: fomentar el contacto intergeneracional, más aún en tiempos en los que la pandemia de la Covid-19 ha separado, durante largo tiempo, a jóvenes y personas mayores.

La experiencia positiva del proyecto implementado en el curso 2020-2021, en un contexto de presencialidad adaptada en la docencia en nuestra universidad, los trabajos realizados por el alumnado, su implicación en ellos y el grado de satisfacción manifestado, nos anima a continuar trabajando con testimonios orales como recurso didáctico en la formación de los futuros maestros para aproximarse a la evolución histórica de la educación infantil y primaria. Todo ello fomentado el trabajo en grupos cooperativos y trabajando desde la propia experiencia escolar vivida desde una perspectiva de aprendizaje realista (partiendo de las experiencias propias, de las de personas próximas a ellos de otras generaciones, de la comparación, contraste y reflexión sobre dichas experiencias y del contraste efectuado con lecturas académicas posteriormente).

Referencias bibliográficas

- Agulló, M. del C. (2010). La voz y la palabra de los “Tesoros Vivos”: las fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio siglo XXI*, (28/2), pp. 157-178.
- Borrás, J. M. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas. *Revista Historia y Fuente Oral*, (2), pp. 137-151.
- Camil Torres Fabra, R. (2019). Fuentes orales en el aula de magisterio. Una experiencia: la memoria escolar. En M. Parra y C. Fuertes Muñoz (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 281-304). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Comas, F., Fullana, P., Motilla, X. y Sureda, B. (2013a). El proyecto “Una fotografía, una historia”: difusión de fotografías histórico-educativas entre los futuros profesionales de la educación.

BISEPHE. Boletín informativo de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, (8), pp. 54-58.

Comas, F., Fullana, P., Motilla, X. y Sureda, B. (2013b). Una imatge, una història. *Lluc. Cultura i idees*, 882(3), pp. 52-55.

Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2012). Elementos patrimoniales para la creación de un entorno virtual de autoaprendizaje: la incorporación de la fotografía histórica en la formación de profesionales de la educación. *BISEPHE. Boletín informativo de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, (7), pp. 40-45.

Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2013a). Conocer por la imagen. Del debate historiográfico a la innovación docente a través de la fotografía como fuente para la Historia de la Educación. En G. Espigado (Coord.), *La constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 823-831). Cádiz: Universidad de Cádiz, SEDHE.

Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2013b). La fotografía como fuente para la investigación y recurso para la docencia en Historia de la Educación. *Nuovo Bollettino CIRSE*, (2), pp. 87-96.

Esteve Ruescas, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, (19), pp. 13-36.

Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.

Fuertes, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la educación superior: exposición de una experiencia. *CLIO. History and History teaching*, (41). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>

Gelabert, Ll., Barceló, G., González, S. y Motilla, X. (2018). La cançó i el joc associat a l'escola: una proposta per a la docència històrica educativa i pedagògica musical. En N. Llevot y J. Sanuy (Eds.), *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI* (pp. 471-481). Lleida: Universitat de Lleida.

Gelabert, Ll., González, S. y Motilla, X. (2018). La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro. En S. González, J. Meda, X. Motilla y L. Pomante (Eds.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio* (pp. 823-833). Salamanca: FahrenHouse.

Gelabert, Ll. y Motilla Salas, X. (2020a). Valor del patrimonio inmaterial o intangible en los estudios de magisterio. En *VI Congreso CEIMUS. Educación e Investigación Musical ¿Se enseña o se aprende? Actas del Congreso* (pp. 157-168). Zaragoza: Enclave Creativa Ediciones.

Gelabert, Ll. y Motilla Salas, X. (2020b). Avance en las competencias sociales a través del valor del patrimonio inmaterial o intangible en los estudios de magisterio. En *Innovación Docente e*

Investigación en Educación: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 287-297). Madrid: Dykinson.

González, S. y Barceló, G. (2017). Entre fotografías, recuerdos y memoria: resultados de un proyecto de innovación docente. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *II Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores* (pp. 241-249). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

González, S., Comas, F., Barceló, G. y Payà, A. (2019). Juegos elaborados por futuros maestros de infantil en base al pensamiento pedagógico contemporáneo. En *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018. 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 382-386). Eindhoven, NL: Adaya Press.

González, S., Barceló, G., Gelabert, Ll. y Motilla, X. (2019). Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros. En X. M. Cid y M. V. Carrera (Eds.), *XX Coloquio-Congreso Internacional de Historia de la Educación. Identidades, internacionalidad, pacifismo y educación* (pp. 97-102). Ourense: SEDHE, Deputación de Ourense.

González, S. y Sureda, B. (2015). Posibilidades de Facebook en la docencia de Historia y Política de la Educación. En A. I. Allueva y J. L. Alejandro (Coord.), *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2015. Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (p. 967). Madrid: Bubok publishing.

Hernández Burgos, C. (2020). Aprender a través de la memoria. Las fuentes orales y la didáctica la historia reciente. En *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 429-432). España: REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).

Horthagen, Fred A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24/2), pp. 83-101.

Jiménez, M. (2009). Historia Oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 2, (pp. 719-726). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Motilla, X. y Gelabert, Ll. (2020). Investigar la práctica escolar del pasado a través de sus testimonios materiales e inmateriales en la formación de docentes. En *Libro de Actas. II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento* (p. 198). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Motilla, X., Gelabert, Ll. y González, S. (2021). Treballar amb testimonis materials i immaterials de la pràctica educativa del passat recent en la formació dels futurs Mestres. En M. Martí, E. D. Vidal y A. Sanahuja (Eds.), *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica, 1975-2006* (pp. 253-260). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coord.) (2014). *El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Universitat de Vic.

Saiz, J. M. y Chacón, A. M^a. (2009). Dinamización de las fuentes orales en educación. *Cabás*, (2), pp. 151-163. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias2/122-dinamizacion-de-las-fuentes-orales-en-educacion>

Siles, J. (2006). La historia basada en fuentes orales. *Arch Memoria*, 3(1). Recuperado de <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php>

Trigueros, G. (2014). Las fuentes orales en la Enseñanza Superior. *Cabás*, (12), pp. 94-112. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/Las%20fuentes%20orales.pdf>

Un proyecto de investigación educativa con los alumnos de Secundaria del Colegio El Atabal de Málaga

An education research project for students of El Atabal high school in Málaga

Carlos San Millán y Gallarín
Universidad de Málaga (España)
<https://orcid.org/0000-0002-7885-1636>

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

La enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) ha ofrecido siempre la posibilidad de desarrollar diversas formas de trabajo en el aula que permitiera a los alumnos convertirse en elementos activos del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en los momentos actuales, esa posibilidad se ha hecho más necesaria y viable al contar, tanto el profesorado como los alumnos, con la integración de las nuevas tecnologías en el aula. En este contexto, las dos unidades de 4º de ESO del Colegio El Atabal de Málaga desarrollaron un proyecto de investigación educativa que consistió en investigar los 50 años de historia del Centro.

Palabras clave: Educación Secundaria, Innovación Educativa, Proyecto de Investigación, Maestros, Trabajo en equipo, Colegio El Atabal.

Abstract

The teaching of Social Sciences (Geography and History) has always offered the possibility of developing various forms of work in the classroom that would allow students to become active elements in the teaching-learning process. However, at the present time, this possibility has become more necessary and viable with both teachers and students having the integration of new technologies in the classroom. In this context, the two 4th mandatory secondary education units of the Atabal school in Malaga, developed an educational research project that consisted of researching the 50-years of history of the center.

Key Words: Secondary Education, Educational Innovation, Research Project, Teachers, Teamwork, El Atabal school.

Introducción

Son numerosos y plurales los estudios e informes que se han venido realizando en los últimos años y que se centran en analizar nuestro sistema educativo. Es el informe Pisa el que cobra especialmente mayor fuerza situando, en los últimos años, a nuestros alumnos muy por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concretamente en áreas como lectura, escritura y matemáticas.

A cuanto decimos más arriba, por lo general, se acude siempre señalando que es la falta de motivación e interés de los alumnos como uno de los problemas causantes de esos resultados. Unos resultados que mejorarían tan pronto se afiance y se consolide la interconexión entre lo que el alumno estudia en los colegios e institutos y la utilidad para la vida real de cuanto en ambos espacios se aprende.

En ese sentido, incuestionable es que el grado de implicación y de estudio de forma significativa por parte del conjunto del alumno será inversamente proporcional al grado de implementación en la vida real de todo cuanto aprende. Y, por supuesto, en mayor grado de las competencias procedimentales y actitudinales que de las conceptuales.

Por lo tanto, cuanto mayor relación comprueben los alumnos entre lo que aprenden y el mundo real, más sentido tendrá para ellos el trabajo académico. No en vano, de ese modo, no cabe la más mínima duda, desarrollarán un mayor interés por aprender y, consecuentemente, el aprendizaje se convertirá en algo placentero.

Así las cosas, a los centros de Educación Secundaria Obligatoria no solo les compete formar a alumnos en el marco de un *currículum* que les permita lograr unos conocimientos básicos para luego seguir cursando otra formación bien en Bachillerato, bien en Formación Profesional. Actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas herramientas de trabajo y la abundante información a la que desde un ordenador puede tener acceso cualquier alumno, permite que el profesorado pueda trabajar con los discentes en líneas de trabajo productivas a lo largo de toda la etapa de Secundaria. En otros términos, digamos que se puede desarrollar un trabajo en continua solución de continuidad pues a la información se acude al momento, se tiene en el instante y se puede contrastar de forma inmediata; el resultado llega de forma más rápida. La solución no se hace esperar y en el mundo que vivimos la inmediatez es en buena medida uno de los elementos que más condiciona el que aumente exponencialmente el interés de los alumnos por aquello en lo que se encuentran trabajando.

El uso del ordenador en el aula posibilita a cualquier alumno acceder a una importante información que, bien analizada, contrastada y estudiada, sirve de estímulo para acercarnos a un mejor conocimiento científico-tecnológico y humanístico-lingüístico. La transversalidad del conocimiento y de las competencias permite desarrollar importantes logros en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, los centros de Secundaria pueden convertirse no solo en lugares de recepción y transmisión del conocimiento, sino en generadores de conocimiento y productores de cultura (Tribó, 2008).

Con todo lo expuesto más arriba, a lo largo de más de dos décadas de trayectoria profesional como profesor de Geografía e Historia con alumnos de ESO he tenido la oportunidad de desarrollar una serie de experiencias didácticas que se han convertido en herramientas muy útiles para poder profundizar de forma plural en el conocimiento de los objetivos fijados por la materia de Ciencias Sociales. Así, de una forma totalmente dinámica y transversal, he podido acercar a los alumnos la experiencia de la investigación histórica, el mundo de los archivos, la riqueza de los documentos y la importante labor del historiador que actúa no como contador de historias, sino como generador de conocimiento. Digamos que el alumno se ha convertido en un profesional de la historia al escribir y formar parte de su historia.

Esta investigación que se enmarca en la línea de los trabajos por proyectos, es claramente una actividad que aporta muchos más beneficios. Consideramos que uno de ellos es el aumento significativo de la motivación, teniendo como solución de continuidad un incremento del registro de la participación en el aula y una mayor disposición para realizar cualquier otro tipo de tareas.

Esta metodología que hoy pocos docentes se pueden atrever a cuestionar, pues en prácticamente todos los ámbitos genera actitudes favorables para el conjunto del alumnado, permite desarrollar numerosas competencias, especialmente la de autonomía e iniciativa personal (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997). Se trata de una oportunidad que posibilita practicar el aprendizaje autónomo y la investigación de forma colaborativa y cooperativa.

Este trabajo que presentamos pretende dar a conocer una propuesta de innovación didáctica desarrollada con los alumnos de 4º de ESO gracias a la investigación de la historia del Colegio El Atabal (Málaga), colegio que surgió por iniciativa privada en el marco del desarrollo de la Ley de Villar Palasí a finales de la década de los sesenta del pasado siglo.

Con la realización del mismo el alumnado ha aprendido a ver la complejidad de una tarea, a gestionar la información, a manejar el ensayo error, a elaborar la información, a comunicarla, así como a realizar la correspondiente evaluación y exposición de cuanto se ha aprendido y desarrollado (Puig y Martin, 2007). Ha sido, nunca mejor dicho, un alumnado totalmente activo.

Investigar, reconstruir y aprender historia a través de nuestra Historia

Es de sobra conocido que el alumnado de Secundaria dispone hoy en el aula de unos medios y unos materiales que hasta bien poco eran impensables. La enseñanza de las Ciencias Sociales ha dado un importante salto cualitativo gracias a la inversión de los roles que hasta entonces se venían desarrollando. La participación de los alumnos en la formación de su aprendizaje a través de numerosas competencias teórico-prácticas les está permitiendo aprender de una forma muy diversa y entender cuanto pasa en su alrededor. El alumno recibe una importante información que, con ayuda del profesor, le permite ejecutar nuevas lecturas, comprender nuevos escenarios y proponer nuevas actividades y enfoques de aprendizaje. Pero en esos nuevos escenarios el compromiso del docente debe ser absoluto: acompañando a los alumnos en un importante ejercicio de vocación y de responsabilidad. Ello permite construir nuevas realidades de aprendizaje y conocimiento que pueden servir de modelo y ser extrapoladas a otros contextos de trabajo más plurales (Sanz et. al. 2017).

En ocasiones, es difícil ver la construcción de esos procesos de aprendizaje, pero tan pronto examinamos cuanto nos rodea, delimitamos unos objetivos y planteamos una hoja de ruta para ejecutar un proyecto, el resultado, la experiencia se hace visible. Este proceso de construcción de nuevas experiencias es el que realizamos desde 2010 con los alumnos del 4º curso de ESO. Así, en el marco de la asignatura de Ciencias Sociales, y dentro del temario a desarrollar elegimos un tema de trabajo que desde un punto de vista histórico cronológico debe siempre centrarse en la Edad Contemporánea. Así, cuando desarrollamos nuestro primer proyecto de investigación elegimos la revolución industrial como marco de desarrollo para trabajar la fábrica de cerámica más importante que había existido en Málaga durante el siglo XX. Y con motivo de la celebración del segundo centenario de la Constitución de 1812, en 2012, nuestro proyecto de investigación se centró en analizar los diferentes textos constitucionales. Por entonces, a la más que preceptiva tarea de información, documentación, análisis y estudios de las constituciones, le siguieron visitas a la ciudad de San Fernando y Cádiz así como desarrollo de conferencias por personalidades relacionadas con el mundo de la política como fueron los máximos dirigentes políticos de Cádiz y Málaga.

Estos estudios, puestos en práctica por un trabajo de campo de los alumnos, permitieron tomar conciencia de temas políticos y económicos que a través de la impartición de clases magistrales dentro del aula, hubieran carecido de importancia y no habrían tenido el mismo impacto en el aprendizaje.

Una propuesta didáctica plural, transversal y dinamizadora

En este bloque describimos el planteamiento de la investigación histórico-educativa que desarrollaron los alumnos durante el curso 2018-2019 con la intención de conseguir aprendizajes más significativos, productivos y dinamizadores de una enseñanza que debe romper con estereotipos que aún se siguen dando de una escuela muy receptiva pero poco productiva.

La propuesta práctica que nos planteamos al inicio de nuestro trabajo debía responder principalmente a cinco objetivos:

- 1) Contribuir al modelo de buenas prácticas de enseñanza Secundaria. Nos planteamos por todos los medios que todo el alumnado de Secundaria fuese capaz de sentir un mayor interés por la Historia en general y por la investigación en particular.
- 2) Tomar conciencia de la importancia de la historia a través de la realización de la Historia del propio Colegio. No entender la materia como un elemento exclusivo del *currículum* académico, sino extrapolarlo a otros ámbitos fuera del centro escolar con el fin de abordar otras historias: de la familia, del equipo de fútbol, de su barriada...
- 3) Considerar y poner en valor los documentos y materiales del Colegio como fuentes de primer orden para poder escribir la Historia. Aquellos que escribimos y los documentos que generamos son los materiales con los que nuestros futuros alumnos escribirán nuestra historia.
- 4) Rendir un particular homenaje a las maestras y maestros ya jubilados que desarrollaron su actividad docente durante el periodo de fundación del Colegio poniendo especial énfasis en conseguir que sean voces ejemplarizantes de la docencia. Retomar la voz de los docentes más longevos a fin de aportar cuanto enseñaron y establecer comparaciones entre la escuela del ayer y del hoy a través de los objetivos y contenidos por un lado y de la metodología y evaluación por otro.

5) Desarrollar en el alumno la capacidad de investigar, trabajar en equipo, redactar y exponer cuanto ha aprendido con la investigación. La fijación de un tema de investigación y el posterior trabajo colaborativo y cooperativo generan unas sinergias que tienen solución de continuidad en la consecución de objetivos más plurales y positivos en el marco del binomio de la enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el cincuentenario del Colegio El Atabal se nos presentaba como una oportunidad extraordinaria, de oro, que no podíamos desaprovechar para que desde el departamento de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en estrecha colaboración con el resto de los docentes de todo el Colegio aunáramos esfuerzos y escribiéramos la Historia de nuestro Colegio.

Estábamos seguro que con este trabajo el Colegio, nunca mejor dicho, haría historia al escribir la suya propia gracias a los alumnos de Secundaria.

De la búsqueda de información a la presentación del proyecto: fases de trabajo.

El trabajo didáctico ligado a esta propuesta se desarrolló con la agrupación de los alumnos en grupos de 4 y 5 alumnos donde cada grupo trabajó uno de los numerosos temas que se habían planteado. Antes de proceder a la asignación de un tema concreto todos debieron documentarse y conocer el contexto histórico en el que surgió el Colegio desde un punto de vista social, político, económico y, sobre todo, educativo. Esto es, debían conocer de primera mano el marco histórico a nivel provincial pero también nacional. Los temas que se abordaron fueron:

1. La localización del marco legislativo en el que surge el Colegio para así conocer el *currículum* del momento y poder comparar las materias de que se impartían con las que hoy se cursan.
2. El estudio y análisis de los planos del Colegio con la finalidad de conocer el proceso constructivo a lo largo de las cinco décadas de existencia.
3. Lectura y toma de datos de las actas del Claustro de profesores para así conocer los acuerdos más importantes alcanzados y localizar a las maestras y maestros ya jubilados.
4. Realización de un listado de todos los maestros y maestras ya jubiladas que pasaron por el centro para posteriormente elaborar una ficha con sus datos personales y poder realizarle una entrevista (años de docencia, materias impartidas, premios que pudieran conseguir...).
5. Configuración de un listado de personal de administración y servicio del Colegio.
6. Investigación de la prensa de la época para localizar las noticias y los anuncios publicitarios del Colegio que salieron en los diarios malagueños. Con este tema se pretendía ver el cambio en el uso del lenguaje empleado en la prensa.
7. Estudiar y analizar las fichas de los estudiantes que se conservaban en el Colegio para ayudados con las redes sociales poder localizar a alumnos que hubiesen destacados en sus respectivas actividades profesionales y poder realizarles una entrevista.
8. Trabajar con las redes sociales dando a conocer la realización del proyecto de investigación educativa para que así todos aquellos que quisieran colaborar pudieran entregar y llevar:

cuadernos de trabajo, boletines de notas, trabajos manuales, carteras escolares, fotografías, diccionarios, libros...

9. Clasificación de todas las fotografías por fechas tratando de identificar la actividad o a los alumnos que aparecían en ellas para así tratar de obtener una información más relevante de las mismas.

Repartidas todas las tareas a desarrollar los alumnos trabajaron desde el comienzo del curso una hora a la semana en el aula y otra en casa, precisando en ocasiones realizar diversas tareas fuera del horario establecido. Si bien las nuevas tecnologías (redes sociales y correos) permitían al alumno conocer en todo momento el desarrollo del trabajo, dos veces al trimestre eran las dos clases citadas de forma conjunta para así exponer los avances y las dificultades que se iban encontrando.



Figura 1. Celebración fin de curso, hacia 1969-1970.



Figura 2. Alumnos participantes en las Olimpiadas de Religión, 2016.

Herramientas de búsqueda

Estructurados los temas de trabajo y asignados a cada grupo, la primera actividad propiamente dicha consistió en la presentación de las principales herramientas de búsqueda en la world wide web, como buscadores, directorios, agentes inteligentes, o metabuscadores. Se trató de ponerles en conocimiento de unos sencillos y simples consejos o trucos que se enseñaron en unos minutos y con los que se podían ahorrar muchas horas de búsqueda infructuosa.

Búsqueda de información del objeto del proyecto

En esta etapa los alumnos de 4º de ESO utilizando las herramientas que se les había explicado realizaron una búsqueda de los aspectos generales del objeto de estudios para posteriormente pasar a una búsqueda más concreta de cada uno de los apartados.

En concreto, se trató de que todos los grupos de 4 y 5 alumnos se informaran sobre las características de la Educación a finales de los 60, momento de construcción del Colegio. Para ello se planteó conocer la legislación educativa que se había desarrollado bajo mandato de Villar Palasí. Los veinte primeros artículos que se hacían eco de la enseñanza Primaria y Secundaria (niveles que impartía nuestro centro) fueron asignados a distintos grupos para que sobre ellos se realizara un ejercicio de lectura comprensiva y posterior explicación al resto de los grupos. De ese modo todos iban a conocer las directrices que iba a seguir la educación con la nueva Ley.

Búsqueda de la información necesaria para la configuración de la investigación.

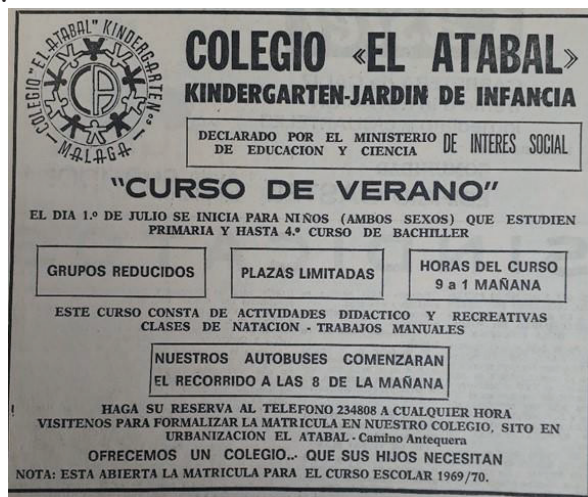
Posteriormente pasamos a una segunda investigación que consistió en la búsqueda de información que nos permitiera conocer cada uno de los temas que habíamos determinado y estructurado para realizar nuestro trabajo.

- a) Para conocer el proceso constructivo del Colegio y determinar su evolución necesitábamos contar con los planos y las fotografías de aquellos primeros momentos. Este material se conserva en la Secretaría del Colegio.
- b) Conocer el número de alumnos matriculados en el Colegio era otra de nuestras grandes búsquedas. Para ello se hizo necesario la localización del BOE y del BOJA. En ellos se recogían las unidades docentes con las que contaba el Colegio. A ello había que sumar el tratar de localizar el mayor número posible de listados de clase de aquella época.



Figura 3. Vista exterior del Colegio construida ya la primera fase, hacia 1969.

- a) Conocer quiénes habían sido todos los profesores y personal de administración y servicios no fue una tarea difícil pues se contaba con los listados de profesores, libro de registro personal y las actas del claustro que nos arrojaban toda esa información.
- b) El trabajo con la prensa de la época fue una tarea más ardua. En este asunto los alumnos fueron anotando las fechas que el profesor encargado de la investigación tenía que localizar y luego ellos se encargaban de realizar un análisis pormenorizado de todos los artículos que habían aparecido en prensa en los que el centro había sido protagonista. Lo anterior para la prensa con fechas entre 1968 y 2005. A partir de 2005 y hasta 2018, los alumnos trabajaron en línea la consulta de las hemerotecas. La localización de los anuncios publicitarios les permitió a los alumnos el poder comprobar la gran cantidad de información que arrojaban: días lectivos, horarios, materias que se impartían, coste de la enseñanza, servicios que ofrecía...



Fuente: Periódico Sur (29 de junio de 1969, p. 14).

Figura 4. Anuncio publicitario del Colegio “El Atabal”.

- a) Material en el archivo del Colegio. Sin contar con un espacio definido como archivo dentro del mismo Colegio la búsqueda llevada a cabo por el alumnado le permitió localizar los ficheros de los alumnos que habían cursado sus estudios entre 1968 y 1990. La información que contenían esas fichas de cada uno de esos alumnos permitió con ayuda de las redes sociales contactar con muchos de ellos. Esos mismos alumnos posteriormente nos

aportaron una gran cantidad de información tanto de las actividades académicas como de aquellas otras extracurriculares que realizaban. Material que utilizaron, cuadernos de clase, boletines de notas, esquemas de trabajo... y un largo etcétera completan la nómina de sus aportaciones.

- b) Muy importante para los alumnos, habida cuenta del momento en el que vivimos donde la imagen gráfica se convierte en la pieza dinamizadora y más importante de todo texto, fue la localización del mayor número posible de fotografías. Para este bloque la mayor parte de las fotografías recopiladas de las tres primeras décadas años procedía de la colección privada del Colegio. Las dos últimas décadas quedaban bajo control y sin apenas dificultad de localización pues los actuales docentes de Secundaria ya veníamos desempeñando desde entonces nuestras funciones.

Todo ese trabajo de búsqueda de información, análisis y catalogación por parte del alumnado les llevó algo más del primer trimestre. Durante todo ese periodo a las numerosas líneas de investigación que habíamos fijado al arrancar con el objeto de nuestro estudio, otras muchas se iban abriendo camino fruto de los temas que se iban abordando y de los que emanaba importante información. Sirva como ejemplo el conocimiento de la evolución de los transportes (el colegio contaba con servicio de autobús), el aspecto religioso pues en el centro que cuenta con capilla se habían venido realizando las comuniones, el hecho deportivo al contar el Colegio con un club deportivo (CDA) o el Coro que había venido funcionando en los últimos ocho años.

Finalizada la búsqueda de información, allá por el mes de enero de 2019, el siguiente paso consistió en la fijación definitiva de la estructura del trabajo y posteriormente análisis de todo cuanto se había podido localizar para posteriormente pasar a redactar el trabajo. Hay que decir que no fue fácil para los alumnos determinar un índice del trabajo pues a los diversos temas que teníamos desde principio estructurado en el trabajo, se habían sumado ahora otros muchos que bien se podían ubicar en diversos ámbitos.

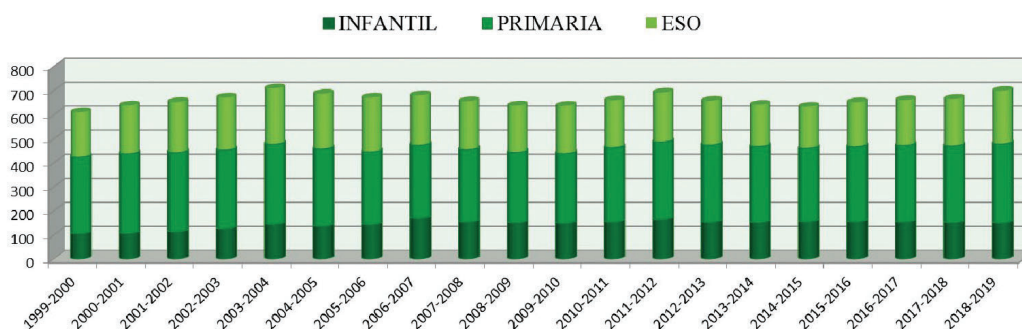
Los alumnos con la ayuda del profesor encargado del proyecto, determinaron un índice del trabajo con diversos temas de estudio: marco histórico, unidades y alumnado del Colegio, aparición en prensa escrita y digital, línea pedagógica del Colegio, evolución en la uniformidad, trabajo en el aula, actividades complementarias, viajes fin de estudios, fiestas de Navidad y fin de curso, coro musical, club deportivo, actividad social, transporte escolar, biblioteca, orlas de todas las promociones y de APA a AMPA.

Dos meses emplearon los alumnos en la actividad de análisis y contraste de la información y posteriormente redacción, configuración de tablas, fichas, cuadros, elaboración de orlas y selección de los textos que se habían recopilado a través de las numerosas fuentes orales que habían contado su experiencia. Durante ese periodo, los alumnos trabajaban una sesión completa a la semana en el Colegio y una hora en casa.

Abordar el marco histórico les permitió conocer el impulso educativo tan considerable que se había dado a la educación con la llegada de Villar Palasí. La zona en la que se ubica el Colegio El Atabal, (Puerto de la Torre, Málaga) se convertía en un escenario de desarrollo urbanístico en las afueras

de la ciudad y consecuentemente la construcción de nuevos centros que eran capaces de dar respuesta a otras muchas actividades que Colegios del centro histórico no podía ofertar.

Evolución del alumnado del Colegio El Atabal



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Evolución del alumnado del colegio “El Atabal”.

Cada grupo no solo hubo de trabajar la redacción de su bloque temático, sino que además debía entregar de forma resumida una o dos fichas de su bloque tanto en castellano como en francés e inglés. Para este hecho el trabajo de las profesoras del departamento de Inglés y Francés fue fundamental. Ellas se encargaron de la supervisión de la redacción y configuración de las láminas en *PowerPoint* en ambos idiomas.

El último mes de trabajo se empleó por un lado, para la elaboración de una presentación en *PowerPoint* y la edición y grabación de un vídeo con el empleo de todo el material (cuadernos, fotografías, planos, anuncios de prensa...) que habíamos conseguido reunir; por otro, a realizar un ensayo de intervención de los alumnos. Para este hecho de cada uno de los temas tratados en la exposición oral salieron u o dos alumnos dependiendo del trabajo. Considerábamos fundamental que en la exposición oral los alumnos se sintieran seguros, cómodos y satisfechos con lo que iban a dar a conocer.

Finalmente, después de un considerable trabajo realizado a lo largo de todo el curso escolar, la investigación sobre los 50 años de vida académica del Colegio se dio a conocer en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en fecha de 7 de junio de 2019. Para ello, por cada grupo de trabajo intervinieron en público dos de los 4 o 5 miembros.



Figura 5. Alumnos de 4º de ESO del Colegio El Atabal en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

A modo de conclusión

La experiencia que desarrollamos a lo largo del curso 2018-2019 no dejó indiferente a ninguno de los alumnos que participaron en el proyecto y menos aún a los profesores implicados. La actividad desarrollada, enmarcada en el ámbito de la Historia de la Educación, había puesto de relieve que era una experiencia muy particular pues no se presentaba como una actividad limitada a un momento y a un espacio completamente cerrado, sino que abría las puertas a seguir investigando en nuevos trabajos de recopilación de material, montajes de exposiciones, entrevistas a maestros/as que nos permitieran crear historias de vida, , encuentros con alumnos y alumnos que trasladen sus experiencias formativas.

Con el planteamiento y la realización de este trabajo se pudieron englobar y abordar todos los contenidos previstos en la programación de la asignatura de una forma más positiva y gratificante para los alumnos. Digamos que se ajustó a los contenidos previstos.

La competencia digital cobró especial importancia con la difusión del proyecto a través de las redes sociales con el fin de recabar información de quienes habían sido alumnos del Colegio El Atabal, pero además les permitió contactar con otros alumnos que habían sido en anteriores décadas alumnos del Colegio.

Bien es cierto que no todo fue un camino de rosas. Los alumnos cuando en ocasiones la información que se obtenía o se localizaba no se ajustaba a los objetivos previstos llegaban a desmotivarse pero el trabajo conjunto de todos los alumnos de 4º de ESO hacía que los apoyos de unos a otros alumnos les motivasen a seguir avanzando.



Figura 6. El alcalde de Málaga, con el libro en mano, y los protagonistas de la investigación en el Salón de los Espejos del Ayuntamiento.

Es indudable que el alumnado que desarrolló la iniciativa ha mostró una enorme satisfacción por escribir la historia fundacional de su Colegio en un marco cercano, primario y directo. El haber contribuido en primera persona a conocer la información, a buscar recuerdos, realizar entrevistas, analizar y trabajar con los materiales, y estudiar las fotografías entre otras muchas cosas, ha permitido a los alumnos contribuir con la producción de un trabajo serio y riguroso como es la realización de la Historia de su Colegio. En el trabajo han encontrado una forma de hacer y estudiar historia totalmente novedosa y renovadora para su aprendizaje. En lugar de ser sujetos pasivos, han sido elementos activos de un proceso de investigación en el que se han visto comprometidos e ilusionados. Son alumnos que con 15 y 16 años han recabado testimonios pedagógicos de los más diversos ámbitos que se generan en la escuela y que han llevado al papel para que las generaciones venideras conozcan la historia de un Colegio que desarrollaron los propios alumnos del Colegio.

Formación, educación, enseñanza, investigación, trabajo en equipo y fomento y creación de valores se unen en un solo volumen para el conocimiento de todos los alumnos que han pasado por el Colegio, los que ahora están y los que se incorporen.

La aparición en la prensa provincial, *Sur*, del trabajo que habían realizado los alumnos y la recepción en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de un nutrido grupo de alumnos que hicieron entrega al alcalde de la ciudad de Málaga, Francisco de la Torre Prados, supuso el broche definitivo y de oro a toda una experiencia que pone de relieve que la disciplina de las Ciencias Sociales quedará marcada para esos alumnos de forma vitalicia.



Fuente: Periódico Sur (17 de junio de 2019).

Figura 7. Noticia sobre el 50 aniversario del Colegio El Atabal.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. et al. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ávila, R. M. et al. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, UNIA y Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cañal, P. (2005). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

Gómez, G. y Palo, R. (2015). *Actas Congreso Posguerras: 75 años del fin de la guerra civil española* (comunicaciones). Madrid: Fundación Pablo Iglesias, UCM.

De la Torre, S. (Dir.) (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.

Del Pozo, M. M. (2006). Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, Reconstrucción y Representación de las Prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, pp. 291-315.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Hispanoamericana de educación*, (25), pp. 17-42.

Flecha, C. (2005). Maestras que dejan huella. Introducción. *Cuadernos de Pedagogía. Retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*. CISSPRAXIS.

Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/4678>

Martínez, N., Souto, J. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 55-71.

Merchán, F. J. (2001). La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: Profesores, Alumnos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Secundaria. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/15010>

Moursund, D., Bielefeldt, T. y Underwood, S. (1997). *Foundations for the road ahead Project-based learning and information technologies*, Washington, DC. National Foundation for the Improvement of Education.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española; *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 71-98.

Puig, J. M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Editorial Alianza.

Rosales, C. (2013). *Análisis de experiencias de innovación educativa*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Sanz, P., Molero, J. M. y Rodríguez, D. (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida: Milenio.

Sebastiá, R. (2012). *Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia*. Alicante: Universidad de Alicante.

Tribó G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, pp. 183-209.

Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación. Viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), pp. 21-42.

Historia, patrimonio y cine: una propuesta virtual para museos de la educación

History, heritage and cinema: a virtual proposal for museums of education

Andra Santiesteban
Universidad Complutense de Madrid (España)
<https://orcid.org/0000-0003-3188-5502>

Jaime del Rey Tapia
Universidad Complutense de Madrid (España)

Fecha de recepción del original: octubre 2021
Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

Las circunstancias sanitarias vividas en 2020 nos animaron a iniciar una actividad formativa en grupos virtuales. Nuestro objetivo era compartir un análisis de fuentes audiovisuales bajo un punto de vista histórico-educativo y museístico. La modalidad online era desconocida para nosotros, y en retrospectiva podemos decir que su explotación ha sido un acierto. Estamos convencidos, y los resultados lo confirman, que esta actividad innovadora acerca a los usuarios al estudio del patrimonio histórico-educativo. Aprovechar el valor de las fuentes audiovisuales de hechos histórico-educativos debe marcar nuevas tendencias en las prácticas de nuestros museos de educación.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo, Museo de Historia de la Educación, Innovación docente, Fuentes audiovisuales, Recurso didáctico.

Abstract

The circumstances experienced in 2020 encouraged us to start a training activity in virtual groups. Our objective was to share an analysis of audiovisual sources from a historical-educational and museum point of view. The online modality was unknown to us, and in hindsight we can say that its exploitation has been a success. We are convinced, and the results confirm it, that this innovative activity brings users closer to the study of historical-educational heritage. Taking advantage of the value of audiovisual sources of historical-educational events should set new trends in the practices of our museums of education.

Key words: Historical-educational heritage, museum of history of education, teaching innovation, audiovisual sources, didactic resource.

Contexto y reflexiones iniciales

El Museo/ Laboratorio de Historia de la Educación ‘Manuel Bartolomé Cossío’ (Museo MBC) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid ante la situación de pandemia, durante el curso académico 2019/2020, como tantos Museos de Historia de la Educación o Museos Pedagógicos, se enfrentó a la pregunta: *¿Cómo llevar a cabo la difusión del patrimonio histórico-educativo en tiempos de COVID-19?* En este contexto excepcional se impulsó desde el equipo del Museo MBC una nueva actividad que llamamos: *Historia, patrimonio y cine, ¿Qué te llevarías a un museo de educación?* Se trataba de un espacio completamente virtual, creado con el fin de mantener el nexo con nuestros usuarios durante las largas semanas de distanciamiento social y de esta manera, a pesar de un confinamiento domiciliario impuesto, seguir contribuyendo a la vida cultural y patrimonial.

Esta actividad es un recurso educativo y museístico que utiliza fuentes audiovisuales, una idea novedosa entre las actividades ofrecidas por el Museo MBC. El valor de las fuentes audiovisuales radica en configurarse como *lugar de memoria* educativa de hechos históricos (Viñao, 2010: 19), y por lo tanto forma un fondo de patrimonio inmaterial de la cultura escolar. Este potencial, el de ser *patrimoniable* (Viñao, 2010: 19) como prosigue el mismo autor, es una de sus virtudes a la hora de ser incluidas en el estudio del pasado. Permiten adquirir saber y crear conocimiento mediante una pedagogía crítica, un proceso de reflexión crítica que guarda estrecha relación con el estudio del patrimonio inmaterial. Fomentar su estudio y su divulgación como recurso didáctico en iniciativas docentes innovadoras supone una novedad en la construcción de la perspectiva histórica en nuestro campo.

La historiografía educativa y el *museísmo pedagógico* (Ruiz, 2011) han vivido en las últimas décadas grandes avances. Aún así apenas se relacionan las fuentes audiovisuales con el patrimonio inmaterial de la cultura escolar y las posibilidades didácticas que brinda. Lo señalado aplica sobre todo al ámbito universitario. Al presentarse en soporte digital y con medios tecnológicos se abren nuevas opciones para conservar la memoria educativa o transmitir la historia de la educación, y dan lugar a cambios sustanciales en la valoración por los destinatarios de acontecimientos sucedidos anteriormente. Es lo que hicimos precisamente en el planteamiento de nuestra propuesta didáctica virtual. Aprovechamos las facilidades del soporte digital y de los medios tecnológicos, las ya más que conocidas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), para compartir un análisis de fuentes audiovisuales bajo un punto de vista histórico-educativo y museístico. Además, la utilización de las redes sociales (RRSS), tipo *Facebook* o los recursos digitales tipo *YouTube*, con fines educativos es una alternativa interesante para contrastar los significados, fomentar los debates sobre temas históricos y ayudar a enriquecer las interpretaciones (Mariani, 2020: 117).

En este análisis un elemento fundamental es la capacidad del cine para transferir la herencia o el legado intergeneracional y mediar entre el pasado y el presente, teniendo en cuenta en cada momento que “los usos y sentidos de los restos y huellas materiales e inmateriales del pasado difieren, cómo difieren sus significados, en función de quién, desde dónde, cómo y con qué fines se mira” (Viñao, 2010, p. 32). De ahí también la necesidad de basar nuestra propuesta en una pedagogía

crítica con el fin de evitar apropiarnos de las fuentes audiovisuales con fines ideológicos (valores, ideas, pensamientos nuestros, etc..) y, por el contrario, motivar que cada participante se apropie de ellas en función de su realidad social, estado madurativo o proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuentes audiovisuales y el estudio del patrimonio histórico-educativo

Las películas y los documentales son el resultado de una actividad creativa y forman parte del patrimonio histórico-cultural. Asimismo, son arte y tecnología en un sentido más amplio. En nuestra actividad nos centramos en ellos como fuentes audiovisuales para el estudio del patrimonio histórico-educativo, viendo en ellos una manera de recuperar parte de la memoria escolar. Establecemos que el cine de manera concreta, más allá de ser un elemento que impulsa la renovación de las prácticas educativas en nuestro caso, es arte por el hecho de plasmar y reflejar la historia de la educación, así como la evolución de la enseñanza, tendencias pedagógicas, contextos sociales y los condicionantes políticos, etcétera, a través del discurso audiovisual y su posterior proyección. Permiten al espectador ver, conocer e interpretar el pasado educativo mediante imágenes en movimiento de escuelas, aulas, materiales educativos, protagonistas de la memoria escolar, entre muchos otros aspectos relacionados. Por lo que nos atrevemos a decir que, tanto las películas, como los documentales, ofrecen un valor testimonial y es posible analizar su contenido desde un punto de vista educativo, histórico y museístico. De ahí que creemos que la utilización didáctica de películas o documentales es de alta relevancia hablando del campo de la Historia de la Educación.

Refiriéndonos a su función pedagógica destacamos que es la de aproximarse a hechos histórico-educativos que permiten recomponer nuestra memoria colectiva. Trabajar con diferentes tipos de fuentes audiovisuales significa acceder a una pieza de memoria colectiva que se contempla de manera insatisfactoria en las aulas de las universidades. Aguilar (2002) nos orienta sobre el poder de la memoria colectiva como fuente de acceso al conocimiento:

La memoria colectiva es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad [...] la memoria colectiva insiste en asegurar la permanencia del tiempo y la homogeneidad de vida [...] la memoria es comunicativa [...] los grupos tienen la necesidad de reconstruir permanentemente sus recuerdos a través de sus conversaciones, contactos, rememoraciones. [...] Toda memoria e incluso la individual se gesta y se apoya en el pensamiento y la comunicación del grupo (pp. 2-3).

Esta función pedagógica sirve como nexo entre el ayer y el hoy, transmitiendo valores, aspectos culturales o ideológicos a lo largo del transcurso histórico. Las piezas cinematográficas brindan una mirada más amplia, más completa de los hechos históricos, y sobre todo del contexto social en el que se producen al ser una fuente más palpable de todo tipo de cambios o sucesos sociales e históricos. Resultan infinitamente más explicativos al ser más directos, alcanzando a través de ellos un alto impacto en el espectador, porque desvelan aspectos cotidianos de las personas corrientes y se adentran en esferas más personales e individuales, lo que facilita una identificación con los protagonistas y con fragmentos de la realidad personal, dejando entrever la microhistoria y destapando silencios (Rabazas y Ramos, 2017). Las imágenes en movimiento dejan de esta forma un recuerdo profundo en el espectador que le lleva a una reflexión personal, promoviendo un principio clave de la pedagogía crítica (Ramos y Pericacho, 2015; Wilson, 2011: 194). Pero, aunque

se muestran imágenes reales, muchas veces se proyectan con un velo que difumina la realidad en vez de mostrarla en bruto, cayendo en la trampa de mover a una masa popular mediante una contrahistoria (Ferro et al., 1995) igual que sucedió con los contenidos de manuales escolares en su momento y sus posibles fines ideológicos o propagandísticos. Tal como describe Breu (2012), el cine por “su doble condición como agente de la historia o discurso histórico y fuente de la misma historia nos presenta un escenario singular” (p. 8), dejando claro, además, que “ambos aspectos pueden coexistir en una misma propuesta” (p. 61). Barrenetxea y Elezcano (2016: 67) advierten también sobre esta cuestión, aludiendo a que el cine es un gran revelador de los rasgos más representativos de las sociedades actuales y al modo en que este actúa como agente de la historia. En este sentido Guichot (2014) señala que “el cine no es la imposición de la realidad, sino una representación de ella, desde un enfoque particular, el del director o directora de la película” (p. 148).

Si bien el carácter subjetivo de las imágenes limita para algunos su valor como fuentes de la historia, en nuestro caso es precisamente la posibilidad de múltiples interpretaciones la que da riqueza a los debates. Así dicho, hay que ser capaces de contextualizar y revisar con sentido crítico lo que se ha visto para interpretar de la forma más correcta posible lo que pueden transmitir las imágenes (Sanchidrián, 2011: 298). Cuando además añadimos la necesidad de documentar (desde un punto de vista académico y divulgador), nos acercamos al interés de los resultados patrimoniales de nuestra iniciativa como luego veremos. Sobre el trabajo con imágenes en historia de la educación, para Ana Badanelli (2020) “toda imagen puede ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social que los textos pasan por alto intencionadamente o no” (p. 5), y además recuerda que las imágenes y las fotografías pueden no ser tan fieles como parecen y distorsionar la realidad. Para ella “la imagen es un documento subjetivo por lo que su creación debe vincularse a lo que rodea a su autor”. Aunque la autora se refiere a las imágenes en los textos escolares, estas ideas se ajustan a nuestras inquietudes a la hora de plantear el debate de nuestra iniciativa, tanto más cuanto en parte nos referimos a piezas o imágenes estáticas dentro de las películas. En su trabajo, Badanelli, apuesta por una metodología de análisis que sigue el enfoque plural de la historia social del arte¹ donde para interpretar las imágenes siempre hay que tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el sistema de comunicación, con lo que también estamos de acuerdo. Si aceptamos que los seres humanos se distinguen por la capacidad de generar significados culturales a los bienes inmateriales y que en la construcción del patrimonio cultural incide el recuerdo de las cosas con las que se disfruta (Ruíz de Lacanal, 2014), no hay duda de que nuestra iniciativa se sitúa de forma privilegiada al lado de la producción audiovisual y que contribuye a despertar inquietudes sobre el patrimonio histórico material al mismo tiempo que a mejorar las competencias audiovisuales,

¹ De forma resumida se puede decir que, a partir de ideas de Panofsky y Hauser, plantea una aproximación iconográfica e iconológica, por pasos, intentando diferenciar en las imágenes desde los elementos y detalles más objetivos hasta los significados que consciente o inconscientemente les atribuye el espectador. Recomendamos la lectura del trabajo de Badanelli.

un reto importante para disfrutar y discernir con objetividad frente a la capacidad de las imágenes para manipular ideas y emociones (Pérez, 2014: 116-117).

En resumen, profundizamos a través de nuestra propuesta innovadora en este sentido en la valía del cine como recurso didáctico y su potencial renovador en la práctica docente, porque estamos convencidos de que crea múltiples oportunidades para adquirir nuevos aprendizajes y conocimientos. Su capacidad facilitadora de reflexionar sobre el pasado reciente educativo y de recuperar aportaciones para la escuela actual como, por ejemplo, modelos activos de enseñanza, la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje significativo, la interacción con las fuentes del conocimiento y la recuperación de la memoria escolar. Lo que significa propiciar en el alumnado el aprendizaje sobre prácticas, experiencias y dinámicas educativas que acontecieron en un tiempo pasado y que perviven y dan sentido a distintas tipologías escolares en la actualidad. Tal como señala Escolano (2001), refiriéndose a fuentes iconográficas, dentro de las que contamos las fuentes audiovisuales, como

prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a confirmar la memoria corporativa del oficio de docente. Esta cultura incluye también las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación (p. 6).

Estas prácticas y propuestas innovadoras hacen uso de diferentes fuentes históricas y recuperan la cultura escolar y el patrimonio educativo, lo *patrimoniable* en palabras de Viñao (2010: 19) de un tiempo pasado, o, en otras palabras, la memoria colectiva de la escuela como también mencionan Romero Sanz et al (2016):

La necesidad de recrear el pasado no sólo desde las teóricas pedagógicas o normativas, sino desde la historia de los objetos o la intrahistoria de la escuela, ofrece un valor añadido a los enseres materiales escolares, al convertirse en elementos de intermediación social y cultural. A partir de su estudio el investigador dialoga con el pasado desentrañando múltiples aspectos de la organización escolar, metodología empleada en determinadas escuelas, sistemas de premios y castigos, manuales, etcétera. Estos objetos, custodiados y conservados en los museos de educación cobran un protagonismo excepcional en la reconstrucción de la memoria escolar (pp. 744-745).

Lo que en definitiva afirma que el valor documental de las fuentes audiovisuales de hechos histórico-educativos es de un alto potencial. Aprovechar esta potencialidad en innovaciones didácticas debe marcar nuevas tendencias en docencia, investigación y gestión de patrimonio en nuestro campo de conocimiento científico y saber práctico.

Historia, Patrimonio y Cine: Una propuesta didáctica virtual

Esta actividad, según ya hemos aludido, nace como propuesta didáctica sobre el patrimonio histórico-educativo, haciendo uso de distintas piezas cinematográficas. El argumento de los títulos elegidos guarda estrecha relación con el patrimonio histórico-educativo y el patrimonio material e inmaterial escolar. En total desde su lanzamiento hemos celebrado dos ediciones. En la edición inicial, celebrada desde el 10 de junio hasta el 7 de julio de 2020, se compartieron semanalmente cuatro títulos: *Profesor Holland*, *La Lengua de las mariposas*, *Las misiones pedagógicas*:

Educación popular en la II República y Waste Land. Además, durante el curso 2020/2021 se desarrolló una segunda edición en un periodo más largo, desde el 14 de octubre 2020 hasta el 24 de marzo 2021, con un total de seis nuevas piezas cinematográficas, entre las cuales se encuentran títulos tan reconocidos como los documentales *La República de las Maestras*, *Ser y tener* o la película *Los chicos del coro*. A través de RRSS y correos electrónicos, gracias al registro de contactos que se mantiene actualizado en el Museo MBC, se difundió una convocatoria para debatir en grupos de trabajo de manera virtual puntos concretos sobre las películas y documentales propuestos, que se debían visualizar previamente y de forma individual. Los correos electrónicos personalizados, enviados tras una breve inscripción en un cuestionario de *Google*, incluían el acceso a la sesión virtual en *Google Meet*.

Establecimos diferentes objetivos, tanto de manera individual como grupal, así como de manera transversal y específica. Entre ellos destacamos despertar inquietudes sobre la historia de la educación y el patrimonio, así como participar en la oferta de actividades formativas remotas del Museo MBC y de la Facultad de Educación. Al mismo tiempo, de acuerdo con la función del museo, nuestra intención era darnos a conocer a un público más amplio, así como difundir su patrimonio y el patrimonio de los museos de educación en líneas generales. En otro nivel, más específico y complementario, nos interesaba promover entre los participantes la identificación de objetos materiales o inmateriales con posibilidades museísticas, patrimonio supuestamente *patrimoniable* (Viñao, 2010: 19; Ruiz, 2011). En este sentido, la actuación debía desarrollar habilidades de observación crítica, así como la capacidad de sintetizar ideas y comunicar conclusiones y detalles.

En cuanto a los destinatarios, en un primer momento nos dirigimos a diferentes colectivos, tanto público académico como otros colectivos, tal como señalamos en los objetivos. De acuerdo con lo anterior, y quizás porque no puede ser de otra manera; en el enfoque tuvimos en cuenta que nos encontraríamos con un público desconocido, y quizás con características muy diferentes en cuanto a motivación o experiencia, una característica que distingue esta iniciativa de diversas experiencias documentadas en el contexto universitario. Por otro lado, trabajar con recursos audiovisuales que forman parte del patrimonio histórico-cultural, no es lo mismo que enseñar una materia completamente nueva, como por ejemplo un idioma. Cuando se emplean estos recursos, los alumnos, en general los asistentes, tienen multitud de experiencias o conocimientos sobre la materia, al menos de forma tácita, lo que nos ha aconsejado mantener con los participantes una aproximación muy horizontal, invitando a una reflexión crítica de los materiales sin imponer a priori una visión teórica.

Por este motivo mandamos a los asistentes inscritos con anterioridad a las sesiones virtuales preguntas de reflexión, alrededor de las que se mantendría el debate y que deberían orientar el visionado de las piezas cinematográficas. Igualmente compartimos detalles técnicos y de organización precisos para conectarse a las sesiones virtuales. Teniendo en cuenta las peculiaridades y características específicas adaptamos las preguntas reflexivas a cada título propuesto. De manera general podemos decir que giraban en torno a las siguientes temáticas: 1) Observaciones sobre el ambiente general de la película y siempre que fuera posible sobre el entorno de la escuela, la figura del profesor, de los alumnos y de las familias; 2) Análisis de las diferencias con la situación actual y

de los aspectos trasladables o no trasladables a la realidad presente; 3) Identificación de posibles relaciones con las experiencias propias, así como aspectos a tener en cuenta para el propio desempeño profesional; y finalmente, como punto concreto o conclusión, 4) Responder a la pregunta: *¿Qué te llevarías a un museo de Historia de la Educación?* En esta última pregunta pretendíamos centrarnos en aspectos *patrimoniales*, identificando objetos educativos, piezas escolares o ideas relacionadas con la historia de la educación, que son patrimonio, tanto de carácter material, como inmaterial. El planteamiento principal era realizar descripciones cuidadosas que podrían impulsar una reflexión sobre lo que se pudiera incluir en un museo de Historia de la Educación. Se entiende que el interés de estos objetos está ligado a lo que aportan al contexto de la película o documental, si bien es preciso reflexionar que como tales no son historia, sino que formarían parte de ella, por lo que representan para las personas en un momento determinado. No obstante, esta pregunta apela a la reflexión de los usuarios con el fin de desarrollar su capacidad crítica, su creatividad y sus habilidades de comunicación y en su caso permitiría exponer los objetos acompañados de textos, tipo pie de foto, en lenguaje comprensivo.

En ambas ediciones de nuestra propuesta, registramos un alto número de participantes, lo que justifica que organizáramos las sesiones en dos partes, facilitando el máximo aprovechamiento. La estructura incluía, después de una introducción general a la sesión, una primera parte en grupos reducidos para debatir en paralelo y seguidamente un debate o una puesta en común con todos los asistentes. De hecho, para orientar mejor las intervenciones, en cada sesión se repetía el debate de los grupos y el debate global, guiado por los cuatro puntos de discusión propuestos con anterioridad. En términos de asignación de tiempo podemos decir, que la duración total de las sesiones era siempre de 90 minutos, y se dedicaban 30 minutos a los grupos de trabajo reducido (dos grupos de discusión, 15 minutos cada uno) y 60 minutos a las puestas en común más la introducción general al inicio de la sesión. El equipo del Museo MBC coordinó las sesiones conjuntas, así como los subgrupos formados para estimular las discusiones y sincronizar las comunicaciones. Se ha comprobado en la práctica que el trabajo en grupos reducidos se puede gestionar bien y, al mismo tiempo, esta dinámica facilita la participación de todos los asistentes.

En términos de seguimiento e implementación, es necesario enfatizar que era necesario llevar un registro de asistentes teóricos para luego crear una sesión virtual o varios grupos reducidos de debate en *Google Meet*. Había que crear el acceso a este espacio virtual y hacer llegar dichos enlaces en cuestión al conjunto de participantes, así como a cada grupo reducido por separado. Respecto a las sesiones en sí, aparte de promover una discusión activa y llevar a cabo el control sobre el tiempo y sincronización de las distintas comunicaciones en el equipo, podemos decir en general que todos los aspectos técnicos funcionaron bien.

Volviendo a los participantes, se inscribieron unas 30 personas en total. El número real de participantes para cada sesión variaba entre unas 20 a 25 personas aproximadamente, sin contar a los coordinadores del Museo MBC. A juzgar por su origen, menos de la mitad de ellos son ajenos a la UCM y casi la mitad no había participado en ninguna de las actividades del Museo MBC, lo que subraya el impacto positivo de esta iniciativa en la imagen del Museo. Por otro lado, más de un tercio de los asistentes se hizo eco de las convocatorias a través del correo electrónico o las

RRSS, y otros dos tercios a través de amigos o conocidos. Como en otras situaciones, la comunicación boca a boca funciona bien, lo cual también es un aspecto positivo para nosotros, porque significa que las personas que nos conocen están satisfechas con nuestra oferta y confían en nosotros.

Estas sesiones se complementaron con diferentes cuestionarios y actividades de reflexión, que recogen conclusiones personales de los participantes y la evaluación conjunta de diferentes aspectos. Una actividad voluntaria era concretamente la elaboración de cartelas con enfoque descriptivo y didáctico. Deberían reflexionar sobre cualquier patrimonio material o inmaterial recogido de las fuentes audiovisuales, que pudiera encontrarse en un museo de Historia de la Educación. Las cartelas se componían, por un lado, de un texto, y, por otro, de una imagen. La idea era cumplir con la función de los letreros tradicionales que acompañan a los objetos expuestos en museos. Finalmente, al terminar los ciclos, además de definir y proponer actividades voluntarias complementarias, se distribuyeron certificados y se elaboró y distribuyó una encuesta de satisfacción. De acuerdo con la retroalimentación del cuestionario que validamos, la edad de los participantes era entre los 31 a 62 años, casi todos están muy satisfechos con la actividad, obtuvimos puntajes altos en diferentes aspectos de la propuesta y están dispuestos a recomendar la iniciativa. Entre estas sugerencias, se puede optar por realizar actividades presenciales en el espacio museístico del Museo MBC, entre otras, como que los participantes sugieran títulos a modo de propuestas de películas o documentales sobre patrimonio educativo, memoria escolar o historia de la educación para futuras ediciones. Con la conclusión de este primer ciclo, igualmente se ha empezado a documentar el desarrollo íntegro de la propuesta en una especie de archivo o guía didáctica que consta de varias fichas técnicas de las películas y documentales, añadiendo igualmente todo el material elaborado para este recurso (preguntas, actividades, etc.). Dicho archivo se ha ampliado al concluir el segundo ciclo de la actividad virtual y contamos con este catálogo de material audiovisual de valor pedagógico y museístico como un nuevo activo complementario de la oferta habitual del Museo MBC. Sin embargo, no descartamos la posibilidad de crear junto otras instituciones académicas “una red para su difusión general y para el provecho de los estudiosos de la educación y el patrimonio concreto de una institución museológica determinada” (Ruiz, 2010, p. 59)².

Reflexiones finales

Sin olvidar los daños de la pandemia en todos los ámbitos, personal, laboral, social, económico, la novedad de las circunstancias del confinamiento estricto en la primavera del año 2020, con una ruptura total de las dinámicas sociales y educativas tradicionales, favorecieron el desarrollo de iniciativas como la que aquí presentamos. En circunstancias normales el día a día del Museo no

² Esta referencia nos resulta interesante, porque es el propio Julio Ruiz Berrio, impulsor del Museo MBC, que contempla la posibilidad de un museo virtual. Ya en 2010, se percibió la necesidad de innovar y renovar la actividad de los museos de la educación, mediante la creación de redes de colaboración entre diferentes entidades museísticas en contexto virtual y digital emergente.

hubiera ayudado a incluir en nuestros planes este tipo de actuación. Los resultados se deben a un trabajo en equipo al que agradecemos su colaboración³. Al mismo tiempo estamos inmensamente agradecidos a todos los participantes que la han hecho realidad y de los que hemos aprendido muchas cosas.

Nuestra aproximación es original tanto por el formato, con debates a distancia sincronizados y trabajo individual asíncrono previo y posterior, como por la oportunidad del enfoque, empleando material audiovisual de acceso libre en Internet. Ha sido necesario dedicar un esfuerzo importante, a la selección del material audiovisual y a la organización de la iniciativa, desde el diseño hasta la realización por la novedad que suponían para nosotros el planteamiento y la metodología. Un aspecto que resaltar es la gestión de los medios tecnológicos, en particular las plataformas para las reuniones o debates de grupo a dos niveles y nuestra experiencia con la agilidad de los asistentes y el rendimiento de las comunicaciones y los entornos de trabajo personal ha sido muy positiva.

A pesar de las dudas iniciales, la iniciativa tuvo una buena acogida y un número importante de asistentes, sin olvidar que en esos momentos surgieron otras iniciativas similares que competían por la atención y el tiempo del mismo público. En todo caso la iniciativa ha contribuido de forma efectiva a difundir la imagen del Museo MBC.

De acuerdo con los planteamientos originales, el perfil de los asistentes fue muy heterogéneo, lo que enriqueció los debates y añade una dimensión original a la iniciativa. En cuanto a la dimensión internacional, aunque hubo asistentes de distintos países americanos, es un aspecto para mejorar a pesar de las limitaciones que imponen los husos horarios para trabajar en línea.

Sin duda las herramientas digitales, en primera instancia el acceso a través de Internet a los contenidos cinematográficos y el debate virtual, son “nuevas formas de relacionarse e interrelacionar con la historia y con el patrimonio escolar” (Ramos, 2021, p. 39) en unas circunstancias singulares, pero con resultados trasladables a un entorno de normalidad. Estas herramientas están modificando los modos de acercarnos, mirar e interpretar el pasado, en definitiva, afectan directamente a los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria de la educación. La historia y la memoria en la cultura digital hacen necesario repensar herramientas metodológicas diferentes.

La iniciativa es una nueva lectura de fuentes primarias y secundarias que facilita el análisis de las relaciones entre realidad y ficción presentes en muchos contenidos audiovisuales. El trabajo en red permite incorporar puntos de vista muy atractivos de los participantes que ayudan a reflexionar sobre principios comunes de las prácticas didácticas y contribuye a crear inquietudes museísticas. Tal cual ha sido desarrollada, ha sido innovadora desde el punto de vista del proceso, la

³ En primer lugar, las profesoras Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, directora y secretaria respectivamente del Museo por su colaboración para desarrollar la iniciativa. Su confianza y apoyo desde el primer momento la han hecho posible. Igualmente, nuestro reconocimiento a Carlos Sanz Simón y Ainhoa Resa Ocio, colaboradores habituales del Museo MBC, por su ayuda para moderar los grupos de discusión.

organización, los métodos y las tecnologías empleadas y ha resultado interesante por el valor que ha aportado en un momento difícil, para los participantes y para el Museo MBC.

En cualquier caso, como en algunas otras ocasiones, no podemos dejar de reconocer que nuestra iniciativa se precipitó por unas circunstancias muy concretas y que no ha sido hasta después de realizada cuando hemos reflexionado sobre ella desde un punto de vista más teórico y también más especulativo, una segunda visión quizás de mayor interés por lo que supone de pensar para el futuro. Efectivamente podemos decir que los resultados obtenidos y nuestras reflexiones, buena parte de ellas recogidas en este artículo, nos dan una cierta seguridad sobre muchos de los aspectos de la iniciativa y al mismo tiempo nos animan a contrastar inquietudes y buscar algún tipo de continuidad. Con ese ánimo planteamos un taller para las *Jornadas Científicas de la SEPHE 2021* en Málaga (finalmente fue solo una comunicación) en la idea de compartir con otros profesionales algunas inquietudes: lo aprendido en la experiencia, el interés de la propuesta y la oportunidad de consolidar algunos resultados que acabarían como soluciones válidas para completar la oferta pedagógica del Museo MBC. Así, entendemos que es oportuno un debate al menos en tres líneas para: 1) contrastar de forma general la propuesta virtual e identificar alternativas (el planteamiento, las condiciones generales, el público objetivo, la orientación o el encaje en la oferta pedagógica de un museo); 2) evaluar la idea de identificar objetos con valor museístico (la oportunidad de explotar la pregunta *¿Qué te llevarías a un museo...?* y el interés de la participación abierta para redactar cartelas o paneles); y 3) estimar la oportunidad del catálogo de objetos audiovisuales, películas, documentales u otros, útiles para la historia de la educación (la viabilidad de la creación y mantenimiento y el valor de la contribución abierta de otros museos).

Con relación a las preguntas de la primera línea, se trataría de abrir un debate muy amplio sobre la propia naturaleza de la iniciativa, identificando los atributos o características que no solo la hacen singular, sino que realmente añaden valor a la misma. En una primera mirada, podríamos decir que la iniciativa no deja de estar próxima a una sesión de cine fórum. Aun siendo así, es interesante revisar qué aportan los atributos de temporalidad, asincronía, distancia (por no decir virtualidad), intencionalidad, diversidad de público o concreción de resultados inmediatos y ampliados. Todos, de forma conjunta, definen nuestra iniciativa, pero seguramente cualquiera de ellos por separado o al lado de alguna otra característica, ofrecería también alternativas interesantes, más o menos coherentes con la oferta de un museo de Historia de la Educación.

En nuestro caso, después de abordar el segundo ciclo en el curso 2020-2021 con sesiones mensuales, encontramos que la experiencia tal cual no era fácil de repetir porque las circunstancias afortunadamente para todos habían cambiado. De cualquier manera, mantenemos la idea de convocar puntualmente sesiones con motivo de algún evento concreto, por ejemplo, *Día del Libro*, *Día de los Museos*, etcétera, formando quizás parte de otras actividades que se programaran.

Respecto a la pregunta de la segunda línea, *¿qué te llevarías a un museo...?*, entendemos que es un punto original de nuestra iniciativa que ayuda a centrar la atención cuando se ve una película y sin duda facilita los debates posteriores. En este caso, conviene mencionar la permanente transformación de la producción cinematográfica y que, uno de los elementos singulares aparecido en los años recientes, las series de televisión, imponen muchas veces características muy específicas,

como por ejemplo la dinámica de la acción o la importancia de los diálogos. Una vez más sin entrar en un debate sobre temas que se nos escapan, lo que sí queremos mencionar es que las oportunidades de analizar estos productos actuales, con la mirada puesta en extraer elementos de valor histórico patrimonial educativo, desde luego cambian y seguramente serán inferiores comparadas con las que ofrecen las producciones de hace unos años, donde se daba mucha importancia a la dirección artística porque, como se decía, “la decoración es un personaje más”.


Con relación a la participación para redactar cartelas, coincidimos con la nueva directora del MACBA, Elvira Dyangani Ose, que en unas declaraciones al diario El País decía: “tenemos que ser dueños de la capacidad de generar historias alrededor de los objetos artísticos sin necesidad de poseerlos” (El País, 30 de septiembre de 2021). Aunque ella habla de la dinámica de las exposiciones temporales y menciona objetos artísticos, sus palabras están muy próximas a nuestras inquietudes, en cuanto a aprehender objetos virtuales y desde luego las podemos aplicar a los objetos históricos educativos.

Brújula

La película *Profesor Holland* incluye una conversación del protagonista, poco después de empezar su trabajo, con la directora del instituto, en la que esta le explica de forma exigente que en la tarea de un profesor son igualmente importantes transmitir sabiduría (llenar las mentes de los alumnos con conocimiento) y dar rumbo a las mentes (para conseguir que el conocimiento no sea inútil).

Cuando tiempo después la directora se jubila, en un ambiente de confianza y agradecimiento, regala al protagonista una brújula como recuerdo de una relación profesional muy fructífera.

La brújula es un instrumento básico de orientación y, quizás más allá, un símbolo universal de la necesidad de orientarse para seguir un rumbo y llegar de forma segura a un destino.



Sinopsis de la película:

Un músico ve truncados sus sueños de ser un gran compositor al aceptar por casualidad un empleo como profesor de música en un colegio.

Después de muchos años, cuando cree que no logró trascender como eran sus sueños, se da cuenta de que logró algo mucho mejor.

Historia, patrimonio y cine: ¿Qué te llevarías a un museo de educación?
Ciclo de proyecciones compartidas y debates organizado por el Museo/Laboratorio 'Manuel Bartolomé Cossío'. Junio 2020

Fuente: Elaboración propia, Museo MBC, 2020.

Figura 1. Ejemplo de cartela.

Por último, respecto a la tercera línea, al catálogo de proyecciones u objetos audiovisuales, con independencia del valor de disponer de un catálogo de películas, seguramente lo más atractivo es la oportunidad de compartir experiencias con otras entidades y consolidar buenas prácticas pedagógicas que animen a trabajar con estos materiales.

En esta serie de reflexiones, quizás es oportuno citar el tema elegido por el ICOM (Consejo Internacional de Museos) para el día internacional del museo en el año 2021: *El futuro de los museos: recuperar y reimaginar*. Según anunciaban en la página web su objetivo era: “invitar a los museos, a sus profesionales y a las comunidades a crear, imaginar y compartir nuevas prácticas de

(co)creación de valor [...] y soluciones innovadoras para los retos sociales, económicos y medioambientales del presente”. Aunque no haya una relación directa y tampoco pretendemos pasar por precursores de nada, nuestra iniciativa enlaza con esta llamada: ha nacido en el Museo MBC, nos hemos dirigido a una comunidad próxima al mismo formada en buena parte por profesionales y la intención de desarrollar el catálogo de objetos audiovisuales con la participación de diferentes museos es sin duda una forma de *cocrear* valor. Dicho en otras palabras, mirando hacia afuera, hacia el público, buscamos hacer más atractiva y variada la oferta del Museo MBC incorporando elementos audiovisuales que exigen la participación de aquel; y mirando hacia adentro, las colecciones o fondos que se desarrollan son cien por cien digitales (¿una oferta virtual?), lo que supone una inversión limitada y que no compromete recursos de espacio físico, un bien escaso y muy disputado.

Efectivamente, entre los retos que menciona el ICOM de forma directa o no, por su coste económico está el espacio físico y todo administrador de museos, sabe muy bien de lo que hablamos. La imagen siguiente procede del Museo Nacional de la Educación francés y hemos querido incluirla aquí, (no solo porque estemos hablando del valor de las imágenes) porque da idea de la dificultad de conservar y gestionar objetos educativos. En ese sentido, los resultados de nuestra iniciativa solo precisarán recursos de archivado y acceso o consulta digital compartidos.



Fuente: Canopé CNDP.

Figura 2. Musée National de l'Éducation, Rouen, Francia.

Aun a riesgo de perder de vista el contexto de la historia de la educación de nuestro museo, ni tampoco los objetivos pedagógicos del mismo, podemos hacer referencia a algunas alternativas culturales actuales que hacen un uso masivo de las tecnologías digitales para presentar obras artísticas de una forma muy original⁴ ofreciendo “una experiencia inmersiva”, como indica la publicidad de una reciente exposición sobre Francisco de Goya en Madrid:

#INGOYA es una experiencia inmersiva alrededor de la obra de Goya. Más de mil imágenes envuelven al público gracias a cuarenta proyectores de última generación que, sincronizados con música de clásicos como Albéniz, Falla, Granados o Boccherini, crean una perfecta alianza entre arte y tecnología para acercar al público de todas las edades el talento del genial pintor.

Gracias al uso de técnicas punteras en infografía y postproducción, además de correctores de color que cuidan al máximo la paleta original, #INGOYA sumerge al visitante en las pinturas de una manera precisa y fiel. Así, la muestra compagina a la perfección la calidad de su producción con el máximo disfrute sensorial y la emoción de estar formando parte del universo de este gran artista (Fuente: <https://www.teatrofernangomez.es/actividades/ingoya>).

No hay duda de que este tipo de iniciativas, pseudo museísticas, además de tecnología tienen mucho de efectista, por no decir de marketing, sin entrar en que puedan servir de acicate para despertar inquietudes realmente culturales y educativas. En todo caso, también es verdad que son una muestra de cómo la utilización de tecnologías aumenta las posibilidades de exhibición tradicional y obliga a contar con ellas de una forma creativa a la hora de diseñar una oferta actual en nuestros museos, algo que hemos buscado en nuestra iniciativa. Aceptando que desde un museo de educación no sea inmediato abordar estas soluciones (desde luego no con los presupuestos al uso), lo que sí debemos tener en cuenta es que nuestro público pueda acabar demandando sofisticaciones audiovisuales de esta naturaleza y no lo decimos por un espíritu de competencia sino porque sus expectativas estén al nivel al que se hayan acostumbrado.

Volviendo a la creación de oferta de nuestra iniciativa, conviene señalar la revitalización de las producciones audiovisuales como fuentes de información histórica y decir que por su naturaleza en estos momentos debemos considerarlas “objetos digitales”. Antes de hablar de oferta virtual es necesario referirse a unas condiciones de archivado que garanticen a lo largo del tiempo su preservación y sobre todo la posibilidad de recuperar sus contenidos, esto es, protegerse de los cambios de estándares y de tecnología. Como objetos digitales, en un museo (sin olvidar la alternativa de proyecciones en aulas o salas de conferencias) casi de inmediato viene a la mente su carácter virtual, al menos no tangible, lo que nos lleva a reflexionar sobre la capacidad evocativa de los objetos reales, algo que estaría en la base de la existencia de los museos. Así, si consideramos los

⁴ Pseudo museos o simplemente espectáculos que más que conocimiento buscan sensaciones, nos referimos entre otras a: en París la exposición sobre la obra de Gustaf Klint en el Atelier des Lumières, abril de 2018; y en Madrid: exposición Jardín Infinito sobre El Bosco, Museo del Prado, 2016; exposiciones Van Gogh Alive y Meet Van Gogh, Círculo de Bellas Artes, enero de 2020 e Ibercaja, otoño 2021; exposición INGOYA en el centro Fernán Gómez, otoño 2021.

resultados de nuestra iniciativa desde un punto de vista patrimonial, por un lado, están los resultados de la pregunta *¿qué te llevarías a un museo...?* y por otro las fichas que compondrían el catálogo de objetos audiovisuales. Respecto a los primeros para que de verdad se lleguen a considerar objetos museísticos, podríamos sugerir que incluyeran: una breve narración general, quizás unos minutos de proyección y un texto tipo panel o cartela del tipo que hemos presentado en párrafos anteriores, en suma un conjunto en el que lo importante es documentar de la forma más completa y simple posible un contexto que permita apreciar el valor histórico educativo y que justifique que ese objeto, situación o idea, tomados de una película, forme parte del patrimonio de un museo, al mismo tiempo que faciliten su apreciación y estudio por parte de los visitantes.

En cuanto al segundo, el catálogo de objetos, más que una relación cualificada de películas o documentales aconsejables para trabajar la historia de la educación, lo más interesante son los detalles metodológicos que se incluyen en cada ficha, avalados con las referencias de su origen. Sobre el valor que añaden estos detalles y sobre la oportunidad de recrear valor a partir de unos activos concretos, podemos mencionar la iniciativa que ofrece la Biblioteca Nacional de España, según ellos para “impulsar la presencia y uso del patrimonio cultural digital en la enseñanza y el aprendizaje escolar” (<https://bnescolar.bne.es>)⁵. Nos referimos en concreto a una colección de seis vídeos con contenido histórico y educativo como toda la página BNEscolar. Cada video de unos cinco minutos de duración (accesibles desde la página y archivados en *YouTube*) está acompañado de una guía de unas nueve páginas (documento PDF que se puede descargar). Las primeras dos o tres páginas incluyen una presentación del video, los objetivos didácticos que se persiguen, la relación con el currículum y una lista de sugerencias metodológicas; el resto de la guía es la transcripción completa del vídeo con los enlaces a las fuentes (documentos de la propia biblioteca). Tanto el enfoque multimedia como la documentación añadida de esta oferta, desarrollada por una institución como la BNE con un enfoque próximo a nuestras inquietudes, anima a mantener el catálogo que venimos comentando.

De acuerdo con estas últimas reflexiones, más allá de documentar la experiencia y compartir nuestras dudas, creemos que hay resultados de la iniciativa que tienen un valor patrimonial y que se pueden consolidar e incorporar a la oferta de los Museos de Historia de la Educación.

⁵ Es una iniciativa con un planteamiento muy próximo a nuestras inquietudes como museo pedagógico. Siempre según se lee en la página es una “plataforma de contenidos digitales y servicios elaborados a partir del fondo documental digital de la BNE. Un espacio para el intercambio, el enriquecimiento colaborativo. Una oportunidad para reflexionar en el aula sobre la importancia de preservar la memoria histórica y cultural. Y crear nuevas alianzas entre patrimonio y educación, entre instituciones de la memoria y centros de enseñanza”.

Bibliografía

- Aguilar, M. A. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, (2), pp. 1-11.
- Badanelli, A. M. (2020). Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, (20).
- Barrenetxea, I. y Elezcano, A. (2016). La imagen cinematográfica como fuente y agente de la Historia, *FILMHISTORIA Online*, (26), pp. 67-80.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Durán Manso, V. (2018). La Filmoteca Española, un recurso didáctico para la historia del cine y los historiadores de la educación. *History of Education in Latin America*, (1), pp. 1-12.
- Escolano Benito, A. (2011). La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica. *Studium Educations*, (1), pp. 1-16.
- Ferro, M., España, R. y Caparrós Lera, J. M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Guichot, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. *Revista CABÁS*, (11), pp.141-160.
- Mariani, A. (2020). An Analytical Approach to the Italian Renaissance through Popular TV: The case of Medici. *Revista Linhas*, 21(47), pp. 194-222.
- Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine. Ser. Razones y propuestas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, (53), pp. 100-119.
- Ramos Zamora, S. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, (10), pp. 22-46.
- Ramos Zamora, S. y Pericacho Gómez, J. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. (26), pp. 65-88.
- Romero Sanz, B., Toulhier Martínez, B., Colmenar Orzaes, M. del C., Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2016). Fotografía y recuperación de la memoria escolar en espacios virtuales. En P. Dávila Balsera y L. M. Naya Garmendia (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 743-757). Donosti: Erein.
- Ruiz Berrio, J. (2010). Hacia un museo virtual de educación diferente: el “Manuel Bartolomé Cosío”. *Revista CABÁS*, (3), pp. 1-11.
- Ruiz Berrio, J. (2011). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ruíz de Lacanal, M. D. (2014). El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural. *Revista Cabás*, (12), pp. 113-124.

Sanchidrián Blanco, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), pp. 295-308.

Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), pp. 17-42.

Wilson, C. et al. (2011). *Alfabetización mediática e informacional, Curriculum para profesores*. Unesco.

Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá (Colombia)

Pedagogies of alterity, educational experiences in the locality of Usme, Bogotá (Colombia)

Jhon Helmuth Ávila Ortiz¹

Universidad Antonio Nariño de Bogotá (Colombia)

Fecha de recepción del original: octubre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Resumen

En la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad quinta, existen diversas prácticas pedagógicas que se encuentran enmarcadas en el reconocimiento del otro, del contexto que se habita, de las historias y formas de vida de un grupo social, en este caso de la localidad de Usme. Esos diálogos y saberes autóctonos locales llevados a la escuela por la comunidad educativa en general permiten desde el aula hablar de una pedagogía de la alteridad a través del patrimonio que se nutre de las narrativas que se recogen de las experiencias de los educadores y sus estudiantes como aprendizaje conjunto y colaborativo.

Palabras clave: Alteridad, patrimonio, escuela, prácticas educativas.

Abstract

In the city of Bogotá, specifically in the fifth locality, there are various pedagogical practices that are framed in the recognition of the other, the context that is inhabited, the stories and ways of life of a social group, in this case the town of Usme. Those dialogues and local indigenous knowledge, brought to the school by the educational community in general allows from the classroom to speak of a pedagogy of otherness through heritage that is nourished from the narratives that are collected from the experiences of educators and their students as joint and collaborative learning.

Keywords: Alterity, heritage, school, educational practices.

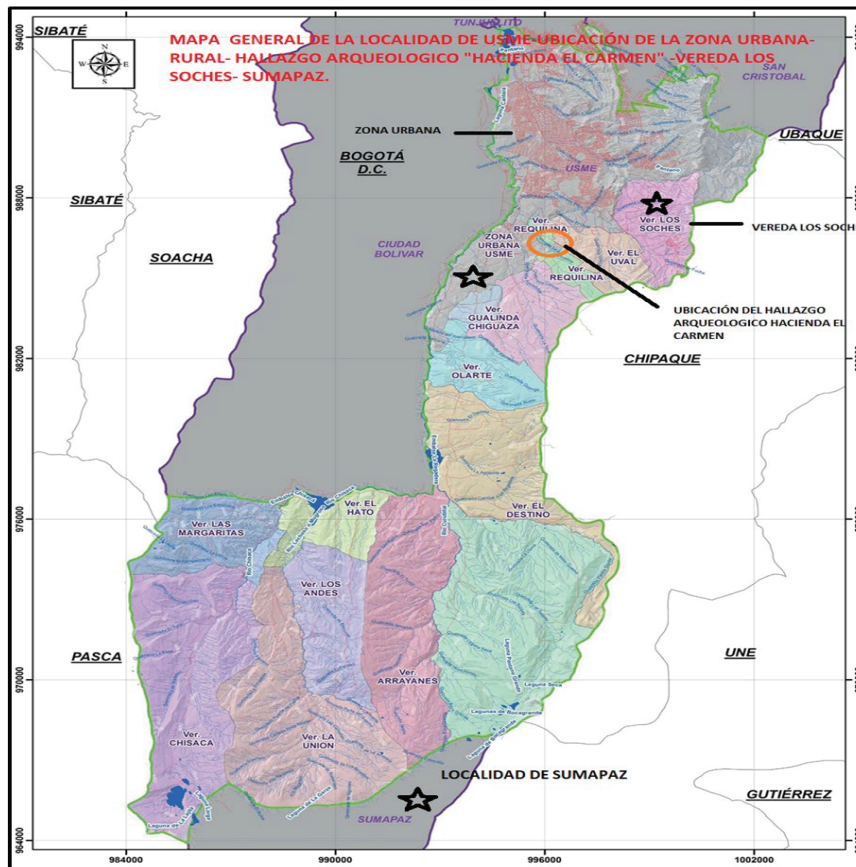
¹ Licenciado en Ciencias Sociales



Elaboración mural, Colegio Atabanzha, institución educativa distrital (Fotografía: Jhon Avila, 2021)

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la caracterización que hace el distrito de Bogotá (Colombia), la localidad quinta de Usme se destaca principalmente por su riqueza natural, hídrica y agropecuaria. En este sentido, Usme es un territorio periférico de la ciudad cuya población ha ido en crecimiento rápidamente desde la conurbación de lo que fuera un municipio independiente; a pesar de esto, en la actualidad el mayor porcentaje de extensión territorial aún mantiene su carácter rural, mientras que su casco urbano es un lugar heterogéneo en donde convergen personas de las distintas regiones del país.



Mapa de la localidad de Usme, ubicación de la zona rural y urbana, espacio de proyección urbanística (Fuente: Elaboración propia sobre aplicación Atlas ambiental de Usme, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016-2019)

La escuela debe ser un espacio necesario para fortalecer la ética-moral de los estudiantes. Este proceso parte de un hecho de comunicación asertiva que toma como herramienta estructural la pedagogía de alteridad², que propone una visión diferente, un proceso de comunicación importante, donde dichas narrativas pueden tomar poder con el ánimo de acarrear consecuencias favorables, lo que motiva a la reflexión constante. De esta forma, se busca mejorar en los espacios académicos los diversos ámbitos desfavorables, no quedarse en un discurso o práctica estática. Si la moral es definida como las acciones de los sujetos en relación con los otros, la responsabilidad de construcción social en la misma es continua y constante, exigiendo cambios y creencias al asumir responsabilidades.

²Se entiende por Pedagogía de la Alteridad el concepto dado por Pedro Ortega Ruiz donde se menciona que dicho proceso inicia con la mutua aceptación y el reconocimiento del maestro y alumno, en la voluntad del responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que brinda el alumno de modo que este perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido por su singularidad personal. Sin el reconocimiento del otro y compromiso con él, no hay educación. Por ello, cuando hablamos de educación estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irreplicable en la que la ética toma predominante, se nos da oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy yo. (2004, p. 12)

La ética y moral se presentan, según el momento, en el sujeto y en el acontecimiento, siendo necesario desde la escuela despertar ese ser crítico y receptivo frente a las realidades que se viven a diario: “Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas.” (Hardy, 1977, p. 13)

Escuchar es una tarea fundamental del docente, ya que a partir de ese ejercicio se atiende la necesidad que los sujetos presentan en sus contextos; además, teniendo en cuenta que sus narrativas se construyen, parten de lo que les ofrece el ambiente en que se desenvuelven, evaluando los intereses de los implicados, el gusto o disgusto de llevar a consideración no solo derechos individuales sino también los deberes con los otros, donde el interés personal no rebase el interés general y pueda traducirse en mantener una reflexión de actos, consecuente con la argumentación sobre la motivación de las acciones

La influencia del hogar posee una significancia importante, ya que definen ampliamente un gran porcentaje de las narrativas que el sujeto trae consigo; sin embargo, en la escuela en algunos casos se corrige y se potencia la cuestión de la ética y la moral, teniendo la comunicación como eje primordial de dicho proceso; así se generan patrones de confianza y la confianza imaginarios de responsabilidad consigo mismo y con el otro, produciéndose un efecto en el fortalecimiento de la ética y moral, pues todos juegan un rol importante. Por ello, las narrativas pedagógicas dejan aportes significativos en la construcción individual de los sujetos y de los grupos sociales donde se generan y producen los discursos pasivos, se transforman en reflexiones y autorreflexiones, lo que forja así un reconocimiento del otro, de su existencia en el mundo.

En el caso de la localidad de Usme, sus prácticas educativas se encuentran enmarcadas en su mayoría desde el ámbito patrimonial y cultural, la creación de las narrativas locales se encuentra a travesadas por la tradición oral con mitos y leyendas, además de vivencias campesinas, pues más de un 70 % del terreno local es rural, mientras el 30 % restante pertenece a lo urbano, lo que hace a este sector rico en las narraciones sociales y culturales que permean la escuela.

Lo anterior es un factor importante para algunos docentes y sus prácticas educativas, donde la pedagogía de la alteridad se encuentra de primera mano, que brinda a estos jóvenes y la comunidad educativa en general algunos espacios para incrementar sus capacidades, ya que la localidad se encuentra en la periferia de la ciudad y la igualdad de oportunidades es mínima para estos sectores vulnerables. Por ello, el reconocimiento del otro, ver sus potenciales, además de las oportunidades que brinda el sector para abrir espacios y caminos desde el ámbito profesional-laboral-educativo-cultural-patrimonial, permite reflexionar desde sus experiencias y proyectar a otros espacios más amplios como la región. “La educación constituye de este modo un camino básico para el debate y el esclarecimiento disciplinar. La construcción de estrategias elaboradas a partir de la adecuada formación docente y no docente es el punto de partida para que los alumnos se conviertan en protagonistas del compromiso y la participación ciudadana.” (Carbonari, 2008, p. 11)

Es importante identificar el bienestar de la comunidad educativa en general. Para ello, se tiene presente al autor Amartya Sen, quien afirma que el bienestar de una persona está ligado a la

capacidad que tiene la misma de elegir su modo de vida, puntualizar los fines que el sujeto desea alcanzar. Se produce de esta manera una agencia, centrándose en las posibles acciones del sujeto. Para ello plantea una serie de preguntas que buscan dar respuesta al estado de bienestar en que se encuentra la persona y quién es la persona que presenta el bienestar, como por ejemplo ¿es feliz?, ¿está bien?, ¿se siente pleno?, ¿tiene libertad?, ¿puede conseguir lo que quiere?, ¿puede hacer lo que le gusta hacer?, ¿la sociedad es buena?, ¿está teniendo una buena vida?

Desde el punto de vista de Sen, el desarrollo no es un fin sino un medio para llegar a una meta (la felicidad personal). Pero para alcanzar esta felicidad influyen otros factores, que se pueden determinar, como de falta de libertad, que determinan el desarrollo personal, que al final redundan en el crecimiento de las capacidades de los sujetos y sus acciones. El hambre, la desnutrición, las enfermedades por insalubridad, por falta de medios para prevenirlas y evitarlas, la falta de libertad política que puede llegar a negar derechos humanos o la desigualdad entre hombres y mujeres son factores que interrumpen el desarrollo humano.

A lo anterior se le suma la falta de libertad económica, ya que este es un factor supremamente influyente, pues un mercado libre permite que una sociedad se desarrolle. Es necesaria la eficacia que se genera en los individuos de una sociedad libre para dotarse y mejorar su desarrollo de acuerdo con sus deseos y expectativas. Y, por otro lado, el carácter de la libertad, pues unos ciudadanos libres se verán más capaces de influir en su entorno, su agenciamiento será más activo.

La falta de libertad económica conlleva a la pobreza y se relaciona muy directamente con la desigualdad, con la falta de oportunidades, con la disminución de capacidades de desarrollo humano. La renta debe ser vista como un MEDIO, no como un fin. La libertad permite hacer intercambios, por ejemplo, un intercambio de mercados, que al prohibirla se disminuye totalmente la agencia social de un individuo. Sin embargo, y es importante aclararlo, que si no se controla el intercambio de mercados se genera también pobreza.

Dentro de las libertades podemos encontrar la libertad política, como la capacidad de los ciudadanos para influir en el manejo de la sociedad; la libertad de los servicios económicos, de tener unos recursos económicos y de prosperar desde dicho punto de vista; las libertades sociales, todo lo que ofrece la sociedad para la mejora personal, como la educación (pues el analfabetismo es un factor que impide participar de otros espacios, además de la falta de conocimiento). Las garantías de transparencia: la corrupción, el grado de confianza en la sociedad, marcan el trato mutuo. La seguridad protectora: ayudar a los más desfavorecidos a sobrevivir y prosperar. Lo anterior contribuye a formar un MEDIO para conseguir el desarrollo.

Un generador de pobreza de capacidades es la desigualdad entre los diferentes estamentos de la sociedad. Martha Nussbaum y Amartya Sen critican los modelos económicos dominantes, pues estos justifican su modelo y afirman que la calidad de vida de un país mejora si se llega a incrementar su producto interior bruto (PIB). Presentan como fenómeno la necesidad en los países de aparecer en los indicadores y cifras de crecimiento económico, sin importar las verdaderas necesidades de las personas, obviando temas como la salud y la educación, los cuales necesitan de un capital económico, social y cultural. En este aspecto, Sen muestra la necesidad de dejar de fijarse

en lo que posee una persona, los supuestos indicadores de bienestar, y centrarse en los fines que consiguen las personas, cuál es su bienestar y su posible ventaja, fomentando con esto el cuestionamiento de la forma tradicional y general de medir el bienestar: “Es temeroso que la economía formal no tenga presente la pluralidad del Estado, los intereses de la persona y su enriquecimiento personal, la utilidad del ser”.

En respuesta a esta situación, Nussbaum propone un enfoque donde este responda a las verdaderas necesidades de la gente, el cual se denominó “desarrollo humano” o también se conoce como el “enfoque de la capacidad”. Las políticas de desarrollo durante décadas han tomado decisiones no acordes a las circunstancias y contextos; por ello, se propone una “contra teoría” que de otra perspectiva y permita entrar al mundo del desarrollo, lo que minimiza los problemas y desigualdades sociales, donde los objetivos políticos de cada persona sean los mismos, con igualdad y respeto.

Por su parte, Sen menciona la evolución del término utilitarismo, el cual antes hacía alusión a la satisfacción, placer y deseo y ahora este concepto hace alusión al servicio, a la utilidad, el hacer bien, sin importar los juicios. Sin embargo, es ambiguo el concepto pues puede primar el bienestar de uno sobre el otro, es un bien egoísta singular donde están las dos formas de interés: el bienestar; que son los logros de una persona, y las ventajas, que son las oportunidades reales que tiene la persona, las cuales son medibles según el nivel de bienestar.

Desde esta perspectiva, las capacidades presentan una línea cualitativa más que cuantitativa, donde esta última muestra cifras de satisfacciones y calidades de vida homogéneas, sin tener presente la pluralidad de las poblaciones, convirtiéndose este planteamiento en un llamado al Estado y a las Políticas Públicas formuladas por los gobiernos de turno, que deben buscar cómo mejorar la calidad de vida de las personas de acuerdo a las capacidades de las mismas, con justicia social, arrojando como resultado brotes de libertad donde, en un conjunto de oportunidades sociales, políticas y económicas más las habilidades personales, se pueda elegir y actuar. Sen las llama “libertades sustanciales”, mientras Nussbaum las denomina “capacidades combinadas”.

Sin embargo, en este proceso de elección influyen otro tipo de capacidades que son las internas, donde los Estados de las personas se convierten en un punto clave de las capacidades humanas, brindando a la persona confianza para actuar, ya sea por medio de la educación, de la salud, del cariño o del apoyo. Desde esta perspectiva, se tienen presentes las capacidades básicas con que cuenta una persona, pues son las facultades innatas lo que hace posible su posterior desarrollo y formación. Además, hay gobiernos que fomentan dichas capacidades y posteriormente las reprimen, generando en los sujetos estados de frustración.

Luego, entran en juego una o más capacidades. Nussbaum los denomina funcionamientos, los cuales son “seres y hacer, que a su vez son productos o la materialización de las capacidades”. Desde este enfoque, es necesario aclarar que dentro de los objetivos políticos son importantes las capacidades y no los funcionamientos, pues son las primeras las que garantizan el ejercicio de la libertad humana y el respeto por los estilos de vidas dignos, en igualdad de derechos. Existen unos mínimos para que una vida sea digna y próspera. La autora los clasifica en: la vida, la salud

corporal, la integridad corporal, los sentidos, imaginación y pensamiento, las emociones, la razón práctica, afiliación, otras especies, juego, control sobre el propio entorno.

Estas serían las capacidades que todos los seres humanos deberían tener como mínimo, aunque en ocasiones se tendría más prioridad por unas que por otras, por diferentes circunstancias personales como desventajas trágicas, que obligarán a ampliar las otras posibles capacidades que nos queden. Por su lado, Sen aclara que no todas las capacidades se pueden tener, a pesar de poseer ventajas, como por ejemplo la salud, el comer, entre otras funciones de las personas; estas son logros, lo que se es capaz de ser o hacer.

Se menciona que el bienestar de las personas es como un número promedio de vectores realizables, dando relevancia a las capacidades que las personas poseen para elegir sus modos de vida, buscando la utilidad del bienestar como primera medida para obtener felicidad y deseo. Si una persona presenta un alto número de bienes, y si no se tiene la capacidad de transformarlos en realizaciones, no se obtiene un nivel alto de bienestar. O, al contrario, si no se tienen bienes, no se puede aplicar una gran transformación de esos bienes a pesar de presentar buenas capacidades.

El enfoque propuesto por Nussbaum nos permite observar problemas reales y unificados, las posibles desventajas existentes en las capacidades que generan la pobreza para la adquisición de oportunidades, las discapacidades -como los problemas cognitivos y físicos-, desigualdades de género, educativas, injusticias con y hacia los seres vivientes de este planeta, que son problemas contemporáneos que influyen en este aspecto. Por su parte, Amartya Sen afirma que un enfoque político que tenga como ejes las capacidades y los funcionamientos humanos brinda bases para formular principios políticos básicos que den garantías institucionales a sus habitantes, pues las políticas de desarrollo se han encaminado hacia los bienes. Es una prioridad generar un nuevo sistema encaminado hacia el capital humano, aspectos institucionales y capital social, promoviendo la libertad en las personas, el bienestar y el bien ser.

A partir de los preceptos formulados anteriormente, y llevados al entorno local, se promueven elementos educacionales y de innovación enfocados hacia la creación de estrategias basadas en el contexto cultural, ambiental y patrimonial, los cuales permiten que a partir de las experiencias desarrolladas en estos campos se logre el reconocimiento histórico dentro de lo contemporáneo enfocado en los usos y costumbres de los grupos humanos que habitan el lugar, potenciando capacidades desde la escuela y la pedagogía de la alteridad con el enfoque del otro como parte fundamental de la formación conjunta, logrando así un aprendizaje colaborativo y ejemplificante para otras zonas de la región. “La escuela tiene la tarea de la educación integral de los ciudadanos desde las edades más tempranas, de manera particular debe formarlos como personas que conocen y comprenden la historia nacional y local.” (Reyes, Arteaga y Jevey 2003, p. 138)

En el caso de la institución educativa Atabanzha, se producen allí diversos proyectos, encaminados hacia la formación ético moral, donde se comparten saberes que dan relevancia a los conocimientos locales proporcionados por los habitantes. Para conocer los saberes autóctonos se implementan talleres y actividades que promueven lo lúdico y la experimentación desde el aprovechamiento de la naturaleza y todo lo que en ella se encuentra. De esta forma, los educandos pueden dimensionar

el espacio y exteriorizar sus capacidades, de tal forma que dan muestra de los procesos individuales y de esta manera generan el interés comunitario y el rescate de los elementos patrimoniales locales, algo importante para el desarrollo de la identidad misma.

“La política estatal en lo referente al patrimonio cultural de la Nación tendrá como objetivos principales la salvaguardia, protección, recuperación, conservación, sostenibilidad y divulgación del mismo, con el propósito de que sirva de testimonio de la identidad cultural nacional, tanto en el presente como en el futuro” (*Legislación y normas generales para la Gestión, Protección y Salvaguardia del Patrimonio Cultural en Colombia*, Ley 1185 de 2008, 12 de marzo).

En este sentido, Usme es un territorio periférico de la ciudad cuya población ha ido en crecimiento rápidamente desde la conurbación de lo que fuera un municipio independiente; a pesar de esto, en la actualidad el mayor porcentaje de extensión territorial aún mantiene su carácter rural, mientras que su casco urbano es un lugar heterogéneo en donde convergen personas de las distintas regiones del país.

Con respecto a sus habitantes, se deduce en los relatos de la población campesina el arraigo o anclaje a la tierra, mientras que lo “indígena” y lo “rural” son partes fundamentales del espíritu del lugar que aún se conservan territorialmente. En este palimpsesto hecho espacio, vive la gente de Usme; un paisaje que se resiste a desaparecer y se defiende a partir de los lugares escondidos, que aparecen en el avance de la modernización de la ciudad, denominados por algunos grupos sociales del lugar como patrimonio cultural. Esto se hace evidente con la organización de grupos de habitantes que se preocuparon por mantener la memoria histórica en los barrios emergentes y en las veredas.



Salida pedagógica proceso comunitario, reconocimiento del patrimonio local histórico y ambiental (Fotografía: Jhon Avila, 2021)

El concepto de patrimonio es entendido como aquello que comprende los elementos que identifican distintos grupos humanos tales como: los lugares, la tradición oral, la música, la alimentación, el vestuario y todo aquello que distingue la soberanía de los pueblos del mundo.

“Patrimonio son los bienes que poseemos o los bienes que hemos heredado de nuestros ascendientes. Lógicamente, patrimonio es también todo lo que traspasamos en herencia. Entendemos que se trata fundamentalmente de objetos materiales como una casa, unos libros, unos utensilios o un trozo de tierra. De forma parecida podemos referirnos a derechos y obligaciones, es decir a cosas menos tangibles. Incluso podemos hablar de patrimonio en un sentido menos materialista, más abstracto o más espiritual.” (Ballart y Tresserras, 2001, p. 11)

Al fortalecimiento de esta memoria de la localidad, contribuyen los artistas locales que mediante monumentos crean representaciones que aluden a personajes históricos vinculados al lugar, como la figura de Usminia, la que según narraciones orales de habitantes de Usme era una diosa indígena muisca; así, también de Saguamanchica, uno de los caciques muisca predominantes de la zona. El dialogar con sabedores de las etnias fomenta el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad étnica. Proceso formador en las nuevas generaciones donde identificar y reconocer el valor de esos saberes tradicionales, fundamentan en el país una sana convivencia, una tolerancia hacia las diversas formas de vida, sociales y culturales, pues serán ellos el futuro del país. (Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2012).

Dentro de la pedagogía de la alteridad, se ha tomado como referencia importante el patrimonio, ya que ha sido una base relevante para la formación en los procesos de asimilación y reconocimiento del otro, no solo en los recintos académicos sino en los entornos familiares donde se construye una sociedad sólida llena de valores identitarios, los cuales extienden a las distintas generaciones y determinan su importancia. “Educar para la tolerancia, aprecio y respeto al diferente, debe ser parte constitutiva de cualquier agenda que quiera formar ciudadanos para el mundo globalizado”. (Unesco, *Patrimonio y cultura local en la escuela*, Santiago de Chile, 2002)

Por otra parte, los conocimientos de los habitantes profesionales que contribuyen a los procesos pedagógicos ejecutados por parte de algunos colegios y organizaciones comunitarias (agrupaciones-fundaciones-corporaciones) permiten fortalecer los procesos sociales, culturales e identitarios locales. Esta gama de saberes se ha unificado por un factor importante local: el patrimonio. Este ha permitido reconocer, divulgar, proteger y potenciar el mismo, formar una diversidad de profesionales locales que se han sumado a la causa. Entre esta variedad encontramos abogados, licenciados, antropólogos, sociólogos, artistas, arqueólogos y arquitectos, principalmente. Como lo indica Lozano (2013), reconocer el pasado, aprender a observar los restos materiales para leerlos, analizarlos e interpretarlos y educar la mirada para entender y comparar lo que se ve, son algunos de los objetivos que la formación en el patrimonio permite alcanzar en todos los niveles educativos. (p 7)

En la comunión de estos conocimientos, se alinean los actores para producir sus discursos y accionar colectivamente sobre las expresiones culturales. Estos conocimientos, a su vez, les ha permitido ampliar sus redes sociales para generar acciones grupales en pro de la comunidad académica.

Un pueblo sin memoria está condenado al “olvido”, entendido esto como la falta de todo, puesto que sin ella no sería factible la conservación de conocimientos para transmitir formas de cultura. Al no poder hacerlo, no tendríamos identidad y no podríamos reconocernos como parte de un todo; finalmente, no podríamos relacionarnos con el mundo que nos rodea. (Repetto, 2006)

Aprendizajes productivos a través de la comprensión etnocultural (PAPCE)

Con el paso del tiempo, las expresiones culturales toman importancia y fuerza, pues han sido fundadas en la tradición: “expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a la expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden entre otras la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.” (UNESCO, 15 noviembre de 1989)

Con lo anterior, es importante mencionar los procesos que se han gestionado en los colegios de la localidad de Usme. Para ello, se mencionará el colegio Atabanzha³ como caso ejemplificante, ya que en esta institución educativa existe tres proyectos que han potenciado el patrimonio desde diferentes conocimientos desde hace más de una década, procesos que han logrado reconocimiento en la comunidad educativa. El primer proyecto en mencionar es denominado “Aprendizajes productivos a través de la comprensión etnocultural” (PAPCE), liderado por la docente Ingrid Sandoval Martínez⁴. Desde hace trece años, se desarrolla ese proceso, que se encuentra enfocado hacia la recuperación de la memoria ancestral e indígena con el fin de fortalecer y salvaguardar en la comunidad educativa y en su entorno los valores tradicionales ancestrales y campesinos presentes en los grupos familiares. Esto se logra a partir de procesos de formación cultural que permiten la apropiación, valoración y afirmación de la identidad muisca y campesina del sector, lo que fomenta así la similitud social nutrida desde el territorio.

Este proyecto, a su vez, intenta establecer cómo incide la escuela en una pedagogía de la alteridad, donde la cultura, la memoria e identidad toman como punto de partida los valores tradicionales endógenos, tanto ancestrales como campesinos de la región, difundidos de tal forma que se divulgue el reconocimiento de ellos. A grandes rasgos, el PAPCE busca socializar, rescatar saberes, valorar y reivindicar la identidad de la localidad que, de acuerdo con sus gestores, están a punto de ser olvidados en Usme, lo que sería una gran pérdida para el ámbito patrimonial del sector: “El aprendizaje del patrimonio puede servir para asentar el concepto de ciudadanía y evitar la génesis de desigualdades sociales” (Hernández, 2012, p. 649).

En el contexto mismo del proyecto, la metodología que se utiliza es por medio de conversatorios, talleres, salidas de campo, relatos históricos, recuperación de la tradición oral de la localidad y la región, juegos tradicionales, oficios tradicionales, huerta escolar, entre otros, con el propósito de

³ Anteriormente llamado Valle de Cafam. La institución se renombra gracias a un proceso en donde se reivindica el pasado indígena de la localidad.

⁴ Ingrid María Sandoval Martínez es licenciada en Lingüística y literatura con énfasis en Etnoeducación, magister en Estudios Sociales por la Universidad del Rosario.

dar a conocer a sus habitantes la historia del lugar. Estos esfuerzos buscan fundamentar una mayor cohesión social, así como generar nuevas prácticas territoriales, tanto de los antiguos moradores como de los que llegan desde otros lugares.

Este proyecto pedagógico también ha comprendido el intercambio de saberes con comunidades indígenas de la región (Cabildo de Sesquile, Tubu Marimasa-Sirianos del Vaupés), más la población campesina del sector. Los niños aprenden diversas enseñanzas por parte de estas comunidades, tales como tejidos en lana y mostacilla, talleres de palabras en lengua muisca, cultivos de alimentos tradicionales, entre otras prácticas. Este proceso se llevó a cabo con el objetivo de rescatar usos y costumbres que con el paso del tiempo han sido olvidados por la población urbana del sector y que son importantes para el fortalecimiento del patrimonio en la localidad. “El reconocimiento de la condición de ser indígena está atravesado por un proceso de identificación colectiva, tanto dentro del mismo grupo como hacia el exterior. Se trata de consolidar una alteridad basada en la pertenencia a un grupo social poseedor de una diferencia cultural sustancial y, en muchas ocasiones, esencial.” (Gómez, 2005, p. 334)



Proyecto Aprendizajes productivos a través de la producción etnocultural. (Fotografía: Jhon Avila, 2021)

Club de astronomía

El segundo proyecto es el denominado Club de Astronomía, ejecutado por la docente Kelly Mateus⁵, de la línea de matemáticas. El proyecto consiste en mantener un grupo de estudiantes que, año tras año, conformen el semillero del Club de Astronomía, en el cual se motiva el desarrollo del pensamiento científico a través de la astronomía y su relación con la lúdica, el arte, el cuidado del medio ambiente, el reconocimiento de su entorno y cultura ancestral y el apoyo a otras áreas de conocimiento.

La institución requiere de espacios extras respecto a la clase, ambientes de aprendizaje y de sana convivencia en los cuales los estudiantes hagan un uso adecuado del tiempo libre, dado que sus entornos les hacen vulnerables ante las problemáticas del barrio, la localidad y la ciudad, como son la drogadicción, el vandalismo o la violencia, entre otras. Además, se hace necesario motivar a los estudiantes y crear espacios de reflexión frente a las riquezas de su entorno próximo y su identidad, el hallazgo arqueológico en la zona de Usme y la importancia de este a nivel científico, artístico y cultural. Específicamente, el aprendizaje de la arqueoastronomía muisca, en el marco de las actividades del club de astronomía, se perfila como elemento innovador y generador de nuevos aprendizajes en el contexto cercano de los estudiantes, generador de conocimiento y fortalecedor de los procesos identitarios. “El sentido histórico (es decir, el sentido identitario) se construye desde los objetos hasta el paisaje. Esta suerte de referentes empíricos no son nada diferentes a la concreción de la memoria social (estructurada por la historia) en un espacio social.” (Zambrano & Gnecco, 2000. p. 184)



Salida pedagógica Villa de Leiva. Club de Astronomía (Fotografía: Kelly Mateus, 2019)

⁵ Kelly Andrea Mateus Vargas es licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Por la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Colegio Atabanzha, IED.



Salida pedagógica Villa de Leiva. Club de Astronomía (Fotografía: Kelly Mateus, 2019)

Cuero y Tambó

El tercer proyecto, denominado Cuero y Tambó, liderado por la profesora Alejandra Herrera⁶, es un proceso que inicia a finales de 2010 por iniciativa de algunas estudiantes motivadas por su gusto por la música que plantean la creación del grupo. En 2011, se retoma la idea y se realiza una convocatoria con los estudiantes interesados iniciándose un proceso de práctica coral y stomp (tipo de tema musical, con ritmo rápido, cuyo compás se acentúa golpeando el suelo con el pie), pues no se contaba con los instrumentos musicales necesarios para el aprendizaje instrumental. En 2012, el grupo se vincula con el proyecto de aprendizajes productivos a través de la comprensión etnoeducativa y, gracias a ello, se obtienen algunos tambores, con lo cual se incursiona en la exploración de ritmos tradicionales colombianos. Esa fusión abre la puerta a la articulación, por un lado, con el grupo institucional de Danzas y, por otro, con el proceso de reconocimiento de memoria y apropiación del territorio que tenía la institución.

En el año 2014, el grupo recibe un estímulo por parte del Ministerio de Educación Nacional, lo que permite que se adquieran instrumentos musicales, como guitarras, bajos, teclado, bongos;

⁶ Diana Alejandra Herrera es licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y magister en Estudios Artísticos por Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

tomando el grupo una perspectiva de experimentación sonora desde la fusión de músicas tradicionales y *World music*.



Foro educativo (2019). Agrupación Cuero y Tambó (Fotografía: Alejandra Herrera)

En la trayectoria del grupo, hemos tenido la oportunidad de participar dos veces en foros locales, en el Tercer Encuentro de Semilleros de Colegios Distritales, en el Congreso Internacional de Investigación Artística de la Universidad Distrital, en el Congreso de Bellas Artes de Educación Artística para Latinoamérica y El Perú, además de la participación como agrupación musical en eventos de la Secretaría de Educación Distrital, en festivales escolares y en el carnaval de niños y niñas por Bogotá.

Conclusiones

Por ello, la educación y el patrimonio adquieren un valor fundamental, buscando que la dimensión simbólica del patrimonio no sea reducida y menospreciada, pues es gracias a la pedagogía de la alteridad como se reconoce la variedad patrimonial en la zona y la interacción de los grupos humanos del lugar, lo que lleva a enseñar, y conseguir que ubiquen, conceptualmente a las nuevas generaciones sobre la valoración significativa y preponderante del patrimonio y la alteridad. Eso ha generado recursos sociales, culturales y académicos, fortaleciendo así la colectividad en su gestión, proceso que es vital para el aprendizaje.

Por lo tanto, los elementos académicos han contribuido a formar a las nuevas generaciones y su orientación hacia la sensibilización acerca del patrimonio cultural, arqueológico y ambiental local,

donde se resaltan valores históricos, ambientales, sociales y geográficos del sector, enseñando así el respeto hacia la diversidad cultural y de esta manera contribuyendo al fomento del desarrollo de la tolerancia y la disminución de la exclusión. Todos ellos son elementos necesarios para la construcción actual de país, formando futuros dolientes del patrimonio desde diversas perspectivas que inicien un nuevo reconocimiento de lo rural y lo patrimonial.

Con el influjo del poder y la importancia del discurso sobre el patrimonio cultural, la pedagogía de la alteridad y su incursión en las esferas académicas de la localidad ganó un amplio margen social. Este se evidencia en que la comunidad cada vez se inclina más a integrar en sus imaginarios de vida los conceptos sobre el patrimonio, que tradicionalmente son ignorados por gran parte de la comunidad.

Al realizar la revisión de la información recolectada, se pudo apreciar en cada uno de los protagonistas consultados el sentido de pertenencia y compromiso con el patrimonio cultural integral de la localidad y el trabajo mancomunado. También son significativas todas las apreciaciones, anhelos y expectativas (a corto, medio y largo plazo) que se han generado. Esto ha permitido que la comunidad considere las múltiples posibilidades de una apertura hacia el mundo exterior, como también se convierte en una oportunidad en los ámbitos académico, económico y político. Y todo esto con el valioso fin de que se minimice la brecha social que prevalece en la actualidad en el sector, incrementando las capacidades en las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Ballart Hernández, Josep y Juan i Tresserras, Jordi (2001) *Gestión del patrimonio cultural*, Barcelona (España): Ariel, p. 11.
- Carbonari, Fabiana Andrea (2008). *Aproximación a la problemática patrimonio-educación*. Prosecretaría de Asuntos Académicos, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, pp. 10-21.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Lozano López, Esther (2013). *Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente*. Tarragona (España): Universitat Rovira i Virgili, pp. 1-18.
- Hardy, B. (1977), “Narrative as a primary act of mind”, en: Meek, M. et ál. *The cool web*. London, Bodley Head, pp. 12- 33.
- Hernández Sánchez, C. (2012): “Ciudadanía, diversidad y participación: educar para la participación desde la diversidad”. En Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A.: *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Díada: Sevilla (España). Volumen I, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 63-71.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona (España): Paidós.

Reyes González, José; Pupo Arteaga, Frank y Jevey Vázquez, Ángel Felipe (2003). “La enseñanza de los valores patrimoniales en la enseñanza primaria en Cuba”. En *Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca (España): Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 135-141.

Sen, Amartya (2000): “El desarrollo como libertad”. En *Gaceta Ecológica* núm. 55. México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales del Distrito Federal. pp. 14-20.

Ortega Ruiz, Pedro (2004), “La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad”. En *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, n.º 227, enero-abril, pp. 5-30.

Otras referencias

Repetto, Luis Orlando (2006). *Memoria y patrimonio: algunos alcances - Organización de Estados Iberoamericanos*.

www.oei.es/pensariberoamerica/rico8a06.htm

UNESCO (2002). Patrimonio y cultura local en la escuela. Santiago de Chile.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/laformaciondelaidentidadcultura.pdf>

UNESCO (1989). Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. 15 de noviembre.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Proyecto Aprendizajes Productivos a Través de la Comprensión Etnocultural.
<https://www.facebook.com/usctrab/videos/con-tactopedag%C3%B3gico-aprendizajes-productivos-a-trav%C3%A9s-de-la-comprensi%C3%B3n-etnocult/410768679945035/>

La Filosofía en La Magdalena, 1966-1969

Philosophy in La Magdalena, 1966-1969

José Antonio Ricondo Torre
(CEIP Pedro Velarde) (España)

Escribir es un acto de amor. Si no lo es, es solo escritura
Jean Cocteau

Introducción

El olvido que ha soportado lo que significaron -y siguen significando- los estudios eclesiásticos de Filosofía de la Diócesis de Santander en las Caballerizas Reales del Palacio de La Magdalena en Santander (España), no tiene parangón. Y no lo tiene por la variable tiempo, ya que han pasado cincuenta y cinco años desde que, en 1966, abrió sus puertas ese singular edificio para albergar estos estudios que, por la diáspora forzada de todos los alumnos que allí los cursamos, hubo de cerrarlas cuando habían pasado solamente tres años desde su apertura. Al cabo de no mucho tiempo, muchos de los que cursaron allí esos estudios se convirtieron en excelentes profesionales, como médicos, maestros, profesores, abogados, sacerdotes, directores técnicos de empresa, escritores, críticos teatrales, editores, periodistas, sindicalistas, políticos, bancarios, enfermeros...

Pero, antes de empezar, debemos situar rápidamente este relato -que sí encajaría en este apartado de *Cabás* de “Relato escolar” siempre que se entienda lo de “escolar” en un sentido amplio- indicando que hasta la fecha señalada de 1966 los denominados estudios de Filosofía se estudiaban en otro edificio situado en el otro extremo de la ciudad de Santander, en concreto en Corbán, junto con los posteriores de Humanidades y de Teología, conformando todos ellos el Seminario Diocesano de Santander. La división en estas diferentes secciones obedecieron a la idea del que era por entonces el nuevo obispo de la diócesis, Vicente Puchol Montis, de ponernos bajo la tutoría y dirección de unos profesores, señalados más adelante, que tenían el objetivo de que la formación de los futuros sacerdotes que de allí salieran gozasen de una amplia visión del mundo, con una filosofía más estimable y fecunda que la tradicionalmente impartida que beneficiase y revertisese ciertamente en una Iglesia acorde con los tiempos que iban a llegar de una manera casi inopinada.

Paralela a la Filosofía que estudiamos allí, aún seguía vigente en la mayor parte de los centros similares la denominada escolástica que, en cuanto a la memoria, por ejemplo, decía que era una más de “las potencias del alma”. Nosotros aprendimos, como dice Emilio Lledó, que somos memoria y que, como es imposible retener todo, esa función cerebral surge como fruto de la transferencia y conexiones sinápticas que se repiten entre las células del cerebro. Lo cual expresa que

quiero, en este relato, despegar, pero que aún no sé de qué manera puedo aprovechar estas redes neuronales, lo que significa un camino difícil porque todo lo que se va a derivar de ahora en adelante en las líneas que siguen es fruto de la comunicación oral y, solo en mínima parte, de la escrita.

Se suele hablar del patrimonio como la herencia debida (el sufijo “monio” indica “debido”) por la pertenencia a una familia, como "lo recibido por línea paterna". Pero el patrimonio también incluye, con más poder, a la cultura, a lo inmaterial. Hablamos de una forma extensa del patrimonio cultural, de la educación, que es el motivo y pretensión de este relato porque, evidentemente, los patrimonios no se echan a perder, sino que estamos obligados a conservarlos por ley positiva o natural a las siguientes generaciones; de ahí que el relato de esos años de la educación que un grupo de jóvenes recibimos en La Magdalena -su espíritu- sea nuestro patrimonio.

Y, sin embargo, como en todo, siempre subyacen en recuerdos de esta guisa reflexiones e ideas menos felices que las de aquel primer momento, pero que renacen porque estaban latentes en nuestro interior, en nuestro magín y pensamiento. Son huellas de lo ocurrido, de nuestra lozanía e inexperiencia, de unos años de transformaciones y, también, de esos rostros dormidos de los que ahora notamos su ausencia en la lectura de estas páginas y sentimos pena y pesar por ello; cómo deseáramos poder vagar por entre los huecos, tejidos y ventrículos de nuestro cerebro. Querríamos conservar inherentes o al menos muy próximos esos vestigios, con unos horizontes suficientemente abundantes, para echarnos un cable y percibir con la máxima intensidad aquellos años dorados y memorables -hay quien ha adjetivado esos años como gloriosos-, porque solo somos la memoria que podemos aprovechar e incluso el más simple recuerdo que deseamos olvidar, y porque son acreedores de consideración y de juicio después de once lustros.

El origen de todo

El curso 1966-67 fue el comienzo en el que echa a andar una experiencia y una nueva vida de unos alumnos, de un equipo directivo y de unos profesores inolvidables. Iba a cambiar para un puñado de jóvenes santanderinos diametralmente la educación, la enseñanza, las costumbres y los hábitos hasta entonces vigentes por otros todavía desconocidos en su entorno, más naturales, educativos y educadores, razonables y en progreso. Sabíamos de dónde veníamos y confiábamos en el lugar hacia el que nos dirigíamos. Y el empeño y el ánimo en el camino ya era en sí una gran ayuda, a falta de tiempo quizás para su desarrollo. Ser fedatario yo ahora en este relato de aquella experiencia tan fundamental en nuestra vida, después del tiempo transcurrido, es un riesgo, pero creo que también una necesidad.

Sí puedo dar fe, y en eso estaríamos todos los que los vivimos de acuerdo, en que los tres años de los cursos de Filosofía -en La Magdalena, en Villa Marcelina y las clases libres en la calle Rualasal número 5- nos aportaron los suficientes instrumentos y materiales de conciencia y razonamiento críticos para ayudarnos a controvertir y a objetar tanto cualquier atribución por derecho divino como todo orden construido y cimentado por las creencias. Aprendimos a pensar sin esfuerzo. Así era, porque entendiendo mejor lo que nos rodeaba, reflexionábamos mejor y éramos más afortunados. Claro está que ese espíritu nunca se quedó ahí. En más de medio siglo, ha pervivido de una

manera tal en cada uno de los que fuimos los protagonistas de aquellos tres cursos que aún hoy muchos nos seguimos viendo y coincidimos en lo que estoy diciendo.

En la relación que sigue, hemos tenido en cuenta lo que nos ha facilitado la memoria y el apoyo de los amigos. Una memoria contrastada con ellos y, puntualmente, con otros que, aunque no fueron protagonistas directos, sí conocieron las enseñanzas que recibimos en esos tres años. Sí es cierto que ha pasado mucho tiempo como para poder completar una seriación total de los alumnos de estos años. Por eso, sin intención ni desidia algunas, podremos encontrar lagunas injustas, como toda laguna u omisión. De ahí que esta información y relato sean abiertos, a expensas de que otros lo puedan completar más adelante, quizás hasta en esta misma revista. Nada puede estar cerrado. Nada que sea entrañable.

Así que decidí orbitarme en la línea o en la trayectoria de lo que significó aquel soplo de aire fresco, pudiendo estar seguro de que el último año de Filosofía allí impartido, en el curso 1968-69, fue tan denso como cualquiera de los dos que le precedieron -por mi relación anterior con muchos compañeros mayores, por mis visitas y por mi posterior estancia allí-. Por otra parte, la repercusión que siempre tuvieron esos tres años en la realidad sociopolítica de la ciudad de Santander fue más que notable -según la actual terminología clasificatoria al uso-. Sobresaliente también por el contexto cultural de la capital de Santander, que era durmiente. Podría explicarse esto último por el erial que comportaba una capital de provincia pequeña y de pocos habitantes, en donde lo más significativo en aquel año de 1966 fue su Primero de Mayo -del que luego hablaré- violento y sangriento por parte de la embestida policial, lo cual parecía toda una imagen y un simulacro de lo mismo que sucedió en la realidad socio religiosa y cultural. Aunque sea un pequeño avance de lo que voy a decir más adelante que significó el obispo Vicente Puchol Montis para Santander y su provincia, su fallecimiento el 8 de mayo de 1967 en accidente de tráfico truncó sus apoyos al movimiento obrero y la lenta desaparición de la renovación del clero en la diócesis. El segundo dato cultural, este de 1968, lo cifro en la II Semana Naval, en donde los muelles de Santander estuvieron, eso sí, muy animados. Y no hubo más. Una ciudad, Santander, que estaba ajena a lo que estaba naciendo en ella, en una península, la de La Magdalena, a apenas tres kilómetros del centro de la ciudad, y a su incidencia.

Al comenzar a estudiar y alojarnos allí, nos dimos cuenta el grupo de jóvenes que nos juntamos para empezar Filosofía que nuestras casas no tenían parecido alguno con el edificio de las Caballerizas Reales de La Magdalena, que contaba con cincuenta y cuatro habitaciones dobles y que era una construcción diseñada por los arquitectos santanderinos, como el conocido palacio de la parte superior de la península, Javier González de Riancho Gómez y Gonzalo Bringas Vega. El edificio de las Caballerizas estaba también construido en estilo inglés y poseía un patio -con una torre que contiene un reloj- que unía las dos hileras de habitaciones.

28. SANTANDER —La Magdalena.
Campo de Polo y Caballerizas Reales.



Tarjeta postal de los años 20 (Archivo del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, Registro 3587)

Esta singular residencia, con una playa anexa y unos paseos al lado dentro de la vegetación boscosa de solemne riqueza arbórea, se convirtió en un lugar privilegiado para aquellos muchachos que queríamos estudiar y formarnos. Más tarde, en concreto en 1982, se declararía todo el complejo de la península de La Magdalena Monumento Histórico Artístico.

Basten estas líneas para decir que están escritas en nombre propio, que son personales y no son oficiales ni oficiosas. Han sido originadas solo en mi ligera memoria y con el acicate de Juan González Ruiz, que fuera inspector jefe de Educación de Cantabria, que me animó a ponerlo todo esto por escrito, junto a la colaboración entusiasta de los responsables de la revista *Cabás*. No deja de ser, quizás solo en apariencia, nostálgico por esa tristeza y pesar que trae la memoria de aquella felicidad tal vez ahora ausente, y reencontrada a través del relato, porque, sobre todo, quiere ser una toma y una defensa argumentativa que reclama la recuperación de aquellos años bellos, convenientes y fértiles. Bajo otros parámetros y variables, siempre es posible reinventar un presente más acorde con el significado del ser humano que nunca cambia y permanece infinito.

*“(...) Aunque nada pueda hacer
volver la hora del esplendor en la hierba,
de la gloria en las flores,
no debemos afligirnos,
porque la belleza subsiste siempre en el recuerdo.”*
William Wordsworth, *Oda a la inmortalidad* (1807)

Algunos estudiantes

A la lista siguiente, le sobra parecerse a un bando, no necesita el equívoco seguro de intentar que sean todos los que están escritos ni que falte alguno que sí estuvo... por lo que el adjetivo del título de este epígrafe resulta cuando menos superfluo, pero no he encontrado otra manera. Evidentemente, no voy a tratar de enumerarlos de una manera rígida, por niveles, como si se tratara de un informe o una certificación. La perfección va a residir en la versatilidad, en el cambio y en la diversidad, porque nombrar, nominar, citar, incluso llamar con su propia personalidad a personas que fueron sujetos y protagonistas de aquellos años y en aquel lugar bien lo merece. Como repito, hace muchos años que han pasado y no quiero ni debo resistirme a ello; por supuesto que, por esas ausencias, estas páginas están abiertas, como ya he señalado, a cualquier comentario, añadido e ideas que faltan en ellas. Obviamente, lo más fresco que tengo son los de mi curso, y con los que coincidí. Con independencia del nivel que estudiamos cada cual, agrupo a los compañeros según el curso académico en el que se incorporaron a La Magdalena:

Primer curso (1966-1967)

- 1) Ricardo Bedia Roqueñí
- 2) Rufino Casuso Cavia
- 3) Nicolás Céspedes Ruiz
- 4) Ezequiel Fernández Gutiérrez
- 5) Jaime de la Fuente Martínez
- 6) Miguel García García
- 7) Vicente García de Juan
- 8) Fernando Jesús López Celada
- 9) Javier López Linage
- 10) Carlos Nieto Blanco
- 11) Felipe Nieto Blanco
- 12) José María Ordás Merino
- 13) Luis Ortega López
- 14) Moisés Pérez Coterillo
- 15) Alejandro Rivas Barreda
- 16) Tomás Rodríguez Fernández
- 17) Miguel Ángel Velázquez Santiago
- 18) Manuel Villa Herrán

Segundo curso (1967-1968)

- 1) Rafael Berzosa Hoyos
- 2) Santiago Bolado Barbadillo
- 3) Ángel Carlos Cárcoba Alonso
- 4) Benito Estalayo Cosío
- 5) Ángel Fernández Villalba
- 6) Fermín Emiliano García García
- 7) Miguel Ángel García de Juan
- 8) Francisco Hoyos Ceballos
- 9) José Ramón Lisaso Real
- 10) Juan Francisco López López -Pancho-

- 11) Manolo Machón Sáez
- 12) José Manuel Martínez Vázquez -Pepo-
- 13) Baldomero Maza Aja
- 14) Juanjo Mier Cáraves
- 15) Antonio Moreno León
- 16) José Miguel de la Riva Rodríguez -Chemi-

Tercer curso (1968-1969)

- 1) Javi Bermejo
- 2) Ángel Luis Borge Herrero
- 3) Hilario Castresana Estrada
- 4) Eduardo Braulio García Muñoz -Baíto-
- 5) Cecilio Gómez Fernández
- 6) José Manuel Gómez Pacheco
- 7) Javier Iglesias González
- 8) Francisco Irusta
- 9) Leonardo Pérez Luengo
- 10) José Luis Polanco Alonso
- 11) Ángel Regaliza Alonso
- 12) José Antonio Ricondo Torre
- 13) Juan María Valle Soberón



Grupo de compañeros de La Magdalena (José Antonio Ricondo Torre)

Las asignaturas

La siguiente referencia no tiene por qué coincidir desde los inicios, en el año 1966. Lo normal es que sí coincida. Se refiere concretamente a los años y asignaturas de mis cursos académicos y los de mis compañeros -1968-69, 1969-70 y 1970-71-. El de 1968-69 iba a ser el último que estudiaríamos en La Magdalena. El posterior curso se impartió en el chalé llamado Villa Marcelina, en el Paseo de Menéndez Pelayo número 61 de Santander. Y el último curso ya cada uno residía en su casa, asistiendo a las clases en la calle Rualasal número 5, en el centro de Santander, y con las mismas actividades anteriores. Las asignaturas fueron:

<u>1º (1968-69)</u>	<u>2º (1969-70)</u>	<u>3º (1970-71)</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Historia de la Salvación - Pensamiento Filosófico contemporáneo - Pensamiento político y social - Literatura y arte contemporáneos - Historia de la Ciencia - Introducción a la Historia Contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología - Antropología Filosófica - Historia de las Religiones - Fenomenología de la Religión - Ética - Historia de la Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología - Sociología - Ética - Historia de la Filosofía - Problemas de la materia y de la vida



La calle Rualasal de Santander en 1964 (fotografía de Pablo Hojas Llama. Fondo Pablo Hojas Llama, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander. R. 2508 D. Ph3/2006)

No podemos olvidar tampoco las clases de Inglés, que nos impartía varios días a la semana José Luis Elizalde Esparza en la academia que llevaba su nombre. Ni al *teacher* Diego Guerrero, que nos impartía Francés e Inglés en esa misma academia de idiomas que tenía con su socio Elizalde y que pasaría a llamarse, más tarde, Cavilmo. Estuvimos con clases de idiomas dos densos y fe-cundos cursos, de 1969 a 1970.

Aprendimos mucha pedagogía y didáctica, y sus conocimientos llegarían a tener trascendencia tanto en la metodología como globalmente, y específicamente en la expresión y comprensión oral con nuestros escolares, y también con el idioma español. Las clases de Francés eran de conversa-ción y coloquio sobre cualquier tema actual de España o del entorno europeo, siempre en francés. Cuando salíamos los veranos al país vecino o a Ginebra, nos acordábamos de estos profesores, de los que nunca olvidaríamos el acervo del que nos proveyeron, así como de su didáctica y metodo-logía.

Los profesores

Faltan muchos y buenos por citar. Sin embargo, es de cajón -por ser concluyente o evidente, es-tando lejano de toda cuestión o, mejor, contradicción- que estoy refiriéndome solo a los de mi curso, desconociendo si en los anteriores fueron los mismos o cambiaron:

Santiago Díez Llama
Demetrio Estébanez Calderón
Joaquín González Echegaray
Jesús Hurtado Cubillas
Francisco Pérez Gutiérrez
Francisco Susinos Ruiz

El Equipo Directivo

Eran los responsables y, por extensión, nuestros formadores, con quienes más tiempo convivía-mos:

Alberto del Campo Hernández
Manuel Díez Castañeda
Aurelio Vigo Fernández

El obispo Vicente Puchol Montis (1915-1967): nuestra *alma mater* en la aplicación del Concilio Vaticano II en Cantabria, el conductor de la urgente renovación eclesial

No hay academia sin académicos. Sí es posible que sin directores. No sin asignaturas, contenido, materias. Y no puede haber contenidos sin conocimiento. Puede haber formación en Filosofía o cualquier otra idea sin directores, y sin instancias superiores a estos. Sin embargo, la presencia de Vicente Puchol Montis, en este caso, se hizo poco menos que indispensable. Trajo un cambio más que normativo.

El equipo de dirección y el elenco de profesores conocían la idea y se ajustaron con facilidad a la que traía el obispo valenciano Vicente Puchol para la diócesis de Santander (1965-1967) y para la formación de sus seminaristas que, una vez acabado este tramo, iban a iniciar la Teología, aunque esta temporalidad no tenía por qué ser finalista. Vivíamos el día a día como si fuese todo un curso, y viceversa. Sin prisas, sin pausas. Los estudios de Filosofía eran básicos, naturales y fundamentales para la formación y educación de los estudiantes, según criterios científicos, aunque no estuviesen diseñados estricta y expresamente para los estudios teológicos posteriores. Era un momento crítico en el que la Filosofía iba a abandonar la vieja escolástica, creciendo según las ideas y métodos modernos, humanistas y realistas, y abocados a una formación integral, total y completa; así lo concebía Vicente Puchol.



Visita del obispo de Santander Eugenio Beitia Aldazábal al Seminario de Corbán, 10 de mayo de 1962 (fotografía de Pablo Hojas Llama. Fondo Pablo Hojas Llama, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander. R. 1935 D. PH 695)

Tanto este obispo como su flamante diócesis santanderina fueron uno de los sonidos y de las repercusiones del Concilio Vaticano II (1962-1965) que, convocado por el papa Juan XXIII, el papa ecuménico, el "papa bueno", el papa social y comprometido con los más desheredados, ha sido el concilio que ha pasado a la historia como el hecho o suceso que más ha seducido e impresionado a la humanidad en el siglo pasado. La Iglesia española podía mirarse en el espejo del *aggiornamento*, su "actualización" y adecuación a los signos de los tiempos. Al decir del papa en la apertura en 1962 del concilio,

Quiero abrir las ventanas de la Iglesia para que podamos ver hacia afuera y los fieles puedan ver hacia el interior.

Vicente Puchol Montis (Valencia, 1915 - Madrid, 1967) fue obispo de la Diócesis de Santander, como ya he señalado, entre 1965 y 1967.

Precisamente, es un hecho constatado que, a pesar de ser el episcopado de Vicente efímero, los vientos de transformación y cambio que traía tropezaron con la dictadura franquista y con la tensión de la cúpula más reaccionaria de ciertos ámbitos de nuestra Iglesia. Curioso es que, con anterioridad a su nombramiento, había asistido a la Escuela de Perfeccionamiento Pastoral que hubo creado en Maliaño (Cantabria) el cardenal Ángel Herrera Oria; aun siendo su episcopado fugaz - dos años, a falta de dos meses-, ayudó y cooperó con los avances y corrientes favorables a la mejora y a la tolerancia y consentimiento que estaban germinando en la provincia de Santander. Deseaba adecuar el anuncio del Evangelio a la nueva coyuntura. Y lo consiguió en solo veintidós meses. Tenía mano con quien se le acercaba, y muñeca para manejar cualquier situación que se le presentase, con suficiente sutileza y habilidad. Era bueno y buen escuchador.



Vicente Puchol Montis, retrato realizado el 9 de mayo de 1967 (fotografía de Pablo Hojas Llama. Fondo Pablo Hojas Llama, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander. R. 3550 D. Ph6/ 1967248)

A los ocho meses y medio de su nombramiento, con naturalidad y convicción, auspicia a los militantes de la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica) el Primero de Mayo de 1966 en Los Pinares de El Sardinero, extendiendo así su compromiso con la clase obrera. Fui testigo de la desorientación por parte de la Policía cuando parte de ella fue incapaz de reaccionar. Cómo puede entenderse que gente de Iglesia pudiese reprimir a curas, al obispo y a los trabajadores asistidos por este. Una enorme contradicción.



La manifestación del Primero de Mayo de 1966 organizada por la HOAC en Santander a su paso por el paseo de Menéndez Pelayo. Discurrió entre el palacio episcopal y Los Pinares de El Sardinero (fotografía "Desmemoriados: memoria colectiva de Cantabria". <https://desmemoriados.org/>)

Vicente Puchol ya se había convertido, en casi dos años, en una señal histórica de la década de los sesenta en la provincia de Santander. Tal era la situación ideológica en la provincia que no fue necesario que se diese esa oposición frontal entre visiones contrapuestas. El campo más progresista no tuvo que seguir siendo beligerante, porque nunca lo había sido. Sí sintió que respiraba mejor. Mientras, los conservadores se trastabillaron, perdieron la fe y se armaron con que se había ido demasiado lejos, tanto que, en el funeral por el obispo, fallecido en accidente de tráfico, el sector más reaccionario rumoreaba *sottovoce*, en sus corrillos, que "iba muy rápido" -cuando en lugar alguno se pudo constatar ese hecho-. Lo cierto es que el accidente se debió a una posible indigestión o a un golpe de calor y un desvanecimiento. Aunque, con esa ambigüedad en la expresión,

querían significar también que el prelado era demasiado renovador y avanzado. No podían callarse ni en sus exequias. Les faltaba educación. Les faltaba saber estar y les sobraba sectarismo.

Conviene subrayar las diferencias entre las dos formas de pensar y sentir e ir analizando las contradicciones que no suelen darse en los diferentes campos de la vida, y sí paradójica e incoherentemente, en el de la religión. Así, unos defienden la horizontalidad en las relaciones humanas; por ejemplo, el acuerdo y responsabilidad secular con la sociedad, con la clase trabajadora, liberando el horizonte de la dicotomía fe-sociedad, porque siempre se ha entendido que estas disquisiciones son ilógicas e irracionales, en la medida en que la realidad es cambiante y de una manera acelerada. Lo honesto entonces es el deseo y conquista de una Iglesia con comunicación, amplia y leal, cercana, próxima y contigua y, sobre todo, adecuada a las circunstancias y espacios del siglo, con prospectiva. Los miedos, la pérdida del equilibrio, curiosamente, causaron tiranteces e incertidumbres en parte de la institución eclesial y en la totalidad de la autoridad civil y su control. Estamos hablando de la segunda mitad de la década de los sesenta.

Quizás pensaban los integristas que el Concilio les quedaba lejos, siempre y cuando no lo tuviesen en casa, tan cerca. Su actitud de avestruz -no por la velocidad en que se mueve, sino por su camuflaje ante el peligro y su ansia de autoprotección- no podía entrever que los concilios son ecuménicos y universales y que su obediencia es debida. Tan ciegos estaban que no podían entender que otra parte del universo cántabro sí tenía esperanza de que la situación se renovase, porque lo que no se podía asumir era, por ejemplo, la exigencia “(...) a los curas para poder dar clase hacer un juramento 'antimodernista'¹”. Eso no era precisamente un ejemplo de realidad e idealidad. Era infantilismo trasnochado.

¹ Desmemoriados: memoria colectiva de Cantabria, “Vicente Puchol y la diócesis de Santander. Algunos ecos del Vaticano II en la Iglesia española (1ª parte)” [en línea]. Santander, 1 de mayo de 2020. ”<https://desmemoriados.org/vicente-puchol-y-la-diocesis-de-santander-algunos-ecos-del-vaticano-ii-en-la-iglesia-espanola-1a-parte/> [consulta: 6 octubre 2021]



El obispo Vicente Puchol con un grupo de jóvenes durante la celebración del Primero de Mayo de 1966 (fotografía “Desmemoriados: memoria colectiva de Cantabria”. <https://desmemoriados.org/>)

Sin embargo, el tiempo, que todo lo desgrana, hizo de los curas progresistas los depositarios de las verdades que había traído Puchol del Concilio. Tuvieron réplica y abusos por parte del sector más intransigente y retrógrado de Santander y de los ayuntamientos industriales limítrofes. No queremos cargar las tintas en el significado del obispo Puchol, en su episcopado efímero y en la apertura de la Filosofía en La Magdalena. Nada es exagerado en este escrito, como tampoco lo es, por su realismo, su reacción ante los ataques, invectivas y agresiones a los que el obispo, mes y medio antes del accidente, hubo de salir al paso en 1967, en la plática del Jueves Santo, en un discurso sin parangón en la historia episcopal europea:

“(…) ¿Hay unidad entre nosotros? ¿Ofrecemos un testimonio vivo de respeto mutuo, de comprensión atenta, de caridad efectiva? (...)

No hay unidad entre nosotros porque existe división, desconfianza, rencor y acechanzas. Al afirmar esto no divulgo ningún secreto porque, desgraciadamente, es un hecho público. (...)

No, no hay unidad cristiana entre nosotros. Porque no es cristiano el calumniar aunque se haga con pobre astucia, dejando caer insinuaciones más dañosas que las afirmaciones rotundas porque fácilmente introducen la duda y la desconfianza. No es cristiano el señalar con ira, con crueldad y con ensañamiento del prójimo porque únicamente Dios conoce el secreto de cada persona. No es cristiano hacer de las legítimas discrepancias en las opiniones políticas criterio de discriminación religiosa. (...)

No es cristiano acusar de comunistas a quienes creen en Dios y afirman los valores del espíritu; mucho menos si se trata de cristianos militantes que buscan solución, aún con riesgo de equivocarse, a agudos problemas sociales; más grave aún si el reproche se dirige -como ha sucedido

alguna vez en nuestra Diócesis- a sacerdotes que desempeñan una misión pastoral encomendada por la Jerarquía en medios obreros. (...)

Un aspecto particularmente penoso de la desunión existente en nuestra Diócesis es que, en buena parte, procede de la división entre algunos miembros del clero (...)

El silencio puede ser en ocasiones cauce de pacificación, en otras- y pienso que esta es una de ellas- puede contribuir a aumentar los daños al producir la impresión de un asentimiento o de una debilidad. (...)

Queridos hijos que asistís a esta misa en la Iglesia Catedral, la iglesia donde está situada la cátedra del Obispo, sed portadores de mis palabras y repetidlas a quienes no han podido acudir a esta reunión eucarística. (...)

Quiero, antes de terminar, exhortaros a la serenidad. No prestéis atención a quienes fácilmente hablan de catástrofes y temen cataclismos inminentes. Vivimos en un momento espléndido de la historia de la Iglesia: Difícil como todos los momentos de transición, abierto a todas las esperanzas como toda época de renovación (...)

Que la Virgen María, Reina de la Paz y Madre de la Iglesia, interceda ante el Señor por nosotros, sus hijos de Santander”.²

Sin embargo, la muerte antes de tiempo de Vicente Puchol Montis, a los cincuenta y dos años, nos dejó atónitos y algo distraídos, como si se hubiese tratado de un bulo, siempre inverosímil. No podíamos entender cómo un hombre con los proyectos de progreso y evangelio que tenía nos hubiese dejado sin avisar, de golpe; y al paio, quietos, con nuestras velas desplegadas y arriadas las escotas.

*“(...) no te vayas, Jesús, que anochece
y se apaga la fe,
que las sombras avanzan, (...)
y el mundo no ve.” (Lucas, 24:29)*

Por él estábamos así. El accidente truncó cualquier paso con las mismas ganas y la misma fuerza que tuvimos en los dos escasos años con él. Aun así, la vida siguió, sin apagarse luz alguna. Nada se interrumpió aquel lunes aciago y negro de un mayo del 67. Los que nos incorporamos dos cursos más tarde, fue con la misma intención de no dejar nada incompleto. Con las mismas ilusiones y esperanzas de los pioneros de La Magdalena estudiamos a autores desconocidos para nosotros y que, sin embargo, nos dieron una formación con raigambre, que era lo que siempre había pretendido Vicente Puchol, y que nosotros escuchamos, obedecemos y "estuvimos atentos", que eso significa *oboedire*, prestar atención.

Ni dos años con él y, aun cuando nuestro tiempo juntos fue denso y veloz, pronto en movimiento y pensamiento, nos faltaba la humildad de seguir sus grandes proyectos, no fácilmente firmes y duraderos sin él. Y, sin embargo, siguieron enraizados en nuestro equipo directivo. La vida siguió. Por otra parte, era el segundo año de La Magdalena y los objetivos generales que albergaba Vicente fueron diluyéndose con las siguientes jerarquías, con la excepción del obispo auxiliar Rafael Torija de la Fuente (1969-1975), cuyo talante fue siempre más dialogante. Aunque lo acompañé varias veces en su pastoral por los diferentes pueblos, reconozco que todo es opinable.

² *Ibíd.*



Funerales por Vicente Puchol Montis, obispo de Santander, 12 de mayo de 1967 (fotografía de Pablo Hojas Llama. Fondo Pablo Hojas Llama, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander. R. 3576 D. PH6/1967238)

Nuestra ocupación del tiempo

En La Magdalena éramos una comunidad de jóvenes a los que nos unían unas características e intereses comunes. Esta vida en común suponía la creación de grupos de trabajo, pero no de una manera rígida. Nuestro equipo directivo nunca intervenía de una forma directa, nos dejaban hacer; y nuestra relación con ellos, y viceversa, estaba basada en la confianza. Y nunca hubo problema alguno. Nos habían hablado en una clase de un destacado teólogo alemán, Rudolf Otto -un filósofo de la religión y estudioso de las diferentes religiones-, que había declarado a los creyentes, en un contexto, que habría que vivir como si Dios no existiese, aun convencidos de que existe. Para nosotros, fue una revelación y, curiosamente, ese respeto lo vimos perfectamente ideado en la relación de nuestro Equipo Directivo y los profesores con nosotros. Y viceversa. Era una aplicación biyectiva, basada en el aprecio mutuo, en la tolerancia y la bondad. Todo era una contribución a la filosofía y al comportamiento ético. No conozco a ningún compañero de estudios que no rinda agradecimiento a aquellos memorables y destacados años y a aquellos profesionales. Aprendimos algo fundamental: no todo aquello que podemos saber necesariamente es una manera de saber, en tanto que imagen intelectual. Porque sería otra cosa.

En cuanto a los estudios propiamente dichos, no es aventurado pensar que en los referentes a la Filosofía tuvimos que ser los únicos, en aquel momento y en todo el país, en estudiar y percibir, en explicar y explicarnos, a los intelectuales y filósofos de la Escuela de Frankfurt. Todos se lo debemos agradecer al profesor Demetrio Estébanez Calderón. Todas sus clases se circunscribían al común denominador de la Teoría Social -Demetrio era profesor de Historia de la Filosofía-, al

tiempo que necesariamente al de la Filosofía Crítica; y al del estructuralismo como forma de cualquier análisis, reconociendo que existe siempre una estructura que está más lejos de lo que es el individuo, estructura que siempre lo supera.

Estudiábamos *El miedo a la libertad* y *El arte de amar*, de Erich Fromm, y *El hombre unidimensional* y *Eros y Civilización*, de Herbert Marcuse. En cuanto al método científico del estructuralismo, no faltaban las obras de Claude Lévi-Strauss *Las estructuras elementales del parentesco* y *Tristes trópicos*.

Si pudiéramos contabilizar el paso del tiempo de nuestra vida en La Magdalena, de mayor a menor, resultaría que la mayor parte era la dedicada al estudio -clases, estudio y formación personal-; voluntariado social -más frecuentemente, con jóvenes y organizaciones juveniles como la JOC-; la reflexión, sobre todo grupal; la preparación de la *Revista hablada "La Rueda"* y del *Teatro "La Rueda"*, sin descuidar el *Cinefórum "La Rueda"*; y el deporte -el tenis, el *hockey* en el propio campo del Sitio de La Magdalena y el Fútbol Playa en la denominada playa de los Bikinis-.

La experiencia de La Filosofía en La Magdalena fue el lugar y el sentimiento cuya relevancia nos permitió aceptar y editar los recuerdos e ideas que nos importaban y podían interesar a nuestra sociedad más inmediata, nuestro espacio de actividad.

La sociedad más cercana que determinaba cualquiera otra actividad no era precisamente la de la residencia, sino la situación sociolaboral de la región y del país en el final de los sesenta. Tuvieron una extensa y apreciable repercusión entre nosotros las reclamaciones, demandas, críticas, declaraciones y huelgas, a caballo entre 1966 y 1967, prácticamente en todo el norte de la Península, desde Asturias hasta Guipúzcoa.

Especialmente, la huelga de la empresa Laminaciones de Bandas en Frío de Echevarri, de noviembre de 1966 a mayo de 1967. Tres años antes, militantes cristianos contribuyeron a concertar y a modular Comisiones Obreras en Vizcaya, actividad básica para esta larga huelga en la que ochocientos trabajadores de un total de novecientos sesenta participaron. Un mes antes del final de la huelga, Franco decreta en el País Vasco el último estado de excepción que firmó en España. El apoyo a los trabajadores en huelga fue de obreros de otras industrias y empresas, de estudiantes del municipio de Bilbao, de sindicatos, de movimientos católicos y de parte del clero vasco.

El final de los sesenta era tiempo agitado y a nadie se le ocurrió ponerse de perfil. Como decía una pancarta de aquellos obreros, «nuestra escolta es la conciencia del deber».

En 1968, la Masacre de Tlatelolco, en México, el 2 de octubre, cuyo saldo fueron más de trescientos cincuenta estudiantes muertos mientras celebraban un mitin en la Plaza de las Tres Culturas; una unidad, llamada Batallón Olimpia, formada por fuerzas especiales de la Guardia Presidencial, abrió fuego desde los edificios que rodeaban la plaza³.

En un campo total y diametralmente opuesto, como el del arte, pudimos apreciar, por ejemplo, a la *Nouvelle vague* del cine francés, nacida a finales de los cincuenta: Chabrol, Godard, Rohmer, Truffaut, Resnais..., que, en la siguiente década, no sé de qué manera, veíamos y visionábamos en el *Cinefórum La Rueda*.

La Primavera de Praga y su “socialismo con rostro humano”; los momentos y pasos convulsos y comprometidos del 68, como los asesinatos de Martin Luther King y el de su defensor Bobby Kennedy; la guerra de Vietnam, que duró veinte años en una cruel masacre, como son todas las guerras; y el Mayo francés, que fue un sueño, una metáfora de los anhelos de la juventud y de los intelectuales comprometidos con la vida y con un orden más racional y humano.

³ En <https://www.npr.org> (*All Things Considered*, 14 de febrero de 2002)

En cuanto a nuestro equipo de *hockey*, jugamos en la liga regional. Hubo algunos, acostumbrados a otros deportes, que desconocían las reglas de este y abandonaron; otros que lanzaban la bocha por encima de las cabezas, con craso peligro de todos los jugadores y del árbitro. Aun así, y a pesar de no tener mucha técnica, físicamente nuestros jugadores eran muy superiores a los otros. Al vivir al lado del campo, el entrenamiento era prácticamente diario, siendo el primer arquero o portero Ezequiel, sustituido después por Javi Iglesias. Éramos fuertes y nada nos detenía. Por eso, Jaime de la Fuente, corriendo por la banda rompió un *stick* que le atravesaron entre los pies y siguió su marcha, en apariencia sin percatarse del suceso. Éramos jóvenes dedicados solo al estudio.



El equipo de hockey (José Antonio Ricondo Torre)

Actividad sociocultural de *La Rueda*

En esta etapa de la Filosofía en La Magdalena, se decidió afrontar y arrostrar una superior y más conveniente educación y aprendizaje de los seminaristas, su compromiso con las corrientes seculares y la capital, Santander. Nuestra estancia en las Caballerizas fue ya la cristalización de ese avance social, de esa aproximación a los sectores de población más abstinentes socioculturalmente.

En los tres cursos que permanecimos en La Magdalena, estuvo funcionando *La Rueda*, que comprendía nuestra querida *Revista hablada La Rueda*, el *Teatro La Rueda* y el *Cinefórum La Rueda*. En las tres vertientes se consideraban con los espectadores los temas de interés general y social de entonces, de cada situación. Además de los estudios y de nuestra convivencia, esta forma de comunicación llegó a ser el aglutinante asombroso que comprometió el acercamiento y la confluencia de participantes cristianos y obreros, en una convivencia de avance y de progreso.

El Paraninfo, o Auditorium, anexo a la residencia, iba a ser el lugar de encuentro con todos los grupos interesados con ese sueño, con ese soñar despierto del que habla el filósofo alemán Ernst Bloch, que no es sino esa disposición que nos facilita creer y admirar, concibiendo contextos y marcos pocas veces acostumbrados de armonía, derecho, autodeterminación y certeza. Esa capacidad, como él afirma, de esperar lo inesperado.

La vida interna de la residencia se veía agitada y removida, los sábados alternos al anochecer, por una oleada de asistentes, un aluvión humano que llegaba desde Santander y los ayuntamientos aledaños. La capacidad del Paraninfo -de trescientas cincuenta personas- normalmente se saturaba, quedando muchos de los presentes de pie. Producía asombro y admiración ver una fila incesante de grupos de personas hablando entre sí que, a paso ligero, aparecían muy pronto, librando la distancia de casi un kilómetro desde la entrada hasta el Paraninfo en donde se iba a decir, comunicar o hacer una representación inédita en aquel tiempo.

Éramos muy jóvenes, con una edad de entre diecisiete y veinte años. Esa vitalidad, con una formación cultural, personal, social y religiosa, y el desarrollo de las competencias básicas en la comunicación lingüística, en la interacción y respeto con el medio, en nuestra sociabilidad y ciudadanía, en la cultura y en el arte, en verdadero aprendizaje y en la madurez de la autonomía y la iniciativa personal, fue estimulada sin duda alguna por nuestros tutores y profesores, orientándose, con seguridad, a unas actitudes ante lo que apreciábamos y reflexionábamos sobre cómo debía evolucionar en el país y sobre lo que fuera más preferible en todos y en cada uno de sus campos. Esporádicamente, nos conducíamos con evidente audacia y riesgo, y con rapidez, como es menester a la edad que teníamos. Desconozco si llevábamos algo adelante sin esta perspectiva o enfoque.

Nuestra querida *Revista hablada "La Rueda"*

La *Revista hablada* nace en el curso 1966-67 con el mensaje de Vicente Puchol de apertura a la sociedad, de cambio y progreso. Amigos de la Filosofía en La Magdalena hicieron que la *Revista* apareciese; como Santiago Pérez Obregón, el impulsor y promotor, un hombre progresista, siempre atento a los círculos democráticos, que recién obtenida la licenciatura en Derecho fue muy sensible a defender las causas de los trabajadores y los juicios justos. Llegaría más tarde a ser magistrado del Tribunal Superior de Justicia de Cantabria, consejero de Trabajo, Sanidad y Bienestar Social del primer Gobierno de Cantabria y concejal por el PSC-PSOE en el Ayuntamiento de Santander. Y gozaba de una gran afición por el teatro, la escena o la dramática.

En los mentideros, y por el hecho de que nada surge de la nada -expresión atribuible a Parménides-, siempre se especuló que la *Revista* -y las demás actividades como la del *Teatro* y el *Cineforum*- surgieron al ser Santiago Pérez Obregón uno de los principales promotores. Se manifestó por la iniciativa de descubrir algo que transformase socioculturalmente -demasiado alto objetivo en el que nadie pensaba- a los que allí estudiábamos y al entorno de Santander, y de que la idea de progreso y cambio del obispo y de nuestros directores y profesores nunca se agostase.

En este sentido, junto con el sacerdote Ángel Alonso, que luchaba para que una sociedad mejor fuese posible, el catedrático de Griego Eduardo Obregón Barreda y Paco Pérez, uno de nuestros profesores, fueron también impulsores y colaboraron en *La Rueda*.

La revista hablada se editaba los sábados alternos al anochecer y de una manera regular cada quince días. Tomando el nombre de *La Rueda*, se crearon rápidamente el teatro y el cine. Así, por

su planificación, montaje y realización se alternaba este medio también con las actividades y reuniones del *Cineforum "La Rueda"* y con el *Teatro "La Rueda"*. E incluso con los recitales musicales. Todos los formatos eran un espacio de pensamiento artístico y sociocultural, un tejido colectivo siempre pensado en la reflexión crítica.

La metodología de la *Revista* era sencilla. Cada uno de nosotros voluntariamente preparaba un artículo de actualidad, un pensamiento libre, que leíamos de cara al público. Al término de cada actividad o función, era entrevistada una persona relevante en cualquier campo, con la dirección, generalmente, de Luis Ortega, que era el presentador y quien conducía el desarrollo de la entrevista. Los textos y preguntas se las preparábamos normalmente nosotros. Recordamos, por ejemplo, al filólogo Víctor García de la Concha -más tarde, director de la RAE- y al director de cine Mario Camus, en los comienzos de su carrera; las preguntas y respuestas no estaban sujetas a censura alguna por nuestra parte. De ahí que, entre los asistentes, siempre encontrábamos a una pareja de la Brigada Político-Social (BPS) investigando quiénes asistían a los actos. No nos importaban. Aun así, hubo cientos de entrevistados interesantes.

Allí, repantingados en sus respectivas butacas, en un lateral, y más cerca que lejos de la tarima y del proscenio, husmeaban los dos de la BPS sin rigor y prestos a nada, pues el Concordato entre el Estado español y la Santa Sede de 1953 aún seguía vigente. Quietos, solos ante una inmensa mayoría que comulgaba críticamente con lo que allí se decía y hablaba, y de los que ignoro si la pareja podía aprender algo. Era lo que había. No sucedía lo mismo con los incipientes grupos sindicales y partidos forzosamente clandestinos, que también asistían sin tener ese paraguas. La *Revista* duró hasta el curso 1970-71 con la misma dirección y cobertura con la que empezó. Los dos últimos años, en el Salón de Actos de la calle Rualasal, 5.

La entrada de la música en la *Revista hablada "La Rueda"* tuvo lugar con la asistencia de dos cantautores -Manolo Díaz (Oviedo, 1941) y Patxi Andión (Madrid, 1947 - Cubo de la Solana, Soria-, 2019)-, que ya eran renombrados en el mundo de la canción comprometida. En diferentes fechas, vinieron a estar con nosotros un tiempo juntos y a cantar en la *Revista*. Manolo incluso pasó la noche en la residencia con nosotros, en una velada agradable en la que el invitado de pro fue Alberto Pico, el cura del Barrio Pesquero, un hombre fuera de lo común, cuya reflexión que le hizo al asturiano y que más nos llevó a pensar y apreciar a todos, fue: “Vosotros, con vuestras canciones, llegáis a más gente que cualquier institución, y vuestro compromiso es mayor.”

Luego fue entrevistado, expuesto con algunas de las numerosas preguntas. Unas, interesantes e inteligentes; otras, muy tontas y capciosas. Y los del PC, colocados estratégicamente de pie y en diferentes puntos del salón -quizás para dar sensación de arte y traza-, le preguntaron al asturiano qué quería decir en la canción *Sierras y valles* la estrofa que dice:

“(…) Cantaron juntos
una vieja canción,
una triste canción,
una que hablaba
de un trabajador (…)”

Evidentemente, Manolo salió con lo que podía en aquellos días de 1969, de rincones sin jardín, de cielos oscuros y grises. Y contestó: “Cuando acaben todas las preguntas, te contesto a ti en el baño” (sic). Para algunos, todo era pescar en río revuelto. Una posible explicación a esa sutileza del compositor es lógica, dado que la policía estaba allí y los que nunca se comprometían involucraban a los demás en “su compromiso”. Lo que quiso decirle al que se le dio la palabra era, más o menos, que “aquí y ahora no puedo contestarte, por la situación de vigilancia. Después, sin público, lo hago”.

Al poco tiempo, con Patxi Andión la estructura fue la misma. El cantautor atípico, aparentemente áspero y duro para caer en la nostalgia, cantó con su voz de trueno, con su sello a veces con pequeñas estrías, una voz que se comportaba como una denuncia íntegra, una decidida exigencia, una reivindicación llana y clara. Y los mismos de siempre -me figuro que, sin ánimo alguno de torpedear la entrevista, sino por no haber otro “medio parecido” y poder reunirse allí todos- volvieron a querer ser protagonistas del recital. Y el madrileño, vasco de sentimiento, le contestó a uno que quería enredarse con su propia pregunta: “Revolucionario hijo de papá, tienes como única lectura 'El Jaimito' debajo de la cama” (sic).

Es una cita a la que alude Miguel Ángel García de Juan, del mismo modo que con el siguiente análisis: “(...) el comunismo había arraigado en la Escuela de Caminos y algunos estudiantes pijos querían poseer en exclusiva el carné de revolucionarios marxistas. Más de una vez intentaron reventar *La Rueda*”.

Y puede decirse que, cuando llegó nuestro curso a los estudios de Filosofía en La Magdalena, nos encontramos con que el de 3º, el senior, tenía un bagaje tan fundamental que les hacía respetables. Era un curso cohesionado, notable y que siempre nos causó admiración, tanto por sus ideas como por sus creaciones originales. Algunos de ellos, que destacaban en lo que hacían, son los campurrianos Miguel García García y Ezequiel Fernández Gutiérrez, los meneses Vicente García de Juan y Luis Ortega López, el trasmerano de Pedreña Ricardo Bedia Roqueñí y el de Loredó José Miguel de la Riva Rodríguez -Chemi-, los santanderinos José María Ordás Merino y Felipe Nieto Blanco y los mataporqueros Tomás Rodríguez Fernández y Javier López Linage. Y otros más que la memoria confunde por ese intervalo de dos años.

El Teatro “La Rueda” y Moisés Pérez Coterillo

Uno de los pioneros de este montaje, junto con el del Teatro “La Rueda” fue el menicense Moisés Pérez Coterillo -también del 3º curso-, siendo el paramento y los decorados de ambas actividades responsabilidad del menés Vicente García de Juan, una de sus almas por lo que corresponde a su versatilidad, definida en la articulación estética, la utilización de la voz, del movimiento y de la idea para imaginar los personajes y hacer un relato creíble de la narración, en la que ambos se complementaban, formando un tándem en el que primaba la ilusión y la vocación por esta actividad.

El arte casi inaudito y sensacional de Moisés para el teatro surgió de manera efectiva en La Magdalena. Y la articulación estética, con amplitud, de Vicente fluía por los decorados, la tramoya, la

iluminación. Vicente era todo inspiración. También en la lectura de los artículos de la *Revista hablada*. En los decorados, asimismo es inolvidable José Ramón Lisaso, un efectivo colaborador.

De manera escueta, veamos quien era Moisés Pérez Coterillo (Miengo, Cantabria, 1946 - Madrid, 1997). Era Moisés un enamorado del teatro y del periodismo. La primera vocación -el teatro- le surge en La Magdalena, en el curso académico 1966-67. Es la "madre nutricia" del *Teatro "La Rueda"*, que va a perdurar dos años más en el Paraninfo de nuestra residencia y aún dos más bajo nuestra responsabilidad en el Salón de Actos de la calle Rualasal, 5 de Santander; y, sin embargo, mi curso no coincidió con Moisés ningún año; cuando él parte hacia Madrid, nosotros llegábamos a La Magdalena.

Es lo que parece ser, para Moisés, el culmen de la vida y de la belleza. Y a pesar de su amor por el teatro y de su vitalismo, su segunda vocación fue el periodismo, el basamento para su teatro. Llegó a ser director del Centro de Documentación Teatral, dependiente del Ministerio de Cultura, fundador y director de las revistas *Pipirijaina* y *El Público*, referentes en España en la mitad de los años setenta de la historia del teatro. Fue periodista y crítico, y autor de diversas publicaciones; luchó por elevar el teatro español a niveles europeos, por la seriedad y el rigor en las relaciones con los demás; y no reparó ni un ápice en poner a quien fuese menester en el lugar apropiado, fuese este nombrado, renombrado o desconocido.

Ejemplo de ello es la carta "Arrabal miente"⁴ publicada en *El País*, en contestación a los lamentos de Fernando Arrabal por verse injustamente tratado por Moisés y tergiversar a sabiendas la realidad. Este va desgranando, con argumentos, todo el tratamiento que han tenido sus obras: en diez ocasiones publicaron reportajes sobre sus estrenos dentro y fuera de España; y en el *Anuario Teatral* -en las tres ediciones habidas- se reseñan once producciones suyas en España; además, el trato recibido por el melillense residente en París Fernando Arrabal en el *Inventario iberoamericano, escenarios de dos mundos* es el mismo que el de Antonio Buero Vallejo o de Alfonso Sastre.

Pipirijaina publicó obras de Jerónimo López Mozo, Joan Brossa, Alfonso Sastre, Fernando Arrabal, Darío Fo, Ángel García Pintado y de muchos otros. La revista era fundamental, al recoger los debates más capitales en el cambio de la dictadura a la democracia.

Pero ¿por qué viene a cuento esta revista, que es posterior al período de La Magdalena? Sencillamente, porque sus contenidos definían las preocupaciones y las inquietudes que había tenido desde su juventud Moisés Pérez Coterillo, quien siempre soñó con el teatro.

Moisés comprendió, desde el tiempo de La Magdalena, que los recuerdos son flojos y tenues, tanto en el escenario o entre bambalinas como en la propia vida, pero también que el lenguaje, la expresión, la idea, la imaginación, la imagen y la reflexión, junto al juicio y al análisis, son los alimentos exclusivos que los equilibran, robustecen y rejuvenecen. En La Magdalena heredamos la

⁴ *El País*, 20 de julio de 1989. [en línea] https://elpais.com/diario/1989/07/20/opinion/616888808_850215.html [consulta: 29 septiembre 2021]

curiosidad metódica en todo lo que hacíamos; un bien, legado de nuestros directores y profesores; y también del propio grupo, por simple observación.

Y, cuando alguien tenía -como Moisés y sus compañeros de curso- reconocidos el prestigio y la autoridad por su jaez o por su capacidad, era fácil a los demás aprender de su criterio. Y el ambiente de la residencia era de total renovación y cambio, una isla -como decíamos al principio- de pensamiento y alegato a favor del ingenio y del arte. Moisés, desde su entrada en La Magdalena, siempre mantuvo en este sentido una trayectoria calificable de flexible, de respeto a las opiniones ajenas y agradable.

Dejó huérfanas muchas cosas, muchos puentes, por ejemplo, con Hispanoamérica; intensas y panorámicas reuniones con expertos; y muestras, como el Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz -FIT-, del que fue su mentor; y un desvelo constante por el recuerdo y la verdad. Eran unas condiciones innatas, susceptibles -como él lo demostró- de encontrar su yacimiento latente de la escena y de la representación desde La Magdalena que más tarde lo desarrolló mediante unos colosales y extraordinarios aciertos.

En La Magdalena, toda nuestra presencia -y actividades públicas- podría decirse que era “entre bastidores”, bastante lejana a la idea que la concurrencia pudiera ver en nuestras circunstancias y contexto. Al final, se montaron creaciones de Beckett, de Mrozeck y de García Lorca.

Moisés dejó una provechosa e inestimable herencia cultural, no solo en el teatro hispanoamericano y español sino en sus compañeros. No así en sus paisanos, que le han relegado a un inaceptable olvido. Entonces, antes de ir a Madrid a licenciarse y a seguir desarrollando algo que ya era su profesión, deja en Santander todo acaldado. Madrid va a ser su atalaya, y desde esa posición él sabe que va a apreciar algo mejor la verdad de la dramaturgia, para la que ya está perfectamente preparado.

El menicense le había ido encomendando habitualmente el papel de protagonista a Vicente García de Juan en las obras que se representaban; ni que decir tiene que continuamente en las del teatro leído. Y en cuanto al cine, una de las principales inclinaciones de Vicente -junto con la música, la pintura y las lenguas vivas que mantiene todavía-, Paco Pérez le encargó dirigir el fórum de alguna película que se proyectó. Debo hacer mención asimismo a Antonio Moreno León, con el que hicimos en Villa Marcelina, en el Paseo Menéndez Pelayo, 61, teatro leído con *Tartufo o el impostor*, que Molière escribió con versos alejandrinos.

Todos nos hicimos voluntariamente actores. Nos gustaba. Y, por descontado, las obras escogidas. Representamos, entre muchas más, las más comprometidas y actuales en aquel momento. Con una organización impecable, la publicidad la hacíamos calle a calle, fijándola en las paredes del centro de Santander con pasquines:

La camisa (1962), de Lauro Olmo, que refleja la crucial situación social de aquella España de los cincuenta y sesenta mediante el relato del pequeño universo en el que una familia humilde de inmigrantes en Madrid se hacina en su chabola. A pesar de la camisa nueva de Juan -el marido-, este no logra un trabajo, por lo que surge el planteamiento de Lola, su mujer, de seguir migrando

a cualquier otro lugar con mejores salidas. La obra aborda la exclusión social, el alcoholismo y el paro. ¿Han cambiado los tiempos?

El tintero (1961), de Carlos Muñiz. La angustia vital y las inquietudes de Crock, que lucha para imponer cósmicamente la justicia ante las fuerzas malignas incorregibles. ¿Por quiénes están representadas? Evidentemente, por los superiores de Crock en su oficina. ¿Qué nos dice la obra? Que hay que rebelarse contra la actitud corderina de cualquiera época, a pesar de los esfuerzos y el poder de los pocos que han avisado y han señalado el camino.

La pereza (La fiaca) (1967), de Ricardo Talesnik. La vida monótona de Néstor Vignale, su vida triste al lado de Marta, su mujer, y de su absorbente y dominante madre, hace que el protagonista decida, por pereza, que no va a volver al trabajo ni hacer nada en casa, es decir, quiere ser diferente. Por fin, va a ser libre siendo un vago, sin tarea alguna, y con la pretensión de no ser como los demás. El juego y la diversión van a ser su programa. Este fenómeno tan insólito va a hacer que la televisión contribuya también a la divulgación de lo que primero era un rumor y más tarde se convirtió en noticia. En definitiva, la cordura hace mella en él y llega al desenlace de que el instinto de supervivencia no le va a facilitar para nada seguir eternamente con esta absurda postura.

Esperando a Godot (1952), de Samuel Beckett. Seguramente, la creación más considerable y esencial del llamado teatro del absurdo. De modo significativo, los asistentes a la obra nunca alcanzan a percibir quién es el protagonista. Al menos aparentemente, su nombre está en el título, Godot; qué historia se traen entre manos quienes lo esperan... En todos y cada uno de los actos de la representación, se anuncia como una soflama y ciertamente una perorata de que "hoy Godot no va a venir, pero mañana seguro que sí". Es una urdimbre deliberadamente sin ninguna escena destacada y en extremo reiterativa, pero que encarna la desgana y el déficit de alcance de nuestra vida humana. Es el tema repetido del puro existencialismo. Otra cosa es la destreza directa de nuestra existencia individual. Es el experimentalismo que Samuel Beckett supo llevar al mundo literario en el siglo pasado.

Escuadra hacia la muerte (1953), de Alfonso Sastre. Estamos en una imaginaria Tercera Guerra Mundial. Los cinco soldados de un escuadrón, faltos de alma castrense, se quitan de en medio a Gobán, el cabo que les dirigía. Percibían que era un atasco y una dificultad para su dura existencia.

Además, en ocasiones señaladas, un grupo de nosotros escribía el guion de una *performance*, que hacía reflexionar y comprometía al espectador y a nosotros mismos. Y nadie se quedaba sin actuar. Aunque, como siempre, había una coherencia muy directa con el público. Muy pocas veces dimos pasto a la improvisación en los papeles. Llevábamos también a las tablas las piezas únicas de autor que ya habíamos estrenado en el Paraninfo. Y los espectadores eran también muy allegados, pues Reinosa, por ejemplo, no dejaba de ser una plaza muy hermanada con nosotros, a la que viajábamos en tren y nos quedábamos a dormir en las casas de los amigos. Eran los regalos de la Navidad, tiempo en que más podían arreciar las contradicciones de desigualdad y de injusticias humanas.

El Cinefórum "La Rueda"

Finalmente, una actividad que no pasaba desapercibida, ya que no eran tiempos para que proliferase en parte alguna, era la del cinefórum. Inexorablemente, cada sábado por la tarde y sin solaparse con el *Teatro* ni la *Revista hablada*, se proyectaba una película de vanguardia o de cine de autor. Nos reuníamos para comentarla después de ver su proyección. Quizás, esta actividad era la más complicada por el trabajo que llevaba su preparación.

Aún veo a los incansables compañeros que se fajaban los sábados a primera hora de la tarde yendo a la estación de tren para recoger los enormes y pesados rollos de las películas, mientras otros se quedaban limpiando el proyector. Dos décadas más tarde de aquella experiencia, la película *Cinema Paradiso* me devolvió los recuerdos del Cinefórum "La Rueda". Aquel mundo mágico de la sala de proyección que presenciamos por primera vez, los dramas que solo estaban, quizás, en las butacas y no en el pequeño habitáculo, suponen aún hoy en día una representación romántica y afectiva de aquel tiempo pasado y una demostración del amor que teníamos al cine.

El trabajo y la artesanía del montaje eran silentes, muy precisos; y si la película estaba muy deteriorada, momentáneamente tediosos. Muchas veces, más de las soportables. Todo consistía en volver a empezar, en reanudar la revisión de cada fotograma con la esperanza de no tener que realizar nuevos empalmes.

Y, sin embargo, veíamos y aprendíamos cine, y comentábamos películas y a sus directores. Quizás la primera película que presentó el Cinefórum "La Rueda" fue *El muchacho de los cabellos verdes* (1948), de Josep Losey. Es una historia antirracista, al mismo tiempo que un alegato pacifista, una alegoría sobre un muchacho huérfano de guerra condenado al aislamiento cuando su pelo misteriosamente se vuelve verde.

Disfrutamos, entre otros, con los ciclos de Luis Buñuel -*Un perro andaluz* (1929), *Viridiana* (1961) y *Los olvidados* (1950)-, de Luis García Berlanga y Juan Antonio Bardem -*Esa pareja feliz* (1951) y *Bienvenido, Mr. Marshall* (1952), de Berlanga en solitario -*Novio a la vista* (1953)-, de Orson Welles -*Ciudadano Kane* (1941), *El Cuarto Mandamiento* (1942) y *El Extraño* (1946)-, de François Truffaut -*Los 400 golpes* (1959), *Disparen sobre el pianista* (1960) y *Jules y Jim* (1962)-, de Ingmar Bergman -*Kris* (1945), *Llueve sobre nuestro amor* (1946) y *Mujer sin rostro* (1947)-, de John Ford -*Just Pals*, Solo amigos (1920), *Cameo Kirby*, Sota, caballo y rey (1923) y *The Iron Horse*, El caballo de hierro (1924) y de Henry Hataway -*Heritage of the Desert*, *El legado de la estepa* (1932), *The Thundering Herd*, *La hora maldita* (1933) y *Now and Forever*, Ahora y siempre (1934)-.

Miguel García García fue el primer director del Cinefórum "La Rueda" y José María Ordás Merino y Ezequiel Fernández Gutiérrez formaron parte de su equipo. En la medida en que los alumnos pasábamos de curso y finalizábamos los estudios y la formación en *La Magdalena*, los responsables de cada actividad pasaban el testigo a los que permanecían allí. Los equipos se iban reemplazando, sucediendo. De esta manera, Hilario Castresana Estrada dirige al final el Cinefórum, integrando su equipo Manuel Machón Sáez y Javier Iglesias González. Debemos reconocer el trabajo de todos ellos.

Se encargaban de realizar los programas a ciclostil, con una breve sinopsis de todo lo fundamental de cada película. Eran un equipo. Llamaban a las empresas distribuidoras de Bilbao, Madrid o Barcelona, recogían las películas, trabajaban el montaje, cobraban las entradas, llevaban las cuentas. El local era la sala de cine de Rualasal, 5.

Agradecimientos

Muchas han sido las personas que han contribuido a que estas líneas hayan salido adelante, y cada una en un campo diferente. Nombro a unos cuantos, los que más se han enganchado a este proyecto, a este pensamiento de hace cincuenta y cinco años, a estas ideas que formaron y siguen formando una buena parte de la cimentación de lo que somos y que seguimos agradeciendo a nuestros educadores, a nuestros profesores y a nuestro obispo Vicente Puchol Montis.

Pero, como hemos ido avisando en todo el relato, este trayecto no deja de ser un borrador, y sabemos lo que significa un boceto, lo que representa un deseo, o un esquema. En cualquier caso, algo abierto, incluyente, nada cerrado o excluyente. Mi objetivo fundamental ha sido, sinceramente, traer a la memoria aquellos años, que sirvan para algo a quien lo lea, y como herramienta -para quienes estuvimos y quieran- de uso y disfrute actual de aquel tiempo tan próspero.

En educación, es socorrida la pregunta “¿volverías a repetir... un hecho, una experiencia, etc.?” , para ver cómo nos han ido tales destrezas, cuales estudios y años de formación. Verdadera y personalmente, yo volvería a pedir (repetir) aquellos años tan densos en La Magdalena para disfrutar esa experiencia de nuevo.

Debo hacer, otra vez, una aclaración. La Magdalena no es solo un sitio, un lugar, una residencia. Es un espíritu y un ambiente, un tiempo y sentimiento recordados intensamente que, en nuestro caso, una vez nos trasladamos desde ese lugar a otros de Santander, conseguimos mantener en ellos la misma filosofía, la Filosofía en La Magdalena⁵. Si pensaron en algún momento los máximos responsables de la férrea censura franquista en aquellos años, como el numerario del Opus Dei Florentino Pérez Embid, rector de 1968 a 1974 de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo -y sus mensajeros de acá, que le nublaron aún más el sentido- que ordenando por necesidades del servicio que nos fuéramos de La Magdalena -por necesidades políticas también- iban a acabar con esa filosofía, se equivocaron. No pudieron entrever que las ideas nunca descansan y que iban a seguir vigentes en Villa Marcelina, en la calle Menéndez Pelayo, 61, y en la calle Rualasal, 5, prosiguiendo aquel estadio cultural y artístico gigantesco y curiosamente “magdaleniense”. Y, sobre todo, vigentes en nuestros corazones, en nuestra ideología y en nuestro vivir.

⁵ Concretamente, como ya he citado en este escrito, “la experiencia de La Filosofía en La Magdalena fue el lugar y el sentimiento cuya relevancia nos permitió aceptar y editar los recuerdos e ideas que nos importaban y podían interesar a nuestra sociedad más inmediata, nuestro espacio de actividad.”

El afecto y aprecio por aquellos años de los pioneros, que naturalmente fueron los primeros en salir de aquella residencia, se enciende cuando, volviendo la vista atrás, se les nombra La Magdalena, después de haber pasado tanto tiempo:

"Fue una época que recuerdo con mucho cariño. Aquello no podía resistir, pero tampoco podía parar. Iba todo muy rápido." (Felipe Nieto Blanco)

"Estamos encantados y orgullosos del descubrimiento que tuvimos con aquellos educadores y profesores, de la suerte que tuvimos con ellos y que hicieran grandes aquellos años que vivimos juntos." (Juan Francisco López López -Pancho-)

"Espero que nos alumbres con tus recuerdos y acertados comentarios sobre unos años muy fértiles para muchos jóvenes dispuestos a mejorar su pequeño mundo." (Hilario Castresana Estrada) - A Hilario Castresana le agradecemos parte de las páginas del epígrafe *El Cinefórum "La Rueda"*. Asimismo, su relación de alumnos de años anteriores ha sido imprescindible. De igual manera, agradezco a Nicolás Céspedes Ruiz y a Felipe Nieto Blanco su contribución para haber podido elaborar la lista de los estudiantes-.

"Aquellos años fueron un hito, una época de orientación hacia el futuro." (Miguel Ángel García de Juan) Del mismo modo que con la de Miguel Ángel, he contado con la inestimable ayuda, memoria e información de su hermano Vicente. Dos estudiosos que gozan de una memoria envidiable de la que todos nos seguimos beneficiando sorprendentemente. Sin su concurso -no es elogio, sino realidad, una verdad-, no habiésemos podido escribir todas estas páginas. No sin su aliento, su impulso vital.

Para todos, vaya mi sincero agradecimiento y, también, mis disculpas si hago algún agravio comparativo. No es mi estilo ni podría venir a cuento. Todos sabéis que lo importante era resaltar el espíritu de La Magdalena y el alcance que tuvieron de progreso, estudio y filosofía nuestros profesores, responsables y el propio Vicente Puchol Montis en el breve tiempo que estuvimos juntos, otra manera de saber vivir, construir y comprender nuestro tiempo y a nosotros mismos.

"¿Para cuándo un escrito de interés general y original? *Cabás* te espera." (Juan González Ruiz, antiguo inspector jefe de la Dirección Provincial de Educación de Cantabria). Verdaderamente, Juan ha sido la materia prima, el principio potencial aristotélico que ha hecho que esto tenga forma sustancial y, por lo tanto, cuerpo. Él me animó e impulsó a que lo publicase. Le agradezco su confianza en mí, así como a los responsables de la revista *Cabás*, que me han posibilitado la difusión de estas líneas; haciendo mención especial a José Antonio González de la Torre, por su ayuda en la búsqueda de las fotografías que las acompañan.

"Pienso que otros años, edades, épocas, siendo maravillosos, se recuerdan, pero creo que son irrepetibles y únicos. Se llevan en el corazón, reviven, y ya no se pueden desgastar, porque son íntimos y fantásticos." (José Antonio Ricondo Torre)

Gracias a todos y a los que no están. A todos por sus sueños, su recuerdo y su presencia que nunca se olvida. A todos, por vuestra entrega, con la que desde el primer momento os ofrecisteis a colaborar, siempre con gentileza y de una manera espléndida; por vuestra cercanía y por la bondad

vuestra que tanto ha soportado para ser hilvanadas estas palabras e ideas. Y por vuestro afecto y vuestra voluntad debida. A todos os va mi especial cariño y simpatía. Ha sido bonito y todo un placer. Hasta siempre.

Bibliografía

-*All Things Considered*, NPR, 14 de febrero de 2002.

-*Desmemoriados: memoria colectiva de Cantabria* (2020), “Vicente Puchol y la diócesis de Santander. Algunos ecos del Vaticano II en la Iglesia española (1ª parte)” [en línea]. <https://desmemoriados.org/vicente-puchol-y-la-diocesis-de-santander-algunos-ecos-del-vaticano-ii-en-la-iglesia-espanola-1a-parte/> [consulta: 6 octubre 2021]

-Díez Llama, S. (1971). *La Situación Socio-Religiosa de Santander y el Obispo Sánchez de Castro (1884-1920)*. Santander: Institución Cultural de Cantabria / Diputación Provincial de Santander.

-*El País* (1989), “Arrabal miente”. Madrid, 20 de julio de 1989.

-*La Vanguardia* (2017), “El Concilio Vaticano II”. Barcelona, 8 de agosto de 2017.

-Pérez Gutiérrez, F. (1968). Homilía extractada del artículo "En torno a un crucifijo". *Revista El Ciervo*, vol. 17, núm. 169, 1968, págs. 10-11.

-Puchol Montis, V. (1967), “Homilía pronunciada por el Señor Obispo de Santander en la misa vespertina de la Cena del señor. Jueves Santo 1967”. Santander: Imprenta Bedia. Recogido en el artículo citado de *Desmemoriados: memoria colectiva de Cantabria* (2020), “Vicente Puchol y la diócesis de Santander. Algunos ecos del Vaticano II en la Iglesia española (1ª parte)”.

De "Villa Junco" a "Villajunco"

From "Villa Junco" to "Villajunco"

José Ramón García-Bustelo Pellón
(IES Villajunco) (España)



Pablo Hojas Llama: vista general del edificio "Villa Junco" (26 de junio de 1965).
Centro de Documentación de la Imagen de Santander, Ayuntamiento de Santander. R.3515 D.PH4
1965326,1965327

La casa de D. Antonio Junco y Junco

En el año 1903, tal como consta en los archivos municipales de Santander, se presenta ante el negociado de la Comisión de Obras del mismo ayuntamiento una solicitud para llevar a cabo la construcción de una vivienda en la zona del Alto de Miranda. Tras las gestiones oportunas, ese mismo año el expediente se resuelve favorablemente, *autorizando a D. Manuel Casuso Hoyo para construir una casa en el Alto de Miranda, inmediato a la calleja de la Encina.*

La persona que había realizado el encargo de construir la citada vivienda en una finca de su propiedad era D. Antonio Junco y Junco.

En concreto, fue el día 30 de mayo de 1903, tal como consta en el expediente, cuando se solicitó al Excmo. Ayuntamiento de Santander el permiso para edificar la vivienda con arreglo al proyecto que se presentó y, también, realizar el cierre de la finca contra la calle de la Encina, con un muro de mampostería, con arreglo al trazado que se señalaba en el plano de emplazamiento presentado a la aprobación del Ayuntamiento por D. Antolín García Rozas.

El día 4 de junio de 1903, la Comisión de obras realizó un informe favorable a la petición de la solicitud de construcción, por hallarse acorde con las ordenanzas municipales y demás disposiciones legales que se relacionaban con la seguridad, servicios higiénicos y riesgo de incendio.

En cuanto al cerramiento, también se informó favorablemente, porque se ajustaba a lo regulado y suponía una mejora en la zona para la comodidad de la circulación, haciéndose constar el terreno que pierde el solicitante con este cerramiento, unos 126 metros cuadrados valorados a 2,50 pesetas el m², sumando un total de 315 pesetas. Como las tasas por el cerramiento eran de 56 pesetas y el Ayuntamiento salía beneficiado en 259, se informó que lo correcto sería no cobrar nada y aceptar la propuesta del solicitante. Caso de aprobarse esta solución, se señalaba, deberá pasar aviso el solicitante a esta oficina para demarcar sobre el terreno la alineación y rasante de ese cerramiento.

El día 8 de junio se aprobó definitivamente el permiso de obra.

Al proyecto de edificio, se acompañaba en la memoria presentada el plano del emplazamiento, dibujado a color. En el citado plano, se puede observar una finca de forma casi rectangular delimitada con un borde continuo de color rojo. En los límites con la calleja de la Encina, estos bordes se remarcan en color negro para indicar el muro que iba a servir de cerramiento. En color amarillo se indicaba el terreno que el propietario cedía al Ayuntamiento y que resultaba de beneficio para la calle. En el plano aparece también la zona donde se iba a construir la vivienda, la doble entrada y los diferentes caminos interiores de la finca. En el ángulo superior derecho, con el nombre de cuadra, aparece una edificación pequeña que sería durante años la vivienda de los guardeses.

En esta época de principios de siglo XX, El Sardinero, la Magdalena, la zona de Miranda y Reina Victoria se estaba convirtiendo en un lugar atractivo para las familias pudientes santanderinas, que encargaban allí viviendas alejadas del centro urbano. Por esos años es cuando comienza la construcción de este tipo de edificios, influenciados por el gusto inglés, bastantes de los cuales aún se conservan.

El Excmo. Sr. D. Antonio Junco y Junco, el propietario de la finca, hará colocar su apellido en lo alto de la entrada principal del chalé, grabándolo en grandes letras de piedra, VILLA JUNCO, como se puede intuir en la fotografía, lo que esa será la denominación de esta vivienda mandada construir para residencia familiar, y que posteriormente dará nombre a toda la calle.

La Cámara Oficial Sindical Agraria

Pasados los años, y ya abandonada la villa como vivienda de la familia Junco, pasó la casa a manos de la Cámara Oficial Sindical Agraria de Santander, casi con seguridad convertida en una especie de centro de formación agraria, dependiente del Ministerio de Trabajo y del sindicato vertical y que, también, sirvió de centro de acogida de colonias veraniegas para jóvenes venidos de Madrid.

Está constatado, también, que durante unos años acogió el centro Preventorio y Escuela Hogar Santiago Galas, según me indicaron en su día María Teresa y Visitación Ayestarán Rebollo, hijas de D. Isidoro Ayestarán -guarda de la finca del Ministerio que realizaba las labores de mantenimiento, servicio doméstico, jardinería etc.-, que vivieron en la antes citada construcción contigua al chalé principal hasta el año 1972. También me contaron las dos hermanas que había un torreón que coronaba la casa (y que en esta Foto con Historia ya no existe), que hubo que tirarlo porque daba muchos problemas cuando hacía viento.

Tras unos años en manos de la Cámara Agraria, el Ayuntamiento de Santander la adquiere en 1967 por medio de una compra por un total de cinco millones y medio de pesetas y la cede a Ministerio de Educación y Ciencia para construir allí un Instituto, lo que sería el Instituto Nacional de Enseñanza Media femenino número 2 (Decreto 1972/1970, de 12 de junio, BOE de 16 de julio): [enlace al BOE](https://boe.es/boe/dias/1970/07/16/pdfs/A11296-11297.pdf). (<https://boe.es/boe/dias/1970/07/16/pdfs/A11296-11297.pdf>)

La calle se abrió hacia el este de la finca, en la hoy llamada calle Junco (aunque se denominó durante los primeros años calleja de Junco) como recuerdo del apellido de quien durante tantos años había dado nombre a la villa allí existente.

En la documentación oficial relativa a la fundación del Instituto Villajunco que se conserva y en los Boletines Oficiales del Estado, se pueden ir siguiendo los pasos sucesivos que llevaron a la construcción del edificio del actual IES Villajunco y que obligaron a la desaparición del viejo chalé de don Antonio Junco, haciendo de lo que aparece en la foto que hemos comentado ya historia.

Museo de la Escuela Catarinense: un recorrido virtual, archivos, colecciones y espacios conservados

Museum of the Santa Catarina School: a virtual tour, archives, collections and conserved spaces

Sandra Makowiecky¹

Universidade del Estado de Santa Catarina – UDESC (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-9132-3643>

Beatriz Goudard²

Universidade del Estado de Santa Catarina – UDESC (Brasil)

Fecha de recepción del original: mayo 2021

Fecha de aceptación: junio 2021

Resumen:

El texto aborda iniciativas en las que la búsqueda de la preservación de lugares de memoria de la educación encuentra lugar en la construcción de un museo - El Museo de la Escuela Catarinense (MESCA) de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), ubicado en Florianópolis, Brasil, quien experimentó una experiencia de preservación de su edificio y espacios físicos, además de la construcción de sus archivos de manera virtual, incluso con *tour virtual*, así como la producción de libros, con el objetivo de que su preservación y valorización puede garantizar que las obras de la memoria sean capaces de legitimar las identidades.

Palabras clave: Museo de la Escuela Catarinense; construcción de archivos en museos escolares; espacios y colecciones conservados en museos escolares; *tour virtual* en museos escolares.

¹ Sandra Makowiecky (Florianópolis, SC, Brasil)

Professora de Estética e História da Arte do Centro de Artes da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na linha de Teoria e História da Arte. É membro da Associação Internacional de Críticos de Arte - Seção Brasil AICA UNESCO. Membro do Comitê Brasileiro de História da arte, Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina- IHGSC e Associada da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Lidera o Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq- História da arte: imagem- acontecimento. Possui diversas publicações na área de História da arte.

² Beatriz Goudard (Joinville, SC, Brasil)

Professora Doutora, área de Engenharia Civil, Universidade do Estado de Santa Catarina, atua no Museu da Escola Catarinense e no Centro de Educação a Distância – CEAD/ UDESC. Tem experiência na área de engenharia civil, com ênfase em planejamento urbano, avaliação ambiental e matemática, além de ampla atuação na área administrativa da Universidade.

Abstract:

The text addresses initiatives in which the search for the preservation of places of memory of education finds place in the construction of a museum - The Museum of the Santa Catarina School (MESC) of the State University of Santa Catarina (UDESC), located in Florianópolis, Brazil, who experienced an experience of preservation of his building and physical spaces, in addition to the construction of its archives in a virtual way, including with a virtual tour, as well as the production of books, aiming that their preservation and valorization can guarantee that the works of memories are able to legitimize identities.

Key words: Museum of the Santa Catarina School; building archives in school museums; spaces and collections preserved in school museums; virtual tour in school museums.

Resumo:

O texto aborda iniciativas em que a busca pela preservação dos lugares de memória da educação encontra lugar na construção de um museu - O Museu da Escola Catarinense (MESC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), situado em Florianópolis, Brasil, que passou por uma experiência de preservação de seu prédio e espaços físicos, além da construção de seus arquivos de forma virtual, inclusive com *tour virtual*, bem como de produção de livros, ambicionando que sua preservação e valorização possam garantir que os trabalhos de memórias consigam legitimar identidades.

Palavras – Chave: Museu da Escola Catarinense; construção de arquivos em museus escola; espaços e acervos preservados em museus escola; *tour virtual* em museus escola.

Introducción

Buscamos contemplar en nuestros estudios y actividades en el Museo de la Escuela Catarinense, aquellos que alcancen iniciativas para construir archivos, museos y centros de memoria, así como experiencias de educación patrimonial relacionadas con memorias educativas y mostrar nuestro caso, en el que la búsqueda de la preservación de los lugares de memoria de la educación, encuentra un lugar en la construcción de un museo - El Museo de la Escuela Catarinense (MESC) de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), ubicado en Florianópolis, Brasil – que recientemente aprobado (desde 2013 hasta hoy), para una experiencia de preservación de su edificio y espacios físicos, además de la construcción de sus archivos de manera virtual, con mucho material disponible en su página, en el sitio web de la Universidad del Estado de Santa Catarina, buscando que su preservación y valorización garantice que las obras de memoria sean capaces de legitimar identidades.

Discutiremos brevemente los avances tecnológicos implementados en el Museo de la Escuela Catarinense y la contribución del museo a la preservación de la educación escolar en el estado. Además, se abordará el espacio escolar preservado, las acciones y el desarrollo con sostenibilidad que se centran en la colección del museo y su importancia como patrimonio educativo. En todo este proceso, se destaca la trayectoria de preservación de un patrimonio cultural en Santa Catarina

vinculado a la educación, que constituye una fuente de investigación al contener, en su acervo, materiales que no se restringen a los soportes tradicionales de la documentación histórica, sino que son plenos de historias que contar. De esta forma, se señala cómo el museo es un importante espacio educativo para desarrollar capacidad crítica, reforzar y alimentar energía, y proyectar el futuro. Este artículo propone informar sobre la preservación de un patrimonio cultural de Santa Catarina vinculado a la Educación.

En Brasil, la musealización del patrimonio histórico-educativo parece ser un movimiento tímido, poco discutido y teorizado. Sin embargo, existe mucha bibliografía sobre el tema e investigadores que se han dedicado al tema de manera consistente, responsables de una producción creciente. Este campo de estudio no es el área de concentración de la investigación de los autores, a pesar de que ya han publicado artículos y libros sobre el Museo de la Escuela Catarinense y su colección.

Los museos funcionan como zonas de contacto, espacios en los sujetos que estaban separados en el tiempo y la geografía, por las más variadas razones, tienen la oportunidad de encontrarse, ampliar su experiencia de vida y ver que el mundo puede ser compartido y aprehendido. Lo que se encuentra en un museo genera un interés que no termina en la visualidad efímera. Hay otras implicaciones de distinta índole: la información y el conocimiento, los vínculos de la subjetividad, incluida la identidad, que puede crearse o reactivarse, el ejercicio de la imaginación. Este trabajo de gran envergadura, presenta varios problemas a los que se enfrentan nuestros museos, por sus dificultades operativas y financieras, por falta de inversiones, así como de equipos especializados. Sabemos que la investigación sobre la historia de los archivos y la archivología está poco desarrollada en Brasil, aún queda mucho por explorar y los dilemas de la archivología brasileña en la actualidad son muchos, pero debemos enfrentar estos problemas.

Acerca de los archivos

Jacques Derrida, en *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível* (2012), analiza los archivos, entendiendo la memoria como la necesidad o el deseo de coleccionar. Necesitamos memoria, porque tenemos miedo de perder. Para Derrida, “El archivo no es una cuestión del pasado, es una cuestión del futuro” (Derrida, 2012: 132), ya que seleccionamos lo que consideramos importante y lo que necesitamos repetir en el futuro. La memoria en el archivo es traer al presente lo lejano y continuar el pasado, asegurándose de que sobreviva mañana. Este movimiento de mirar hacia el pasado lo expresa Agamben en *¿O que é contemporâneo?* en el libro *O que é contemporâneo e outros ensaios*, cuando dice que la “ruta de acceso al presente toma necesariamente la forma de una arqueología” (Agamben, 2009: 70) en el sentido de situaciones que ya han sucedido, ya han sido vivido y en el presente ya no podemos vivir ni alcanzar, pero hay que mirar lo que no se vive en lo vivido, en un movimiento que no deja de repetirse.

Andreas Huyssen, en el libro *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória* (2014), nos ayuda a reflexionar sobre la fiebre por las ruinas en el mundo contemporáneo que refleja, en cierto modo, el sentimiento de nostalgia como un síntoma esta vez. El sentimiento nostálgico aparece como una característica del comienzo del siglo XXI y se puede observar en la celebración del pasado a través de estilos y generaciones anteriores revisitadas por el arte y

la cultura, como el diseño, la arquitectura, la fotografía, el cine y la moda *retro*. En este contexto, según el autor, el sentimiento de nostalgia resalta el fin de las utopías modernas, representando así una inversión en el pensamiento del siglo XX en relación a la idea de progreso lineal e histórico. Asimismo, es posible notar el apego del hombre a la memoria y al pasado. Por ello, la cultura volvería su mirada hacia la memoria en relación con las incertidumbres del futuro, en un intento de anclarse en una tradición cultural pasada. De esta forma, la obsesión de la sociedad contemporánea por el pasado contribuye a una polarización entre la memoria y el olvido. Entendemos el Museo de la Escuela Catarinense como un proyecto de esta naturaleza, impregnado de un gran sentimiento de nostalgia.

Sobre la creación del MESC

La creación del Museo de la Escuela Catarinense, en 1992, tuvo como principal objetivo su consolidación como espacio educativo no formal, responsable por la preservación del patrimonio cultural de Santa Catarina vinculado a la Educación. Comenzó a ocupar su sede actual en 2007. El Museo está restringido a la Educación Escolar, definiendo su objetivo más claramente y estableciendo similitudes con otro museo de esta naturaleza en Brasil, el Museo de la Escuela de Minas Gerais, primero de su tipo en Brasil, que guarda la memoria de la educación escolar en el Estado, con énfasis en el trabajo del docente y su práctica diaria. El Museo de la Escuela Catarinense ocupa un edificio que fue construido para albergar la *Escola Normal Catharinense* (1892-1926). Es un edificio catalogado como Patrimonio de la Humanidad.

Cabe señalar que el museo se desarrolló a partir del proyecto de investigación “Rescate de la historia y la cultura material de la Escuela Catarinense” y del proyecto de ampliación “Museo de la Escuela Catarinense”, ambos concebidos y coordinados por la profesora Maria da Graça Vandresen, creadora del museo, cuando se llevaron a cabo las primeras actividades de localización, registro y recolección de colecciones (Silva; Eggert-Steindel, 2012).

Cabe señalar que el museo permaneció cerrado por un tiempo debido a la necesidad de recuperar sus condiciones físicas y colecciones; sin embargo, durante 2013 el edificio recibió una serie de mejoras en su estructura física para albergar la 12ª edición de Muestra Casa Nova. Se trata de un proyecto de alianza público-privada entre la universidad y el Grupo RBS (Rede Brasil Sul, la mayor filial de la Rede Globo de Televisión), en el que se valoró la ruta cultural en el centro de la capital del Estado de Santa Catarina. Así, el patrimonio histórico se conservó gracias a la colaboración de expositores y empresas colaboradoras. Tras la recuperación de las instalaciones físicas, el coordinador del Museo de la Escuela Catarinense (MESC) llevó a cabo un intenso trabajo de análisis y estudio, tanto de la colección como del espacio del edificio, para establecer la nueva configuración del museo. Con base en este estudio, en 2013 se definió un plan museológico para MESC (Makowiecky, 2015).

Hay una sección de material escolar, especialmente desde principios del siglo XX hasta la década de 1970. Consulta, pizarrón, armarios, carteras. El gabinete de la bandera, el púlpito, cuadros con muestras de semillas de productos agrícolas nacionales que recibieron el sugerente nombre de "escuela museo". Destacamos la presencia frecuente del reloj y crucifijo y grabados, mapas, globo

terrestre, paneles de graduación. Considerados indispensables para la práctica del método de enseñanza intuitivo o lecciones de las cosas, contribuyeron a que la institución escolar cumpliera con su doble tarea de instruir y educar/moralizar/civilizar. Es en el aula donde se comprende el macro universo que existe a nuestro alrededor, que se correlaciona con nuestro propio universo. Visitar un museo de esta naturaleza no es solo “absorber” cultura. Este universo material, sensorial es muy importante en nuestra existencia, responden a valores, intereses, focos de conflicto y apoyos para la dominación. La colección existente (fig.1) va en esta dirección.

El MESC integra oficialmente el Sistema Nacional de Museos, está registrado en el Instituto Brasileño de Museos (IBRAM) y se incorporó al Sistema de Museos del Estado en 2007. El Museo también incluye un centro cultural que alberga exposiciones de artes plásticas y otras, cursos, presentaciones escénicas y musicales, así como una amplia variedad de eventos culturales. Actualmente, el MESC ha sido un espacio de cursos de formación en la propia universidad y se ha asociado con instituciones relacionadas con el arte y la museología y también ha acogido varias exposiciones culturales. El Plan Museológico del MESC fue elaborado por un museólogo, junto con el equipo del Museo en 2013 y en 2019 recibió una actualización originando la versión 2020 - 2025 del Plan.

Sobre la experiencia de preservación del espacio

Durante el año 2013, el Museo recibió una serie de mejoras en su estructura física para acoger la 12ª edición de la Muestra Casa Nova (evento de arquitectura). La Exposición buscó potenciar la ruta cultural en el Centro de la Capital de Santa Catarina y contribuir a la preservación del patrimonio histórico. El edificio fue construido para albergar la *Escola Normal Catharinense*, a finales del siglo XIX (1892) e inaugurado en el edificio del MESC en 1926. Fue la primera Facultad de Educación de Brasil y más tarde, de esta iniciativa nació la Universidad del Estado de Santa Catarina - UDESC.

El edificio del MESC (fig.2) es inmueble y catalogado como P1, lo que supone un vuelco total, exterior e interior y, por tanto, las obras que se realicen en él, requieren autorización y supervisión de la Fundación de la Cultura Catarinense y del Instituto de Urbanismo de Florianópolis, de SEPHAN - Servicio de Patrimonio Histórico, Artístico y Natural del Municipio (está registrado a nivel estadual y municipal). El edificio no dio visibilidad al campo de la investigación y la memoria pública, precisamente porque pocos lo conocían; porque su colección no estaba en condiciones de ser consultada, especialmente el documental y su aspecto físico merecían reparaciones urgentes. Varios de los problemas complejos afectan esta experiencia. Se trataba de teorías y criterios de intervención en obras consideradas patrimonio artístico y arquitectónico, adaptándose al uso actual, equilibrando la intervención entre aspectos históricos y estéticos, con proyectos aprobados por organismos oficiales de conservación.

Como resultado de los beneficios, luego de finalizado el evento, las agencias de preservación histórica inspeccionaron la propiedad para determinar qué podría quedar y qué debería ser removido, de acuerdo con los requisitos de vuelco a los que está sujeto. Todas las modificaciones y proyectos debían ser aprobados por estos órganos. El análisis bien hecho por los órganos responsables

permitió dejar más mejoras al MESC, más allá de lo inicialmente previsto. Por ejemplo, renovación interior con pintura de paredes; la mejora de los suelos de madera lijados y encerados; la recuperación de marcos de puertas y ventanas, además de vidrios y el realineamiento y recuperación de redes eléctricas e hidráulicas y los respectivos proyectos, incluida la prevención de incendios, quedaron como legado, así como la nueva acera frente al MESC. Además, tras la finalización del evento, el Museo ganó nuevos baños con accesibilidad, un espacio habilitado para café (fig.3), un espacio para tienda (fig.4) y la iluminación de la fachada, que recibió nueva pintura y diseño luminotécnico (fig.2) ejecutado con tecnología de punta en Brasil. También es importante mencionar la ejecución y donación del proyecto Tienda e Café del Museo, este último con un proyecto de la arquitecta Beatriz Kubelka Fernandes, quien recibió una mención de honor en el II Premio de Arquitectura de Santa Catarina, en la categoría "Proyectos de Restauración y Conservación de Edificios y Sitios Históricos".



Figura 1. Sala de exposiciones con colección permanente. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense



Figura 2. Fachada iluminada. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

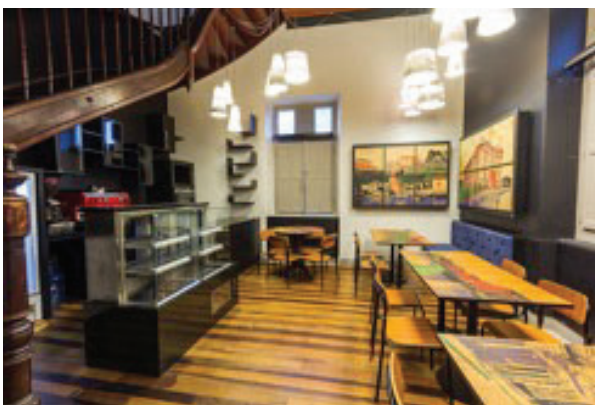


Figura 3. Café del Museo. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense



Figura 4. Tienda del museo. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

Sobre una restauración costosa y difícil o sobre la operación de una intervención/recuperación preventiva

¿Cómo no cristalizar el patrimonio del Museo de la Escuela Catarinense sin saca su significado? ¿Cómo actualizarlo en la dinámica temporal, considerando su materialidad e inmaterialidad? ¿Qué debemos hacer? ¿Esperar una restauración costosa y difícil u operar una intervención/recuperación preventiva? Optamos por el término recuperación preventiva, concepto utilizado por Brandi (2004), que incorpora pautas para la observación de la estética, la historia, la función y el ámbito cultural.

En la recuperación preventiva llevada a cabo en el Museo, nos dimos cuenta de que prevalecían los principios de Restauración Científica de la Carta Italiana de Restauración de 1972, de Cesare Brandi (2004), sin olvidar que esta recuperación tenía como objetivo restaurar la unidad potencial de la obra, sin cometiendo el falso artístico o la falsa historia.

También estamos de acuerdo con Vinãs (2003) cuando dice que respecto a los objetos/monumentos históricos, ninguna circunstancia material justifica la preocupación porque su valor es diferente. Es un valor convencional, acordado y otorgado por un grupo de personas y sobre estos objetos se agregan valores que corresponden efectivamente a sentimientos, creencias e ideologías, es decir, a aspectos inmateriales de la realidad. Es la comprensión del bien cultural en su carácter simbólico e impregnado de significados, un concepto que aún no ha sido explicado, llamado “intangibilidad”. El trabajo desarrollado involucró teorías y criterios de intervención en obras consideradas patrimonio artístico y arquitectónico, adaptándose al uso actual, equilibrando la intervención entre aspectos históricos y estéticos, con proyectos aprobados por los organismos oficiales de conservación. Hubo una percepción de sostenibilidad en cuanto a la reutilización de edificios antiguos y áreas urbanas ya construidas, con el fin de ayudar a prevenir el vaciamiento y degradación de los centros históricos de las ciudades brasileñas. Era necesaria la compatibilidad y la intervención sostenible de los edificios antiguos con las nuevas funciones y necesidades. Se observaron las políticas de los órganos de preservación patrimonial federal, estadual y municipal y las diferentes leyes que protegen el patrimonio en las distintas instancias gubernamentales, con un estrecho seguimiento por parte de todos.

En un texto muy utilizado en el ámbito del patrimonio, denominado “El nuevo historicismo: resonancia y encantamiento”, Stephen Greenblatt (1991) define dos conceptos importantes: resonancia y encantamiento. Los objetos que componen un patrimonio necesitan encontrar "resonancia" con su audiencia. El historiador Stephen Greenblatt conceptualiza la "resonancia" y el "encantamiento", examinando la forma en que nuestra cultura se presenta, no los vestigios textuales de su pasado, sino los vestigios visuales y materiales que sobreviven de él, ya que estos últimos se exhiben en museos y galerías diseñados específicamente para este propósito.

Por resonancia me refiero al poder del objeto mostrado para alcanzar un mundo más amplio más allá de sus límites formales, para evocar en quienes los ven las fuerzas culturales complejas y dinámicas de las que emergió y de las cuales el espectador puede ser considerado como una metáfora o simple sinécdoque (Greenblatt, 1991: 250)

En otras palabras, resonancia, como el poder de evocar en el espectador las complejas y dinámicas fuerzas culturales de las que surgieron. El autor también define encantamiento. *“Por encantamiento me refiero al poder del objeto mostrado para predicar al espectador en su lugar, para transmitir un sentimiento abrumador de unidad, para evocar una atención exaltada”* (Greenblatt, 1991: 250). El encantamiento tiene que ver con una especie de veneración y se ha asociado más al formalismo que al historicismo. Solemos rendir culto a determinadas obras históricas, con su pasado y tradición. Una obra de arte conocida, como algunas obras de Picasso, Toulouse-Lautrec, Leonardo da Vinci, o documentos de la proclamación de la independencia, para ilustrar, se ven como huellas visuales y materiales expuestos en museos y galerías diseñados específicamente para este propósito. Museos con objetos que no valen su singularidad, pero que por su capacidad para brindar conocimiento de una manifestación social expresiva, pueden provocar resonancias con mayor intensidad por el poder de evocar en el espectador las complejas y dinámicas fuerzas culturales, como se aprecia en los Paneles de Graduación de la Academia de Comercio, cuando los visitantes se encuentran y reconocen a sus antepasados, además de observar los símbolos en los paneles como la rueda de la fortuna, el caduceo, los libros, Lex con doce leyes, lemas latinos (fig.5 y fig.6).

Una exposición resonante, explica el autor, a menudo aleja al espectador de la celebración de objetos aislados y lo lleva hacia una serie de relaciones sugeridas y preguntas, solo semi-visibles. Y lanza una serie de preguntas aplicadas a lo que vemos en el Museo de la Escuela Catarinense, cuando vemos sus objetos, su mobiliario, su cultura material escolar:

¿Cómo quedaron expuestos los objetos? ¿Qué está en juego en su caracterización como "digno de un museo"? ¿Cómo se usaron originalmente? [...] ¿Cuáles son los sentimientos de las personas que originalmente tenían estos objetos, los recolectaban, los poseían? ¿Cuál es el significado de mi relación con estos mismos objetos ahora que se exhiben aquí, en este museo, en este día? (GREENBLATT, 1991: 253).

De esta manera, entendemos el Museo de la Escuela Catarinense, como un museo de resonancias. Es importante tener en cuenta que algunos visitantes terminan por emocionarse tanto que nos sorprende ver el efecto que tienen en la memoria de las personas. Muchos relatan hechos e historias vividos en ese momento, otros hablan de las historias que escuchan de sus padres, otros relatan sus propias historias en el edificio del museo. Los testimonios contenidos en los libros de visitas nos llevan, en general, a un mayor énfasis en el edificio en sí, donde se formaron muchos profesores que regresaron allí, o en la propia atmósfera del ambiente escolar que incide de manera diferente en cada espectador. El elogio al espacio físico es constante, así como un agradecimiento por el cuidado que se tiene con el espacio y la puesta en valor de la memoria.

Por todos los motivos explicados y por entender y creer en el proyecto del Museo y en la propuesta de actualizarlo para cumplir con la misión con la que fue concebido, fue que entendemos que la recuperación preventiva era la mejor opción realizada y los resultados obtenidos de esta recuperación son visibles y pueden contemplarse en cada espacio del Museo, demostrando que una obra planificada y sostenible permitió no solo habilitar un edificio histórico catalogado, sino también propiciar resonancia y encanto en el público que se apropia de él.



Figura 5. Vista general de la sala de exposiciones, donde se muestran los paneles a modo de colección (2017). Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

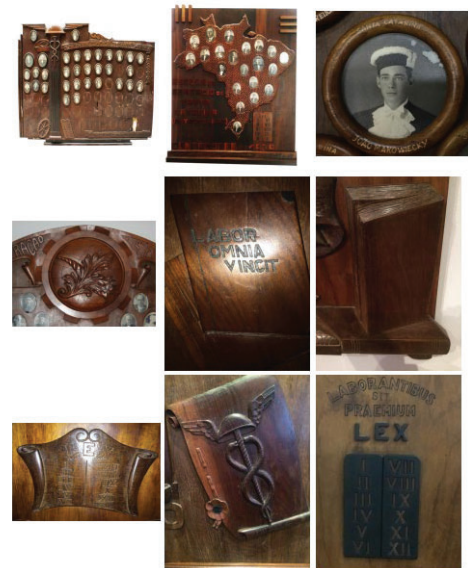


Figura 6. Símbolos presentes en la ornamentación – Flores, caduceo, Lex con doce leyes, consignas en latín, fotografías, libros, mapa de Santa Catarina –. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

Acerca de la creación de un archivo virtual

El Museo de la Escuela Catarinense (MESC), de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), lanzó su página actual disponible en <www.museudaescola.udesc.br> (fig.7 y fig.8), dentro del portal de la institución en 2016 para aumentar la visibilidad de su colección y facilitar el acceso del público a su estructura. El entorno virtual presenta información completa sobre el lugar. La página es de fácil navegación y muestra detalles, objetos y actividades del museo, donde el visitante virtual puede acceder a información como eventos, historia, descripción e imagen de las salas de exposición permanente, colección documental y fotográfica, descripción de las salas destacadas, proyectos de educación escolar, plan museológico, investigaciones y textos sobre educación escolar, documentos del Museo, entre otros, con el objetivo de facilitar la búsqueda de información por parte del propio equipo del museo. Si bien no es interactivo, sirve para informar, en un trabajo en el que solo la recolección de archivos y la construcción de su lógica tomaron tres años de investigación.

Poco a poco, el objetivo general del Museo, preservar, investigar, comunicar desde la colección, así como concebir y desarrollar las acciones museológicas definidas en el Plan Museológico, garantizando una administración y gestión acorde con la política museológica propuesta, que tiene

como objetivo recoger una colección representativa de la cultura material relacionada con la educación escolar en Santa Catarina, se consolida en un espacio digno de la educación. Otro cuidado que las instituciones museológicas, especialmente las públicas, al utilizar las nuevas tecnologías, deben tratar de mantener, además del equilibrio en el uso de estos recursos expositivos, se refiere a la actualización y mantenimiento de los equipos, evitando así sufrir la obsolescencia tecnológica que puede afligirán estos espacios, si no cuentan con recursos destinados a su continua conservación, investigación y actualización. Este paso aún debe tomarse a mayor escala, pero nuestra página tiene como objetivo cerrar esta brecha. La página del Museo se caracteriza por ser un archivo visual que completa la exposición. Desde su casa o desde cualquier lugar, quien haya visitado el Museo puede volver tranquilamente a él, leyendo sobre todo lo que vio en el Museo. Puede asimilar la información con más cuidado y, de igual forma, ampliar la investigación sobre el tema.



**MUSEU DA ESCOLA
CATARINENSE**
MESC · UDESC

Seja bem-vindo ao site do MESC!

Horário de visitação:
de segunda a sexta, das 13h às 19h.
sábados das 10h às 16h.
*visitas fora desse horário podem ser
agendadas por e-mail ou telefone.*

Entrada gratuita.

Endereço:
Rua Saldanha Marinho, 196. Centro.
CEP: 88010-450 Florianópolis/SC
E-mail: museudaescola@udesc.br
Site: www.udesc.br/museudaescola
Fone: +55 48 3664-8110
+55 48 3664-8113

Figura 7. Página del Museo de la Escuela Catarinense. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

Administrativo Institucional Plano museológico Histórico Equipamento Histórico do Museu Biblioteca e Acervo Virtual Exposições permanentes Salas em destaque Salas Multiuso Uso dos espaços Sobre doações Visite o museu	Agenda de eventos Contatos Links de interesse Imagens artísticas do Museu Vídeos institucionais MESC na mídia 2020 - sobre o tour virtual CONHEÇA E EXPLORE O MESC NO MEIO VIRTUAL Museu da Escola Catarinense da Udesc e outros museus do mundo: memória e história visual
---	--

Figura 8. Página del Museo de la Escuela Catarinense. Aspectos contemplados en el sitio web del Museo de la Escuela Catarinense. Fuente: colección del Museo de la Escuela Catarinense

Acerca del *Tour Virtual*, audio guía, Link Business y tótems interactivos

Para acompañar la idea de dar visibilidad al Museo, entendemos que el MESC es también un museo bien integrado con los nuevos tiempos y preocupado por la accesibilidad. El museo tiene un ambiente virtual - su página, ya mencionada³, que presenta información completa, pero de forma tradicional, sin interactividad. Es una gran base de datos, que se utiliza para investigación, informes a la comunidad y también para uso interno. Entonces necesitábamos más dinamismo y atractivo.

Los museos virtuales tienen como principal objetivo preservar y difundir la memoria de las instituciones museísticas en Internet. Y, finalmente, los museos realmente interactivos son aquellos en los que existe una relación entre el museo virtual y el museo físico, con elementos de interactividad que involucran al visitante. A través de fotografías en 360 grados y panorámicas del museo físico, que permiten un paseo por el espacio y la observación de las obras, o mediante la adaptación de la colección al formato digital, se buscó dotar de interactividad al MESC. Este material fue desarrollado por la empresa Tour virtual 360⁴, de Cristiane Macedo y Ricardo Pedrosa Macedo, quienes se dieron cuenta de que en el mundo de los museos surgían nuevos desafíos y además de las fotografías panorámicas y la construcción de ambientes virtuales interactivos, forma parte del portafolio de la empresa: colecciones de fotografía, escaneo 3D, realidad virtual, asesoría y proyectos personalizados para exposiciones, fotografía y filmación con *drones*, videos 360 y réplicas de obras de arte y objetos históricos.

³ Disponível em: www.museudaescola.udesc.br. Acesso em: 29 abr. 2021.

⁴ Disponível em < <https://www.tourvirtual360.com.br/#googlestreetview>>. Acesso em 29 abr.2021

También a partir de marzo de 2020, días antes del anuncio del cierre de museos y el aislamiento social a nivel mundial, debido a la epidemia de COVID 19, el MESC lanzó las herramientas en su página.

1. Tótems interactivos

Desde marzo de 2020, el Museo cuenta con cinco tótems interactivos (fig.9), terminales sensibles al tacto, para mostrar contenido sobre el lugar y las exposiciones en exhibición. Es el primer museo público de Santa Catarina y el primer museo escolar de Brasil en utilizar este tipo de tecnología. El tótem interactivo es un dispositivo electrónico con una interfaz inteligente que permite una comunicación diferenciada entre el museo y el público a través de una pantalla táctil, creando una mayor interacción entre el museo y su público, especialmente los más jóvenes.

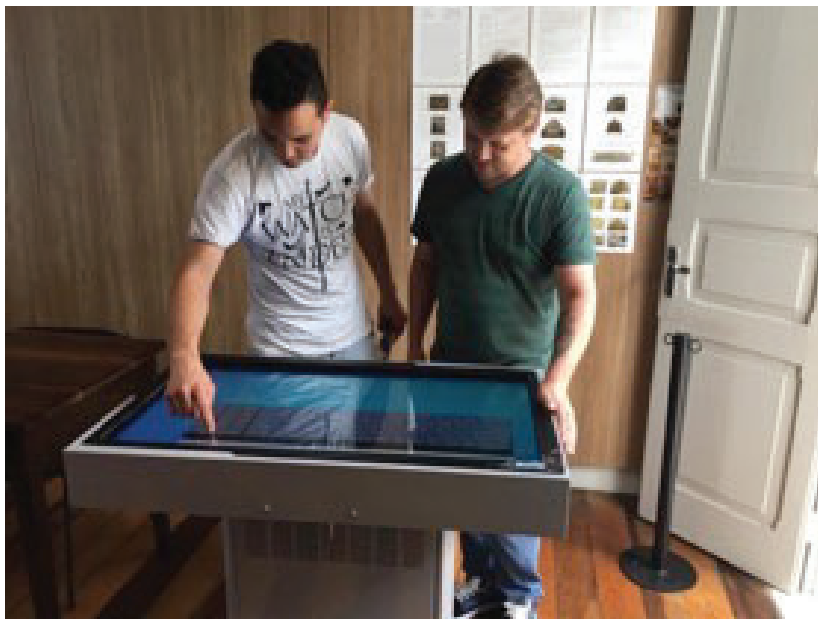


Figura 9. Tótems interactivos, terminales sensibles al tacto que muestran contenido sobre el lugar y las exhibiciones vigentes. Fuente: MESC, 2020.

2. Audio guía

Uno de los recursos es la Audio guía del MESC, disponible en: <https://tourvirtual360.com.br/mesc/audioguia/>, que habla sobre la estructura del museo, con versiones en portugués, inglés y español. En la actualidad, el MESC cuenta con herramientas tecnológicas equivalentes a las que se ofrecen en los mejores museos del mundo. Además, tiene contenido en Lengua de Signos Brasileña, lo que permite una mayor accesibilidad a sus visitantes (fig.10 y fig.11).

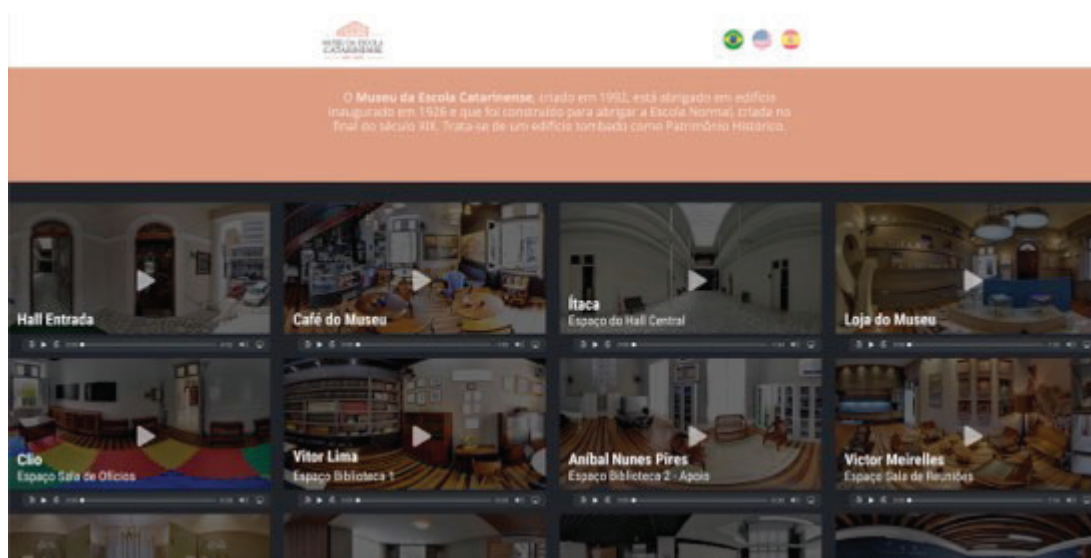


Figura 10. Impresión de la pantalla de la computadora con una descripción general de la página del audio guía. Fuente: MESC, 2020.

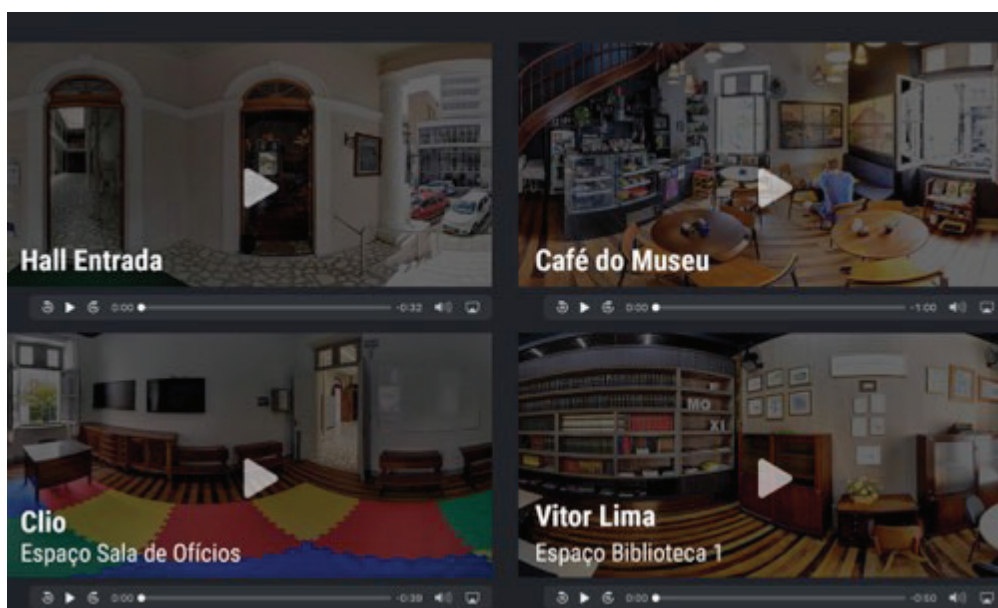


Figura 11. Detalle de una pantalla de computadora que muestra el Hall de entrada, Café del Museo, Sala Clio (Sala de Oficinas) y Sala Victor Lima (Espacio Biblioteca 1), en la audio guía. Fuente: MESC, 2020.

3. Link “Business”

Otro recurso disponible es el *link* “Business”⁵ que puede ser encontrado en la página <<https://www.google.com/maps/place/MESC/@-27.5979595,->

⁵ BUSINESS “MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE – MESC – UDESC” Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/MESC/@-27.5979595,->

48.5507345,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x0: 0xcc05870e5ec052bc! 8m2! 3d-27.5979595! 4d-48.5485458>. Consultado en: 23 abr. 2021. En este *link* encontramos el “*street view*” y cada uno de los ambientes del Museo en 360 grados. (figuras 12, 13 y 14).

El *Street View* de *Google Maps* es una representación virtual del entorno que nos rodea, compuesto por millones de imágenes panorámicas, disponibles en *Google Maps*. El contenido de *Street View* tiene dos orígenes: *Google* y colaboradores. A través de estos esfuerzos colectivos, ofrecen a las personas la posibilidad de explorar el mundo de forma virtual. Así, cuando te ubicas en el mapa, terminas interactuando con la audiencia que usa la herramienta, que agrega videos, fotos y comentarios. Proporciona una valoración de la percepción del espacio por parte de sus visitantes. El *Link Business* de MESC tiene todas las salas en 360 grados, realizado por el creador de la herramienta para MESC. En las figuras a continuación, puede ver los comentarios, fotos de las habitaciones a la izquierda y luego, al elegir la opción, puede ver cada habitación en 360 grados.

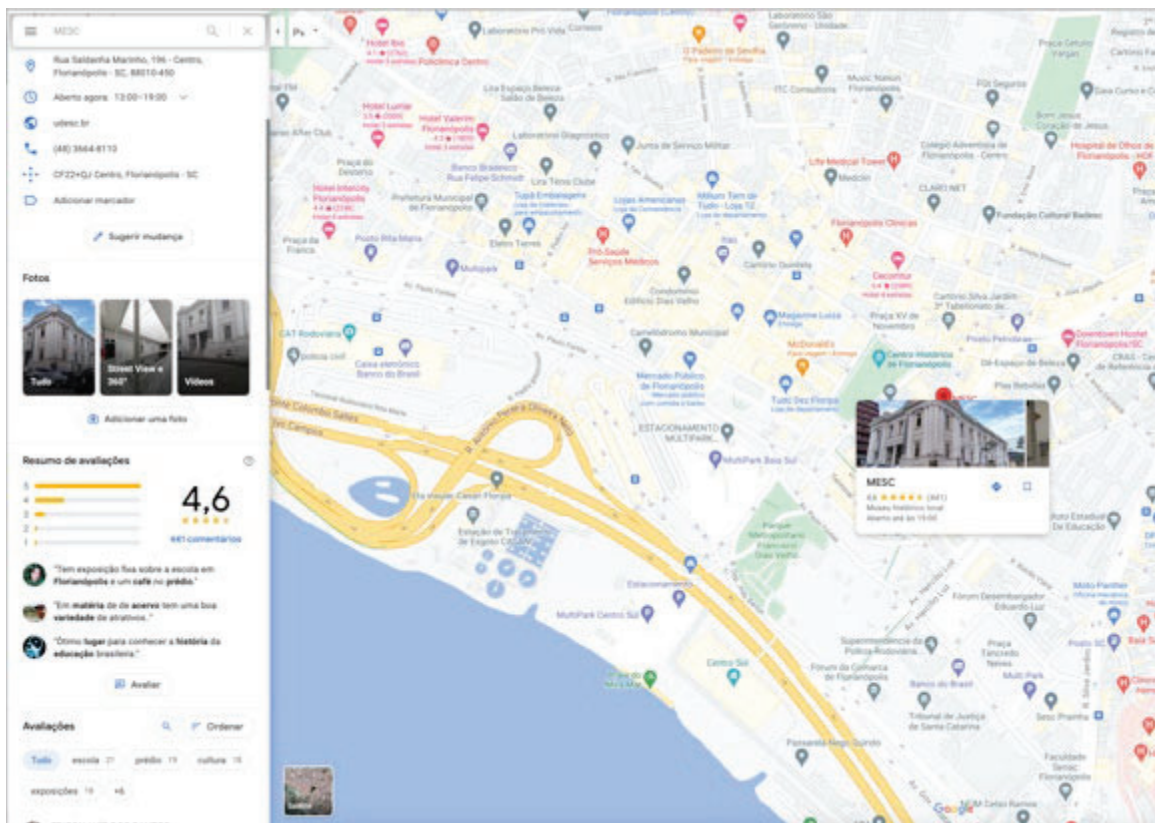


Figura 12. Impresión de pantalla de computadora con una descripción general de *Link Business* y *Street View*. Fuente: MESC, 2020.

48.5507345,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x0:0xcc05870e5ec052bc!8m2!3d-27.5979595!4d-48.5485458.
Acesso em: 10 mai. 2020.



Figura 13. Impresión de pantalla de computadora con una vista de *Link Business* y *Street View*, con la imagen del Museo – fachada, resaltada. Fuente: MESC, 2020.



Figura 14. Impresión de pantalla de computadora con vista de *Link Business*, salas a la izquierda y resaltado al mueble de la marca CIMO, en miniatura. Fuente: MESC, 2020.

4. Tour virtual

El MESC tiene un *tour* virtual⁶ completo, disponible en <<http://mesc.tourvirtual360.com.br>>, que presenta las salas, juegos, colección, estructura física en inglés, español, portugués y LIBRAS (Lengua de Signos Brasileña) permitiendo mayor accesibilidad a su audiencia.

El *Tour* Virtual es una forma innovadora e inmersiva de mostrar el entorno desde todos los ángulos a los visitantes. El principal objetivo de esta tecnología es llevar al individuo a conocer el lugar sin tener que desplazarse físicamente a él y permite crear la máxima sensación de realidad en el espacio. (fig.15).

En la pandemia, esta herramienta se ha generalizado y utilizado en instituciones culturales. En tiempos de aislamiento social, las personas pueden nutrirse de arte y cultura. Cabe mencionar una vez más que MESC es el primer museo público de Santa Catarina en utilizar este tipo de tecnología. Los *links* disponibles en el sitio web dirigen al visitante por diferentes caminos. Es posible acceder a fotos que rotan en todas las perspectivas y realizar un recorrido virtual e interactivo por la colección y los juegos. Se trata de un recorrido virtual muy completo con énfasis en: maqueta del edificio, colección de muebles Cimo en miniatura, detalles de la sala de época y las fotografías parietales y didácticas, fotografías del edificio en una línea de tiempo, los Paneles de Graduación, la colección de “Juguetes de Mi Niñez” (figuras 15 a 25).

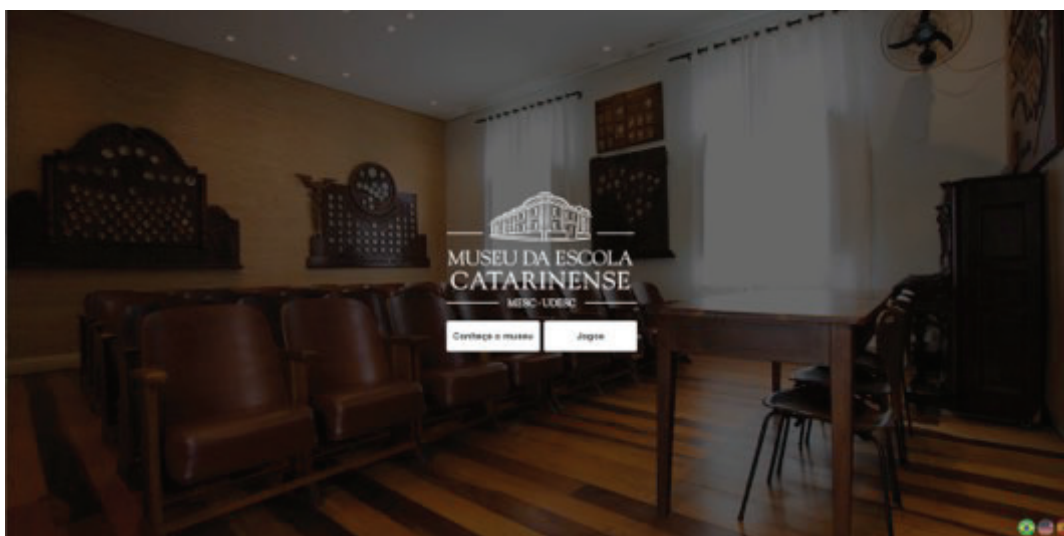


Figura 15. Impresión de pantalla de la página de inicio del *tour* virtual. Fuente: MESC, 2020.

⁶ MESC TOUR VIRTUAL (salas, jogos, acervo, estrutura física), em inglês, espanhol, português e LIBRAS. Disponível em: <http://mesc.tourvirtual360.com.br>. Acesso em: 01 mai. 2021.

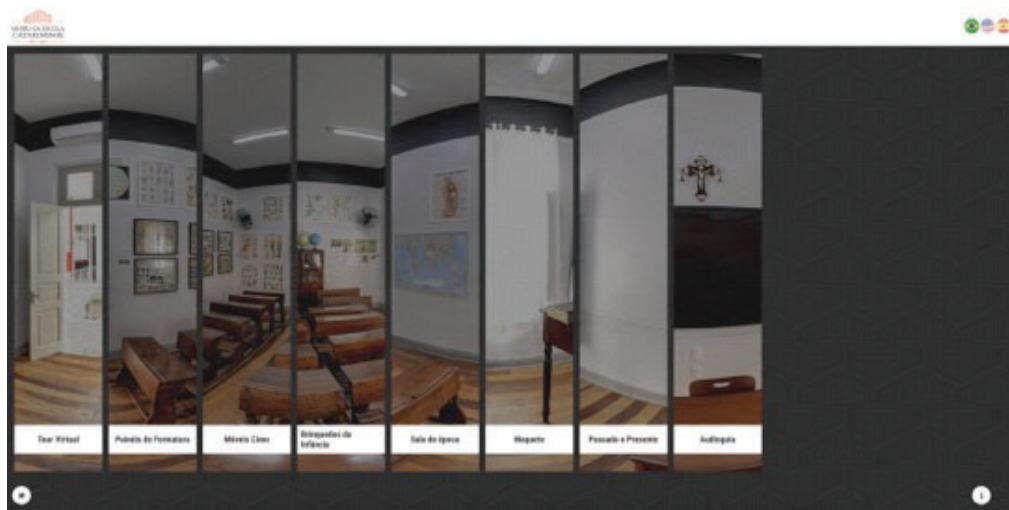


Figura 16. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, resaltando el contenido para información. Fuente: MESC, 2020.

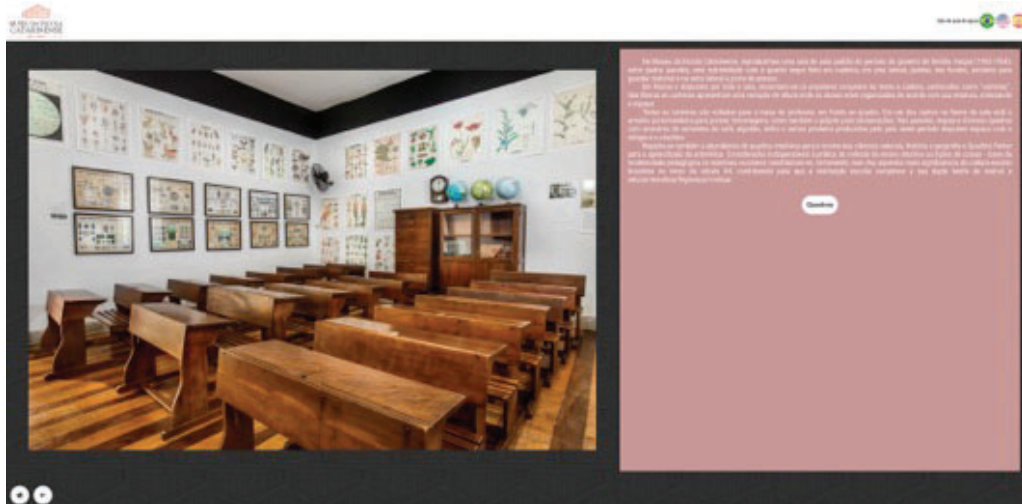


Figura 17. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con la elección de la sala de época, resaltando el contenido para información. Fuente: MESC, 2020.

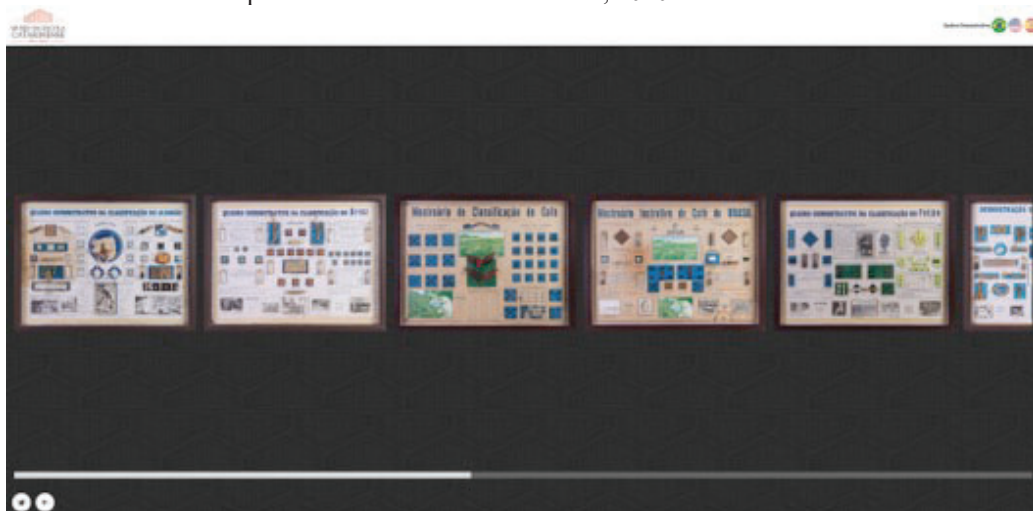


Figura 18. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con la elección de la sala de época, destacando los contenidos de las tablas didácticas de algodón, arroz, frijoles, café. Fuente: MESC, 2020.

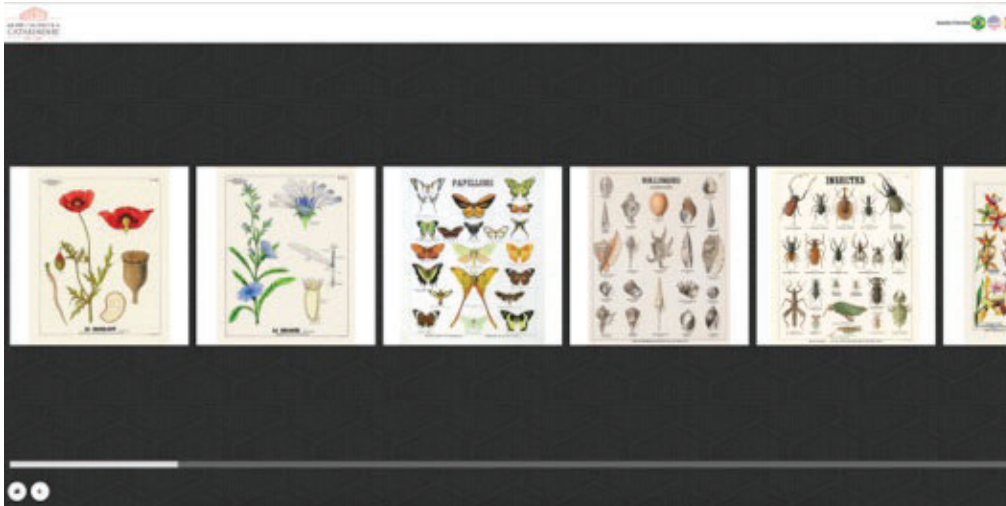


Figura 19. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con la elección de la sala de época, destacando el contenido de los cuadros parietales de la Maison Deyrolle. Fuente: MESC, 2020.

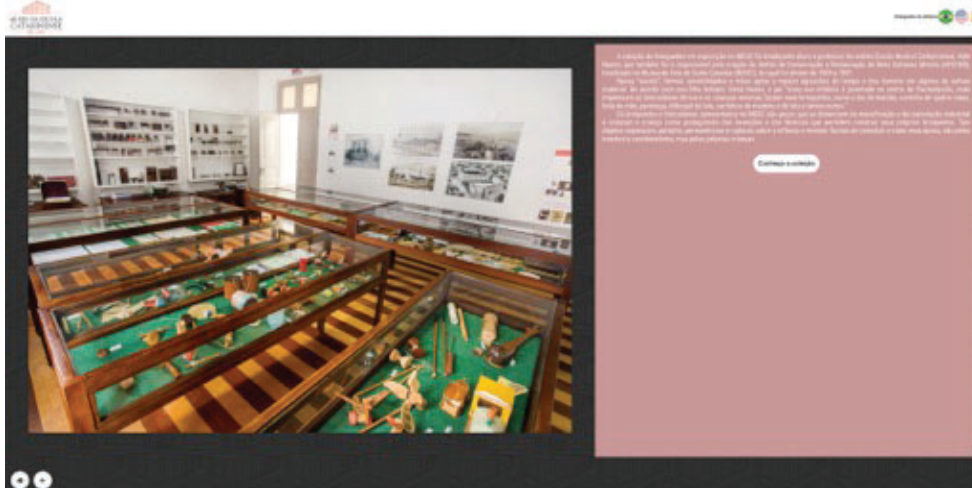


Figura 20. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con la elección de la sala “Juguetes de mi Niñez”. Fuente: MESC, 2020.

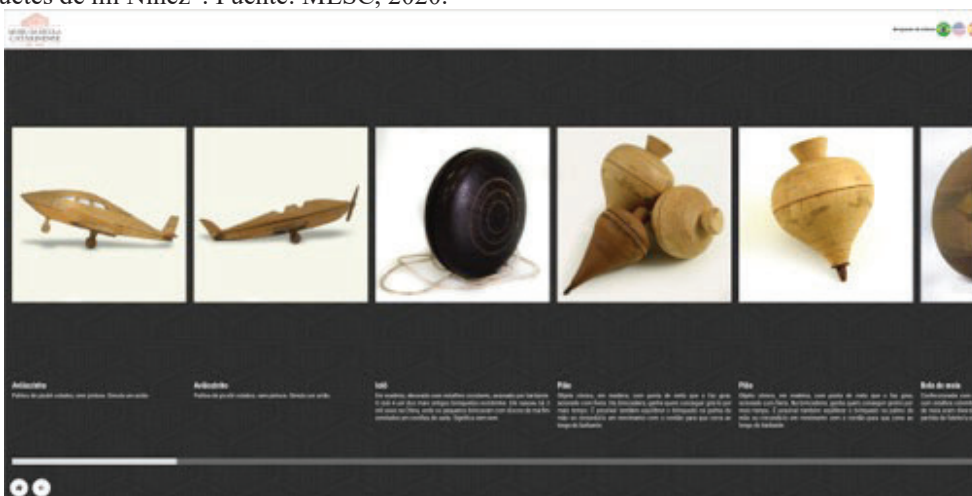


Figura 21. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con la elección de la sala “Juguetes de mi Niñez”, destacando algunos juguetes. Fuente: MESC, 2020.

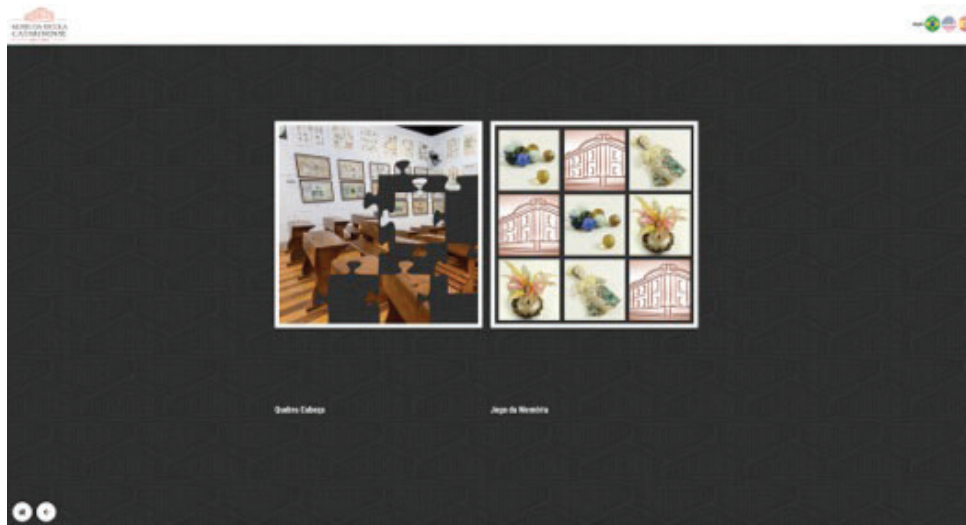


Figura 22. Impresión de pantalla de la página del tour virtual, de los juegos - "Puzzle" o Juego de "memoria", con piezas de la colección del Museo. Fuente: MESC, 2020.

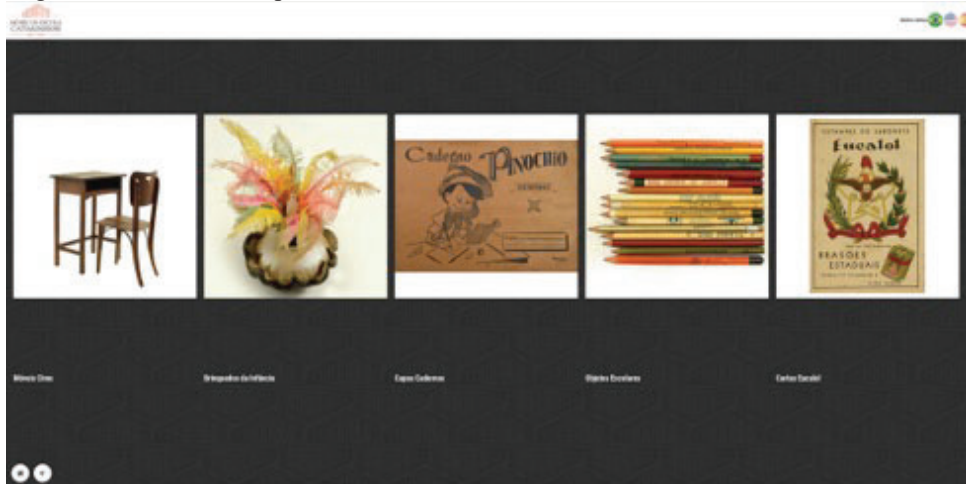


Figura 23. Impresión de pantalla de la página del tour virtual, de los juegos - Juego "Memoria", con piezas de la colección del Museo. Fuente: MESC, 2020.



Figura 24. Impresión de pantalla de la página del tour virtual, de los juegos - Juego "Memoria", con piezas de la colección del Museo. Fuente: MESC, 2020.

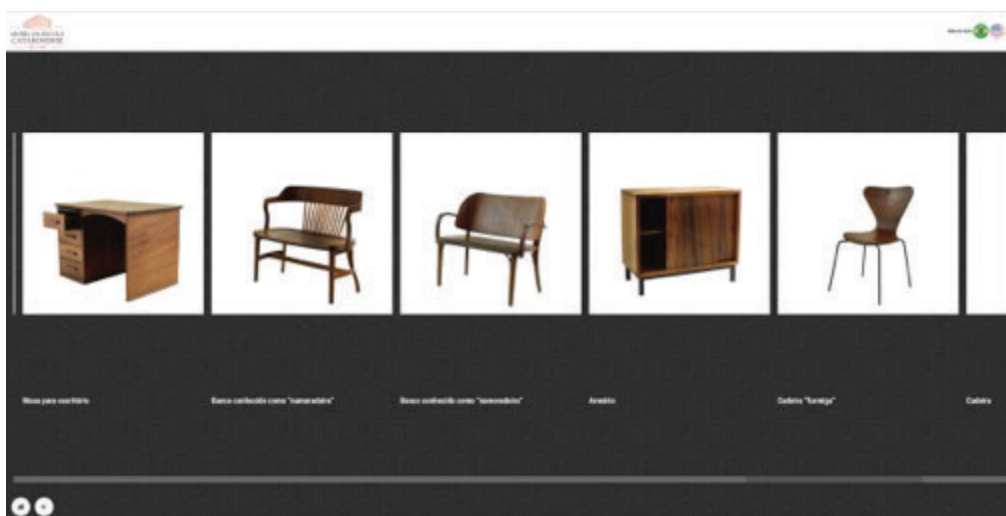


Figura 25. Impresión de pantalla de la página del *tour* virtual, con fotografías de la colección de mobiliario de la marca Cimo. Fuente: MESC, 2020.

La cierta exageración en resaltar imágenes del *tour* virtual sirve para mostrar sus especificidades y también su importancia. En una encuesta reciente realizada por nuestro equipo en el año 2020, que consistió en visitar sitios web y redes sociales de varios museos escolares en Brasil y en el mundo, en un universo de 73 museos repartidos en cuatro continentes, solo siete tienen un *tour* virtual completo, según datos obtenidos hasta octubre de 2020: Cathedral of Learning, en Pittsburgh, USA; Museo Andaluz de La Educación, en Málaga, España; Museo Pedagógico de la Facultad de la Educación de la Universidad de Sevilla, en España; Museo Pedagógico da Galicia, en Santiago de Compostela, España; Le Musée National de L'éducation, en Rouen, Francia; School Life and Education Museum, en Atenas, Grecia y Museo Storico della Didattica Mauro Laeng en Roma, Italia.

MESC presenta contenidos en plataformas de acceso público como *Facebook* e *Instagram*, herramientas que despiertan la re significación de la memoria escolar y la preservación de nuestra cultura educativa en las personas.

Archivos en libros

En cuanto a la investigación, en la página del museo se encuentra disponible una serie de trabajos académicos, realizados por personal del museo y/o investigadores externos. Esta es una sección donde se pueden encontrar artículos, disertaciones, tesis, monografías referentes, en general, a la educación escolar, además de material elaborado sobre el Museo de la Escuela Catarinense y su colección, que puede servir como subvención para la investigación en el área. Todo este material está disponible para consulta. El trabajo desarrollado por MESC también cuenta con cinco libros, producidos a lo largo de diez años.

1. MESC de Bolso (2016) – Escrito por Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard, Eduardo Petry y Fernanda do Canto, un pequeño libro en forma de guía, presenta el Museo de la Escuela Catarinense en sus datos fundamentales de origen y destino, centrándose principalmente en resaltar sus

espacios y usos, con el objetivo de que el visitante, al entrar en contacto con el museo, conozca un poco sus objetivos, misión, visión y recoja en un pequeño libro un poco de lo que su retina ha sido capaz de absorber (fig.26).



Figura 26. Portada- Anverso y reverso del libro MESC de Bolso, de Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard, Eduardo Petry y Fernanda do Canto, Editora UDESC, 2016. Fuente: MESC, 2020.

2. Museo de la Escuela Catarinense: por un legado de transmisión y herencia (2018) – Organizado por Sandra Makowiecky y Beatriz Goudard, este libro pretende convertirse en un corpus sólido y aún brindar su debida dosis de iconografía y erudición que pueden y deben caminar en conjunto, con el objetivo de recopilar textos ya escritos sobre la historia y la memoria del Museo de la Escuela Catarinense de la Universidad del Estado de Santa Catarina – MESC/UDESC (fig.27).

Sabemos que siempre hay un futuro escondido en el pasado, cada archivo está siempre vivo y cada documento de archivo en la oportunidad de su redención poética, resuena con nuevas lecturas. El Museo de la Escuela Catarinense está inscrito en una clave que percibe el sentido de herencia y transmisión, ya que existe un valor particularmente frágil, el de comprender el mundo humano, que implica leer las obras y nuestros legados. Así, diríamos que es necesario legar una exigencia de transmisión y un valor esencial, que es la pasión por comprender. Para nosotros, significa comprender mejor la construcción de la historia y la memoria de este Museo, que es un valioso legado de la Sociedad de Santa Catarina.

Los textos aquí reunidos presentan el Museo de la Escuela Catarinense en sus datos fundamentales. La mayoría ya se ha publicado en Congresos, Reuniones, anales de eventos y publicaciones periódicas. Pero al estar dispersos, no forma un archivo que facilite la investigación y la consulta. La ubicación de las publicaciones se indica en cada texto, ya que no son textos inéditos. Todos los artículos están referenciados, salvaguardando la primera fuente de publicación. La intención es dar mayor visibilidad a los documentos. También se incluye el Plan Museológico elaborado para el período 2014-2019. Esta publicación pretende ser un posible divulgador más de lo que ya se ha producido sobre el Museo, de una forma más directa, hasta donde tenemos conocimiento.



Figura 27. Portada- Anverso y reverso del libro “Museo de la Escuela Catarinense: Por un legado de transmisión y herencia” (2018), organizado por Sandra Makowiecky y Beatriz Goudard. Editorial de UDESC. Fuente: MESCA, 2020.

3. Paneles de graduación de la colección del Museo de la Escuela Catarinense: patrimonio cultural del estado (2019) – de Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard y Marli Henicka, muestra que el Museo de la Escuela Catarinense (MESCA) logró recuperar 13 paneles de la extinta Academia de Comercio de Santa Catarina. Las obras son cuadros de graduación, que fueron donadas al MESCA en 2005 y ahora forman parte de su colección. El trabajo de restauración fue informado en el libro *"Paneles de graduación de la colección del Museo de la Escuela Catarinense: patrimonio cultural del estado"*.

El libro cuenta que, en el siglo XX, era costumbre que cada clase, después de graduarse, dejara un cuadro con fotos de los alumnos, maestros y homenajeados de la institución. Los cuadros de graduación son registros históricos importantes de nuestras escuelas que casi han desaparecido. En el pasado, fueron verdaderas reliquias, realizadas por reconocidos artesanos, piezas que ennoblecieron las escuelas y fueron parte de la historia de los aprendices. Luego de la donación de la Secretaría de Estado de Educación (SED) y las labores de recuperación, los 13 paneles se exhibieron en el MESCA. Realizadas con madera laminada, los cuadros presentan fotografías en blanco y negro de entidades políticas, homenajeados y graduados. Los paneles tienen diferentes dimensiones, tanto en ancho como en alto, que van desde 1 hasta 2,5 metros. Todos presentan el año de graduación y el curso al que estaban vinculados los becarios. Las piezas están relacionadas con dos cursos que se ofrecían en la Academia do Comercio: contadores (con paneles del período entre 1938 y 1950) y una clase de administración y finanzas de 1945.

Un trabajo que consumía mucho tiempo y que demandaba mucha atención. “Creemos que, con la publicación del libro, aún podemos reconstruir las partes faltantes o incluso corregir cualquier malentendido. Hicimos lo que teníamos disponible en ese momento”, dice el coordinadora del museo. La recuperación de estos paneles es un aporte real de la UDESC a la sociedad de Santa Catarina. Sin esta acción, estos paneles se perderían en la historia, ya que estaban en un estado lamentable. En 2017, este trabajo de restauración fue señalado en la categoría “Iniciativas de excelencia en técnicas para la preservación del Patrimonio Cultural”. En 2018, volvió a ser una de las acciones finalistas del 31º Premio Rodrigo Melo Franco de Andrade, promovido por el Instituto Nacional de Patrimonio Histórico y Artístico (IPHAN). El trabajo compitió en la categoría "Iniciativas de excelencia en el campo del patrimonio cultural material", que incluye acciones para la identificación, documentación, protección, conservación y promoción del patrimonio cultural material. La actuación de la universidad fue finalista en el segmento “Particulares y representantes de grupos o colectivos”. El Premio Rodrigo Melo Andrade Franco de Andrade reconoce acciones para preservar el patrimonio cultural brasileño. Si bien fue seleccionado por dos años consecutivos representando al estado de Santa Catarina en su categoría, no fue premiado en la selección nacional, recibiendo elogios en minutos y una mención honorífica en el año 2018. (fig.28)



Figura 28. Anverso y reverso del libro “Paneles de graduación de la colección del Museo de la Escuela Catarinense: patrimonio cultural del estado”. Escrito por Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard y Marli Henicka, Editora de UDESC, 2019. Fuente: MESC, 2020.

4. Museo de la Escuela Catarinense de la UDESC y otros museos del mundo: memoria e historia visual (2020), de Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard y Marli Henicka. El personal del Museo de la Escuela Catarinense, incluidos sus pasantes y becarios, llevó a cabo una investigación desarrollada principalmente durante la pandemia Covid-19, que dio como resultado el libro: *Museo de la Escuela Catarinense de la UDESC y otros museos del mundo: memoria e historia visual*. (fig.29).

No es un libro comercializado, destinado únicamente al uso pedagógico e informativo. A partir de una encuesta inicial, elaboramos textos informativos con los principales datos de museos de esta naturaleza disponibles en sus sitios web, así como fotografías relevantes seleccionadas de esta colección de material. La investigación consistió en visitar sitios web y redes sociales de varios museos escolares en Brasil y en el mundo, en seis continentes, a saber: América, Europa, Asia, África, Oceanía y Antártida. Lo que estaba contemplado en el libro fue lo que pudimos encontrar, pero la búsqueda continúa.

En la encuesta, de un universo de 73 museos repartidos en cuatro continentes, solo siete cuentan con un recorrido virtual completo, según datos obtenidos hasta octubre de 2020. En la elaboración de los textos se buscó seguir un guion similar para todos ellos, destacando:

1. Información sobre el Museo.
2. Breve historia del Museo.
3. Colecciones/colección - descripción.
4. Exposiciones/salas - descripción.
5. Fotografías del Museo.

Generalmente, en las colecciones de este tipo de museo se guardan las memorias de documentos y objetos, cada museo establece su foco de acción en sus planes museológicos.

Los hitos históricos del surgimiento, desarrollo y declive de los museos escolares y pedagógicos en Brasil no son necesariamente los mismos que los mencionados por la bibliografía extranjera, cuya principal referencia es Europa. Sabemos que en Brasil, la musealización del patrimonio histórico-educativo parece ser un movimiento tímido, poco discutido y teorizado, pero hay mucha bibliografía sobre el tema e investigadores que se han dedicado al tema de manera consistente. No es necesariamente el tema de investigación de los autores de este libro y, por lo tanto, nuestro esfuerzo tiene el mérito de recopilar, catalogar y brindar información recopilada en un solo lugar, ampliando el registro visual. Destacamos que la encuesta realizada sobre museos escolares, museos pedagógicos y museos escolares es parcial.

Nota: La información sobre los museos se ha extraído del sitio web del Museo y de la información disponible en la red digital. Teniendo en cuenta que la mayoría de las páginas web están en el idioma de cada país, realizamos una traducción en los sitios de traducción. Por tanto, es posible que se produzcan algunos problemas o que no reflejen exactamente lo que el texto original del Museo desea expresar.



Figura 29. Anverso y reverso del libro “Museo de la Escuela Catarinense de la UDESC y otros museos del mundo: memoria e historia visual”. Escrito por Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard y Marli Henicka. Editora Lilás, 2020. Fuente: MESC, 2020.

Consideraciones finales

Son muchas las cuestiones presentes en los significados atribuidos al patrimonio cultural con énfasis en las políticas públicas de preservación, las batallas de la memoria y los conflictos de identidad, así como las tensiones entre lo público y lo privado en los procesos de patrimonialización.

La experiencia de preservar el espacio y construir archivos virtuales en el Museo de la Escuela Catarinense nos devuelve de inmediato a la pulsión de muerte a la que se refiere Derrida, en “Mal de archivo”, una pulsión de agresión y destrucción que lleva al olvido, a la amnesia, a la aniquilación de la memoria. “La pulsión de muerte es, sobre todo, anárquica... siempre ha sido, por vocación, silenciosa, destructora del archivo. La pulsión de muerte es también una pulsión de agresión y destrucción” (DERRIDA, 2001: 21-2). En este breve texto, destacamos las formas que encontramos para mantener un patrimonio cultural, reaccionando contra la pulsión de muerte. Finalmente, nuestra página proporciona un archivo digital completo que facilita la investigación y difusión del conocimiento. Con estas iniciativas, el Museo de la Escuela Catarinense se afirma como un espacio de excelencia en innovación, cultura, educación y arte en el Centro Histórico de la Capital, y la UDESC con su Museo Escuela, preserva el pasado y se proyecta hacia el futuro, cumpliendo su rol en la generación de conocimiento.

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. (2009). *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos.

BRANDI, Cesare. (2004). *Teoria da Restauração*. Cotia/SP, Ateliê Editorial.

BUSINESS “MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE – MESC – UDESC” Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/MESC/@-27.5979595,-48.5507345,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x0:0xcc05870e5ec052bc!8m2!3d-27.5979595!4d->

[48.5485458](#). Acesso em: 03 mai. 2021.

DERRIDA, Jacques. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

DERRIDA, Jacques. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

GREENBLATT, Stephen. (1991). O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, dez. 1991. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2323/1462>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

HUYSEN, Andreas. (2014). *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto.

[MAKOWIECKY, Sandra](#); GOUDARD, Beatriz (Org.). (2018). *Museu da Escola Catarinense: por um legado de transmissão e herança*. Florianópolis: Editora UDESC.

MAKOWIECKY, Sandra; GOUDARD, Beatriz; HENICKA, Marli. (2010). *Museu da Escola Catarinense da UDESC e outros museus do mundo: memória e história visual*. Palhoça: Lilás.

MAKOWIECKY, Sandra; GOUDARD, Beatriz; HENICKA, Marli. (2019). *Painéis de formatura do acervo do Museu da Escola Catarinense: patrimônio histórico cultural do estado*. Florianópolis. Editora UDESC.

MAKOWIECKY, Sandra. (2015). Museu da Escola Catarinense em sobrevivências possíveis. In: 24. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP- COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2015. v. 1. p. 1944-1962.

MESC TOUR VIRTUAL. Disponível em: <http://mesc.tourvirtual360.com.br>. Acesso em: 03 mai. 2021.

MESC TOUR: áudio guia. Disponível em: <https://tourvirtual360.com.br/mesc/audioguia/>. Acesso em: 03 mai. 2021.

PLANO museológico do MESC 2020-2025. [s.d.] Disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2318>. Acesso em: 5 jan. 2021.

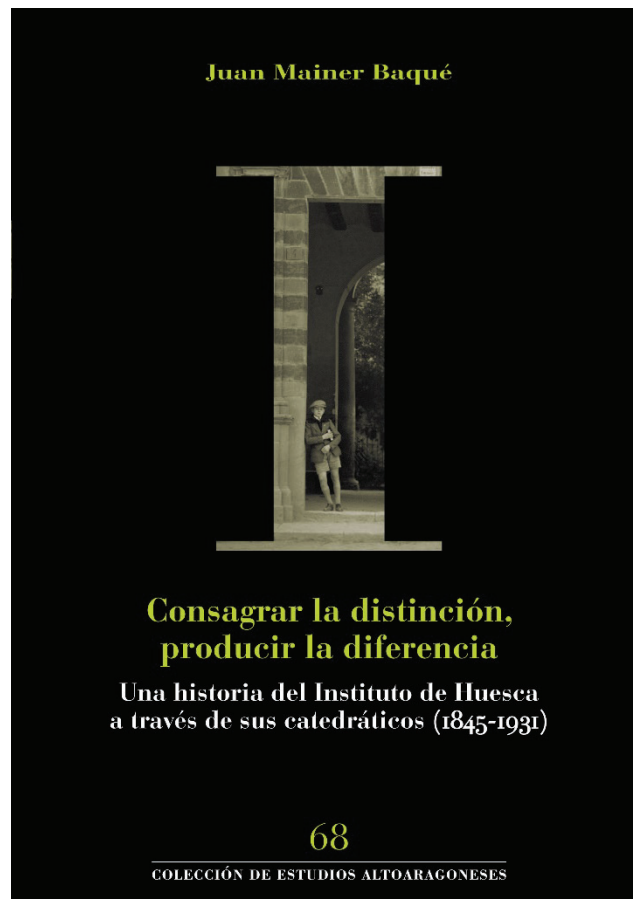
SILVA, Vera Lucia Gaspar da; EGGERT- STEINDEL, Gisela. (2012). Museu da Escola Catarinense de Santa Catarina – Brasil: uma biografia. *Revista Pedagógica*, Chapecó, ano 16, n. 29, v.2, p. 381-420, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/ pedagogica/article/view/1457>. Acesso em: 4 dez. 2018.

Site oficial do Museu da Escola Catarinense. Disponível em < <http://www.museudaescola.udesc.br> >. Acesso em 29 abr. 2021.

VINÃS, Salvador Muñoz. (2003). *Teoria contemporânea de la restauración*. Madrid: Síntesis.

Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)

MAINER BAQUÉ, Juan. (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 445 páginas. ISBN: 978-84-8127-305-2.



Como el propio título indica, el historiador Juan Mainer aborda en esta obra densa y muy bien editada la historia del Instituto Provincial de Huesca, del cual él mismo ha sido catedrático. Este centro educativo de carácter oficial fue creado a mediados del siglo XIX y hoy lleva el nombre de Ramón y Cajal en honor de su alumno más destacado. No es la primera vez que Juan Mainer se ocupa del estudio del instituto de Huesca y de los catedráticos de Enseñanza Media. En 2011 ya publicó un artículo en la *Revista de Participación Educativa* que llevaba por título “Los catedráticos de Bachillerato ante la gestación de la didáctica de las ciencias sociales”, y aquel mismo año apareció también “El Instituto Provincial de Huesca entre 1845 y 1970: de la construcción de élites a la escolarización de masas”, que había presentado en *Historia de la Enseñanza Media en Aragón: Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, celebrado en el I.E.S. «Goya» de Zaragoza en 2009. En 2015 también publicó con Raimundo Cuesta “Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto”,

en *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 351-393. Pero el presente libro constituye su investigación más ambiciosa y completa sobre el tema.

La historia de los institutos más antiguos, los denominados históricos, así como la de sus profesores y alumnos, es objeto de estudio frecuente desde hace unos quince o veinte años por parte de profesores e investigadores que, gracias al acceso a las fuentes primarias que en ellos se conservan, han mostrado un renovado interés por investigar y recuperar su rico patrimonio documental, científico-pedagógico y bibliográfico¹. Esta labor de investigación ha ido en paralelo a la puesta en valor del patrimonio escolar, que es de fecha reciente, y corresponde a un nuevo concepto de Historia de la Educación que, según Julio Ruiz Berrio, en las dos últimas décadas del siglo XX, ha puesto el acento en la historia cultural de las instituciones. Berrio afirma que al auge de esta corriente historiográfica hay que añadir la creciente importancia de las fuentes, ignoradas hasta hace poco, que sin embargo ahora nos pueden acercar a una nueva visión de la educación². Estas son las razones fundamentales que han puesto de actualidad el interés por los institutos de Enseñanza Secundaria en el ámbito de la Historia de la Educación.

La obra de Mainer sobre la historia del instituto de Huesca a través de sus catedráticos abarca el periodo comprendido entre 1845 y 1931, la etapa que el autor define como la del modo de educación tradicional elitista, opuesta a la posterior del modo de educación tecnocrático de masas. Entre ambas etapas hubo una larga transición que se extiende de 1900 a 1960, hasta que la segunda se va consolidando a partir de los años 70, primero con la ley Villar Palasí y después con la LOGSE. Mainer analiza el modo de educación tradicional elitista y su crisis entre 1900 y 1930, cuando comienza el lento proceso de cambio hacia el otro modo educativo antes mencionado.

El libro se abre con una breve presentación a la que siguen cuatro capítulos, donde Mainer trata por extenso en el primero de ellos la historia del Instituto de Huesca entre 1845 y 1931 y reconstruye en los tres siguientes las biografías de treinta y seis de los catedráticos que enseñaron en él en dicho periodo de tiempo. Cierran el libro tres anexos y una exhaustiva relación de la bibliografía y fuentes consultadas, que acreditan la solidez de su investigación.

¹ Ejemplo de ello serían, entre otras, las obras *Historia y actualidad de un museo científico, 1845-2009: Instituto Padre Suárez, Granada*, de Luis Castellón Serrano, (2009); *El instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*, de Carmen Rodríguez Guerrero, CSIC (2009); *Un laboratorio Pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, de Encarnación Martínez Alfaro, Biblioteca Nueva (2009); *O instituto provincial de Lugo (1842-1975)*, de Antonio Prado Gómez, Diputación de Lugo (2013); *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para una historia*, obra de varios profesores de dicho centro (González de la Lastra y Fernández Burgueño, eds.) CSIC (2013); *Los estudios de Segunda Enseñanza en Guipúzcoa. el instituto provincial (1845-1901)*, tesis doctoral de Igor Camino Ortiz de Barrón (2010) ISBN: 978-84-694-3469-7. Pero hay muchos más trabajos publicados y otros estudios parciales a los que se puede acceder en la comunicaciones presentadas a las Jornadas anuales de la Asociación Nacional para la Defensa del patrimonio de los Institutos Históricos en la página web <https://www.asociacioninstitutoshistoricos.org/>

² Ruiz Berrio, J. (2010). "Los museos de Educación y la Historia de la Educación", en (Ruiz Berrio, ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, pp. 115-138. Madrid: Biblioteca Nueva.

En las páginas de presentación, el autor pone de manifiesto su compromiso con la memoria de la educación y la educación de la memoria, y advierte que su objetivo no es hacer una apología del instituto donde ha trabajado, sino un ejercicio de historia social y crítica que, tomándolo como objeto de estudio, sirva para indagar sobre el tema de la educación en el contexto de la compleja realidad política española de la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX.

El instituto de segunda enseñanza de Huesca se creó en 1845 con el Plan Pidal, que estableció la apertura de un instituto en cada capital de provincia. Dicho Plan respondía al objetivo del estado liberal de tener el control de una enseñanza laica, uniforme y centralizada, que debía sustituir a la enseñanza eclesiástica propia del Antiguo Régimen. Las nuevas necesidades que, como consecuencia de las revoluciones industrial y burguesa, se estaban produciendo en España exigían actualizar la formación de las élites que debían regir el estado liberal en los órdenes político, social y económico. Los institutos de segunda enseñanza nacieron por tanto para educar a los hijos de las clases medias propias de la nueva sociedad, con una orientación claramente selectiva, que otorgaba a los que conseguían el título de Bachiller un prestigio y unas posibilidades sólo al alcance de unos pocos. Consagraron la distinción y produjeron la diferencia de una minoría, como se dice en el título del libro. Tras este planteamiento inicial de la obra, Mainer se vuelca en el estudio del antiguo Instituto Provincial de Huesca, cuya historia se inscribe en el marco de los cambios sufridos por el sistema educativo nacional entre 1845 y 1931.

En el momento de su creación, muchos institutos ocuparon locales anteriores, por lo general procedentes de conventos desamortizados o de otras instituciones educativas anteriores. El Instituto Provincial de Huesca no fue una excepción y ocupó el edificio de la antigua Universidad Sertoriana, fundada por el rey Pedro IV en el siglo XIV, a la que sustituyó. Mainer hace un análisis muy interesante sobre la crisis de estas universidades medievales, que habían estado bajo el control de la iglesia y mantenían unas enseñanzas caducas propias del Antiguo Régimen. El cierre de varias de estas universidades, incluida la Sertoriana, fue fruto de su anacronismo, pues según decían los ilustrados eran fábricas de saberes inútiles, por lo que su supervivencia era imposible tras la Revolución Liberal. A su decadencia se sumaron los problemas financieros provocados por las desamortizaciones de comienzos del siglo XIX, en particular la de Mendizábal, de 1836, y la supresión de los diezmos en 1837, de forma que las universidades controladas por la Iglesia quedaron descapitalizadas. Los nuevos institutos impartían unos conocimientos mucho más actualizados y útiles, y vinieron a cubrir las necesidades de la enseñanza más demandada en las viejas universidades, que era la que concedía el título de Bachiller.

Los primeros años de andadura del instituto oscense fueron difíciles por la necesidad de poner en marcha un nuevo modelo administrativo y de gestión con la consiguiente provisión del profesorado, pero también por la desconfianza de las élites hacia los nuevos centros debida a las duras críticas que recibían por parte de la iglesia y al insuficiente apoyo del mismo estado que los había creado. Sin embargo, los institutos se fueron consolidando y a su reforzamiento contribuyeron el respaldo jurídico de la Ley Moyano de 1857 y el Reglamento de Segunda Enseñanza de 1859, a los que se unió la estabilidad presupuestaria, imprescindible para asegurar su supervivencia.

Para responder a las nuevas necesidades educativas, el instituto de Huesca adaptó el edificio de la antigua Universidad Sertoriana, dotándolo de aulas que contaban con el material pedagógico propio de la disciplina que se impartía en ellas, de laboratorios de Física y Química y de un gabinete de Historia Natural. En el antiguo palacio de los reyes aragoneses, contiguo al edificio de la sertoriana, estaba el salón de actos, sólo abierto para los actos solemnes de inauguraciones de curso u otras celebraciones académicas que servía para exhibir de manera ceremonial la importancia de la institución. A partir de 1862, el instituto también contó con un observatorio meteorológico donde se realizaban las mediciones meteorológicas para uso de la ciudad. Sin embargo, el autor hace notar que este centro científico vivió de espaldas al instituto y no fue utilizado por los alumnos hasta principios del siglo XX, cuando el sistema pedagógico libresco y memorístico, propio de las enseñanzas de los centros de segunda enseñanza, comenzó a cambiar bajo el influjo del regeneracionismo.

Dentro del afán de uniformización y centralización de la enseñanza del sistema liberal, el funcionamiento de los institutos estuvo muy controlado, primero por el Reglamento de 1859 y después por el de de 1901. En ellos se detallaban minuciosamente las formas de enseñar y aprender, así como las pautas de comportamiento de alumnos y profesores.

Desde la Ley Moyano, en los institutos se impartían los Estudios Generales, que constaban de trece asignaturas, cursadas en número de tres o cuatro por curso a lo largo de los cinco que comprendía el Bachillerato, y unos Estudios de Aplicación, referidos a enseñanzas más prácticas, que incluían tres materias: la Agricultura teórico-práctica, la Topografía y su dibujo, y el Dibujo lineal, de adorno y de figura. En el plan de estudios de 1901, el Bachillerato se amplió a seis años y los Estudios de Aplicación se incluyeron en el currículo general, pasando a denominarse los centros de Segunda Enseñanza Institutos Generales y Técnicos. El Reglamento de este plan de estudios introdujo algunas novedades, entre otras una metodología que incidía en el carácter práctico de las enseñanzas y en el trabajo autónomo de los alumnos. Esto suponía una gran innovación metodológica, aunque luego, como bien observa Mainer, una cosa fueron las orientaciones pedagógicas y otra la realidad de los centros, presidida muchas veces por las antiguas rutinas.

Las prácticas tradicionales que más pervivieron fueron los exámenes y los libros de texto. Los libros de texto tradicionales, muchas veces escritos por los mismos catedráticos que impartían las asignaturas, eran unos compendios del saber de cada materia, divididos en lecciones y concebidos para ser memorizados. Por lo que se refiere a los exámenes, se reducían a una única prueba por asignatura, fundamentalmente oral, realizada al final del curso ante un tribunal. Tanto los exámenes como los libros de texto conllevaban un aprendizaje eminentemente memorístico y una enseñanza basada en las lecciones magistrales de los profesores.

Mainer concluye el primer capítulo del libro con el análisis de la íntima relación que mantuvo el instituto con la ciudad de Huesca. Considera que el instituto tuvo mucho que ver en la creación de la imagen y la identidad de la capital provinciana, pues contribuyó a consolidar lazos y a crear experiencias sociales compartidas entre las viejas y las nuevas clases dominantes. Hasta los años veinte, el instituto de Huesca, al contrario que los de otras capitales de provincia más dinámicas demográfica y económicamente, no tuvo la competencia de los colegios de órdenes religiosas que

podían haberle disputado la formación de las élites. No fue hasta 1926 cuando se instaló en la ciudad el colegio de San Viator. En esos años veinte, Huesca se convirtió en un importante foco regeneracionista, que tuvo a Joaquín Costa, otro de los alumnos ilustres del instituto, como ideólogo y referente. En los años 30, los alumnos del instituto de Huesca constituyeron un importante núcleo de profesionales e intelectuales de clase media, relacionados con la cosmopolita Barcelona y con el institucionismo madrileño, de ideología republicana, socialista e incluso anarquista. Muchos de ellos tuvieron un importante papel político en la Segunda República.

Tras narrar la historia del instituto de Huesca entre 1845 y 1931 y su papel en la implantación del sistema educativo de la sociedad liberal, Mainer dedica los tres capítulos restantes de la obra al estudio de los catedráticos más destacados que enseñaron en él en dicho periodo: *Los catedráticos isabelinos. Fundadores de la profesión*; *Los catedráticos de la Restauración: la consolidación de un canon socioprofesional*; y *Los catedráticos del regeneracionismo. Garantes del canon: tradición y modernización*. Como él mismo advierte, las biografías de los catedráticos son el punto de partida para la construcción del relato histórico de una época. Tan importante es en ellas la presentación del personaje, su formación y posterior proyección académica, cultural o política, como las relaciones que mantuvieron con otros biografiados y con el instituto, la institución que es a un tiempo el reflejo de la ciudad y el espejo en el que ésta se mira. Las biografías se apoyan en una sólida base documental y están tratadas desde una perspectiva crítica.

En *Los catedráticos isabelinos. Fundadores de la profesión*, escribe las biografías de diecinueve de ellos, activos entre 1845 y 1875. Mainer puntualiza que el cuerpo profesional de los catedráticos de instituto nació para impartir docencia en las nuevas enseñanzas medias y su establecimiento se inscribió dentro del proyecto de creación de una Administración moderna basada en la eficacia, la neutralidad y la racionalidad, aunque no siempre respondieran en la práctica a estos principios.

Inicialmente fue difícil encontrar a profesores formados para impartir las nuevas enseñanzas, pues hasta la ley Moyano de 1857, la Facultad de Filosofía no se desdobló en Filosofía y Letras, por un lado, y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales por otro. Hasta ese momento los catedráticos, cuya procedencia profesional era muy diversa y frecuentemente desvinculada del mundo de la educación, se fueron haciendo en función de las materias que debían impartir en los institutos. En su mayoría tenían como referencia la universidad del Antiguo Régimen y tuvieron que acomodarse a una tarea desconocida para ellos. Una orden de 1867 estableció la exigencia del título de licenciado en Ciencias o Letras y el acceso por oposición. Las oposiciones fueron su fuente de legitimación, pues le dieron al cuerpo una autoridad basada en el mérito y la capacidad. Desde su nacimiento, el cuerpo de catedráticos tuvo una gran importancia cultural y social, además de la docente. Como su dedicación horaria era muy reducida, podían compaginar el trabajo en las aulas con el ejercicio de profesiones liberales como la abogacía, la medicina o la farmacia, y con la escritura de libros de texto. Los catedráticos también frecuentaban foros académicos, casinos, salones y teatros, tenían colaboraciones en prensa, participaban en juntas y organismos de ámbito local o provincial, e incluso, en algunos casos, se dedicaron a la actividad política.

En el tercer capítulo, *Los catedráticos de la Restauración: la consolidación de un canon socioprofesional*, Mainer se ocupa de las biografías de ocho catedráticos que desarrollaron su actividad

docente entre 1875 y 1900, en la época de maduración profesional del cuerpo de catedráticos. Según el autor, una vez superados los procesos de reglamentación y normalización iniciales, se acuña el canon del campo profesional, que se prorrogó hasta los años 60 del pasado siglo. Las marcas constitutivas de ese canon socio profesional serían cuatro.

La primera marca es la exclusividad. El cuerpo de catedráticos fue un colectivo muy pequeño, en correspondencia con los elitistas cuerpos superiores de la Administración, y exclusivamente masculino, pues hasta 1923 no ingresó en él la primera mujer catedrática, M^a Luisa García-Dorado Seirullo. Aunque a partir de los años 20 hubo más profesoras auxiliares en los institutos, en 1935 el cuerpo de catedráticos sólo contaba con un 3,1% de mujeres. La segunda marca es su jerarquía funcional, es decir su diferenciación respecto a los profesores auxiliares y a los de los centros privados, para los que fueron agentes examinadores, una situación que provocó conflictos, en particular con los colegios de la Iglesia. El espíritu meritocrático es la tercera marca. El ideal de mérito y neutralidad estaba basado en los exámenes que ellos efectuaban en las aulas y en la oposición como forma de acceso a las cátedras. El examen estuvo en el centro de toda la pedagogía de la Segunda Enseñanza en el siglo XIX y se realizaba en ceremonias que exigían un riguroso protocolo, incluida la indumentaria de los examinadores. La cuarta marca está en relación con la propiedad de las plazas que ocupaban y las asignaturas que enseñaban. Esta relación de los catedráticos con la plaza y con la asignatura tuvo una especial importancia porque los convirtió en inventores de los códigos disciplinares de sus respectivas materias.

Finalmente, en el cuarto capítulo, *Los catedráticos del regeneracionismo. Garantes del canon: tradición y modernización*, Mainer aborda las biografías de nueve catedráticos del periodo comprendido entre 1900 y 1931. En esta etapa los catedráticos siguen manteniendo las características del periodo anterior, de élite intelectual y clase media de la cultura, aunque más volcados que antes en la vida pública. Algunos de ellos fueron ministros y varios diputados o senadores, lo que confirma la vinculación de estas élites cultas con la red de poderes de régimen liberal parlamentario. El Bachillerato y sus catedráticos se habían consolidado como garantes del modo de educación tradicional elitista.

Pero en el primer tercio del siglo XX también se empiezan a producir cambios que están en relación con los acontecimientos que ocurrían en España, cuando la crisis del 98 puso de manifiesto el anquilosamiento de las estructuras de nuestro Estado liberal, y en el contexto internacional, cuando se aceleran el desarrollo del capitalismo industrial y el imperialismo e irrumpen las masas obreras y campesinas en la vida social y política del Estado liberal.

Mainer señala que, aunque los institutos estaban concebidos como espacios aislados, como templos del saber y lugares provistos de autonomía de funcionamiento, no pudieron quedar al margen de la situación de crisis española porque los requería como impulsores del cambio necesario. Los catedráticos tuvieron que enfrentarse entonces al dilema entre tradición y modernidad.

Los cambios fundamentales que se produjeron en los institutos en esos años fueron un tímido incremento de la matrícula, que afectó sobre todo a los cursos más bajos e implicó una pequeña diversificación del origen social del alumnado; la incorporación legal de las alumnas a las aulas

desde 1910; la llegada de profesoras a los centros, y finalmente una inquietud entre los catedráticos por toda la serie de proyectos y reformas anunciados para la segunda enseñanza. Comenzaba así el proceso para reformular la estructura social y docente de los centros de segunda enseñanza, que ponía en evidencia las carencias del modo de educación tradicional elitista e iniciaba la larga transición hacia el tecnocrático de masas que culminaría a finales de los años 60 del siglo XX. El cambio en el modo de educación llevó aparejada la pérdida progresiva de la marca elitista del cuerpo de catedráticos de Segunda Enseñanza.

El concienzudo y modélico estudio de Mainer sobre el Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Huesca proporciona una información valiosísima que ayuda a comprender la razón de ser y el funcionamiento de los institutos provinciales de segunda enseñanza creados en el siglo XIX. Igualmente resulta imprescindible para conocer la gestación y consolidación del cuerpo de catedráticos, que tanta influencia educativa, social y cultural tuvo en las capitales de provincia españolas durante un periodo de tiempo no tan lejano de nuestra historia.

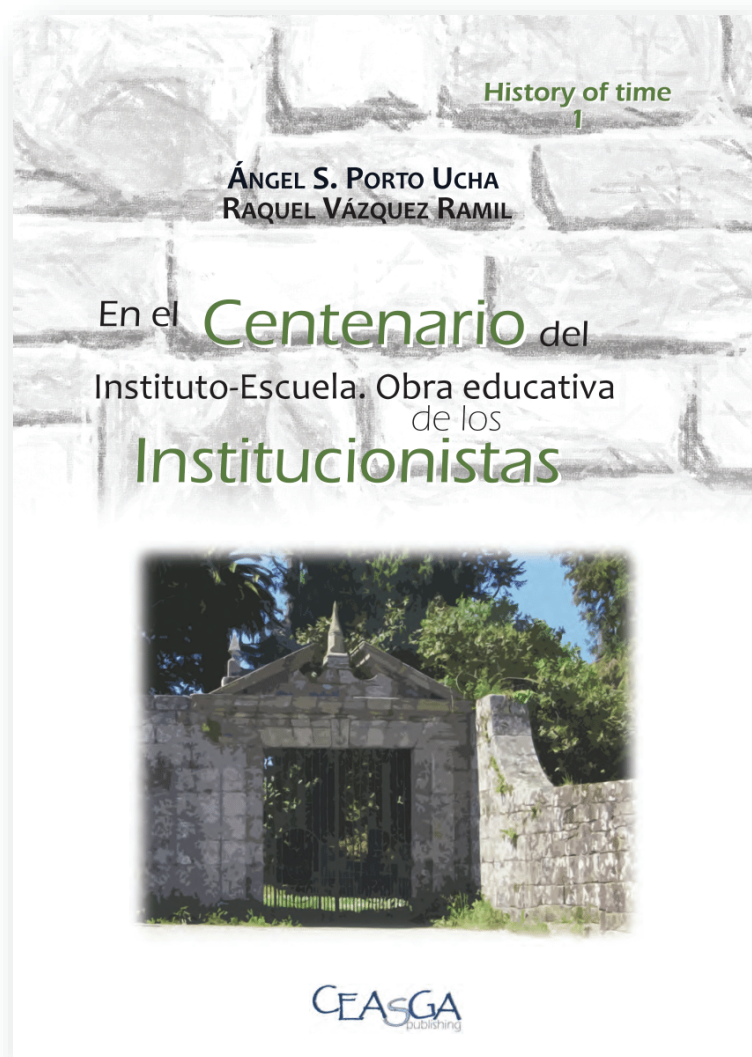
Juan Mainer proyecta ampliar el estudio que acabamos de reseñar con una segunda parte que completará la historia del instituto de Huesca entre 1931 y los años 90 del pasado siglo. La obra llevará por título *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca* y verá la luz el próximo año. Este nuevo libro promete ser tan interesante como el anterior, porque en su realización sumará a las fuentes documentales habituales las orales, procedentes de entrevistas a antiguos profesores y alumnos que pasaron por el instituto oscense en la dilatada etapa que va desde los años de la Segunda República hasta la década final del siglo XX.

Encarnación Martínez Alfaro

<https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas

Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil, *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas*. Madrid, Geasga 2019, 241 páginas.



“Como se fue el maestro, la luz de esta mañana. Me dijo: Van tres días. Que mi hermano Francisco no trabaja. ¿Murió?...Sólo sabemos. Que se nos fue por una senda clara (...) Y hacia otra luz más pura. Partió el hermano de luz del alba (...) Allí el maestro un día. Soñaba un nuevo florecer para España”. Estos fragmentos del poema de Antonio Machado reflejan la importancia que tuvo Giner de los Ríos y sus colaboradores para ese “nuevo florecer de España”, cuestionando el modelo de escuela memorística, pasiva, enciclopedista, ideológica y moral que el Estado había desarrollado,

junto con la colaboración de la Iglesia. En este sentido nació la Institución Libre de Enseñanza, centro privado, promovido por Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcarate, Rafael María de Labra, Juan Uña, Segismundo Moret y Teodoro Sainz Rueda. Estos fueron los pioneros de un modelo educativo que revolucionaría la España de finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX.

La obra de los profesores Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil hace un balance de la herencia pedagógica de esta institución desde sus orígenes en 1876 hasta su ostracismo, provocado por la Guerra Civil y la instauración de la Dictadura en 1939. Es enfocada a partir del legado de la Institución Libre de Enseñanza en España sin obviar la influencia del contexto gallego del cual son oriundos los autores.

Por otro lado, hay otros profesores, preferentemente de la Universidad de Santiago de Compostela, como Antón Costa o Eugenio Otero Urtaza, que también han publicado contribuciones sobre la Institución o de personalidades de la Institución, desde los contextos español y gallego haciendo también, en algunos casos, una relación con el contexto portugués.

Centrándonos de nuevo en los autores de la obra, han publicado numerosos trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza en eventos nacionales e internacionales, en libros, capítulos de libro y artículos en revistas de Historia de la Educación. En este sentido mencionamos *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (1985) (Edición de Castro) escrita por el Prof. Ángel Serafín Porto Ucha. Fruto de su tesis doctoral, dirigida por el Prof. Olegario Negrín Fajardo, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que hace un recorrido sobre la filosofía krausista, el ambiente universitario que se respiraba a consecuencia de las políticas universitarias implementadas durante los gobiernos monárquicos, la influencia los pedagogos gallegos para la creación de la Institución, la presencia de Galicia en las colonias escolares, la participación de los institucionistas gallegos en la creación de la JAE y en las misiones pedagógicas.

Otra de las obras relevantes, en esta ocasión en co- autoría con la Prof.^a Raquel Vázquez Ramil, publicada por la Editorial Andavira, 2017, titulada: *La Escuela Activa y el Entorno*, estructurada en dos partes. La parte teórica orientada a centrar al lector al modelo educativo republicano y a la formación de maestros, mientras que la parte empírica versa sobre la metodología empleada por los maestros republicanos en sus clases.

La obra está constituida por 241 páginas con una narración sencilla para todo tipo de lectores, con el objetivo de que el legado de la ILE ultrapase los muros de lo meramente académico. Ésta está dividida en 5 capítulos, con una bibliografía, fechas destacadas, y anexos con imágenes y fuentes primarias. Los dos primeros capítulos presentan la filosofía krausista y la obra de la ILE, mientras que los otros tres ponen el foco en el contexto gallego a través de relaciones directas e indirectas de figuras relevantes de la institución y nombres propios de la educación en Galicia que fueron impulsores de las acciones educativas de la ILE. Esta publicación coincidió en el tiempo con el centenario del Instituto-Escuela.

El primer capítulo narra los orígenes de la filosofía humanista de Friedrich Krause, basada en los principios morales, estéticos, abstractos, el culto al cuerpo y a la naturaleza. Fue relevante tal

pensamiento que surgieron discípulos que contribuyeron a la difusión de su obra, de ahí que Julio Sanz del Río, catedrático interino de Filosofía del Derecho de la Universidad Central de Madrid, se interesase por la filosofía krausista a través de las obras de sus discípulos Ahrens y Falck. A partir de ahí Sanz del Río difundió en los ambientes universitarios, principalmente en Madrid, aunque se extendieron a otras partes de España, la filosofía krausista. Numerosos discípulos se sumaron a estos nuevos principios humanistas, entre ellos Francisco Giner de los Ríos.

Por otro lado, los autores reconocen que las protestas por la segunda cuestión universitaria (falta de libertad de cátedra y de enseñanza) se alentaron desde la Universidad de Santiago de Compostela con dos nombres relevantes: Augusto González de Linares y Laureano Calderón, estos dos profesores eran del área de Ciencias y a estos se les sumarían otros profesores, entre ellos Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate. Todos ellos fueron expedientados, retirados de sus cátedras o desterrados dentro de España.

De ahí que en el segundo capítulo los autores esbocen que estos acontecimientos fueran los detonantes para que se fundara la ILE. Profundizan en los principios de la institución centrándose en sus metodologías activas, cooperativas, estéticas, abstractas, artísticas y físicas orientadas por la filosofía del krausismo.

El capítulo tres se basa en las relaciones personales y académicas de la ILE con Galicia. La relación matrimonial de Manuel Bartolomé Cossío con Carmen López-Cortón Viqueira. En sentido, los autores enfocan su interés en el sobrino de Carmen, Juan Vicente Viqueira, que en 1898 se trasladó a Madrid y a partir de ahí comenzó a tener relación con los institucionistas. Un firme defensor de la cultura y de la lengua gallega, partidario de que la ILE también fuera impulsora de las lenguas regionales. En este sentido, los autores de la publicación establecen una conexión coherente no solamente desde el punto de vista académico sino también en lo personal.

El cuarto capítulo presenta el legado de la ILE representado en el Museo Pedagógico Nacional, las colonias escolares, documentando estas últimas también en el contexto gallego en los lugares de Lagoa, Rianxo y Santiago de Reinante, en el Sanatorio Marítimo de A Lanzada y en el Sanatorio Marítimo Nacional de Oza. Seguidamente presentan otras obras de los institucionistas como la Extensión Universitaria, El Instituto de Reformas Sociales, las Universidades Populares y la Fundación de “Sierra Pambley”.

El quinto y último capítulo se dedica a la obra culmen de la ILE representada en la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), nacida para dar cobertura económica a aquellos profesores y maestros que tuvieran inquietud por conocer los modelos pedagógicos y científicos que imperaban en Europa y en América, y poderlos implementar en la educación española.

Pero la JAE iba mucho más allá con acciones educativas concretas para el mundo rural y para la formación de jóvenes. A vuelapluma los autores resaltan la Misión Biológica de Galicia, con sus instalaciones en Campolongo y en el Pazo de Salcedo, en Pontevedra. Extienden su investigación también a acciones educativas para el estudio del medio rural y del medio marino como son la Estación Alpina de Biología, en la Sierra de Guadarrama, la Estación Marina en la ciudad de

Santander y la Estación Biológica de Marina en la localidad de Marín, situada en la provincia de Pontevedra.

Además, destacan el valor de la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y el Instituto- Escuela como obras relevantes para el desarrollo científico y cultural de España.

Una obra articulada, bien documentada y relevante para conocer la Edad de Plata de las letras y de la ciencia española. Con esta contribución se invita a los futuros investigadores en Historia de la Educación y a los actuales a ahondar en el legado de la ILE más allá del contexto madrileño con estudios que puedan arrojar luz a la obra de los institucionistas en otras regiones españolas.

Álvaro Nieto Ratero

(GRUPOEDE, CEIS20-IIIUC-Universidade de Coimbra-Portugal)

<https://orcid.org/0000-0002-4148-4887>

