

Cabás

junio 2021

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPEHE)

Patrimonio Histórico Educativo

ARTÍCULOS:

Noticias de la gimnasia o educación física en los colegios privados de Madrid (1850-1883)

El acceso a la educación básica en Cantabria durante el franquismo, 1937-1975

Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget

La educación militarizada para el magisterio de 1893 a 1900 en la Escuela Normal de San Luis Potosí

Trenes y escuelas: las vías del progreso

Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX: *El Diari de Vilamar*

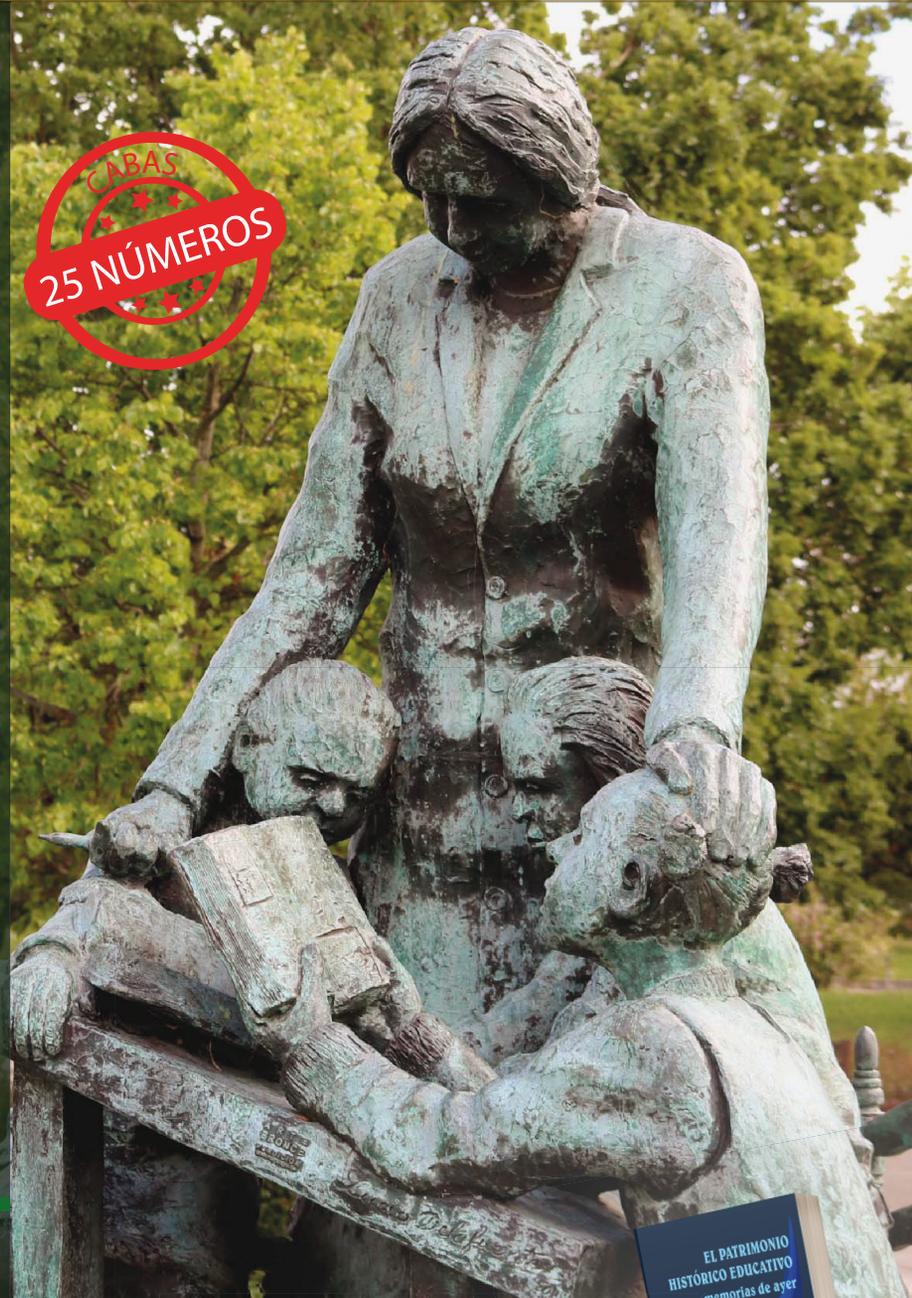
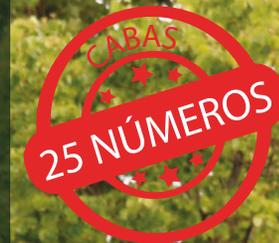
La inserción del patrimonio cultural en la ESO: estudio del caso cántabro

EXPERIENCIA:

Nosotras hacemos ciencia

El jardín de infancia del colegio Estudio

Museo Pedagógico de la Universidade de Vigo. Ourense



Libro conmemorativo
"El patrimonio histórico educativo: memorias de ayer y reflexiones de hoy"



Cabás n.º 25

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

Xavier Torrebaddella Flix y Antonio David Galera Pérez Noticias de la gimnasia o educación física en los colegios privados de Madrid (1850-1883)	3
---	---

Ángel Llano Díaz El acceso a la educación básica en Cantabria durante el franquismo, 1937-1975	33
--	----

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967)	89
--	----

Francisco Hernández Ortiz La educación militarizada: disciplina, ordenanza y vigilancia en los estudiantes para el magisterio de 1893 a 1900 en la Escuela Normal para profesores de San Luis Potosí. México	107
--	-----

Juan González Ruiz Trenes y escuelas: las vías del progreso	125
---	-----

Jordi Brasó Rius y Gabriel Díaz Cobos Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX: El <i>Diari de Vilamar</i>	159
---	-----

María Bustillo Merino y Carmen Álvarez Álvarez La inserción del patrimonio cultural en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio del caso cántabro	177
---	-----

Experiencias

María José Rebollo Espinosa “Nosotras hacemos ciencia”. Una exposición del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US	197
---	-----

Relato escolar

José Luis Rodríguez Villa

El kindergarten del Colegio Estudio de Madrid: recuerdos y experiencias 201

Foto con historia

Fernando Moreno Rodríguez

Escuela de Incedo en Soba. Cantabria 215

Centros PHE

Xosé Manuel Cid Fernández y Xavier Riomaó

Ingredientes para la construcción de un Museo Universitario de Historia de la Educación en Ourense (MUDHEO) 221

Reseñas bibliográficas

José Ignacio Flor Pérez, *El corazón de los árboles: cómo cambiar la educación sin cambiar las leyes* 231

Cabás llega al número 25 este año. Este número supone un estímulo y una ilusión de una revista que comenzó en el año 2009 y que se ha mantenido semestre a semestre hasta el día de hoy.

Cabás no ha sido una publicación estática e inamovible, sino que ha ido evolucionando con los tiempos. En este afán de mejorar, todos hemos visto cómo hemos ido ampliando los índices en los que nos registramos y se han ido incrementando el número de citas de los artículos de esta revista.

Para mejorar la calidad de la publicación, se han tomado nuevas medidas, que coinciden con la aparición de este número:

Índices y bases de datos

- Integración del DOI en los artículos: Los artículos de los 4 últimos números de *Cabás* tienen asignado identificador DOI. La inclusión en el DOI no solo se ha hecho asignando la URL correspondiente, sino que se han introducido en esta base los PDF de los distintos artículos y se está asignando el ORCID de los autores.
Se continuará con la labor de asignación del DOI de los artículos de *Cabás* hasta tenerlo asignado a todos los ejemplares.
- Se han actualizado los criterios de calidad en el directorio de Latindex, cumpliendo un 92 % de los mismos.
- La reciente integración en DOAJ, directorio que pretende ser global y abarcar todas las revistas de acceso abierto científicas y académicas que utilizan un sistema de control de calidad para garantizar el contenido, nos influirá y repercutirá en una mayor difusión e incrementará el alcance de la publicación. En Esta base de datos también se están aprovechando todas sus prestaciones, incluida la copia de los PDF para una mayor facilidad de acceso a los artículos.
- Continuamos con la actualización de los datos en REDIB, en donde están registrados los 24 números anteriores.
- Se ha solicitado la inclusión en las bases de datos de Web of Science.

Novedades

- Se han habilitado unas opciones de menú en donde los lectores pueden descargarse los ejemplares completos en PDF. Se han maquetado para que pueden imprimirse a doble cara, y con las portadas (ya dimensionadas) aparte por si se quiere encargar la impresión.
- Se ha habilitado una “tienda” en donde se pueden adquirir los ejemplares abonando exclusivamente el coste de impresión.

Por otro lado, se ha realizado una tarea de revisión de los primeros números solucionando algunas carencias; se les ha añadido una cabecera identificativa, se les ha preparado para impresión a dos caras, se ha realizado una revisión de numeración, etc.

En el futuro próximo, se irán dando nuevos pasos, como la solicitud Sello de Calidad FECYT y la incorporación a nuevas bases de datos. Seguiremos trabajando para que esta publicación evolucione y poder dar a los autores que colaboran con nosotros la máxima difusión posible de sus trabajos.

También, me complace anunciar que en este número 25 publicamos, en forma de libro, una serie de análisis y reflexiones en diferentes facetas del patrimonio histórico educativo. En esta publicación hemos tenido ocasión de colaborar con expertos en las diferentes áreas que nos aportan interesantes visiones de la historia del patrimonio histórico educativo desde distintas perspectivas. El libro se titula “El patrimonio histórico educativo: memorias de ayer y reflexiones de hoy” y está disponible para su lectura en la web o para poder encargarlo en papel dentro del apartado del menú *Ejemplares impresos*.

Muchas gracias a los autores por vuestra colaboración a lo largo de todos estos doce años y a los lectores por vuestra fidelidad.

Noticias de la gimnasia o educación física en los colegios privados de Madrid (1850-1883)

News about gymnastics or physical education in private schools in Madrid (1850-1883)

Xavier Torrebadella Flix
Antonio David Galera Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original: abril 2021

Fecha de aceptación: mayo 2020

Resumen:

En España, hacia la mitad del siglo XIX, algunos distinguidos colegios particulares de la Villa de Madrid incorporaron la gimnástica en su plan de estudios, siguiendo la tendencia imperante en los mejores colegios de Europa. Sobre este marco se descubren las noticias de estos colegios y se entra en la discusión del proceso de configuración de la educación física moderna en España hasta la promulgación de la Ley de 9 de marzo de 1883. Una metodología de corte histórico entre la heurística y la hermenéutica sirve para cimentar un análisis crítico del proceso historiado de referencia. De aquí se concluye señalar el abandono gubernamental que recibió la educación física en la educación pública, mientras los sectores sociales más privilegiados se beneficiaron de ésta..

Palabras clave: escuelas privadas, educación física, Madrid, liberalismo, siglo XIX

Abstract:

In Spain, towards the middle of the nineteenth century some elite private schools in the City of Madrid included gymnastics in their curriculum, following the trend of some of the best schools in Europe. On this topic new articles can be found about the schools and this opens up a discussion of the process of shaping modern physical education in Spain up to the enactment of the Law of 9 March 1883. A historical-type methodology between the heuristic and the hermeneutic serves to consolidate a critical analysis of the question. From there we can point to the total abandonment by the government of physical education in state schools while more privileged social sectors continued to benefit from it.

Key words: private schools, physical education, Madrid, liberalism, nineteenth century

Introducción

La historia moderna de la educación física escolar en España tiene como simbólico punto de partida el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806-1808), en el cual el entonces capitán Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848) estableció –por primera vez en España– una verdadera clase de educación física (Torrebadella, 2013b). Los sucesos de la Guerra de Independencia y el posicionamiento político de este ilustre gimnasiarca valenciano le obligaron a exiliarse a Francia, donde murió en 1848, tras haber institucionalizado en el país vecino un método de gimnástica que recibió el apoyo oficial (Fernández Sirvent, 2005); aunque su método de “educación física, gimnástica y moral” fue conocido en España (Fernández Sirvent, 2007; Torrebadella, 2013b), no lo fue en suficiente medida para inducir a la implantación oficial de la gimnástica en los centros educativos de nuestro país, por otra parte, poco fomentados por los gobiernos (Fernández, 1882).

Frente al desentendimiento oficial, algunas órdenes religiosas habían fundado en las ciudades más desarrolladas colegios para niños con la finalidad de formar a las futuras clases dirigentes a través de una educación de calidad (Gil de Zárate, 1995). Esta misma estela seguirían algunas iniciativas seglares, que pusieron los cimientos de una moderna educación liberal (Simón, 1972).

En este artículo pasaremos revista a las iniciativas de este tipo surgidas en Madrid y alrededores, ofreciendo noticias acerca de las clases de educación física, entonces más conocida por gimnástica o gimnasia, que en estos colegios se desarrollaron como parte de sus planes de estudios. La centraremos entre 1850 y 1883, la primera fecha, para continuar el estudio que ya hicieramos en su momento hasta la primera mitad del siglo XIX (Torrebadella, 2013b), y la segunda, por ser el año en el que se promulgó la Ley de 9 de marzo de 1883, primera ley española dedicada explícitamente a la educación física, que marcó una nueva orientación en el contexto disciplinar y profesional de la materia (Pastor, 1997; Zorrilla, 2002).

Con la utilización de una metodología histórico-hermenéutica de corte positivista basada en la revisión de las fuentes primarias, se adopta un análisis crítico del estado de la cuestión. La localización de las fuentes documentales primarias se ha centrado en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (HBNE), seleccionando principalmente la prensa publicada en Madrid. Aparte se han encontrado fuentes adicionales en el Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA). La selección en la prensa histórica, a través de palabras clave, de textos originales y otros elementos iconográficos, ha sido complementada con otras fuentes del período que repertoriamos en un trabajo anterior (Torrebadella, 2011b) y se han tratado los estudios más recientes citados en este trabajo para marcar el contexto histórico. Naturalmente, el valioso estudio de M^a del Carmen Simón (1972) sobre *La enseñanza privada seglar en Madrid 1820-1868* ha dispuesto la guía fundamental para la localización de la mayoría de los colegios que aquí se tratan.

A modo de contexto

Durante el reinado de Doña Isabel II (1833-1868), Madrid experimentó una fuerte inmigración de las provincias; por un lado, se trataba de una población rural que huía de la miseria para emplearse en lo que fuera, generalmente, el servicio doméstico (niñas y jóvenes) y recaderos en las tiendas

o, simplemente mendigos (Juliá, Ringrose y Segura, 1995). Pero, además, como capital del Estado atrajo profesionales de todo tipo para prestar servicios a la Administración. Se instalaron profesionales liberales, familias diplomáticas, agentes de negocios de otras regiones –comerciantes e industriales–, con lo cual este incremento de clase media y de pequeña burguesa congestionó rápidamente el viejo casco urbano. En 1836 Madrid tenía 224.312 habitantes y el incremento, a pesar de unos elevados índices de mortalidad, fue acelerado; en 1868 había ya 298.426, y se pasó a los 397.816 de 1877 y a los 470.483 de 1887; en 50 años se había doblado la población. Los problemas de la vivienda fueron muy marcados, faltaban terrenos para edificar, y en un mismo espacio convivían distintas clases sociales: ricos y pobres. Así que pronto se detectaron deficiencias urbanísticas y concomitantes problemas de higiene pública; Madrid necesitaba ensancharse ordenadamente (Revilla y Ramos, 2005).

Efectivamente, la parte fea de la realidad se encontraba en las muchas deficiencias higiénicas del espacio público; “el estado higiénico era deplorable” y las epidemias de cólera azotaban periódicamente la ciudad (Del Corral, 1989, p. 246). Las clases más humildes vivían hacinadas en viejas casas de pisos muy deteriorados e insalubres. La lacra de la elevada mortalidad, sobre todo infantil, mostraba el fracaso de la educación en la llamada *cuestión social* (Millet, 1871; Monlau, 1872). Por lo tanto, la idea de la escolarización completa o la de la *enseñanza obligatoria*, de los seis a los doce años, se presentaba como una quimera (R. P., 1864).

Las guías médico-familiares de la época atendían una posición higiénica y moral indicando las reglas y preceptos higiénicos de los que la infancia y la juventud se convirtieron en el punto de mira. Es cuando se estableció un modelo de educación física “médicamente tutelado y administrado, y congruente con las expectativas de formación ciudadana de las sociedades liberales del XIX” (Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017, p. 10). La necesidad de fomentar la educación física en la educación era sentida en algunos tratados de la época:

La educación física es una de las más benéficas ideas de la civilización moderna, y un auxiliar poderoso de la virtud moral: Si de la educación han de brotar los beneficios que la sociedad desea, debe procurarse con ardiente celo el desarrollo de las facultades físicas, a la vez que el sentimiento moral e intelectual, poniendo así en equilibrio la energía del cuerpo, la del alma y la del entendimiento.

La educación física ha sido un tanto postergada entre nosotros, siendo así que no es menos interesante que la educación moral e intelectual. Sin fuerza física no hay salud, tampoco fuerza moral, y por consecuencia ninguna de las nobles virtudes que emanan de la fortaleza. Si el cuerpo no está sano y robusto, el alma pierde su vigor, la inteligencia su energía y el hombre queda reducido a la nulidad. (Torres, 1853, pp. 1-2).

Si bien solamente en algunos colegios se intentaba llevar a cabo esta intención:

Un pequeño y mal surtido gimnasio forma parte de los objetos de distracción de los jóvenes, los cuales sólo procuran aprender algunas evoluciones que lejos de reportarles utilidad, los exponen a los peligros que son consiguientes a tales ejercicios cuando no están sujetos a una buena dirección y convenientemente metodizados. (Benzo, 1853, p. 6).

Es, por otra parte, una época asistida por una efervescencia de tesis doctorales fomentadas en la Universidad Central, de Madrid, con temáticas relativas a la educación física y la higiene:

beneficios, efectos, conveniencia... (Torrebadella, 2012b), que seguramente habrían de contribuir a fomentar la inclusión de prácticas corporales en los planes de estudios de los colegios destinados a las clases acomodadas.

En estos momentos sorprende el nombramiento de Bernabé Barrio como profesor en la Escuela Normal Central. Sobre ello la prensa se refería en los siguientes términos: “De este modo ha reconocido el gobierno por primera vez la necesidad de la gimnasia en los establecimientos de enseñanza; necesidad que desde hace mucho tiempo vienen satisfaciendo todos los colegios privados” (Crónica nacional, 1858, p. 2).

Bernabé Barrio, un discípulo de Francisco Amorós, había sido profesor del Colegio de Figueras desde 1839, y en 1845 fue requerido para dirigir la Escuela Gimnástica Militar de Barcelona, ciudad en la que también fue profesor de gimnástica del Colegio Barcelonés, estableciendo un gimnasio en 1848 (Torrebadella, 2020). Años más tarde se trasladó a Madrid para impartir clases en los mejores colegios privados (Torrebadella-Flix, 2015).

Asimismo, en la década de los años sesenta se inicia la propagación de los gimnasios higiénicos (Torrebadella-Flix y Rivero-Herraiz y Sánchez-García, 2019) y en Madrid se publica el *Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica* del Dr. Schreber (1861), que marca un nuevo quehacer en la gimnástica escolar (Torrebadella, 2014a).

También, y seguramente, la influencia del Conde de Villalobos (1817-1867) se encontraba detrás del proyecto de la construcción de un Gimnasio Municipal por el Ayuntamiento de Madrid, en el Colegio de San Ildefonso (Del Corral, 1989). Este proyecto recibía el apoyo del doctor Agustín Gómez de la Mata (1807-1880), diputado masón y progresista-liberal, que pedía en el Congreso de Diputados, que se convirtiese en un Gimnasio Civil, con aplicación para todas las escuelas de primera enseñanza del reino (Correspondencia de la Corona, 1859).

Efectivamente, en Madrid la labor del Conde de Villalobos estaba dejando huella y así lo ratificaba Pedro Felipe Monlau (1862b, p. 601) del que decía: “está generosa y desinteresadamente contribuyendo en Madrid a el conocimiento de las ventajas de la gimnasia en establecimientos públicos de educación e instrucción”.

Unos antecedentes

Durante el segundo tercio del siglo XIX fueron apareciendo en la capital española algunos colegios de iniciativa seglar destinados a estas clases acomodadas y que incluían en sus planes de estudios las llamadas “clases de adorno”, cuya función educativa era mejorar la ulterior presencia social de los alumnos; muchas de estas clases de adorno eran de naturaleza corporal en las que, junto a la esgrima, el baile o la equitación, estaba presente la gimnástica (Simón, 1972). Entre los centros más destacados habría que mencionar, en primer lugar, el COLEGIO ESPAÑOL HAMILTONIANO (1838), que dirigió el presbítero Alberto Lista Aragón (1775-1848). Este colegio puede ser considerado, después del Real Instituto Pestalozziano, el primero que en Madrid incluyó la enseñanza de la educación física, como quedó reflejado en su *Reglamento*, aunque quizá no en los momentos

más apropiados del horario escolar: “Los ejercicios gimnásticos seguirán siempre según la estación, a las comidas o meriendas en el tiempo de recreo prefijado” (Colegio Español Hamiltoniano, 1838, p. 7, Art. 40).

En tiempos de calor, estos ejercicios eran complementados con prácticas de baño:

Cuando éstos [los médicos] en tiempo de los calores aconsejen los baños, los alumnos irán a bañarse conducidos por el mismo señor censor, vice-censor, pasantes o celadores, y acompañados por dos maestros de natación; al efecto llevarán calzoncillos y capas de lienzo... (Colegio Español Hamiltoniano, 1838, p. 8, Art. 48).

No hay que decir que en estas circunstancias extraordinarias se tenía muy presente “la celosa vigilancia para prevenir cualquier desliz” relativo a las secuelas imaginarias del *vicio solitario* (Malón, 2001; Torredadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016): “Atendida la necesidad de una vigilancia incesante y bien atendida sobre las buenas costumbres de los discípulos, estos serán visitados el primer jueves de cada mes por los médicos del colegio” (Colegio Español Hamiltoniano, 1838, p. 8, Art. 48).

De aquí puede vincularse pues, que entre 1842 y 1852 en varios colegios de Madrid la presencia de la gimnasia entre las clases de adorno ofertadas: Colegio de Humanidades de Francisco Serra, Colegio de Masarnau, Instituto Español, Colegio de Sordo-mudos y Ciegos, Escuela Universal de Ciencias y Artes, Colegio Polimático, Colegio de Carabanchel, Colegio Politécnico y Colegio Hispano (Torredadella, 2013b) y, además –añadimos ahora–, el Colegio Complutense (1852), en Alcalá de Henares, que entre las clases de adorno se ofertaban: baile, equitación, esgrima y gimnasia.

Así que al llegar a la década de los años sesenta, como mencionaba Monlau (1862, p. 600-601), en “algunos colegios particulares de la corte existen gimnasios que esperamos sirvan de modelo y de estímulo a las escuelas públicas y privadas del reino que carecen de ese poderoso elemento de educación física y moral”. Como veremos seguidamente, puede afirmarse que el ejemplo de estos colegios verdaderamente cundió y sirvió para engendrar la profesión de la enseñanza gimnástica.

Colegios de religiosos

Los Jesuitas

En los colegios de las congregaciones religiosas se prestó atención al cuidado de la máxima *mens sana in corpore sano*. Como ya es conocido, durante el siglo XIX la presencia de los colegios de la orden jesuita fue variada e inestable (Revuelta, 1984, 1998; Simón Díaz, 1952). En Madrid, el conocido Real Seminario de Nobles (1725-1767, 1798-1807, 1816-1820, 1834-1836) después las distintas etapas, el flamante edificio quedó reducido a cenizas. Durante el período liberal la reprobación a la congregación jesuita impidió su implantación oficial, aunque existieron algunos colegios camuflados, puesto que así se lo permitía la ley de libertad de enseñanza (Revuelta, 1984, 1998). En Madrid, el COLEGIO DE SAN IGNACIO DE LOYOLA (1864), de 1ª y 2ª enseñanza establecido desde 1861 a 1864 en la c/ Leganitos, nº 4 (Simón, 1972, p. 261) apuntaba la influencia de la orden jesuita. Este colegio, incorporado al Instituto del Noviciado, estaba dirigido por el presbítero

Santos de la Hoz. Examinando los anuncios en prensa, se sabe que ofrecía clases de gimnasia. Más tarde fue trasladado a la c/ de Jamotrez, nº 74, y se decía “hay clases de adorno”; con lo cual, es de suponer, que también se encontraba la gimnasia (Colegio de San Ignacio de Loyola, 1871, p. 4).

Después del sexenio revolucionario y en tiempos de la Restauración Alfonsina se estableció en 1880, en Chamartín de la Rosa, el colegio NUESTRA SEÑORA DEL RECUERDO. Este colegio de nueva planta y ubicado en una espléndida finca fue obsequio de los Duques de Pastrana [figura 1]. Puede decirse que el nuevo colegio representó la readmisión oficial de la Compañía.

Conocemos la atención que se prestó a la educación física en todos los colegios de la orden jesuita y, como menciona Revuelta (1998, p. 124), en algunos de estos colegios “la enseñanza de la gimnasia y la instalación de gimnasios se adelantaron a las imposiciones gubernativas”, y entre ellos se encontraba el colegio de Chamartín que incorporaba la gimnasia como clase de adorno. Efectivamente, los colegios de jesuitas desde su presencia en el Real Seminario de Nobles fueron los primeros colegios que en España atendieron una educación física acompañada a la intelectual, religiosa y moral (Torrebadella y Brasó, 2020).

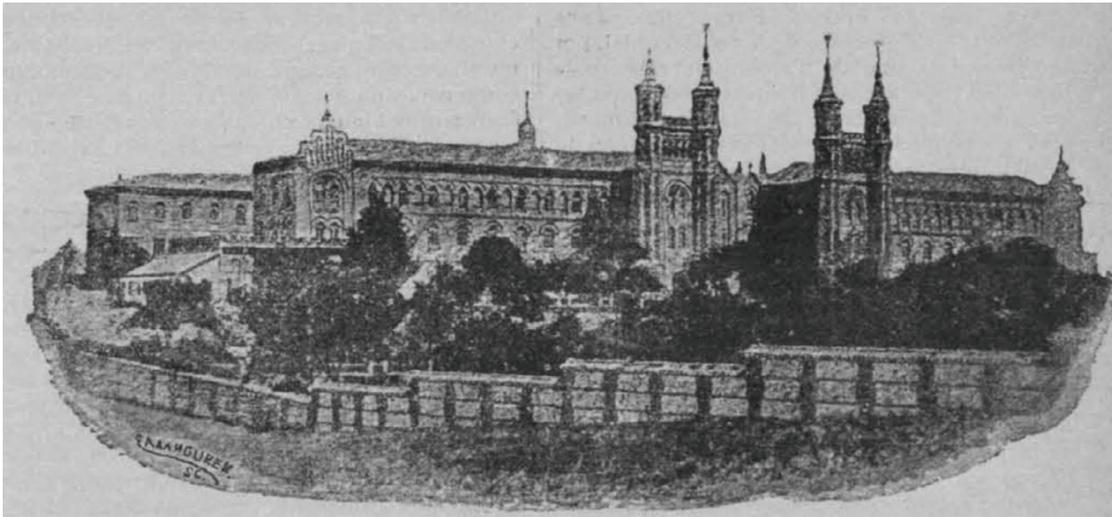


Figura 1. Colegio de Jesuitas (1894, 31 de mayo). Colegio de Jesuitas de Chamartín de la Rosa. *La Ilustración Católica*, p. 131.

Los Escolapios

Puede que las ESCUELAS PÍAS DE SAN ANTÓN, en la calle de Hortaleza, nº 69, esquina a la de Santa Bárbara, “que se decía estaba al nivel de los de su clase en las demás naciones” fuese la primera escuela de los escolapios que instalase un gimnasio escolar en España. Los directores literarios del diario *La España* –de 9 de junio de 1853– citaban:

Validos de la amabilidad con que aquellos señores nos recibieron, tomamos la libertad de ver los juegos gimnásticos, nuevos en el colegio; después de observar la buena disposición en que los aparatos y máquinas de hallaban colocados en la gran sala destinada para ellos, que nos parece ser, en su género, la mejor de esta corte, recibimos una agradable sorpresa al ver los

adelantos de los niños en proporción del tiempo que nos dijeron llevaban de ejercicio; pues los vimos hacer pruebas difíciles en el trapecio, en la garrocha, al salto, en las escalas. (Escuela Pía de San Antón, 1853, p. 4).

Como vemos aparecen esos “ejercicios difíciles en el trapecio” que tantos infortunados accidentes provocaron. El trapecio fue un elemento muy usual en casi todos los gimnasios de la época – inventado por Francisco Amorós– y popularizado por las frecuentes compañías gimnásticas que ofrecían espectáculo en la Corte (Torrebadella, 2013a), pero también fue muy reprobado por el peligro que reportaba y su contraria manifestación a una gimnasia higiénica y racional (Vicente-Pedraz y Brozas-Polo, 2017).

Otro ejemplo que destacar se encuentra en las ESCUELAS PÍAS DE GETAFE, que en 1863 disponían de un gran y equipado gimnasio bajo la dirección del experimentado profesor Carlos Nebreda López (Gacetilla, 1863, p. 4), quien más tarde sería director del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.

Por su parte, en 1868, también los padres escolapios, esta vez de Madrid, inauguraban en las ESCUELAS PÍAS DE SAN FERNANDO, sita en la calle del Mesón de Paredes, nº 84, unas nuevas instalaciones para proveer a la educación física de los alumnos:

Acaba de inaugurarse en el colegio de los padres escolapios de San Fernando un picadero. Esta nueva clase de equitación y la de gimnasia debida a los adelantos del malogrado señor conde de Villalobos, forman el complemento de la esmerada educación que se da en este bien montado establecimiento. Mucho nos complace que los padres escolapios de San Fernando introduzcan estas mejoras tan de la época, consiguiendo por este medio hacer que su plan de enseñanza, además de religioso y literato, sea altamente higiénico. (Sección de hechos varios, 1868, p. 3).

Terminaremos esta breve relación de colegios religiosos de Madrid señalando que Estanislao Bueno cita que, probablemente hacia 1869 o en fecha anterior, había recibido clases de gimnasia en el COLEGIO DE SAN ILDEFONSO de Alcalá de Henares. En 1891 Estanislao Bueno ejercía como profesor de Gimnasia higiénica de 1.^a y 2.^a enseñanza en el Colegio San Agustín, de Palma de Mallorca.

En el Colegio de San Ildefonso, dirigido por los reverendos padres Escolapios, situado en la antigua y no menos célebre Universidad de Alcalá de Henares, fue donde por espacio de seis años, y bajo la sombra augusta de aquellos espaciosos claustros, respiré el dulce ambiente de mi primera educación, tanto moral como intelectual. En él me dediqué, entre otras clases de adorno, a la gimnasia; y han sido para mí de tan reconocido interés los ejercicios que practiqué... (Bueno García, 1891, p. 1).

La actuación del padre Claret

Se debe al prestigioso arzobispo catalán Antonio María Claret y Clará (1807-1870), una de las personas más influyentes de la época, confesor personal de Isabel II, uno de los escritos de autoría religiosa más favorables a la difusión de las prácticas físicas; en *El Colegial o Seminarista* (1861), un compendio de conocimientos y materias “propias para formar un sacerdote sabio y virtuoso”, consideró la saludable recreación de los juegos gimnásticos:

Para que se vea más clara la necesidad de la recreación que hemos señalado en el reglamento, debemos decir que el hombre es un compuesto de alma y cuerpo, y que ambas cosas se deben atender y ninguna de ellas descuidar; al alma se la atiende por medio de la instrucción y al cuerpo por medio del ejercicio; y las dos se desarrollan perfectamente por medio de la educación. El hombre que sólo cuida de instruirse y no ejercita su cuerpo, se vuelve tísico y se muere. El que nomás piensa en comer y ejercitar el cuerpo, sin aplicarse al estudio o la instrucción, se vuelve bruto, y es peor que un irracional, dice Platón. Así que estas se han de llevar de frente y todos los días. (Claret, 1865, p. 237).

Para conocer mejor el modo de aplicar la recreación y el cultivo del ejercicio físico, Antonio María Claret tomó como modelos los reglamentos de algunos de los centros educativos más prestigiosos del extranjero como el *Keens [sic.] College*, de Inglaterra, el *Real Gimnasium*, de Prusia y el *College Chaptal*, de Francia. En la recreación de la gimnástica disponía de su propia reglamentación en el artículo cuarto:

... podrán ocuparse de juegos gimnásticos, que recomendamos mucho, pues que la gimnástica aplicada de una manera racional es el más poderoso modificador del organismo humano, porque multiplica y enriquece los manantiales de la vida, desarrolla el cuerpo en proporciones armoniosas, neutraliza los efectos de los trabajos mentales, y en fin, engendra y mantiene constantemente equilibrio entre todas las funciones de la economía, conservando en toda la edad la salud, el vigor y la belleza. No será por demás advertir que los juegos gimnásticos han de ser adecuados a la edad y estado físico en que halla cada uno: y para que el ejercicio muscular sea realmente provechoso, es preciso que reúna la circunstancia de ser agradable; es decir, que intervengan en la voluntad, que el alma se interese, y haya estímulo nervioso proporcionado a la acción muscular. (Claret, 1865, pp. 241-242)

Entre los ejercicios gimnásticos, Claret clasificaba los juegos en dos grupos o secciones. En la primera sección, de juegos sin instrumentos, se citan “Las cuatro esquinas”, “La gallina ciega”, “Tirios y troyanos”, “El rey vencedor”, “El salto del carnero”, “El pase”, “El vena” y “El escondite”. En la segunda sección, de juegos con instrumentos: “Las bochas”, “El boliche”, “El chito”, “La pirámide”, “La pelota”, “La cuerda para saltar”, “El columpio” y “Las cometas”.

No resulta extraño, por tanto, que en 1861 el padre Claret contemplara la instalación de un completo gimnasio en el COLEGIO DE SEGUNDA ENSEÑANZA sito en Monasterio DE EL ESCORIAL. En 1864, este colegio estaba acondicionado para alojar a 300 alumnos y se decía que existían dos gimnasios que, “preparados según los mejores adelantos, excitan la curiosidad de los aficionados” (Variedades, 1864, p. 4). Aparte, había “en él excelentes dormitorios, comedor y salón de estudio para doscientos alumnos; (...) y salón de recreo; magníficos gabinetes de física, química o historia natural” (Colegio [del Sr. Claret], 1865, p. 1).

El Colegio de El Escorial fue uno de los centros escolares más bien valorados por las familias aristocráticas de la Corte (Cervera, 1879).

Colegios laicos

Aunque se hable de colegios particulares de titularidad laica, hay que destacar que muchos estaban dirigidos por religiosos y, sobre todo, atendían a una educación intelectual, moral y religiosa que es la que solicitaban la mayoría de los padres de familia.

En cuanto a estos colegios, el primero que encontramos es el COLEGIO ESPAÑOL DE NIÑOS, fundado en 1840 por el doctor Luis García Sanz y trasladado en mayo de 1853 a la calle del Clavel, nº 1 (Simón, 1972, p. 222), cuyas clases de gimnasia y dirección de su gimnasio estaban a cargo del profesor de la asignatura José María Batanero, que lo era también del Colegio de Sordomudos y Ciegos y director del Gimnasio Militar del Regimiento Reina Gobernadora (Anuncio, 1853).

En 1851 el COLEGIO DEL ROSARIO (Simón, 1972, p. 255), se ubicó en gran edificio de la calle Ancha de San Bernardo nº 9; y si bien empezó bajo la dirección de Julián González de Soto, en breve se encargó Ángel María Terradillos. El colegio era de 1ª clase y disponía de unas magnificas instalaciones y, por lo que se desprende, de un anuncio en prensa, también de gimnasio. Se mencionaba que el profesor de gimnasia de este colegio iniciaba el 1 de octubre unas clases para adultos, a hora distinta de los alumnos, en el mismo gimnasio del colegio, todas las tardes de cuatro a seis (El profesor de gimnasia, 1861).

En 1859 el COLEGIO POLITÉCNICO HISPANO-FRANCÉS, que dirigía el catalán Sebastián Vilella y Font, fue ubicado en la casa-palacio de la Carrera de San Jerónimo, nº 40. Este fue otro de los colegios que desde mediados del siglo XIX se había convertido en uno de los más selectos de la ciudad (Simón, 1972). En él se ofrecía una completa educación que venía favorecida por las condiciones del mismo colegio con grandes espacios, patios y jardines. Aparte de la gimnasia propiamente dicha, había prácticas de equitación, esgrima y baile (Colegio Politécnico de Madrid, 1860) [figura 2].

COLEGIO POLITECNICO DE MADRID,
En competencia con los primeros liceos de Europa, incorporado á la Universidad central, autorizado para 310 alumnos.

Primera y segunda enseñanza completa y universal.—Preparatorio para todas las carreras con toda clase de artes de adorno, como dibujo, pintura, música, baile, gimnasia, esgrima, y equitación.—Educación física, religiosa, moral, civil é intelectual esmeradísima é inmejorable.—Trato noble, generoso y paternal.—Manutención exquisita y abundante.—Pensión 7 rs. diarios; media pensión 3 rs.; se admiten externos: se espended gratis los reglamentos, y se permite visitar el establecimiento.—Casa-palacio con sesenta vastas habitaciones, dormitorios desahogados é higiénicos, una anchurosa y prolongada galería, tres grandes patios, en la principal y más elegante calle de la corte: Carrera de San Jerónimo, número 40.

Nota. Se remiten reglamentos á las personas de provincias que lo solicitaren al secretario del establecimiento, incluyendo dos sellos de correo dentro de la carta.
(2 g. 2 c.-1.)

Figura 2. Colegio Politécnico de Madrid, *La Iberia*, 26 de abril de 1860, p. 4.

El responsable de las clases era el acreditado profesor José Creixell, el cual también era el director del gimnasio de la calle de Alcalá, nº 7. Como en la mayoría de estos colegios, existía la tradición de verificar exámenes públicos y los ejercicios gimnásticos también formaban parte del programa:

El domingo por la tarde tuvieron ejercicios públicos de gimnasia los discípulos del Sr. Creixell, en el local en que este reputado profesor da sus lecciones, situado en el colegio politécnico de la Carrera de San Gerónimo. Nosotros, y cuantas personas tuvieron el gusto de asistir, salieron complacidísimos de presenciar la agilidad y soltura con que los discípulos del señor Creixell trabajaron en toda clase de máquinas y practicaron dificultosos ejercicios de fuerza y agilidad, por lo qua fueron justamente aplaudidos.

En estos aplausos recibió el Sr. Creixell el galardón que merece por el esmero con que dirige este ramo de la educación que tanto contribuye al desarrollo físico de los que lo cultivan. (Creixell, 1862, p. 3)

En 1859 se estableció en el nº 5 de la calle del Barquillo el COLEGIO DE SANTA ISABEL, de enseñanza primaria y superior, que más tarde sería conocido con el nombre de COLEGIO HISPANO-AMERICANO DE SANTA ISABEL (Simón, 1972, p. 257). Su director, Genaro Alenda y Mira (1816-1893), no dudó en incorporar los preceptos higiénico-educativos del momento, en cuanto al desarrollo de las fuerzas físicas a la par que las intelectuales:

La enseñanza de la gimnástica, propia para desarrollar cual conviene y sin peligro el físico del niño es una de las partes comprendidas en el plan general de educación, abrazando, no tan sólo cuantos movimientos elementales y compuestos requiere la referida clase, sino también la de florete y sable. (Colegio Santa Isabel, 1860, p. 6, Art. 7).

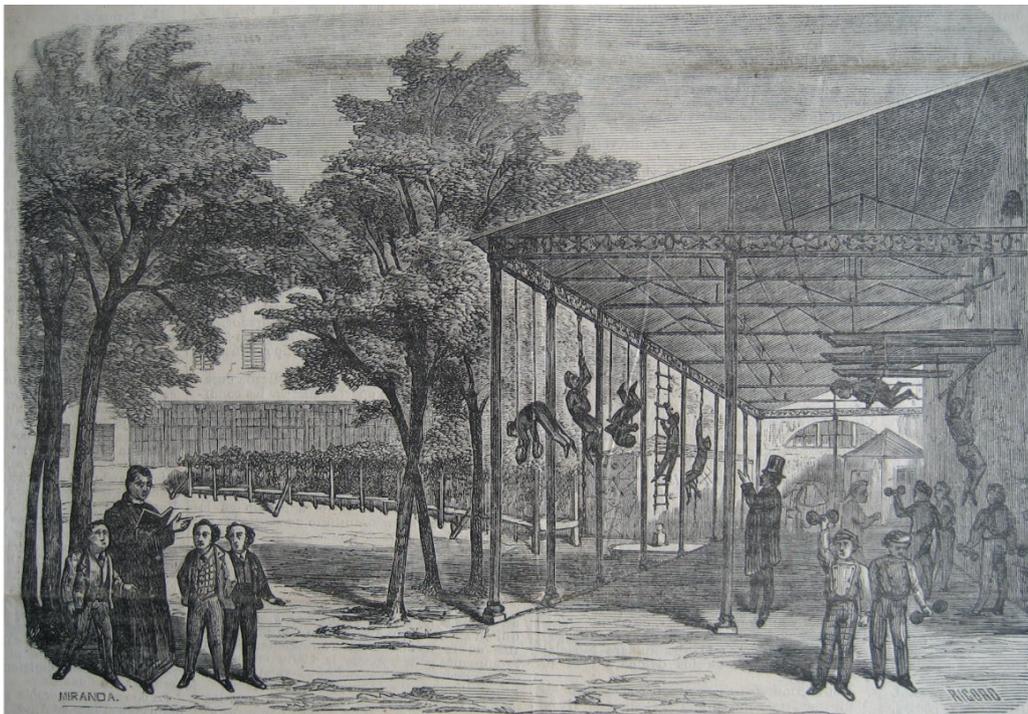


Figura 3. Gimnasio del Colegio Hispano-Americano de Santa Isabel. (grabado en *Los Sucesos*, 16 de septiembre de 1867, p. 1. [Propiedad del autor])

En 1867 ya disponía de un gimnasio [figura 3], pero también entre las diferentes clases de adorno (música, dibujo, mecanografía, idiomas...), existían las de esgrima y equitación:

Las clases de gimnasia, equitación y esgrima se dan cual conviene para el desarrollo físico de los alumnos, y abrazan desde los ejercicios más elementales hasta aquéllos que más recomiendan los adelantos del arte y que piden las diferentes circunstancias de los jóvenes. (Colegio Hispano-Americano de Santa Isabel, 1869, p. 13).

Otro fue el COLEGIO DE SANTA TERESA, antes Escuela Inglesa (1860), de segunda enseñanza establecido en la calle Montera, nº 28 (Simón, 1972, p. 261), y que estaba dirigido por Francisco Alejandro Fernel, quien antes había sido el propietario y director durante siete años del Colegio Politécnico de Sevilla –en el convento de San Jerónimo–. En este colegio ya se iniciaron las clases de gimnástica a cargo del profesor Venitien (Torrebadella, 2013b). Se decía que el método era el que se observa en las mejores escuelas de Inglaterra, Alemania o Suiza. Para el curso siguiente, este colegio se trasladó a una casa de calle de Leganitos, nº 64, y adoptó el nombre de Colegio de Santa Teresa (1861). En él se decía impartir una educación distinguida y sólida atendiendo con esmero a la educación moral y física; entre las clases de adorno incorporaba la gimnasia, esgrima y baile.

Asimismo, el COLEGIO FRANCÉS (1862) c/ de la Reina, nº 21, se mencionaba que “el director del colegio ha añadido la gimnasia, que hoy es una parte esencial de la educación, y al efecto cuenta con el mejor profesor de la corte”. Muy probablemente este profesor fuese Alfonso de Vignolles, el cual también disponía de un gimnasio higiénico en la misma calle, nº 14.

En 1863, el COLEGIO DE SAN JUAN BAUTISTA (1863, p. 4), preparatorio para todas las carreras e instalado en la calle de Capellanes, nº 5, se anunciaba frecuentemente con el reclamo de que se ofrecía “gimnasia gratuita para los alumnos de primera y segunda enseñanza” [figura 4].



Figura 4. Colegio de San Juan Bautista, *El Clamor Público*, 9 de septiembre de 1863, p. 3.

El COLEGIO DE SAN JOSÉ (Simón, 1972, p. 218), de primera clase, data de 1847, en la calle Cabeza nº 26, pero en 1850 se trasladó a la c/ del Olivar, nº 22. Este colegio estaba dirigido por el abogado Isidro Frutos, pero hacia 1858 la dirección pasó al presbítero Ignacio Parada Gómez. Ahora bien, no fue hasta al cabo de dieciocho años, cuando ya se encontraba en otro emplazamiento, c/ del Olivar, nº 6, que empezó a disponer de los espacios adecuados para impartir educación física, puesto que la nueva casa rústica que se adquirió disponía de jardines, baños y un gimnasio (Colegio San José, 1865).

Para el curso 1865/66 se abrió el COLEGIO DE SANTO TOMÁS DE AQUINO (Simón, 1972, p. 267), establecido en la Plaza de Puerta Cerrada, nº 5 y dirigido por el presbítero catalán Francisco de Asís Aguilar (1826-1899). En este nuevo colegio de 1ª enseñanza y peroperatorio para todas las careras, entre las clases de adorno, naturalmente, como había de proceder en un distinguido colegio de su clase no podía faltar la gimnasia:

El Director del colegio, sustituyéndose á los padres, debe además cuidar como ellos, no solamente de los adelantamientos del alma, sino también de la salud y desarrollo corporal de los alumnos internos; tiene por consiguiente la obligación de procurarles una comida sana, ventilación en los aposentos, ejercicios que aumenten sus fuerzas, descanso y recreos acomodados, etc., disponiendo las cosas de manera que todos los elementos de educación se dirijan al único fin que debe proponerse: devolver a la familia y a la sociedad, convertido en hombre ilustrado, de nobles sentimientos y provechoso, al que recibió tierno niño. (Aguilar, 1865, p. 4)

En 1868 el pedagogo Andrés Dinelli y Aparicio fundó y dirigió el COLEGIO HISPANO INTERNACIONAL en la calle del Barco, nº 9, duplicado,¹ internado para la primera y segunda enseñanza y preparatorio para carreras especiales. Este colegio se declaraba “primero y único de su clase en Europa” y decía ofrecer una “vigilancia enérgica, método especial para adquirir hábitos poderosos de virtud y de amor al estudio”, para lo que decía disponer de 38 maestros entre los más acreditados de la Corte (Colegio Hispano Internacional, 1868b). Entre las clases corporales recreativas y de adorno ofrecía gimnasia, baile, esgrima, equitación, natación, declamación. Disponían de gimnasio, sala de armas y teatro (Colegio Hispano Internacional, 1868a, 1868b).

En 1866, dirigido por Guillermo Ballester Cerdó (1835-1901), licenciado en Filosofía y Letras, se abrió en el nº 14 de la calle de San Joaquín el COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA, más tarde trasladado a la calle de Fuencarral, nº 26 [figura 5]. Entre 1869 y 1870 se trasladó a un edificio de nueva planta sito en el nº 15 de la calle de la Libertad, con el nombre de grandioso COLEGIO HISPANO-ROMANO DE NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA de primera clase y de segunda enseñanza (Ballester, 1873b). Se trataba del único colegio construido de nueva planta, con grandes salones, dormitorios, espaciosos patios y jardines y con una celosa precaución de todas las condiciones higiénicas. Ballester deseó ofrecer un colegio siguiendo el modelo de los mejores que existían en Europa: “... un colegio modelo, que pudiendo rivalizar por sus resultados, material y condiciones higiénicas con los mejores del extranjero, atraerá indudablemente a los hijos de las más distinguidas familias que se educaban antes fuera de su patria” (Ballester, 1872, p. 4).

¹ Hacia 1875, Andrés Dinelli también era director de una Academia (calle de la Ballesta, nº 16, bajos) donde impartía clases de gimnofisio-sicología [sic], lengua universal, baile y armas. *La Correspondencia de España*, 12 de abril de 1875, p. 2.

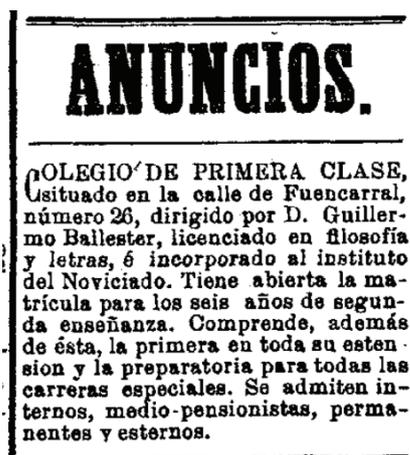


Figura 5. Anuncio del Colegio de Nuestra Señora de la Esperanza (*El Imparcial*, 7 de septiembre de 1868, p. 4).

La selecta educación exclusiva para los hijos de las familias más acomodadas comprendía la escuela de párvulos, la instrucción primaria elemental y superior, y la instrucción secundaria. También se impartían algunas carreras especiales. Las clases de adorno (música –instrumental y vocal–, gimnasia, dibujo y pintura, declamación, idiomas...) complementaban la exquisita oferta educativa del colegio, que disponía de un gran gimnasio higiénico y de una sala de armas (Un buen colegio, 1874).

Las mejoras y adelantos materiales y pedagógicos del Colegio Hispano-Romano estuvieron a la orden del día. Por eso no se dudó en establecer un completo gimnasio en el que las clases de “gimnasia higiénica” para la primera enseñanza eran completamente gratuitas. Así se desprende de un anuncio de 1870 [figura 6].

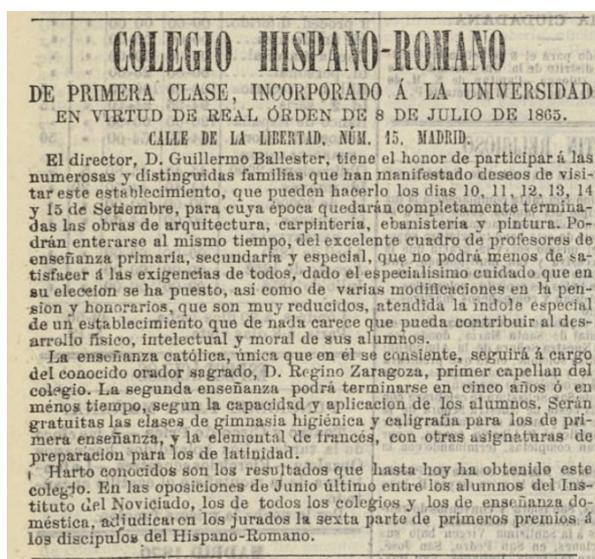


Figura 6. Anuncio del Colegio Hispano-Romano (*La Correspondencia Universal*, 7 de septiembre de 1870, p. 4).

El Colegio Hispano-Romano era constantemente publicitado como uno de los mejores de la Corte y, uno de los valores añadidos era el disponer de un gimnasio propio y gratuito, con lo cual no existía la necesidad de asistir a un gimnasio privado externo:

Tal vez se ignora un pequeño detalle de la primaria y es que, además de sus hermosísimas clases, cuenta con un soberbio gimnasio higiénico, dirigido por dos distinguidos profesores y varios ayudantes, a cuya clase asisten diariamente todos los alumnos de primera enseñanza, sin satisfacer por ella retribución alguna. Esta medida es de utilidad suma para todos los alumnos y especialmente para los hijos de Madrid, los cuales satisfacerían, en cualquier otro gimnasio, honorarios por lo menos iguales a los que satisfacen en dicho colegio por toda la enseñanza. (Colegio Hispano Romano, 1877, p. 2).

Las mejoras en este gimnasio fueron constantes. Así se aprecia después de que Guillermo Ballester asistiera a la Exposición Universal de París, tras la que dotó a su “anchuroso gimnasio higiénico, con los mejores y más modernos aparatos” (El Imparcial, 1879, p. 3; Actualidades, 1879).

En 1880, el Colegio contrató al catalán José Florencio Quadras, que en Barcelona había sido compañero del profesor Vignolles en la dirección del gimnasio del Colegio de Carlos Carreras (Torrebadella y Arrechea, 2015; Torrebadella, 2020). Hay que destacar que en 1877 el profesor Quadras era reconocido por ser “Profesor honorario de los Gimnasios de la Real Casa” –diez años después de la muerte de su antecesor, el conde de Villalobos– (Quadras, 1877), y por eso tuvo permitido utilizar a título honorario el escudo de armas de la Real Casa [figura 7].



Figura 7. “Círculo Gimnástico Barcelonés”, dirigido por José Florencio Quadras (*La Imprenta*, 29 de septiembre de 1878, p. 6635).

No conocemos la razón por la que el Profesor Quadras fue reconocido con tal mención profesional, de la que *La Correspondencia de España* dio una escueta noticia (De hoy 11 de julio, 1877). Por otra parte, tampoco conocemos por qué abandonó Barcelona y los gimnasios que allí dirigía con tanta reputación (Anuncio de los Gimnasios y Skating-Ring..., 1877, 2 de diciembre). Los diarios de Madrid *La Iberia* y *La Época* dieron noticia de su llegada para dirigir el colegio de Sr. Ballester:

Habiendo llegado a Madrid D. José Florencio Quadras, profesor honorario de los gimnasios de la Real Casa, con el designio de establecer en la Corte la gimnástica académica, higiénica y terapéutica a la altura a que se encuentra en Alemania, ha conseguido del Sr. Ballester, director del Colegio Hispano-Romano, autorización para dar aquellas clases en el magnífico gimnasio

de su acreditado establecimiento, fuera de las horas destinadas a los alumnos del mismo. Felicitamos al director del Colegio de la calle de la Libertad por esta nueva prueba de su amor a la educación, y al Sr. Quadras por el éxito que de seguro obtendrá en sus plausibles propósitos.” (Noticias, 1880, p. 3).

D. José Florencio Quadras, profesor honorario de los gimnasios de la real casa y director de los más acreditados de Barcelona, se encuentra hoy en Madrid, teniendo a su cargo la dirección del gimnasio establecido en el colegio del Sr. Ballester, y con autorización del mismo, da enseñanza de gimnasia higiénica, académica y curativa a las personas que deseen aprovechar su larga experiencia fuera de las horas de lección del referido colegio. Tenemos las mejores noticias de dicho profesor, que cuenta ya con numerosos discípulos. (Notas generales, 1880, p. 3).

Por si ello fuera poco, el activo director del Colegio Hispano-Romano había inaugurado 1 de septiembre de 1873 “el elegante teatro de la infancia propiedad del expresado colegio” en el que los alumnos del colegio representaron varias piezas teatrales ante un número de espectadores que sobrepasaba las 1.000 personas, lo cual da muestra del carácter emprendedor y transdisciplinar de su director, que “amenizaba la enseñanza con dulces y agradables pasatiempos” (Ballester, 1873a, p. 4).

Cuando Ballester murió, en noviembre de 1901, una corta nota de prensa puso de relieve que en el Colegio Hispano-Romano “han recibido instrucción muchas de las personalidades que hoy ocupan elevados puestos en la política y en la Administración” (Noticias, 1901, p. 3).

Para concluir esta muestra de colegios laicos masculinos, destacaremos el COLEGIO INTERNACIONAL (1866-1874), de la calle Ancha de San Bernardo, nº 19. Dirigido por Nicolás Salmerón Alonso (1838-1908), Catedrático de la Universidad de Madrid y seguidor del movimiento krausista (Díaz Sánchez, 1987), este colegio fue el primer antecedente de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, que puso en práctica los principios e ideales gimnásticos que declaraba Julián Sanz del Río (1860) apropiándose de las palabras de Friedrich Krause:

Debe pues el hombre respetar la naturaleza y el cuerpo por su propia dignidad independiente del espíritu conservar y vigorizar el cuerpo por motivo de él mismo de su natural bondad no primero y solo por su relación al espíritu. La máxima contraria que ha reinado muchos siglos desde la caída de la cultura y las artes griegas, ha causado en pueblos enteros el olvido y menosprecio de la educación del cuerpo y de todas las artes que miran á la cultura corporal: Gimnástica. Cuando volvamos un día al reconocimiento debido a la naturaleza en sí y en sus criaturas entre las cuales es la más íntima y bella el cuerpo humano, renacerán las artes de la educación física, y en estas artes, ayudados por la ciencia moderna, llegaremos a superar á los griegos mismos. (Sanz, 1860, p. 93).

El Colegio Internacional acogía en 1870 alumnos internos y mediopensionistas en Primera y Segunda enseñanza y Estudios superiores, disponía de “un gimnasio bien montado y un espacioso jardín destinado al recreo de los alumnos” [figura 7]. Las clases de adorno pasaron a convertirse en actividades extraescolares.

COLEGIO INTERNACIONAL
Dirigido por D. Nicolás Salmeron, Catedrático de la Universidad de Madrid.
Primera y segunda enseñanza.—Estudios superiores. Es hasta ahora el único colegio donde se hallan establecidos los dos planes vigentes de segunda enseñanza.—Hay un gimnasio bien montado y un espacio jardín destinado al recreo de los alumnos internos y medio-pensionistas.—La matrícula está abierta desde el 16 de setiembre.—Las oposiciones á las plazas gratuitas tendrán lugar los días 26, 27 y 28 del mismo.
CALLE ANCHA DE SAN BERNARDO, NÚM. 19.

Figura 7. Colegio Internacional, *La Iberia*, 9 de octubre de 1870, p. 4.

En cuanto a los colegios de niñas o de instrucción para señoritas, en el trabajo de Torrebaddella (2013c), ya se revela la aportación de Teresa Castellanos de Mesa en el Colegio de Nuestra Señora de Loreto, hacia 1847. También señala en 1861 el Ateneo de Santa Isabel, con clases de gimnasia impartidas por la señora de Vignolles, aparte de otros colegios poco conocidos, como el que existía en la calle tres cruces, que decía atender una educación física, intelectual e moral”, y de aquí que incorporase la gimnasia (Instrucción de señoritas, 1864, p. 3)” [figura 8]

INSTRUCCION DE SEÑORITAS,
calle de las Tres Cruces, núm. 4, cuarto principal izquierda,
pasaje.
Educacion física, moral é intelectual de primera enseñanza, elemental y superior, española, francesa y demas labores, desde las mas ínfimas hasta las mas superiores propias de su sexo, idioma inglés é italiano, dibujo, música y gimnasia.
La direccion estará á cargo de un sacerdote bastante práctico en el estudio de los diferentes caracteres de la niñez y en su enseñanza, por lo que sabrá valerse de personas bien educadas, religiosas é instruidas para desempeñar los cargos que se les impongan.
La enseñanza se principiará el martes próximo, de once á cuatro, siempre que se matriculen por lo menos 10 niñas, cuya edad ha de ser de 6 á 12 años, y el honorario por sus instrucciones, 160 rs. mensuales, menos las de adorno.
Las horas de suscribirse, serán únicamente de cinco á siete de la tarde, y en los dias del 27 al 30 de este mes. (190)

Figura 8. Instrucción de señoritas (1864, 10 de abril). *Diario oficial de avisos de Madrid*, p. 3.

Sobre el colegio de niñas de Chamartín, que menciona Monlau (1862a), se trata del Colegio-Convento del Sagrado Corazón de Jesús, fundado hacia 1858 por las hermanas del Sagrado Corazón y que apadrinaron los Duques de Pastrana. No obstante, si bien no tenemos constancia alguna de que se introdujeran clases de gimnasia, pudiera ser que también siguiesen el ejemplo que ya ocurría en el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús que tenían las mismas religiosas en Sarrià (Barcelona) y que contaban con la asistencia de la profesora de gimnástica Francisca Vall (1862).

Los colegios “extramuros”

Durante el reinado de Isabel II se comienzan a difundir en Madrid las ventajas para los alumnos de recibir una educación en ambientes limpios, aireados y enteramente saludables (Ramírez Arcas,

1858), por lo que asistiremos a una tendencia, impensable hasta entonces, a instalar colegios privados “extramuros”, es decir, en espacios alejados del viciado y malsano ambiente del centro urbano rodeado por la muralla o, mejor, cerca medieval:

Los establecimientos de educación e instrucción deben tomar el mismo camino, porque la atmósfera urbana es funesta para los niños, mucho más funesta (física y moralmente hablando) que para los adultos. Esta verdad empieza a iluminar todas las inteligencias, y nos alegramos vivamente por ello. El colegio de niñas de Chamartín, el colegio de los PP. Escolapios de Getafe, el colegio de Carabanchel Alto (con toda verdad puesto bajo la advocación de Nuestra Señora de la Salud), están dando años há resultados admirables. (Monlau, 1862a, p. 250).

Es en estos momentos cuando a estas preocupaciones educativas se añaden las preocupaciones higiénico-sanitarias que darían lugar a la creación de las primeras escuelas sanatorios, en lugares del extrarradio. En estos centros se instalaron los llamados “gimnasios ortosomáticos”, en los que la educación física tomaba identificaciones terapéuticas prescritas por la profesión médica (Busqué, 1865). Como ejemplo sirva el COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE LA SALUD de Carabanchel y el “gimnasio ortosomático” que allí se instaló hacia 1854 bajo la dirección del Dr. Félix Guerrero Vidal (1817-1862) para atender la educación de los niños débiles y entre cuyas prácticas corporales se encontraban la gimnasia, el baile, la equitación y la esgrima (Simón, 1972; Vicente-Pedraz y Torreadella-Flix, 2017). El Dr. Guerrero falleció en 1862, pasando a ocuparse de la dirección científica del colegio el higienista barcelonés Dr. Pedro Felipe Monlau (1808-1871), que al cabo de un año fue substituido por Juan de la Gloria Artero (Simón, 1972, p. 4). Así se anunciaba el colegio en 1860: “Hay un gimnasio con todas las máquinas y aparatos necesarios para favorecer el desarrollo orgánico de los niños, quienes trabajan siempre bajo la dirección facultativa” [figura 9].

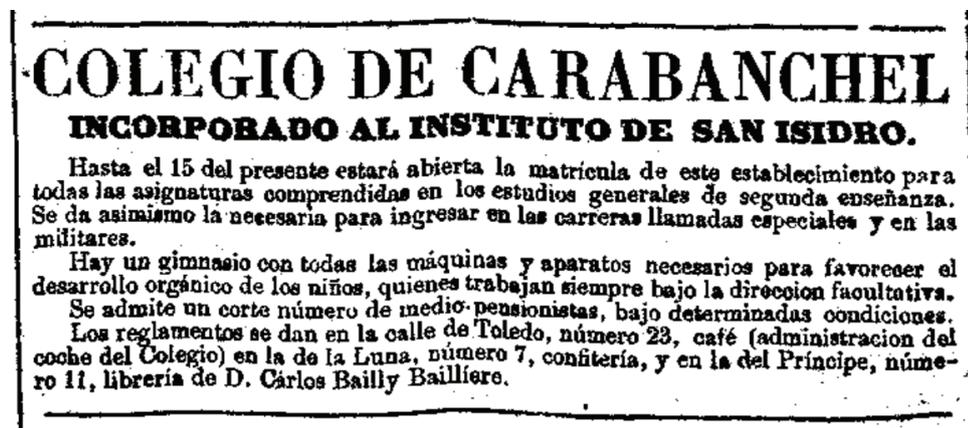


Figura 9. Anuncio del Colegio de Nuestra Señora de la Salud, en Carabanchel Alto (*La Discusión*, Madrid, 4 de septiembre de 1860, p. 4).

En esta misma línea de higiene y educación al aire libre podemos situar el proyecto que presentó el brigadier Antonio Ramírez Arcas a S. M. la Reina el 1.º de mayo de 1858 con el objeto de establecer en Aranjuez el COLEGIO REAL DEL PRÍNCIPE DON ALFONSO. Se trataba de un proyecto

escolar para atender la educación del recién nacido hijo de Isabel II –futuro rey Alfonso XII (1857-1885)–; según decía su autor, este proyecto escolar seguía el modelo de los colegios más sobresalientes de Europa: el Queen's College, en Inglaterra, el Real-Gymnasium de Federico, en Prusia, y el Collège Municipal Chaptal, en Francia. Como se ha visto, este modelo era el que también había declarado Antonio María Claret.

Ahora bien, lo que más sorprende es la manifiesta atención a un concienzudo sistema de la educación física, organizado con un detallado plan y con maestros de gimnasia, esgrima, equitación, baile y natación. Una muestra de calidad del proyecto es el excelente cuadro relativo a la enseñanza recreativa y gimnástica, cuyo objeto se presentaba para ofrecer “la expansión del ánimo y el desarrollo físico de los alumnos” (Ramírez Arcas, 1858, pp. 22-23). Así se presentó una completísima sinopsis del plan de juegos y ejercicios progresivos [tabla 1 2], durante los seis cursos, que correspondían a la primera enseñanza.

Tabla 1. Plan de juegos y ejercicios progresivos

Curso	Juegos	Gimnasia
Para 1r. año	Sin instrumentos	Elemental (ejercicios sin instrumentos).
Para 2.º año	Con instrumentos	Elemental (ejercicios con instrumentos).
Para 3r. año	De sosiego	Con instrumentos y máquinas (ejercicios simples).
Para 4.º año	De agilidad	Con instrumentos y máquinas (ejercicios complejos).
Para 5.º año	Para discurrir	Trapezio, equilibrio y luchas
Para 6.º año	De física recreativa	Baile, equitación y esgrima

El colegio, pensado como queda indicado para ser ubicado en el Palacio Real de verano de Aranjuez, un entorno natural a las afueras de Madrid, tenía previstos espacios a propósito para atender los ejercicios corporales durante todo el año sin interrupción:

En los patios habrá prados cubiertos para que, cuando no pueda practicarse al aire libre la enseñanza de la gimnasia, no se interrumpan estos interesantes ejercicios, que prestando una dirección inteligente al desarrollo de las facultades físicas de los educandos, les forma grandes cualidades de valor, fuerza y agilidad, tan necesarias al hombre para seguir en muchas circunstancias de la vida los generosos y magnánimos impulsos de un noble sentimiento moral. (Ramírez Arcas, 1858, p. 11).

La educación física estaba asentada en unas razonadas bases higiénicas, orientadas a conservar la salud, la perfección física de los órganos y la belleza de las formas. Naturalmente, este plan disponía de la dirección facultativa de los médicos y, en este sentido, la gimnasia se decía proporcionaba “belleza, salud y vigor” al cuerpo (Ramírez Arcas, 1858, p. 30). Además, como se ha dicho, aparecía la natación que, entre muchas cosas, era considerada “indispensable para evitar que sean los alumnos pusilánimes y afeminados” (Ramírez Arcas, 1858, p. 30). Como vemos en los siguientes párrafos el ejercicio respondía a un plan metódico respondiendo a las necesidades individuales, según las constituciones de los alumnos:

Estos ejercicios y juegos serán adecuados a la edad y estado físico en que se halle cada alumno, para que sea gradual el desarrollo del cuerpo, pues así como todo esfuerzo brusco y violento, todo trabajo rudo, no preparado por ejercicios de un grado inferior, dará por resultado la fatiga, y no un aumento de fuerza, los ejercicios graduales desenvuelven de una manera extraordinaria toda la energía física de que sea susceptible el educando.

Igualmente han de cuidar los inspectores y ayos, que los ejercicios corporales pongan en actividad la inteligencia, pues son tan grandes las influencias recíprocas del cuerpo y del espíritu, que es indispensable tener siempre presente el conjunto de sus mutuas relaciones. Por último, los juegos que puedan ofrecerse a los alumnos, en las horas de recreo, aunque tendrán el carácter de una gimnasia elemental y progresiva, no serán suficientes para aquellos cuya constitución orgánica requieran para la armonía del desarrollo direcciones especiales y ejercicios metódicos. (Ramírez Arcas, 1858, p. 30).

Véase, en la figura 10 siguiente, el plan de ejercicios y de juegos que Ramírez Arcas proponía para su proyecto de Colegio Real, que podemos sintetizar en dos grandes grupos, juegos y gimnasia:

DESARROLLO DE LAS EXTREMIDADES.		DESARROLLO SIMULTÁNEO	DE DIVERSOS ÓRGANOS.
1.º año.	2.º año.	3.º año.	4.º año.
<p>JUEGOS SIN INSTRUMENTOS.</p> <p>El Marro. La Lanzadera y el Tejedor. La Rueda de los capuchinos. El Ciego de la alfombra verde. Las Cuatro esquinas. El Caballo hundido. El Salta-Carnero. Tres en raya. La Palma. El Castillo del cuervo. La Madre Celestina. La Realza. El Pase. La Avena. Tirios y Troyanos. La Gallina ciega. El Oso. El Rey vencedor. La Coj-cogita. Los Animales. La Imitación. El Zapatero.</p> <p>GIMNASIA ELEMENTAL. <i>Ejercicios sin instrumentos.</i> De las extremidades inferiores. De las superiores.</p>	<p>JUEGOS CON INSTRUMENTOS.</p> <p>El Siam. Los Saltones. El Tejo. El Mallo. Las Cuerdas. El Hoyuelo. Los Bojos. La Pirámide. Las Bochas. El Balon. El Triángulo ó el Círculo. La Serpiente. Las Gracias. El Diablo. El Volante. El Columpio. Las Cometas. El Saca-piedras. Los Aros. La Raya honda. El Boliche. El Chito.</p> <p>GIMNASIA ELEMENTAL. <i>Ejercicios con instrumentos.</i> Ejercicios del baston. Ejercicios de las bolas.</p>	<p>JUEGOS DE SOSIEGO.</p> <p>El Recotin. El Villar pequeño. La Lotería. El Peon. El Tapete. La Veleta. El Pipaipon. El Coto. El Emigrado.</p> <p>GIMNASIA. CON INSTRUMENTOS Y MÁQUINAS. EJERCICIOS SIMPLES. <i>Suspension y salto.</i> El triángulo. Los aparatos de natacion. Las carreras al rededor del mástil y paso redoblado. Los saltos. La báscula brazal.</p> <p><i>Progresion por medio de las manos.</i> La percha y la cuerda horizontal. Las escaleras oblicuas de madera. Las escaleras horizontales de id.</p> <p><i>Ascenso y descenso con el auxilio de los cuatro miembros.</i> La escala de cuerdas. El mástil con clavijas. La cuerda labrada, la de nudo, la lisa y la vertical. La percha vertical.</p>	<p>JUEGOS DE AGILIDAD.</p> <p>La pelota. { al blé, } con guante, { al largo, } á mano, { al rebote, { al triaquete, { á pasa-cuerda, { á caballo, { con pala ó cayado.</p> <p>La caza de mariposas.</p> <p>GIMNASIA. CON INSTRUMENTOS Y MÁQUINAS. EJERCICIOS COMPLEJOS. <i>Vigas horizontales.</i> El mástil ó viga horizontal de volteo. Las paralelas. Gemelos de suspension. Las argollas. Las escalas gemelas. Las cuerdas horizontales y oblicuas. La cuerda horizontal, y la lisa oblicua, encapillada al mástil. Las cuerdas oblicuas y paralelas con cilindros de mano.</p>

Figura 10. “Enseñanza recreativa y gimnástica. Juegos y ejercicios progresivos” del Colegio Real del Príncipe Don Alfonso, en Aranjuez (Ramírez Arcas, 1858, pp. 22-23).

En septiembre de 1860 se presentaba el GRAN COLEGIO ESPAÑOL DEL PRÍNCIPE D. ALFONSO, un edificio de nueva planta construido por el propietario director, el arquitecto Manuel Seco Rodríguez, situado en la quinta “La Piovera” del pueblo de Canillejas, a 45 minutos de Madrid. Se trataba de un completísimo colegio internado en plena naturaleza, disponía de gimnasio y de un

gran baño para enseñar la natación (Colegio del Príncipe D. Alfonso, 1861; Gran Colegio Español del Príncipe D. Alfonso, 1861). Parece ser que este colegio apenas llegó a los cinco años de existencia. Ya mencionaba Monlau (1862a), que lamentablemente, el colegio no se hallaba muy concurrido.

En febrero de 1863 ya se anunciaba el COLEGIO POLITÉCNICO DEL ESPÍRITU SANTO (Palmer, 1972, p. 264) a las afueras de la Puerta de Alcalá. Era propiedad el catalán José Estrada Piquer, “conocedor de los mejores institutos pedagógicos del Extranjero” (Monlau 1862a, p. 250). También se conocía con el nombre de Colegio de la Elipa. Concretamente se encontraba en Vicálvaro, en la “Venta del Espíritu Santo”; en un privilegiado entorno natural. Se menciona que disponía de gimnasio y de un circo de equitación. Se publicitaban clases de adorno, y entre estas seguramente la de gimnasia, pero que no se expresa por primera vez hasta 1867: “se enseña además la gimnasia y la esgrima” (Colegio Politécnico del Espíritu Santo, 1867, p. 2). Con la muerte de Estrada, en 1868, la dirección pasó al ya citado Sebastián Vilella y Font. Aparte, hay que mencionar que disponían de un teatro en el que mensualmente se representaban funciones dramáticas (Colegio Politécnico del Espíritu Santo, 1865).

A modo de discusión circunstancial

Puede que la mayoría de estos ejemplos atendiesen a la reglamentación de colegios de segunda enseñanza – R. O. de 6 de noviembre de 1861– que recomendó “la ocupación frecuente de los ejercicios físicos en el gimnasio” (Piernavieja, 1962, p. 29). Sobre ello también se refería Monlau:

Recientemente ha sido de nuevo la atención del Gobierno acerca de este vacío que se nota en nuestro sistema de educación; y la higiene pública se asocia al clamor de las personas ilustradas que con toda justicia piden el establecimiento de gimnasios en todas las escuelas de instrucción primaria, no menos en los Institutos y colegios de 2ª enseñanza. (Monlau, 1862b, p. 601)

Sin embargo, el panorama de la educación física escolar, en su conjunto, dejaba mucho que desear. Domingo Fernández Arrea, autor que fue de *Estudios sociales sobre la educación de los pueblos* (1864), mostraba su enojo por el poco interés y escaso desarrollo que la educación física estaba demostrando en España:

Véase cómo la Europa ha organizado la educación física en todas las Escuelas. En nuestro país, por desgracia, en este como en otros muchos puntos, nos encontramos todavía en un atraso lamentable; aun no figura esta asignatura como precepto legal, y si hay algunos escasísimos establecimientos oficiales donde se practican ejercicios gimnásticos, creemos sin temor de equivocarnos, que no responden a las necesidades de la enseñanza, ni prometen, dada su actual organización, resultados beneficiosos ni de verdadera aplicación para la educación física de la niñez. (Fernández Arrea, 1873, p. 82).

Aunque encontramos eventuales artículos sobre las ventajas y utilidades de la educación física y de los ejercicios gimnásticos en los colegios y para la infancia (H., 1870; J. M. y L, 1870), éstos apenas trascienden a las clases medias, y la percepción de la gimnástica como ejercicio físico saludable era muy minoritaria.

No concluiremos estas breves consideraciones sin reclamar del Gobierno de nuestro país que ordene la creación de gimnasios, no sólo en los institutos sostenidos por el Estado, sino basta en los colegios particulares. Esta medida, de inmensa utilidad y fácil realización, que ha sido adoptada en Francia últimamente, es tal vez más necesaria en España que en ninguna otra nación de Europa. (J. M. y L. 1870, p. 310).

Por tanto, en este contexto, unos días antes de morir Pedro Felipe Monlau añadía que en la educación intelectual de las clases pudientes (que se alargaba de los 10 a los 15 años), de poco servía si en ella no se atendía una educación física higiénica y moral continuada:

¡Gran fortuna si el colegial, ya que ignorante, saliese por lo menos puro robusto y de buen carácter! Pero ¿cómo han de adornarle semejantes dotes, si no se le ha enseñado Higiene escolar, si no se le ha hecho frecuentar diariamente el Gimnasio, si los ocios y el mal ejemplo le han hecho contraer el vicio de la masturbación, el hábito de fumar, etc. etc.! (Monlau, 1871, p. 350)

La gimnasia, que es la moral del cuerpo, está descuidadísima entre nosotros: ni la hay en todas las escuelas, colegios e Institutos, ni su enseñanza es obligatoria, ni se la considera más que como un simple recreo o distracción. ¡Error, error funesto! De los 5 a los 15 años, la gimnasia ha de ser lo fundamental, lo continuo, la base de todo. (Monlau, 1871, p. 350)

A partir de 1871 acontecieron en el Gobierno una serie interpelaciones y de propuestas con la intención de instituir la gimnástica en la educación pública. Primeramente, fue por un proyecto de Ley que en noviembre presentó en el Senado el Ministro de Fomento Telesforo Montejo (político liberal). En octubre del año siguiente, bajo la influencia de los acontecimientos de la guerra franco-prusiana, el diputado progresista Manuel Becerra trató de defender una proposición para establecer la asignatura de “Elementos de gimnasia militar”. Si bien esta asignatura no llegó a fijarse hasta la llegada del Gobierno de Emilio Castelar, que la incorporó en el Plan de Eduardo Chao, Ministro de Fomento de la I República – Decreto de 3 de julio de 1873: “Ministerio de Fomento de la República de España. Reorganizando los estudios de la Segunda Enseñanza que son necesarios para aspirar al título de Bachiller.” – Con lo cual se presentó, solamente para la segunda enseñanza, una asignatura de “gimnástica higiénica” de carácter voluntario para dos cursos y en clases alternas. La fortuna de la asignatura fue tal que cuatro meses después volvió a suspenderse –Decreto de 10 de octubre de 1873–. De todos modos, como mencionó Sánchez de Somoano (1894), la medida fue efectiva para que algunos institutos y colegios, por cuenta propia, se preocupasen del asunto estableciendo una asignatura complementaria a los estudios y de carácter no obligatorio. Digamos, por lo tanto, que durante el Sexenio Democrático (1868-1875) el gobierno progresista y revolucionario fue incapaz de solucionar esta cuestión pendiente. Este era pues, el estado de la cuestión, en un país cuya tasa de escolarización para la enseñanza elemental no pasaba del 40 % y, en este dato tan explícito, entre otras muchas más cosas (Álvarez Junco, 2001), se evidenciaba el fracaso de la educación pública y la inoperancia del total cumplimiento de la Ley Moyano de 1857 que declaró la obligación de la primera enseñanza (Fontana, 2015).

En cuanto al establecimiento de la gimnástica oficial, si bien fueron frecuentes las denuncias que declaraban el atraso del país y del incumplimiento de las leyes (Fernández Arrea, 1873; García Navarro, 1875a, 1875b; Seco, 1875), la legislación de educación vigente se mostraba insuficiente

para alcanzar los medios y el mínimo grado de perfección. De aquí que Pedro de Alcántara García pusiese objeciones a las resistencias de la declaración inmediata de la gimnástica obligatoria en la primera enseñanza: “Las leyes se escriben en efecto para que se ejecuten y se cumplan: esto es evidente. Por eso pedimos nosotros que la Gimnástica entre a formar parte, con carácter de obligatoria, del programa la primera enseñanza” (García Navarro, 1875b, p. 164).

Por su parte, el doctor José Seco Baldor (1808-1891), decano de la Escuela de Medicina de San Carlos y director de la Real Academia de Medicina, en un discurso pronunciado en esta última, no solamente admitía la necesidad de crear una Escuela Normal de Gimnástica, sino también trataba la conveniencia de otorgar el impulso de la educación física a las escuelas de segunda enseñanza, empezando por instituir la gimnasia en todos los institutos, pero “luego hacer que su enseñanza no sea en ellos nominal e insuficiente como en los liceos y los colegios públicos de Francia, sino real y efectiva como en los de Inglaterra y otras naciones” (Seco, 1875, p. 289).

Sin embargo, entre las evidencias de que la educación física empezaba a ser valorada se encuentran los numerosos gimnasios instalados en los colegios citados. En esta época había algunos expertos gimnasiarcas que se dedicaron a instalar gimnasios; uno de ellos fue José Sánchez y González de Somoano (1850-1913) que montaba gimnasios dentro y fuera de Madrid y ofrecía lecciones de gimnasia en colegios y casas particulares (Sánchez y González de Somoano, 1883).

Otra evidencia del apogeo gimnástico en la Corte se mostraba en las incipientes revistas de la moda, que ya mostraban imágenes y patrones para confeccionar los vestidos de gimnasia para niños y para niñas [figura 11]. Efectivamente, la gimnástica también se presentó para atender la educación física de las niñas, aunque siempre estuvo sujeta a los prejuicios y recelos de la moral católica y conservadora (Torrebadella, 2011a, 2013c; Torrebadella y López-Villar, 2016), si bien hay que tener en cuenta que la educación de las niñas estuvo generalmente muy olvidada y alejada de alcanzar la emergencia y extensión de la protagonizada en los colegios masculinos.

La gimnástica practicada desde temprano y hasta terminar la adolescencia, es el mejor medio de limitar los estragos de la tisis en las familias. ¡Cuántas horas perdidas o mal empleadas en el día pudieran destinarse a satisfacer esta necesidad de primer orden! Sin gimnástica, no cesaremos de repetirlo, no puede haber educación física en las niñas ni formas regulares, ni bellas proporciones, ni aptitud para una maternidad eficaz ni descendencia robusta. Esto declara la gravedad del asunto. (Fonsagrives, 1877, p. 342).



Figura 11. Anuncio de vestidos de gimnasia para niños (*El Correo de la Moda*, 18 de julio de 1878, p. 212).

En las Cortes en un debate en torno a la instrucción pública –el 1 de mayo de 1878–, el diputado Alberto Bosch propuso una enmienda para la segunda enseñanza con el fin de “atender la educación física de la juventud, no menos importante que la intelectual y que la moral”; parte de la educación decía, que debería ser atendida por los gobiernos ilustrados y celosos, y “preparar a tiempo oportuno a los ciudadanos para la defensa de la patria”, con lo cual, la “educación física del pueblo es una las atenciones preferentes del Estado” como así lo estaban haciendo las naciones más adelantadas de Europa (Congreso de los Diputados, 1878, p. 1201). Lamentablemente, la enmienda fue retirada, entendiéndose que en esos momentos estaba fuera del debate.

Un año más tarde, el ya aludido profesor de gimnástica José Sánchez abordaba la cuestión de la educación física y trataba una de las preocupaciones más anunciadas por los expertos:

Aquí lo que generalmente ocurre es que se confunde lastimosamente, como en otros trabajos de esta índole hemos apuntado, la gimnasia acrobática con la higiénica, y por esta razón los directores de los ya citados colegios colocan cuatro aparatos de los peores, y en seguida buscan, aunque sea un aficionado al circo, para que con sus teorías enseñe la gimnasia que ellos llaman higiénica.

Difícil extremo que en los colegios particulares sigan un buen sistema, porque para ello necesitarían, en primer lugar, locales espaciosos y ventilados, que en Madrid es muy difícil encontrar; y en segundo, desterrar la mayor parte de los aparatos que hoy usan; reemplazándolos por otros más útiles, pero cuya aplicación desconocen, hasta tanto que del gimnasio normal que el Gobierno establezca salgan los profesores encargados de enseñarla. (Sánchez y González de Somoano, 1879, pp. 1-2).

En estos años, los tratados doctrinales y los manuales para la aplicación de la gimnástica eran escasos; además, los manuales carecían de un adecuado enfoque didáctico escolar. En trabajos anteriores (Torrebadella, 2011b) se han mencionado para esta época las obras de Schreber (1861), Moratones (1863), Paz (1867), Lladó (1868), López Gómez (1873), Carlier (1876), José del Campo (1878) y, sobre todo, la obra de José Sánchez y González de Somoano (1883b), *Tratado de gimnasia pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos*, que ofreció “una substancial comprensión y aplicación de la educación física escolar, aportando la primera publicación que atendió la gimnástica a partir de la posibilidad legislativa de implantar la oficialidad de dicha enseñanza” (Torrebadella-Flix, 2018, p. 585).

Al tiempo, todas las miradas confluyeron, una vez más, en la inoperancia del Gobierno, que era acusado de no atender los intereses públicos (Lladó, 1868). De aquí que ya planease en un incipiente colectivo profesional de gimnasiarcas la puesta en marcha de iniciativas colectivas de protesta, que venían favorecidas por la coyuntura del pensamiento regeneracionista y por la estela del desarrollo gimnástico europeo. Así lo manifestaba José del Campo (1878):

Además de esta falta de protección en los Gobiernos que es indudablemente la principal causa de que la Gimnástica no haya llegado en España al grado adelantado de popularidad que goza en otras naciones más afortunadas, hay otra, hija en parte de esta misma, y es la carencia de un método claro y preciso de enseñarla y de ejecutarla... (Del Campo, 1878, p. 10).

Fue a partir de entonces cuando surgió una toma de conciencia en el colectivo de profesionales empleados en la dirección de los ejercicios gimnásticos en gimnasios o en colegios, que se unieron para pedir la implantación de la enseñanza obligatoria de la educación física y por cuya presión se logró la aprobación de la Ley de 9 de marzo de 1883 (Torrebadella, 2014b, 2016), que culminó con la creación de la Escuela Central de Profesoras y Profesores de Gimnástica (ECPPG, 1887-1892) y las primeras cátedras de Profesores Oficiales de Gimnástica (Cambeiro, 2004; Martínez Navarro, 1996; Pastor, 1997; Zorrilla, 2002).

En otros trabajos se han identificado a *El Gimnasio* y *El Gimnasta Español*, publicadas en Madrid en 1882, como las primeras revistas profesionales y científicas de la educación física en España (Torrebadella, 2012a). No menos determinantes fueron las múltiples y explícitas reivindicaciones en el Congreso Nacional Pedagógico que la Institución Libre de Enseñanza organizó en Madrid entre el 28 de mayo y el 5 de junio de 1882, en cuyo transcurso el maestro Fernández Arrea (1882) pedía instalar en España un establecimiento según el modelo del Real Instituto Central de Gimnasia de Stocolmo, con el objeto de desarrollar una gimnasia práctica y preparar a los instructores para las escuelas.

A modo de conclusión

En estos 23 colegios privados que hemos comentado –que seguramente alguno se nos habrá pasado por alto– se formaron las élites dirigentes de una parte importante del país. Esto sucedía tres decenios antes de que se reconociera la necesidad de atender una educación física escolar, eso sí, solamente para la segunda enseñanza. No obstante, la educación física oficial no se hizo efectiva hasta

el curso de 1893-94, o sea, prácticamente medio siglo después de haberse creado los institutos de segunda enseñanza por el Plan Pidal de 1845. Así habrá que reconocer que la Ley 9 de marzo de 1883 por la que se creó la ECPPG fue una solución forzada y solamente pensada con la idea de atender a las clases medias acomodadas. Aun así, la ECPPG fue clausurada por causas políticamente injustificadas. Si su implantación tardó varios años, luego llegaron los continuos cambios de normativas y su incumplimiento (Cambeiro, 2004), situación que descorazonó al profesorado allí formado (Torrebadella, 2016). La desidia de los diferentes gobiernos fue la norma general de la política educativa, sobre todo en una materia que desde el primer día de su implantación fue menospreciada por la ignorancia arrogante que abundaba en el país. De todos modos, la gimnástica ya estaba organizada con toda la ostentación en los colegios privados, centros que se dotaron de los mejores profesores y medios para satisfacer la salud de quienes tenían que ser los líderes políticos, militares, legislativos y económicos del país.

Aparte, por lo que se refiere a la primera enseñanza en las escuelas públicas, aquella instrucción y educación que se ofertaba a las clases obreras y menesterosas no contempló educación física alguna. Solamente tras reflexionar en torno a la debacle de la moral nacional de 1898 se puso el punto de mira en esta educación: un triste cuadro para aquellos que deseaban la prosperidad de la patria y la nación.

Referencias

- Actualidades (1879, 1 de junio). *Los Niños*, pp. 270-271.
- Aguilar, F. de A. (1865, 1 de septiembre). Colegio de 2ª enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino. *El Pensamiento Español*, p. 4.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Anuncio (1853, 26 de septiembre). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 2.
- Anuncio de los Gimnasios y Skating-Ring de Don José Florencio Quadras (1877, 2 de diciembre). *La Imprenta*, p. 8478.
- Ballester, G. (1872, 2 de septiembre). D. Guillermo Ballester. *La Época*, p. 4.
- Ballester, G. (1873a, 3 de noviembre). Inauguración del Colegio Hispano Romano. *La Época*, p. 4.
- Ballester, G. (1873b). *Breve reseña histórica acerca del estado y desarrollo del Colegio Hispano-romano de Nuestra Señora de la Esperanza, leída el 51 de Octubre de 1873*. Madrid: Imp. N. González.
- Benzo, A. (1853). *Discurso leído en la Universidad Central [Necesidad de fomentar la educación física]*. Madrid: Imp. de José Mª Ducazcal.
- Bueno y García, E. (1891). *Doce conferencias de gimnasia higiénica; ilustradas con grabados y aplicables a los jóvenes de ambos sexos los que sin necesidad de aparatos ni profesor pueden adquirir el más completo desarrollo muscular*. Palma: Tip. de Bartolomé Rotger.
- Busqué, S. (1865). *Gimnástica higiénica, médica y ortopédica o el ejercicio considerado como medio terapéutico*. Madrid: Imp. Manuel Galiano.
- Cambeiro, J. A. (2004). L'educació física al tombant del segle XIX. *Educació i Història. Revista de Història de l'Educació*, 7, 134-176.
- Carlier, P. (1867). *Tratado de gimnasia médica y civil*. Santander: González.

- Cervera, J. (1879, 30 de septiembre). Real Colegio de San Lorenzo del Escorial. *La Ilustración Española y Americana*, pp. 195-197.
- Claret, A. M. (1865). *El Colegial o seminarista teórica y prácticamente instruido. Obra utilísima, o más bien necesaria para los jóvenes de nuestros días que siguen la carrera eclesiástica. Tomo I* (5.^a ed.). Barcelona Librería Religiosa, Imp. del Heredero de Pablo Riera.
- Colegio [del Sr. Claret] (1865, 19 de agosto). *La Esperanza*, p. 1.
- Colegio Complutense (1852, 10 de septiembre). Colegio Complutense. *La Nación*, p. 4.
- Colegio de Jesuitas (1894, 31 de mayo). Colegio de Jesuitas de Chamartín de la Rosa. *La Ilustración Católica*, p. 131.
- Colegio de San Ignacio de Loyola (1864, 7 de septiembre). Colegio de San Ignacio de Loyola. *El Contemporáneo*, p. 4.
- Colegio de San Ignacio de Loyola (1871, 21 de septiembre). Colegio de San Ignacio de Loyola. *El Imparcial*, p. 4.
- Colegio de San Juan Bautista (1863, 9 de septiembre). *El Clamor Público*, p. 3
- Colegio de Santa Teresa (1861, 7 de septiembre). *La Correspondencia de España*, p. 4.
- Colegio del Príncipe D. Alfonso (1861, 12 de agosto). *La Esperanza*, p. 4.
- Colegio Español Hamiltoniano (1838). *Discursos pronunciados en la solemne inauguración del Colegio Español Hamiltoniano*. Madrid: Imp. de la Compañía Tipográfica.
- Colegio Francés (1862, 29 de agosto). *La Correspondencia de España*, p. 4.
- Colegio Hispano Internacional (1868a, 2 de marzo). *La Esperanza*, p. 4.
- Colegio Hispano Internacional (1868b, 26 de abril). *El cascabel*, p. 4.
- Colegio Hispano Romano (1877, 28 de septiembre). *La Correspondencia de España*, p. 2.
- Colegio Hispano-Americano de Santa Isabel (1869). *Reglamento del Colegio Hispano-Americano de Santa Isabel*. Madrid: Imp. de la Viuda de Martínez.
- Colegio Politécnico del Espíritu Santo (1865, 28 de septiembre). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 2.
- Colegio Politécnico del Espíritu Santo (1867, 11 de noviembre). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 2.
- Colegio San José (1865, 24 de agosto). En el colegio de San José... *Pensamiento Español*, p. 4.
- Colegio Santa Isabel (1860). *Reglamento del Colegio de Santa Isabel*. Madrid: Imp. y Lit. Militar del Atlas.
- Congreso de los Diputados (1878). *Diario de Sesiones de Cortes. T. III*. Madrid: Imp. Viuda e Hijos de Antonio García.
- Congreso Nacional Pedagógico (1882). *Actas de las Sesiones celebradas*. Madrid: La Sociedad del Fomento de las Artes. Lib. de Gregorio Hernando.
- Correspondencia de la Corona (1859, 23 de junio). Madrid 20 de junio. *La Corona*, p. 6.
- Creixell, J. (1862, 4 de junio). El domingo por la tarde... *El Pensamiento Español*, p. 3.
- Crónica nacional (1858, 7 de diciembre). De La Época. *La Corona*, p. 2.
- De hoy 11 de julio (1877, 11 de julio). *La Correspondencia de España*, p. 1.
- De Vignolles, A. (1864, 4 de febrero). Utilidad de la gimnasia. *Semanario Popular*, 49, pp. 1-2.

- Del Campo, J. (1878). *Elementos de educación física: Descripción de los aparatos considerados como más útiles y necesarios para el estudio de la gimnasia higiénica*. Palma de Mallorca: Imp. de Pedro J. Gelabert.
- Del Corral, J. (1989). Los comienzos de la educación física en Madrid: notas para su historia. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 27, 233-253.
- Díaz Sánchez, J. M. (1987). Nicolás Salmerón, Fundador y director del Colegio “El Internacional” (Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza - 1866/1874). *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras*, 7, 49-56.
- El Imparcial (1879, 9 de septiembre). Sección de noticias. *El Imparcial*, p. 3.
- El profesor de gimnasia (1861, 1 de octubre). Anuncio: El profesor de gimnasia. *La Correspondencia de España*, p. 4.
- Escuela Inglesa (1860, 21 de septiembre). *La Correspondencia de España*, p. 4.
- Escuela Pía de San Antón (1853, 9 de junio). Escuela Pía de San Antón. *La España*, p. 4.
- Fernández Arrea, D. (1873, 17 de marzo). Enseñanza de la gimnasia. *La Idea*, pp. 81-82.
- Fernández Arrea, D. (1882). *Memoria leída en el Congreso Nacional Pedagógico en la sesión celebrada el día 29 de Mayo de 1882*. Madrid: Imp. de D. Gregorio Hernando.
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fernández Sirvent, R. (2007). Memoria y olvido de Francisco Amorós y de su modelo educativo gimnástico moral. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6, 24-51.
- Fonssagrives, J. B. (1877b, 5 de marzo). Pedagogía. La gimnástica en la educación de las niñas. Conclusión I. *La Instrucción Pública*, 46, pp. 339-342.
- Fontana, J. (2015). La época del liberalismo. En J. Fontana y R. Villares (Dir.), *Historia de España. vol. 6*. Madrid: Marcial Pons.
- Gacetilla (1863, 30 de junio). Según anuncia La Correspondencia. *La Esperanza*, pp. 3-4.
- García Navarro, P. de A. (1875a). La gimnástica en la educación primaria. *Revista de la Universidad de Madrid*, 5(5), 473-491.
- García Navarro, P. de A. (1875b). La gimnástica en la educación primaria III. *Revista de la Universidad de Madrid*, 6(2), 149-166.
- Gil de Zárate, A. (1995). *De la instrucción pública en España*: Oviedo: Ediciones Penatalfa.
- Gran Colegio Español del Príncipe D. Alfonso (1861, 12 de agosto). *Diario Oficial de avisos de Madrid*, p. 3.
- H. (1870, 5 de mayo). Higiene de la infancia. *El Eco de la Ciencias Médicas*, pp. 282-283.
- Instrucción de señoritas (1864, 10 de abril). *Diario oficial de avisos de Madrid*, p. 3.
- J. M. y L. (1870, 14 de octubre). La gimnasia en la primera edad. *La Moda Elegante*, p. 310.
- Juliá, S., Ringrose, D., y Segura C. (1995). *Madrid. Historia de una capital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lladó, J. (1868). *Nociones de gimnástica higiénica, aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elementos de educación física y de utilidad en todas las edades y para todas las clases de sociedad*. Barcelona: Lib. de Juan Bastinos e Hijo.
- López Gómez, S. (1873). *El gimnasio*. Sevilla: Imp. R. Baldereque.

- Malón, A. (2001). Onanismo y abusos sexuales: historia de dos obsesiones. *Anuario de Sexología*, 7, 75-90.
- Martínez Navarro, A. (1996). Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica. *Historia de la Educación*, 14-15, 125-149.
- Millet, J. M. (1872). *La cuestión social* (3.^a ed.) Madrid: Imp. Gabriel Alhambra.
- Monlau, P. F. (1862a, 1 de noviembre). Colegios extra-muros. *El Monitor de la Salud*, pp. 249-250.
- Monlau, P. F. (1862b). *Elementos de higiene Pública* (2^a ed.) Madrid: Rivadeneyra.
- Monlau, P. F. (1871). *Elementos de higiene pública* (3.^a ed.). Madrid: Moya y Plaza.
- Moratones, A. (1863). *Nociones elementales de gimnasia, para jóvenes de ambos sexos...* Barcelona: Imp. Joaquín Bosch.
- Notas generales (1880, 16 de mayo). *La Época*, p. 3.
- Noticias (1880, 11 de mayo). *La Iberia*, p. 3.
- Noticias (1901, 5 de noviembre). *Diario Oficial de Avisos de Madrid*, p. 3.
- Pastor, J. L. (1997). *El espacio profesional de la educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares
- Paz, E. (1867). *La salud del espíritu y del cuerpo por la gimnasia*. Murcia: Imp. Anselmo Arques.
- Piernavieja, M. (1962). Antecedentes histórico-legales de la Educación Física en España. *Citius, Altius, Fortius*, 4, 5-150.
- R. P. (1864). *La Verdad en la cuestión promovida sobre la Enseñanza. Juicio fundado en el carácter social de esta cuestión...* Madrid: Gregorio Hernando.
- Ramírez Arcas, A. (1858). *Colegio Real del Príncipe Don Alfonso: sinopsis del plan de educación para el establecimiento de segunda enseñanza*. Madrid: Imp. de Rivadeneyra.
- Revilla, F., y Ramos, R. (2005). *Historia breve de Madrid*. Madrid: Ediciones la Librería.
- Reuelta, M. (1984). *La Compañía de Jesús en la España contemporánea, Volumen 3 (1868-1883)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Reuelta, M. (1998). Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906). Madrid: Universidad de Comillas.
- Sánchez [y González de] Somoano, J. (1894) *Gimnástica escolar, Juegos Calisthénicos*, Biblioteca Popular de Gimnástica – t. II. Madrid: Imp. de la Viuda de M. Ninuesa de Los Ríos.
- Sánchez González de Somoano, J. (1883a). *Gran Gimnasio Higiénico*. Madrid: Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos.
- Sánchez González de Somoano, J. (1883b). *Tratado de gimnasia pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos*. Madrid: Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos.
- Sánchez y González de Somoano, J. (1879, 20 de agosto). La educación física en España. *La Guirnalda*, pp. 1-2.
- Sanz, J. (1860). *El Ideal de la Humanidad para la Vida*. Madrid: Imp. Manuel Galiano.
- Schreber, D. G. M. (1861). *Manual popular de gimnasia de sala médica e higiénica*. Madrid: Carlos Bailly – Bailliere.
- Sección de hechos varios (1868, 11 de febrero). *El Imparcial*, p. 3.

- Seco, J. (1875). Discurso de Don José Seco Baldor en la inauguración de las sesiones del año 1874. En *Memorias de la Real Academia de Medicina. Tomo III. Parte segunda* (pp. 285-292). Madrid: Imp. de los Señores Rojas.
- Simón Díaz, J. (1952). *Historia del Colegio Imperial de Madrid*. Madrid: CSIC.
- Torreadadella-Flix, X. (2015). Orígenes de la educación física en las escuelas públicas: El caso particular del Ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX. *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, 38-64. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos13/330-origenes-de-la-educacion-fisica>
- Torreadadella-Flix, X. (2018). José Sánchez Somoano: Un profesor de educación física escolar entre Madrid y México (1887-1913). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 549-596. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19280>
- Torreadadella-Flix, X., Rivero-Herraiz, A., y Sánchez-García, R. (2019). When the Elites Began Going to the Gym: The Professional and Social Spaces of the First Hygienic Gymnasiums in Madrid, 1860–69. *The International Journal of the History of Sport* <https://doi.org/10.1080/09523367.2019.1691531>.
- Torreadadella-Flix, X., y Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimento*, 22(1), 99-114.
- Torreadadella, X. (2011a). La educación física y la actividad gimnástico-deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX. *Arenal*, 18(1), 147-179.
- Torreadadella, X. (2011b). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Torreadadella, X. (2012a). Las primeras revistas profesionales y científicas de la educación física española (1882-1936). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 190, 11-25.
- Torreadadella, X. (2012b). Las primeras tesis doctorales de la educación física en el espacio científico y profesional sobre la medicina española. *Pecia Complutense*, 16, 58-88.
- Torreadadella, X. (2013a). Del espectáculo acrobático a los primeros gimnasios modernos. Una historia de las compañías gimnástico-acrobáticas en la primera mitad del siglo XIX en España. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2), 67-84.
- Torreadadella, X. (2013b). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Torreadadella, X. (2013c). La educación física femenina en el período isabelino (1833-1868): Teresa Castellanos de Mesa, primera profesora española de gimnástica. *Ágora para la educación física*, 15 (1), 20-39.
- Torreadadella, X. (2014a). La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 163-176. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>
- Torreadadella, X. (2014b). Los apóstoles de la educación física. Trece semblanzas profesionales en la educación física española contemporánea. *Revista Española de Educación Física*, 406, 57-76.
- Torreadadella, X. (2016). De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 79-95.

- Torreadella, X. (2020). Los gimnasios de Barcelona durante el reinado de Isabel II (1837-1868). *El Futuro del Pasado*, 11, 305-355. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.011>
- Torreadella, X., y Brasó, J. (2020). Los preámbulos fundacionales de la educación física escolar en el entorno español. Una mirada dual Cataluña-España a través de los textos en educación del siglo XVIII. *Materiales para la Historia del Deporte*, 20, 16-38. <https://doi.org/10.20868/mhd.2020.20.4387>
- Torreadella, X., y López-Villar, C. (2016). Las primeras profesoras de gimnástica en España. Profesión liberal y coartada durante el siglo XIX. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 46, 423-442. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04606>
- Torreadella, X., y Arrechea, F. (2015). *Los orígenes de una ciudad olímpica. La vida gimnástica-deportiva en la Barcelona decimonónica*. Madrid: CIHEFE.
- Torres, F. J. (1853). *Educación física o Libro de la Salud*. Madrid: Imp. de José María Alonso.
- Un buen colegio (1874, 4 de octubre). *Los Niños*, pp. 63-64.
- Vall, F. (1862, 30 de octubre). En la calle Cometa... *Diario de Barcelona*, p. 9688.
- Variedades (1864, 7 de septiembre). *La Esperanza*, pp. 3-4.
- Vicente-Pedraz, M., y Brozas-Polo, M. P. (2017). El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración física escolar en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Brasileira do Sporte*. 39(1), 49-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.006>
- Vicente-Pedraz, M., y Torreadella-Flix, X. (2017). El dispositivo gimnástico en el contexto de la medicina social decimonónica española. De las políticas higiénicas a los discursos fundacionales de la “educación física”. *Asclepio*, 69(1), p172. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.04>
- Vicente-Pedraz, M., y Torreadella-Flix, X. (2019). Los primeros gimnasios higiénicos: espacios para sanar y corregir el cuerpo. *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(1): e011. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.011>
- Zorrilla, P. P. (2002). La Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica (1887-1892). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 6-16.

El acceso a la educación básica en Cantabria durante el franquismo, 1937-1975

Access to basic education in Cantabria during the Franco regime, 1937-1975

Ángel Llano Díaz
Centro de Estudios Montañeses

Fecha de recepción del original: enero 2020

Fecha de aceptación: marzo 2020

Resumen:

El acceso a la enseñanza básica en la actual región de Cantabria a lo largo del franquismo fue problemático para una parte de la población infantil. Tras diferenciar los tipos de escuelas estatales, se estudia la evolución de la red de escuelas públicas en Cantabria, analizando el número de unidades, tipología, distribución espacial y su repercusión en la facilidad o dificultad de acceso a la educación básica.

Se han considerado dos periodos, situando el cambio hacia mediados de los años sesenta. El desarrollo económico y el crecimiento de la clase media fueron las causas de ese cambio de ciclo, que se materializó en la Ley General de Educación de 1970. Se estudia el debate que se suscitó en Cantabria sobre escolarización y gratuidad con la aplicación de esa ley.

El diseño de un sistema educativo en beneficio de determinados grupos sociales, la aplicación del principio de subsidiariedad y el escaso gasto en la enseñanza pública, dieron lugar a que en 1970 el 80 % de la población de Cantabria únicamente alcanzara el nivel de educación primaria.

Palabras clave: derecho a la educación, educación pública, educación privada, libertad de enseñanza, escolarización, subvenciones, Cantabria, franquismo.

Abstract:

Access to elementary education in the current region of Cantabria during the Franco regime was not easy for many children. After differentiating the types of state schools, the evolution of the public school network in Cantabria is studied, analyzing the evolution of the number of units, typology, spatial distribution and its impact on the ease or difficulty of access to basic education.

Two periods have been considered, being the change in the mid-1960s. Economic development and the growth of the middle class were the causes of this change in the cycle, which materialized in the General Education Law of 1970. The debate that arose in Cantabria on schooling and gratuity with the application of that law is studied.

The design of an educational system for the benefit of certain social groups, the application of the principle of subsidiarity and the lack of investment in public education, led to 80% of the population of Cantabria having only a primary education level in 1970.

Keywords: elementary school, independent schools, community schools, voluntary schools, education rights, schooling, education grants, Cantabria.

Introducción

El acceso a la educación básica es el componente esencial del derecho a la educación. Desde los orígenes del sistema educativo español hasta el último cuarto del siglo XX, ese acceso ha sido muy problemático para una parte de la población española. El camino emprendido por la Dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República para facilitararlo se vio truncado en el franquismo por diversos motivos de índole política, social y económica, en contra de lo ocurrido en el resto de los países europeos.

Tras la Segunda Guerra Mundial se produjeron dos fenómenos que transformaron el modelo de educación hasta entonces existente en Europa, por un lado, una fuerte reivindicación de los derechos sociales, como manifestación de la expansión del principio de igualdad, entre ellos el derecho a la educación, y por otro un considerable incremento demográfico. Ambos impulsaron un proceso de democratización de la educación, la cultura y el saber.

A partir de la segunda mitad de los años cuarenta el derecho a la educación se plasmó, tanto en la Europa Occidental como en la Oriental, en tres actuaciones concretas: completar la escolarización total en la enseñanza primaria, acabar con el carácter elitista de la segunda enseñanza abriéndola a todos los ciudadanos y, por último, facilitar a las clases menos pudientes el acceso a los estudios superiores. En todos los países, el papel del Estado como garante de ese derecho a la educación fue decisivo.

Mientras tanto, los gobiernos franquistas redujeron tanto el derecho a la educación como la calidad de la enseñanza primaria. Poco antes del golpe de Estado de Primo de Rivera, el Estatuto del Magisterio de 1923 fijó la escolarización obligatoria hasta los 14 años y si bien es cierto que esa obligatoriedad no se cumplió en buena medida, era un claro indicador de hacia dónde iba la política educativa de la época. Tras la Guerra Civil, la Ley de Educación Primaria aprobada en 1945 rebajó en dos años el periodo de asistencia obligatoria a la escuela, dejándolo entre los 6 y los 12 años. Fue preciso esperar a 1964 para recuperar la obligatoriedad hasta los 14 años y, como había ocurrido anteriormente, una buena cantidad de niños y niñas no pudieron permanecer en la escuela hasta esa edad. Asimismo, España fue el único país de Europa Occidental que disminuyó la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria, suprimiendo el requisito de acceso a las Escuelas Normales con bachillerato (Bereday, 1968:151).

Por otro lado, al menos hasta la reforma en 1965 fue constante la aplicación por los gobiernos del principio de subsidiariedad, enunciado así en el artículo diecisiete de la ley de 1945: *“El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario”*. Formaba parte de la concepción liberal y reconocía el derecho preferente de la sociedad a la creación de escuelas

y demás instituciones sociales, limitando el papel del Estado a la protección de este principio y suplirlo cuando la iniciativa privada no lo hacía. Naturalmente, tras la Guerra Civil, las únicas iniciativas privadas aceptadas eran la de la Iglesia católica y la de los adeptos al régimen.

Esta política de subsidiariedad dio lugar, primero, a una escasa preocupación por el desarrollo de la enseñanza estatal o pública, esto es, directa y totalmente gestionada por el Ministerio de Educación Nacional y, segundo, puso en manos de la Iglesia buena parte de la educación española. El ejemplo más claro se encuentra en la segunda enseñanza. Gracias a una legislación muy favorable a la Iglesia y a la aplicación de la subsidiariedad, fueron los colegios religiosos que impartían educación secundaria los más beneficiados, pero también fue muy importante el incremento de colegios de enseñanza primaria. La tradicional oposición entre el derecho a la educación y la interpretación que la jerarquía católica hizo de la libertad de enseñanza se saldó en este periodo con un triunfo aplastante de la libertad de enseñanza, exclusivamente católica.

Todo ello supuso un retraso en la aplicación del derecho a la educación que se puso de manifiesto de dos formas. En primer lugar, la escasa creación de escuelas públicas impidió la escolarización de miles de niños y niñas, a la vez que muchos de los escolarizados lo eran por escasos años y en condiciones pedagógicas y de salubridad inadecuadas, de tal manera que la calidad de la educación se convirtió en una cuestión en continuo debate (Puelles, 1980:383; Navarro, 1990,142-143). En segundo lugar, hay que señalar la pervivencia del trabajo infantil durante todo el franquismo. Como ha señalado Viñao (2004:231-231) en las clases sociales más bajas el trabajo infantil en el hogar, especialmente de las niñas, en el campo, en las fábricas, en el pequeño comercio, en todos los sectores en definitiva, fue un factor determinante del mayor o menor tiempo de escolarización en mucho mayor grado que la obligatoriedad legal. Incluso tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, el abandono temprano en sexto o séptimo de EGB fue frecuente entre este alumnado. En el curso 1980-81 habían abandonado la EGB antes de finalizarla cerca de 200.000 alumnos, lo que significa que solo un 75 % de los alumnos que habían iniciado los estudios obligatorios en el curso 1973-74 permanecía en la escuela (González-Anleo, 1984:326).



Grupo escolar *Canda Landáburu* en La Albericia. Santander. 1947

Fuente: *El Avance Montañés*. 1950. Biblioteca Municipal de Santander

El concepto de escuela nacional

Sabemos que la precisión terminológica es importante en ciencias sociales, por ello es preciso aclarar el concepto de escuela nacional durante el franquismo, muchas veces también denominada escuela estatal, oficial, pública e incluso escuela gratuita. Buena parte de esta confusión se debía a la frecuente parcelación o división de los tipos de centros docentes y de los cuerpos del profesorado que practicó el régimen, en un intento de división y atención diferente a unos de otros.

La ley de 1945 en su art. 24 definía las *escuelas públicas nacionales* como las organizadas y sostenidas directamente por el Estado y regentadas por maestros pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, había otro tipo de escuelas nacionales, las escuelas de patronato, de larga tradición en el sistema educativo español. Hasta 1936, la figura del patronato hacía referencia, bien al conjunto de personas que regían una escuela de fundación cuya provisión debía hacerse de acuerdo con lo establecido por el fundador, bien al conjunto de personas que administraban escuelas nacionales de características singulares, por ejemplo, por la utilización de metodologías experimentales o por atender alumnado de características específicas, y que tenían competencias en la provisión de los maestros.

Durante el franquismo, se desarrollaron mucho este tipo de *escuelas nacionales de patronato* en las que el maestro era siempre nombrado por el patronato entre maestros o maestras que pertenecían al Escalafón del Magisterio Nacional y, por tanto, su salario era abonado por el Estado. Además, era compatible con la existencia de otras unidades privadas en el mismo centro con profesorado designado por el patronato. Su expansión comenzó a principios de los años cuarenta, aunque no se regularon hasta la aprobación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y su reglamento fue publicado en 1949. Este tipo de escuelas pasó por diferentes denominaciones a lo largo de este periodo histórico: patronatos escolares, escuelas en régimen de Patronato de Protección Escolar y, desde mediados de los años cincuenta, escuelas en régimen de Consejo Escolar Primario (CEP).

A este grupo pertenecían determinadas escuelas de la Iglesia, especialmente las parroquiales y diocesanas, de asociaciones de padres, de empresas, pero también de Ayuntamientos, Diputaciones y diversos organismos estatales o paraestatales, como Auxilio Social o la Sección Femenina e incluso las escuelas creadas por otros ministerios. A lo largo del franquismo llegaron a crearse en Cantabria unos treinta Consejos Escolares Primarios, de los que dependieron muchas escuelas. En el Anexo I puede verse un listado de estos patronatos.

Todavía hay un tercer tipo, las *escuelas privadas que reemplazaban a escuelas nacionales*, a las que se concedía también la consideración de escuelas nacionales a todos los efectos salvo el de provisión, esto es, nombramiento de maestro o maestra. A estas escuelas se les concedía una subvención por cada unidad declarada nacional¹, e igualmente eran compatibles con la existencia de

¹ Las subvenciones a los colegios privados quedaron reguladas por el decreto de 5-5-1941 (BOE del 18) y la OM de 9-11-1951 (BOE del 25).

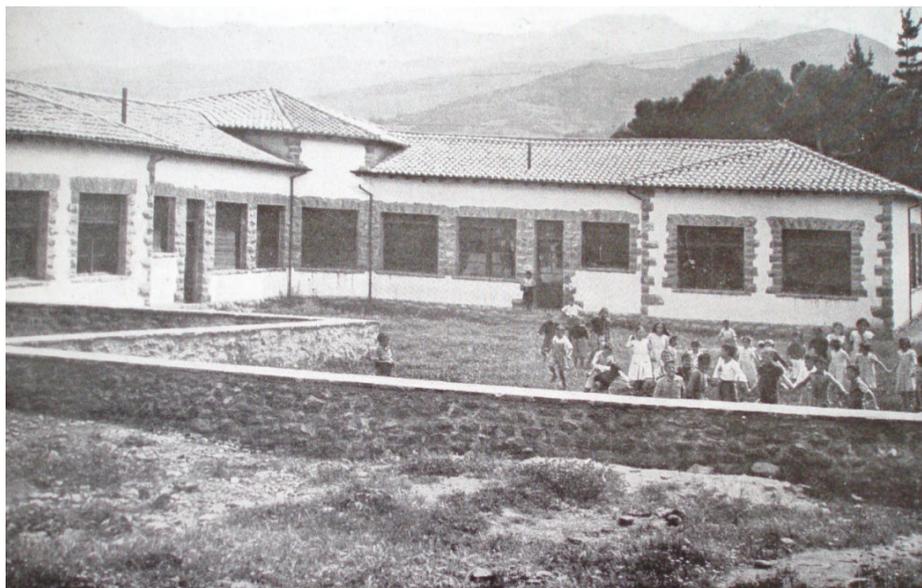
otras privadas en el mismo centro. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional no hacía más que aplicar el art. 101 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 que estipulaba que las escuelas privadas contabilizaban para las necesarias de una localidad, idea que fue también recogida por la Ley de 1945 en su artículo 27. Algunas se fueron convirtiendo en Patronatos o Consejos Escolares Primarios, pero otras no lo hicieron.

La función docente que a cargo de distintas Congregaciones Religiosas, viene prestándose en las Escuelas de Primera Enseñanza sostenidas a sus expensas y que sustituyen a las Escuelas Nacionales que por los respectivos censos de población de las localidades donde están establecidas debieran existir con cargo a los Presupuestos del Estado, con el indudable beneficio para los intereses de la enseñanza, aconseja reconocer a tales Centros con carácter oficial y darles la condición de Escuelas Nacionales a todos aquellos efectos que no guardan relación con su provisión que seguirá a cargo de los Religiosos legalmente capacitados para ejercer la enseñanza designados por las correspondientes Congregaciones².

La diferencia básica entre los diferentes tipos de escuelas nacionales se encuentra en la condicionalidad y arbitrariedad de acceso del alumnado. Libre, si había plazas disponibles, en las de gestión directa del ministerio; condicionada a la aprobación del patronato o de la dirección del colegio privado en las escuelas nacionales de los otros tipos. Como en muchos otros aspectos de la vida social, también en la educación funcionaba el clientelismo y generalmente el ingreso en estas escuelas se debía a un favor particular de alguna persona destacada relacionada con el centro, ya fuese el párroco, el director o directora, el maestro o maestra o algún miembro del patronato o próximo a él.

Así, pues, el concepto de escuela nacional quedó ampliado por unidades no estrictamente gestionadas por el Ministerio de Educación Nacional. Evidentemente esta confusión en el lenguaje del concepto escuela nacional -que llevó al propio Ministerio a denominar sus centros de primaria y secundaria como centros estatales, para diferenciarlos de los no estatales, sin que tampoco así quedase claramente diferenciados al quedar incluidos entre los primeros los de patronato- tuvo su repercusión en las estadísticas del periodo franquista.

² Orden de 9 de abril de 1941 por la que se dispone que gocen y tengan a todos sus efectos, a excepción de su provisión, la condición de Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza, las Escuelas que se citan (BOE del 1-5-1941, p. 3.051).



Grupo escolar de Potes.

Fuente: *El Avance Montañés*. 1950. Biblioteca Municipal de Santander

Ha resultado laborioso conocer la evolución de la red escolar pública de Cantabria desde el final de la Guerra Civil hasta los años setenta y eso que disponemos de fuentes significativas para hacer el estudio. En primer lugar, se conservan los libros de registro de la Inspección de Enseñanza Primaria desde 1937 a 1973. Es una fuente de importancia capital, dado que allí se realizaba un doble registro de creaciones y supresiones de unidades, uno cronológico y otro geográfico. El problema se plantea en los últimos dos años, 1974 y 1975, donde los libros enmudecen. No queda más remedio que acudir a otras fuentes como los libros de actas de la Inspección Técnica de Educación que, aunque escasos, aportan algunos datos.

También han sido consultados los boletines oficiales que recogen las órdenes y decretos de creaciones y supresiones, además de algunas estadísticas de enseñanza del propio ministerio, especialmente el *Nomenclator de escuelas nacionales en noviembre de 1964* y del Instituto Nacional de Estadística³.

³ El uso de la estadística como elemento de difusión de la política educativa está presente desde los primeros momentos. Desde los inicios del franquismo se intentó minusvalorar la acción educativa republicana y ello también tuvo reflejo en las estadísticas. En julio 1936 había en Cantabria entre 1.134 y 1.144 unidades de enseñanza primaria y preescolar, pues bien, la propia Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander remitía en 1942 unas estadísticas de la evolución de las escuelas nacionales de la provincia de Santander con los números falseados, rebajando la cifra hasta 1.123 y señalando para el curso 1940-41 la existencia de 1.136 maestros (AHPCAN, Educación. Leg. 4.11 (1941-1942), folio 16. Estado numérico a 18 de mayo de 1942).

En los años siguientes la confusión se produjo por la inclusión de las unidades creadas en centros en régimen de Consejo Escolar Primario, como se indica en INE (1966). *Estadística de la enseñanza primaria*. Madrid, p. 5. Esta inclusión, criterio que no cambió hasta bien avanzados los años setenta, puede dar una idea equivocada de la facilidad de acceso a la educación básica, al no tener en cuenta la condicionalidad de acceso a estas últimas. (Tena y otros,

Con estas fuentes, principalmente, podemos conocer las líneas generales de la evolución de las escuelas públicas nacionales, esto es, de provisión ordinaria con gestión total y exclusiva del Ministerio de Educación Nacional, luego de Educación y Ciencia, así como las de provisión especial a través de Patronatos y Consejos Escolares Primarios y, por último, el número de unidades asimiladas a nacionales en escuelas privadas.

Comencemos por estas últimas. El número de unidades en *escuelas privadas asimiladas a escuelas nacionales* pasó de 26 unidades en 1945 a 86 en 1955, alcanzando en 1965 la cifra de 102 unidades subvencionadas en 44 colegios privados de Cantabria y 5.651 unidades subvencionadas en 1964 centros privados en España⁴. Tras la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 el sistema de subvenciones cambió totalmente y en el curso 1974-1975 el número de unidades de EGB subvencionadas al 100 % en Cantabria alcanzaba las 471⁵.

En cuanto a las *escuelas de patronato* o de Consejos Escolares Primarios, de provisión especial, que sumaban 55 unidades de primaria en 1959⁶, alcanzaron entre 135 y 145⁷ en 1975 y no fue su número máximo en este periodo histórico, ya que estaban en descenso desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. En muchas ocasiones había una mezcla de profesorado estatal y privado -contratado por la entidad titular-, por ello, la Ley de 1970 dispuso en su disposición transitoria tercera que estos centros fuesen considerados como concertados no estatales, haciendo alusión a los futuros conciertos educativos previstos en dicha ley. Su importancia nacional a principios de los años sesenta era grande, escolarizando aproximadamente el 12 % del alumnado de primaria⁸.

Por último, fijémonos en las *escuelas públicas* de régimen ordinario. Componían la columna vertebral del sistema educativo primario español. Eran el resultado de la labor del Estado desde principios del siglo XIX, que fue creando escuelas -exclusivamente municipales en sus inicios y de

1978:15; CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección, 1971-1976. Folios sin numerar incluidos en este libro. Sin fecha, próximo a 1974. Reparto de centros por zonas de inspección. Se incluyen los centros en régimen de CEP entre los estatales).

⁴ Pueden verse algunos ejemplos en BOE 8, 20 y 29 de julio de 1945; BOE 14-1-1955 y BOMEN 28-10-1965.

⁵ AGA. IDD (05) 001.028 TOP 83/62302-502. Caja 32375. Subvenciones 1976 y Caja 53252, Relaciones de centros subvencionados. 1º y 2º trimestres, 1974-75.

⁶ CRIEME. *Plan Quinquenal de Construcciones Escolares*. Santander, 1959.

⁷ De ellas, 83 en Santander y el resto en otras localidades de la provincia.

⁸ Joaquín Tena Artigas, para el curso 1959-60, aporta los siguientes datos:

Alumnado en Escuelas nacionales en régimen ordinario:	2.437.026
Alumnado en Escuelas de Patronato (régimen especial)	431.398
Alumnado en Escuelas de la Iglesia (subvencionadas o privadas)	618.913
Alumnado en Escuelas privadas:	264.132
Total:	3.751.469

Apréciase que la diferenciación estadística de las escuelas de la Iglesia -a causa de similar separación en la Ley de Educación Primaria de 1945- intentaba destacar la labor de esta organización y asimilarla a la par de la desarrollada por el Estado (Tena Artigas y Garrido, 1963).

colaboración entre los municipios y el Ministerio de Instrucción Pública desde principios del siglo XX- hasta tejer una densa red escolar en España.

En lo que respecta a Cantabria, para nuestros cálculos hemos analizado la situación escolar de todos y cada uno de los municipios de la región, estudiando la evolución localidad a localidad de todos ellos entre 1936 y 1975 (Anexo II).

Si comparamos la situación en 1936 con la existente en 1964, nos encontramos que, en julio de 1936, en el momento de inicio de la Guerra Civil, había en Cantabria entre 1.134 y 1.144 unidades en escuelas nacionales de enseñanza primaria y de párvulos⁹. Durante la Dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República se había creado una infraestructura escolar densa y coherente en la provincia con la expansión de la graduación en las grandes poblaciones y con 572 unidades unitarias o mixtas repartidas en localidades de menos de quinientos habitantes. También es preciso señalar que en 1936 persistía un déficit de plazas escolares en los núcleos urbanos y cabeceras de comarca (Llano Díaz, 2016:126-138).

En diciembre de 1964 había 1.268 unidades en escuelas nacionales de preescolar y primaria, esto es, excluidas las de educación especial¹⁰. Es decir, en los veintisiete años transcurridos entre 1938 y 1964 se crearon 193 unidades escolares de primaria y párvulos gestionadas directamente por el Ministerio de Educación Nacional a la vez que se suprimieron 45, con lo cual el total se incrementó en 148 unidades.

Al finalizar el curso 1974-1975, según la estadística del Ministerio de Educación y Ciencia, el número total de unidades existentes en escuelas nacionales estatales de preescolar, EGB-Primaria y educación especial se elevaba a 1.488¹¹, pero esta cifra es engañosa. De ella hay que descontar entre 135 y 145 plazas en régimen de Consejo Escolar Primario y que tenían una accesibilidad restringida. Excluidas estas, el número de unidades jurídicas y habilitadas en escuelas públicas estaría en una horquilla entre 1.340-1.355¹², con un incremento en los once años transcurridos entre 1965 y 1975 de 59 unidades. El incremento total (creaciones menos supresiones) de unidades en escuelas públicas de enseñanza primaria, preescolar y educación especial durante el franquismo fue de 207 unidades.

⁹ La horquilla se debe a las 10 unidades destinadas a Maestros-alumnos de Magisterio que estaban haciendo el año de prácticas (AHPCAN, legajo 4, expte. 4.10, folios 28 y 29. Sección Administrativa. Relación de escuelas de la provincia de Santander a 30-6-1936, fechado a 9 de julio de 1936).

¹⁰ Datos obtenidos principalmente del *Nomenclator de escuelas nacionales en noviembre de 1964. Provincia de Santander*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional. El total de escuelas nacionales (públicas más las de patronato) existentes en la provincia era de 1.362, de lo que se deduce que había unas 94 unidades de patronato en 1964.

¹¹ De ellas, 50 de preescolar, 1.418 de EGB y 20 de educación especial, aunque el número de profesores en EGB era algo menor por falta de maestros para completar el cupo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975, Provincia de Santander).

¹² El número exacto que hemos calculado es de 1.341 unidades. Dejamos esa horquilla porque hay algunas creaciones y supresiones dudosas en las fuentes, pequeñas diferencias entre la Inspección provincial y el Ministerio, creaciones no aparecidas en el BOE, etc., además de los errores que pueda haber cometido el autor. En este número están incluidas todas las creaciones que se hicieron utilizando locales provisionales (“adaptados”, se denominaban entonces).

En la tabla 1 se puede apreciar la evolución en la creación y supresión de unidades de enseñanza primaria en Cantabria y el incremento anual durante el periodo estudiado

Tabla 1				
Creaciones, supresiones e incremento de unidades públicas nacionales en Cantabria				
Periodo histórico	Creaciones	Supresiones	Incremento	Media de incremento anual
Restauración 1908-1923	129	0	129	8,6
Dictadura Primo de Rivera y final de la Monarquía: 1923-1931	208	1	207	27,6
Segunda República 1931-1937	310	0	310	62,0
Franquismo 1937-1964	193	45	148	5,6
Franquismo 1965-1975	229	170	59	5,3
Fuentes: Llano Díaz, Á., 2016: 132. CRIEME, leg. 32, registros 15 y 16. Libros registros de escuelas.				

Periodización

Varios autores han establecido diferentes periodos en la evolución de la educación en el franquismo, ya sean tres etapas como Puelles (1980 y 2002), Navarro Sandalinas (1990) y Pérez-Díaz y Rodríguez (2003) o cuatro como han hecho Bozal, Paramio y otros (1975) y Viñao (2004). A nuestro entender, y centrándonos en la evolución del conjunto de escuelas nacionales de gestión directa del MEC, coincidimos con Sanz Fernández (2002:282) y consideramos dos periodos, situando a mediados de los años sesenta el momento de cambio.

Desde 1937, año en que la provincia de Santander fue conquistada por las tropas franquistas, a mediados de los sesenta es un periodo de estancamiento de las escuelas públicas con el mantenimiento de una estructura de la enseñanza primaria similar a la de la Restauración.

Entre 1964 y 1965 inciden sobre el conjunto de las escuelas nacionales varios factores. El primero es el cambio de tendencia por parte de los gobiernos nacionales respecto a la educación, iniciándose definitivamente una mayor implicación del Estado y el paulatino, aunque lento, retraimiento de la subsidiariedad. Si en 1964 se aprobó la escolarización obligatoria hasta los 14 años, la plasmación de esta nueva política educativa se concretó con la aprobación en diciembre de 1965 de la reforma de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

Un segundo factor importante hace referencia a los movimientos migratorios. En la segunda mitad de la década se apreciaban ya las consecuencias de los procesos migratorios en la oferta y demanda de escolarización, con la supresión de escuelas en el mundo rural y la falta de plazas escolares en los núcleos de inmigración.

En tercer lugar, se desarrolló un cambio de modelo escolar con el paulatino incremento de las concentraciones escolares y el desarrollo de otros niveles educativos (preescolar, educación especial y secundaria).

Por último, se debe señalar que la mejora económica del país desde los años cincuenta y especialmente en los años sesenta permitió un incremento de los recursos del Ministerio de Educación y de sus inversiones, aunque una parte de los recursos se destinaran a subvencionar el desarrollo de la enseñanza privada, como se puso de manifiesto en el I Plan de Desarrollo Económico y Social de España (1964-1967). No obstante, a pesar de que estaba en pleno auge la corriente mundial favorable a las teorías del capital humano y de la relación desarrollo-educación, la inversión estatal en educación quedó muy por debajo de la media de los países europeos (Navarro, 1990: 175, 216 y 275).

PERÍODO 1937-1964

Lo único que unía a las diversas fuerzas que ganaron la Guerra Civil de 1936-1939 era su ferviente catolicismo. Si bien es verdad que casi hasta la derrota de las fuerzas del Eje en la Segunda Guerra Mundial (1945) hubo cierta pugna entre dos concepciones de la educación -una más estatista representada por Falange y otra católica encabezada por la Iglesia- el catolicismo siempre estuvo presente desde los orígenes en la escuela franquista como lo demuestran las medidas tomadas durante la guerra, especialmente la derogación de la legislación laicista, y la firma de diferentes convenios con la Iglesia desde 1941.

Además, la derrota republicana supuso el final del intento de crear un sistema educativo basado en la escuela unificada o única, con el consiguiente regreso durante este período al sistema dual, un sistema en el que, como indica Viñao (2004:132), la enseñanza primaria no estaba concebida para dar paso al bachillerato, salvo que se estudiara en un colegio privado o en una escuela preparatoria del instituto, la primaria era una etapa terminal, con muy pocas posibilidades de enlace a otros estudios. La minoría de alumnos que iban a cursar bachillerato no coincidía nunca con los que asistían a la escuela primaria de tal manera que la división académica reflejaba las divisiones sociales y respondía así a una concepción clásica del liberalismo más tradicional: a cada clase social le correspondía un nivel de educación.

La infraestructura escolar primaria en Cantabria no sufrió graves daños durante la guerra, aparte de la utilización de los edificios para usos no escolares (acogida de refugiados, cuarteles, cárceles o sedes de instituciones oficiales) y la destrucción de parte del mobiliario y material. Por eso mismo en la mayor parte de las localidades se pudieron abrir las escuelas en el curso 1937-1938.

A principios de los años cuarenta el conjunto de escuelas públicas existente durante la Segunda República se mantiene, con excepciones puntuales en algunas localidades donde se reducen algunas unidades.

Para muchos municipios rurales de Cantabria no habría ya nunca creación de nuevas unidades escolares de primaria, conservando hasta finales del franquismo la infraestructura educativa creada por la dictadura de Primo de Rivera y la República.

El acoso a la enseñanza pública fue especialmente tenaz durante los primeros años cuarenta. Dejando aparte el proceso depurador del magisterio -el mayor de todos los cuerpos de la Administración civil-, a la falta de creación de nuevas escuelas hay que sumar que la asistencia escolar disminuyó ante las dificultades económicas de las familias y para una parte de la infancia de las clases populares la asistencia a la escuela dejó de ser un referente, además, la situación laboral del profesorado era penosa en la mayoría del colectivo, incluidos los maestros del bando vencedor.

En un informe de 1941, que no sabemos si finalmente fue remitido a las autoridades ministeriales o al gobernador civil de Santander, la Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia de Santander se quejaba amargamente de la situación profesional y vital en que se encontraban el magisterio de Cantabria. Tras señalar el abandono de la profesión por los jóvenes maestros interinos o recién ingresados, dado el escaso sueldo, denunciaba la situación de los maestros definitivos:

Actualmente es desolador el aspecto que presentan estos maestros veteranos, padres de familia y funcionarios beneméritos a quienes el Estado confía la educación de la infancia y de quienes espera el resurgir cultural de la Nueva España. Sin más recursos que su insuficiente sueldo, con las huellas de la escasez en el rostro, con celajes de tristes preocupaciones en el espíritu [en referencia al proceso depurador del magisterio] y el cuerpo tocado con trajes de pordioseros, estos maestros no pueden entregarse a su función con el fervor, entusiasmo y alegría que ella exige¹³.

Tampoco las autoridades locales parecían tener especial interés en la cuestión, limitándose a amenazar con multas a los padres que no mandasen a sus hijos a la escuela. Como ha indicado Julián Sanz Hoya (2008:311 y ss.), tras la ocupación franquista de la provincia el poder local quedó en manos de antiguos dirigentes o notables locales ligados a la derecha monárquica o republicana. A partir de 1940-42 se produjo la incorporación de miembros de Falange a las gestoras municipales, por decisión directa de los gobernadores civiles, hasta lograr el control total del poder municipal por el partido. A medida que avanzaban los años cuarenta y se iba produciendo la renovación de los dirigentes locales, se aprecia un incremento de personas -siempre “de orden” y “de confianza”- procedentes del conservadurismo católico (Sanz Hoya, 2008:338).

En consecuencia, los dirigentes locales mostraron una absoluta fidelidad al Régimen y se mostraron poco conflictivos en sus reivindicaciones municipales. Un ejemplo de esa actitud podemos

¹³ AHPCAN, legajo 27.10 (1941), sin foliar. Informe de la Inspección de Enseñanza Primaria de Santander. Fechado en 1941. Sin dirección de envío.

verlo en la actuación del alcalde de Torrelavega, el falangista Julián Urbina Carrera, durante el conflicto con el Ministerio de Educación por el cierre y supresión del Instituto de Torrelavega.

La necesidad de legitimar el régimen franquista tras la derrota de sus aliados (Alemania e Italia) llevó a sus dirigentes a buscar el reconocimiento total de la Santa Sede. Y esta necesidad de apoyo de la Iglesia impulsó a los gobiernos franquistas a la firma de acuerdos con la Iglesia -concretados en el Concordato de 1953- que entregaron a esta el control de los valores y la moral de los españoles y, lógicamente, de la educación.

Esta dirección política tuvo como consecuencia la aplicación en la educación de una política de subsidiariedad. De las cuatro funciones del Estado en la educación (regulación, financiación, prestación y supervisión) el franquismo reguló siempre a favor de la Iglesia católica, financió parte de sus centros docentes, ralentizó en extremo la acción del Estado en la creación y sostenimiento de escuelas públicas y realizó un control muy laxo de las escuelas privadas, especialmente de las religiosas. Habíamos pasado de que *“el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado”*, como señalaba el art. 48º de la Constitución de 1931, a que la educación *“como obra fundamentalmente social, corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado”*, por este orden, como señala el art. 1º de la Ley de Educación Primaria de 1945, instaurando lo que Viñao (2004:67-67) denomina soberanía educativa de la familia que, a su vez, era delegada en la Iglesia católica. En consecuencia, esta ley instauró el principio de subsidiariedad en su artículo cuarto: *“corresponde al Estado proteger y promover la enseñanza primaria en el territorio nacional, crear y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles (...)”*.

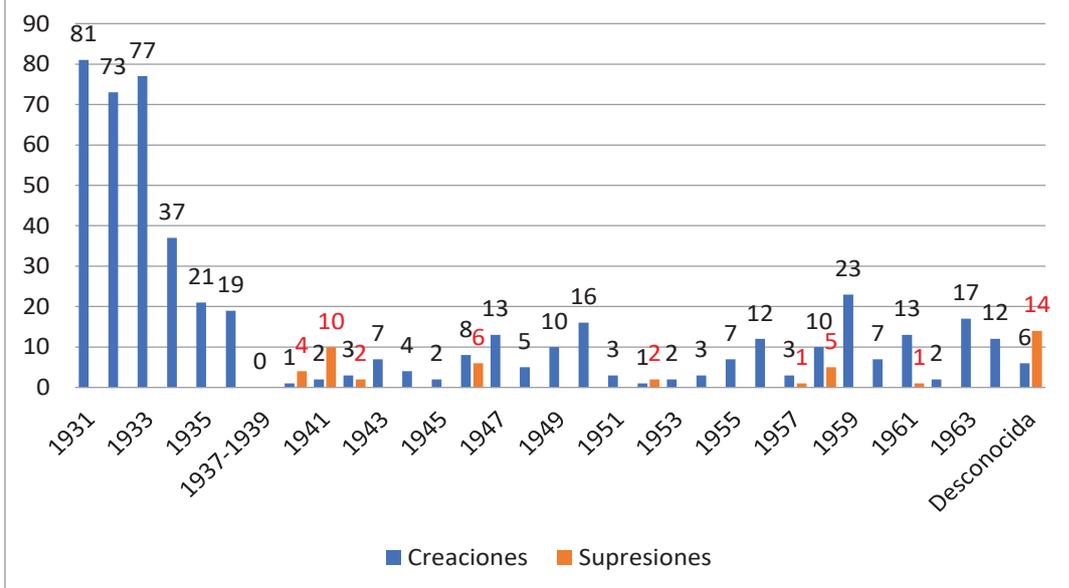
Ese principio, aplicado a la educación, suponía una escasa inversión estatal en la prestación directa del servicio y la preferencia por facilitar, incluso ayudando financieramente, la creación de centros docentes privados¹⁴. La aplicación de este principio en Cantabria no se atenúa hasta el segundo lustro de los años sesenta, cuando el desarrollo económico, el impacto del éxodo rural, pero también una cierta política de igualdad en el sistema educativo, puesta de manifiesto en el *Libro Blanco* de 1969, hicieron imprescindible la intervención estatal.

La evolución de la creación de escuelas nacionales entre 1937 y 1964 se muestra en el Gráfico 1 donde podemos apreciar diferentes fases. El primer período, 1938 a 1945, es el de menor incremento en el número de unidades escolares de todo el franquismo, tres unidades en ocho años. La política económica de la posguerra, la depuración del magisterio y la política de castigo a la escuela pública, tan significada en el periodo republicano, parecen estar en las causas de esa paralización, lo que no impidió que ya en este periodo aparecieran varias subvenciones a colegios privados.

¹⁴ Viñao Frago (2004), p. 68 señala que los doce años transcurridos entre 1939 y 1951 se crearon en toda España unas 6.000 escuelas, un número algo menor al creado por la Segunda República en sus dos primeros años.

Gráfico 1: Evolución de la creación y supresión anual de unidades en escuelas nacionales, 1931-1964

Fuentes: Llano Díaz, A. (2016:128-131). CRIEME, Leg. 32, Reg. 15. Libro registro de escuelas y Leg. 32, Reg. 16. Libro registro de escuelas. *Boletín Ofici*



La aprobación en 1945 de la Ley de Enseñanza Primaria durante el ministerio de Ibáñez Martín - que diseñó una educación primaria que perduró veinticinco años- parece dar un impulso a las escuelas públicas. Impulso que apenas duró cinco años, hasta 1950 y en el que se incrementó en unas nueve unidades anuales.

El periodo de Ruiz-Giménez al frente del Ministerio de Educación Nacional -julio 1951-febrero 1956- fue muy decepcionante para el desarrollo de la escuela pública en Cantabria ya que supuso la paralización del impulso anterior con un total de 16 creaciones y 2 supresiones, y con una media de incremento anual inferior a tres unidades al año. Por el contrario, se favoreció el desarrollo de escuelas de patronatos, especialmente las parroquiales, de las que se crearon 12 unidades en este periodo. Otra de las acciones de este ministro fue dejar encauzado el plan de construcciones escolares que se desarrollaría en los siguientes años.

Tras la salida de Ruiz-Giménez del Ministerio y la llegada de Jesús Rubio García-Mina -febrero 1956-julio 1962- con Joaquín Tena Artigas en la Dirección General de Enseñanza Primaria, se aprecia en Cantabria, junto al impulso dado a las construcciones escolares, un paulatino incremento en la creación de escuelas públicas que ya no cesará durante el ministerio de Lora Tamayo de julio de 1962 a abril de 1968. Entre 1956 y 1964 se recuperó el ritmo anterior a Ruiz-Giménez, con un incremento anual de diez unidades en escuelas públicas.

Hemos de señalar que ya desde el periodo de Ibáñez Martín se promovió la conversión de unidades de algunos centros privados en escuelas nacionales y la creación de patronatos escolares. En este

sentido hay que destacar la semiprivatización de algunos centros públicos, como fue el caso del colegio de niñas de Santoña o la escuela de La Hermida, ambos convertidos en patronatos.

En lo que respecta al caso de Santoña, por Orden de 19 de enero de 1946 (BOE 11-2-1946), el Ministerio de Educación Nacional resolvía favorablemente la solicitud del Ayuntamiento de Santoña de crear un patronato escolar (entonces denominado consejo de protección escolar) “*para las escuelas nacionales graduadas de niñas, de párvulos y privadas de ese sexo, existentes en la localidad*” y que estaba presidido por el obispo de Santander y como vocales del patronato figuraban el inspector jefe provincial de Enseñanza Primaria, el cura párroco, los presidentes de la Junta parroquial de Acción Católica y de la Cofradía de Pescadores, la directora de la Escuela Nacional Graduada de Niñas, el jefe de F.E.T. y de las J.O.N.S. y una madre y un padre de familia de la localidad. Entre las competencias de este Patronato se encontraban la propuesta de nombramiento de maestras nacionales de las escuelas siempre que no tuvieran ninguna nota desfavorable en su expediente personal, así como el establecimiento de instituciones complementarias de carácter social o religioso.

Las dos escuelas unitarias de La Hermida fueron cedidas a la empresa *Electra de Viesgo* en similares condiciones en 1952¹⁵.

Evidentemente la distribución provincial de las nuevas unidades creadas fue irregular. Entre las razones de esta distribución podemos encontrar, lógicamente, las necesidades de escolarización, pero también la influencia de algunos alcaldes en el Ministerio o en la administración provincial y el respeto, siempre preferente, del interés de la Iglesia católica en crear nuevos centros, como se puede apreciar en el caso de Santander.

La ciudad de Santander había organizado su red escolar pública desde el siglo XIX en tres distritos: oeste, centro y este, siguiendo el sentido lineal del urbanismo de la ciudad articulado respecto a la bahía santanderina. El casco antiguo de la ciudad se encontraba en el distrito del centro.

La situación que heredó el régimen franquista respecto a la enseñanza primaria en la ciudad permitía aliviar el grave problema de la escolarización de la población infantil, aunque aún quedaban muchos niños y niñas sin plaza escolar. En 1936 estaban a punto de inaugurarse, a falta del mobiliario y material, dos grandes grupos escolares de unas 12 unidades cada uno, ello suponía 24 nuevos maestros y maestras. En 1936 el municipio disponía de 112 unidades en escuelas nacionales, sin contar las citadas 24 en espera, a las que habría que sumar otras 12 unidades de escuelas municipales, en total 148 unidades podrían comenzar el curso 1936-1937.

Tras la guerra, el Ayuntamiento santanderino cambió de planes (OM de 11-12-1940, BOE del 18). No se crearon las 24 nuevas unidades, sino que allí se colocaron las antiguas unidades que existían en los distritos del centro y del este. Así, pues, la ampliación de la red escolar pública de enseñanza primaria se vio truncada. A ello hay que sumarle la ocupación de algunos centros escolares públicos para otros menesteres (cárcel de mujeres y sedes de organismos oficiales).

¹⁵ Orden de 9 de junio de 1952 (BOE 8-7-1952).

El 15 de febrero de 1941 y a lo largo de tres días, el centro de Santander ardió hasta desaparecer completamente. La posterior reorganización del urbanismo de la ciudad, excelente plasmación de la concepción del urbanismo franquista, expulsó del centro urbano a las clases más populares, en uno de los primeros casos de gentrificación en España, de tal manera que en el centro no se erigió ningún colegio público de enseñanza primaria.

En 1942, y según declaraciones del inspector jefe, Emiliano García Barriuso¹⁶, el Censo escolar de la ciudad, excluidos los pueblos del municipio, era de 20.168 niños para los que había un total municipal de 112 unidades de enseñanza gratuita, no exclusivamente públicas, a las que asistían unos 6.000 niños. A los colegios privados religiosos, según cifras del propio inspector, acudían otros 5.000 niños y niñas. El resto, casi 10.000, tenían que asistir a colegios particulares o, simplemente, no podían escolarizarse. El propio inspector calculaba entre 3.000 y 4.000 los niños sin escuela primaria.

Entre 1937 y 1964 el incremento en el casco de Santander, esto es, excluyendo los pueblos del municipio, fue de 10 unidades en escuelas públicas, pasando de un total de 82 a 92. Por el contrario, hasta 1964 se crearon en Santander un buen número de unidades en colegios privados de la Iglesia. En 1933 el número de unidades de primaria y párvulos en centros privados de la Iglesia católica en Santander era de 74¹⁷ y en 1964 se había incrementado hasta las 144 unidades de primaria y preescolar¹⁸, esto es un 94 %. A ellos hay que añadir la multitud de escuelas particulares en locales y condiciones inadecuadas muchas veces. La inactividad del Estado permitió tal crecimiento de la enseñanza privada.

Respecto a la distribución regional de las creaciones y supresiones de unidades en el periodo estudiado indiquemos, primero, el escaso incremento provincial de unidades públicas de primaria, que solo supone un 13 %. En 38 municipios, de los 102 que contaba la provincia, no se alteró la red escolar de la Segunda República. En segundo lugar, hay que señalar a la altura de 1964 el escaso impacto de la emigración en la red escolar de los municipios altos, tan solo tres -Valderredible, Las Rozas y Cabuérniga- pierden unidades escolares, sin embargo, Liébana, la zona pasiega o los valles altos del Asón-Gándara siguieron creando escuelas y, por último, señalar que se incrementó la red en 60 municipios, con una acumulación de las creaciones en las zonas costeras oriental y central.

Otro aspecto importante es la tipología de las unidades creadas y suprimidas. En líneas generales podemos afirmar que correspondían a un modelo similar al de la Restauración, con especial énfasis en las escuelas unitarias y mixtas, que representan las tres cuartas partes de las unidades creadas

¹⁶ *Alerta*, 12 de abril de 1946, p. 3.

¹⁷ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, nº 48, 25 de abril de 1933, pp. 803 y 804. No está incluida en esa relación el colegio de las Teresianas que tenía tres grados de enseñanza primaria.

¹⁸ INE (1966). *Estadística de la enseñanza en España, curso 1964-1965*. Madrid, p. 28.

entre 1938 y 1964 y solo en los años finales de este periodo, durante el ministerio de Rubio, se aprecia un incremento de las unidades graduadas.

Gráfico 2
Unidades graduadas en centros de 6 o más unidades en 1936
Fuente: Elaboración propia

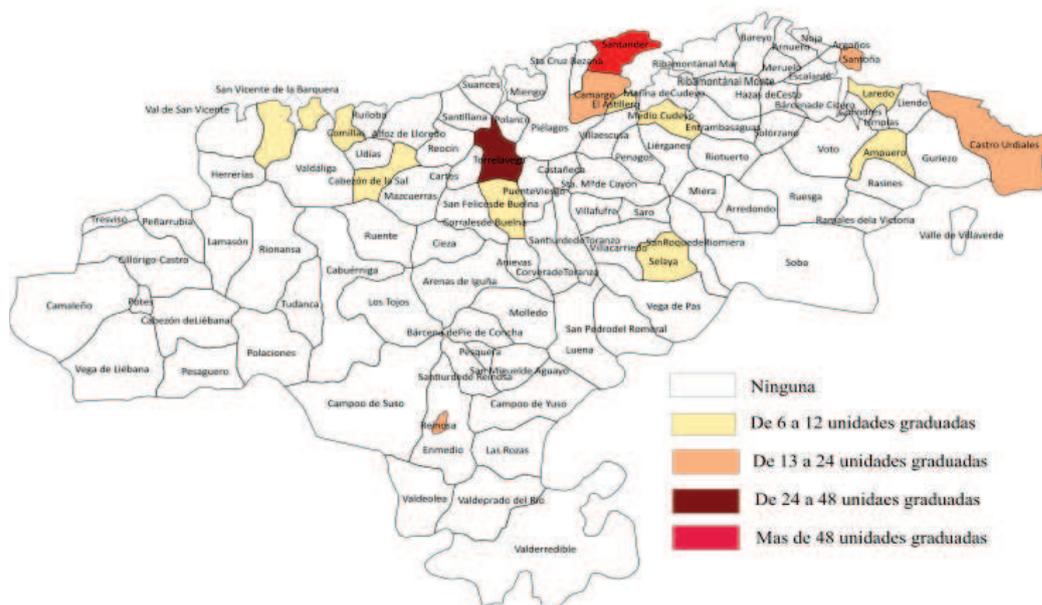
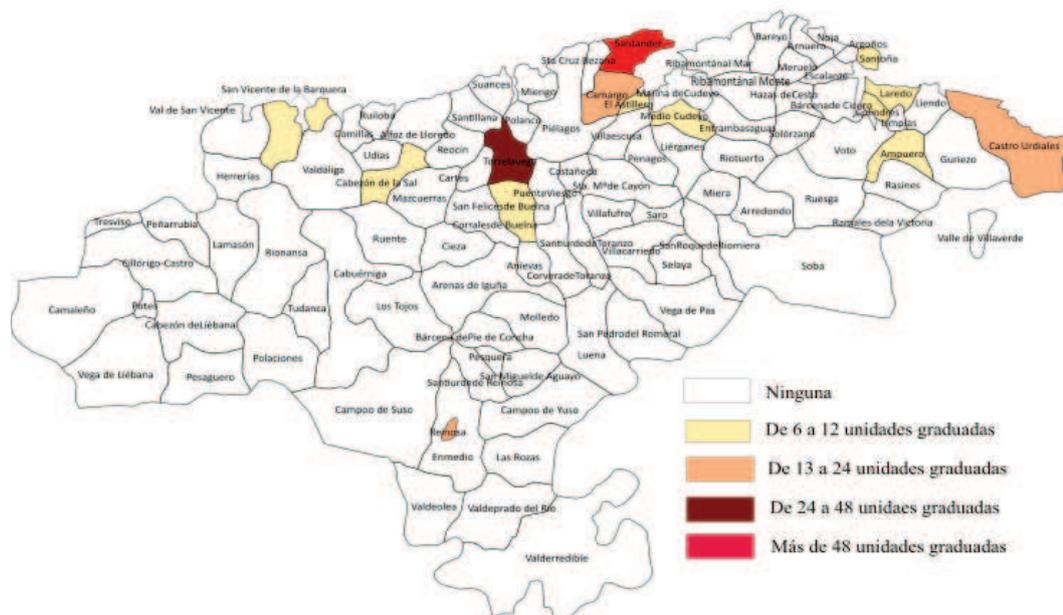


Gráfico 3

Unidades graduadas en centros de 6 o más unidades en 1964

Fuente: MEC (1964). Nomenclator de escuelas nacionales. Provincia de Santander



En los 27 años estudiados tan solo se creó una escuela graduada -de provisión ordinaria- en el medio rural, en Colindres, con las implicaciones en cuanto a la organización escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje que cada tipo de escuela suponía. La creación en 1962 en la provincia de las Agrupaciones Escolares -distribución de alumnado por edades entre unitarias cercanas- fue la forma de ocultar la incapacidad para crear concentraciones escolares.

En cuanto a la creación de unidades de párvulos siguió siendo muy escasa, aproximándose a las 15 unidades de un total de 193 creadas. Aunque algunas se distribuyeron por el medio rural, la mayor parte se crearon en los grupos escolares de ciudades y cabeceras de comarca. Y en cuanto a las unidades de educación especial, tan solo se creó una en el grupo escolar *Ramón Pelayo* de Santander para atender a los niños “retrasados”.

En lo que se refiere a las infraestructuras escolares, a la escasa calidad de muchas de las existentes ya antes de la Guerra Civil se unió el abandono durante décadas de las existentes. Durante la segunda década de los años cuarenta se realizó y publicó el *Anteproyecto del Plan de Ordenación Económico-Social de la provincia de Santander*¹⁹ en el que se consideraba necesaria una inversión superior a los 48 millones de pesetas para cubrir las necesidades de escolarización construyendo nuevos locales, reformando los existentes y dotando de vivienda a los maestros y maestras. Para

¹⁹ Gobierno Civil de la provincia de Santander (1948). *Anteproyecto del Plan de Ordenación Económico-Social de la provincia de Santander*. Santander.

hacernos una idea, señalemos que el coste de una escuela nueva estaba calculado en 30.000 ptas. por unidad y similar cantidad la de una vivienda para maestro o maestra. Evidentemente nada de esto se hizo ni en este período ni en los posteriores y los déficits de infraestructuras fueron una constante de la enseñanza primaria franquista.

El Plan de Construcciones Escolares iniciado en 1957 preveía la creación de un millón de puestos escolares en unas 25.000 unidades de enseñanza primaria. En Cantabria, el desarrollo del plan está documentado hasta 1959²⁰ y su resultado fue mediocre. El ya citado *Anteproyecto del Plan de Ordenación Económico y Social de la Provincia de Santander* se expresaba la necesidad de construir de nueva planta edificios escolares para albergar 561 unidades, además de la reparación de otras 150 unidades, esto es, un total de 711 unidades. Por su parte el propio *Plan Quinquenal de Construcciones Escolares (1957-1961)*, señalaba que a 31 de diciembre de 1956 eran necesarias 320 unidades, de ellas 82 para nuevas creaciones y 228 para sustituciones²¹.

Pues bien, en los tres años entre 1957 y 1959 se construyeron edificios para albergar 65 unidades -de ellas 45 lo fueron para sustituir escuelas existentes instaladas en locales inadecuados-, esto es, se cubrieron el 20 % de las necesidades indicadas en el *Plan Quinquenal* y apenas el 9 % de las indicadas en 1948. Además, la construcción fue perdiendo empuje con los años: en 1957 se construyeron 40 unidades, en 1958 disminuyó hasta las 22 y en 1959 tan solo se construyeron 3 unidades.

A partir de 1960 el plan conoció un nuevo impulso a través del llamado *Plan Tena*, en referencia al director general de Enseñanza Primaria, Joaquín Tena Artigas. En la visita a Torrelavega que realizó el propio J. Tena en 1966 señaló que dicho Plan de Construcciones Escolares había permitido construir en Cantabria 191 escuelas y 192 viviendas de maestros, esto es, 116 unidades entre 1960 y 1966²². Por otro lado, según estadística de 1968 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1968:10), el balance constructivo entre 1957-1967 en la provincia de Santander fue de 275 unidades y 215 viviendas para maestros a 1 de enero de 1968. De confirmarse estas cifras, ello supondría un incremento constructivo importante entre 1966 y 1967.

La mayoría de esas unidades correspondieron a escuelas rurales y tan solo se levantaron siete edificios para graduadas de 6 o más unidades en Ramales, Santoña, Colindres, Castro Urdiales y en Santander²³, además, los movimientos migratorios hicieron perder buena parte de la eficacia del plan de construcciones escolares. En todo caso, la política de construcciones escolares de los años

²⁰ CRIEME. *Plan de Construcciones Escolares de la provincia de Santander*. Santander. 1959.

²¹ Finalmente parece ser que las necesidades quedaron reducidas a 75 unidades para nuevas creaciones y 173 para sustituciones y se le concedió un crédito para el quinquenio 1957-1961 de poco más de 18 millones de pesetas. (Ministerio de Educación Nacional, 1962:22-23).

²² Archivo Municipal de Torrelavega. Libro de actas de la Junta Municipal de Educación. Acta de 12 de febrero de 1966.

²³ Ramales, colegio *Rosario Pereda* de 1957; Santoña, *Juan de la Cosa*, inaugurado en el curso 1961-62; Colindres, escuelas nacionales -luego *Fray Pablo*-, inaugurado en 1960-61; Castro Urdiales, colegio *XXV Años de Paz* (1965) y Santander, *Canda Landáburu* en La Albericia (1947), *Roldán Losada*, luego *Quinta Porrúa* (1959) y los dos colegios de prácticas de Numancia —niños y niñas— (1963). Estudios monográficos de las construcciones escolares de este periodo en Cabieces Ibarrondo (2016) y en González Ruiz (2010).

cincuenta y sesenta, tan ensalzada por el régimen franquista, retomó la política de mejora de las infraestructuras escolares anterior a la Guerra Civil, pero fue a todas luces insuficiente como se vería en la segunda mitad de los años sesenta. Algunos autores (Navarro, 1990:206 y ss; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003:119) critican la incorrecta planificación de la localización de las nuevas construcciones.

Por último, una referencia a la gratuidad de la enseñanza pública. Junto a los tradicionales gastos en libros y material escolar que debían costear las familias, desde mediados de los años cincuenta hasta avanzados los setenta las familias que enviaban a sus hijos a las escuelas públicas también tuvieron que abonar las *permanencias*²⁴. Se trataba de unas clases complementarias de pago impartidas, por los propios maestros, una vez terminado el horario habitual. Ello suponía un coste adicional a las familias, aunque en los años sesenta se intentó mitigar por medio de un sistema de becas a través Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO) totalmente insuficiente. En 1966, el ya citado grupo escolar *Ramón Pelayo* de niños, con casi 400 matriculados, solicitó al PIO 120 becas para los alumnos más necesitados²⁵. E incluso había centros que cobraban una pequeña cantidad por la matrícula como ayuda para gastos del colegio.

Señalar, además, que la existencia de plazas escolares y edificios adecuados no garantizaba la asistencia a la escuela. El absentismo escolar fue constante en este período, la asistencia irregular a la escuela fue una de las características de la infancia de muchos niños y niñas de aquellos años. El trabajo infantil, lo poco atrayente del régimen escolar en el aula y la falta de complementos sociales en la escuela -comedores, principalmente- están entre las causas de la pervivencia de altas tasas de absentismo, que fueron disminuyendo poco a poco hasta los años sesenta.



Escuela de Hinojedo. Barrio La Gándara (Suances).
Fuente: *El Avance Montañés*. Biblioteca Municipal de Santander.

²⁴ Las “permanencias” fueron creadas durante el ministerio de Ruiz-Giménez por la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre creación de centros de enseñanza primaria en régimen de cooperación social (BOE de 24) y desarrolladas por OM de 24-7-1954 (BOE de 1-8-1954) y varias disposiciones posteriores (OM de 17-1-1963 y OM 30-7-1963). El objetivo de las “permanencias” era completar el salario de los maestros de la enseñanza pública a costa del pago de las familias.

²⁵ Archivo del CEIP *Ramón Pelayo*. Libro de actas del Colegio nacional de niños, 1966-1985. Acta del 1 de diciembre de 1966.

Con los datos del curso 1959-1960 (Tena y Garrido, 1963:4-6), la asistencia media en la provincia de Santander era del 84,9 % del alumnado matriculado, por debajo de la media nacional que era del 87,9 %. Cantabria continuaba con los tradicionales altos porcentajes de absentismo propios de la cornisa cantábrica, excepto el País Vasco. También es cierto que la asistencia era diferente según el tipo de escuela. Las escuelas de la Iglesia tenían mayor asistencia media, en tanto que las nacionales de régimen ordinario eran las de mayor absentismo.

En definitiva, el problema del difícil acceso a la enseñanza básica o la escolarización en malas condiciones siguió presente a lo largo de este periodo a pesar, incluso, de la disminución de la edad de asistencia obligatoria.

PERIODO 1965-1975

La llegada al poder en 1957 de sectores católicos afines al Opus Dei con una concepción diferente de la economía supuso el abandono definitivo de la ya muy desfigurada autarquía y el desarrollo de una nueva política económica basada en la liberalización, el desarrollo industrial y del sector terciario y la modernización del primario. A lo largo de casi todo el período el crecimiento económico fue elevado produciendo un rápido proceso de industrialización y terciarización de la economía, eso sí, con elevados costes sociales entre los que hay que destacar un fortísimo movimiento migratorio.

Todos estos cambios tuvieron evidentes consecuencias en el sistema educativo. Hacia mediados de la década de los sesenta la situación de casi abandono estatal de la enseñanza cambia. La enseñanza media se reformó en 1963, la laboral en 1964 y la primaria en 1965.

La evolución económica de España y de Cantabria con el incremento de la oferta laboral en sectores modernos frente al retraimiento de los tradicionales, las mayores disponibilidades presupuestarias, el ímpetu internacional de los años sesenta en el desarrollo del capital humano y, por último, tanto el crecimiento demográfico como el incremento del nivel de vida y el desarrollo de la clase media, provocaron un incremento de la demanda de plazas escolares en todos los niveles y obligaron al Estado a intervenir mucho más en la educación a la búsqueda de una mayor productividad de los trabajadores y su adecuación a la expansión económica, fin último de todas las reformas educativas españolas de aquellos años.

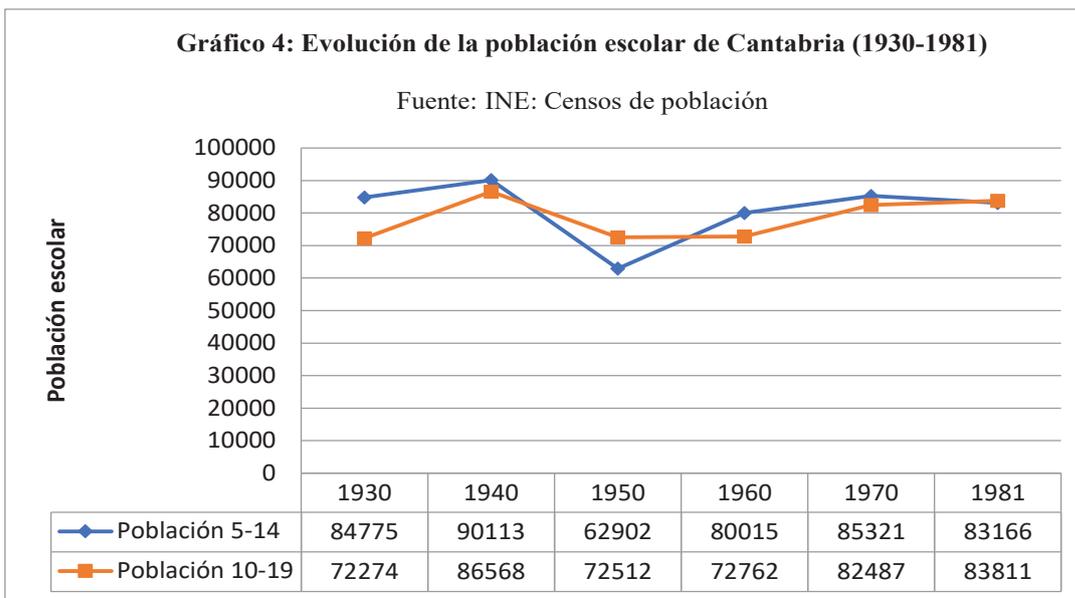
La mayor intervención del Estado en la economía a través de los planes de desarrollo tuvo también su plasmación en la educación. Desde el Estado se hicieron políticas específicas para acabar con el analfabetismo, completar la escolarización en primaria e incrementar los estudiantes de bachillerato y formación profesional. Intervención que se vería culminada con la reforma total del sistema educativo a través de la Ley General de Educación de 1970.

Exponente de esa nueva situación fueron las sucesivas reformas de las leyes educativas, especialmente tres: la ley de 29 de abril de 1964 extendiendo la escolarización obligatoria hasta los 14 años para todos los nacidos después de 1954, la reforma de la ley de Construcciones Escolares de 16 de diciembre de 1964 y la ley 169/1965 de 21 de diciembre reformando varios artículos de la ley de 1945.

La Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria solo pretendía modificar algunos aspectos de la ley de 1945 sin modificar sustancialmente su signo y orientación. Aun así, parecía poner freno a la política de subsidiariedad, al afirmar en su artículo 4º que “*el Estado creará y mantendrá el número suficiente de puestos escolares y garantizará, en su caso, la gratuidad y asistencia a centros no estatales mediante subvenciones o becas*”. En lo que se refiere a este nivel educativo, ya el I Plan de Desarrollo (1964-1967/68) preveía crear en la enseñanza primaria más de medio millón de puestos escolares en unas 14.000 unidades, muy por debajo de las necesidades especialmente por los procesos migratorios, y de los que finalmente se crearon poco más de 12.000 (Viñao, 2004:73).

Una de las características del periodo fue el incremento de la demanda en todos los niveles educativos. Respecto al incremento en la educación básica su origen es doble, uno de tipo demográfico y otro, tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, de tipo educativo.

Como se aprecia en el Gráfico 4, los mayores niveles de población infantil en Cantabria se dan en dos momentos, los años treinta-cuarenta y los años setenta del siglo XX. Si bien es cierto que desde los años cincuenta se aprecia un incremento de la población infantil, sin duda fue la distribución de esa población lo que tuvo un mayor impacto en el sistema escolar de este periodo. Requés Velasco (1997:115) ha estudiado la evolución de la población en las diferentes comarcas o municipios de la región, concluyendo que se produjo un basculamiento demográfico entre la Cantabria interior y la costera que había creado hacia 1975 una concentración de la población en esa zona costera y el valle del Besaya.



Respecto al segundo factor del incremento, la permanencia hasta los 14 años en la enseñanza básica, impuesta primero por la ley de 1964 y finalmente por la aprobación de la Ley de 1970, supuso un aumento importante del alumnado en este nivel.

Un ejemplo del impacto de este crecimiento de la demanda podemos observarlo en la situación del mayor colegio nacional de Santander, el grupo escolar *Ramón Pelayo*. En 1966, su director explicaba así la situación de la sección de niños al Ayuntamiento santanderino:

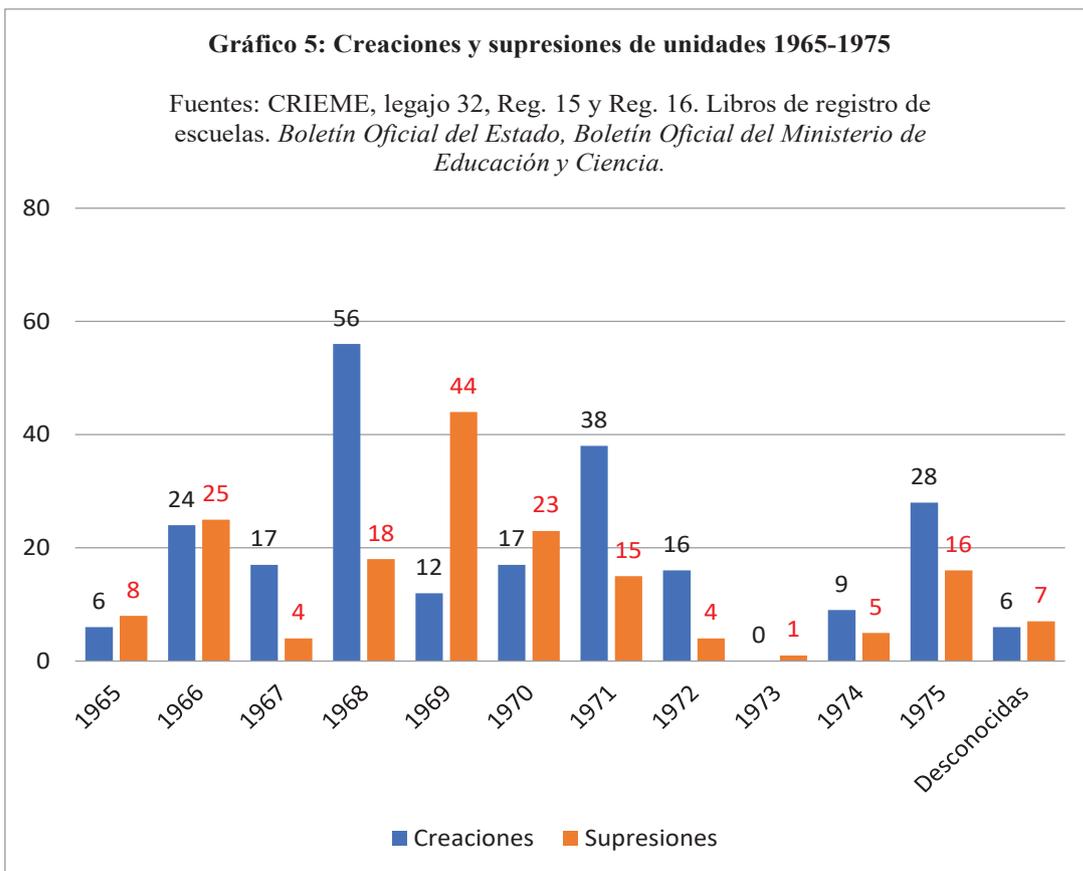
Se hallan matriculados en este centro 384 niños y como es 8 el número de profesores, corresponde 48 alumnos por cada señor maestro (...) Que debe tenerse en cuenta que dos de las aulas no tienen capacidad más que para 25 niños, hallándose completamente hacinados, sentándose tres en cada pupitre bipersonal, y hasta utilizando la mesa del Sr. Maestro, lo que destroza la salud de los alumnos, hace ineficaz el enorme esfuerzo del profesor y causaría vergüenza a algún ganadero, si tuviera las reses en esas condiciones, y los niños son criaturas de Dios, ciudadanos de la Patria y, por lo tanto, personas. Por si esto fuera poco, existe ya en este colegio una lista de aspirantes que asciende a 51 (...) lista que se incrementará extraordinariamente cuando vengan los niños de los bloques de viviendas cuyas llaves se están entregando ya, y que se verán precisados a quedarse en la calle²⁶.

A lo largo de este periodo se crearon más escuelas que en el anterior, 229 en total, pero también se suprimieron muchas, 170 unidades, y no solo a causa del éxodo rural, si bien es verdad que los desplazamientos de población distorsionaron totalmente la red escolar pública creada desde el siglo XIX. El otro motivo de tantas supresiones fue la necesidad de disponer de maestros y maestras para trasladarlos a las nuevas unidades abiertas en las zonas de inmigración, dada la escasez del cupo asignado por el ministerio a la provincia.

Como se puede apreciar en el Gráfico 5, la principal diferencia entre este periodo y el anterior es la redistribución de los efectivos de maestros y maestras a través de la supresión de escuelas. En todos los años se produjeron cierres de escuelas rurales.

Podemos señalar al menos tres etapas en el periodo. La primera abarcaría los últimos años de Lora Tamayo en el Ministerio (1962-1968) y en la que se inician los cierres de escuelas en el medio rural y los traslados de maestros, sin apenas incremento de unidades. El segundo período corresponde al ministerio de Villar Palasí (1968-1973) quien, si por un lado continúa con el cierre de escuelas rurales, por otro produjo el único incremento importante de unidades de todo el periodo. A partir del cese de este ministro en 1973 la paralización en toda la provincia respecto a la creación y supresión de escuelas fue total, y hay que esperar a 1975 para que se retome el incremento de unidades.

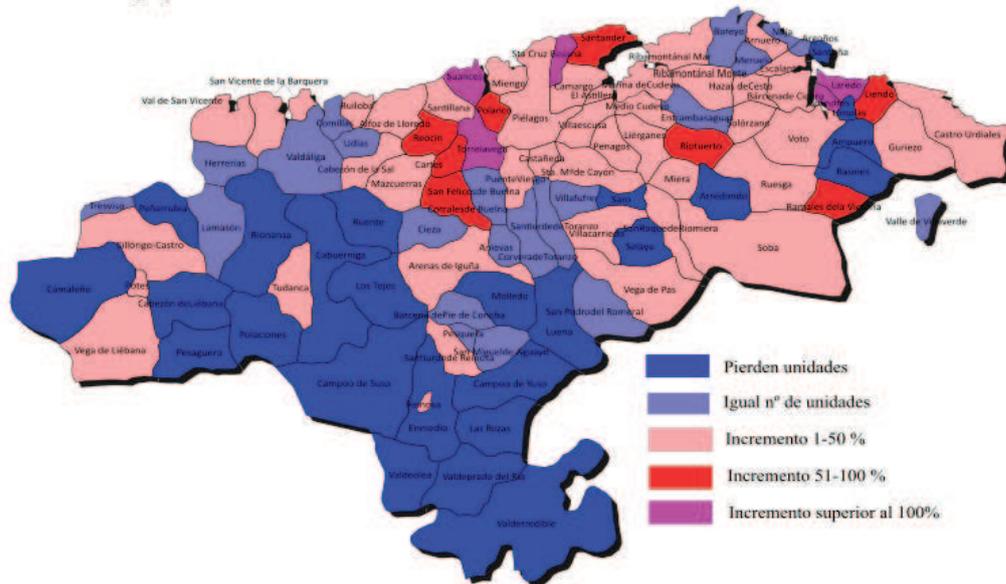
²⁶ Archivo del CEIP *Ramón Pelayo* de Santander. Libro de actas del Colegio nacional de niños, 1966-1985. Acta del 1 de diciembre de 1966.



Las nuevas creaciones y supresiones remodelaron el mapa escolar de la provincia, tratando de adaptarse a la nueva distribución territorial de la población (Gráfico 6), concentrándose en la zona costera -especialmente áreas de Santander y Torrelavega- y en el valle del Besaya. En el municipio de Torrelavega el 76 % de las creaciones de todo el periodo franquista se concentraron entre 1966 y 1971 y en Santander el porcentaje entre esos años fue del 50 %, lo que, evidentemente, alertó a la enseñanza privada. El resto del territorio provincial sufrió el cierre de buen número de escuelas.

Gráfico 6
Evolución de unidades en escuelas públicas, 1936-1975
Porcentaje sobre las existentes en cada municipio en 1936

Fuente: Elaboración propia



Podemos decir que buena parte de la escolarización en las mayores localidades se hizo a costa del cierre de las pequeñas escuelas rurales, sin que hubiese un fuerte incremento en la contratación de nuevos maestros.

Dos aspectos hay que destacar en el mapa, la pérdida de unidades en las comarcas del sur y occidental de la provincia y la concentración en la zona costera del incremento de unidades. Apréciense, no obstante, la pervivencia de la red escolar tradicional en buena parte del centro y oriente de la provincia.

Otro aspecto interesante es la tipología de las creaciones y supresiones. Evidentemente la casi totalidad de supresiones correspondieron a unitarias y mixtas, por el contrario, las creaciones se realizaron especialmente en colegios nacionales graduados.

La pervivencia de escuelas unitarias y mixtas regidas por un único maestro o maestra era exponente del atraso en la adaptación a las nuevas condiciones impuestas por la Ley de 1970 que hacía necesarias las concentraciones escolares comarcales. La diferencia entre la escolarización en unitarias o en colegios nacionales graduados era reseñada por todos como un ejemplo de la mala calidad de la educación en el mundo rural.

Antonio Primo de Rivera de Laredo (1968 y 1973), *Casimiro Sainz* de Matamorosa (1969) y de Reinosa (1969) y *Pedro Velarde* de Muriedas (1970-71 y 1973). No obstante, buena parte de las ampliaciones de los centros públicos llevadas a cabo en estos años en la provincia se hicieron en lo que la administración denominaba “locales adaptados”, esto es, algún local con capacidad para acoger a un grupo de niños y niñas con el consiguiente incremento de la capacidad disponible, pero a todas luces insuficiente.

Señalemos, por último, la mejora del absentismo escolar. Si bien es cierto que se mantenía en algunos grupos sociales, la mejora de las condiciones de vida de las clases populares redujo el trabajo infantil, al menos en el medio urbano y más entre los niños que entre las niñas, y la toma de conciencia por las familias del valor de la educación como factor de ascenso social, permitió una asistencia más continuada a la escuela.

La Ley General de Educación de 1970. Derecho a la educación frente a libertad de enseñanza

La puesta en marcha de la Ley General de Educación transformó totalmente el sistema educativo español en todos y cada uno de sus aspectos pero, sin duda, el más importante fue la creación de un tramo único de enseñanza básica entre los 6 y los 14 años²⁹, desarrollando así el concepto de escuela única -tan debatido durante el periodo republicano- al menos en lo que a una enseñanza común e igual para todos hasta la adolescencia se refería, así como aspectos de la escuela comprensiva. Se acabó con el sistema dual, implantado en la escuela española y europea desde el siglo XIX.

En lo que se refiere al derecho a la educación y más concretamente al acceso a la educación básica el principal problema hacía referencia a la incapacidad de escolarizar a todos los alumnos entre 6 y 14 años en las áreas más pobladas. Ahora había que solventar las deficiencias de treinta años de desinterés y falta de inversión adecuada en la enseñanza pública y no iba a ser fácil por la falta de financiación de la nueva ley a causa del enfrentamiento entre los tecnócratas del Opus Dei, que controlaban casi en exclusiva el Gobierno formado en 1969, y los falangistas y miembros de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas que controlaban las Cortes y se oponían al predominio gubernamental del Opus (Martorell y Juliá, 2012:322), por lo cual negaron la financiación necesaria para el desarrollo oportuno de la Ley General de Educación de 1970.

Dado que la ley señalaba que la EGB era obligatoria y gratuita el dilema que se planteaba era en qué invertir la escasa financiación de que se disponía: en escolarizar a la población infantil que no tenía plaza en ninguna escuela o era de muy escasa calidad o en hacer gratuita la enseñanza para los que ya la estaban recibiendo. Esto es, derecho a la educación o libertad de enseñanza.

²⁹ La ley ampliaba la escolarización obligatoria hasta los 16 años al determinar que los alumnos que no continuasen estudios de bachillerato debían cursar, obligatoriamente, el primer grado de formación profesional, sin embargo, como en tantas ocasiones en la legislación educativa española, su incumplimiento fue muy frecuente.

El resultado de tal disyuntiva fue un desvío de los fondos públicos hacia la gratuidad en vez de la inversión en la contratación de más maestros y en la creación de nuevos colegios. De esta manera, si se alcanzó una escolarización casi plena fue haciéndolo a costa de aulas abarrotadas de niños y niñas, la habilitación de locales deficientes higiénica y pedagógicamente para utilizarlos como aula, la instalación de barracones escolares, el abandono de la educación preescolar y, ante la falta de maestros en Cantabria, el cierre de escuelas rurales con el traslado de los maestros y maestras a escuelas en zonas urbanas muy necesitadas.

En Cantabria, como en toda España, el principal problema del primer lustro de los años setenta fue la escolarización en EGB de todos los niños y niñas. Si analizamos las tasas de escolaridad hacia 1970 comprobaremos que eran muy bajas en preescolar, sin embargo, las de primaria estaban en niveles superiores al 95 % en casi todas las edades³⁰, la explicación viene por la ampliación de los colegios nacionales de las localidades más pobladas entre 1966 y 1971 y por la matriculación en centros privados.

Edad	Población provincial. 1970	Matricula en centros educativos ³¹ . Curso 70-71	Tasa de escolaridad en Cantabria % Curso 70-71	Tasa de escolaridad en España % 1967
2 años	7.930	57	0,7	2
3	8.188	488	6,0	9
4	8.339	2.004	24,0	38
5	8.438	3.965	47,0	54
6	8.184	8.629	105,0	Entre el 84 y el 90 %
7	8.840	8.463	95,7	
8	8.690	8.629	99,2	
9	8.514	8.482	99,6	
10	8.295	8.653	104,0	
11	9.726	8.675	89,0	
12	8.418	8.515	100,0	
13	8.884	8.730	98,2	

Fuentes: INE. *Censo de población de 1970 y Estadística de enseñanza. Curso 1970-71*. Para tasas de escolaridad de España 1967: Viñao Frago, 2004, pp. 233 y 236.

Sin duda, las mayores dificultades de escolarización a partir de 1970 se plantearon por el insuficiente número de plazas en centros de EGB, que no estaban preparados para acoger al alumnado que tradicionalmente cursaba el bachillerato a partir de los 10 años. El problema se ocasionaba en buena parte de la provincia a cada inicio de curso por *“el desajuste entre las posibilidades de escolarización que ofrecen los actuales centros y la matricula real, consecuencia del*

³⁰ En algunos casos puede haber confusión en el cómputo, especialmente entre los 10 y 11 años, al finalizar la primaria una parte del alumnado para cursar bachillerato, dobles matriculaciones, repeticiones, etc.

³¹ Centros de preescolar, enseñanza primaria, enseñanza media y formación profesional de cualquier titularidad. En bachillerato se han excluido los alumnos libres.

desplazamiento de los alumnos de los Institutos a la EGB, singularmente en las localidades de mayor población.”³² Y claramente se fue agudizando año tras año.

La evolución de la matrícula en Cantabria en ambos niveles fue la siguiente:

Curso	Primaria/EGB Total matriculado	Bachillerato elemental, laboral y FP. Total matriculado
1969-1970	57.432	13.892
1970-1971	56.757	13.238
1971-1972	58.963	8.998
1972-1973	61.000	5.204
1973-1974	64.105	2.250
1974-1975	68.692	213

Fuentes: *Estadística de la Enseñanza en España*, de los cursos correspondientes.

Así, pues, el incremento de alumnado fue muy considerable, pasando de los 57.432 alumnos y alumnas que cursaban primaria en el curso 1969-1970 a los 68.692 matriculados en la EGB en el curso 1974-75, esto es un incremento del 20 % y que sumaba un total de 11.260 niños y niñas.

El acceso a una plaza gratuita en una escuela pública era especialmente difícil en algunos municipios. Comprobando la facilidad o dificultad de acceso a una escuela pública o de patronato, con datos del curso 1971-72³³ y considerando que normalmente la capacidad de las aulas rondaba los 40 alumnos, en los municipios de Astillero, Cabezón de la Sal, Torrelavega, Reinosa, San Felices de Buelna, Polanco y Limpias, correspondían unos 70 niños por cada unidad. Los casos más dramáticos se producían en Laredo (89 niños) y sobre todo en Santander (superior a 100 niños por unidad en las escuelas públicas y de patronato).

Es evidente que solo la existencia de la red de escuelas privadas permitía alcanzar los porcentajes de escolarización. Es más, aun contando con estas escuelas, los problemas de escolarización eran importantes en buena parte de la provincia, especialmente en las zonas cercanas a los grandes núcleos industriales y comerciales. Santander, Villaescusa, Santoña, Colindres, Cabezón de la Sal, Miengo, San Felices de Buelna, Torrelavega, Astillero, Camargo, Reinosa, Potes, Laredo,

³² CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 20 de septiembre de 1972.

³³ INE (1976). *Reseña estadística de la provincia de Santander*, p. 187 y ss. Señalar que las columnas correspondientes a los conceptos referentes a unidades escolares “estatales” y “no estatales” están invertidas, correspondiendo los datos de “estatales” a los “no estatales” y viceversa. Hemos dividido el total de alumnado entre el número de unidades públicas y de patronato.

Corrales, Suances y algún otro municipio superaban los 30 alumnos por unidad sumando públicas, de patronato y privadas y alguna superaba los 40.

La variable analizada nos proporciona también datos relevantes sobre la escuela rural. El despojamiento del mundo rural era palpable. Los municipios de Liébana, excepto Potes, los de buena parte del Asón-Gándara, algunos de Cabuérniga-Polaciones e incluso algunos de los valles centrales y costa occidental tenían una ratio de menos de 20 alumnos por escuela pública.

Si analizamos la relación pública/privada comprobamos que 38 municipios de Cantabria tenían alguna escuela privada de primera enseñanza, los restantes solo tenían acceso a escuelas públicas. La situación de Santander (578 unidades privadas y 185 públicas) y de Limpias (12 privadas y 4 públicas) era especialmente llamativa con tan solo el 25 % de unidades en escuelas públicas. Otros ocho municipios tenían menos del 50 % de sus unidades de primaria en escuelas públicas y 21 municipios se encontraban entre el 51 y el 80 % de unidades públicas. Así, pues, Santander se alzaba como el gran dominio de la enseñanza privada, tanto en número de unidades como en porcentaje de las mismas.

En realidad, el problema que se planteó a partir de 1970 era doble, en primer lugar, como hemos señalado, la insuficiente inversión e inadecuada localización de las infraestructuras educativas desde la Guerra Civil, pero también, la falta de maestros por la asignación a la provincia de Santander de cupos totalmente insuficientes, que impedían la contratación de nuevos interinos. Esa fue una constante durante la primera década de los años setenta. Ya en el curso 1971-72, la falta de maestros llevó al delegado provincial a ordenar que no se sustituyesen los maestros de baja o licencia en centros docente de cinco o más unidades del mismo sexo, política que siguió en vigor durante los cursos siguientes³⁴.

En un principio la política ministerial se decidió por un plan de construcción de escuelas públicas que permitiese escolarizar a más de un millón de niños y niñas sin escuela que había en España a finales de 1972, según datos del propio ministro en el acto de clausura del V Congreso Nacional de Pedagogía:

Constituiría una falta de interpretación de la exigencia legal acudir con todos los recursos a la gratuidad, beneficiar de ella a sectores tradicionalmente beneficiados y desatender por falta de medios a quienes todavía esperan un puesto escolar (Gómez Albentosa, 2016:173-174).

Sin embargo, como han indicado diversos autores (Puelles, 1980:458, nota 10; Navarro, 1990:294; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003:169; Gómez Albentosa, 2016:174), muy pronto la presión de la iniciativa privada obligó al Ministerio a cambiar su política. Amparándose en esa gratuidad de la EGB recogida en la Ley General de Educación, la Iglesia Católica, principal grupo de interés privado, presionó para que sus centros fuesen subvencionados con dinero público.

De esta manera, a partir de 1972 se produjo un estancamiento de la inversión ministerial que afectó principalmente a la enseñanza pública. En el debate entre el derecho a la educación y el de libertad

³⁴ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 20 de septiembre de 1972.

de enseñanza salió triunfante este último, con la paralización de los programas constructivos en la enseñanza pública y el inicio de la subvención masiva de unidades escolares privadas.

Tabla 4:
Evolución de las inversiones en educación (en pesetas constantes de 1971)

Presupuesto	Cifras absolutas	Índice		Presupuesto	Cifras absolutas	Índice
1971	8.503	100		1977	10.175	120
1972	8.248	97		1978	21.543	253
1973	8.821	104		1979	12.175	143
1974	8.420	99		1980	8.889	105
1975	7.042	83		1981	8.074	95
1976	7.290	86				

Fuente: Gómez Llorente, Luis (1983). "La política educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 100, p. 16

La falta de financiación de la ley -en la que influyó también la evolución económica del país tras la crisis de 1973- y la derivación de fondos hacia la gratuidad impidieron la construcción de nuevos centros. La paralización de las inversiones en centros públicos se recogía así por la Inspección de Educación santanderina:

En la reciente reunión celebrada por la Junta Provincial de Construcciones Escolares se expuso que frente a las necesidades de la provincia en cuanto a construcción de edificios con arreglo a la normativa vigente para llevar a cabo la comarcalización y abordar con eficacia la etapa de gran responsabilidad de implantar la segunda fase de la Educación General Básica, solo se destinan a la provincia cuatro millones de pesetas, cantidad tan exigua que no solo no permite levantar un solo inmueble, sino que ni siquiera alcanza para cubrir las necesidades de reparación de los actualmente en uso³⁵.

En 1971, una circular del Ministerio había autorizado a las Delegaciones para que habilitaran provisionalmente y como solución de emergencia los locales necesarios a fin de atender la demanda de escolarización en la EGB³⁶, pero en 1972 se paralizó la construcción de nuevos centros escolares públicos³⁷ lo que originó un problema con algunos ayuntamientos que estaban haciendo un verdadero esfuerzo de escolarización, tras haber puesto a disposición del Ministerio un solar y esperaban la rápida construcción de un edificio escolar adecuado.

³⁵ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 7 de diciembre de 1971. Téngase en cuenta que el coste de la construcción de un colegio de EGB de 16 unidades rondaba los 30 millones de pesetas.

³⁶ Circular de la DG de Programación e Inversiones (sin fecha, sí de salida: 14-10-1972) sobre Decreto 1485/1971 de 1 de julio sobre locales adaptados (BOE 13-7-1971). CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 20 y 23 de octubre de 1972.

³⁷ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 7 de diciembre de 1971.

Cuando en 1973 se publicó la programación de construcciones³⁸, para Cantabria se preveía la construcción de 172 unidades de EGB con 6.080 plazas, 1 instituto de bachillerato con 650 plazas y ninguna plaza de preescolar. Se proyectaban construir 9 centros de 16 unidades cada uno en los municipios de Suances, Torrelavega, San Vicente de la Barquera, Reinosa, Cabezón de la Sal, Corrales, Ramales, Liérganes, Potes y uno de 8 unidades en Polientes. El instituto se instalaría en Astillero, mientras la Inspección señalaba que también eran imprescindibles nuevos colegios en Valdecilla-Solares, Santa María de Cayón y Molledo, además de los necesarios en Santander³⁹.

Cabieces Ibarrondo (2016:63), en su estudio general sobre la arquitectura escolar en Cantabria, ha indicado que de todas esas propuestas no se construyó ninguna antes de 1975 y hubo que esperar a los Pactos de la Moncloa para lograr la financiación necesaria para su construcción. Entre 1971 y 1975 solo se construyeron y comenzaron a funcionar cuatro colegios nacionales, ya planteados anteriormente: la ampliación del *José Antonio Primo de Rivera* en Laredo (1971), el colegio de Santillana del Mar (1972⁴⁰), el de Mataporquera (Valdeolea, en 1975) y el *Eloy Villanueva de Monte* (Santander, curso 1975-76)⁴¹.

En junio de 1973 cayó el Gobierno de tecnócratas del Opus Dei, incluido el ministro de Educación, Villar Palasí, y su equipo, iniciándose lo que se ha dado en llamar la contrarreforma educativa. Además de este factor político, Puelles (1980:439-442) y Viñao (2004:84-85) señalan otros factores que influyeron en el cambio de tendencia, tales como la amplitud de los recursos necesarios para su desarrollo (centros, profesorado, material, formación, etc.) y la falta de financiación para proporcionarlos, la aplicación apresurada del calendario de implantación de la reforma, la falta de apoyos sociales a la misma y la abundante reglamentación de todos los aspectos educativos, a los que habría que añadir la presión ejercida desde el sector empresarial privado.

A partir del curso 1973-74 la situación en Cantabria fue especialmente problemática. Sin olvidar el ambiente de tensión creado por la huelga de maestros de principios de 1973, la preocupación de la Delegación Provincial era máxima por la incapacidad de los centros públicos de acoger a todo el alumnado que solicitaba plaza, especialmente por la matrícula de los alumnos que antes iban a Bachillerato⁴².

En la reunión del Delegado Provincial del MEC en Santander con la Inspección Provincial y ante el reconocimiento de esta de que no había sido posible escolarizar a todos los alumnos en edad obligatoria por falta de maestros, se acordó que el Delegado tratara de convencer al Ministerio de la necesidad de incrementar aún más el cupo y mientras tanto se adoptaron dos medidas que permitían disponer de maestros: el cierre de escuelas mixtas de menos de seis alumnos y la unión de unitarias de niños y unitarias de niñas cuando la suma de ambas fuese inferior a treinta alumnos, además de continuar la política de no enviar sustitutos en los centros de más de cinco unidades del

³⁸ O.M. de 15 de enero de 1973 (BOE de 29-1-1973).

³⁹ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 3 de febrero de 1973.

⁴⁰ *Ibidem*. Acta de 24 de enero de 1972.

⁴¹ Además se construyó la concentración de Ruiloba, levantada con financiación privada principalmente.

⁴² CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 2 de octubre de 1973.

mismo sexo. Se podría disponer así de algunos maestros a los que se les destinaría o se les ofrecería ir a trabajar a los centros con mayores necesidades de escolarización⁴³. La elección de nuevos destinos se realizó a principios de octubre y con ello se resolvieron algunas situaciones conflictivas, aunque no todas⁴⁴.

La situación no era exclusiva de Cantabria y en las reuniones en Madrid de los jefes provinciales de Inspección con las autoridades del Ministerio se conoció la amplitud del problema⁴⁵. La solución dada por el Ministerio fue síntoma de la línea política educativa adoptada por el Ministerio desde finales de 1973 a favor de la gratuidad. En telegrama de 17 de noviembre de 1973, el Director General de Programación e Inversiones proponía, según redacción del acta del Consejo de Inspección de Santander, que

en el caso en que los centros privados que han solicitado subvención no lleguen a 35 alumnos sobre las siete unidades de EGB, pueden alcanzar este número mediante el trasvase de aquellos procedentes de colegios nacionales situados en sus inmediaciones cuya media sea superior a cuarenta por unidad, extendiendo de este modo la gratuidad y reduciendo paralelamente al mínimo el número de denegaciones, a la vez que se evitan posibles diferencias de escolarización entre colegios nacionales y privados⁴⁶.

La medida, que entrañaba algunos problemas ya iniciado el curso, no se aplicó en Cantabria ya que para entonces no se planteaban situaciones críticas.

A nivel nacional la propia prensa diaria daba a conocer que a mediados del año 1974 el déficit de plazas escolares llegaba al medio millón en EGB y más de 100.000 en preescolar⁴⁷ o los 200.000 que señaló Navarro Sandalinas (1990:299). En el curso 1974-75 finalizaban la aplicación de la Ley General de Educación en la EGB. Era el momento de máxima demanda de nuevas plazas escolares.

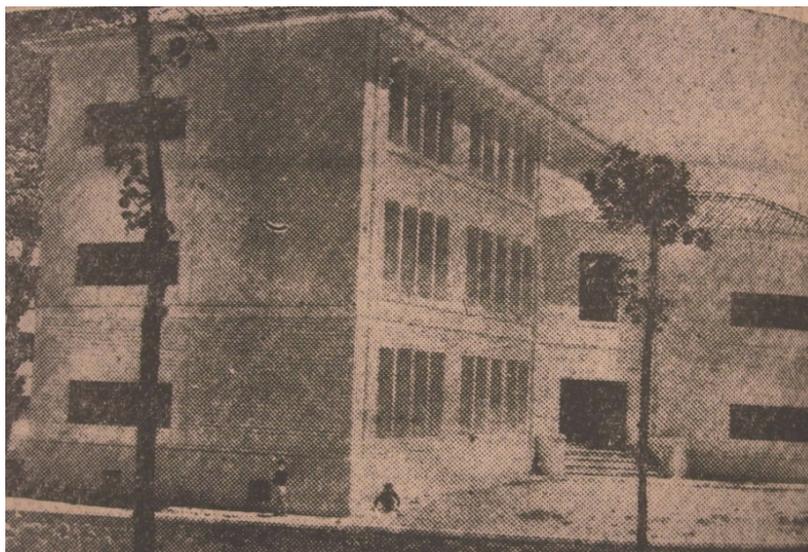
⁴³ *Ibidem*. Acta de 20 de septiembre de 1973.

⁴⁴ *Ibidem*. Actas de 6 y 11 de octubre de 1973.

⁴⁵ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 6 de octubre de 1973.

⁴⁶ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 27 de noviembre de 1973.

⁴⁷ *Escuela española*, nº 2198, 5 de julio de 1974.



Grupo escolar “Roldán Losada”, luego “Quinta Porrúa” (1959)

Fuente: *Alerta*, 26-2-1960, No se indica autor. Hemeroteca Municipal de Torrelavega

Entre las localidades más problemáticas estaban Camargo, Santoña, Castro Urdiales, Torrelavega y Santander. En Camargo el problema se alivió con la ampliación del CN *Pedro Velarde* que entró en funcionamiento en el inicio del curso 1975-76. En Santoña y Castro Urdiales, los problemas se resolvieron momentáneamente, ocupando aulas de los institutos de bachillerato, situación que no pudo continuar una vez que comenzó el BUP y, por ello, en el caso de Santoña, se solicitó el envío de barracones prefabricados.

La mayor conflictividad se daba en la capital santanderina, especialmente en los barrios de reciente creación (Castilla-Hermida, Polio, Santiago el Mayor, barrio San Francisco o el grupo Ateca), donde la instalación de familias jóvenes agudizaba el problema. Ya hemos señalado cómo a partir de 1968 se tuvieron que ampliar de prisa y corriendo casi todos los colegios nacionales y se habilitaron aulas en locales provisionales. Además, se instalaron aulas en los locales de la antigua *Escuela de Comercio* en la plaza de Numancia, a donde se trasladaron algunos maestros de la graduada del *Ensanche de Maliaño* (C/ Madrid) y se solicitó al Ministerio el envío de más aulas prefabricadas para ser instaladas en los dos puntos de mayor necesidad: la Albercía y el barrio de Los Pinares. El recurso al traslado diario de niños se hizo también necesario⁴⁸. Ninguno de los tres colegios que estaban planificados para Santander se construyó antes de 1977.

Buen exponente de esta situación era la ladera norte de la avenida del General Dávila o El Alta⁴⁹. Allí se habían creado, en su zona este, diversas urbanizaciones (colonias de Los Pinares, Universidad, La Encina, Virgen del Camino, Blanca Mar, la bajada de la Gándara y otras), en las que residían unas 15.000 personas, con unos 2.000 niños en edad escolar para los que tan solo había dos unidades escolares públicas con capacidad para 80 niños. El resto debía acudir a colegios

⁴⁸ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 28 de abril y 6 de septiembre de 1976.

⁴⁹ Man Sierra. “Diecisiete clubs nocturnos y una sola escuela oficial”. *Alerta*, 22-9-1974, p. 48.

privados o a otros alejados de la zona. Claro, que no solo faltaban escuelas, faltaba de todo: agua, alumbrado, alcantarillado, accesos, espacios verdes, asfalto, etc. Aunque la legislación obligaba a los promotores a ceder espacio para escuelas y equipamiento público, los constructores incumplían la legislación mediante la parcelación de sus proyectos en tanto que las asociaciones de vecinos reivindicaban las mejoras necesarias y entre ellas, lógicamente, la creación de escuelas.

Para intentar solucionar los problemas, el Ayuntamiento santanderino estableció una oficina municipal de recepción de peticiones para poder distribuir los escolares en los centros más próximos, bien en colegios nacionales, bien en centros privados subvencionados. Incluso se preveía la posibilidad de la doble sesión en los centros de mayor demanda mediante el nombramiento de los maestros necesarios.

De esta manera, al inicio del curso 1974-75, la prensa publicaba a bombo y platillo que ningún niño santanderino estaba sin escuela, y eso era cierto para todos los niños y niñas que habían pedido plaza, pero no para todos los que debieran estar escolarizados. En septiembre de 1974 Lino Javier Palacios, periodista de *La Gaceta del Norte*⁵⁰, comentaba que si el censo de niños y niñas del municipio santanderino entre 6 y 13 años era de 23 196 y el de matriculados en los colegios a esa edad era de 21 395 significaba que había en Santander 1800 niños sin escolarizar, además el fracaso de la oficina municipal de escolarización era evidente, pues solo se habían presentado 60 solicitudes, generalmente de familias recién instaladas en Santander o que deseaban un traslado de centro. No hemos podido confirmar tan elevada cifra de niños y niñas sin escuela, pero sí sabemos del abandono de la escuela años antes de cumplir los 14 en muchos casos. Además, el número total escolarizado incluía, lógicamente, al alumnado que, teniendo plaza escolar, esta era de pésima condición. Las ratios excesivas, la instalación de aulas en dependencias escolares proyectadas para otros usos, “locales adaptados” era el eufemismo utilizado: gimnasios, pasillos, laboratorios, bibliotecas, comedores y cocinas, e incluso de locales en casas de viviendas o escolarizados en centros privados no autorizados. No era solo tener una plaza escolar, sino una plaza escolar de calidad suficiente -en instalaciones y organización del proceso educativo- para realizar una escolarización similar a la que se hacía en los centros privados subvencionados.

Parecida situación se daba en Torrelavega, donde se calculaba que unos 400 niños y niñas no tenían plaza escolar o esta era totalmente inadecuada⁵¹, lo que era resultado de años y años de abandono de la enseñanza pública y eso que, deprisa y corriendo, se estaban habilitando nuevos espacios con la ampliación del *Menéndez Pelayo* y del *José María Pereda* a costa del patio escolar e incluso el alquiler de pisos en casas de vecindad para instalar allí nuevas aulas. Tampoco aquí el proyectado colegio de Nueva Ciudad entraría en funcionamiento antes de 1978.

La solución vino con el traslado de numerosos niños de los pueblos a los colegios del centro de la ciudad, totalmente saturados. Según la prensa, el colegio nacional *Cervantes* tenía una lista de

⁵⁰ Palacios, Lino Javier. “Actitud negligente de muchos padres. Sólo sesenta solicitudes a la oferta de plazas en EGB. 1.800 niños carecen de puestos o están mal escolarizados”. *Gaceta del Norte*, 8 de septiembre de 1974, p. 3

⁵¹ Emilio Besaya. “Consideraciones ante la vuelta al colegio”. *Gaceta del Norte*, 15 de septiembre de 1974, p. 4.
Idem. “Cuatrocientos niños sin escolarizar”, *Gaceta del Norte*, 22 de septiembre de 1974, p. 4.

espera para matrículas superior a 300 niños, de ellos 196 de párvulos⁵². Finalizando el curso 1974-75 se recibieron noticias de la adjudicación de varias aulas prefabricadas, que en un principio se pensaron instalar en dos barrios santanderinos⁵³, aunque finalmente se instalaron en el barrio Covadonga de Campuzano (Torrelavega) (Cabria Gutiérrez, 2003:46), dando origen al colegio *Amós de Escalante*.

Para hacernos una idea de las ratios existentes en algunos colegios de Santander o Torrelavega exponemos la situación del colegio nacional *Ramón Pelayo* de Santander en el curso 1974-75. Aún no se había implantado la coeducación y el centro seguía dividido por sexos.

Tabla 5:
MATRÍCULA DEL COLEGIO NACIONAL RAMÓN PELAYO DE SANTANDER.
Curso 1974-75

NIÑAS		NIÑOS	
Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula
Párvulos 1º	33	-	
Párvulos 2º	33	-	
Primero A	31	Primero A	43
Primero B	28	Primero B	46
Segundo A	30	Segundo A	42
Segundo B	31	Segundo B	40
Tercero A	37	Tercero A	47
Tercero B	37	Tercero B	49
Cuarto A	35	Cuarto A	52
Cuarto B	30	Cuarto B	44
Quinto A	41	Quinto A	42
Quinto B	42	Quinto B	58
Sexto A	43	Sexto A	51
Sexto B	41	Sexto B	50
Séptimo	64	Séptimo A	40
Octavo	62	Séptimo B	47
Recuperación	14	Octavo	58

Fuente: Archivo del CEIP Ramón Pelayo de Santander. Santamaría Gutiérrez, M^a. Nieves. “Memoria escolar del curso 1974-75”, Memoria de prácticas de Magisterio, fecha a 9 de marzo de 1975.

⁵² “Torrelavega. Problema escolar”, *Hoja del Lunes*, 30 de septiembre de 1974, p. 4.

⁵³ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Actas de 17 de abril y 13 de mayo de 1975.

Se aprecia que buen número de unidades sobrepasaban los 40 alumnos, especialmente entre los niños y también el problema del final de la EGB, dado que una parte de los alumnos abandonaban el centro sin cursar 8º de EGB, lo que tenía su repercusión en la titulación. En ese curso, tan solo el 54 % del alumnado de 8º EGB obtenía el graduado escolar⁵⁴.

En muchas localidades las listas de espera para ingresar en las escuelas eran grandes, obligando a las familias a un desembolso económico en pequeñas escuelas particulares o solicitar el favor de alguna persona para ingresar en alguna escuela privada subvencionada.

En el ámbito rural la paralización en las concentraciones -colegios comarcales- fue total. De las 54 concentraciones escolares que la Junta Provincial de Construcciones consideraba necesario realizar y de las cuales una veintena tenía previsto que entrase en funcionamiento en el inicio del curso 1975-1976, tan solo entraron en funcionamiento hasta entonces las de Selaya-Villafufre, Riotuerto, Villaescusa y las ya citadas de Valdeolea y Ruiloba. En el resto de municipios siguieron las escuelas unitarias y mixtas. Una muestra de las escasas concentraciones existentes es el número de alumnos transportados en la enseñanza pública en Cantabria en el curso 1974-1975: 1.116 y el número posiblemente incluya zonas no rurales⁵⁵. El desamparo de la escuela rural era casi total, con la consiguiente desventaja en la formación recibida respecto a los centros escolares urbanos o comarcales.

En el curso 1975-76 el problema de escolarización quedó numéricamente resuelto, si bien en unas condiciones muy precarias. En la visita que el Inspector Central encargado de la provincia de Santander realizó a esta en enero de 1976, el inspector jefe santanderino confirmó que “*el hecho material de la escolarización está resuelto en su totalidad, no así el de la calidad de enseñanza*”⁵⁶. El propio director general de Ordenación Educativa exponía en rueda de prensa en septiembre de 1974 la existencia en España de más de un millón de niños y niñas insuficientemente escolarizados⁵⁷.

⁵⁴ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 21 de enero de 1976.

⁵⁵ Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Estadística de la educación preescolar, general básica, especial y de adultos. Curso 1974-1975*. Madrid. Provincia de Santander, p. 1.

⁵⁶ CRIEME. Libro de actas del Consejo de Inspección. 1971-1976. Acta de 21 de enero de 1976.

⁵⁷ “Cinco millones y medio de niños escolarizados en 1974”. *Alerta*, 19-9-1974, p. 12.



Fuente: *Alerta* 3-2-1960. Autor: Aufer

Hemeroteca municipal de Torrelavega

Respecto a la educación preescolar hay que señalar el casi abandono de la enseñanza pública de este nivel y la fuerte implantación de la enseñanza privada. En el curso 1974-75 había 216 unidades de este nivel en Cantabria, de ellas 166 eran privadas y las restantes 50 eran públicas y de patronatos⁵⁸.

En lo que se refiere a la educación especial, en este periodo se produce un gran cambio en la concepción de este alumnado. Ya hemos citado la unidad de educación especial que se creó en 1948 en el grupo escolar *Ramón Pelayo* de Santander, dentro del conjunto de escuelas para retrasados que se crearon en España a consecuencia de la puesta en marcha de la ley de 1945.

Hubo que esperar hasta 1966 para que se desarrollase una concepción más moderna de la atención al alumnado de educación especial, pasando de una exclusión absoluta del sistema educativo a una atención educativa especial, segregada del sistema general, pero que comenzó a hacer visible al alumnado con discapacidades físicas o psíquicas. Hay que señalar que la mayor parte de las unidades creadas lo fueron por asociaciones privadas a través de patronatos (*Juan XXIII* de AMPROS, *Padre Apolinar*). A mediados de los años setenta entró en funcionamiento el centro de Parayas, fruto de la colaboración entre el MEC y la Diputación provincial y en algunas localidades (Castro Urdiales, Laredo, Santoña, Hoznayo, Astillero, Comillas y Reinosa) se crearon aulas de enseñanza

⁵⁸ Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Estadística de la educación preescolar, general básica, especial y de adultos. Curso 1974-1975*. Madrid. Provincia de Santander, p. 1.

especial. Aun así, en 1975 de los 4.000 deficientes psíquicos censados, solo estaban escolarizados o en talleres unos 600⁵⁹.

Ya hemos indicado que paralelo a la ralentización de las inversiones se produjo un incremento de las subvenciones a los centros privados. Sabemos que una de las características de la educación en el franquismo fue la expansión de la enseñanza privada, verdadero refugio de maestros, como asalariados o pequeños empresarios, ante la falta de puestos de trabajo en la enseñanza pública. Si en 1936, antes del inicio de la Guerra Civil, el número de unidades de la enseñanza privada en Cantabria rondaba las 260 (Llano, 2016:133), al finalizar el curso 1974-75 su número era de 1.084 a las que habría que añadir el centenar largo de unidades de patronatos. La distribución municipal de estas unidades puede verse en el Anexo III.

Evidentemente tal cantidad de centros docentes y unidades respondían a características muy heterogéneas, desde los grandes colegios de las congregaciones religiosas hasta las pequeñas escuelas particulares que atendía a niños y niñas de preescolar. Sin embargo, el grupo más poderoso era el compuesto por las escuelas de la Iglesia católica, tanto por la capacidad de influencia en el Estado de la jerarquía católica como por la presión que ejercía sobre los gobiernos como grupo empresarial, tanto directa como indirectamente, a través de la que, a su vez, ejercían los padres de alumnos.

En Cantabria la matrícula de alumnos de preescolar, EGB y educación especial en colegios privados -excluidos los patronatos- ascendía a 36.703, que representaban un porcentaje del 48 % del total, esto es, casi la mitad de los niños y niñas de Cantabria estaban matriculados en colegios privados⁶⁰.

Tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 los empresarios de la enseñanza privada, especialmente la Iglesia católica, plantearon un conjunto de quejas y reivindicaciones ante las condiciones impuestas por los decretos y órdenes que desarrollaban la ley especialmente en dos aspectos: las condiciones materiales y de personal docente que imponía el Ministerio para la transformación de esos colegios en centros de EGB y el tema de las subvenciones a la gratuidad.

En un primer momento (1970-1972) la acción del Ministerio respecto a la enseñanza privada consistió en poner orden en la calidad de las escuelas privadas existentes mediante una normativa que exigía la transformación de esos centros privados hasta cumplir con determinadas condiciones. Ello unido a la política de construcciones escolares públicas desarrollada en el segundo lustro de los años sesenta levantó todas las alarmas en el sector empresarial privado, hasta el punto de que J. López Medel (1974:22), destacada figura del sector privado, llegó a afirmar que *“hasta el curso 1971-1972, la enseñanza no estatal ha vuelto a tener uno de los ataques más serios de su historia contemporánea”*.

⁵⁹ Arconada. “Solo 610 subnormales reciben asistencia especializada”, *Hoja del Lunes*, 24 de noviembre de 1975, p. 5.

⁶⁰ Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Estadística de la educación preescolar, general básica, especial y de adultos. Curso 1974-1975*. Madrid. Provincia de Santander.

Las protestas de los empresarios por las exigencias de calidad llevaron a una cierta flexibilización de las mismas, aun así, hasta diciembre de 1973 más de 500 centros hubieron de cerrar en España por la incapacidad de adaptarse (López Medel, 1974:304 y 309)⁶¹, desconocemos aún el impacto en Cantabria, pero como ejemplo podemos señalar el cierre del colegio de monjas de Ampuero y la firma de un acuerdo con el Ayuntamiento para ser utilizado por el colegio nacional de la localidad.

Junto a la transformación de los centros, el otro asunto abordado por el Ministerio a partir del curso 1972-1973 fue el de la subvención de unidades de EGB en los colegios privados.

Ya hemos señalado anteriormente que desde los años cuarenta había un sistema de subvención directa a las aulas aunque muy modesto. El verdadero apoyo estatal a la enseñanza privada fue a través de los préstamos para la construcción de infraestructuras escolares⁶². En 1968-69 la ayuda estatal a la enseñanza privada de todo el país era de 44 millones de pesetas para comedores, roperos y colonias, 18 millones para escuelas privadas que suplían a nacionales y algo más de 142 millones para subvencionar construcciones escolares privadas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969:59, epígrafe 93).

Todo ello cambió tras la aprobación de la Ley General de Educación. Entre los informes emitidos por diversos organismos políticos, sociales, religiosos y profesionales para la redacción de la futura Ley General de Educación, Puelles (1980:419) destacó dos, el emitido por el Instituto de Estudios Políticos y el de la Comisión Episcopal de Enseñanza, en ambos se debatía sobre el carácter obligatorio y gratuito de la futura EGB. El primer informe concluía que el que la EGB fuese obligatoria *“implicaba para el Estado la carga y el deber de la plena escolarización, mientras que la afirmación de que debe ser gratuita obliga al Estado a garantizar los puestos públicos que exigiera la demanda educativa”* (Puelles, 1980:419). El informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza, por su parte, planteaba la cuestión en términos diferentes, partía del supuesto de que la integración social podía alcanzarse a través de la escolarización en los centros privados, rompiendo así la tendencia de enseñanza pública para pobres y privada para ricos -la integración social a través de la escuela fue la idea básica con que la Iglesia argumentó ante la sociedad su reclamación de la gratuidad aunque su mayor preocupación era la expansión del sector público y gratuito (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003:169)- en consecuencia abogaba por que *“el Estado garantizara igual apoyo económico a la enseñanza estatal y a la no estatal, lo que implicaba declarar la ‘gratuidad obligatoria’ para todos los centros docentes, públicos y privados”* (Puelles, 1980:420).

Puelles (1980:421), por su parte, ha argumentado que

⁶¹ En realidad, los colegios de la Iglesia católica eran los mejor situados ante las transformaciones exigidas gracias a la capacidad de capitalización suficiente para abordar las transformaciones. El resto de los centros privados eran empresas descapitalizadas y sin apenas estructura empresarial en la mayoría de los casos.

⁶² Casi todos los construidos durante el franquismo en Cantabria recibieron ayudas estatales.

con independencia de las posibilidades reales de que la integración social pueda ser efectiva a través de la escuela, la afirmación de tal principio resulta de difícil cumplimiento en un sistema dual de enseñanza y dentro del contexto de una sociedad de clases. De otra parte (...) hubiera exigido unos recursos financieros que las propias Cortes que aprobaban la 'gratuidad obligatoria' le negaron rotundamente.

La evolución de los acontecimientos, incluso durante el ministerio de Villar Palasí, acabaría dando la razón a la propuesta de la Iglesia católica. El gasto público en subvenciones a los centros privados fue en aumento alcanzado cifras nunca vistas, que limitaron la financiación de las necesidades de la enseñanza pública pero que, sin embargo, ahorraron gastos a las familias e incluso ayudaron a completar la escolarización.

Tabla 6:
Subvenciones a la enseñanza privada (1973-1982)
 (en millones de pesetas de 1973)

Presupuesto	Subvenciones	Cantidad/aula		Presupuesto	Subvenciones	Cantidad/aula
1973	750	184.000		1978	14.149	351.581
1974	4.595	203.745		1979	13.728	345.373
1975	6.806	224.538		1980	15.472	354.375
1976	8.999	257.480		1981	14.965	351.900
1977	13.176	323.511		1982	16.800	357.075

Fuente: Calero, Jorge y Bonal, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona. Edit. Pomares-Corredor, p. 71. Basado en Gómez Llorente, Luis (1983). "Política educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, nº 100, p. 19.

Al iniciarse el curso 1974-75 de los 5,5 millones de niños que cursaban la EGB, 2,2 millones lo hacían en centros privados y de ellos 800 000 estaban subvencionados, esperando subvencionar otros 200 000 puestos escolares en el curso 1974-1975⁶³.

En el Archivo General de la Administración se conserva la documentación de subvenciones de mediados de los años setenta. Cantabria, que en el curso 1972-1973 tuvo 121 unidades subvencionadas⁶⁴, en el curso 1974-1975 el número de unidades de EGB subvencionadas al 100 % alcanzaba las 471⁶⁵ y el 73 % eran de centros religiosos católicos. En el Anexo IV se puede ver la distribución detallada de las mismas por centros docentes privados.

Por último, debe tenerse en cuenta que, si bien la Ley General de Educación especificaba que la relación entre los centros privados y la Administración educativa sería a través de conciertos [art. 94.4.b)], estos no entraron en vigor hasta mediados de los años ochenta, de tal manera que, hasta

⁶³ "Cinco millones y medio de niños escolarizados en 1974". *Alerta*, 19 de septiembre de 1974, p. 12.

⁶⁴ AGA. IDD (05) 001.020 TOP 32/1554. Caja 26221. Subvenciones curso 1973-1974.

⁶⁵ AGA. IDD (05) 001.028 TOP 83/62.302-502. Caja 32375. Subvenciones 1976.

entonces, los centros privados recibieron las subvenciones sin ningún tipo de condicionalidad en cuanto a la admisión de alumnado.

A modo de conclusión.

Según el censo de 1970, el 80,4 % de la población de la provincia de Santander mayor de 15 años tenía como nivel máximo de estudio la enseñanza primaria e incluso había varios miles de cántabros que no habían finalizado ni tan siquiera estos estudios⁶⁶. A nivel nacional el porcentaje se acercaba al 90 %. Este era el resultado de la política educativa franquista de los anteriores treinta años.

Durante años generaciones de españoles estuvieron abocados irremediabilmente a una escasa educación primaria, sin apenas posibilidades de promoción en el sistema educativo y cuando esto ocurría era a costa de un gran sacrificio familiar y personal. Era una política intencionada y con unos objetivos claros: dificultar el acceso de las clases más populares al conocimiento y a unos niveles de educación superior, por un lado y, por otro, dar el control de la moral y los valores sociales a la Iglesia. En este sentido, Cantabria sigue las líneas generales del resto de España.

La situación de la enseñanza primaria heredada por el franquismo, el menor impacto del crecimiento demográfico que en otras regiones españolas y la evolución de los movimientos migratorios, principalmente provinciales, permitió alcanzar unos niveles de escolaridad superiores a la media del país, aunque la concentración de población en la zona litoral planteó la necesidad de readaptar la distribución de centros escolares, lo que dio lugar a importantes conflictos y situaciones en las que la calidad de la educación fue muy deficiente.

El gasto en educación pública, tanto en personal como en infraestructuras fue bastante escaso en todo el periodo, por ello mismo destacan los años 1966-1971 en que ese gasto creció, aunque no llegó a conseguir la escolarización plena en condiciones adecuadas.

Precisamente fueron el desarrollo económico y el crecimiento de la clase media los dos factores que impulsaron las transformaciones en el mundo de la educación básica durante el franquismo. Los niveles de escolarización primaria permitieron atender la demanda de mano de obra del crecimiento industrial que se produjo en la provincia desde los años cuarenta, a la que se unió la expansión de la enseñanza secundaria y profesional a partir de los años sesenta. La necesidad de mejorar la productividad de los trabajadores adaptándoles al nuevo modelo industrial y terciario para incrementar la riqueza del país, y de paso los beneficios empresariales, estuvo presente en todo momento en la política educativa franquista. Por su parte las familias que iban mejorando su situación económica y ampliando la clase media, veían en la educación el mejor y más rápido sistema de ascenso social. Sin embargo, las clases sociales más bajas tuvieron especiales dificultades para mejorar el nivel educativo de sus hijos o simplemente no pudieron hacerlo.

⁶⁶ De los 343.218 cántabros mayores de 15 años, 276.230 tenían como máximo nivel la primaria, e incluso había 16.505 que no habían finalizado estos estudios.

De esta manera, a lo largo del franquismo persistió la tradicional dificultad de acceso a la educación básica para una parte de los niños y niñas. La clase social, la situación geográfica -especialmente rural frente a urbano y centro frente a periferia urbana- y la organización escolar -unitarias frente a graduadas- fueron determinantes para el acceso a la educación primaria.

No solo la escasa inversión estatal en la escuela pública impidió que un buen número de niños de la provincia tuviesen acceso a una plaza gratuita de enseñanza primaria, el trabajo infantil, producto de las necesidades económicas familiares de los años cuarenta y cincuenta, impidió la escolarización adecuada de muchos niños y niñas. Téngase en cuenta, además, la reducción del periodo de asistencia obligatoria a los 6-12 años hasta mediados de los años sesenta del siglo XX.

También es de destacar la exclusión del sistema educativo de buen número de niños que, por su capacidad o circunstancias sociales, eran incapaces de alcanzar el nivel exigido y para los cuales la única alternativa planteada, salvo en unos pocos casos y gracias al esfuerzo de sus maestros y maestras, era el abandono de la escuela e incluso la no escolarización.

En cuanto a la red escolar privada, aunque se desarrolló inicialmente durante la Restauración (1875-1931) de la mano de la burguesía, su expansión se realizó durante el franquismo, a base del apoyo estatal tanto económico como jurídico. La gran beneficiada fue la Iglesia católica que a través de mecanismos de presión y negociación con el Estado logró ver cómo se incrementó el número y tamaño de sus centros y cómo llegaba la evangelización a todos los sectores sociales y niveles educativos. Se desarrolló así una doble red educativa, en la que las diversas congregaciones y centros se fueron especializando en diferentes tipos de alumnado, al menos hasta la Ley General de Educación de 1970.

Muy pronto también se instauró un incipiente sistema de subvenciones a los centros privados de la Iglesia -al amparo de la concepción católica de la libertad de enseñanza-, ampliado tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970.

La implantación de la reforma educativa de 1970, si bien planteó con claridad el problema de la igualdad de oportunidades y dio alternativas al sistema dual tradicional, agudizó el problema de escolarización en las zonas de inmigración, profundizó en la diferencia entre la escuela unitaria y la graduada e hizo gratuitas en EGB buena parte de las escuelas privadas creando una doble red educativa de centros gratuitos, estando aquí el origen de las actuales escuelas privadas subvencionadas por el Estado. En Cantabria solo gracias a las plazas en los centros privados subvencionados se pudo escolarizar en EGB a la mayor parte de la población, aunque en condiciones bien distintas según los tipos de centros. Como han señalado Calero y Bonal (1999:180), el acceso masivo a la educación no fue consecuencia de la consolidación del estado de bienestar como en otros países europeos, sino el fruto de una constante demanda social de educación que los gobiernos franquistas intentaron regular como pudieron.

Por otro lado, la financiación pública de la enseñanza privada, con la ampliación de la gratuidad a los centros privados, restó recursos a la enseñanza pública que fue incapaz de lograr la escolarización plena del alumnado de las clases urbanas más populares y del mundo rural en unas condiciones razonables hasta avanzados los años 80 del siglo XX.

En definitiva, la aplicación de una política educativa basada en el principio de subsidiariedad tuvo en Cantabria similares consecuencias al resto del país: escasez de escuelas públicas, mala calidad de las infraestructuras, deficiente formación del profesorado lo cual, unido a la expansión de las escuelas privadas de pago, dio lugar a dificultades de acceso a la enseñanza básica para amplios sectores de la población. Si a ello unimos la pervivencia de un sistema educativo dual heredado del siglo XIX con escasa transformación desde entonces, es lógico que el resultado fuese una población con muchas dificultades de escolarización y escaso nivel educativo.

El derecho a la educación se vio así cercenado para la mayor parte de la sociedad, quedando reducido a la educación primaria. Hubo que esperar a los primeros años de la Transición para que el principio de igualdad comenzase a influir en el sistema educativo y que el incremento de la financiación y el control de su inversión en la enseñanza pública permitiese escolarizar en la EGB y en las debidas condiciones a todos los niños y niñas de esa edad, en tanto que la enseñanza preescolar y la educación especial continuaron postergadas aún varios años.

Fuentes y bibliografía

Fuentes:

Archivo General de la Administración:

AGA. IDD (05) 001.020 TOP 32/1554. Caja 26221. Subvenciones curso 1973-1974.

AGA. IDD (05) 001.028 TOP 83/62.302-502. Caja 32375. Subvenciones 1976.

Archivo Municipal de Torrelavega:

Legajo H-304. Expte. 7, folio 5v. Relación de centros oficiales y privados de Enseñanza primaria de Torrelavega con el número de alumnos matriculados, curso 1962-63.

Libro de actas de la Junta Municipal de Educación. Acta del 11 de febrero de 1966.

Archivo del Colegio de Enseñanza Infantil y Primaria *Ramón Pelayo* de Santander: Libro de actas del colegio nacional de niños, 1966-1985.

Centro de Recursos para la Investigación y Estudio de la Escuela de Cantabria (CRIEME):

Legajo 32, Reg. 15. Inspección de Primera Enseñanza de Santander. Libro registro de escuelas.

Legajo 32, Reg. 16. Inspección de Primera Enseñanza de Santander. Libro registro de escuelas.

Reg. 29. Inspección de Primera Enseñanza de Santander. Libro de actas del Consejo de Inspección, 1971-1976.

Fuentes impresas:

Gobierno Civil de Santander (1948). Anteproyecto del Plan de Ordenación Económico-Social de la provincia de Santander. Santander.

- INE (1967). Estadística de la enseñanza en España Curso 1964-65. Madrid.
- INE (1969). Estadísticas de la población de España deducidas del padrón municipal de habitantes del año 1965. Madrid.
- INE (1976). Reseña estadística de la provincia de Santander. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1959). *Plan Quinquenal de Construcciones Escolares*. Santander.
- Ministerio de Educación Nacional (1962). Construcciones escolares. Curso organizado por el Gobierno español como colaboración al proyecto principal de la UNESCO en 1960. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1964). Nomenclator de escuelas en noviembre de 1964. Provincia de Santander. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1968). Exposición Nacional de Construcciones escolares y otras actividades de enseñanza primaria. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. Secretaría General Técnica del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1976). Estadística de la educación preescolar, general básica, especial y adultos, curso 1974-75. Madrid.
- Tena Artigas, Joaquín y Garrido, Fernando R. (1963). La enseñanza primaria en España. Situación actual y planes de desarrollo para el cuatrienio 1964-1967. Documento de trabajo redactado por el Grupo de Trabajo de Enseñanza Primaria de la Comisión de Educación y Formación Profesional del Plan de Desarrollo Económico y Social. Madrid.

Bibliografía:

- Bereday, George (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona. Herder.
- Cabieces Ibarro, Victoria (2016). *La arquitectura de los centros docentes en Cantabria en los siglos XIX y XX*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria. Disponible en <https://repositorio.unican.es>
- Cabria Gutiérrez, Juan Carlos (2003). *Barrio Covadonga. Más de 25 años de luchas y logros*. Asociación de Vecinos Besaya. Torrelavega.
- Calero, Jorge y Bonal, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona. Edit. Pomares-Corredor.
- Gómez Albentosa, Ferrán (2016). El Magisterio contra Franco. De la resistencia a la acción colectiva (1965-1978). Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Gómez Llorente, Luis (1983). "Política educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, nº 100.

González-Anleo, Juan (1984). “El sistema educativo español: tensiones y futuro”, en Linz, J, Pérez Díaz, V y otros. *España: un presente para el futuro*. Vol 1. La Sociedad. Madrid. Instituto de Estudios Económicos.

González Ruiz, Juan (2010). *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*. Santander. Gobierno de Cantabria y Librería Estudio.

Llano Díaz, Ángel (2016). *Enseñanza primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República*. Santander. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

López Medel, Jesús (1974). *Reforma educativa 1974. La educación como empresa social*. Madrid. Fragua.

Martorell, Miguel y Juliá, Santos (2012). *Manual de Historia Política y Social de España (1808-2011)*. Madrid. UNED.

Moncada, Alberto (1987). “Cien años de educación en España”, en Lerena, Carlos (ed). *Educación y Sociología en España*. Madrid. Akal, p. 7. Este artículo fue publicado originalmente en 1983.

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

Pérez-Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (2003). *La enseñanza general en España*. Madrid. Fundación Santillana.

Puelles Benítez, Manuel (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid. Labor.

Requés Velasco, Pedro (1997). *Población y territorio en Cantabria*. Santander. Asamblea Regional y Universidad de Santander.

Sanz Fernández, Florentino (2002). “Desarrollismo mundial de la educación”, en Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid. UNED.

Sanz Hoya, J. (2008). *La construcción de la dictadura franquista en Cantabria*. Torrelavega. Ayuntamiento de Torrelavega,

Tena Artigas, Joaquín, Cordero Pascual, Luis y Díaz Jarés, José Luis (1978). *La educación en España, Análisis de unos datos*, Madrid.

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

ANEXOS:

I.- Patronatos y Consejos Escolares primarios creados entre 1937 y 1975.

II.- Resumen general por municipios de creaciones, supresiones y balance de unidades escolares en centros estatales públicos (1936-1975).

III.- Centros de enseñanza privada de preescolar, EGB y educación especial de Cantabria en el curso 1974-75.

IV.- Subvenciones a la enseñanza privada en el curso 1974-75.

ANEXO I

PATRONATOS O CONSEJOS ESCOLARES PRIMARIOS (CEP) EN CANTABRIA CREADOS ENTRE 1937 Y 1975

- 1.- CEP Diocesano con varias escuelas parroquiales en la provincia (Santander, Peñacastillo-Nueva Montaña, Cueto, El Astillero, Mioño, Carrejo, Barreda, Santoña, Villapresente).
- 2.- CEP Juan de la Cosa, que regentaba el colegio de niñas de Santoña.
- 3.- CEP Círculo Católico San José, graduada de niños en Santander.
- 4.- CEP Cristo Rey de Valladolid, graduada de niños en Santander.
- 5.- CEP Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, escuela de Santa Clotilde en Santander.
- 6.- CEP Asociación de Antiguo Alumnos de La Salle, de Santander, escuelas del Barrio Pesquero de Santander.
- 7.- CEP Pía Unión Auxiliares de Jesús, escuelas en Santander.
- 8.- CEP Obra Social Parroquial Saturnino Candina, de Liendo, escuelas de Hazas.
- 9.- CEP San José, de Salamanca, colegio S. Martín de Campijo en Castro Urdiales.
- 10.- CEP Nuestra Señora de Las Caldas, escuela en Las Caldas de Besaya (Los Corrales de Buelna).
- 11.- CEP de La Cavada (Riotuerto), escuelas Leopoldo y Josefa del Valle.
- 12.- CEP Ángeles Custodios, en Santander, colegio de Santander.
- 13.- CEP Esclavas, de Santander, colegio de Santander.
- 14.- CEP Hijas de la Caridad (hábito gris), de Santander (C/ Asilo), colegio San José.
- 15.- CEP Hijas de Cristo Rey, colegio de San Vicente de la Barquera.
- 16.- CEP Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle), colegio San Martín, de Santander.
- 17.- CEP Sagrados Corazones, colegio de Argomilla de Cayón.
- 18.- CEP Nuestra Señora del Rosario, escuela-hogar en Montesclaros (Valdeprado del Río).
- 19.- CEP Auxilio Social (Sección Femenina de FET y de las JONS), también con varios centros: Institución Protectora Agustín Zancajo Osorio de Alceda, guarderías de Santoña, Laredo y Castro Urdiales, escuelas-hogar en Santander, Suances y Laredo.
- 20.- CEP Cooperativa Montañesa de Enseñanza, en Guarnizo (El Astillero). Escuela en Guarnizo.
- 21.- CEP Superior de Protección de Menores, escuelas en Santander y Viérnoles (Torrelavega).
- 22.- CEP Santiago Galas, de Santander. Preventorio y escuelas de San Martín.
- 23.- CEP Institución Padre Apolinar, centro de educación especial, en Santander.
- 24.- CEP Condes de Mortera, escuela de Mortera (Santa Cruz de Bezana).
- 25.- CEP de los Condes de Isla. Escuela de Isla.

- 26.- CEP Asociación Montañesa Pro Subnormales (AMPROS), en Santander (Juan XXIII) y otras localidades (Camargo, Comillas).
- 27.- CEP Centro de Subnormales Dr. Fernando Arce, de Torrelavega.
- 28.- CEP Electra de Viesgo, escuelas de La Hermida (Peñarrubia).
- 29.- CEP Ibero Tanagra, escuelas de Adarzo (Santander).
- 30.- CEP Solvay, colegio de Barreda (Torrelavega).
- 31.- CEP Real Compañía Asturiana de Minas, escuelas de Reocín y La Florida.
- 32.- CEP Cristalería Española, colegio Antonio Robinet de Vioño (Piélagos).
- 33.- CEP Dow-Unquinesa, escuelas San Alberto de Mataporquera (Valdeolea).

ANEXO II

RESUMEN GENERAL POR MUNICIPIOS DE CREACIONES, SUPRESIONES Y BALANCE DE UNIDADES ESCOLARES EN CENTROS ESTATALES PÚBLICOS (1936-1975)

Fuente: Elaboración propia

Municipio	Existen- tes en 1936	Existen- tes en 1975 ⁶⁷	Creaciones	Supresiones	Balance	%
Alfoz de Lloredo	11	14	3	0	3	+ 27
Ampuero	17	13	0	4	-4	-23
Anievas	4	4	0	0	0	0
Arenas de Iguña	12	13	1	0	1	+ 8
Argoños	2	2	0	0	0	0
Arnuero	5	6	1	0	1	+ 20
Arredondo	7	5	0	2	-2	- 28
Astillero, El	15	21	7	1	6	+ 40
Bárcena de Cicero	8	9	1	0	+1	+ 12
Bárcena de Pie de Concha	4	4	0	0	0	0
Bareyo	8	8	0	0	0	0
Cabezón de la Sal	11	12	1	0	1	+ 9
Cabezón de Liébana	14	11	2	5	- 3	- 21
Cabuérniga	8	6	0	2	-2	- 25
Camaleño	14	9	0	5	-5	- 36
Camargo	32	47	15	0	+15	+ 47
Campoo de Suso	18	13	5 ⁶⁸	10	-5	- 28
Campoo de Yuso	11	8	1	4	-3	- 27
Cartes	7	12	6	1	+5	+ 71
Castañeda	6	7	1	0	1	+ 16
Castro Urdiales	48	54	14	8	6	+ 12

⁶⁷ Al finalizar el curso 1974-1975.

⁶⁸ Incluidas las de Paracuelles.

Cieza	4	4	1	1	0	0
Cillorigo de Liébana	11	13	4	2	2	+ 18
Colindres	3	15	12	0	12	+ 400
Comillas	8	8	2	2	0	0
Corrales de Buelna, Los	16	26	12	2	10	+ 62
Corvera de Toranzo	14	14	2	2	0	0
En medio	18	16	3	5	-2	- 11
Entrambasaguas	10	10	1	1	0	0
Escalante	2	3	1	0	1	+ 50
Guriezo	7	8	2	1	1	+ 14
Hazas de Cesto	5	6	1	0	1	+ 20
Herrerías	7	7	0	0	0	0
Lamasón	4	4	1	1	0	0
Laredo	13	29	18	2	16	+ 123
Liendo	2	4	3	1	2	+ 100
Liérganes	6	7	1	0	1	+ 17
Limpias	5	4	1	2	-1	- 20
Luenta	11	10	0	1	-1	- 9
Marina de Cudeyo	14	17	4	1	3	+ 18
Mazcuerras	9	11	3	1	2	+ 22
Medio Cudeyo	14	15	1	0	1	+ 7
Meruelo	5	5	0	0	0	0
Miengo	8	11	3	0	3	+ 37
Miera	4	6	2	0	2	+ 50
Molledo	17	16	0	1	-1	- 6
Noja	4	4	0	0	0	0
Penagos	7	9	2	0	2	+ 28
Peñarrubia	5	3	0	2 ⁶⁹	-2	- 40
Pesaguero	9	6	1	4	-3	- 33
Pesquera	1	1	0	0	0	0
Pielagos	22	29	7	0	7	+ 32
Polaciones	8	6	0	2	-2	- 25
Polanco	4	7	3	0	3	+ 75
Potes	4	6	3	1	2	+ 50

⁶⁹ Las escuelas de La Hermida pasaron a Patronato de “Electra de Viesgo”.

Puente Viesgo	10	11	1	0	1	+ 10
Ramales	7	1	4	0	4	+ 57
Rasines	5	4	1	2	-1	- 20
Reinosa	18	22	5	1	4	+ 22
Reocín	13	23	10	0	10	+ 77
Ribamontán al Mar	8	11	3	0	3	+ 37
Ribamontán al Monte	8	10	2	0	2	+ 25
Rionansa	12	11	0	1	-1	- 8
Riotuerto	4	8	10 ⁷⁰	6	4	100
Las Rozas de Valdearroyo	11	1	2	12	-10	- 91
Ruente	6	5	0	1	-1	- 17
Ruesga	9	11	2	0	2	+ 22
Ruiloba	6	8	2	0	2	+ 33
San Felices de Buelna	6	6	0	0	0	0
San Miguel de Aguayo	2	2	0	0	0	0
San Pedro del Romeral	6	6	0	0	0	0
San Roque de Riomiera	4	5	1	0	1	+ 25
San Vicente de la Barquera	10	15	5	0	5	+ 50
Santa Cruz de Bezana	6	15	9	0	9	+ 150
Santa María de Cayón	17	18	1	0	1	+ 6
Santander	113	182	84	15	69	+ 60
Santillana del Mar	11	12	1	0	1	+ 9
Santiurde de Reinosa	4	6	2	0	2	+ 50
Santiurde de Toranzo	10	10	2	2	0	0
Santoña	20	17	8	11	-3	- 15
Saro	5	4	0	1	-1	- 20
Selaya	11	10	3	4	-1	- 9
Soba	17	17	2	2	0	0
Solórzano	4	5	1	0	1	+ 25
Suances	8	17	9	0	9	+ 112
Los Tojos	5	4	0	1	-1	-20
Torrelavega	46	106	67	7	60	+ 130

⁷⁰ Incluidas las del antiguo Patronato.

Tresviso	2	2	0	0	0	0
Tudanca	4	5	1	0	1	+ 25
Udías	6	6	0	0	0	0
Val de San Vicente	12	14	2	0	2	+ 17
Valdáliga	15	15	1	1	0	0
Valdeolea	14	12	11	13	-2	- 14
Valdeprado del Río	10	4	1	7	-6	- 60
Valderredible	51	13	4	42	-38	- 75
Valle de Villaverde	2	2	0	0	0	0
Vega de Liébana	12	14	2	0	2	+ 17
Vega de Pas	4	6	2	0	2	+ 50
Villacarriedo	9	11	2	0	2	+ 22
Villaescusa	7	8	1	0	1	+ 14
Villafufre	6	0	2	8	-6	- 100
Voto	16	18	3	1	2	+ 12
TOTALES			422	215	207	

ANEXO III

CENTROS DE ENSEÑANZA PRIVADA DE PREESCOLAR, EGB Y ED. ESPECIAL DE CANTABRIA EN EL CURSO 1974-1975

Fuente: MEC (1976). Estadística de preescolar, EGB, Educación Especial y Adultos del curso 1974-1975. Madrid. Provincia de Santander.

CENTROS DE ENSEÑANZA PRIVADA DE PREESCOLAR, EGB Y ED. ESPECIAL DE CANTABRIA EN EL CURSO 1974-1975								
Municipio	Centros	Unidades	Preescolar		EGB		Educac. Especial	
			Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Alfoz de Lloredo	2	10	14	16	12	166	-	-
Arnuero	1	9	21	16	84	198	-	-
Astillero	3	39	20	114	360	721	-	-
Cabezón de la Sal	2	17	67	94	119	340	-	-
Cabuérniga	1	2	3	9	-	33	-	-
Camargo	4	16	51	36	167	115	-	-
Castro Urdiales	3	16	37	41	305	202	-	-
Corrales de Buelna, Los	3	18	18	54	340	255	-	-
Corvera de Toranzo	1	1	-	-	13	27	-	-
Escalante	1	3	7	16	-	42	-	-
Guriezo	1	3	9	4	21	21	-	-
Laredo	3	31	132	148	41	633	-	-
Limpias	2	15	-	-	384	168	-	-
Molledo	1	9	9	17	28	22	-	-
Piélagos	2	10	30	29	123	129	-	-
Polanco	2	14	14	36	64	302	-	-
Reinosa	3	40	105	147	706	624	-	-
Reocín	2	9	-	-	18	19	-	-
Rionansa	1	3	-	-	43	29	-	-
San Felices de Buelna	1	2	15	21	38	60	-	-
San Vicente de la Barquera	2	13	45	46	104	160	-	-
Santa Cruz de Bezana	1	10	3	7	22	12	-	-
Santa María de Cayón	1	9	8	12	-	278	-	-
Santander	69	596	1.585	1.650	8.553	9.059	151	135
Santoña	3	12	24	67	73	414	-	-
Selaya	1	7	23	11	-	150	-	-
Suances	1	2	14	22	-	-	-	-
Torrelavega	18	140	249	276	2.174	1.956	31	18
Val de San Vicente	1	1	10	30	-	-	-	-
Villacarriedo	1	10	-	-	319	-	-	-
TOTAL	139	1.084	2.529	2.940	14.221	16.748	182	153
Total alumnado								36.703

ANEXO IV
SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA EN CANTABRIA
CURSO 1974-1975

Fuente: AGA. IDD (5) 001.028 TOP 83/62.302-502. Caja 32375. Subvenciones 1976

SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA EN CANTABRIA EN EL CURSO 1974-1975			
Centro educativo	Situación curso 1974-75		
	Unidades de patronato	Unidades privadas	Total unidades de EGB subvencionadas en el curso 1974-75
Ángeles Custodios. Santander	4	12	16+dir
La Anunciación. Santander. San Celedonio	10	10	20
Círculo Católico de San José. Santander. C/ Guevara	6	2	8
Antiguos Alumnos de las Escuelas Cristianas (La Salle). Santander	4	4	8
Colegio Cervantes (Carmen Andérez). Santander	-	8	8
Filial nº 3 femenina. Santander. Barrio Pesquero	-	-	8 (5+3filial)
Haypo. Santander	-	8	8
Juan XXIII. Santander. San Román de la Llanilla. Educación Especial ⁷¹	4	1	Sin datos
Magister. Santander. San Fernando, 72	-	16	16
Mercedes. Santander. Gral. Dávila	-	-	17 + dir
La Milagrosa (Cocina Económica). C/ Tantín	-	8	8
Nuestra Señora de los Milagros. Santander. Capitán Palacios, 2	-	8	8
Padre Apolinar. Santander. Educación Especial	16	6	Sin datos
Colegio Purísima Concepción. Santander. C/ Alta, 43	-	8	8
Sagrado Corazón. Esclavas. Santander. Pérez Galdós	1	14	15
Parroquial de San Antonio. Capuchinos. Santander. Juan de la Cosa	3	5	8
Colegio San José. Santander. C/ Asilo	2	15	17 + dir
Colegio San Justo Palacios. (Lorenzo López). Santander	1	16	17
San Martín. Santander. Canalejas	2	6	8

⁷¹ Datos del curso 1975-76 (AGA, caja 32375. Relación centros no estatales subvencionados al 100 %)

San Roque. Los Pinares. (Francisco Ruiz del Árbol). Santander	-	9	9
Santa M ^a Micaela. Santander. C/ San Fernando	-	8	8
Preventorio Infantil Santiago Galas. Santander	11	3	8
Verdemar. Santander. Corbán	-	9	9
Vermar. Santander. Grupo San Roque. General Dávila	-	8	8
La Inmaculada. Arnuero. Isla	-	8	8
Torreánaz. Medio Cudeyo	-	8	8
Colegio Puente. Astillero	-	16	16
Colegio San José ⁷² . Astillero	-	11	11 + dir ⁷³
Centro educativo	Unidades de patronato	Unidades privadas	Total unidades de EGB subvencionadas en el curso 1974-75
Sagrado Corazón. Cabezón de la Sal	-	8	8
Nuestra Señora de Lourdes. Castro Urdiales. Gral. Sanjurjo	-	8	8
San Vicente de Paúl. Laredo	-	13	13
Sagrado Corazón. Los Corrales de Buelna	-	8	8
San Juan Bautista. La Salle. Los Corrales de Buelna	-	8	8
Colegio San José. Molledo. Madernia	-	8	8
La Milagrosa. Polanco	-	8	8
Antares. Reinosa	-	8	8
Niño Jesús. Reinosa	-	10	10
San José. Reinosa	-	16	16 + dir.
Cristo Rey. San Vicente de la Barquera	-	8	8
Sagrados Corazones. Argomilla de Cayón	-	8	8
Juan de la Cosa. Santoña. O'Donell.	7	7	14
Academia Estudios I. Torrelavega. Ansar, 1	-	8	8
Academia Estudios II. Torrelavega. B ^o Covadonga	-	8	8
Fernando Arce. Torrelavega. Educación Especial	2	3	5
Mayer. Torrelavega. C/ Mártires	-	8	8
Niños Jesús de Praga. Torrelavega	-	8	8

⁷² Este centro recibe una subvención por las cinco unidades de la Sección Filial.

⁷³ Al sumar las 5 de la Sección Filial. Recordemos que eran necesarias 16 unidades para poder recibir la subvención por director.

Solvay. Torrelavega. Barreda	4	4	8
Escolapios. Villacarriedo	-	10	10
Antonio Robinet. Piélagos. Vioño	6	2	8
CENTROS SUBVENCIONADOS AL 50 %			
Compañía de María. Santander			
Divina Pastora. Santander			
Mª Auxiliadora. Salesianos. Santander			
Colegio Puente. Santander			
TOTAL	79		471 de EGB al 100 % No conocemos aún nº total al 50 %
NO RECIBIERON SUBVENCIÓN EN EL CURSO 1974-75, PERO SOLICITARON SUBVENCIÓN AL 100 % PARA EL CURSO 1975-76			
Centro educativo	Unidades de patronato	Unidades privadas	Unidades de EGB autorizadas curso 1975-765
Catroverde. Santander			19 + dir.
Cumbres. Santander			-
Jardín de África. Santander			-
AEM Real Sociedad Asturiana de Minas. Reocín			-
Kinder. Santander			-
La Salle. Santander			19 + dir.
San José. Escolapios. Santander			22 + dir.
Colegio Deogracias. Santander			-
Apostolado. Medio Cudeyo. Ceceñas			8
Altamira. Camargo			8
Mª Auxiliadora. Santander. N. Montaña			8
Nª Sra. del Carmen. Santander. N. Montaña			8
San José. Polanco. Requejada			-
La Buena Fe. Villapresente			-
Ntra. Sra. de La Paz. Torrelavega			25 + dir.
Sagrados Corazones. Torrelavega			20 + dir.
Paúles. Limpías			-
CENTROS QUE NO ESTUVIERON SUBVENCIONADOS EN EL CURSO 1974-75 Y SOLICITAN SUBVENCIÓN AL 50 % PARA EL CURSO 1975-76			
San Agustín. Santander			13

Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967)

Conferences of the International Bureau of Education during the direction of Jean Piaget: an overview of special education (1929-1967)

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso¹

Silvia Alicia Martínez²

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Fecha de recepción del original: septiembre 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Resumen:

El artículo presenta una visión general del enfoque de Enseñanza Especial en las Recomendaciones preparadas y publicadas por las Conferencias Internacionales de Educación Pública, posteriormente llamadas Conferencias Internacionales de Educación, bajo el patrocinio de la Oficina Internacional de Educación (OIE), en Ginebra, durante el período de la dirección de Jean Piaget (1929-1967). Identifica cuándo se introdujo el tema de Enseñanza Especial en las asambleas de la OIE, luego UNESCO-OIE, y qué propuestas y prácticas fueron recomendadas. En el trabajo se valoran fenómenos y procesos como la “institucionalización de lo internacional”, la “internacionalización de la educación” y la “circulación del conocimiento”.

Palabras clave: Historia de la Educación; Políticas de Enseñanza Especial; Conferencias Internacionales de Instrucción Pública, UNESCO - OIE, Circulación del conocimiento.

Abstract:

The article presents an overview of the Special Education approach in the Recommendations prepared and published by the International Conference on Public Education, later called International Conference on Education, under the sponsorship of the International Bureau of Education (IBE), in Geneva, during the period of Jean Piaget's direction (1929-1967). It identifies when the theme of Special Education was introduced in the IBE plenary sessions, later UNESCO-IBE, and which

¹ Estudiante de Doctorado y Máster en Políticas Sociales, en la línea de investigación Educación, Cultura, Política y Ciudadanía, de la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

² Profesora Asociada de la UENF. Máster y Doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica de Río de Janeiro, con estadía sabática en la Universidad de Lisboa.

proposals and practices were recommended. The article emphasizes phenomena and processes such as the “institutionalization of the international”, the “internationalization of education” and the “circulation of knowledge”.

Keywords: History of Education; Special Education Policies; International Conference on Public Education, UNESCO – IBE, Circulation of Knowledge.

A lo largo de su historia, la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (OIE)³ persiguió en cada época objetivos diferenciados. Desde la década de 1930, entre sus compromisos centrales se encontraba la organización de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública (CIIP), más tarde llamadas Conferencias Internacionales de Educación (1971-2008). En estas Conferencias, las Recomendaciones discutidas y formuladas por los delegados de los países miembros y miembros asociados se publicaron con la propuesta de ser documentos de referencia global.

A partir de 1934, varios temas han sido objeto de estas Recomendaciones, tales como: escolaridad obligatoria y gratuita, educación rural, formación del profesorado, consejo de educación, construcción de edificios escolares, remuneración de maestros, psicología escolar, enseñanza de la ciencia y la geografía, de la educación primaria y secundaria, la higiene, los manuales didácticos, la educación física, la enseñanza especial, etc.

Las Recomendaciones se apoyaron en estudios comparativos, basados en informes realizados por países miembros y no miembros. Al constituirse como un Centro de Educación comparada, la OIE buscó unir lo local y lo global, lo particular y lo universal, y promover la “circulación del conocimiento”, con la intención de desarrollar una “carta de aspiraciones a la educación global” y observar las tendencias en educación (Hofstetter, 2013, 2015). Destacamos, al respecto, que los documentos de la ONU han sido un parámetro para la redacción de leyes y políticas nacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad, incluida la Educación Especial, a pesar de haber sufrido críticas de algunos autores (Kassar, 2011, Brégain, 2014; Souza, Pletsch, 2017; García, 2017; Maior, 2018).

Entre los principales documentos que se han establecido como hitos centrados en personas con discapacidad, se encuentran: la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982), resultado del Año Internacional de las Personas con Discapacidad (1981), la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (1994) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)⁴, inspirada en los principios de paz, dignidad y valor de la persona humana y justicia social de la ONU. De ese modo, el proceso de “internacionalización de los derechos de las

³ Bureau international d'éducation.

⁴ Estos documentos están disponibles en el sitio web de la UNESCO, entre otros documentos que abordan los derechos de personas con discapacidades, como la Declaración de Sundberg (1981). Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/>.

personas con discapacidad” (Brégain, 2014) fue consolidado a partir de los compromisos asumidos por organismos intergubernamentales, como la OIE y la UNESCO.

Destacamos también que las publicaciones de la OIE y la UNESCO-OIE, las denominadas Recomendaciones que abordan la Enseñanza Especial⁵, precedieron a las marcas documentales citadas. En esta perspectiva, presentamos en este trabajo un panorama específico sobre el enfoque de Enseñanza Especial asumido en las Recomendaciones de las Conferencias de la OIE durante el período en que el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1929 - 1967)⁶ permaneció como su director.

Esa etapa se caracteriza por la constitución de la OIE como organismo intergubernamental, fenómeno que puede ser entendido como de “institucionalización de lo internacional” (Hofstetter, 2017, p. 48); así como por la vinculación de la OIE a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-OIE) a partir de 1947. Además, el contexto está marcado por dos grandes guerras mundiales, con influencia política en las organizaciones científicas.

En este trabajo nos interesa identificar, a través de las Recomendaciones, cuándo la OIE (después denominada UNESCO-OIE), incorpora la Enseñanza Especial en la agenda de sus reuniones, así como reconocer los temas priorizados, orientando las políticas y prácticas de los países, en la perspectiva de la circulación del conocimiento.

Sin desconsiderar la importancia y prominencia del papel de Piaget en el desarrollo del campo de la Psicología, ampliamente estudiado por numerosos autores principalmente en las áreas de Educación y Psicología, en este trabajo mencionamos la faceta de Piaget ocupando una posición política y estratégica en educación como director de la OIE, cargo ejercido en paralelo al Patronato del Instituto Jean-Jacques Rousseau. En este sentido, no analizamos los estudios piagetianos, sino priorizamos el análisis de uno de sus informes como director de la OIE, en el que señala cuestiones sobre la Enseñanza Especial (Piaget, 1936).

Pretendemos realizar este análisis histórico desde la perspectiva de la Historia transnacional, que se formula “en términos de movimiento, flujos y circulación” (Carvalho, 2017), de “circulación del conocimiento” y de “fronteras diluidas” (Hofstetter, 2015, 2017), al mismo tiempo en que incorpora los constructos “espacio inmaterial” y “temporalidades diferentes” (Nóvoa, 2009). El conjunto documental priorizado incluye informes y Recomendaciones publicados por la OIE y la UNESCO, consultados en *UNESCO Digital Library*⁷. Destacamos que, de las Recomendaciones

⁵ Los términos utilizados para referirse a la enseñanza de los niños (y niñas) con deficiencia varía de acuerdo al idioma, período y país. Para comprender este fenómeno, retomamos la reflexión de Nóvoa (2009) sobre las “diferentes temporalidades”. Optamos por priorizar el término “Enseñanza especial” por ser este utilizado en el documento publicado por la UNESCO (1979) en la versión española.

⁶ Piaget había sido invitado por Edouard Claparède y Pierre Bovet para trabajar en la *Maison des Petits*, escuela experimental en El Instituto Jean-Jacques Rousseau, con niños en su entorno “normal”, lo que le permitió dedicarse al desarrollo y mejora de los sistemas educativos (Munari, 2010).

⁷ Los archivos digitales, llamados “no presenciales”, nunca deben verse como una negación de métodos convencionales, sino como un medio para recuperar, preservar y ampliar el acceso a los documentos, en carácter complementario

de la OIE, seleccionamos aquellas relativas a la Enseñanza Especial, poco estudiadas aún desde las perspectivas de la historia de la educación y de las políticas educativas.

En cuanto a los términos utilizados, mantuvimos los originales de los documentos analizados, tales como: "anormales", "Pedagogía de los Anormales", "enseñanza de anormales", "escuelas especiales", "enseñanza especial", "retardadas", "sordomudos", "discapacitados mentales" y "niños inadaptados".

OIE: un proyecto educativo internacional

La OIE fue fundada en 1925, en el período de entreguerras, como asociación suiza de derecho privado, por iniciativa del Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) en Ginebra (Suiza), con un fondo recibido de la Fundación filantrópica Rockefeller (Parrat-Dayan, 2006; IBE In Focus, 2016). Entre los fundadores de la OIE, se encuentran Edouard Claparède⁸, Pierre Bovet⁹ (primer director), Adolphe Ferrière¹⁰ y Elisabeth Rotten (subdirectores), y Marie Butts (secretaria), estimulados por la perspectiva de la cooperación internacional¹¹ y el entendimiento de que la educación es esencial para la promoción de la paz y el progreso de la humanidad. Así, la OIE se constituyó en una nueva institución surgida a partir de los intensos trabajos académicos previamente realizados desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau, una Facultad de Ciencias de la Educación no gubernamental, había sido creado en 1912 por Claparède, influenciado por la experiencia previa con la educación de anormales. Por invitación del inspector de enseñanza de Ginebra, se dedicó a la psicofisiología y a formar profesores de clases especiales. La tarea posterior de producir un informe sobre la enseñanza de anormales para el Departamento de Educación Pública de Ginebra, consolida su interés por la psicología pedagógica y la "escuela a medida", la que atiende al estudiante en su individualidad. Por invitación de Claparède, Bovet se convierte en el primer director de la IJJR (Borges, 2015).

y no sustitutivo. También pueden contribuir para superar las barreras entre la investigación de los países centrales y periféricos; ampliar el acceso a un mayor número de investigadores y fomentar la interacción entre instituciones distantes, al posibilitar la "desterritorialización de la colección" (Castro, 2017). Esta otra forma de apropiación de la materialidad documental, sin embargo, impone algunas limitaciones y otra relación entre el investigador y la fuente, porque se pierde, por ejemplo, el "discurso" de la organización y la construcción de significados de la colección original. Ante esta modalidad, se plantean algunas cuestiones que no siempre serán respondidas: ¿Cómo se realizó la selección para la digitalización de documentos? ¿Con qué criterios? ¿Por qué se privilegió un documento sobre otro? (Vidal; Paulilo, 2020).

⁸ Médico y psicólogo suizo.

⁹ Filósofo, psicólogo y pedagogo suizo. Director del IJJR de 1912 a 1933 y de la OIE entre 1925 y 1929 (Loureiro, Assis, 2017).

¹⁰ Miembro fundador del *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), del *New Education Fellowship* (NEF) (1921) y de la Oficina Internacional de Educación (1925). Definió los 30 puntos que caracterizan a la Escuela Nueva (Ruchat, 2008; Hofstetter, 2015).

¹¹ En 1924 se fundó la Comisión Internacional para la Cooperación Intelectual, un órgano de la Liga de las Naciones, como Centro de Información Permanente, de manera cooperativa entre los pueblos, con el objetivo de una paz duradera. Esta comisión desarrolló una estrecha relación con la OIE y la Liga de las Naciones (Lourenço Filho, 2014).

El programa del Instituto incluyó en su contenido la educación de anormales, además de otros, como la psicología infantil, la educación infantil y la historia de la pedagogía. Ferrière y Alice Descouedres, maestra de clase especial que había hecho una pasantía en Bélgica con Decroly¹², contribuyeron dando conferencias en el Instituto: "Para ella, el niño retrasado era el de educación especial" (Borges, 2015, p. 129). La parte práctica del curso se realizó en el Consultorio Médico Pedagógico, que asumió dos funciones: servir a la población y como espacio de observación para los estudiantes del Instituto. La oficina atendió al niño considerado "anormal, difícil, incomprendido o enfermo" (Borges, 2015, p. 122).

Los fundadores de la IJRR y otros profesionales vinculados al Instituto, como Descouedres, Piaget y Helena Antipoff, además son reconocidos en el contexto francófono como precursores de la "educación activa", expresión usada por Bovet. Conviene señalar también que entre las primeras signatarias de la OIE se encuentran las autoridades políticas de la República y el Cantón de Ginebra, Polonia, España, Checoslovaquia y Ecuador.

Jean Piaget sucedió a Bovet en 1929¹³ y permaneció en el cargo de director de la OIE hasta 1967, con el apoyo de su subdirector, el catalán Pedro Rosselló¹⁴. La orientación que Piaget le dio a la Oficina se centraba en un carácter científico, intentando evitar posibles conflictos con asociaciones profesionales y con las especificidades de cada sistema educativo de los países miembros. Por lo tanto, la OIE adoptó una perspectiva científica "como agencia técnica, independiente y objetiva: centro de información, coordinación e investigación científica, neutral desde el punto de vista nacional, político, filosófico y confesional" (Hofstetter, 2017, p. 50, 51), preceptos entendidos como fundamentales para promover la paz.

En consecuencia, en 1929 fue transformada en una organización intergubernamental, que se volvió referencia mundial en el ámbito de la educación, como espacio de cooperación internacional en servicios de investigación y documentación y como centro de Educación comparada. En esta época, la Educación comparada ya adquiría un carácter interdisciplinario, con métodos propios y propuestas de modelos explicativos a partir de una amplia escala de observación de su objeto de estudio: los sistemas educativos nacionales [escolar y extraescolar]¹⁵. Esto hizo posible una "difusión de principios admitidos como fundamentales en la política educacional, especialmente

¹² Decroly actuó en la supervisión médica de niños en clases de educación especial; fundó en 1906 la *Société belge de Pédotechnie* (SBP), cuyos objetivos eran la igualdad de trato entre normales y anormales, la educación integral y científica y la mejora de las capacidades de los niños, aspectos incorporados por la Escuela Nueva. En 1913, la SBP inició una asociación con el IJRR, manteniendo publicaciones conjuntas. En 1929, la SBP se convirtió en la sección belga de la *New Education Fellowship*, presidida por Declory (Van, Depaepe, Simon., 2004).

¹³ Bovet dejó el liderazgo del OIE por razones ideológicas y políticas, luego de haber sido presionado (incluso por el Departamento de Instrucción Pública de Ginebra) para restringir las actividades de la OIE a una naturaleza científica y no militante, porque defendió que una educación para la paz sería una educación moral, social y religiosa, posición criticada por Piaget (Hofstetter, 2015; Loureiro, Assis, 2017).

¹⁴ Pedagogo defensor de la educación comparada.

¹⁵ Paralelamente a la OIE, hubo otras publicaciones sobre Educación Comparada, como los anuarios de la Universidad de Columbia, Nueva York y de la Universidad de Londres. También destacamos el estudio comparativo del educador brasileño Basílio de Magalhães (1917), "Una pequeña exposición sobre los procesos de educación de retrasados mentales, vigente en varios países de América Latina" (Lourenço Filho, 2014, p. 31).

aquellos que conducen a ciertos ideales comunes, como la preservación de paz”, como entendido en la época por el educador brasileño Lourenço Filho (2004, p. 24), y que, además, permitían trazar un panorama mundial descriptivo de la educación, haciendo circular tendencias educativas.¹⁶

Este cargo directivo y educativo llevó a Piaget a una comprensión sociopolítica de la educación y a "comprometerse con un gran proyecto de educación internacional" (Munari, 2010, pág. 15, 16). Además, el psicólogo mostró en su autobiografía un interés por la OIE como una oportunidad para difundir métodos pedagógicos y técnicos, que para él significaron una “aventura” y un "placer"¹⁷:

En 1929, acepté imprudentemente el cargo de director de la Oficina Internacional de l'Éducation, cediendo a la insistencia de mi amigo Pedro Rosselló. [...] Esta institución [...] me interesó por dos razones: en primero, gracias a su organización intergubernamental, pudo contribuir a la mejora de los métodos de enseñanza y la adopción oficial de técnicas más adaptadas al espíritu del niño. En segundo lugar, hubo un elemento de placer, diría yo, en esa aventura (Piaget, 1976, p. 17 apud Naves, 2010, p. 458).

La primera reunión del OIE se celebró al año siguiente, en 1930. En su tercera reunión (1934), el Consejo de la Oficina amplió su composición para incluir representantes de los Ministerios de Educación de sus estados miembros. A partir de entonces, las reuniones del Consejo se transformaron en Conferencias Internacionales, con Pedro Rosselló, director asistente, como organizador principal durante la dirección de Piaget. La primera Conferencia Internacional de Instrucción Pública se celebró en 1934 y las invitaciones a los Ministerios de instrucción pública se llevaron a cabo inicialmente a través del Consejo Federal Suizo.

La celebración de las conferencias promovió el fortalecimiento de los vínculos entre la OIE y sus estados miembros y contribuyó con la circulación del conocimiento, ya que en las sesiones de las conferencias se presentaron los informes de cada país sobre los respectivos movimientos educativos, previamente recogidos por cuestionarios estandarizados enviados por OIE¹⁸. Según Rosselló, para la OIE, “las relaciones con los ministerios de Instrucción Pública constituyeron su preocupación principal y tomaron forma concretamente con la Conferencia Internacional de Instrucción Pública” y “la noción de recomendación fue pues vinculada a la de libertad pedagógica, y también a una experimentación indispensable para formular progresivamente un cuerpo de doctrina (UNESCO, 1979, pp. XIII, XVI).

Los datos experimentales y estadísticos presentados en los informes, referentes a la educación nacional pública y privada, cumplían varias finalidades: subsidiaban la elaboración de un informe general e introductorio a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública; definían las agendas de discusión; dirigían la discusión y construcción de los anteproyectos de las

¹⁶ Cabe destacar que en la actualidad y debido a sus limitaciones, ese modelo de estudios comparativos fue cuestionado por algunos teóricos (Nóvoa, Yariv-Mashal, 2005; Souza, Martínez, 2011; Hofstetter, 2015; Carvalho, 2017).

¹⁷ También en su autobiografía Piaget afirmó que sentía pena por haber pasado mucho tiempo en la OIE. Sin embargo, el interés por la OIE, manifestado en su largo mandato en el cargo, conduce a algunas hipótesis sobre su interés: reconocimiento internacional y difusión de sus teorías (Passat-Dayant, 2006, Hofstetter, 2017).

¹⁸ Se enviaron cuestionarios ampliamente y los países que no eran miembros también respondieron.

Recomendaciones, su votación y preparación, y, por último, servían de guía para que los Ministerios de Instrucción Pública formularan sus leyes y políticas.

Rosselló clasificó las Recomendaciones en dos tipos: administrativas y pedagógicas, y reforzó su importancia para la legislación escolar y la práctica pedagógica (UNESCO, 1979). Esta información recopilada fue registrada y publicada en el Anuario Internacional de Educación¹⁹ (Piaget, 1936), sirviendo como una fuente de estudios de educación comparada para los gestores de la educación o los educadores, y un “viaje al mundo pedagógico”. El anuario contribuyó a la construcción de un “código internacional de instrucción pública” (Hofstetter, 2015; 2017, p. 76, 78), es decir, favoreció la definición de una “agenda educativa internacional” (IBE *In Focus*, 2015). Aunque la intención era convertirlos en un parámetro, les faltaba fuerza vinculante, es decir, no conferirían ninguna obligación a los Estados, porque no eran convenciones.

Las recomendaciones, en particular, fueron caracterizadas y difundidas por la OIE como documentos internacionales de referencia para orientar las políticas y reformas educativas, las prácticas docentes y la formación de docentes y técnicos en los países. Para Piaget, eran abundantes los testimonios de las administraciones escolares, que permitían saber cuánto estas encuestas eran útiles para la implementación de proyectos nuevos o para la aplicación de una innovación educativa (Piaget, 1936).

La OIE también amplió sus acciones, cumpliendo su misión internacionalista de “Centro mundial de educación comparada” (Hofstetter, 2015; 2017, p. 78), con la recolección de manuales escolares de los diferentes países; la creación y mantenimiento de una biblioteca pedagógica en educación²⁰; la organización de la Exposición Permanente de Instrucción Pública²¹ (a partir de 1937); cursos de vacaciones, sección de literatura infantil, y la difusión de métodos y principios de la “Escuela Nueva” y la “Educación Activa” (UNESCO, 1979; Parrat-Dayán, 2006; Hofstetter, 2015; Cambi, 1999).

Como resultado de la guerra, en 1939, la OIE suspendió las reuniones anuales de la Conferencia, reanudadas en 1946²². A pesar de esto, Piaget no dejó de realizar sus informes anuales. En 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, se fundó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y luego una agencia especializada, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo de promover la paz a nivel mundial, la segunda más enfocada a la educación.

La elaboración de la Constitución de la UNESCO contó con la contribución de Piaget, quien se convirtió en miembro de la junta ejecutiva y subdirector general, responsable del Departamento

¹⁹ Los anuarios fueron publicados entre 1933 y 1971, con la participación de la UNESCO en el período comprendido entre 1948 y 1971 (UNESCO, 1979).

²⁰ Consistía en obras de pedagogía y de educación comparada, textos legislativos, manuales escolares, libros para niños y revistas pedagógicas (UNESCO, 1979).

²¹ Con la instalación de un *stand* representativo del desarrollo educativo de los países miembros (UNESCO, 1979).

²² Durante este período, la OIE concentró sus actividades en el envío de libros a los prisioneros de guerra, a través del Servicio de asistencia intelectual a los prisioneros de guerra (UNESCO, 1979).

de Educación (Munari, 2010), cargo que acumuló con el de director de la OIE. La OIE contribuyó al desarrollo de los programas educativos de la UNESCO. De mutuo acuerdo, la UNESCO, en 1947, tuvo acceso a los recursos de la OIE, habiendo convocado conjuntamente para la 10.^a sesión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública ese mismo año y los siguientes.

Esta asociación se extendió a la organización conjunta de la Conferencia Internacional sobre Instrucción pública (1952). En el último año de su mandato, Piaget, con la contribución de sus asesores, negoció la integración de la OIE con la UNESCO (*IBE In Focus*, 2015), lo que sucederá sólo en 1969, manteniendo su autonomía intelectual y funcional. La OIE y la UNESCO establecen vínculos como Centro de Educación Comparada, insertando y formando “redes pedagógicas”²³ (Hofstetter, 2017).

Panorama de la enseñanza especial en las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública

Algunos debates y Recomendaciones de las Conferencias de la OIE se centraron en temas relativos a la expansión de la educación a grupos excluidos, como las mujeres, la población rural y el público-objetivo de la enseñanza especial. Las pautas sobre la enseñanza especial enviadas por los participantes de las Conferencias, intelectuales, administradores escolares, “ministros, diplomáticos, educadores, investigadores” (Hofstetter, 2013, 2017, p. 74; UNESCO-OIE, 1960) a través de las Recomendaciones²⁴, eran dirigidas a países de diversidad social, cultural, religiosa y económica, con trayectorias particulares en el área de la Enseñanza Especial.

Consciente de sus límites, el psicólogo y educador brasileño Lourenço Filho afirmó en aquella época que “con el uso de varios recursos de análisis, la Educación Comparada no aporta soluciones que puedan aplicarse indistintamente a cualquier persona y a cualquier tiempo” (2004, p. 19). Como se mencionó, este tipo de documento, elaborado a partir de estudios comparados, impone limitaciones, pero permite realizar una lectura reencuadrada, desde una perspectiva analítica que comprende las “diferentes temporalidades” y el “espacio inmaterial” (Nóvoa, 2009) en la relación entre Estados, principalmente en el contexto de entre y después Guerras mundiales.

Del total de 62 Recomendaciones relacionadas con el período del liderazgo de Piaget (1929-1967), identificamos 2 que tratan, en su totalidad, de la Enseñanza Especial, una de 1936 (n.º 7) y otra de 1960 (n.º 51). El tema también aparece en otras Recomendaciones, pero de manera tangencial (Cardoso, Martínez, 2018).

²³ La OIE se benefició de amplias redes vinculadas a la Educación Activa, integradas en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, como la *New Education Fellowship*, la *World Federation of Education Associations*, de Estados Unidos, la *Theosophical Fraternity in Education* y el *Teachers College* (Columbia University) que promovieron un “internacionalismo educativo”, con acciones e intenciones que manifestaban a veces asociación, a veces rivalidad (Hofstetter, 2015, 2017; Rabelo, Vidal, 2020). Ferrière, por ejemplo, en 1921, había sido elegido vicepresidente de la *New Education Fellowship*, por la cual realizó conferencias en varios países de Europa y América Latina (Hameline, 1993).

²⁴ Se puede acceder a las Recomendaciones en: <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>

En su informe de los años 1935 y 1936, como director del OIE Piaget destacó la prioridad de la Oficina de estudiar temas más urgentes y emergentes, evidenciados por las prácticas escolares que fueron inventariadas por los estados miembros, y que obligaban a posponer nuevas investigaciones teóricas, previstas en la agenda institucional.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación Pública de Bélgica, a través de la Liga de Higiene Mental, le solicitó a la OIE la necesidad de investigar la organización de la Enseñanza Especial, con el fin de saber lo que los otros países venían desarrollando sobre la "enseñanza de anormales, sordos y mudos, ciegos, lisiados e idiotas" (Piaget, 1936). Destacamos que, antes de ser invitado a formar parte del Instituto Jean-Jacques Rousseau y de la experiencia en la *Maison des Petits*, Piaget ya había interactuado con niños enfermos y discapacitados en hospitales (Munari, 2010).

En el mismo informe de 1936, Piaget registró su conocimiento de estudios científicos y prácticos desarrolladas por expertos en el campo de la "Pedagogía de Anormales", que incluían diferentes áreas, como la psicología, la etiología y las técnicas y métodos de enseñanza científica y diagnóstico de discapacidad mental. Sin embargo, reconoció la existencia de una brecha en el panorama mundial acerca de cómo los países estaban organizando y desarrollando la educación de anormales. Sobre este tipo de demanda más práctica planteada por los estados miembros, Piaget afirmó:

Aquí de nuevo, sería en vano buscar, en la literatura pedagógica, un enfoque sobre estos problemas más prácticos, porque los autores e investigadores piensan más sobre cuestiones de vanguardia que en realidades más cotidianas y limitantes (Piaget, 1936, p. 12).

En 1935, estimulada por la petición de Bélgica, la OIE recopiló informaciones de los países acerca de la Enseñanza Especial, con la justificativa de ser, según la organización, una contribución importante para el progreso de la educación. Los cuestionarios fueron respondidos por 43 países y fueron compilados en un estudio presentado en la V Conferencia de Instrucción Pública.

Según el informe de Piaget (1936), el cuestionario se centró en aspectos sobre: anomalías físicas y mentales y escolarización obligatoria; tipos de instituciones de educación especial, públicas o privadas; el proceso de selección de niños para asistir a estas instituciones; los métodos médico-pedagógicos y psicológicos de detección de niños con retraso mental y anormal; los métodos de enseñanza y la formación profesional de los estudiantes; trabajos póst escolares; contacto con estudiantes que asistieron a establecimientos de educación especial; la formación de profesores de Enseñanza Especial, formas de acceso a su funciones y remuneración, y, por último, la organización de la educación especial.

En el informe, Piaget también señala que era común que los países propongan la enseñanza de Psicología en los cursos de formación del profesorado con el objetivo de dar respuesta a las demandas de educación, como en el caso de la Enseñanza Especial, y expresa la necesidad de conocer el perfil esta enseñanza, ya sea libresco o experimental (Piaget, 1936). Piaget entendió que la pedagogía no debe limitarse al conocimiento teórico-psicológico de la psicología infantil, "como una simple aplicación del conocimiento psicológico", sino avanzar hacia una "verificación empírica" por medio de la "Pedagogía experimental". "Pero el tipo de experiencias que esa investigación

implica solo puede ser instituido por educadores o por una reunión de profesionales y psicólogos escolares" (Piaget, 1932/1994, p. 300-302 *apud* Naves, 2010, p. 461).

Con base en los resultados de este cuestionario, la V Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública formuló la Recomendación n.º 7 (1936), bajo el título "La organización de la Enseñanza Especial". Es la primera recomendación exclusiva sobre Enseñanza Especial. Llama la atención en la introducción el énfasis en los "anormales mentales" destacando que: el porcentaje de sordo mudos, y de ciegos, sobre todo, parece disminuir notablemente; en cambio, el número de anormales mentales (retrasados mentales o inestables emocionales) tiende a crecer en proporciones inquietantes", considerando causas como "enfermedades hereditarias, alcoholismo, condiciones de la existencia moderna" (UNESCO, 1979, p. 14). Estas declaraciones pueden indicar una tendencia y una forma de justificar un mayor interés en el estudio de la discapacidad mental, a pesar que no se identificaron justificativas para tales afirmaciones, considerando que esas mismas condiciones podrían ocasionar ceguera y sordera.

A pesar de este enfoque en la introducción, se abordó, de forma general, la organización de la Enseñanza Especial; aspectos de la formación de profesores especializados; y también la colaboración profesional entre profesores, médicos y psicólogos. Se mencionó que los niños anormales deberían verse como "educables" y no como "asistidos", así como la necesidad de que las autoridades públicas actúen en medidas preventivas y proporcionen una educación adecuada a los sordos, a los mudos y a los discapacitados mentales, con el fin de convertirlos en seres útiles para ellos mismos y para la sociedad.

También recomendó que los establecimientos de educación especial se subordinasen al Ministerio de Educación Pública, indicando la necesidad de creación de escuelas o clases especiales no apenas en los centros urbanos. Sobre el contenido, debía incluir, además de la "cultura especial" (enseñanza del habla, lectura de labios, escritura para ciegos, etc.), cultura general, a través de métodos de enseñanza individuales, activos y concretos.

Con respecto al diagnóstico médico de los anormales mentales, la Recomendación cita la necesaria participación de los docentes, destaca la importancia de la formación docente especializada y una gratificación adecuada para docentes con formación y desempeño en el área. Además, indica la "estrecha colaboración de los maestros, médicos y, si es posible, con la ayuda de psiquiatras y psicólogos escolares, todo procedido con gran prudencia".

Destaca también la formación del profesorado en Curso Normal con prácticas facilitadas por becas o remuneración, y para esta última recomienda "que se dé un suplemento de sueldo a los maestros titulares de un certificado de aptitud para la Enseñanza Especial, en ejercicio efectivo en clases especiales.

La Recomendación n.º 10 (1937), sobre "La inspección de la enseñanza", sugiere también que los establecimientos privados reciban inspección del mismo modo que la recibían los establecimientos públicos. También que la atención educativa de la primera infancia, pueda contar con orientación y asesoramiento para niños retardados, ciegos y sordos. Bajo el título "La remuneración del personal docente primario", la Recomendación n.º 13 (1938) refuerza que no sería adecuado existir

diferencias en los sueldos de base de una misma categoría de personal docente en el país, salvo las situaciones en las que deberían recibir un suplemento, por sus títulos o por las dificultades del cargo, como en el caso de las escuelas primarias superiores, de las clases complementarias, clases de excepcionales o inválidos, así como directores.

Con respecto al "El financiamiento de la educación", la Recomendación n.º 40 (1955) pide un "esfuerzo financiero" particular y la coordinación entre administraciones de los distintos organismos públicos y privados dedicados a la Enseñanza Especial. La Recomendación n.º 45 (1957), que trata de la "La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria", menciona la necesidad de que los maestros de Enseñanza Especial tengan "preparación pedagógica y psicológica", así como los profesores de educación general.

En su discurso en la sesión inaugural de la XXIII Conferencia Internacional de Educación Pública, el Director General de la Unesco (1958 a 1961), el italiano Vittorino Veronese (1960), destacó como tema central la organización de la Enseñanza Especial para discapacitados mentales, asunto considerado de poco prestigio. Además, destacó la carencia de estudios y de encuestas estadísticas sobre el asunto. Para él, los niños con discapacidad no deben quedarse alejados de sus padres u otros hijos. Consideró que necesitan ayuda psicológica y social, y que esa experiencia había demostrado que con métodos apropiados era posible desarrollar habilidades intelectuales que les permitan integrarse gradualmente en la sociedad (Veronese, 1960).

Una vez más, se llama la atención sobre el tema de la discapacidad mental. Ahora, registrado en la Recomendación n.º 51 (1960), específica sobre "La organización de la enseñanza Especial para niños con discapacidad mental". En su introducción, menciona la Recomendación n.º 7 (1936); y el derecho a la educación defendido por la "Declaración Universal Derechos Humanos" (1948), que deben garantizarse a todas las personas, incluidos los "menos dotados". También considera los avances científicos en medicina, psicología del niño y la pedagogía correctiva. Entre los temas tratados se encuentran: cursos de especialización para profesores, la relación escuela y familia, y la enseñanza obligatoria.

Específicamente, sobre métodos de enseñanza para niños con deficiencias mentales, recomienda la diferenciación e individualización de la educación, sin promover la segregación de la comunidad infantil, fomentando actividades grupales y de integración, que incluyan la "comprensión mutua" y el desarrollo del sentido social. En esta perspectiva, sugiere la instalación de clases especiales en escuelas ordinarias, de modo que los niños afectados no se sintiesen aislados ni en situación de desigualdad. Sobre esto, destaca:

La decisión de retirar a un niño de una clase ordinaria y la elección de la clase o de la escuela a la cual será enviado corresponden a las autoridades docentes, de ser posible de acuerdo con la familia; sería aconsejable un periodo de observación antes de tomar esa decisión (UNESCO, 1979, p. 246).

Esta Recomendación fomenta la aplicación de técnicas de observación y medición psicológica, pero advierte que el diagnóstico de debilidad mental orgánica no debe confundirse con la aparente debilidad mental. Señala algunas alternativas para los casos en los que no fuera posible instalar clases o escuelas especiales: enseñanza especializada en una clase común; enseñanza a domicilio

y sistema de maestros itinerantes; asistencia a clase o escuela en una localidad vecina, siempre que se proporcione transporte y comida y, finalmente, educación en un internado. A los países sin la estructura para ofrecer esta educación de manera ampliada, se les proponía optar por escuelas especiales de carácter experimental para servir de base para la organización ulterior del sistema de enseñanza especial.

Aún sobre el método de enseñanza, la Recomendación refuerza que debía ser funcional, concreto y estimular funciones mentales, la inteligencia práctica, la logoterapia²⁵, el uso de juegos, la educación física y rítmica, el canto y música coral, el dibujo y las artes plásticas, con un papel central en los trabajos manuales, ya que podían contribuir con la iniciación profesional. Sobre el aspecto profesional, destaca la posibilidad de desarrollar una iniciación profesional y el sistema “escuela-empleo”, en que los adolescentes y jóvenes trabajan parte del tiempo bajo la dirección de una escuela.

Además, indica que cada país debía tener un servicio de educación pública especializada que colabore para el desarrollo de la educación para todas las categorías de “niños inadaptados”; realizar investigaciones sobre la enseñanza de los discapacitados mentales; crear un centro de documentación o de investigación pedagógica²⁶; y llevar el control de las instituciones educativas especiales públicas y privadas. A pesar de recomendar la realización de este servicio público especializado, afirmó que “conviene apoyar el esfuerzo de las asociaciones privadas que a menudo han estado a la vanguardia de la educación y de la protección de las personas con deficiencias mentales y que, todavía hoy, contribuyen a veces a compensar la falta de acción oficial en esa esfera” (UNESCO, 1979, p. 247)

La Recomendación hace hincapié en la promoción de la cooperación internacional, mediante programas de asistencia técnica de países que carecen de recursos económicos o de personal calificado, a través de becas de estudio o investigación, ayuda material, envío de expertos. También prevé la cooperación de la UNESCO para promover la creación de un nuevo organismo internacional dedicado a la Enseñanza Especial, que proporcione material didáctico, métodos, técnicas e investigación. Además,

Sería aconsejable igualmente que la Unesco, en cooperación con la Oficina Internacional de Educación y las otras organizaciones internacionales interesadas, ayude a los países cuya situación sea comparable, a confrontar sus experiencias en lo que a la enseñanza especial se refiere (UNESCO, 1979, p. 251).

El documento, desde una perspectiva economicista, considera la “desventaja económica, social y cultural que representa para un pueblo la existencia en su entorno de personas mentalmente deficientes, en número apreciable, muchos de los cuales podrían convertirse en elementos útiles si estuvieran debidamente educados”. En entrevista a un periódico brasileño, Rosselló afirmó que:

²⁵ Área dedicada al estudio y tratamiento de los trastornos del habla.

²⁶ Para formular definiciones sobre categorías de deficientes mentales, compilar estadísticas y efectuar estudios.

La educación aparece cada vez más como un factor esencial en el desarrollo cultural, científico, económico y social de los pueblos. Si las recomendaciones de nuestra conferencia hicieron que las palabras culturales y científicas precedieran a las palabras *económico* y *social*, no fue por idealismo, sino porque el avance de los estudios representa en el mundo de hoy una necesidad económica²⁷ (*Jornal do Brasil*. Congreso de la UNESCO revela que la educación es un problema, número uno. 28 de julio 1962, p. 7).

La discusión de esta Recomendación n.º 51 (1960) se fundamentó en el estudio comparativo sobre Enseñanza Especial a partir de la información proporcionada por los cuestionarios respondidos por 71 países. La difusión y circulación internacional de esta Recomendación fue promovida por la impresión de la Recomendación en las versiones inglesa y francesa, además de ser traducida al árabe, al castellano y al ruso, y reproducida en el Boletín de la Oficina²⁸ del 3er. trimestre de 1960. Los directores de OIE y UNESCO pidieron a los países que reprodujeran esta recomendación en revistas oficiales y privadas, enfatizando su papel como punto de referencia para la OIE en relación a proyectos futuros y a otras organizaciones internacional y regionales (UNESCO-OIE, 1960).

El informe del director del Departamento de Educación de la UNESCO-OIE informa sobre la XXIII Conferencia de Instrucción Pública UNESCO-OIE (1960), que había habido intentos de la Universidad de Ginebra y en América Latina (São Paulo/Brasil y Santiago/Chile) para integrar las Recomendaciones de la OIE a los programas de los Institutos Superiores de Pedagogía/Educación (UNESCO-OIE, 1960).

Durante la década de 1960 se intensificaron las demandas de algunas organizaciones no gubernamentales a la UNESCO, exigiendo una mayor atención a la Enseñanza Especial y reclamando un Programa para la educación de niños con discapacidades. Esto porque, en las décadas anteriores, el tema no era una prioridad para los países periféricos, ya que estos tenían como meta primordial la alfabetización de la población. Pensar en la organización de la Enseñanza Especial sería, en ese momento, una cuestión limitada a los países ricos (Brégain, 2014).

En la Asamblea General de la UNESCO de 1964, se pidió a los Estados Miembros que adhiriesen y que apliquen la Recomendación sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza, y se pidió al Director General que designara un Comité para redactar un Programa de Educación Internacional que incorporase el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Según Brégain (2014), sólo en 1968 la Conferencia General de la UNESCO autorizó a la directora general a realizar estudios e inversiones en Educación Especial mediante el desarrollo de investigaciones, formación de profesores y asistencia a los Estados miembros por la concesión de becas y envío de expertos a los países. En este contexto, la UNESCO delegó un especialista, el sueco Nils Ivar Sundberg, para gestionar el programa de Educación Especial.

²⁷ Estas palabras fueron enunciadas en un período de renovación del capitalismo como medio productivo y de renovación educativa y pedagógica (Cambi, 1999).

²⁸ En la sección “Noticias” del periódico llamado “Bolletim”, los artículos de las recomendaciones que tuvieran una relación temática con los eventos publicados en esta sección fueron estratégicamente (re) publicados, como una forma implícita de estimular la implementación de las recomendaciones en los países (UNESCO-BIE, 1960).

Consideraciones finales

La atención al panorama de la Enseñanza Especial en las Recomendaciones publicadas por las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública de la OIE, en el período analizado (1929-1967), permite algunas reflexiones. El propio nombre ya sugiere que esta documentación tenía un carácter consultivo y no fuerza de ley. Sin embargo, como se analizó, fue vehementemente indicado a los países que fuesen ampliamente difundidas, publicadas e implementadas con la finalidad de promover la circulación de conocimientos entre los países miembros y no miembros, incentivando, también, la cooperación internacional.

Las referencias a la Enseñanza Especial en las recomendaciones, incluida aquella dedicada exclusivamente a los discapacitados mentales (n.º 51, de 1960), puede indicar una influencia de Piaget, como director, dada su trayectoria y la historia del propio Instituto Jean-Jacques Rousseau, vinculado a la psicología y la educación de niños anormales. Adicionalmente, la recomendación aborda temas, conceptos y métodos, todos de interés, estudio y desempeño de Piaget, como la Psicología infantil, la psicometría, la solidaridad infantil a través del juego, el respeto mutuo e el método activo.

Los resultados de este artículo contribuyen para la ampliación de la investigación en perspectiva transnacional, en el campo de la historia de la educación y de las políticas de educación especial, centradas en la relación entre la OIE, la Educación Especial y los contextos nacionales, considerando las limitaciones de los estudios de Educación Comparada, como se señala en el texto. Además, también espera contribuir a la comprensión de los impactos de la agenda internacional en la formación de una agenda nacional para la Educación Especial.

En este sentido, el artículo instiga a una serie de interrogaciones: ¿Cómo y en qué medios estas Recomendaciones se han difundido y publicado en los países? ¿Qué visibilidad tuvieron? ¿Qué determinaciones tomaron posteriormente los ministros de Instrucción Pública o el representante de cada país en la OIE, con las recomendaciones que habían contribuido a elaborar y votado durante las Conferencias? ¿Qué influencia tuvieron estas Recomendaciones en la elaboración de leyes, en la estructuración y reformas de los sistemas educativos, en las políticas educativas, en la docencia, aplicación de métodos y recursos didácticos, a nivel regional o nacional? ¿Cómo fueron resignificadas? ¿Fueron mencionadas en los cursos de formación de profesores? ¿Fueron discutidas en congresos nacionales de educación? Responderlas implicará la realización de nuevas investigaciones, aún poco frecuentes, principalmente en el contexto brasileño.

Fuentes de la Biblioteca Digital de la Unesco Digital Library

IBE In Focus. (2015). Nine decades of global leadership in education. Geneva: UNESCO/IBE.

IBE. The International Conference on Public Education. Recommendations. Recuperado de : <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>:

1936 - Recomendación n.º 07 - La organización de la enseñanza especial (5a reunión)

1937 - Recomendación n.º 10 - La inspección de la enseñanza (6a reunión)

1938 - Recomendación n.º 13 - La remuneración del personal docente primario (7a reunión)

1955 - Recomendación n.º 40 - El financiamiento de la educación (18a reunión)

1957 - Recomendación n.º 45 - La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria (20a reunión)

1960 - Recomendación n.º 51 - La organización de la enseñanza especial para los niños con deficiencias mentales (23a reunión)

Piaget, J. (1936). *Rapport du directeur*. In Le Bureau international d'éducation en 1935-1936: troisième réunion du Conseil, Genève: BIE, p. 22-52.

UNESCO. (1979). *Recomendaciones (1934-1977)*. Paris: UNESCO. Edición española. 483p.

UNESCO-BIE. (1960). *Rapport du Directeur du Département de l'Éducation*. Joint Committee, 29th, Paris : UNESCO-BIE, 1960. 9p.

Veronese, M. V. (1960). *Allocution de M. Vittorino Veronese - Directeur General de L'Unesco a la seance d'ouverture de la XXIIe session Conference Internationale de l'instruction Publique*. Genève: UNESCO. 6 juillet 1960.

Referencias

Borges, A. A. P. (2015). *De anormais a excepcionais – História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Curitiba: CRV. 296p.

Brégain, G. (2014). *L'internationalisation imparfaite d'une modernité nord-atlantique*. Essai d'histoire croisée des politiques publiques du handicap en Argentine, au Brésil et en Espagne (1956-1982) (Tesis de doctorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, Université de Rennes II, Francia.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Trad.: Lorencini, A. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999. 643p.

Campos, R. H. F.; Borges, A. A. P. (2014). De Genève à Belo Horizonte, une histoire croisée: circulation, réception et réinterprétation d'un modèle Européen des classes spéciales au Brésil des années 1930. In: Droux, J.; Hofstetter, R. (Eds.). *Paedagogica Historica*. Vol. 50. N. 1-2. févr - avril. Special Issue: Internalisation in Education: Issues, Changes, Outcomes.

Cardoso, F. L. M; Martínez, S. A. (2018). A abordagem da educação especial nas Conferências Internacionais de Educação. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá. 12p.

Cardoso, F. L. M; Martínez, S. A. (2019). A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e051. Epub May 23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>

Carvalho, M. M. C. de. (2017). História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões. In: Gondra, J. G.; Machado, M. C. G.; Simões, R. H. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização* (Org.). Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil. Vitória: EDUFES, 2017. pp. 21 - 46.

Castro, C. A. (2017). Arquivos e fontes na História da Educação. In: Gondra, J. G.; Machado, M. C. G.; Simões, R. H. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização* (Org.). Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil. Vitória: EDUFES, v. 13, 2017, pp. 226-252.

Garcia, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: Garcia, R. M. C. (Org.). *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. pp. 19-66.

Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879–1960) *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, pp. 373–401.

Hofstetter, R. (2015). Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects*. vol.45, pp.31–48. DOI <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9336-3>

Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: o exemplo do Bureau Internacional de Educação no entreguerras. In Gondra, J. G.; Machado, C. G; Simões, R. H. S. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitória: EDUFES. pp. 47-98.

Hofstetter, R.; Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*. Vol. 12 n. 2, pp. 215-230.

Jornal do Brasil. (1962). Congresso da UNESCO revela que educação é problema número um. 28 jul. 1962, p. 07.

Kassar, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(spe1), pp. 41-58. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

- Loureiro, C. M. B., Assis, R. M. (2017). A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. *Revista Educação em Questão*. 55, n. 44, abr./jun. 2017. pp. 74-98. DOI <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12193>
- Lourenço Filho, M. B. (2004). *Educação Comparada*. Orgs. Moarcha. C; Lourenço Filho, R. 3.^a ed. Brasília: INEP/MEC. 250p.
- Maior, I. M. M. (2018). A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. *Revista Científica de Direitos Humanos*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018. Recuperado de <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21?fbclid=IwAR3OyAMxXiLdDQlu-iRiazQXpuRWPAX6joCPJdd4NQDXv8GjjMcq5XQCsZc>.
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Tradução e organização: Saheb, D. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Coleção Educadores. 156p.
- Naves, M. L. de P. (2010). Piaget e as ideias modernas sobre educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget publicados entre os anos de 1920 a 1940. *Cadernos de História da Educação* – v. 9, n.º 2 – jul./dez. 2010. pp. 455-464.
- Nóvoa, A. (2009). Empires overseas and empires at home: postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education. *Paedagogica Historica*, 45:6, pp. 817-821, DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230903370972>
- Nóvoa, A.; Yariv-Mashal. T. (2005). Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation. *Cadernos Prestige*, 24. Lisboa: Educa.
- Parrat-Dayana, S. (2006). Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. *Revista Mnemosine*. Vol. 2, nº 1, pp. 12-17.
- Rabelo, R. S.; Vidal, D. G. (2020). A seção brasileira da New Education Fellowship; (des) encontros e (des) conexões. In: Diana Vidal; Rafaela Rabelo. (Org.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. 1ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, v. 1, pp. 25-48.
- Ruchat, M. (2008). A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Édouard Claparède e Helène Antopoff (1915-1940). Tradução. Gondra, J, G; Magaldi, A. M. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 17, maio/ago. 2008. pp. 81-205.
- Souza, D. B. de; Martínez, S. A. (2011). Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 26, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193. pp. 307-324. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19719>.
- Souza, F. F. de; Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97), 831-853. Epub 15 de mai. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887>

Van, A. G. ; Depaepe, M.; Simon, F. (2004). Backing the actor as agent in discipline formation: an example of the "secondary disciplinarization" of the educational sciences, based on the networks of ovide decroly (1901-1931). *Paedagogica Historica*. Vol. 40 Issue 5/6, out. 2004. pp. 591-616.

Vidal, D. G.; Paulillo, A. L. (2020). Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. *Revista de Educação Pública*, v. 29, jan./dez. 2020. pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>.

La educación militarizada: disciplina, ordenanza y vigilancia en los estudiantes para el magisterio de 1893 a 1900 en la Escuela Normal para profesores de San Luis Potosí. México

Military education: discipline, martiality, and invigilation of pre-service teaching formation from 1893 to 1900 in the Normal School of San Luis Potosi. Mexico

Francisco Hernández Ortiz
**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de San Luis Potosí. División de Estudios de Posgrado**

Fecha de recepción del original: marzo 2021
Fecha de aceptación: abril 2021

Resumen:

El objetivo del trabajo es dar a conocer cómo se implementaba la disciplina, la ordenanza y la vigilancia como parte de la educación militarizada en los estudiantes en la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí de 1893 a 1900, México. La metodología es de corte histórica-analítica; hace visible la educación militarizada que recibían en la Escuela Normal para Profesores. El estudio de la táctica militar conlleva un conjunto de normas y preceptos disciplinarios que incidían en la formación de los jóvenes que estudiaban la carrera de magisterio, para mantener el espíritu nacionalista en defensa de la Patria.

Palabras clave: gobierno, Estado, formación docente, formación militarizada, nacionalismo y disciplina.

Abstract:

This paper shows how discipline, order, and invigilation were implemented in pre-service teaching training at San Luis Potosi's Normal school as part of military education. The historic - analytic method followed portrays the soldierly education implemented to undergraduates at the school. Studying under martial tactics implied several principles, regulations, and disciplinary insights that highlighted students' nationalist thinking to defend their homeland.

Key words: Government, State, Teaching Formation, Pre-service teaching training, nationalism, and discipline

1-Introducción

El siglo XIX, pletórico de transformaciones sociales, políticas, culturales y científicas provocó cambios en los modelos y sistemas educativos en Europa y América. Las ideas pedagógicas de que el ejercicio y la práctica militar favorece el desarrollo físico de los jóvenes, son ancestrales. Un referente es la educación griega en el periodo clásico, comprendido por el siglo V y los comienzos del siglo IV a. C., concretamente en Esparta, esta ciudad-estado, integraba a la educación, la formación militar, deportiva, musical y cívica bajo el control irrestricto del Estado. Marrou (2004) reseña que, a lo largo de la historia, el “espejismo espartano” subyace en los modelos educativos de la Edad Contemporánea; como los del imperio alemán, prusiano o en gobiernos totalitarios. “Desde la Prusia de Federico II, Scharnhort y Bismarck, hasta el Tercer Reich nazi.” (p.43).

Los estados, países o naciones a lo largo de la historia han incurrido en actos de dominación hacia otros pueblos, sobre todo por medio de la guerra, generando cambios políticos, sociales, culturales y territoriales. Una consecuencia es el nacimiento de movimientos nacionalistas, que pretenden liberarse del yugo opresor del Estado conquistador. Otrora, desde el punto de vista político y pedagógico se justifica la introducción en los modelos educativos la instrucción militar en la formación de los estudiantes para fomentar valores como el patriotismo y nacionalismo. Reivindicar el derecho de una nacionalidad a la reafirmación de su propia personalidad y ciudadanía mediante la autodeterminación política, constituye parte de la orientación ideológica – política de los proyectos educativos del Estado. La educación militarizada fomenta el sentido patriótico en los niños y jóvenes, ideas que se impulsaron en Europa, y llegan a México como una influencia de la educación moderna, basada en los preceptos ilustrados.

El discurso pedagógico de una educación militarizada en las escuelas públicas, está relacionado con ideas de la Ilustración, se concibe que la instrucción, es responsabilidad del Estado. La obra *Sobre Educación* de Immanuel Kant, publicada por su alumno Theodor Rink en 1803, un año antes de la muerte de su maestro. Obviamente fue una obra autorizada por el mismo Kant, quien proporcionó los apuntes y anotaciones que había hecho de sus clases de pedagogía. Rink, seleccionó lo más útil para la publicación. Dicha obra sintetiza una parte del pensamiento pedagógico de fines del siglo XVIII, en ella subyacen las ideas de la educación ilustrada. Kant (2009) argumenta que la educación, forma para la ciudadanía; bajo los preceptos de la razón y la ciencia. Fundamenta que la instrucción, está relacionada con disciplina y moralidad. La disciplina como mecanismo de corrección para proporcionar una educación positiva, por ende, forma ciudadanos libres, responsables y comprometidos con la nación. Aristide (1882) en su artículo *Los batallones escolares y la Revolución Francesa*, argumenta el origen de los batallones escolares, y afirma que los hombres de 1789 sabían que la educación hacía el destino de los pueblos, que en las democracias sólo formaba a los ciudadanos y soldados que era condición esencial de existencia para la República y el país. Esta es una referencia pedagógica – política para justificar la creación de los batallones, como medio formativo para inculcar en los estudiantes el sentido nacionalista de la defensa de la Patria.

A nivel internacional, Torreadella (2013; 2015) hace un estudio sobre los batallones infantiles en la educación física española de 1890 a 1931. Su estudio es un análisis heurístico y hermenéutico, en retrospectiva, recupera la influencia de la educación militar en las escuelas en Francia, y cómo este modelo se implantó en España: concluye que los batallones, fueron una “respuesta de defensa -ideológica y visceral- de unas oligarquías burguesas que visionaban las amenazas proletarias” (Torreadella, 2015: 61). La implantación de este modelo fue un mecanismo de control al sentirse amenazado el *statu quo* de las élites burguesas. Como lo señalan Ramón Salinas, Jorge y Carmen M. Zavala (2017) hacen una retrospectiva de la evolución de los batallones escolares a fines del siglo XIX en Europa, con acotación a España y Huesca. Siendo el batallón, una escuela para la educación física y militar, concepto atribuible al francés Aristide Rey. Refieren que durante el siglo XIX “el ejército ostentaría un poder determinado dentro de la estructura del Estado convirtiéndose en garante de preservar las mejores virtudes patrióticas, así como una ideología próxima, en muchas ocasiones a posiciones progresistas dentro del ideario romántico revolucionario.” (p.21).

Con base en los preceptos de la educación moderna, Kirk (2007) afirma que desde 1880 hasta la actualidad: escuela, cuerpo, cuerpos escolarizados, son moldeados por la educación para construir identidades inter/nacionales de la sociedad, dentro del contexto sociopolítico determinado por el Estado. Son las instituciones educativas las que introducen procesos de formación rígidos, no sólo en la instrucción, sino también en la educación física y la educación militarizada en los centros educativos, moldean el carácter y el cuerpo del sujeto. En este mismo estudio, documenta el surgimiento de la escuela de masas en Escocia en el siglo XVI; muestra cómo la intensificación de la educación pública a cargo del Estado, provocó la definición de mecanismos para la escolarización obligatoria; implicó no sólo la instrucción, sino también la disciplina como acción correctiva para mantener el orden, la subordinación, encauzar a los estudiantes en el camino de la moralidad y actuar correctamente dentro de la colectividad.

Durante el Porfiriato de 1876-1911 en México, se impulsó una política con sentido nacionalista, como consecuencia de los acontecimientos bélicos vividos en el siglo XIX como la guerra México-Estados Unidos de 1846-1848, la guerra civil de 1857-1861, la intervención francesa de 1861-1867. El Estado porfiriano a través de la educación militarizada, trató de garantizar “la lealtad, patriotismo y el orgullo nacional de los ciudadanos” (Torres, 2018:167). Esto justifica la implementación del modelo de educación militarizada a fines del siglo XIX en México, en algunas instituciones educativas públicas como las *Escuelas Normales* y las denominadas *Industrial Militar*; estas últimas, asociadas al aprendizaje de artes y oficios para los hombres. Estas instituciones educativas, modificaron sus planes de estudio e incluyeron asignaturas para aprender la organización, disciplina, control y normas militares. Los discursos políticos y pedagógicos de la época, enfatizaban que la educación militarizada formaba a los jóvenes para la defensa de la Patria y sus Instituciones.

Chávez (2006) en su estudio afirma que la incorporación de los ejercicios militares en las escuelas públicas mexicanas en la segunda parte del siglo XIX se debió a un posicionamiento ideológico y pedagógico cuyos fines “estaban relacionados con la manera en que el Estado deseaba disciplinar

los cuerpos de sus ciudadanos según las funciones sociales que atribuía a cada sexo” (p. 61). La incorporación de la educación militarizada tenía una connotación práctica, que favorecía un acto patriótico para la defensa de la nación.

El Primer Congreso de Instrucción Pública celebrado en la ciudad de México entre diciembre de 1889 y marzo de 1890 debatió la pertinencia de integrar ejercicios militares en las escuelas públicas “Los comisionados de este Primer Congreso de Instrucción acordaron que efectivamente los ejercicios militares debían ser practicados en las escuelas primarias elementales y superiores” (Chávez, 2006: 62). La finalidad era formar a la población masculina en la práctica de ejercicios militares, el cultivo al cuerpo, para formar hombres en defensa de la Patria; bajo el cultivo de valores como la disciplina, obediencia y fortaleza física.

La investigación de Garrido (2016) abarca un periodo de 1824-1876, hace una reconstrucción historiográfica de la introducción formal de la educación militar en México desde 1822; aparece la gimnasia con la finalidad de sanar, fortalecer y embellecer el cuerpo. La influencia educativa moderna de Francia y España, se da a través de la traducción de los manuales, adaptados para el Colegio Militar; y a las escuelas públicas de la ciudad de México. En las conclusiones del estudio, el autor refiere la resistencia de los padres de familia para que sus hijos tuvieron las clases de gimnasia, debido a prejuicios “es muy probable que la sociedad mostrara temores respecto a los ejercicios gimnásticos, que para muchos fuera una actividad que podía dañar la salud e, incluso, los consideraban peligrosos.” (Garrido, 2006:147). El mismo autor demuestra que la incorporación de la gimnasia a las escuelas públicas en la Ciudad de México, no había tenido un impacto formativo en los estudiantes; en congruencia con el ideal educativo “pese a la conciencia generalizada de la educación física en su modalidad de gimnasia sustentada ya en la filosofía positivista, que sostenía las reglas de higiene relacionadas al alimento, vestido y ejercicio corporal para con ello mejorar las condiciones de los ciudadanos” (Garrido, 2006:151). Este trabajo visibiliza la gimnasia como disciplina formativa para los estudiantes, aunque tuvo poco impacto, ya que sólo se practicó en el Colegio Militar, y muy poco en las escuelas públicas, debido en parte a la carencia de equipo, falta de instalaciones, aunado a la escasez de profesores especializados en la gimnasia.

Gil Mendoza (2010) hace una reconstrucción histórica de la educación física como asignatura en el plan de estudios de educación primaria desde 1890 a 1918. “La educación física, en el discurso normativo del Estado Mexicano de 1890 y 1897 se expresó, en los programas de estudio, primero ejercicios gimnásticos, luego como gimnasia acompañada de ejercicios militares, con los que buscó desarrollar la facultad física del hombre.” (p.56) Una de sus conclusiones es que “La educación física, de acuerdo con el discurso pedagógico y filosófico moderno de los siglos XVIII y XIX, fue considerada una de las tres facultades humanas que deben ser desarrolladas de forma equilibrada y armónica, dando importancia a la formación de mente, de la voluntad y del cuerpo.” (p.55).

Torrebadella-Flix. (2018) documenta el desarrollo de la educación física en México durante el periodo de 1887-1913, siendo el profesor español José Sánchez Somoano, uno de los grandes impulsores de la gimnasia durante el Porfiriato. “como sucedía en Europa, la educación física escolar

se presentaba como un dispositivo más para irradiar la conciencia colectiva de la “invención” del Estado nación.” (p. 590).

En México, Martínez (2015) documenta cómo fue la enseñanza primaria e instrucción del soldado del ejército mexicano en la primera mitad del siglo XIX; concluye que se mejoró sobremanera su formación durante el Porfiriato. Bernardo Reyes (1886) en su obra *Conversaciones, militares escritas para las academias del 6to. Regimiento de caballería*, narra lo importante para una nación la constitución de un ejército profesional; cada soldado debe reunir un conjunto de valores que lo caracterice como un servidor de la Patria: moralidad, ilustración, dignidad, disciplina, valor, abnegación, honor, deber, fidelidad, discreción, clemencia, espíritu del cuerpo; cualidades y valores que deberán caracterizar a los soldados de la nación. Este trabajo se sitúa en el contexto socio histórico del Porfiriato, enuncia descriptores identitarios de la formación militar de los integrantes del ejército porfirista a fines del siglo XIX en México, que es adaptado en el modelo educativo de las Escuelas Normales.

Las Escuelas Normales como instituciones formadoras de profesores dependientes del Estado moderno del Porfiriato de 1876 a 1911, integraron a sus alumnos a un modelo educativo, que pretendía generar conciencia del nacionalismo; formar a la juventud para que se identificara con los preceptos de la nación moderna, Una nación maltratada por las invasiones extranjeras y por las guerras civiles producto de las revoluciones, como parte del proceso histórico de México del siglo XIX. Los estudios de Meneses (1998) y Bazán (2006) sintetizan la trascendencia que tuvieron las Escuelas Normales en la consolidación de los ideales del Estado moderno porfirista, la reforma en sus planes de estudio, la incorporación de los preceptos del positivismo, integrando las ciencias naturales y la lógica como objeto de estudio en la formación de profesores de la época. Aunque queda integrada la gimnasia en los planes de estudio, en algunas instituciones solo fue para las mujeres, y para los hombres se introdujo la táctica militar. Es pertinente precisar que de acuerdo a la pesquisa que se hizo, se carece de información suficiente de cómo fue la formación militarizada en las Escuelas Normales a nivel nacional, las investigaciones historiográficas se han centrado en la gimnasia y la educación física en la educación básica.

Algunos estudios a nivel local y regional documentan la educación pública en el estado San Luis Potosí, concretamente la introducción de la educación militarizada en las escuelas públicas; Torres (2018) en su investigación sobre la *Escuela Industrial Militar* de San Luis Potosí, prueba ampliamente cómo en esta institución se introdujo la educación militarizada y de forma paulatina en otras instituciones educativas públicas de la entidad. En este estudio refiere que la República Mexicana durante el Porfiriato, estaba organizada en once zonas militares. San Luis Potosí, pertenecía a la sexta zona, incluía además las entidades de Guanajuato, Querétaro, y Michoacán. Describe que la artillería del estado de San Luis Potosí, estaba constituida por plana mayor, primer batallón, segundo batallón, tercer batallón, gendarmes, policía montada, primera y segunda compañía la conformaban alumnos de la *Escuela Normal para Profesores* y la *Escuela Industrial Militar* respectivamente. Hace una contextualización socio histórica del siglo XIX, describe la formación técnica, y luego analiza profundamente la educación militarizada como complemento de los estudiantes, dentro de la política de Estado nacional. Sánchez (2014), demuestra que la *Escuela Industrial*

Militar y la Normal para Profesores de San Luis Potosí, fueron instituciones públicas que integraron las innovaciones educativas del positivismo durante el Porfiriato como el dibujo, y la táctica militar.

El estudio de Hernández (2012) investiga la formación de profesores a fines del siglo XIX, demuestra que, en la reforma educativa de 1884, se introdujeron las ideas positivistas en el plan de estudios; también se incluyó la asignatura de Táctica Militar en los estudios de la Normal para Profesores. El mismo Hernández (2019b) de forma lacónica describe el rol del profesor Herculano Cortés, participe en los exámenes militares de los estudiantes normalistas, en su rango de director de la institución. El mismo autor (2019a) hace visible la participación de dos egresados de la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí que se adhirieron a la Revolución Mexicana y fungieron como diputados del Congreso Constituyente de 1916-1917, ellos se formaron bajo el plan de estudio positivista, aprendieron las técnicas militares durante los seis años que duró su formación profesional. Escalante (2015) documenta la precariedad de los estudiantes que acudían a formarse en la Escuela Normal para Profesores; el Internado como morada para los estudiantes provenientes de los municipios del interior del estado de San Luis Potosí.

La organización interna, tanto de la Escuela Normal de Profesores, como el Internado, se apegaba a criterios de orden y control militarizado; siendo la disciplina, la ordenanza y la vigilancia condicionantes para el adecuado comportamiento de los futuros profesores.

Este trabajo, deriva de una investigación más amplia, ubicada en la Historia Social, acotada a la Historia de la Educación. La metodología es de corte *histórica-analítica*; enfatiza la formación docente de los estudiantes normalistas, hace visible la educación militarizada que recibían en la Escuela Normal; las interrelaciones entre las instituciones educativas en la ciudad capital fomentaban desde la escuela la formación nacionalista en la juventud de San Luis Potosí durante el Porfiriato. Los conceptos históricos como: tiempo, espacio, causalidad, cambio y permanencia, guían el análisis histórico y ayudaron a realizar el entretejido del discurso escrito que hace visible la formación militarizada de los estudiantes normalistas.

Los datos fueron recabados de fuentes primarias del Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, concretamente en bitácoras, cartas, concentrados de calificaciones y reportes de la escolaridad de cada uno de los alumnos, de los registros de control del Internado de la Escuela Normal. Las fuentes secundarias ayudaron a construir un corpus teórico-referencial sobre el tema de la educación militarizada que se introdujo en la Escuela Normal a fines del siglo XIX.

Los conceptos para la interpretación de la educación militar a lo largo de este trabajo son: gobierno, Estado, formación docente, formación militarizada, nacionalismo y disciplina. Cada uno ayuda a problematizar y comprender el hecho histórico del proceso de formación militarizada de los estudiantes en la Normal para Profesores.

El trabajo se sustenta en la tesis: La formación de los estudiantes normalista de 1893 a 1900 durante el Porfiriato, se complementó con la educación militarizada con énfasis en la disciplina, ordenanza y vigilancia como mecanismos formativos de los futuros profesores; con la creencia de

que se formaba para la ciudadanía y defensa de la Patria. Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer cómo se implementaba la disciplina, la ordenanza y la vigilancia como parte de la educación militarizada en los estudiantes para el magisterio en la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí.

2- La disciplina como medio para formación de los futuros profesores

El gobierno del estado de San Luis Potosí realizó en 1884 una reforma educativa en instrucción primaria y en las Escuelas Normales. No obstante, fue hasta 1886 cuando el gobernador y general Carlos Díez Gutiérrez, introdujo las cátedras de Geometría, Trigonometría, Teneduría de libros y Táctica Militar. El propósito fue impulsar en la Escuela Normal para Profesores y Escuela Industrial Militar la instrucción militar. El historiador Manuel Muro (1899) explica que la educación militar había permitido la corrección y moralidad de los alumnos de ambas instituciones; lo anterior como consecuencia de los cambios educativos que se estaban generando a nivel nacional en la educación de fines del Porfiriato; también afirma que el gobierno del estado de San Luis Potosí compró cuatrocientos fusiles de los que se usaban en las escuelas de Francia; para armar las dos compañías militares que conformaban ambas instituciones: la Normal para Profesores y la Industrial Militar.

Los datos referidos con antelación, permiten afirmar que la Escuela Normal para Profesores, conformaba una compañía militar. Los alumnos normalistas aprendían el conjunto de acciones del arte de la guerra, el aprendizaje de los tópicos militares, era parte de la formación docente a través de la asignatura de Táctica Militar, ésta se cursaba durante los seis años que duraba la carrera, era impartido el curso por el personal de la zona militar de la entidad.

Los registros de escolarización encontrados en el Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, contienen datos que permiten aseverar el control y disciplina que tenía la institución hacia los alumnos respecto a su formación militar; incluía acreditar la asignatura de Táctica Militar, además de cumplir con actividades militares como el pase de lista, guardias, adiestramiento militar y el rendimiento académico.

Los alumnos normalistas de familias de escasos recursos económicos que provenían de los municipios y comunidades del interior del estado, se alojaban en el Internado; mismo que tenía una organización y control con reglas militarizadas. El análisis de las fuentes primarias, permiten inferir que había dificultades en los estudiantes en su adaptación y cumplimiento en las actividades pedagógicas y militares, como se expone en esta sección. La gráfica No. 1 contiene información de un grupo de 43 estudiantes con sus respectivos grados militares que ostentaban la categoría de soldados había 35 alumnos, sargento segundo, sólo tres alumnos y cinco fueron clasificados como cabo.

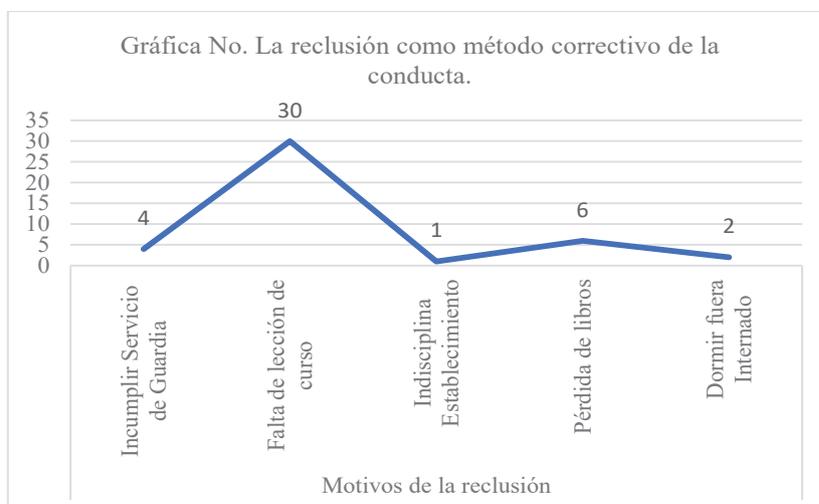


La disciplina se entiende como “el conjunto de normas que hacen posible la convivencia referidas a la organización escolar y al respeto entre todos sus miembros” (Ollé, 2002: 64). Sin embargo, lo que en la cotidianidad se vivía en las instituciones educativas, no necesariamente era una relación armónica, sino que se suscitaban acontecimientos que rompían con el ideal normativo de un comportamiento reconocido como socialmente correcto. La gráfica No.2., muestra cómo la Escuela Normal para Profesores, había construido prácticas disciplinarias correctivas y coercitivas, porque implicaba casi siempre el encierro de los estudiantes de uno a dos días, en otras ocasiones eran jubilados por semanas o meses, por tanto perdían el derecho de asistir a sus clases, por ende esto, les impedía avanzar en sus estudios profesionales, casi siempre provocaba la deserción escolar, como se demuestra en algunos de los casos descritos en este mismo apartado. El concepto de jubilación en el contexto escolar del siglo XIX, se refiere a “ausentarse temporalmente y sin causa justificada de la clase, del trabajo o de cualquier sitio en donde se debe estar por obligación” (RAE, 2021). A cada una de las acciones disciplinarias, subyacen mecanismos de control y subordinación, como medidas correctivas para encauzar a los estudiantes por el camino correcto de la moralidad institucionalizada por la escuela y el Estado.

La bitácora de registro y comportamiento diario de los alumnos de la Escuela Normal, contiene información de cada estudiante, aquí también se encuentra la descripción de alguna conducta incorrecta, incumplimiento o falta de respeto al que había incurrido. Los descriptores de las acciones en las que infringieron los estudiantes son múltiples a lo largo del año escolar de 1893.

En un mes fueron reclusos 30 estudiantes por no haber realizado la lectura de alguna asignatura. Los profesores titulares de los cursos, los sacaban de su clase y los reportaban a la autoridad institucional para que procediera a la reclusión. Por indisciplina, haber faltado el respeto a sus compañeros. Hay reportes registrados en la bitácora de seis casos de la pérdida de libros de alguno de los cursos. Dos casos fueron sancionados, el primero fue el estudiante Artemio Garibaldi “por haber

pasado la noche fuera del Establecimiento sin permiso, sufrió mes y medio de jubilación”¹ El otro alumno fue Octaviano Arvizu se le impuso el castigo “dos meses de jubilación.”².



El caso del joven Manuel Vidales, se caracteriza por las recurrencias frecuentes de su conducta durante los meses de febrero, marzo y mayo. Una muestra de lo ocurrido el 10 de febrero de 1893 fue “jubilado dos domingos por haber incumplido con la cátedra de Botánica. Amonestado y castigado varias ocasiones por sus superiores por insubordinación.”³ La recurrencia de este patrón conductual, repercutió para que el gobierno del estado, autorizara su baja definitiva de la Escuela Normal.

Otro caso crítico es el alumno Rafael Hernández, de enero a marzo se reportó que no había regresado de vacaciones. El “10 de abril volvió de vacaciones. 23 de abril jubilado un día por falta de asistencia a la cátedra de Aritmética. El 16 de mayo el mismo castigo por falta de una lección de Gramática. El día 20 jubilado medio día por falta de lección. El día 28 el mismo castigo por igual falta. El día 11 de junio jubilado por un día por reincidencia de la misma falta. El 9 de julio jubilado todo el día por dos lecciones de Gramática. También el día 16 por faltar a las lecciones del primer curso. Agosto, el día 6, jubilado hasta nueva orden por empeñar un libro. Faltó a clase de Pedagogía y Música el día 7. El día 20 no asistió a Gramática. En el mes de septiembre, el día primero, continúa jubilado hasta nueva orden por disponer de los alumnos Aurelio Gómez y Anselmo Chávez una cobija del Internado que tenía a su cargo, faltó a clase de Caligrafía y de Gramática. El mes de octubre, continuó, el día 5 por su mala conducta y desaplicación fue remitido a la Escuela Industrial Militar para su castigo por 24 horas. El día 6, quedó en libertad, pero el día 7, salió sin permiso del Establecimiento antes de la lista de Diana, faltó la primera noche al establecimiento

¹ AHBEENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 4.

² AHBEENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 5.

³ AHBEENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 5.

del día 8, segunda noche, día 9 continua sin aparecer. Hasta el día 10 de octubre es aprehendido y conducido a la Escuela Industria Militar como desertor. Al siguiente día “salió de la Escuela Industrial Militar, por haber sido dado de baja en virtud del superior orden del gobierno del estado.”⁴

La disciplina militar, era fundamental en la formación de los estudiantes; cualquier acción contraria a acatar las disposiciones eran censurados; tenemos el ejemplo del estudiante, con el grado de cabo Pablo García, en el libro de registro la nota señala: “en el presente mes fue amonestado por su superior por falta a la subordinación y al deber militar”⁵. Jubilado tres domingos por no asistir a la cátedra de Botánica, jubilado por un día por llegar tarde al pase de lista. Fue suspendido hasta nueva orden por insubordinación y pasó a la Escuela Industrial Militar para su castigo [abril, 1893]. Jubilado dos domingos por no asistir a la lección de Botánica.

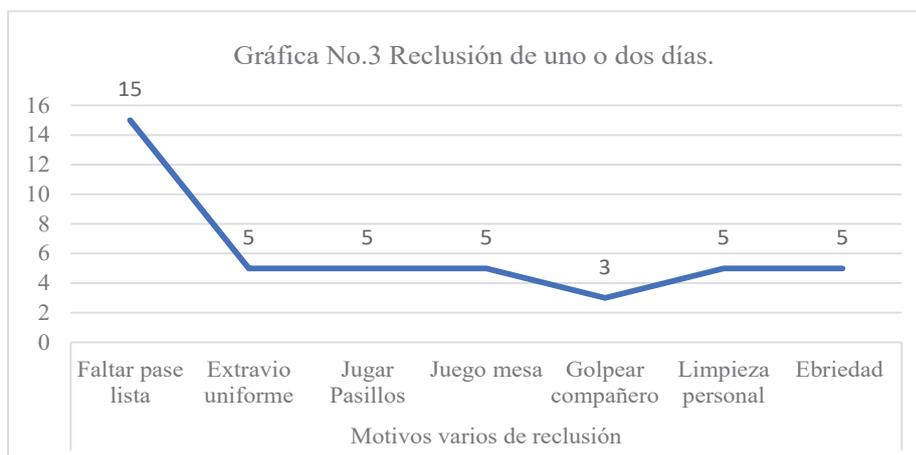
Otro caso es el del joven Braulio Serrato, tuvo dificultades para asistir a los cursos y hacer las lecturas de las asignaturas, en el diario de registro se concentra información de la ausencia a clases, falta a obligaciones militares y mala conducta. Otra nota de su comportamiento, señala que el 16 de julio de 1893 fue “jubilado todo el día por falta de una lección de Teneduría de libros. Se le aumenta hasta nueva orden por riña con F. Orta. (se le impone además 2 horas de centinela y una hora de plantón).”⁶ El 5 de octubre nuevamente fue suspendido por haber salido fuera de las instalaciones del Internado sin autorización por la escuela elemental objetiva, anexa a la Escuela Normal de Profesores.

En la gráfica No.3 se representa cómo a lo largo del año escolar los estudiantes normalistas iban incurriendo en diversas conductas; y las acciones disciplinarias o correctivas se hacían bajo el esquema normativo militar. Los motivos de la reclusión de uno o dos días, era por faltar al pase de lista o revista que se hacía a las cinco de la mañana. El pase de revista, era parte de la instrucción militar; aquí hubo 15 jóvenes que fueron en algún momento recluidos por este motivo. Cinco tuvieron el mismo destino, porque perdieron su uniforme; dentro de la formación militar, el uniforme representa un emblema; además de que este era otorgado por el gobierno del estado; su pérdida incidía en el gasto de la inversión de la manutención de los estudiantes internos de la Escuela Normal. Cinco jóvenes fueron reportados por jugar en los pasillos, otros cinco por participar en juegos de mesa, tres por golpear o pelearse con algún compañero, cinco por el descuido en su limpieza personal, y cinco más por encontrarse en estado de ebriedad. Lo anterior muestra que había una diversidad de motivos; en todos los casos, el método correctivo era la reclusión.

⁴ AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 19.

⁵ AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 7.

⁶ AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 21.



Estos ejemplos representan la complejidad para controlar los patrones de conducta de los estudiantes; la corrección a través del castigo aparece como método o estrategia recurrente. Tenemos el caso del estudiante normalista: Lino Gómez, suspendido en las clases de Botánica, y Raíces Griegas, sorprendido un domingo jugando naipes, juego prohibido en el Internado. Además, El 18 de junio “se le impuso un pabellón de armas por desorden en el establecimiento a horas de clase. Jubilado un domingo por el mismo motivo, el 11 de mayo pasó a la Escuela Industrial Militar para su castigo por tres días”⁷ señalamiento registrado con fecha 2 de julio de 1893.

El 4 de marzo se le impuso castigo de aislamiento en el edificio de pabellón de armas por insubordinación al joven Benjamín Escudero, continuó con varias amonestaciones por su mala conducta. El día 20 de abril, se le impuso dos veces pabellón de armas por incorregible y fue amonestado por sus superiores. El día 14 de mayo por haber faltado al pase de lista, y por riña fue suspendido ocho días. El día 28 nuevamente a pabellón por insubordinación. El dos de junio nuevamente es amonestado por el subprefecto por riña, fue llevado a pabellón y fue amonestado.”⁸

Los casos analizados, demuestran el control disciplinario de la institución y el método correctivo implementado para encauzar a los jóvenes normalistas hacia un comportamiento moralmente pertinente de acuerdo a las normas socialmente establecidas y reconocidas como correctas.

3- La acreditación de las asignaturas del plan de estudios

La carrera para obtener el título de profesor de segundo orden; los estudios se acreditaban en cuatro años; si decidía obtener el título de profesor de primer orden, se sumaban dos años más de estudios. El mecanismo de validación del conocimiento disciplinario era el examen para cada uno de los cursos que componían el plan de estudio, integrado por las asignaturas de Ciencias Naturales,

⁷ AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. foja 24.

⁸ AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de Inscripción. Año 1893. Caja: 32. Expediente 9. Foja 39.

Filosofía, Humanidades, Pedagogía, Idiomas y Raíces Grecolatinas. Este había sido instituido desde 1884 como consecuencia de la reforma educativa en el estado de San Luis Potosí.

De acuerdo a los datos encontrados en los registros de escolaridad, están los casos de los exámenes de los alumnos Artemio Garibaldi, Jesús Pérez, Octaviano Arvizu, Diego Serrato de la asignatura de Fisiología; esta asignatura la cursaban los estudiantes que estaban por obtener el título de profesor de primer orden. De dicho examen se localizó la siguiente acta:

En la ciudad de San Luis Potosí a los siete días del mes de agosto de mil ochocientos noventa y tres, reunidos los que suscribimos en el local de la Escuela Normal para Profesores a fin de verificar el examen de Fisiología que a título de suficiencia presentaron los alumnos Garibaldi Artemio, Jesús Pérez, Arvizu Octaviano, Serrato Diego siendo las cinco p.m. y bajo la presidencia del C. Director del Establecimiento, procedimos al acto que terminamos a las 8 1/2 calificando como sigue: Artemio Garibaldi A A A. [Aprobado] B B B. [Bien] Jesús Pérez AAA. MB [Muy Bien], MB, MB, Octaviano Arvizu [Sin calificación]. Diego Serrato AAA. BBB. Para constancia levantaron la presente que firmamos. [Presidente] Herculano Cortés, Doroteo Ledesma, Pedro N. Rentería, Alberto C. Núñez. [todos rubrican]⁹

La tabla No.1 de los resultados del examen de Táctica Militar que presentaron los alumnos concentra el nombre, la calificación que emitió el jurado, el grado militar obtenido según el examen del curso. El examen era anual, estaba a cargo de un jurado integrado por un teniente, un subteniente y el director de la Escuela Normal para Profesores. Con base en el análisis del contenido del acta de fecha tres de noviembre de 1893, quedó asentado que el examen fue práctico, los tópicos examinados fueron: *ejercicios de compañía en el orden y de combate, manejo del arma, esgrima de bayoneta, y ejercicios de agilidad en cada uno de los alumnos*. El acta está firmada por Herculano Cortés [director de la Escuela Normal], Teniente Max Segura. Subtenientes de Infantería Arnulfo Vega y Enrique García. Fueron examinados 39 alumnos normalistas.

No.	Clase	Nombre	Calificación
1	Sargento 2do.	Eduardo Betancourt	AAA .PBPBPB
2	"	Octaviano Arvizu	AAA. PBPBPB
3	"	José María Rivera	AAA. PBPBPB
4	Cabo	Teódulo Agundis	AAA. PBPBPB
5	"	Diego R. Serrato	AAA. PBPBPB
6	"	Librado Porras	AAA. PBPBPB
7	"	Ramón Estrada	AAA. PBPBPB
8	Soldado	Genaro Salazar	AAA. PBPBPB
9	"	Trinidad Anguiano	AAA. PBPBPB
10	"	Alberto Mata	AAA. PBPBPB
11	"	Jesús Martínez	AAA. PBPBPB
12	"	Braulio Serrato	AAA. PBPBPB

⁹ AHBECEENSLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de evaluación y aprovechamiento. Año 1893. Caja: 33. Expediente 8. Acta de Exámenes.

13	"	Francisco González	AAA. PBPBPB
14	"	Lino Gómez	AAA. PBPBPB
15	"	Zenaydo Ortega	AAA. PBPBPB
16	"	Natividad Acosta	AAA. PBPBPB
17	"	Francisco Bermúdez	AAA. PBPBPB
18	"	Emilio Hernández	AAA. PBPBPB
19	"	Miguel García	AAA. PBPBPB
20	"	Aristeo Martínez	AAA. PBPBPB
21	"	Anselmo Chávez	AAA. PBPBPB
22	"	Genaro Zapata	AAA. PBPBPB
23	"	Hospicio Orta	AAA. PBPBPB
24	"	Jesús Pérez	AAA. PBPBPB
25	"	Cirilo Quistián	AAA. PBPBPB
26	"	José Llanas	AAA. PBPBPB
27	"	Blas Pérez	AAA. PBPBPB
28	"	Jesús Agundis	AAA. PBPBPB
29	"	Marcelo Vázquez	AAA. PBPBPB
30	"	Darío Díaz de León	AAA. PBPBPB
31	"	Policarpio Estrada	AAA. PBPBPB
32	"	Trinidad López	AAA. PBPBPB
33	"	José González	AAA. PBPBPB
34	"	Pablo García	AAA. PBPBPB
35	"	Seila Gómez	AAA. PBPBPB
36	"	Sebastián Jonguitud	AAA. PBPBPB
37	"	Heliodoro Montante	AAA. PBPBPB
38	"	José Rentería	AAA. PBPBPB
39	"	Felipe Pérez	AAA. PBPBPB
Elaboración Propia. Datos tomados de AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de evaluación y aprovechamiento. Año 1893. Caja: 33. Expediente 8. Acta de Exámenes.			

4. El Internado de la Escuela Normal

El Internado, fue un espacio creado por el gobierno del estado de San Luis Potosí para atender a los estudiantes foráneos interesados en prepararse para profesores; aquí se les proporcionaba hospedaje, alimentación, uniformes y libros. Del libro de control de asistencia diaria de 1904, en la hoja 23, los datos ayudaron para hacer la reconstrucción del funcionamiento del Internado de la Escuela Normal para Profesores. Las indicaciones y puntualizaciones del orden y organización las hizo el director de la Normal, al subprefecto, mayordomo y mozos.

El subprefecto, era el responsable de la administración del Internado, dentro de sus funciones estaba observar y vigilar a los alumnos para que cumplieran con las disposiciones reglamentarias y económicas prescritas por el gobierno del estado. En el refectorio o sala común de los alimentos,

debía presidir la comida, pasar lista a los alumnos; registrar las ausencias, verificar si estaban justificadas, éstas debían estar por escrito, autorizadas por la autoridad correspondiente, caso contrario debía aplicar las medidas correctivas. Estos mecanismos de vigilancia y control provocaban dificultades para acatar y adaptarse a este patrón conductual y disciplinar por parte de los estudiantes normalistas.

El desayuno se servía a las seis de la mañana por una sola vez, quien se presentaba después perdía ese derecho; lo mismo sucedía con la cena que se servía a las ocho de la noche. Excepto en los casos que justificaba la cláusula reglamentaria que afirmaba que en la cena una vez que alguien llegara tarde se serviría el platillo que en ese momento estuviere sirviéndose. Exceptuado a los estudiantes que hacían prácticas docentes en las escuelas nocturnas de la ciudad capital. Todas estas acciones, además de la verificación de la aplicación austera del presupuesto, era responsabilidad del subprefecto para que el Internado funcionara de acuerdo a estos criterios que estaban aprobados por el gobierno del estado y de la propia Escuela Normal.

La entrega o cambios de ropa limpia se realizaba cada sábado en la noche; los mozos eran los encargados del aseo diario de patios, excusados, dormitorios y limpieza de bacinillas y lavamanos, cuidando de proveer de agua diariamente para el aseo de los alumnos, excusado y mingitorios de Internado y de la Escuela Normal.

Al hacer el análisis del libro de contabilidad de corte de caja de los gastos del Internado, ahí se describe la función del mayordomo para administrar el gasto del establecimiento, bajo la orientación del director de la Normal, también se precisan las actividades que debía realizar el cocinero y los vigilantes.

Del análisis del libro de contabilidad de 1897 a 1900, se detectó que los gastos se concentraban en arreglar cómodas, comprar libretas, papel para carta, cáñamo, agujas, betún para el correaje [correas] y calzado de los alumnos. Sobresalen los gastos para el corte de pelo de los alumnos, compra de sustancias para la clase de Química, Física y Dibujo. Además de la compra de libros y bibliografía especializada como la denominada *Enciclopedia México a través de los siglos*, obra publicada en 1884 por las casas editoriales de Espasa y Compañía de España y J. Ballezá y Compañía de México.

Para certificar la documentación oficial que expedía la institución, se adquirían estampillas para la correspondencia o legalizar documentos y adquisición de insumos para el aseo del edificio como escobas, cepillos, arreglos de albañilería en los patios de los dormitorios. Un gasto que muestra cómo la institución daba solemnidad a los exámenes de la asignatura Táctica Militar, donde se adquirían los grados militares de los estudiantes es lo correspondiente a la compra de cintas de seda para hacer los distintivos de sargentos, cabos, saldados y caja de mambretes para las armas.

La tabla No.2, contiene la distribución de gasto de los estudiantes adscritos al Internado; la compra de los productos para la elaboración de la comida, se señala la cantidad exacta, y el nombre de las personas a quienes se les proporcionó la alimentación.

Tabla No. 2 Libro Cortes de Caja de 1897-1900			
Año	Rubro	Gasto	Haber
21 de de 1877	Sumistrado al cocinero Mateo Adame para alimentos en el presente mes lo siguiente:		
	para el mayordomo	\$5.58	
	" el ayudante	\$5.58	\$11.16
	" 12 alumnos a \$ 5.58 en el mes cada uno de los alumnos.	\$72.56	
	" los alumnos Miguel Vázquez y Andrés Rivera en 29 días cada uno.	\$10.44	
	"José González Anastasio Gaitán, Lino Gómez, Antonio Villarreal y José de la Luz Lechón en 25 días cada uno	\$22.50	
	" Gilberto Parra y José Dolores López en 24 días cada uno.	\$8.64	
	" Antonio Villalpando y Mauro Guevara en 22 días cada uno.	\$7.92	
	" Francisco González, Anastasio Martínez, Arturo Díaz de León, Aureliano Castellanos, y Rodolfo Hermosillo en 21 días cada uno.	\$18.90	
	"Blas Rodríguez, y Enrique Espinosa con 18 días cada uno.	6.48	
	"el alumno Ranulfo Álvarez en 14 días	\$2.52	
	" Trinidad López 11 días	\$1.98	
	" Baldomero Camargo 9 días	\$1.62	
	"Alejandro Altamirano 12 días.	\$2.16	
	" Los alumnos Emiliano Hernández, Manuel y Antonio Pérez en 8 días cada uno.	\$4.32	
	Para los alumnos siguientes de nuevo ingreso.		
	Carmen Acosta y Justino Vega con 22 días cada uno.	\$7,92	
	José Camacho en 21 días	\$3.78	
	Salvador Martínez en 19 días.	\$3.42.	
	Suma y vuelta	\$175.16	\$11.16
Debe	211.56		

Elaboración propia. Datos tomados AHBECENESLP. Fondo. BECENE. Sección. Administración Académica. Subsección. Gastos. Serie. Libro de Cortes de caja. Año 1897-1900. Caja: 32. Expediente 9. foja 21.

Los datos de la tabla No.2 demuestran la rigurosidad del gasto de alimentación y demás insumos para la manutención de cada uno de los estudiantes que vivían en el Internado.

5- Comentarios finales

La formación militar, conlleva un conjunto de principios, normas y preceptos disciplinarios que inciden en la formación de los jóvenes que estudiaban para el magisterio. Cursar la asignatura de Táctica Militar por los estudiantes, los preparaba para el uso de las armas, para mantener el espíritu nacionalista en defensa de la Patria. El discurso político del gobierno del general Porfirio Díaz y las instituciones del Estado dictatorial que representa, está impregnado de este pensamiento; sin embargo, tácitamente se infiere y se demuestra el control del Estado por vigilar y castigar toda aquella conducta que se sale de la norma permitida y reconocida como correcta, caso contrario se castiga con la reclusión y expulsión.

Vigilar y castigar por las instituciones del Estado en este caso la Escuela Normal para Profesores; es la autoridad la que analiza, confronta, resuelve y castiga. La disciplina “implica, que la penalización disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones” (Foucault, 2009: 209).

Inmanuel Kant (2009) en su obra *Sobre pedagogía*, refiere que la disciplina es la forma correctiva de encauzar a los niños por la ruta del bien moral. No puede dejarse al libre albedrío, por tanto, es la escuela el espacio formativo que debe corregir las conductas inadecuadas de los estudiantes; esta función es asumida con intensidad en la Escuela Normal para Profesores y el Internado; la conducta de los estudiantes es moldeada por los profesores, autoridades educativas y militares. El rol de la institución es disciplinario, hasta cierto punto coercitivo, a la individualidad de los alumnos. La indisciplina es coartada con dispositivos coercitivos, para que rectifique y se encauce en el camino del bien: por ejemplo, hacer cada una de las lecturas de las asignaturas que debían presentar los estudiantes en cada clase, resguardarse en el Internado los días, horas señaladas; etc., cualquier estudiante que no cumpliera esta normatividad institucionalizada por el Estado, era duramente censurado, recluido o expulsado de la institución.

Con base en los datos recabados y los análisis realizados, se infiere que había efectos nocivos para el proceso de formación de los estudiantes, debido a algunas medidas correctivas que vulneraban su integridad como persona. Hubo casos, documentados que desertaron después de la reclusión o del castigo severo, no regresaron a la Escuela Normal.

Los resultados de esta investigación arrojan datos, poco explorados de la formación militarizada en las Escuelas Normales del país. Por tanto, este trabajo, hace visible cómo se realizaban las prácticas de la disciplina, ordenanza y la vigilancia en la Normal para Profesores de San Luis Potosí, los dispositivos de control son recurrentes en todo el proceso de escolaridad, al mismo tiempo se construía un imaginario del comportamiento moral y profesional de orden, control y trabajo.

La formación de los jóvenes en las Escuelas Normales con un enfoque positivista y militarizada, como fue el caso de San Luis Potosí, favoreció que algunos de sus egresados se integraran al movimiento Revolucionario de 1910. En este bloque de estudiantes de esta época se encuentran dos profesores formados en este modelo educativo; según lo documenta Hernández (2019a) el caso de Luis G. Monzón, Gregorio A. Tello; formados en esta época, profesores, revolucionarios e integrantes del Congreso Constituyente de 1917. Tácitamente su formación militarizada le facilitó su adhesión a la lucha revolucionaria.

Finalmente es pertinente reconocer, como ya lo ha documentado la historiografía del Porfiriato, y a nivel regional se corrobora la educación en la escuela pública, se convirtió en un medio para el estudio de los tópicos de la ciencia, las humanidades y las artes; como se hizo en las Escuelas Normales. Pero una parte complementaria que incidió en la formación de valores, forjar el carácter, con un enfoque nacionalista fue la educación militar que se daba a los estudiantes normalistas durante el Porfiriato. Era complementaria para formar en los jóvenes profesores el sentido de

pertenencia a la nación, bajo los criterios de orden institucional y control del individuo, bajo los dispositivos aplicados en las instituciones educativas.

6- Referencias archivísticas

AHBECENESLP. Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México.

7- Referencias bibliográficas

Bazán, M. (2006). *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.

Chávez González, M. L. (2006). *La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928*. tesis de maestría en historia, El Colegio de San Luis Potosí.

Escalante, B.M. Guadalupe .(2015). Pobreza y magisterio en la narrativa de Jesús R. Alderete en *Aproximaciones a la narrativa de la Revolución Mexicana. Didáctica de la literatura hispanoamericana del siglo XX*. México: Bonilla Artigas editores: Iberoamericana: Editorial Vervuert. BECENE. Pp.203-226.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: editorial siglo XXI.

Garrido Asperó, M. J. (2016). *Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos. Historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876*. México: Instituto Mora.

Gil Mendoza, A. (2010). Génesis de la educación física como disciplina escolar en las escuelas primarias del Estado de México, 1890-1918. Alter. Enfoques Críticos, Deportes y Sociedad, 1, 43-57. <https://static1.squarespace.com/static/552c00efe4b0cdec4ea42d9f/t/55761adbe4b0dbb60c7c04ed/1433803483330/ALTER1+-+05.pdf>

Hernández O. F. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato. México, Porrúa.*

Hernández O. F. (2019a). Luis G. Monzón y Gregorio A. Tello, Profesores potosinos integrantes del Congreso Constituyente de 1916-1917. Ulúa Revista de Historia, Sociedad y Cultura. (33).

Hernández O. F. (2019b). *Semblanzas bibliográficas de cuatro profesores y una profesora normalista*. México: Editorial Colofón. <https://repositorio.bece-neslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/564>

Kant I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (4), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8668>

Marrou, Henry-Irenee. (2004). *Historia de la Educación de la Antigüedad*. Madrid-España: Akal.

- Martínez González, X. (2015). La enseñanza primaria e instrucción del soldado del ejército permanente mexicano en la primera mitad del siglo XIX. *Tiempo y Espacio*, 25(64), 331-350.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Muro, M. (1899). *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. México: Impr., Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía.
- Ollé, J.C. de Ulzurrun, A.D., Berruga, P. F., et. Al, (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. (Vol. 5). España: Grao.
- RAE. (2021). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/jubilar?m=form>
- Ramón Salinas, Jorge y Carmen M. Zavala Arnal. (2017). Expresión musical y corporal en los batallones escolares a finales del siglo XIX: el batallón infantil de Huesca (1902-1905). Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 17, 18-49. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos17/393-expresion-musical-y-corporal-en-los-batallones-escolares-a-finales-del-siglo-xix-el-batallon-infantil-de-huesca-1902-1905>
- Rey Aristide. Les bataillons scolaires et la Révolution française. In: *La revue pédagogique*, tome 1, Juillet-Décembre 1882. pp. 554-580. education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1882_num_1_2_1459
- Reyes, B. (1886). *Conversaciones militares escritas para las academias del 6º regimiento de caballería permanente, por el jefe del mismo, coronel C. Bernardo Reyes*. Monterrey: Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de Viviano Flores.
- Sánchez Martínez, B. (2014). La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el Porfiriato. *Revista de El Colegio de San Luis*, 4(8), 128-157. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2014000200006
- Torreadella Flix, X. (2013). Cuerpos abandonados y rescatados: La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX. *Cabás*, (10), 0011-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523789>
- Torreadella X. Flix. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *Revista Observatorio del Deporte*, 32-70. <https://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/index.php/odep/article/view/31>
- Torreadella-Flix, X. (2018). José Sánchez Somoano: Un profesor de educación física escolar entre Madrid y México (1887-1913). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 549-596. DOI: 10.5944/hme.8.2018.19280
- Torres N. R. (2018). La Escuela Industrial Militar como proyecto de Estado en San Luis Potosí durante el Porfiriato, 1881-1910. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/637>

Trenes y escuelas: las vías del progreso¹

Trains and schools: the ways of progress

Juan González Ruiz
Asociación de Amigos del Ferrocarril (ACAF)

Fecha de recepción del original: abril de 2021

Fecha de Aceptación: mayo de 2021

Resumen:

Aunque pueda parecer que la educación y los ferrocarriles son cosas muy distintas y tienen lugar en ámbitos muy distantes, se pretende en este artículo señalar algunos aspectos de su historia, de sus actividades y de su propia esencia íntimamente ligados entre sí.

Se analizan algunos datos e imágenes en el tiempo que va desde los inicios de los sistemas escolares, coincidente con la aparición de los ferrocarriles, hasta la Gran Guerra europea de 1914 a 1918: la época del progreso. Y también de los trenes y de las escuelas, que, por utilizar un término muy ferroviario, calificamos como vías de y para el progreso.

Palabras clave: ferrocarriles, escuelas, progreso, lecciones de cosas.

Abstract:

Although it may seem that education and railways are very different things and take place in very distant fields, in this article we try to point out some aspects of its history, its activities and its own essence closely linked to each other.

We present and analyze some data and images the time that goes from the beginnings of school systems, coinciding with the appearance of the railways, until the Great European War from 1914 to 1918: a time of progress. Also a time of trains and schools, which, to use a very railway term, We qualify as pathways to and for progress.

Keywords: railways, schools, progress, things lessons

¹ Texto elaborado a partir de la conferencia impartida en el *Ateneo de Santander* el día 6 de noviembre de 2019, organizada por la *Asociación Cántabra de Amigos del Ferrocarril*. Fotos del autor, salvo mención expresa.

Cunas y vidas paralelas

Empecemos señalando que, al igual que en los restantes países de nuestro entorno, en España tanto unos (los trenes) como otras (las escuelas) nacen en fechas muy cercanas. Son coetáneos, de la misma generación; podríamos decir que son hermanos. En poco más de una década se dieron los primeros pasos para la construcción de dos redes fundamentales para la modernización del país, su desarrollo económico y cultural, y el bienestar de sus ciudadanos: la red de ferrocarriles y el sistema educativo. Y fueron, además, pasos muy firmes y de amplio alcance en el espacio y en el tiempo, puesto que tanto para bien como para mal sus efectos perduraron al menos durante un siglo y, en muchos aspectos, siguen condicionando su situación presente. El menudeo de actos administrativos que se produce en estos años requiere señalar los más trascendentes y sus respectivas fechas: una resumida cita en orden cronológico.

En el ámbito ferroviario, y obviando la primera de las líneas establecidas en territorio español (la de La Habana a Güines) en 1837, desde el inicial informe sobre ferrocarriles dirigido al Gobierno de la nación hasta la promulgación de un ordenamiento legal que ordenara las primeras líneas ya en funcionamiento solo pasaron once años:

1. El estudio que diseñó las oportunidades que el ferrocarril, quince años después de su nacimiento en Inglaterra, ofrecía a nuestro país fue el conocido como *Informe Subercase*, de 1844, que, entre otras cosas, estableció el llamado ancho de vía ibérico de seis pies castellanos distinto al que se estaba aplicando en la mayoría de países europeos, entre otros, la vecina Francia².
2. El primer tren regular y público, para viajeros y mercancías, que circuló en la península ibérica, el de Barcelona a Mataró, lo hizo en 1848³. De lo incierto de la iniciativa y de la desconfianza que el nuevo medio de locomoción suscitaba en España da idea el que no se consiguiese formar un capital español suficiente, viéndose obligado el promotor, tildado de visionario, a acudir al capital inglés.
3. El llamado *Tren de la Fresa* entre Madrid y Aranjuez, segundo de los establecidos en la península, fue inaugurado por la reina Isabel II en 1851⁴. Al igual que ocurriera años atrás en el Reino Unido con la reina Victoria, el agrado real fue decisivo para la difusión del ferrocarril.
4. La primera disposición legal que trató de ordenar y reglamentar la incipiente red ferroviaria española fue la *Ley General de Ferrocarriles* de 5 de junio de 1855⁵. Consagró el carácter radial de

² *Informe dado por una Comisión de Ingenieros de Caminos de la Dirección General del ramo, y adaptado por ésta al proponer a la aprobación del Gobierno las condiciones generales bajo las cuales se han de autorizar a las empresas de los caminos de hierro* de 2 de noviembre de 1844 (Gaceta de Madrid de los días 28 al 31 de enero y 16 de febrero de 1845).

³ La *Gran Compañía Española del Camino de Hierro de Barcelona a Mataró y Viceversa* se había constituido en junio de 1845, y la inauguración y puesta en funcionamiento de la línea se realizó el 28 de octubre de 1848.

⁴ Inaugurado con gran pompa por la reina Isabel II el 9 de febrero de 1851, había sido promovido por el financiero Marqués de Salamanca. Fue el segundo de los que se establecieron en la península.

⁵ Ley firmada por la reina Isabel II en Aranjuez el 3 de junio de 1855 (Gaceta de Madrid del 6).

la red, al clasificar como *de primer orden* y de utilidad pública las líneas que *partiendo de Madrid terminen en las costas o fronteras del reino* (artículo 3).

Por su parte, el ámbito educativo asistió a una secuencia en paralelo, para cubrir a lo largo de una docena de años en torno a la mediana del siglo XIX la estructura básica los tres niveles en que se diseñó el sistema educativo español: primario, secundario y universitario.

5. El primer proyecto global de sistema educativo público en España fue el llamado *Plan Pidal*, de 1845, que estableció una estructura territorial basada en diez distritos universitarios (cada uno con su respectiva Universidad) y cincuenta provincias (cada una con un Instituto de Segunda Enseñanza)⁶.
6. Cuatro años después un Real Decreto estableció, también de ámbito de cada una de las provincias, las Inspecciones y las Escuelas Normales de Magisterio, con lo cual quedó también estructurado administrativamente el nivel de Enseñanza Primaria en todo el ámbito nacional⁷.
7. La primera ley de educación española de carácter general, que consagraba lo esbozado en el Plan Pidal y que permaneció vigente durante 113 años hasta 1970, fue la *Ley de Instrucción Pública*, también conocida como Ley Moyano, promulgada en 1857⁸.

He aquí una escueta cronografía:

<i>Ámbito de los trenes</i>	<i>Año</i>	<i>Ámbito de las escuelas</i>
Informe Subercase	1844	
	1845	Plan Pidal
	1846	
	1847	
Ferrocarril Barcelona-Mataró	1848	
	1849	Inspección y Escuelas Normales
	1850	
Tren de la Fresa	1851	
	1852	
	1853	
	1854	
Ley General de Ferrocarriles	1855	
	1856	
	1857	Ley de Instrucción Pública

⁶ Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, aprobando el Plan General de Estudios para la Instrucción Pública del Reino en la parte relativa á las Enseñanzas Secundaria y Superior, a propuesta de Pedro Pidal, Ministro de Gobernación (*Gaceta de Madrid* del 25, y Reglamento para su ejecución en las del 1, 2, 4 y 7 de noviembre).

⁷ Real Decreto de 30 de marzo de 1849 (*Gaceta de Madrid* del 2 de abril), a propuesta del Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas.

⁸ Ley de 9 de septiembre de 1857 (*Gaceta de Madrid* del 10), propuesta por Claudio Moyano, Ministro de Fomento.

El ministro responsable de esta Ley, la primera de nuestro sistema educativo, fue el zamorano Claudio Moyano Samaniego, nacido en 1809. Ministro de Fomento y de otras carteras en varias ocasiones, catedrático y rector de las Universidades de Valladolid y de Madrid, parlamentario y alcalde de Valladolid, ocupó gran parte de su actividad política en fomentar las escuelas y los ferrocarriles. Así se le reconoció respectivamente al menos en un par de monumentos públicos que aún se pueden contemplar actualmente. El primero fue erigido diez años después de su muerte, en 1900, y costado por los maestros españoles: la estatua situada en el arranque de la llamada Cuesta de Moyano, en Madrid; se adorna con un entrañable relieve que representa una nutrida aula y que recibió el apelativo de *El ángel de la escuela*. Más reciente, el busto con el que la ciudad de Medina del Campo agradeció sus desvelos por el ferrocarril, centrados en la línea de Medina a Zamora, Orense y Vigo⁹.

Tanto esta última ley como la de ferrocarriles de 1855 fueron propuestas por el Ministerio de Fomento, y es interesante recordar cuál es el origen de este departamento del gobierno de la nación: baste con decir que su precedente se había llamado Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (de su competencia fue el Real Decreto de 30 de marzo de 1949 citado), denominación en la que resulta patente la cercanía entre escuelas (Instrucción) y trenes (Obras Públicas).



A Claudio Moyano.
Madrid 1900.



A Claudio Moyano.
Medina del Campo

⁹ González Ruiz, Juan, “Buscando a don Claudio Moyano” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. < <http://revista.muesca.es/documentos/cabas2/3-%20Buscando%20a%20Claudio%20Moyano.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 10 abril 2020].

Y es que ambas actividades de fomento responden a una idea, o ideal, o concepto, o sentimiento, o incluso ilusión, que provocó e impulsó muchas de las iniciativas de las naciones, de sus gobiernos, de los emprendedores, de la sociedad en suma, a lo largo del siglo XIX y especialmente a partir de sus años centrales: se trata de la idea de *progreso*, por cuyas vías (término bien ferroviario) circulan tanto los trenes como las escuelas, tal como da a entender el título de esta conferencia.



El ángel de la escuela, en el monumento a Claudio Moyano. Madrid, 1900

Ese mismo ideal es lo que mueve el desarrollo de las ciudades (con el derribo de las arcaicas murallas y la realización de grandes proyectos urbanísticos), la construcción de notables edificios públicos de carácter civil para nuevas necesidades sociales (entre otros las estaciones de ferrocarril y los institutos de Segunda Enseñanza), el auge de las clases sociales medias y de la burguesía, el entusiasmo por los procesos de unificación (de naciones como Alemania o Italia y de muchas empresas de todo tipo en cuya denominación perdura todavía el término “Unión”) ... y la creación de los sistemas educativos y de las redes ferroviarias en los países de nuestra cultura occidental. La serie de Exposiciones Universales que se inician en 1851 con la de Londres, y que exhiben

realizaciones de todo esto, son quizá la muestra más palpable de la satisfacción por los logros que una sociedad cada vez más opulenta iba alcanzando¹⁰.

Cuando hablamos del progreso por el que la sociedad decimonónica se movía, evocamos un conglomerado conceptual y emocional en el que se mezclan varias ideas y sentimientos: conocimiento, ciencia, técnica, inventos, comunicaciones, comercio, industria, modernidad, paz, bienestar, libertad, movilidad.

Estos dos últimos reclamos son especialmente reveladores: libertad significa antes que otra cosa movilidad, posibilidad de moverse, de cambiar; y esta condición se encarna tanto en las escuelas como en los trenes. En estos de una forma muy evidente, por su propia esencia y porque multiplicó la capacidad para mover mercancías y personas; mientras que por su parte las escuelas promovieron la transmisión, el progreso y también el cambio (es decir el movimiento) de conocimientos y de ideas.

Veamos un botón de muestra: el año 1849 se estableció por ley que España adoptara en todos los ámbitos el Sistema Métrico Decimal, para acabar con las confusas medidas tradicionales que arrasaban imprecisión, multiplicidad regional y falta de sistemática¹¹. Pues bien: esta ley ordenaba a las escuelas instruir a la población en el uso del nuevo sistema de pesas y medidas, arbitrando para ello todo tipo de recursos (artículo 11). Como se vino a representar en fecha tan posterior como 1940, el SMD llegó a España... en tren:



Vida y Medida, Editorial Afrodiseo
Aguado, Madrid, 1940, página 29

¹⁰ John Bury: *The idea of Progress. An inquiry into its origin and growth*. Londres 1920, especialmente cap. 18, pp 290-298 de la versión española, *La idea del progreso*, Madrid Alianza Editorial 1971.

¹¹ Ley de 19 de julio de 1849 (*Gaceta de Madrid* del 22). Al mismo tiempo se constituyó una comisión para su cumplimiento, uno de cuyos miembros fue Juan Subercase, responsable máximo del llamado *Informe Subercase* sobre ferrocarriles anteriormente mencionado.

En la escuela se centraron pues, los mayores esfuerzos por instalar en los hábitos de los españoles la utilización del nuevo método de medir. La producción de recursos didácticos fue muy notable: manuales, carteles, balanzas y artilugios varios, colecciones de pesas y medidas. En uno de los carteles producidos por la Editorial Saturnino Calleja a finales de siglo se representa doblemente el sentido de este objetivo didáctico: alegóricamente, con las regiones españolas rindiendo pleitesía a Minerva, y de forma realista, con el tren que aparece en el horizonte de las actividades potenciadas por el progreso gracias al nuevo sistema métrico¹².



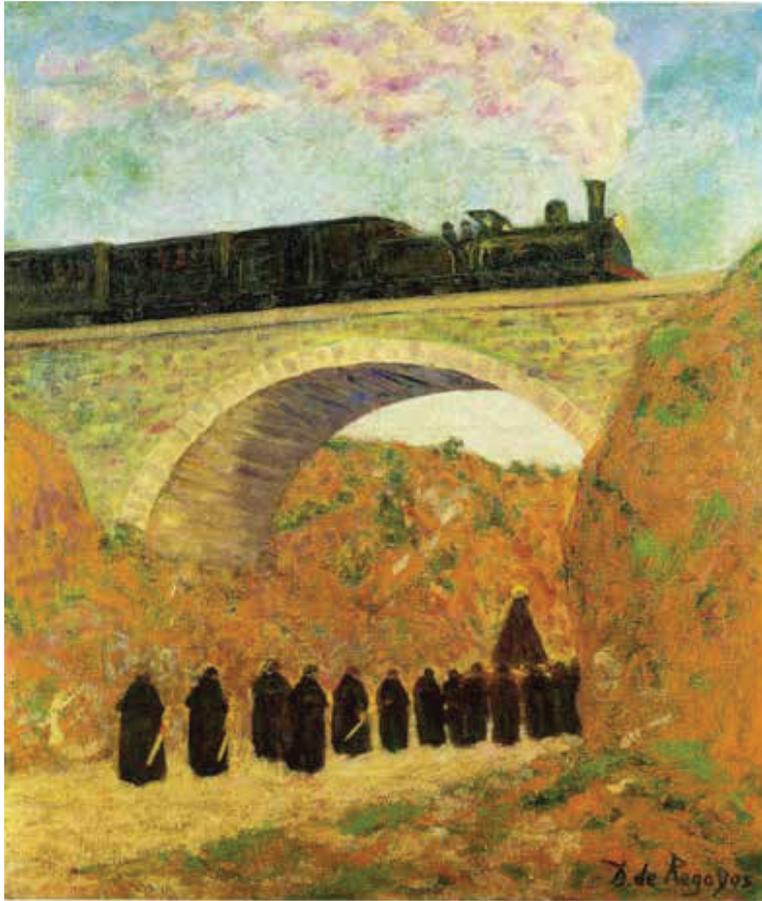
¹² González Ruiz, J. “DE LA VARA AL METRO: La recepción del Sistema Métrico Decimal en la escuela española del siglo XIX” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 15. Junio 2016. <<http://revista.muesca.es/articulos15/360-delavaraalmetro>> ISSN 1989-5909 [Consulta: Día Mes Año].

Esta apuesta por lo moderno y racional, encarnado en el ferrocarril, frente a lo tradicional y arbitrario, es heredera directa de la mentalidad ilustrada. Se refleja en otros ámbitos además del escolar, como el literario o el artístico. Del primero, veamos el entusiasta párrafo de uno de los Episodios Nacionales galdosianos:

¡Oh, Ferrocarril del Norte, venturoso escape hacia el mundo europeo, divina brecha para la civilización!... Bendito sea mil veces el oro de judíos y protestantes franceses que te dio la existencia; benditos los ingeniosos artífices que te abrieron en la costra de la vieja España, haciendo tierras y pedruscos, taladrando los montes bravíos, y franqueando con gigantesco paso las aguas impetuosas. Por tu herrada senda corre un día y otro el mensajero incansable, cuyo resoplido causa espanto a hombres y fieras, alma dinámica, corazón de fuego... Él lleva y trae la vida, el pensamiento, la materia pesada y la ilusión aérea; conduce los negocios, la diplomacia, las almas inquietas de los laborantes políticos, y las almas sedientas de los recién casados; comunica lo viejo con lo nuevo; transporta el afán artístico y la curiosidad arqueológica; a los españoles lleva gozosos a refrigerarse en el aire mundial, y a los europeos trae a nuestro ambiente seco, ardoroso, apasionado. Por mil razones te alabamos, ferrocarril del Norte; y si no fuiste perfecto en tu organización, y en cada viaje de ida o regreso veíamos faltas y negligencias, todo se te perdona por los inmensos beneficios que nos trajiste, ¡oh grande amigo y servidor nuestro, puerta del tráfico, llave de la industria, abertura de la ventilación universal, y respiradero por donde escapan los densos humos que aún flotan en el hispano cerebro!¹³

En el ámbito artístico resulta muy expresivo un lienzo del pintor asturiano Darío de Regoyos, fechado en 1904, en el que ambos polos están representados por una parte en el tren, que circula humeante por las alturas de un soleado viaducto, y por otra en la sombría procesión religiosa de enlutadas gentes que transita con lentitud bajo el mismo.

¹³ Benito Pérez Galdós: *La de los tristes destinos*, Episodios Nacionales, cuarta serie, décima novela, capítulo VII. Madrid, Perlado, Páez y Compañía 1907, páginas 64-65.



Darío de Regoyos: *Viernes Santo en Castilla*, 1904. Museo de Bellas Artes de Bilbao

Añadamos una precisión cronológica: estos primeros trenes y escuelas, nacidos casi a la par, pierden su condición primitiva al mismo tiempo: podríamos decir que mueren también juntos. El mismo progreso que les dio vida, la modernidad, los va a matar. En efecto, en España el ferrocarril nació y se mantuvo movido por la fuerza del vapor de agua hasta que en 1975 se apagó la última de las locomotoras a vapor en circulación sobre la red. Por su parte, las escuelas y la labor de maestros y escolares españoles se había venido rigiendo desde su fundación por patrones tradicionales hasta que una ley de 1970 vino a promover una renovación profunda en todo el sistema educativo. Y es este periodo de un siglo y cuarto poco más o menos en el que se enmarca el contenido de este escrito, porque, a partir de estas últimas fechas, tanto los trenes como las escuelas han cambiado sustancialmente.

¿Cómo se reflejaba el ferrocarril en la actividad diaria escolar durante estos años? ¿Cómo incidían las escuelas en la difusión y el desarrollo de los trenes? Por lo que respecta al primero de los dos términos de esta doble y recíproca influencia podrían diferenciarse dos planteamientos distintos: el tren como objeto de aprendizaje, y el tren como recurso de enseñanza. Es decir: cabría distinguir

cuándo la escuela se propone que su alumnado aprenda lo que es y lo que significa el ferrocarril y cuándo el tren y todo su mundo sirve para enseñar otras cosas. En la práctica, como vamos a ver, ambos modelos van asociados y entrelazados; hasta qué punto ambas culturas, la escolar y la ferroviaria, se imbrican y alimentan mutuamente es lo que vamos a tratar de estudiar aquí, fundamentalmente a partir de los recursos materiales empleados en las escuelas.

Primeras letras

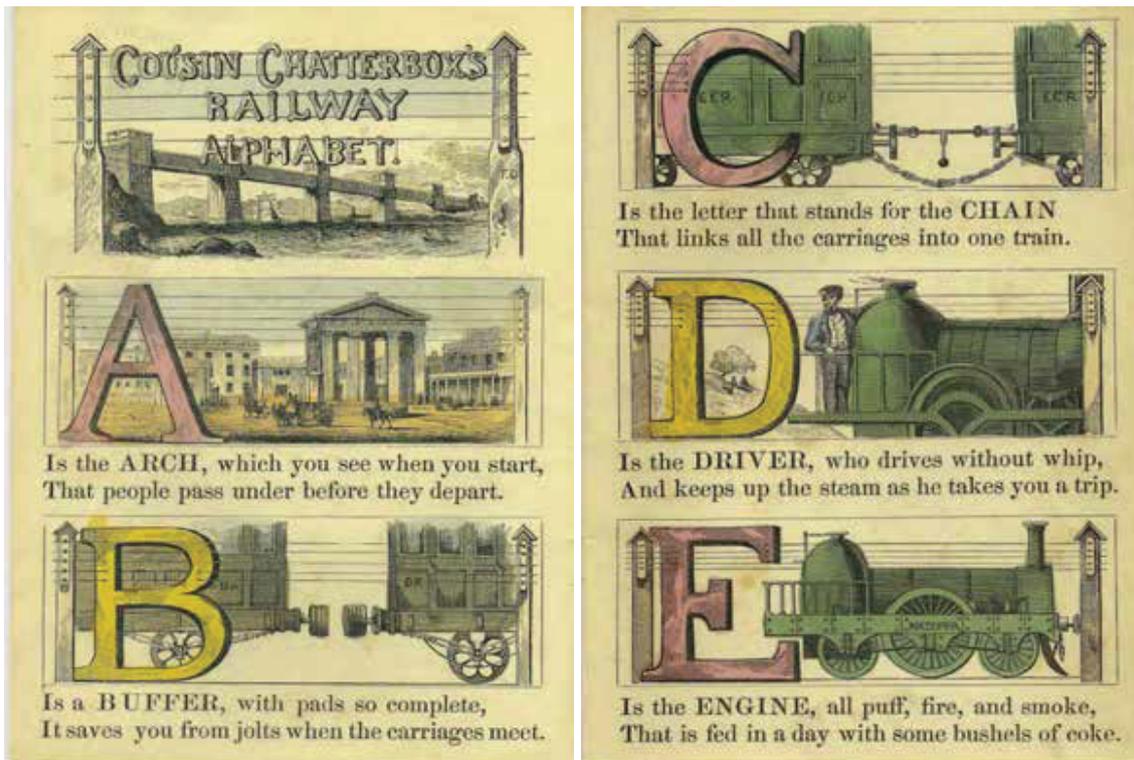
El primer objetivo de la escuela siempre ha sido la enseñanza de las llamadas “primeras letras”: lectura y escritura. Hasta la llegada de las últimas tecnologías informáticas y electrónica, las cartillas, abecedarios, silabarios, catones, epítomes, láminas y otros diversos manuales para enseñar y aprender a leer y escribir han sido los recursos escolares habituales en España para este objetivo. La experiencia que seguramente tenemos todos, y que confirma la consulta a los catálogos de publicaciones y materiales didácticos (en el tiempo, recordémoslo, al que nos circunscribimos) es que ninguno tenía algo que ver con el ferrocarril. Al menos en España. O dicho de otra forma: que la cultura escolar que se iba construyendo en la segunda mitad del siglo XIX no resultó afectada por la cultura ferroviaria que tomaba cuerpo al mismo tiempo.

El fondo de la cuestión es que en España fue creciendo una cultura escolar en la medida en que todas las personas asumían la escuela como un hecho cotidiano, casi familiar, como un episodio natural de una fase de su propia vida; mientras que no se creó una verdadera cultura ferroviaria porque los trenes eran algo artificial fruto de decisiones de un ámbito superior al de las pequeñas comunidades de una España fundamentalmente rural. Que gracias al ferrocarril pudiera ampliarse su horizonte de conocimiento del mundo y se abrieran nuevas perspectivas de desarrollo personal fue algo que caló muy escasa y lentamente en el pueblo llano.

Algo distinto, aún hoy perceptible con claridad, ocurrió en Inglaterra, donde nació el invento y cuya cultura ferroviaria ha estado siempre mucho más desarrollada que en nuestro país: los ingleses se sintieron orgullosos de su ferrocarril y lo integraron en su cultura como una de las señas de su identidad, cultivando su conocimiento, conservando su memoria y nutriendo de ella a la propia cultura escolar.

Como muestra, un alfabeto inglés decimonónico ciertamente curioso y de una calidad artística notable. Fue publicado en 1852, es decir veinte años después de la puesta en funcionamiento del primer ferrocarril entre Liverpool y Manchester por George Stephenson. Lo interesante desde el punto de vista de la cultura escolar es comprobar cómo el mundo ferroviario en general (con sus componentes, sus funciones y su terminología usual) así como los acontecimientos notables de la actualidad en los que había sido protagonista, eran reflejados en un instrumento específicamente escolar destinado a la enseñanza y el aprendizaje del contenido didáctico por excelencia: la lectura y la escritura.

Se trata de un folleto de 10 páginas (incluidas portada y contraportada) que se conserva en el Victoria and Albert Museum de Londres. En cada una de sus páginas hay tres grabados, coloreados a mano, dedicados a sendas letras del alfabeto, con un dibujo y un texto alusivos a un elemento ferroviario cuyo término comienza por la letra correspondiente¹⁴.



Por grande que fuese la expectación creada en la sociedad británica por el nuevo invento, no deja de sorprender que una publicación dedicada expresamente a la enseñanza escolar de las primeras letras (un alfabeto, *Railway Alphabet*, que además adoptaba la expresión canónica de *alphabet rhymes*) aportara tanta y en algunos aspectos tan precisa información sobre un medio aparentemente tan ajeno a la escuela como el ferrocarril. Como ejemplo, no está de más extenderse en tres de las viñetas de estas dos primeras páginas.

- En el frontis se representa un puente, que no es otro que el primer viaducto de cierta envergadura expresamente construido para que sobre él pudieran circular los trenes de una de las primeras líneas ferroviarias: la que unió Gran Bretaña con la isla de Anglesey sal-

¹⁴ *Cousin Chatterbox's Railway Alphabet*. London, Thomas Dean and Son 1852.

vando el estrecho de Menai, vital para la comunicación con Irlanda, que en aquellos tiempos formaba parte del Imperio Británico aunque mantuviera encendida la llama de sus deseos de independencia. Diseñado por Robert Stephenson, hijo de George Stephenson, se había inaugurado en 1850, y estaba de actualidad por sus dimensiones y estructura.

- El arco o pórtico (*ARCH*) que ilustra la letra A representa la fachada de la primera gran estación ferroviaria de carácter monumental que se construyera en Londres, la de Euston, a la que se quiso dar la importancia y solemnidad del estilo neoclásico. Había sido inaugurada en 1849 y estuvo en uso hasta que en 1961 fue derribada pese a una gran oposición popular.
- La letra E se aplica a una locomotora (*ENGINE*) que lleva un letrero: *Mazappa*. Desde un principio, los ferrocarriles británicos adoptaron la costumbre de dar nombre a cada una de sus locomotoras. En este caso se tomó el de un personaje histórico lejano y ajeno a su cultura: un noble cosaco del siglo XVII, héroe de la lucha de Ucrania por su independencia frente a los rusos, que había suscitado el interés de los artistas románticos. Lord Byron le había dedicado en 1819 un poema narrativo que tuvo gran resonancia, sobre todo después del fallecimiento del poeta cinco años después. Mazappa se convirtió así, por obra de Byron, en un personaje romántico recurrente: una sinfonía de Franz Liszt, un poema de Victor Hugo, una ópera de Tchaikovski... y una locomotora de vapor, que llegó a aparecer en un alfabeto escolar.

Habría que añadir que este tipo de publicaciones eran a la vez recursos didácticos y objetos de regalo y distracción: instruir deleitando (o deleitar instruyendo), según la conocida recomendación pedagógica. En el ámbito de la enseñanza, estos alfabetos, de los que podemos encontrar muchos con sus detalladas ilustraciones y sus escuetos textos, podían usarse en su día en Gran Bretaña tanto para enseñar nociones ferroviarias a partir de las letras iniciales de sus nombres como para enseñar cada una de las letras del alfabeto utilizando conocimientos con los que el alumnado, y desde luego la sociedad en general, podría encontrarse previamente familiarizado: una suerte de ósmosis entre la cultura ferroviaria y la cultura escolar británica¹⁵.

El ferrocarril, agente moralizante

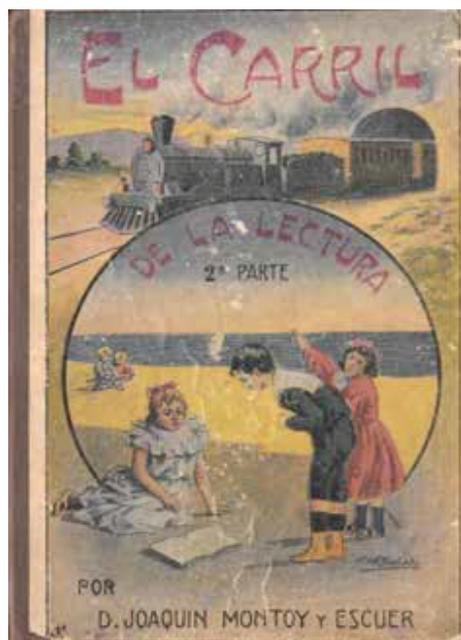
En España no nos ha sido posible localizar ningún recurso escolar análogo a este silabario inglés, en consonancia con el escaso desarrollo que ha tenido en nuestro país lo que hemos llamado *cultura ferroviaria*, que no es el caso de analizar aquí. Pero sí podemos mostrar alguna que otra curiosidad cuya hermenéutica incide no ya en la didáctica de las primeras letras sino en el ámbito de la educación moral.

Llama la atención, aunque no sea sino algo anecdótico, un método de lectura español dentro del tradicional procedimiento literal-silábico, editado ya en el siglo XX. De nombre tan sugerente

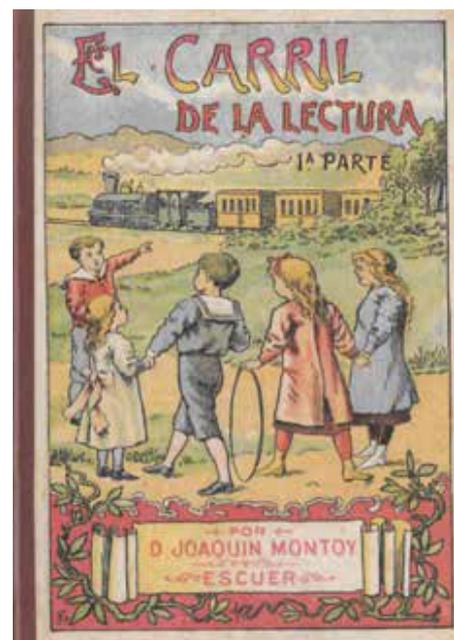
¹⁵ Otro testimonio de la cultura ferroviaria británica en su forma más popular: el ejemplar en versión facsimilar del *Railway Alphabet* que hemos manejado fue adquirido por el autor en un kiosco de prensa de York en el verano de 1987.

como *El carril de la lectura*, en las portadas de los ejemplares consultados de cada una de sus dos partes, de fechas distintas, aparecen sendos grabados representando unas escenas de carácter más infantil que propiamente escolar: un niño se dirige a otros compañeros que se encuentran sumidos en sus juegos, llamándoles la atención sobre un tren que aparece en la cercanía¹⁶.

Para nuestra decepción, en las páginas de ambas cartillas no aparece por ningún sitio ningún otro tren, pero tanto el muy explícito título (*El carril de la lectura*) como los encantadores dibujos de la portada nos provocan una interesante reflexión. Con toda probabilidad, el autor daba a entender que el suyo era un método para aprender a leer tan seguro y bien dirigido como el carril por el que circulaban los trenes. El carril del tren se tomaba aquí como el camino seguro y certero, como el buen camino, como el mejor *método* (término usual en Pedagogía, que procede etimológicamente del griego *camino*, y también *vía*). Hay aquí una referencia moral, que se refleja también en el lenguaje corriente, donde *encarrilar* significa conducir o hacer las cosas adecuadamente, y, por el contrario, se califica de *descarriado* a quien anda por malos caminos, desorientado o en una dirección equivocada en términos pedagógicos y morales; mientras que en términos ferroviarios, análogamente, se entiende que un tren está *descarrilado* cuando se ha salido de la vía por la que debía circular.



1916



1924

¹⁶ MONTOY Y ESCUER, Joaquín: *El carril de la lectura*. Barcelona, Librería de Sucesores de Blas Camí, Primera parte 24ª edición, 1924. Segunda parte 17ª edición, 1916.

Se reparará en que en los grabados de ambas portadas aparecen tanto niños como niñas. Y es que el ferrocarril también recibió un uso como recurso en los primeros materiales para la educación moral dirigidos a las niñas, como en la siguiente muestra.



Este grabado sirve de ilustración a uno de los capítulos (titulado *Viaje de instrucción y recreo*, una historia moralizante ligada a los diversos medios de comunicación y de transporte, y por tanto a los viajes instructivos), de uno de los primeros manuales escolares específicamente femeninos, compuesto cuando ya se había generalizado en nuestro país el uso del ferrocarril y no tanto la educación femenina escolar, y que se siguió reeditando hasta mediados del siglo pasado¹⁷.

Una interesante fuente de la que cabe derivar esta intención pedagógica moralizante es la convicción de que habría de ayudar a establecer una paz mundial duradera y firme. Azorín lo expuso por estas mismas fechas en una de sus obras maestras en la contemplación de un paisaje en el que había irrumpido este nuevo componente: *Castilla*¹⁸. Sus dos capítulos iniciales llevan títulos explícitos: *Los Ferrocarriles* y *El primer ferrocarril castellano*. En el primero de ellos alude a un par de libros, uno inglés y otro español, publicados en los albores del ferrocarril, y reproduce sendos párrafos especialmente significativos:

¹⁷ PASCUAL DE SAN JUAN, Pilar: *Flora o la educación de una niña*. Barcelona. Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie, 1881.

¹⁸ MARTÍNEZ RUIZ, José (Azorín): *Castilla*. Madrid, Revista de Archivos y Bibliotecas, 1912.

*Los ferrocarriles removerán los prejuicios, y harán que unos a otros se conozcan mejor los miembros de la gran familia humana; tenderán así a promover la civilización y a mantener la paz en el mundo.*¹⁹

*A los caminos de hierro deberemos lo que hasta aquí no han podido conseguir ni los más profundos filósofos, ni los diplomáticos más hábiles. Cuando baste una semana á recorrer toda Europa, entonces [...] será tan difícil hacer la guerra como es hoy mantenerse la paz; y los pueblos, tendiéndose las manos, serán felices merced a los caminos de hierro.*²⁰

Progreso para el mundo rural

Los límites temporales que hemos puesto a nuestro escrito coinciden en España con los de una sociedad que conservaba una estructura fuertemente ruralizada, sobre la que los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos, operaban lentamente y a veces con notables resistencias. Pero a los pequeños pueblos de nuestra geografía también les llegó una bocanada de progreso a través de las dos vías más emblemáticas de este empeño a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX: los trenes y las escuelas. Una localidad, por pequeña que fuera, se sentía afortunada si tenía escuela y estación de ferrocarril, instituciones que, podríamos decir, tenían una función democrática tan legítima como desprovista de formalidades.

Por la primera habrían de pasar todos sus habitantes en los años infantiles hasta adquirir los rudimentos de una cultura igualmente rural pero suficiente para su propio bienestar, o para el progreso a través de los estudios o el salto al mundo urbano. En la segunda paraban los trenes que, muy significativamente, eran llamados *omnibus*, nombre de resonancias latinas (*para todos*) que indicaba que se detenían en todas las estaciones de su recorrido para cumplir un servicio público de comunicación y transporte al alcance de todos; también fueron conocidos con otros nombres (ligero, rapidillo, correo, semidirecto, tranvía...) y su función es la que desempeñan ahora los trenes llamados de cercanías. La hora de llegada del tren procedente de la capital de la provincia concitaba a muchos vecinos con ánimo de alimentar el cotilleo de la actualidad local o, sencillamente, de emprender un paseo hasta la estación y tal vez atisbar paraísos fugaces y lejanos.

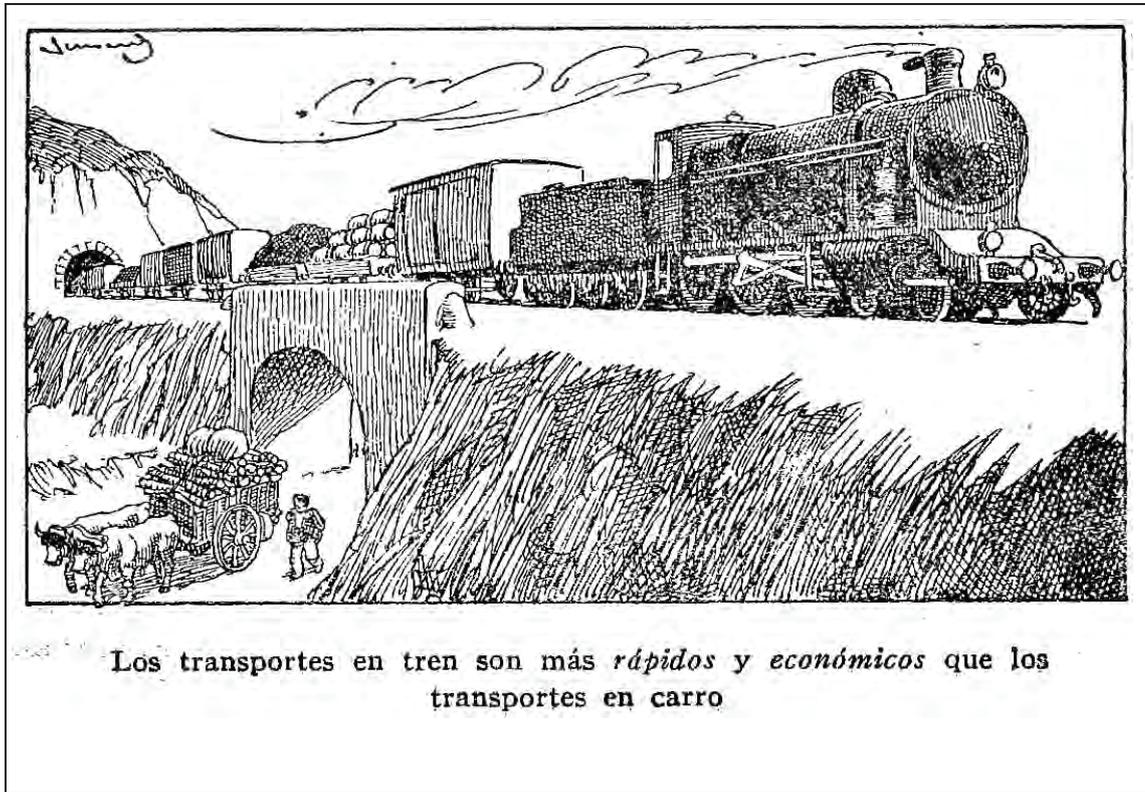
La inserción de las escuelas y los trenes en la cotidianidad de las pequeñas poblaciones se manifestaba en muchos detalles. El Jefe de Estación era una de las fuerzas vivas del pueblo, al igual que los maestros y las maestras, que estudiaban el nomenclator de los posibles destinos cuando había que solicitar escuela en los concursos de traslados, para señalar los preferidos: aquellos que

¹⁹ RITCHIE, Robert: *Railways: their rise, progress and construction*. Londres. Longman, Brown, Green, and Longmans, 1846. P. 5.

²⁰ NARD, Francisco: *Guía de Aranjuez, su historia y descripción, y la del camino de hierro*. Madrid. Imprenta de la Viuda de Don R.J. Domínguez 1851. P. 167.

tenían estación de ferrocarril. La despoblación rural, la España “vacía” que ahora parece preocuparnos tanto, se inicia y se acrecienta con la desaparición de las escuelas y de las estaciones de tren en los pueblos.

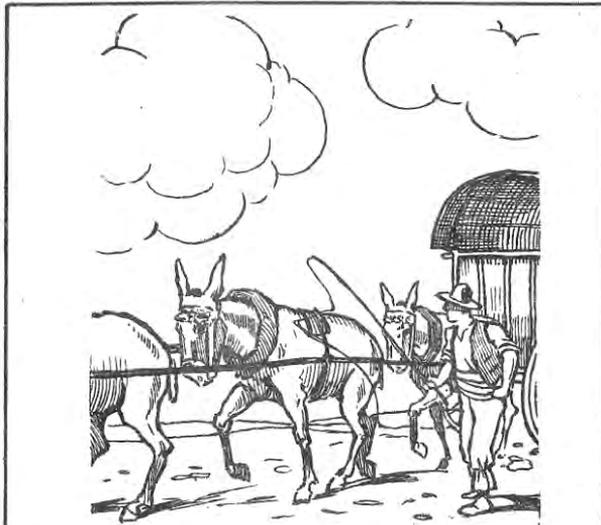
Nos quedan imágenes de ese otro tiempo pasado, como algunas de las ilustraciones que poblaban los manuales escolares.



En 1914, la ilustración de un manual escolar podía reproducir la escena pintada diez años atrás por Darío de Regoyos, con una significativa variante: la procesión religiosa, símbolo de la tradición ha sido sustituida ahora por un carro de bueyes. El tren representa el progreso en ambas imágenes, pero ahora se señala su superioridad en un ámbito que podríamos calificar de materialista, cifrándola en la rapidez y la economía, valores que llegarían a adquirir dos generaciones después (es decir en nuestros días) plena vigencia²¹.

²¹ PLA CARGOL, Joaquín: *Otras lecciones de cosas*. Gerona. Dalmau Carles Pla 1914, página 155.

De la persistencia de viejos clichés en un sistema escolar que le costaba despegarse de la rutina y la mera reproducción de una realidad al parecer inmutable, dan cuenta las ilustraciones de esta doble página de fecha mucho moderna, 1943, con una locomotora ciertamente anacrónica para la época y para lo que se quería dar a entender en el frontis del libro²²:



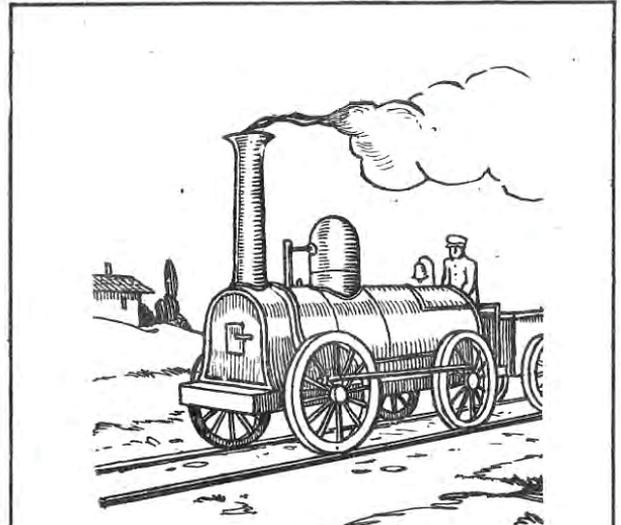
EL CARRO, EL FERROCARRIL Y EL AUTOMÓVIL

Todavía en nuestra Edad es el carro, en algunos pueblos, un útil medio de transporte.

A principios del pasado siglo era el único elemento de transporte de mercancías por carretera. Del carro tiran desde una hasta cinco o seis mulas en lentísima reata. Aun hoy veréis por algún camino este espectáculo que tiene ya sabor de algo viejo y en desuso: la reata perezosa con el tintinear de las campanillas, el chirriar del carro al tardo rodar y el canturreo monótono del carrero...

En cuanto a los medios de viaje, las pesadas diligencias continúan levantando nubes de polvo en las carreteras llenas de baches.

Nos encontramos en plena Edad Contemporánea con casi idénticos medios de locomoción que en los tiempos medievales. Sin embargo, no ha de transcurrir mucho para que se efectúe la revolución total de los transportes y desaparezcan para siempre las incómodas diligencias.



Constituye una asombrosa novedad en todo el Mundo, la aplicación de la fuerza del vapor en la tracción de convoyes.

En Inglaterra comienzan ya por el año 1826 a funcionar algunos ferrocarriles, si bien tanto la locomotora como los vagones que se utilizan son de una construcción muy rudimentaria. Pero consiguen su objeto. El invento estaba ya en la realidad; sólo faltaban los perfeccionamientos y éstos eran obra del tiempo. Unos años después, consolidado el uso del ferrocarril, se impulsa la construcción de vías, de puentes y de túneles.

En la actualidad, las locomotoras, de gigantescas proporciones y de estilizada elegancia, arrastran con facilidad las moles enormes de los coches y desarrollan grandes velocidades. Ultimamente se tiende a sustituir la máquina de vapor por la eléctrica. El ferrocarril está hoy estacionado. La aviación y el automovilismo, de más rapidez, absorben la atención de los viajeros.

F. Torres: *La Historia del Mundo contada a los niños*, 1943. Páginas 98-99

²² TORRES, Federico: *La Historia del Mundo contada a los niños*. Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1943.



F. Torres:
La Historia del Mundo contada a los niños, 1943.
Frontis

Sin embargo, podemos percibir un claro avance hacia el progreso de la modernidad en otro manual del citado Joaquín Pla Cargol, maestro, publicista y editor de Gerona, del cual reproducimos un texto con su adjunta ilustración. Desde el propio título del libro y del capítulo se pone de manifiesto, en un contexto más global e histórico, un concepto más humanista del progreso, valorando la cultura como uno de sus motores, y, como consecuencia, la conquista que supone para la Humanidad el invento del ferrocarril. No se escapa que la ilustración es completamente distinta de la anterior: se trata ahora de una estación de mayor envergadura con una amplia marquesina: un medio sin duda urbano²³.

²³ PLA CARGOL, Joaquín: *La Tierra y su historia. Lecturas sobre la tierra considerada como astro y sobre las vicisitudes por que ha pasado*. Gerona, Dalmau Carles Pla 1927, página 165.

EL PROGRESO

La historia del hombre no puede cerrarse con el descubrimiento del hierro. Aun cuando en marcha ya entonces la civilización es indudable que el hombre no había logrado, ni en sus medios, ni en sus instituciones, ni en su organización social, la perfección y la madurez de que tenemos en nuestros días tan reiterados ejemplos.

La dureza con que aun debía afrontar las inclemencias de los elementos naturales habían dado al hombre la rudeza que se adivina en la mayoría de los útiles que elaboraba. Pero, en el transcurso de los siglos que han seguido a aquellas épocas, el hombre ha ido haciendo florecer las luces de su cultura; y estos florecimientos inteligentes de su alma, han dado origen a las culturas y a las civilizaciones.



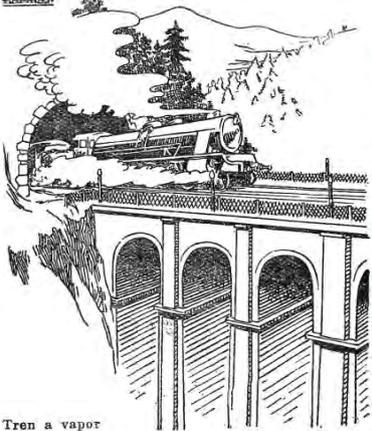
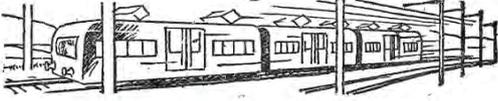
El ferrocarril ha contribuido en gran manera a llevar la civilización hasta las más modestas poblaciones

Lecciones de cosas

En España, el tren resultó ser un motivo adecuado para un método didáctico muy usado en la primera mitad del siglo pasado: las llamadas *lecciones de cosas*. Se trataba de asuntos materiales y concretos (“cosas”) de la vida cotidiana que eran tratados sin ajustarse a la rígida división de asignaturas, a partir de textos descriptivos e ilustraciones, y basándose en el principio de intuición. El ferrocarril se prestaba bien a este tratamiento, aunque pudiera ser objeto también de la enseñanza de la Física o de la Historia. Como es sabido esta propuesta, que en la obra de Pestalozzi se encuentra un tanto dispersa y desordenada a través de sus escritos muchos de ellos de carácter

autobiográfico e incluso novelesco, fue sistematizada, ya con el término “Lecciones de Cosas” (*Lessons on Objects*), por los norteamericanos Mayo y Sheldon, entre otros, e introducidas en España por Pablo Montesino²⁴ y Pedro de Alcántara García²⁵; prácticamente por los mismos años de la aparición y primeros desarrollos del ferrocarril.

Desde entonces, y hasta el final de esta época que hemos acotado, abundaron las ediciones de libros de Lecciones de Cosas, algunos de ellos con títulos distintos seguramente por intereses comerciales, y en la mayor parte de ellos el tren era un tema obligado. Veámoslo en algunas de sus ilustraciones, comenzando por una de las primeras españolas²⁶:

 <p>Tren a vapor</p> <p>El tren se mueve a favor del vapor de agua que se produce en la caldera y que, moviendo unos pistones, hace que las ruedas se pongan en función. Se desliza sobre la vía, formada por los raíles, que son dos filas de barras de hierro iguales y paralelas.</p> <p>Los puntos señalados para detenerse el tren, a fin de permitir la subida y bajada de los pasajeros, se llaman estaciones.</p> <p>Las obras para la construcción de un ferrocarril son muy costosas. Además del material de máquinas, vagones y raíles, muchas veces hay que horadar enormes montañas, construyendo túneles para que el tren pueda atravesarlas.</p> <p>— 110 —</p>	<p>Otras veces hay que construir grandes puentes o viaductos para atravesar un río, o realizar importantes obras, a fin de defender la vía de las inundaciones.</p> <p>Para evitar choques y descarrilamientos las empresas de ferrocarriles disponen de varias señales, como son los banderines, los discos, etcétera, y también se sirven del telégrafo y del teléfono.</p> <p>Los trenes llevan, en España, una velocidad media de 40 a 50 kilómetros por hora. En otras naciones, la velocidad llega a 100 y más kilómetros por igual tiempo.</p> <p>Los trenes más modernos han substituído a la máquina de vapor por motores eléctricos o de explosión (aceites pesados). *</p>  <p>Tren eléctrico</p> <p>* CONVERSACIÓN. — ¿Qué beneficios nos proporciona el ferrocarril? — ¿Cuál fué el primer ferrocarril de España? — ¿En qué año se inauguró? — ¿Cómo se mueve el tren? — ¿Qué es la vía? — ¿Y las estaciones? — ¿Son costosos los trenes? — ¿Por qué? — ¿Qué es un túnel? — ¿Y un viaducto? — ¿Cómo se evitan los choques de un tren con otro? — ¿Qué velocidades llevan, aproximadamente, los trenes?</p> <p>— 111 —</p>
---	---

La información que se ofrecía al alumnado de las escuelas primarias en estas publicaciones acerca del ferrocarril era muy variada en extensión, profundidad y alcance. Como ya hemos hecho notar, las sucesivas reediciones de los manuales escolares no eran muy sensibles a los cambios tecnológicos si se exceptúa cierto grado de adecuación de las ilustraciones. Por otra parte, el componente

²⁴ MONTESINO, Pablo: *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional 1840.

²⁵ GARCÍA, Pedro de Alcántara: *Educación Intuitiva y Lecciones de Cosas*. Madrid, Gras y Compañía, Editores 1881.

²⁶ DALMAU CARLES, José: *Lecciones de Cosas*. Gerona, 1899. Siguió reeditándose, con leves cambios en las ilustraciones, hasta la posguerra, junto con el título análogo de Joaquín Pla Cargol (yerno de José Dalmau) de 1914, que hemos citado más arriba. Las dos páginas que se muestran aquí son de la edición de 1940.

moralizador siempre estaba presente: el código de las buenas maneras alcanzaba al comportamiento aconsejable (o exigible) en el ámbito ferroviario. Moralizar, tanto como instruir, es lo que pretende la página extraída de un manual que lleva un sugerente subtítulo²⁷:

EZEQUIEL SOLANA 155

El ferrocarril.—Se llama así porque está formado por dos o varios rieles o carriles paralelos, de acero, sobre los que ruedan la locomotora y los vagones, cuyas ruedas tienen para efectuarlo un hueco o garganta.



El camino de hierro sigue generalmente el trayecto más corto. Cuando atraviesa un camino, las barreras que hace maniobrar el guardabarrera están cerradas para impedir el paso.

Cuando los vagones se salen de los rieles se dice que han descarrilado.

Cada coche o vagón está provisto de portezuelas, banquetas, departamentos, redes y un timbre de alarma.

El interventor comprueba los billetes.

El tren se para en la estación, y los viajeros bajan al andén.

No deben atravesarse las vías sin autorización ni subir cuando el tren esté en marcha, ni bajar hasta que pare en absoluto, y debe llegarse a la estación minutos antes de la salida del tren.

Cuestionario.—¿Qué es un ferrocarril o camino de hierro?—El trazado, las barreras, la locomotora, los vagones.—El interventor, los billetes.—Estaciones y su objeto.—Relatar un viaje hecho en tren por algún niño.

(Día 12.)

Ezequiel Solana: *Lecciones de cosas*, Madrid, 1921

²⁷ SOLANA, Ezequiel: *Lecciones de cosas Extractos de un curso escolar, que pueden servir para ejercicios de lectura y dictados*. Madrid, Editorial Escuela Española 1921.

Carles Barral Nualart, uno de los fundadores de la editorial Seix Barral, fue el autor de una serie graduada en tres volúmenes de *Lecciones de Cosas* de amplia utilización escolar²⁸. Lo que se lee acerca del carbón en el ferrocarril en la edición de 1933 nos muestra cómo pueden cambiar drásticamente nuestras convicciones más firmes: desde el convencimiento generalizado en la capacidad energética inagotable y benéfica del carbón que podía tenerse un siglo atrás hemos pasado a la conciencia medioambiental actual ligada a reducir al máximo la dependencia de los combustibles fósiles.



El tratamiento dado al ferrocarril en los manuales escolares podía ir desde lo más episódico y pintoresco hasta lo más estrictamente científico y técnico. Como ejemplos de lo primero veamos un par de ilustraciones de sendos libros, el primero de ámbito escolar²⁹ (un auténtico *libro de*

²⁸ BARRAL NEULART, Carlos: *Lecciones de Cosas*. Tres volúmenes. Barcelona, Ediciones Seix Hermanos 1933 (en ediciones posteriores: Editorial Seix Barral).

²⁹ MARINEL-LO, Manuel: *Tercer Libro de Lectura*. Barcelona, Hijos de Paluzie 1913.

lectura) y el segundo de ámbito familiar o doméstico³⁰ (un *libro de regalo*). Es ocasión de recordar que en esta época la lectura infantil estaba diferenciada claramente en estos dos ámbitos, de modo que tanto los contenidos como sus textos, ilustraciones gráficas, encuadernación y precio eran distintos; y podían serlo incluso las editoriales.

Resulta del mayor interés estudiar la extensión de la lectura infantil en estos ámbitos doméstico y familiar, que se produce dentro de los procesos de democratización cultural posteriores a la época que nos ocupa, donde los regalos en general y los culturales en particular eran una exclusiva de las clases económica y socialmente favorecidas.



M. Marinel-lo;
Tercer Libro de Lectura, p. 28



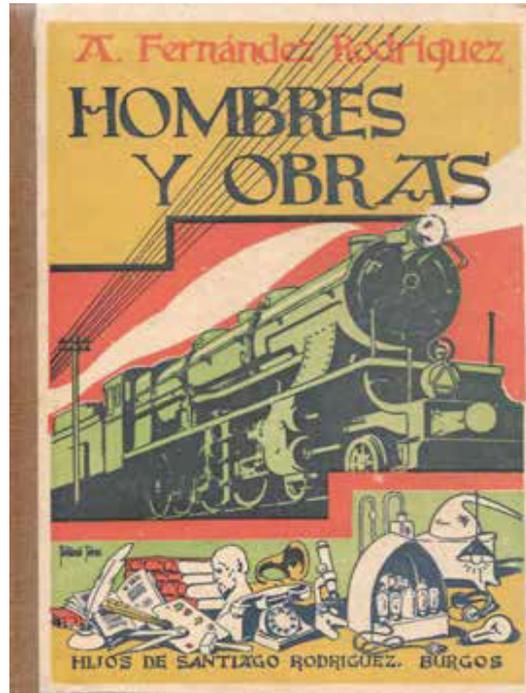
Nuestra estampa representa la segunda locomotora construida en los Estados Unidos, del mismo tipo que las construidas años después en España. El primer vagón iba lleno de balas de algodón, para proteger y salvar a los pasajeros de los vagones de detrás, si la máquina estallaba. Las locomotoras fueron perfeccionándose para correr más cada vez, y en todas las naciones se construyeron líneas de ferrocarril. Los vagones de pasajeros se hicieron más cómodos, y se añadieron vagones de mercancías.

M. y M. Petersham:
El Libro de los Transportes, p. 46

Una perspectiva más amplia a la vez que profunda y menos superficial anunciaba la obra de un inspector de los años de la II República³¹:

³⁰ PETERSHAM, Maud y Miska: *El Libro de los transportes. Narración para niños*. Traducción del original inglés (*The Story Book of Transportation*, Philadelphia, John C. Winston Co.1933) de M^a Luz Morales. Barcelona, Buenos Aires, Madrid, Editorial Juventud, 1935.

³¹ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Hombres y Obras*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1935.



Antonio Fernández Rodríguez;
Hombres y obras, portada

Algo antes, pero presagiando el notable avance pedagógico que habría de producirse en los años de la II República, una publicación didáctica, titulada inequívocamente *Las Ciencias en la Escuela* y publicada en fecha tan temprana como 1926 ofrecía a las escuelas información muy precisa sobre el funcionamiento de las locomotoras de vapor y de otros mecanismos ferroviarios³². Su autor, el murciano Aurelio Rodríguez Charenton (1895-1962), comenzó como maestro de escuelas rurales y llegó a ser Director Pedagógico del *Colegio de Huérfanos de Ferroviarios* desde 1934 hasta 1936, además de profesor de Escuelas Normales y autor de otras obras pedagógicas. Se había formado en la *Escuela Superior de Estudios de Magisterio* y fue becado por la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones* para visitar instituciones educativas europeas.

Se trató, sin duda, de un auténtico pedagogo humanista, atento a los progresos tanto de la Pedagogía como de las técnicas en todas sus disciplinas. Lo prueban la variedad de títulos de sus obras, animadas de un empeño por la formación práctica de los maestros: *Lecciones de Cálculo*, *Mi libro de Geografía Económica*, *Las leyes y las fuerzas*, *La Moral de la Niñez*. Como tantos otros, sufrió una injustificada, incomprensible y sucesiva condena por parte de los dos bandos de la contienda española de 1936 a 1939. Tras unos años de reclusión, nunca fue repuesto en su condición de funcionario ni se le permitió ejercer la docencia oficial durante los veinte últimos años de su vida, en los que subsistió dando clases particulares.

³² RODRÍGUEZ CHARENTON, Aurelio: *Las Ciencias en la Escuela*. Madrid, Ediciones Estudio, 1926.

198 A. R. CHARENTÓN

aparece en la figura 187 y el vapor entra por la derecha empujando al émbolo en sentido contrario al de antes.
El vapor, que llenaba el cilindro, sale al exterior al ser comprimido por el émbolo, por el paso libre que le deja la caja de distribución.

Los *órganos de transmisión* son unas articulaciones que transforman el movimiento alternativo del émbolo en uno de rotación, por medio de una biela (G) y una manivela (H) (fig. 185).

Modernamente las locomotoras carecen de caldera, tal como la hemos descrito; en su lugar hay una multitud de tubos horizontales, de 100 a 150, por cuyo interior pasan las llamas del hogar. El agua está rodeando a los tubos, y así se consigue una mayor superficie de calefacción, por lo cual la producción de vapor es enorme, lográndose economías de tiempo y de combustible.

De qué depende la potencia de una máquina.—No todas las máquinas tienen igual fuerza de arrastre; ésta depende de la presión del vapor, de la superficie del pistón y de la longitud del cilindro. La potencia de las máquinas se mide por el número de caballos de vapor que desarrolla. Un caballo de vapor, que se representa por HP (iniciales de la correspondiente palabra en inglés), es igual al esfuerzo que se necesita realizar para levantar 75 kilogramos desde el suelo a un metro de altura.

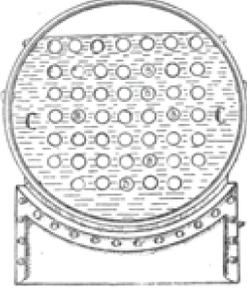


Fig. 185.
Corte de la caldera, mostrando los tubos B rodeados del agua C.

199 LA MÁQUINA DEL TREN 199

Algunas máquinas pueden desarrollar hasta 20.000 HP. Buques de vapor.—Las máquinas que se emplean en los

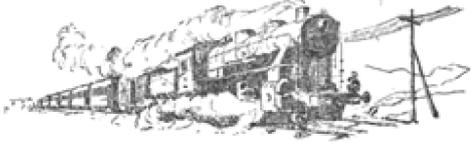


Fig. 189
Locomotora moderna de gran potencia.

buques tienen como finalidad convertir el movimiento de vaivén del émbolo en uno de rotación de la hélice.

CUESTIONARIO
Estando el tren parado, dí lo que hace para echar a andar. ¿Qué fuerza es la que hace mover el tren? ¿Cómo se obtiene el vapor necesario? ¿Qué partes esenciales hay en toda máquina de vapor? ¿Qué es la caldera? ¿De qué está hecha? ¿Cómo se calienta el agua de la caldera? En las máquinas modernas ¿cómo están dispuestas la caldera y el hogar? ¿Para qué se hace así? ¿A dónde va a parar el vapor que se forma en la caldera? ¿Qué tiene el cilindro en su interior? ¿A qué está unida la varilla del pistón? ¿Y la biela? ¿Para qué sirve la caja de distribución? Explica el funcionamiento en conjunto de la máquina de vapor. ¿Cómo se mide la potencia de las máquinas? ¿Qué es un caballo de vapor?

TRABAJOS PRÁCTICOS
Haced una visita a una fábrica movida por el vapor, para distinguir en la máquina sus partes esenciales. Idem a una máquina de tren. Dibujad el esquema de una locomotora.

A. Rodríguez Charenton: *Las Ciencias en la Escuela*, 1926, páginas 198-199

Del pupitre al tren

El ferrocarril tuvo también su incidencia en el ámbito de la Geografía, a través del recurso pedagógico de los viajes, un tema que por sí solo da para un estudio pedagógico de lo más interesante. Esta sociedad de la que estamos contemplando escuelas y trenes era, además de rural, muy estática: la gente se movía poco y los viajes eran algo extraordinario; pero por lo general viajar era sinónimo de dirigirse a la estación y tomar un tren. En eso había una diferencia entre el tren, que por naturaleza se movía, y la escuela, que tenía su sitio fijo, que se identificaba con un edificio inmóvil.

Los viajes escolares ahora tan habituales tenían, pues, un carácter extraordinario, festivo casi, y eran en todo caso muy esporádicos. Por eso eran muy frecuentes unos libros de lectura que obraban el milagro de viajar sin moverse del pupitre: de esta forma los viajes tomaron protagonismo en las lecturas escolares, aunando conocimientos geográficos e históricos en peripecias viajeras que siempre se veían acompañadas de enseñanzas morales. Viajar era, y es, una buena ocasión para aprender, y los trenes servían primordialmente para viajar, es decir para aprender.

Así, el segundo de los libros que componen la obra cumbre escolar de José Dalmau, recurre al viaje para recorrer Europa utilizando el ferrocarril, aunque este no aparezca en su portada hasta la última de sus ediciones, casi cuarenta años después de la primera³³.



Portadas de sucesivas ediciones de *Europa*, de José Dalmau: 1913, 1930 y 1950

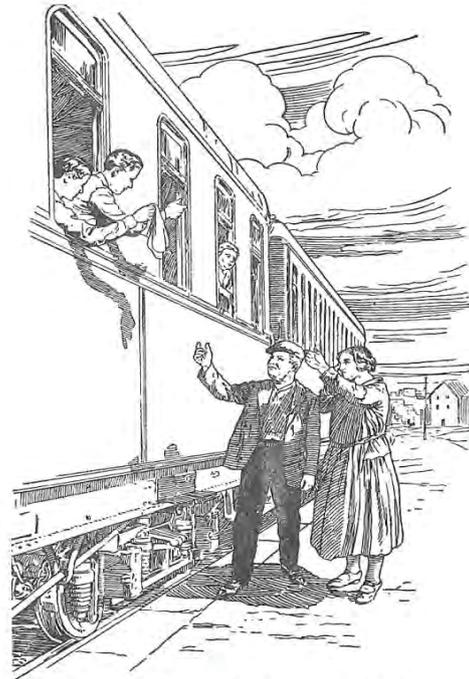
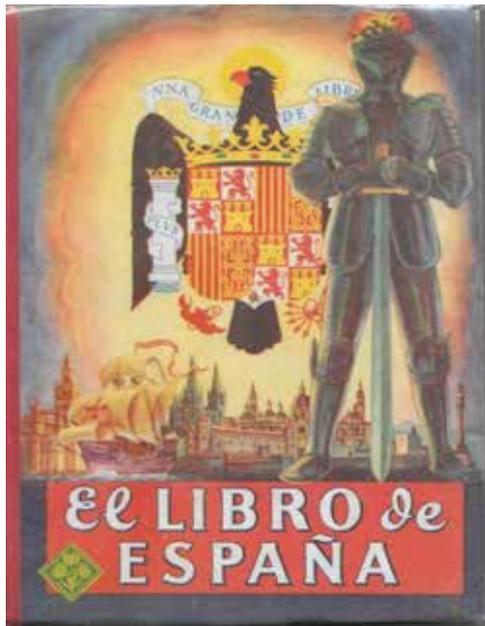
Obviando los textos clásicos de la literatura de viajes, uno de los primeros en los que aparece el ferrocarril como medio de desplazamiento es uno también clásico en el ámbito escolar, *La vuelta a Francia de dos niños*, un libro de lectura francés publicado en 1877 por Augustine Fouillée (bajo el seudónimo de G. Bruno), con la finalidad de suscitar entre los escolares el conocimiento y el amor de su patria, maltrecha tras la derrota en la reciente guerra francoprusiana³⁴. La llegada a España de órdenes religiosas francesas a finales del siglo XIX se vio acompañada por la importación de recursos manualísticos tanto para la enseñanza de diversas materias como para la lectura instructiva y moralizante. Uno de los libros que tuvo más fortuna en este sentido fue una adaptación del que acabamos de citar, que tomó por título, sencillamente, *El Libro de España*³⁵. En el mismo, cuyas numerosas ediciones a partir de la primera en 1928 sufrieron peripecias diversas que no hacen al caso, se relatan las andanzas de los hermanos huérfanos Antonio y Gonzalo por toda España utilizando todos los medios de transporte a su alcance; entre otros, naturalmente, el tren.

³³ DALMAU CARLES, José: *Europa, Segundo Manuscrito. Método Completo de Lectura*. Gerona, Dalmau Carles y Compañía, 1913.

³⁴ BRUNO, G.: *Le tour de la France par deux enfants, Cours Moyen*. Paris, Librairie Classique Eugène Belin 1877.

³⁵ s/a: *El Libro de España*. Barcelona, FTD, 1918.

FTD: *El Libro de España*,
portada y pág. 110



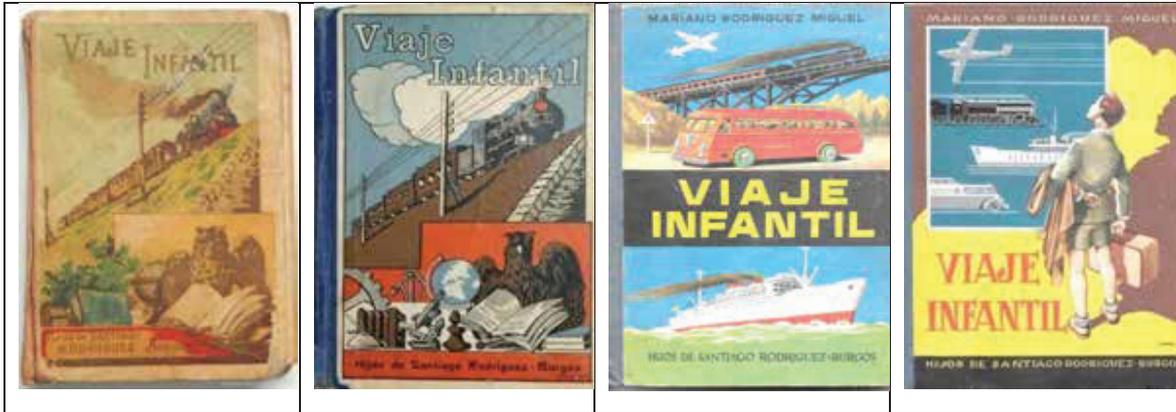
Hasta el señor Baldomero se dejó escapar unas lágrimas cuando los dos hermanos se despidieron desde el tren

Otro recurso didáctico similar y de lectura extensiva de amplia y larga utilización en España durante toda la primera mitad del siglo XX llevaba un título escueto: *Viaje Infantil*³⁶. Compuesto y editado por Mariano Rodríguez Miguel, en sus diferentes ediciones ha ido acomodando la imagen de la portada a la evolución de los medios de transporte, uno de los *grandes inventos* que pretendía poner *al alcance de los niños*. Es de señalar que una edición previa, de 1892, destinada al mercado iberoamericano como libro de regalo más que escolar, llevó el sencillo título de *Grandes Inventos*, y formaba parte de una *Biblioteca Enciclopédica Hispanoamericana*. En ambos casos la estructura del texto era la misma: un viaje por el mundo con el que don Santiago Rodríguez premia a su hijo Santiaguito (no se hurta, pues, la referencia familiar y empresarial) da ocasión a presentar los diversos inventos que el progreso ha ido proporcionando a la sociedad en cada momento, con las variaciones necesarias en textos e ilustraciones.

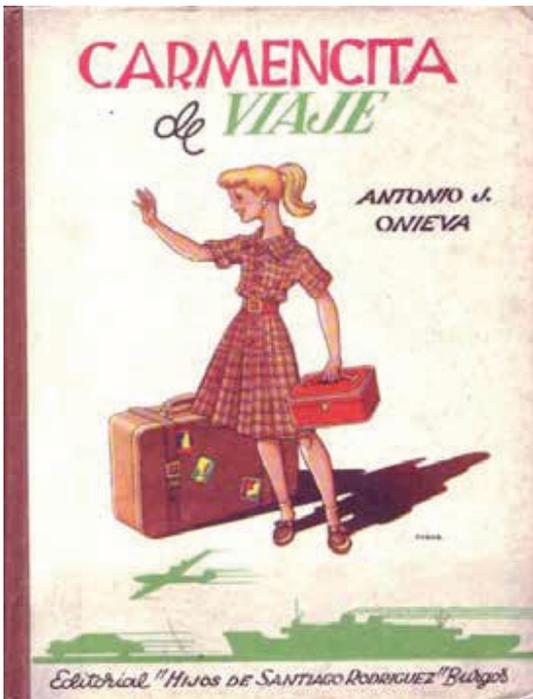
Del éxito de las sucesivas ediciones se encargaría el prolífico inspector y publicista Antonio Juan Onieva Santamaría, que añadiría en 1958 un complemento oportuno protagonizado por la hermana

³⁶ RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano: *Viaje Infantil, ligeros conocimientos sobre los grandes inventos al alcance de los niños*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez 1897.

de Santiaguito: *Carmencita de viaje*. En su introducción puede leerse: “Trátase de un viaje por todas las regiones españolas, descubriendo muchas de las cosas que más le interesan a la mujer”.³⁷



Portadas de sucesivas ediciones de *Viaje Infantil*, desde 1900 hasta 1970



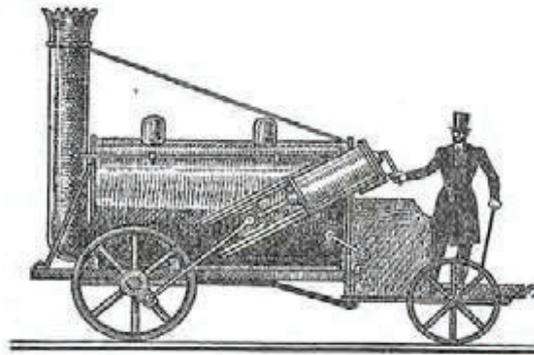
Carmencita de viaje, portada

Leyendo estos especímenes de libros escolares que han nutrido los currículos didácticos de unas cuantas generaciones españolas, se advierte que, por más que hayan sido notables los avances tecnológicos en el ferrocarril, hay algo que se repite al pie de la letra en todas las ediciones y que confirma la inquebrantable persistencia de la intención moralizadora, mucho más invariable que

³⁷ ONIEVA SANTAMARÍA, Antonio Juan: *Carmencita de viaje*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1958.

la mismísima locomotora de George Stephenson, construida 128 años antes de que se publicara la trigésimo sexta edición del *Viaje Infantil*:

—Ya ves, querido hijo, lo que puede el estudio y la constancia. Papín, con su descubrimiento, proporcionó al hombre un potentísimo auxiliar. A la máquina de vapor se debe el que hoy no haya barrera para los más gigantescos proyectos. No olvides que la locomotora, para poder marchar, necesita del vapor manejado por el maquinista. El niño es una máquina que necesita alimentar su cabeza, la caldera, con la instrucción y la educación. El regulador es la religión cristiana. Los padres y maestros son maquinistas que han de guiarle para poder salvar los muchos peligros que se encuentran en el difícil camino de la vida.



Locomotora de Stephenson

Viaje infantil, 36ª edición, 1957, página 23

Epílogo: aprender haciendo

Desde John Dewey sabemos que la intuición a través de los objetos, y mucho menos a través solamente de las imágenes, no es suficiente para un aprendizaje integral. La máxima *Learning by Doing* tiene ya más de un siglo de vigencia en el código pedagógico, a la vez que se han ido desarrollando las tecnologías de la imagen y las oportunidades de acceso a la realidad del entorno. En este punto, hablando de enseñanza y ferrocarriles es oportuno señalar una actividad singular que tiene ya una larga historia en un país de fuerte tradición científica y ferroviaria: Hungría. En

las afueras de Budapest se encuentra el “Tren de los Niños” (*Gyermekvasút*), una pequeña línea ferroviaria gestionada en sus múltiples facetas por adolescentes en edad escolar. Fue construida por el régimen comunista tras la II Guerra Mundial con un objetivo de formación profesional para la propia red ferroviaria magiar a la vez que de adoctrinamiento político a la juventud. En la actualidad está adaptada a los nuevos tiempos y se le ha añadido un carácter turístico.³⁸



El tren de los Niños,
Budapest
(Gyermekvasút.hu)

En un contexto de conservación, recuperación, estudio y difusión de todas las expresiones del patrimonio histórico de nuestras culturas, no sería posible obviar la mención de otro rasgo que se manifiesta en paralelo en el ámbito escolar y en el ferroviario: los museos. Según iban adquiriendo carta de naturaleza en la vida diaria de los pueblos los ferrocarriles y las escuelas, se suscitaba en los gestores culturales la necesidad de custodiar y exhibir las muestras más significativas de unos y de otras. Cuando, además, la evolución y transformación de tan poderosos instrumentos de construcción social y cultural hizo temer el olvido de su reciente historia, los museos ferroviarios y escolares alcanzaron unas nuevas dimensiones hasta convertirse en instituciones fundamentales para entender nuestro pasado industrial y cultural y para desarrollar actividades didácticas que pongan en relación ambas “clientelas”: la de los usuarios del ferrocarril y la del alumnado de los centros educativos.

Es así como han cobrado relevancia en nuestros tiempos museos escolares como el *Museo Escolar de Cantabria*, que edita la revista donde se publica este artículo, y museos ferroviarios como el de

³⁸ GONZÁLEZ ALONSO, Ana María: “No lo olvides. Memoria y escuelas en la construcción de la nación húngara”, *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]. Junio 2020. N.º 23. [Consulta: 30 de marzo de 2021]

Madrid (en la antigua estación madrileña de *Delicias*), el de Cataluña (en la barcelonesa de Vila-nova), o el de Cantabria (en Santander, gestionado por la Asociación Cántabra de Amigos del Ferrocarril).



*Museo
Ferroviario de
Cantabria,
Santander.
(Asociación
Cántabra de
Amigos del
Ferrocarril)*

Concluiremos insistiendo en la capacidad educativa que tiene el medio ferroviario como agente del movimiento, del cambio y, en definitiva, del progreso. No entraremos a analizar las circunstancias actuales que hacen de las escuelas y de los trenes algo muy distinto a lo que fueron dentro de los límites temporales que nos hemos fijado. Sin embargo, a la vista de los cambios operados desde la segunda mitad del siglo pasado y contemplado nuestros viejos trenes y nuestras venerables escuelas ya obsoletas, cabe plantearse una doble pregunta: ¿Podemos seguir manteniendo nuestra convicción de que unos y otras son vías acertadas, bien encarriladas, hacia el progreso? ¿Puede seguir siendo el ferrocarril, a través de museos como el de Santander, un recurso didáctico multidisciplinar en el ámbito de las enseñanzas escolares y en el perfil de los objetivos educativos de la escuela del siglo XXI?

La respuesta a la primera pregunta es, como toda convicción, una cuestión de fe, y, en función de la idea de progreso que se adopte y mantenga, también una cuestión de esperanza en el futuro de la humanidad y en la capacidad de la educación para orientar las “vías del progreso”. Responder a la segunda pregunta, de nivel más pragmático, es un reto para pedagogos y, por qué no, también para ferroviarios tanto de oficio como de afición. Los docentes y las instituciones escolares están abocados a emplear todos los recursos extraescolares a su alcance para instruir al alumnado en ese ámbito didáctico que conocemos como “conocimiento del medio”.

En este sentido el ferrocarril, con todas sus connotaciones científicas, técnicas, históricas, culturales, sociales y económicas, es un espacio privilegiado de investigación y experimentación para las escuelas: visitas a estaciones y museos ferroviarios, viajes en tren, lecturas comentadas, maquetas e instalaciones a escala son algunas actividades propicias para acercar la escuela al ferrocarril. Por su parte los museos ferroviarios y las asociaciones de aficionados que suelen sustentarlos, lo mismo que los escolares, no se sustraen a la necesidad de mantener programas didácticos compuestos de visitas para grupos escolares, de publicaciones, de certámenes... entre otras iniciativas que acerquen el ferrocarril a la escuela.

Referencias: fuentes normativas

Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, aprobando el Plan General de Estudios para la Instrucción Pública del Reino en la parte relativa á las Enseñanzas Secundaria y Superior, a propuesta de Pedro Pidal, Ministro de Gobernación (*Gaceta de Madrid* del 25, y Reglamento para su ejecución en las del 1, 2, 4 y 7 de noviembre).

Real Decreto de 30 de marzo de 1849 (*Gaceta de Madrid* del 2 de abril), a propuesta del Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas.

Ley de 9 de septiembre de 1857 (*Gaceta de Madrid* del 10), propuesta por Claudio Moyano, Ministro de Fomento.

Bibliografía

BARRAL NEULART, Carlos: *Lecciones de Cosas*. Tres volúmenes. Barcelona, Ediciones Seix Hermanos 1933 (en ediciones posteriores: Editorial Seix Barral).

BRUNO, G.: *Le tour de la France par deux enfants, Cours Moyen*. Paris, Librairie Classique Eugène Belin 1877.

BURY, John: *The idea of Progress. An inquiry into its origin and growth*. Londres 1920, especialmente cap. 18, pp. 290-298 de la versión española, *La idea del progreso*, Madrid Alianza Editorial 1971.

DALMAU CARLES, José: *Lecciones de Cosas*. Gerona, 1899.

DALMAU CARLES, José: *Europa, Segundo Manuscrito. Método Completo de Lectura*. Gerona, Dalmau Carles y Compañía 1913.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Hombres y Obras*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez 1935.

GARCÍA, Pedro de Alcántara: *Educación Intuitiva y Lecciones de Cosas*. Madrid, Gras y Compañía, Editores 1881.

GONZÁLEZ ALONSO, Ana María: "No lo olvides. Memoria y escuelas en la construcción de la nación húngara", *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]. Junio 2020. N.º 23. [Consulta: 30 de marzo de 2021]

GONZÁLEZ RUIZ, Juan: “Buscando a don Claudio Moyano” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. <<http://revista.muesca.es/documentos/cabas2/3-%20Buscando%20a%20Claudio%20Moyano.pdf>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 10 abril 2020].

GONZÁLEZ RUIZ, Juan: “DE LA VARA AL METRO: La recepción del Sistema Métrico Decimal en la escuela española del siglo XIX” [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 (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 15. Junio 2016.<<http://revista.muesca.es/articulos15/360-delavaraalmetro>> ISSN 1989-5909 [Consulta: Día Mes Año].

MARINEL-LO, Manuel: *Tercer Libro de Lectura*. Barcelona, Hijos de Paluzie 1913.

MARTÍNEZ RUIZ, José (Azorín): *Castilla*. Madrid, Revista de Archivos y Bibliotecas 1912.

MONTESINO, Pablo: *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional 1840.

MONTOY Y ESCUER, Joaquín: *El carril de la lectura*. Barcelona, Librería de Sucesores de Blas Camí, Primera parte 24ª edición, 1924. Segunda parte 17ª edición, 1916.

NARD, Francisco: *Guía de Aranjuez, su historia y descripción, y la del camino de hierro*. Madrid. Imprenta de la Viuda de Don R. J. Domínguez 1851.

ONIEVA SANTAMARÍA, Antonio Juan: *Carmencita de viaje*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez 1958.

PASCUAL DE SAN JUAN, Pilar: *Flora o la educación de una niña*. Barcelona. Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie 1881.

PÉREZ GALDÓS, Benito: *La de los tristes destinos*, Episodios Nacionales, cuarta serie, décima novela, capítulo VII. Madrid, Perlado, Páez y Compañía 1907.

PETERSHAM, Maud y Miska: *El Libro de los transportes. Narración para niños*. Traducción del original inglés (*The Story Book of Transportation*, Philadelphia, John C. Winston Co.1933) de Mª Luz Morales. Barcelona, Buenos Aires, Madrid, Editorial Juventud 1935.

PLA CARGOL, Joaquín: *Otras lecciones de cosas*. Gerona. Dalmau Carles Pla 1914.

PLA CARGOL, Joaquín: *La Tierra y su historia. Lecturas sobre la tierra considerada como astro y sobre las vicisitudes por que ha pasado*. Gerona, Dalmau Carles Pla 1927.

RITCHIE, Robert: *Railways: their rise, progress and construction*. Londres. Longman, Brown, Green, and Longmans, 1846.

RODRÍGUEZ CHARENTON, Aurelio: *Las Ciencias en la Escuela*. Madrid, Ediciones Estudio 1926.

RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano: *Viaje Infantil, ligeros conocimientos sobre los grandes inventos al alcance de los niños*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez 1897.

S/A: *El Libro de España*. Barcelona, FTD 1918.

SOLANA, Ezequiel: *Lecciones de cosas Extractos de un curso escolar, que pueden servir para ejercicios de lectura y dictados*. Madrid, Editorial Escuela Española 1921.

TORRES, Federico: *La Historia del Mundo contada a los niños*. Barcelona, Miguel A. Salvatella 1943.

Prensa pedagógica y Escuela Nueva a inicios del s. XX: El *Diari de Vilamar*

Pedagogical press and Escuela Nueva at the beginning of the s. XX: The *Diari de Vilamar*

Jordi Brasó Rius¹
Universitat de Barcelona

Gabriel Díaz Cobos²
Escola Garbí - Pere Vergés

Fecha de recepción del original: noviembre 2020

Fecha de aceptación: diciembre 2020

Resumen: El análisis del pasado desde diferentes puntos de vista es esencial para reconstruir un momento y una época. En esta idea y guiados por los estudios teóricos que tratan los modelos educativos de inicios del s. XX, el objeto de estudio del presente artículo es el *Diari de Vilamar*. Concretamente se sintetiza y analiza esta publicación escolar de la colonia de Calafell (Cataluña) con la finalidad de comprender el modelo pedagógico que Pere Vergés instauró en verano de 1922. La metodología utilizada se ha basado en el análisis hermenéutico de la publicación. Estas fuentes primarias vienen reforzadas y contextualizadas por todo un conjunto de estudios relacionados con la escuela en este período y, concretamente, la pedagogía del pedagogo Vergés. A la vez, las fuentes actuales permiten ayudar a esta descripción. Los resultados permiten corroborar el modelo de autonomía, iniciativa, de democracia, de cultura y de belleza que había en esta colonia escolar. Asimismo, la propia publicación es una muestra de innovación pedagógica docente, aplicable a modelos actuales.

Palabras clave: Escuela del Mar, Pere Vergés, Prensa pedagógica, Escuela Activa, Competencias

Abstract: Analysis of the past from different points of view is essential to reconstruct a moment and an era. In this idea and guided by the theoretical studies dealing with the educational models of the beginning of the twentieth century, the object of study of this article is the *Diari de Vilamar*. Specifically, this school publication of the colony of Calafell (Catalonia) is analyzed in order to understand the pedagogical model that Pere Vergés established in the summer of 1922. Methodology used has been based on the hermeneutic analysis of the publication. These primary sources

¹ jbrasorius@ub.edu

² gdiaz@escolesgarbi.cat

are reinforced and contextualized by a whole set of studies related to the school in this period and the pedagogy of the pedagogue Vergés. The results support the model of autonomy, initiative, democracy, culture and beauty in this school colony. The publication itself is also a sample of teaching pedagogical innovation, applicable to current models.

Keywords: Escuela del Mar, Pere Vergés, Pedagogical Press, Active School, Skills

Resumo: A análise do passado desde diferentes pontos de vista é essencial para reconstruir um momento e uma época. Nesta ideia e guiados pelos estudos teóricos que tratam os modelos educativos de inícios do s. XX, o objeto de estudo do presente artigo é o *Diari de Vilamar*. Concretamente analisa-se esta publicação escolar da colónia de Calafell (Cataluña) com a finalidade de compreender o modelo pedagógico que Pere Vergés instaurou em verão de 1922. A metodologia utilizada baseou-se na análise hermenéutico da publicação. Estas fontes primárias vêm reforçadas e contextualizadas por todo um conjunto de estudos relacionados com a escola neste período e, concretamente, a pedagogia do pedagogo Vergés. Os resultados permitem corroborar o modelo de autonomia, iniciativa, de democracia, de cultura e de beleza que tinha nesta colónia escolar. Assim mesmo, a própria publicação é uma mostra de inovação pedagógica docente, aplicável a modelos atuais.

Palavras-chave: Escuela del Mar, Pere Vergés, Imprensa pedagógica, Escola Ativa, Concorrências

Introducción

La prensa, como parte integrante de los medios de comunicación y de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1974) es un elemento indispensable para poder entender un lugar y una época. La diversidad de publicaciones periódicas es además casi infinita, pero no por ello, debemos menospreciar el estudio de cualquier dato, por ínfimo que sea. Todo, absolutamente todo aporta información y permite dibujar las sociedades de cada momento.

En el caso que nos ocupa, y siendo conscientes que la educación de una época es el reflejo de la sociedad del momento, y mayoritariamente de las ideas dominantes que imperan, la prensa pedagógica se convierte en un instrumento clave para entender un modo de vida, una forma de actuar, unos valores concretos, un pensamiento determinado y unas ideas a inculcar.

La renovación pedagógica de inicios del s. XX, estudiada desde este ámbito permite completar todas las informaciones que aparecen en libros, biografías y manuales. El objeto de estudio del presente artículo es el *Diari de Vilamar* (1922), publicación periódica redactada por los propios alumnos de la colonia escolar veraniega en Calafell (Cataluña), en el período de la Escuela Nueva, en Cataluña. Concretamente, se ha contextualizado el uso de esta metodología activa e innovadora y, posteriormente se han tratado las publicaciones, elaboradas por los más pequeños, para poder conocer la vida en la colonia. Por lo tanto, a partir del análisis de la publicación se propone un análisis hermenéutico, que permite entender el funcionamiento de la colonia escolar. La

metodología, como consecuencia trata inicialmente la fuente primaria del *Diari de Vilamar* (1922), en su primer año de funcionamiento, y a partir del tratamiento de sus datos, noticias, etc. se contextualiza con otras obras, noticias, publicaciones, etc. que contextualizan el discurso y permiten entender la pedagogía catalana en torno a una de las épocas de máxima esplendor. Estas informaciones se han obtenido del *Arxiu de Revistes Antiques de Catalunya ARCA*, de las principales bibliotecas públicas de Cataluña, y de la biblioteca privada de uno de los autores. Todas estas fuentes, primarias y secundarias permiten responder a la pregunta ¿Cómo era la colonia de Vilamar?

Los resultados permiten corroborar que el estudio y tratamiento de esta historia escrita por los pequeños protagonistas es un valor clave para conformar y entender la sociedad de una época en todos sus aspectos y completan las informaciones de los libros. En el caso de la colonia, se comprueba toda una metodología moderna, innovadora, en favor del alumnado, con la belleza, la experimentación, la cultura, la autonomía, la responsabilidad y la salud como conceptos predominantes. De este modo, hacer historia a partir de elementos como la prensa, los relatos de los protagonistas, pero también las pinturas, los grabados, las filmaciones, las fotografías o incluso los olores, permiten ir dibujando y completando el dibujo de una sociedad o momento histórico desde diferentes perspectivas y enriquecen, por lo tanto, nuestra comprensión (Brasó, 2017b, 2017c; Grosvenor, 2010).

La prensa pedagógica

Para hablar de la prensa pedagógica a inicios del s. XX hay que tratar los ideales que llegan a Cataluña con gran impacto a partir del movimiento de la *Escola Nova* a principios del s. XX y que fueron aplicadas en diversos centros educativos, como en la histórica *Escola del Mar* fundada por el que también fue primer director de la colonia escolar de verano en Calafell —*República d'Infants de Vilamar*—, el pedagogo Pere Vergés (1896-1970). En este momento social, conocido como Novecentismo, la burguesía catalana promueve un modelo higiénico —ejercicio, baños de mar, alimentación, limpieza, etc.—, en favor de los más pequeños, en una sociedad —Barcelona, Cataluña y España...— con una alta tasa de niños que malvivían en condiciones higiénicas precarias y con un analfabetismo también muy significativo. El presupuesto fallido del Ayuntamiento de Barcelona de 1908 ya indicaba, una voluntad para hacer una ciudad moderna, higiénica y culta. Y todo ello se plasmaría años más tarde con la construcción de l'Escola del Bosc (1914), dirigida por Rosa Sensat, en la montaña barcelonesa de Montjuïc, pero también con la construcción de diferentes grupos escolares, mejoras de parques y jardines, o la promoción de colonias y semicolonias escolares (Brasó, 2017b). De entre estas propuestas destacó la creación de la Escuela del Mar (1922) y también la colonia de Vilamar (1922).

Toda esta promoción de centros higiénico-educativos era muchas veces la única opción para que muchos niños y niñas, que deambulaban por la ciudad, se culturizaran y, además, realizaran deporte y ocio al aire libre; participaran en actividades relacionadas con la democracia, con debates y negociaciones; experimentaran la sensación de cantar, tocar un instrumento, recitar poesía o participaran en una representación teatral; desarrollaran el modelo de competición con un modelo

de *fair play* y del gentleman inglés; se propusieran esforzarse para obtener un cargo dentro del gobierno escolar, etc. Estos valores les hacían crecer como personas y emprender un nuevo camino más respetuoso, crítico, liberal y, se proponía hacer buenos ciudadanos que permitiesen hacer progresar la sociedad. (Vergés, 1932a, 1932b, 1934, 1947, 1957). Este ideario en líneas generales fue asumido por grandes pedagogos que pusieron la pedagogía catalana a un alto nivel europeo. Destacaron figuras, además de Pere Vergés y la ya nombrada Rosa Sensat, como Manuel Ainaud, Alexandre Galí, Artur Martorell, Enric Gibert o Félix Martí Alpera. Numerosos maestros, pensadores y pedagogos permitieron una diversidad metodológica, que partía de las propuestas extranjeras de la Escuela Activa y que se asimilaron y adaptaron para el ámbito catalán. Este buen hacer educativo era el reflejo de una Cataluña novecentista que capitaneada por Eugeni d'Ors y de la mano de una burguesía sensible y que miraba la prosperidad extranjera, quería modernizarse.

Estos ideales fueron censurados con el franquismo y durante un gran período de opresión (Brasó, 2017c), pero algunos centros educativos, como la *Escola Garbí*³, de la cual Vergés asumió la dirección pedagógica en 1965, subsistieron con sus ideales, por entonces aún revolucionarios, y permitieron que sus alumnos siguieran aprendiendo a partir de proyectos reales que ellos mismos desarrollaban, como por ejemplo la edición de una revista⁴, a fin de compartir las ideas, los pensamientos y las experiencias educativas... Esta manera de hacer, de vivir y de entender el día a día de la Escuela era y es un elemento fundamental para comunicarse con el exterior. Y todo ello tiene aún más valor si eran los propios alumnos los protagonistas, quienes explicaban, redactaban y elaboraban los sucesos y trabajos escolares. A modo de curiosidad, aún se promueve este modelo en algunos centros educativos, como los que se basan en la filosofía e ideario del pedagogo Pere Vergés.

Un any més, quan s'acaben les classes, arriba la nostra revista *De bat a bat* perquè tothom hi pugui entrar i tafanejar per alguns racons del cor de l'Escola que ha bategat al llarg del curs. Hi podreu trobar bocins de cultura i de tradició, l'alegria de les festes i les sortides, la solidaritat i l'interès, la música i l'esport, preguntes i respostes, creativitat, curiositat i entreteniment... entreu i gaudiu-ne, està oberta de bat a bat (De bat a bat, 2010, 3)

Y estos modelos de revista escolar actual, tienen sus orígenes en los inicios de la prensa pedagógica.

Se podría datar como punto clave para la aparición de la prensa pedagógica la reforma impulsada por Jules Ferry en 1881, en el contexto de la Tercera República Francesa. A partir de aquí se expanden este tipo de publicaciones como medio de aprendizaje cooperativo, autónomo, libre. Y es aquí donde la figura de Freinet será una de las más reconocidas (Hernández Díaz, 2015). Aunque, hay que incidir en la numerosidad de propuestas de prensa pedagógica anteriores a este pedagogo. Antonio Checa (2002) en su detallada *Historia de la prensa pedagógica en España*, ya cita

³ La *Escola Garbí* (1965) se crea con los principios pedagógicos del Maestro Pere Vergés y con su nombre conmemora justamente a la Revista *Garbí*; hoy en día, hace perdurar el proyecto vergesiano.

⁴ Se guarda el último ejemplar *De bat a bat* (2010), antes que la revista fuera totalmente digitalizada. *De bat a bat* es el último formato de revista física totalmente elaborada por los alumnos de la Escuela Garbí de Esplugues de Llobregat (Barcelona). https://issuu.com/debatabat/docs/debatabat_6/52

publicaciones periódicas que circulaban por España en 1913. Son: *El Magisterio Español* (1867); *El amigo de la Infancia* (1874); *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877); *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1889); *La Escuela Moderna* (1890); *La Educación* (1897); *La Enseñanza* (1898); *El Mundo Taquigráfico* (1900); *Revista General de Enseñanza y Bellas Artes* (1909); *Revista Calasancia* (1909); *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública* (1909); *Anales de la Academia Universitaria Católica* (1909); *La Enseñanza Católica* (1911); *Boletín de los Amigos de la Educación Infantil* (1911); *Escuela y Trabajo* (1912); *Revista de Mecanografía* (1912); *La Escuela Dominical* (1912); *Vida Escolar* (1912); *Estudios Pedagógicos* (1913); *El Esperantista* (1913); *El Magisterio Nacional* (1913). Y solo leyendo muchos de los títulos se comprueba este marcado carácter cristiano en la pedagogía española, ejemplo de una sociedad en la que esta doctrina era la imperante. De todas formas, hay que tener en cuenta la diversidad en lo que hace referencia a ideales cristianos, con publicaciones con una posición inculcadora, pero también con propuestas, como en el caso del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, con ideales que parten de la filosofía, también religiosa, de Kraus y una posición menos rígida y estricta. Por lo tanto, la diversidad y posturas cristianas se comprueban también al leer esta prensa pedagógica (Capellán, 2000). Como prensa pedagógica liberal destacarán publicaciones como el *Boletín Escolar* (1917-1922) o la *Revista de Pedagogía* (1922) del pedagogo Lorenzo Luzurriaga y donde aparecerán artículos de Félix Martí Alpera, Herminio Almendros, Joaquín Xirau o Margarita Comas —quién por cierto difundirá aquí los principios de la Escuela Nueva y de la coeducación—. También destacan otras revistas (Checa, 2002) como el *Boletín de las Escuelas Normales* (1922) —titulado inmediatamente *Revista de las Escuelas Normales*— y en la que colaboró Domingo Barnés—; la revista *La Educación física* (1919) —editada de 1906 a 1912—; o el *Recreo escolar* (1920). Hay que destacar que en esta idea aparecen muchas más publicaciones relacionadas con la pedagogía y la prensa escolar (Comas, Barceló, 2019; Tapia, 2012).

En Cataluña, la prensa pedagógica inicia su recorrido significativo con revistas como la estudiantil de la Universidad de Barcelona, *El hongo* (1842); *La fraternidad* (1847), dirigida por Antonio Bofarull; *La Guía del Magisterio* (1858), o *El eco de la Instrucción Primaria* (1858), entre otras. En general destacan por su “estimable calidad [...] y el carácter frecuentemente de vanguardia, innovador” (Checa, 1989, 343).

Es destacable que aún era más laboriosa la tarea de crear prensa pedagógica en los propios colegios, como propia metodología en sí de aprendizaje. Ya a inicios del s. XX se destacaban los beneficios de los periódicos y prensa escolar. Se comentaba que eran medios excelentes para anular la distancia entre padres y maestros. Aunque la situación social, con pocos recursos económicos para la educación hacían laboriosa esta tarea. En esta línea, *La Instrucción Pública* (1902) destaca por medio del director de la Escuela Normal de Salamanca, el sr. Díaz Muñoz, este carácter filantrópico, como fue el del director de la escuela de Ripoll, en Cataluña, para mantener una revista que escribían los propios alumnos de nueve a doce años (Checa, 1989). Y es que no todos los grupos escolares pudieron contar con imprenta —los que la tuvieron fue gracias a alguna donación, generalmente de la asociación de padres del centro—. Y de los que la tenían, no todos editaron una revista escolar, y aún menos fueron los que publicaron regularmente. El grupo Lluís Vives, grupo anexo a la Escuela Normal de la Generalitat, por ejemplo, sólo publicó un número (Figueras-

Ferrer, 2014). Destaca el *Butlletí dels Amics del Grup Escolar Pere Vila*, les *Pàgines d'Infants*, del grupo escolar Baldiri y Reixac, la publicación *Baixeras*, del grupo escolar Baixeras (1925 y 1936), el cuaderno escolar *Vilabesos* (1934-1935), del grupo escolar Bonaventura Carles Aribau, o el *Butlletí de la biblioteca de l'Institut Escola Pi i Maragall*, con 7 números, o la publicación *Ressò*, con 4 números, del Instituto Escuela Manuel Bartolomé Cossio, de Sabadell. (Domènech, 2009). Como publicación regular y prolífica destaca el *Butlletí de l'Institut-Escola de la Generació* (1932-1937), con 22 números. (Domènech, 2008; 2009; Hernández, 2005). Los contenidos variaban, pero permitían visualizar en general la línea del centro. Detallaban las actividades de los niños, crónicas de salidas y excursiones, redacciones temáticas o libres, poesías, experimentos, artículos de profesores, comentarios de fiestas y celebraciones, trabajos escolares, normas del colegio, lecciones de alguna materia, ilustraciones, etc. Y de todas ellas destaca el *Diari de Vilamar* (1922) que fue de las primeras publicaciones realizada íntegramente por niños (Brasó, 2017a). La colonia escolar promovida por el Ayuntamiento de Barcelona se ubicó en Calafell y puso como director en su primer año al pedagogo Pere Vergés, que la convirtió en una República escolar, con pequeños ciudadanos con plenos derechos y deberes.

El *Diari de Vilamar* (1922) y el modelo educativo de Pere Vergés

Esta publicación es solamente uno de los muchos ejemplos que explican el modelo pedagógico de calidad que Pere Vergés. Para entender el *Diari*, hay que entender el ideario del pedagogo. El maestro tiene una visión centrada en el Novecentismo catalán y en hacer un mundo mejor y una ciudad moderna, próspera y culta. Este pensamiento se va generalizando en Cataluña y es Eugeni d'Ors la figura principal. El contacto del pedagogo Vergés con Ors es clave para entender estos ideales pedagógicos. Por lo tanto, en su escuela y en la colonia de Vilamar pretende formar ciudadanos sanos con capacidad crítica y con aptitudes para resolver los problemas y los conflictos que la vida social les traerá. Por todo ello imita la sociedad democrática ateniense y sus modelos organizativos pretenden ser pequeñas ciudades donde los niños y niñas sean los habitantes, con sus derechos, con sus normas y con todas las características de una vida social democrática (Brasó, 2019). Por lo tanto, el modelo jerárquico y la vida en comunidad son elementos que tratará. Pere Vergés potencia una educación además basada en el aprendizaje a partir de la realidad, de la naturaleza, de los fenómenos meteorológicos. Promueve también salidas y excursiones para promocionar estos aprendizajes. Y todo ello se envuelve de un buen hacer, de un modo estético, de belleza, de orden, en la línea de lo que tendría que ser una pedagogía moderna. Asimismo, en esta idea de belleza y de mirada hacia el pasado ateniense, la educación física y la música tienen tanta importancia como la lectura, la expresión oral o el buen comportamiento. Un hecho distintivo en la pedagogía de Vergés era el elemento competitivo, de enfrentamiento y de lucha en los juegos y deportes, pero también en todos los aspectos de la vida escolar. Todo ello no contradecía la filosofía de escuela nueva, y las buenas maneras y el respeto eran uno de los pilares fundamentales de la Escuela del Mar y la colonia de Vilamar. Se entendía la competición en un sentido de respeto al adversario, a modo del gentleman inglés. A modo de ejemplo, se hacían competiciones deportivas, juegos, trabajo de lectura, comprensión y expresión oral, dibujo, salidas y excursiones, creación de textos en formato de redacción, pero también obras teatrales o de títeres, etc. Y a estos aspectos

hay que añadirle la ubicación de la colonia, y la Escuela del Mar, en la naturaleza, pero además encima de la arena, hecho que implicaba que la playa fuese en sí una gran aula de aprendizaje y el lugar donde sucedía la mayor parte de la vida social. (Brasó, 2015, 2019; Brasó, Escriu, 2019; Brasó, Torredadella, 2014, 2019a, 2019b, 2020). Como consecuencia, el entorno al aire libre que va de la mano con todo el movimiento higiénico y de helioterapia, pero sobre todo el mar y la playa fueron dos características que permitieron distinguir el lugar, el ideario y su pedagogo de todo un conjunto de propuestas también modernas y que promovían una educación activa. En este sentido los baños al mar y el sol fueron dos elementos más para tener en cuenta en la vida escolar de la colonia.

Y para conocer y entender esta propuesta en Vilamar, el análisis hermenéutico del Diari permite visualizar, e incluso vivir las experiencias que se llevaban a cabo hace un siglo. Por lo tanto, la publicación además de ser un instrumento pedagógico también es un instrumento metodológico para conocer y reconstruir la vida en la colonia, que juntamente con la correspondencia escolar se relacionaba de este modo con la propuesta de Célestin Freinet (1972) —popularizada en España por Herminio Almendros (1933), entre otros—, cuando hablaba del texto y la expresión libres, y de sus diversos beneficios motivacionales, pedagógicos y expresivos. Esta libertad significaba que el niño podía expresar sus vivencias, sus juegos, sus trabajos o sus sueños, y se apartaba del concepto de escolástica para el francés, basada únicamente en la memorización y en la directividad, lo que implica una desmotivación constante. La impresión del *Diari de Vilamar*, fue así un elemento motivador en sí mismo, y una característica común a las ideas de Freinet. De este modo los niños veían sus trabajos, sus dibujos, en definitiva, sus aportaciones impresas, lo que significaba que se divulgarían y, por lo tanto, que eran importantes. Y todo ello se hacía con un elemento que impregnaba la colonia, sus actividades y, también la publicación: la belleza en todas las acciones. Así, Pere Vergés, como representante de la escuela activa, trató este modelo estético, con claras similitudes a los pensamientos de su maestro en el Seminario de Filosofía Eugeni d’Ors y la obra bien hecha (Brasó 2019; Ors, 1981; Vilanou, 1998, 2008).

El éxito del diario, continuado posteriormente en la colonia por Artur Martorell, también sirvió para justificar la creación de la revista *Garbí*⁵, también elaborada por los propios alumnos, que perduró de noviembre 1933 a junio de 1936 y que se reanudó a partir de 1953 con un carácter más pedagógico. (La Revisa infantil en Barcelona, 1964).

En esta línea, hay que remarcar que cualquier proceso de aprendizaje de los alumnos es significativo cuando nace de una necesidad. En aquel caso el objetivo era comunicarse con el exterior. De un lado se pretendía informar a las familias sobre el estado de salud de los niños y niñas de la colonia. De otro lado, la revista tuvo una misión divulgativa para que las autoridades catalanas, principalmente del Ayuntamiento de Barcelona, pero también los pedagogos interesados supiesen lo que se hacía en la colonia escolar de Vilamar. Con todo ello se explicaban actividades

⁵ Para más información se puede consultar la Biblioteca Nacional de Catalunya: <http://www.bnc.cat/digital/arca/tols/garbi.html>

relacionadas con la convivencia y el funcionamiento de la colonia. A la vez, todo ello mostraba esta voluntad para que la infancia experimentara experiencias reales y la acercasen a entender, comprender y mejorar el funcionamiento de la sociedad (Dewey, 1916). La revista mostraba, por ejemplo, los derechos y responsabilidades de los pequeños en la colonia, el sistema de cargos, los órganos de gobierno, y también el modo de convivencia y de competición. Era así un reflejo de una Catalunya pedagógica que proponía una educación centrada en el niño como centro de interés y que se apartaba de la escolástica y la educación tradicional-memorística y cristiana que había monopolizado la educación y que aun persistía y arremetía contra la nueva educación.

Transfiriendo esta idea a la educación actual, se comprueba que la propuesta de Pere Vergés y de los modelos pedagógicos de la Escuela Nueva o Activa eran, en definitiva, mucho más competencial que infinidad de propuestas actuales que dicen serlo (Arderiu, Brasó, 2019a, 2019b; Brasó, Arderiu, 2020; Escriu, Arderiu, Brasó, 2020).

Análisis y descripción del *Diari de Vilamar* (1922) y la vida en la colonia

El *Diari de Vilamar*⁶, de 1922, pretendía ser un medio de comunicación con el exterior. El aislamiento que suponía estar en las colonias justificaba su publicación. De este modo, los interesados de fuera de la colonia podrían conocer lo que pasaba en ella, y viceversa, los habitantes de Vilamar, podían conocer lo que sucedía fuera. Hay que decir, pero, que la mayoría de las noticias mostraban la vida interna de la colonia.

La elaboración de la publicación era principalmente en catalán, aunque destacaban textos en castellano, con una clara tendencia para reforzar la identidad de un pueblo y que se fijaba en la Renaixença y en la figura de Pompeu Fabra. Fueron los propios alumnos los que producían el cuerpo del periódico, pero además también se incluían textos de otros habitantes de la colonia que, por su brillantez u originalidad, eran considerados pertinentes para el *Diari*. Después de la selección de los textos, dibujos, impresiones... el periódico se imprimía en la casa Sucs. d'Henric y Cia. Esto es una de las diferencias con las técnicas freinetianas y otros periódicos escolares. Destaca, por ejemplo, el cuaderno escolar *Salut* (1935) de la colonia Santa Fe del Montseny, de Barcelona; o el cuaderno *Vilabesos* (1935), del grupo escolar Buenaventura Carles Aribau, de San Andrés de Barcelona, los cuales se imprimían en el propio centro (Hernández, 2005; Hernández, Hernández, 2006).

⁶ Debajo del título se aclara: *Vilamar de Calafell (República d'Infants) / (Institució de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona)*. Como destaca la Biblioteca Rosa Sensat (Barcelona), el año siguiente pasó a llamarse *Vilamar*, aunque se piensa que no tuvo más recorrido y no se publicó después del primer año

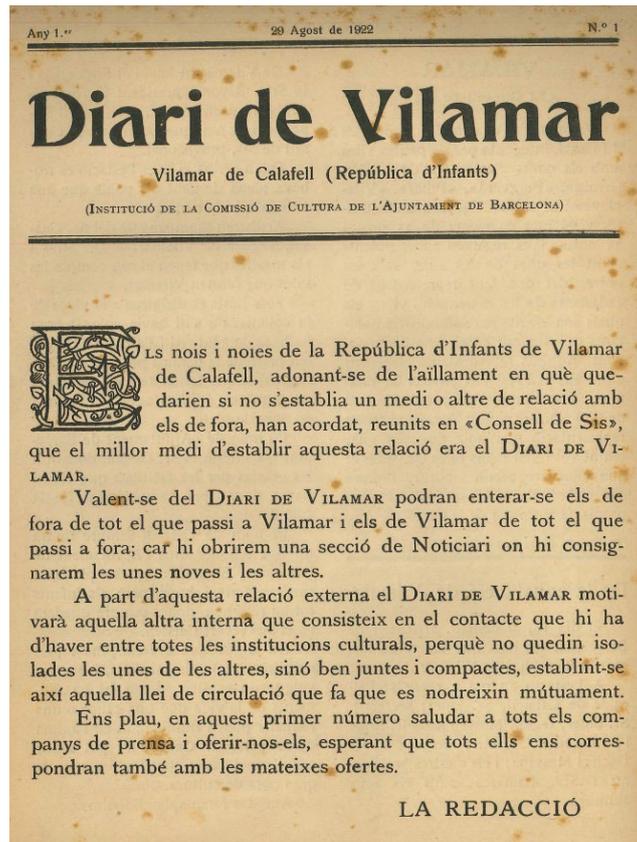


Figura 1: El *Diari de Vilamar*. Primera pàgina del primer número. (Agosto de 1922)

Fuente: Propiedad del autor

El *Diari de Vilamar* (1922) lo conforman 14 números, y se inicia el 29 de agosto de 1922. Cada número, elaborado con gran cuidado, orden y belleza, estaba formado, generalmente por cuatro páginas a dos columnas y se componía total o parcialmente de las siguientes secciones: Normas e informaciones varias; Salidas, excursiones, visitas; Noticiario; Meteorología.

Tabla: Cronología aproximada orientativa de la vida en la colonia de Vilamar. Elaboración propia a partir de las noticias publicadas, en el *Diari de Vilamar* (1922), y la prensa de la época –elaboración propia–.

Fecha (año, 1922)	Actividades
16 de agosto, miércoles	Inauguración de la colonia, con la presencia de personajes como Gassol, Mías o el alcalde de Calafell.
18 de agosto, viernes	Por la tarde, hay el recibimiento de la barca de Vilamar: <i>La Major</i> . Será bautizada posteriormente como <i>Mireia</i> .
19 de agosto, sábado	Por la tarde, se hacen elecciones. El chico Avelí Artís –de adulto conocido como Tísner– es elegido presidente general de la colonia.

24 de agosto, jueves	Por la tarde, las autoridades de Barcelona visitan la colonia, donde se organizan diferentes actos: final del torneo de <i>rescat</i> o marro, actuación de la cantante Concepció Abadia, cantos de los habitantes y exhibición de rítmica.
25 de agosto, viernes	El escritor Josep Ma. Junoy visita la colonia.
26 de agosto, sábado	La <i>Escola d'Istiu</i> , encabezados por Manuel Ainaud, Alexandre Galí y Llorenç Jou, entre otros, hace una visita a la colonia.
27 de agosto, domingo	El poeta Josep Ma de Segarra –acompañado del también poeta y publicista Tomàs Garcés– visita la colonia, y lee algunos de sus poemas. Por la tarde, cinco chicos de cada una de las seis villas son invitados a ver un partido de foot-ball en el Vendrell. Además del evento, también se visita la Biblioteca de la Mancomunidad de Cataluña.
29 de agosto, martes	El mal tiempo impide los baños de mar. Aprendizaje en la sala de actos de <i>La cançó del Vent</i> .
31 de agosto, jueves	Fiesta del barrio de la derecha –El Putxet, Vilablava y el Pinar–, con canciones, juegos y adorno de jardines.
1 de septiembre, viernes (<i>final del primer turno e inicio del segundo</i>)	Los alumnos del primer turno se van de la colonia y llegan los del segundo turno, aunque hay alumnos que se quedan. El músico y profesor de Vilamar, Antò Marqués hace un concierto. Sesión de títeres a cargo de Aureli Campmany.
2 de septiembre, sábado	Por la mañana, se toman medidas antropométricas a los alumnos. Por la tarde, se practican juegos libres también hay en la sala de actos, canciones dirigidas por el sr. Marqués (18h). Salida de excursión, por parte de Vilablava. El cuerpo de redacción y el Consejo Superior salen con la barca a dar un paseo.
3 de septiembre, domingo	Los profesores de los Baños de Mar, del Ayuntamiento de Barcelona, son recibidos por el consejo de los seis para visitar la colonia (7.30h). El primer rector de Calafell da la primera misa en la capilla de Vilamar, con asistencia de vecinos (10h). En el Putxet, el profesor sr. Auladell, hace una lección teórica sobre la fabricación del vino. Por la tarde, hay un partido de marro entre las villas de la derecha (16h). Empieza la fiesta del barrio de la izquierda (17h). Los visitantes de Barcelona se despiden de la colonia (18.30h). Por la noche, hay una jornada astronómica por los habitantes más grandes de Vila-roig, a cargo del sr. Sedó (22h).
4 de septiembre, lunes	Por la tarde, hay práctica de juegos libres, en las diferentes villas. Salidas en barcas y elecciones en la colonia. Excursión por la montaña del Grau, por parte del Putxet y Vilablava –cada grupo a su ritmo–.
5 de septiembre, martes	Excursión en el monte de 12 chicos y 12 chicas, guiados por el sr. Vergés y la sra. Barbat. Se hace en esta salida una lección de orientación en la natura (16h). El poeta Josep Lleonart lee sus versos, y su esposa Eugènia Busquets, canta canciones de Schubert, acompañada del sr. Antò Marqués (17.30h).

6 de septiembre, miércoles	<p>Algunos alumnos, de la villa, salen en barca. Areny d'Or y Vilarroig salen de excursión.</p> <p>Concierto el guitarrista Alfred Romea (18.30h).</p> <p>Concurso de cometas y juego de banderas entre las dos villas.</p> <p>Estudio histórico de la ciudad de Tarragona por Vergés a los niños que irán de visita.</p>
7 de septiembre, jueves	<p>Excursión a Tarragona por parte de: 24 habitantes, el presidente, el consejo de los dieciocho, un maestro, una maestra y el presidente general –Vergés– (salida: 7.20h).</p> <p>Salida en barca de los alumnos de Puigverd.</p> <p>Por la tarde hay juegos libres y excursión del Pinar y Vilablava.</p>
8 de septiembre, viernes	<p>Actuación del guitarrista Alfred Romea.</p>
9 de septiembre, sábado	<p>Por la mañana, salida en barca del Pinar. Posteriormente, sigue el campeonato de ajedrez y se hace un entrenamiento eliminatorio para el concurso de natación del día siguiente.</p> <p>Se ensayan canciones en la sala de actos.</p> <p>Por la tarde se hacen elecciones (16h). Concierto del violonista N'Enric Casals, acompañado del piano de la sra. Concepció Abadia (18h).</p> <p>Termina el campeonato de ajedrez. Al ganador, Conesa, se le da como premio un juego de ajedrez. También se juegan la copa Armengol los barrios de la derecha y de la izquierda, en la final del campeonato de marro –con multitud de espectadores–, ganándola los primeros.</p> <p>Por la noche, conferencia por parte del veguer de Vilamar en el barrio de los pescadores, dedicada a los marineros y al pueblo de Calafell. Se explica el funcionamiento de la colonia. Asisten los presidentes, representantes de cada villa y el niño y niña más grande de cada casita, con los respectivos profesores –lugar: playa de los pescadores, delante de Ca l'Andreu–.</p>
10 de septiembre, domingo	<p>Por la mañana salen las barcas a pescar y los pescadores obsequian a la colonia con la pesca obtenida.</p> <p>Se celebra la Fiesta del Mar dedicada a los pescadores de Calafell, donde se recibe la bandera de la <i>Germandat de Pescadors</i>. En el acto, el regidor de la Comisión de Cultura, el sr. Martí Esteve, en nombre del Ayuntamiento de Barcelona, pone una lazada en la bandera de la <i>Germandat dels pescadors</i>. Se da el agradecimiento a Calafell y se canta la canción de la barca.</p> <p>Por la tarde hay actividades con globos, fuegos japoneses, y títeres.</p> <p>El mal tiempo impide el programado concurso de regatas y de natación –que incluía tres premios para los mejores clasificados–.</p>
11 septiembre, lunes	<p>Conversación sobre el 11 de septiembre.</p> <p>Concurso de damas entre las niñas con tres premios –gana Dalmau–.</p> <p>Canciones dirigidas por el sr. Marquès.</p> <p>Por la tarde, el sr. Colominas explica un cuento</p> <p>Se pasa la película Vilamar (18h).</p>

Fuente: Elaborado a partir de la investigación realizada.

La elaboración de esta cronología de actividades permite inferir el funcionamiento de la colonia, mediante las actividades que se llevaban a cabo. Se comprueba así, la alta actividad intelectual, pero a partir de la experiencia, y la actividad física, además de las actividades relacionadas con la música, el dibujo, el lenguaje, la democracia y la autogestión de los propios alumnos. Y todo ello, también en un modelo que, aunque podríamos decir que laico, mostraba también destellos de cristianismo en diferentes textos, actos y eventos (Brasó, 2017a; Tusquets, 1973; Valls, 2007, 2008). La vida en la colonia está repleta de actividades, muchas de ellas vivenciales. Los juegos, la vida en la colonia, las actividades relacionadas con el modo de actuar y organizarse en la colonia, las salidas y excursiones, los concursos y las visitas de personajes que visitaron la colonia, conforman todo un conjunto de actos que dan a la colonia esta característica de educación nueva y una pedagogía centrada en los intereses del más pequeño.

Estudio hermenéutico del contenido del *Diari de Vilamar* (1922)

Del mismo modo que una imagen permite inferir e interpretar una situación (Brasó, 2017c; Grosvenor, 2010; Torrebadella, 2017), el periódico escolar de Vilamar describe parte de la vida en la colonia. Explica y muestra con gran detalle cada una de las actividades que caracterizan el proyecto educativo. Los alumnos eran en realidad integrantes de una colonia, de una pequeña sociedad aislada que sin duda no reflejaba la realidad social del momento, pero sí la posibilidad del cambio, de la revolución a partir de una educación en la ética moral, en la convivencia, en el esfuerzo y en los aprendizajes que, de manera casual o no, debían hacer frente desde que amanecía hasta que se ponía el sol. De este modo la experimentación de una vida comunitaria democrática donde el ciudadano-niño fuese el protagonista iba quedando interiorizado en los habitantes de las colonias. El redactado de los propios alumnos, en el Diari ya es una declaración de intenciones de lo que se iba a hacer en la colonia. Muestra este carácter higiénico y de salud que había que desarrollar y que diríamos que era una obsesión del Ayuntamiento de Barcelona. Pero también se visualiza el trabajo intelectual y moral. Todo ello tenía como único objetivo preparar la infancia para conseguir una sociedad mejor:

¿Sabéis por qué hemos venido a pasar el verano a Vilamar?... Hemos venido a Vilamar para hacernos fuertes, para aclarar nuestro entendimiento, porque pronto, cuando tengamos que volver a la escuela, podamos aprender con más facilidad las lecciones de nuestro maestro. También hemos venido para jugar y para salir de la ciudad, donde los aires son viciosos. Pero... hay una cosa más importante que desarrollar el cuerpo y es el perfeccionamiento del sentido moral. Eso es lo que hemos venido hacer en esta pequeña república. Nos hemos reunido en este pueblo para aprender a ser hombres y mujeres del día de mañana, así, cuando seamos mayores, podremos contribuir en el progreso y perfeccionamiento de la humanidad⁷ (Estradera, 1922, 2).

Analizando el contenido se comprueban diferentes tipos de publicaciones. En primer lugar y predominante destacan las noticias relacionadas con la vida social y organizativa en la colonia.

⁷ Fragmento extraído del primer diario de la colonia de Vilamar (1922), escrito por uno de los integrantes.

Destacan noticias sobre cargos, elecciones, modos de funcionamiento, normativas, etc. Se visualiza un modo democrático de funcionar, que al fin y al cabo, era lo que el pedagogo Pere Vergés buscaba. Pretendía que la infancia se familiarizase con este sistema de gobierno con una alta participación ciudadana. Estas informaciones permiten entender el funcionamiento de la colonia, pero también ayudan a comprender el sentido que ocupaba la infancia en la colonia y en los modelos de escuela nueva que iban apareciendo en el territorio catalán y español. Era un hecho novedoso el protagonismo que adquiría la infancia, en una época donde aún era significativo y había escuelas tradicionales y memorísticas, generalmente de ideología cristiana. Este modelo basado en el contenido donde el docente recitaba y el alumnado memorizaba fue la base de la educación del s. XIX y por este motivo se pueden comprender todo un conjunto de críticas que aparecieron en torno a los movimientos pedagógicos de la escuela activa.

También se pueden ver informaciones relacionada con un elemento clave para Vergés: la estética. Se visualizan publicaciones relacionadas con la expresión, ya sea mediante la música, el dibujo, los títeres, etc. Y también aparece la estética relacionada con la escritura: la poesía. El pedagogo era un aficionado —incluso publicó dos obras poéticas (Vergés, 1925, 1930)—. El elemento de la belleza, el orden y la estética es clave para entender una nueva educación y un lugar, la escuela, donde la infancia tenía que sentirse a gusto. Así, todos los pedagogos renovadores tenían en cuenta este aspecto y el gusto por las buenas maneras de obrar y hacer. Y el objetivo era trasladar la sensibilidad estética en sus discípulos. Esta estética se relacionaría con la obra bien hecha que propuso Eugeni d'Ors y el amor por llevar a cabo cualquier trabajo. Pere Vergés, discípulo de Eugeni d'Ors, se basó en este principio.

A la vez, relacionando el modelo de Vergés con las propuestas de la Escuela Nueva y que Ferrière (1927) ya detalló aparecen todo un conjunto de salidas, excursiones y visitas. Son elementos que permiten ir más allá del propio aprendizaje y la propia vida en la colonia y se adentran y relacionan con el entorno próximo y también cultural de la época. Es, por lo tanto, una gran diferencia con las escuelas tradicionales basadas únicamente en el estudio de los libros, la explicación del docente y la recitación o redactado del alumnado. Y es que en la colonia de Vilamar, no se estudiaba de memoria.

Y en una idea seguramente higiénica y con preocupaciones por la climatología, y del mismo modo que en la escuela del Mar, surge una sección de meteorología, elaborada por los propios habitantes de la colonia y que consistía en el análisis del viento, lluvia, nubes, etc. Este análisis del mundo exterior permite entender la posición que ocupaba la infancia y el modo de adquirir conocimientos. La sensibilización con este entorno y el poder aprender de la naturaleza eran pilares fundamentales de la pedagogía de la escuela nueva.

Así analizando el día a día de la colonia se visualiza una metodología del descubrimiento y la experimentación; en esta idea, la mayoría de las actividades, de lectura, de juego, de conversación, etc., se hacían por una necesidad real —para tratar la meteorología, para describir el paisaje y entorno de la colonia, para plasmar la vida de un conferenciante que había venido a visitar a los habitantes, para ganar-competir con el vecino y superarlo, etc.—

También se ve un modo de vivir y de aprender al mismo tiempo que los habitantes se comprometían con el ideal, asumían responsabilidades y se iban formando para la vida (Manes, 2015), con la adquisición de todas sus capacidades. Además, esta intensidad y nivel pedagógico, en formato de internado, y del mismo modo que pensaba Ferrière, era valorado positivamente por Vergés — detallaba que era óptimo un internado para conseguir en el alumnado el ideal de Escuela Nueva (Brasó, Torrebadella, 2014; Brasó, 2015)—.

Detallando la aparición de las diferentes publicaciones se concibe este sentido de informar —a familias, autoridades, etc.— la vida en la colonia, y además emocionar. Gracias al *Diari*, la filosofía de Vilamar traspasó el muro de la colonia y se exportó en el territorio catalán y español. Prueba de ello fueron las diferentes visitas y artículos que se escribieron sobre la colonia de Calafell. Por lo tanto, la propia publicación se convirtió en un modo competencial de actuar, en la medida que había la necesidad de comunicación. Pero también, a diferencia de los modelos de hoy en día, fue un modo riguroso y estricto de aprendizaje (Arderiu, Brasó, 2019; Brasó, Torrebadella, 2019a, 2019b) a inicios del s. XX.

El modelo de autogestión de niños y niñas en el que convivían fue un hecho singular y significativo, y más teniendo en cuenta que la mayoría de los habitantes no se conocían y, por lo tanto, no había una preparación previa. Por lo tanto, la creación de comunidad-ciudad-sociedad en forma de pequeña República, tuvo aún mucho más valor. El modelo democrático (Brasó, Torrebadella, 2019a, 2019b), a modo de polis ateniense, pero también la idea de enfrentamiento, en una idea lacedemónica (Brasó, Garcia, 2019), fueron factores distintivos y que seguramente por ello hicieron brillar la colonia a nivel local, estatal e internacional —también durante el paso del tiempo—. Sea dicho que el modelo de enfrentamiento fue en alguna ocasión criticado ya que no terminaba de cumplir los propósitos de las escuelas nuevas. Y es que, aunque el modelo se basaba en una pedagogía moderna, experimental y no memorística, Vergés le imprimió este carácter, personal, competitivo. Este elemento fue un reflejo de lo que sucedió en esta época: los directores que el Ayuntamiento de Barcelona había puesto en los centros para dirigir la educación, aunque en líneas generales imitaban la pedagogía de la escuela nueva, también es verdad que añadieron elementos personales y únicos que hicieron que cada colonia y centro educativo fuese único. Se tendría que hablar, en esta época de pedagogías modernas y no de una sola pedagogía moderna.

A modo de conclusión

El sentido de proceder a analizar diferentes momentos y espacios pedagógico-históricos puede ayudar a mejorar la educación actual. En el caso que nos ocupa y en el momento en el que vivimos, la adaptación completa del modelo de Pere Vergés parece de un lado de difícil aplicación a la actualidad a causa de la burocratización y reglamentación del sistema educativo de hoy en día. Por este motivo se considera la propuesta vergesiana muy superior educativamente que cualquier espacio-modelo actual. El propio *Diari de Vilamar* y su nivel de autogestión es sólo un ejemplo del modo de actuar en toda la colonia. La propia creación de un periódico escolar muestra ya unos indicios de innovación y autonomía que se le quería dar al alumnado. El análisis del *Diari* permite entender un ejemplo, de educación y pedagogía escolar europea, que iba cogiendo peso y que en

Catalunya se proponía como un ideal a seguir. Las experiencias vividas por el alumnado y el protagonismo que se le daba eran elementos esenciales en esta pedagogía nueva que pretendía hacer un mundo mejor, una sociedad más próspera. A la vez, todo ello se relacionaba con esta idea inicial de mejorar la vida de los más pequeños en una época industrial de suciedad, ruido y malas condiciones higiénicas. Estos centros educativos pretendían ser, seguramente, un oasis de cultura, belleza y salud que se creía que los más pequeños tenían que vivir, experimentar y con el que tenían que educarse. El Diari, por lo tanto, muestra además del modelo pedagógico de la colonia, este ideario novecentista propuesto por Eugeni d'Ors para hacer, en el caso de Catalunya, un país moderno, próspero y similar a las ciudades modernas europeas.

Pero parece que el foco de interés ha cambiado. Aquello que para los pedagogos de la revolución de la Escuela Nueva era imprescindible e incuestionable —pensamos en la capacidad crítica y la autonomía de los alumnos al realizar el diario— es ahora una utopía que lucha con los ideales egoístas, competitivos y de márketing de la actual sociedad. Esta realidad, hace que la voz de los protagonistas de una escuela —los alumnos— esté plasmada de un pensamiento economicista que se le quiere inculcar desde diferentes ámbitos: televisión, redes sociales, anuncios, videojuegos... Este hecho, a menudo, ha atrofiado el pensar, el sentir y el aprender y muchos escritos de los pequeños carecen de este contenido sensible, emocional y personal. Se propone la recuperación de los diarios escolares para ir entrenando la mente y el corazón a expresar y a plasmar los sentimientos. Habrá, eso sí que proponer un modelo apartado de este consumismo que nos invade, también en cualquier texto y redacción escolar. A modo de ejemplo, escuelas actuales que tienen modelos pedagógicos con bases de la Escuela Nueva, como Pere Vergés, por ejemplo, permiten ser optimistas en este buen hacer a partir de unos ideales pasados en favor del alumnado.

En esta idea, las propuestas de la Escuela Nueva, la creación de un diario propio, el papel protagonista del alumno, el cuidado de la higiene, la salud, la alimentación y la estética entre otros elementos, pero especialmente el priorizar educar en valores promoviendo un espíritu democrático, social y cultural y el contacto con la naturaleza, la ciencia, el arte, la poesía y el deporte, pueden ser un reflejo del fin al que hay que llegar. Esta mirada hacia el pasado, hacia nuestros orígenes, puede ser un elemento para hacer frente al modelo escolar actual, con claras ideas capitalistas que a menudo lo que busca es hacer eficiente el individuo para su adaptación al sistema económico en el que vivirá. De este modo el verdadero pensamiento reflexivo y crítico se va diluyendo, ya que hay todo un conjunto de elementos —normativas, decretos, modo de funcionar, nuevas tecnologías, ideas preconcebidas...— que evitan este espíritu de libertad.

Emprender nuevamente esta base pedagógica como modelo y copiarla, imitarla, adaptarla... sería una idea esperanzadora en la que confiar. Todo ello podría ser el inicio de un (nuevo) modelo de educación histórico-revolucionario y que podría darnos la calidad educativa que se necesita en una sociedad que va perdiendo el ideal pedagógico a seguir (Brasó, Torrebadella, 2018). Sería una propuesta que partiría de modelos educativos olvidados, mirando hacia la tradición, como diría Arendt y adaptándola a los nuevos tiempos, tanto presentes como futuros.

Referencias

- Almendros, H. (1933). *La imprenta en la escuela*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.
- Arderiu, M.; Brasó, J. (2019). La formación del profesorado: Programar por competencias a partir de casos reales. Propuesta para el ámbito de la educación física. (2019) *IRED. International Conference of Research in Education*, 4-5 nov, 2019. Barcelona: Universidad de Barcelona. Pg 40-48.
- Arderiu M.; Brasó, J. (2019). La FP dual intensiva en el CFGS de enseñanza y animación socio-deportiva: un posible modelo de éxito. *IRED. International Conference of Research in Education*, 4-5 nov, 2019. Barcelona: Universidad de Barcelona pg: 32-40
- Brasó, J. (2015) Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49, 135-163.
- Brasó, J. (2017a) *El Diari de Vilamar (1922). Edició facsímil*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Brasó, J. (2017b) *El joc, un element clau per la història de la renovació pedagògica. Tesi doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Brasó, J. (2017c). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y Educación*, 6(3), 225-260.
- Brasó, J. (2019) Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagogo de la competición ludicodeportiva. *Apunts: Educació física i esports*, 137, 11-16. Doi: [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.01](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.01)
- Brasó, J.; Arderiu, M. (2020) Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual. *Revista prácticum*, 4(2), 77-94. doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.5
- Brasó, J.; Escriu, S. (2019) Possibilitats del joc i l'esport per reformar la societat. *Perspectiva Escolar*, 405, p. 6-11.
- Brasó, J.; Garcia, J. (2019). Semblances entre l'agogé lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica. *Temps d'Educació*, 56, 17-36.
- Brasó, J.; Torredadella, X. (2014) El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, 47, 191-212.
- Brasó, J. Torredadella, X. (2018) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *RIMCAFD*, 18(71), doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Brasó, J.; Torredadella, X. (2019a) Democràcia i humanitat a l'escola. Exemple del model pedagògic del Mestre pere Vergés (1896-1970). *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 37-56. doi: 10.2436/20.3007.01.137
- Brasó, J.; Torredadella, X. (2019b) *La democràcia a l'Escola. Exemple del model pedagògic de Pere Vergés*. Hel·loïse, col·loqui internacional, 7, 8, 9 febrer de 2019. Institut d'Estudis Catalans - Societat d'Història de l'Educació
- Brasó, J.; Torredadella, X. (2020) Pedagogías comparadas. De la Escuela del Mar (1922) y Pere Vergés a la Escuela 26 de enero (1943) y Enric Gibert. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 146-179.

- Capellán, G. (2000) El problema en la España contemporánea. *Krausismo y catolicismo liberal*. Ayer, 39, 207-241.
- Comas, Barceló, (2019) La prensa pedagógica y la internacionalización de la escuela: la enseñanza en el extranjero a través de El Magisterio Balear (1873-1916). Pp. 453-458. *XX Coloquio. Historia de la Educación, identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX). Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*.
- Checa, A. (1989). Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España IV. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8, 343-375.
- Checa, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- De bat a bat (2010). *Revista anual de l'Escola Garbí*, 6, 3. Disponible a: https://issuu.com/debatatabat/docs/debatatabat_6 [consulta el 20 de febrero de 2020]
- Dewey (1916). *Democracy and education. An introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company. Editorial LOSADA, S. A. Buenos Aires.
- Domènech, S. (2008). *Els alumnes de la República. Els grups escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de Abadia de Montserrat.
- Domènech, S. (2009). *Els alumnes de la Generalitat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Escriu, S.; Arderiu, M.; Brasó, J. (2020) Una nova manera de fer dual. La FP dual intensiva: un aprenentatge real i significatiu. *Trobada de centres innovadors, Lleida, 22 de gener de 2020. Red social. DIM-EDU*. Disponible a: <http://dimglobal.ning.com/profiles/blogs/trobadalleida20>
- Estradera, A. (11 de septiembre de 1922) Perquè som a Vilamar. *Diari de Vilamar*, 11, p. 2.
- Ferrière, A. (1927) *La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones*. Madrid: Francisco Beltran.
- Figueras-Ferrer, E. (2014). El valor de la impremta en el Grup Escolar Lluís Vives: una eina al servei de l'educació durant la II República i de la recuperació de la memòria pedagògica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 50-66. doi:<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.1814>
- Freinet, Célestin. (1972). *El text lliure*. Barcelona: Laie.
- Grosvenor, I. (2010) L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats. *Educació i Història: Revista d'història de l'Educació*, 15, 149-164.
- Hernández, D. J. (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández, J. L. (2005). El cuaderno escolar "Vilabesos" (1934-1935), del grupo escolar "Buena-ventura Carles Aribau" (San Andrés, Barcelona). *Papeles Salamantinos de Educación*(4), 261-314.
- Hernández, José María; Hernánde, José Luis. (2006). El cuaderno escolar 'Salut' (1935) y la colonia escolar Santa Fe del Montseny (Barcelona). Freinet en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*(25), 601-624.
- La Revista Infantil en Barcelona*. (1964). Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona. Biblioteca Central.

- Lázaro, L. (1995). *Prensa racionalista y educación en España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Manes, F. (2015). *Usar el cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Ediciones Paidós
- Ors, E. d' (1981). *Diálogos*. Madrid: Taurus.
- Tapia, X. (2012). La prensa profesional de magisterio en Cantabria (1869-1936). *Revista Cabás*. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos8/249-la-prensa-profesional-de-magisterio-en-cantabria-1869-1936> [consulta el 15 de marzo de 2021]
- Torreadella, X. (2017) La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108.
- Tusquets, J. (1973). Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana. *Separata de Perspectivas pedagógicas*, 31: 327-344.-108
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED: Madrid.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vergés, P. (1925). *Poesies*. Barcelona: Dalmau.
- Vergés, P. (1930). *La Nova amiga*. Barcelona: Altés.
- Vergés, P. (1932a) *La nostra posició pedagògica. Conferència*. Barcelona: Art del llibre.
- Vergés, P. (1932b) *La vida espiritual a Vilamar. Conferència*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vergés, P. (1934) Els escacs a l'Escola del Mar. *Garbí*, 5, 20-25.
- Vergés, P. (1947) *Libro de evocaciones (1922-1947)* Barcelona: Altés.
- Vergés, P. (1957) *La Escuela del Mar. Una escuela y una vocación*. Barcelona: Escuela del Mar.
- Vilanou, C. (1998) La pedagogia de Pere Vergés: un vitalisme espiritualista ludicoestètic. En *Pere Vergés i Farrés (1896-1979)*, González-Agàpito, J. (coord.), Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 79-101.
- Vilanou, C. (2008) Eugenio d'Ors y la pedagogía de la obra bien hecha. *ESE. Estudios sobre educación*, 14, 31-44.

La inserción del patrimonio cultural en la Educación Secundaria Obligatoria: estudio del caso cántabro

The insertion of cultural heritage in Education Secondary: cantabrian case study

**María Bustillo Merino
Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria**

Fecha de recepción del original: octubre 2020

Fecha de aceptación: noviembre 2020

Resumen: La inserción del patrimonio cultural en el sistema educativo ha sido una demanda teórica y práctica en los últimos tiempos. Su inclusión en el currículum oficial en la ESO y el desarrollo de programas didácticos demandan la realización de una investigación al respecto. En este artículo se analiza este proceso en Cantabria: se realiza un balance sobre el diseño y la implementación de la nueva materia a través de entrevistas y cuestionarios a docentes implicados. Se exponen varias conclusiones relacionadas con la concepción, gestión y desarrollo de la asignatura, tanto desde la administración pública como desde los centros educativos.

Palabras clave: educación patrimonial; Educación Secundaria Obligatoria; modificación curricular; Patrimonio de Cantabria.

Abstract: The insertion of cultural heritage in the educational system has been a theoretical and practical demand in recent times. Its inclusion in the official curriculum in the ESO and the development of educational programs demand research on this subject. This article analyzes this process in Cantabria: a balance is made on the design and implementation of the new subject through interviews and questionnaires to teachers involved. Several conclusions related to the conception, management and development of the subject are presented, both from the public administration and from the educational centers.

Palabras clave: Heritage education; Compulsory Secondary-School; curriculum modification; Heritage of Cantabria.

Educación patrimonial

La inserción del patrimonio cultural en la educación ha sido una demanda teórica y práctica que ha tenido importantes repercusiones en los últimos tiempos. Expertos en el campo de la Educación Patrimonial, así como profesorado formado en estos temas, han venido defendiendo la necesidad de incluir el patrimonio cultural en el currículum, con especial énfasis en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como fuente de información, pero también como disfrute y valorización individual y comunitaria (Estepa, 2011 y 2013; Fontal, 2016 y 2018). En este artículo entendemos que:

El patrimonio cultural es una riqueza colectiva compuesta por el conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que hemos heredado del pasado, con los que nos identificamos y que hemos decidido que merece la pena proteger como un reflejo y una señal de nuestro progreso y de nuestros valores, creencias, saberes y tradiciones en continua evolución. Es preciso el compromiso de toda la sociedad para garantizar su conservación, salvaguardia, respeto, difusión y correcta explotación (Querol, 2010; Consejo de Europa, 2005; Llull, 2005; Fontal, 2016; Fontal, 2013).

Es necesario comprender el contexto social, económico, político y cultural de una sociedad para entender el patrimonio que considera como propio e identitario, los valores que le otorga y el uso y tratamiento que hace del mismo (González-Monfort, 2019; Fontal, 2016; Fontal, 2013; Yory, 2012). Es la sociedad la que da valor histórico, tecnológico, etnográfico, estético, evocador, sensorial, antropológico, familiar, identitario, etc. al patrimonio y determina qué elementos lo constituyen. Los valores conferidos a los bienes patrimoniales divergen dependiendo de las personas y sus comunidades, no habiendo una única forma de entender, mirar, sentir, utilizar o convivir con el patrimonio. Esto hace que el patrimonio y la educación patrimonial sean asuntos controvertidos para la investigación y la docencia, pero, sin embargo, indispensables en los centros educativos. Es por ello que en los últimos años estamos asistiendo al desarrollo de las primeras propuestas dirigidas a favorecer la construcción de valores identitarios, el respeto intercultural, el cambio social y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos (Fontal, 2013; González-Monfort, 2019) y es necesario detenerse a analizarlas.

Los centros educativos constituyen uno de los medios más adecuados para la transmisión y acceso del alumnado al patrimonio, pues los estudiantes atraviesan etapas de maduración mental y cognitiva y están formando su identidad como ciudadanos (Fontal, 2013; Calaf y Marín, 2012). Además, es preciso aprender a interpretar el pasado y comprender nuestras raíces históricas y poner en valor los elementos patrimoniales, ya que, como es lógico, lo que se desconoce y no se valora se termina perdiendo (Guillén y Hernández, 2018). Desde los centros, se requiere sensibilizar sobre el abandono, destrucción, desaparición, olvido, desinterés y mal uso que en numerosas ocasiones sufre el patrimonio cultural. El docente, por tanto, debe actuar responsablemente evitando crear identidades excluyentes o favorecer ideologías políticas en función de su pensamiento personal. Es un objetivo de la educación patrimonial contribuir a desarrollar la empatía, la tolerancia y el respeto, y a tener una actitud abierta y flexible (Fontal, 2013; González-Monfort, 2019; Guillén y Hernández, 2018; Molina, 2015; Calaf y Marín, 2012; Cuenca, 2014; Lucas, 2014). En línea con esto, en el abordaje de la educación patrimonial sería necesaria la multidisciplinariedad (desde diversas

asignaturas y disciplinas) y la cooperación entre centros y/o con instituciones públicas del entorno (Molina, 2015; Carrión, 2015; Rodríguez y Sánchez, 2018). Asimismo, también sería necesaria la flexibilidad en los planteamientos y en las estrategias metodológicas, para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al lugar en el que este se desenvuelva y a las características del alumnado, y para atender a los cambios que puedan sufrir tanto el patrimonio como la concepción que la sociedad tenga de él (Carrión, 2015).

Las leyes internacionales, nacionales y autonómicas vinculan, al menos de manera teórica, educación y patrimonio desde hace casi un siglo, tanto en la normativa patrimonial como en la educativa. En España, los textos normativos referentes al patrimonio cultural se encuentran reforzados con las leyes educativas en las que se incluye la enseñanza del mismo.

- La normativa patrimonial contempla la necesidad de implicar a la educación para el correcto conocimiento, difusión y conservación del patrimonio cultural, como se señala en la *Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español*, de la cual parten las diferentes legislaciones patrimoniales de cada comunidad autónoma. Por lo general, a lo largo de estas leyes, se aprecia que la educación del patrimonio se relaciona con cuatro campos diferentes, pero interrelacionados. Esta categorización se ha basado en la realizada por Marín (2014) en su estudio sobre la legislación en materia de accesibilidad, educación y patrimonio, en el que analiza los verbos empleados en relación con la enseñanza del patrimonio. En un primer nivel cognoscitivo, de menor a mayor profundización, se sitúan aquellos vinculados con la difusión -transmitir, difundir, divulgar, informar-; en un segundo nivel, los asociados a la enseñanza-aprendizaje e investigación -estudiar, conocer, formar, interpretar, educar, reconocer-; en el tercer nivel se localizan los tocantes a la valorización -valorar, disfrutar, apreciar, sensibilizar, respetar-, y, por último, los relacionados con la protección -tutelar, conservar, proteger, salvaguardar-. Es decir, gracias a la educación patrimonial se pueden alcanzar progresivamente estos cuatro niveles de conocimiento, tal y como reconoce la legislación autonómica; pero quedándose en un peldaño más atrás de los objetivos y funcionalidades defendidos en el apartado anterior, ya que faltaría un quinto nivel, situado en el mismo plano que el de la protección¹: el de la identización de los individuos y comunidades con su patrimonio.
- En relación con la normativa educativa, es evidente la inclusión y consideración preexistente del patrimonio cultural en el currículum oficial de Secundaria y su vinculación con la competencia básica llamada *conciencia y expresiones culturales* (Fontal, 2013: 28-31; Ibáñez-Etxeberria, Fontal y Rivero, 2018; Pinto y Molina, 2015). No obstante, esto debe completarse con la legislación educativa de cada comunidad, en este caso, de Cantabria (*Ley 6/2008 de Cantabria*). Gracias a esta, se produce una ampliación de la presencia del patrimonio cultural, pues se emplea para difundir, conocer, respetar, poner en valor, conservar y mejorar su patrimonio regional. En el currículum marcado por la comunidad

¹ Determinar esta posición es importante pues la identización surge después de que los individuos consigan poner en valor el patrimonio y experimentar procesos de sensibilización hacia él. Exactamente igual ocurre con la protección, ya que no se quiere ni intenta preservar algo que no se valora, lo identifique o no como algo propio de su cultura. Por este motivo, en este trabajo se ha inclinado a situar identización y protección como dos niveles cognoscitivos diferenciados, pero en el mismo plano.

(Decreto 38/2015) hasta un total de diez asignaturas tienen en consideración el patrimonio cultural², entre las cuales es preciso destacar cinco de ellas. La presencia en esta lista de la materia de Geografía e Histórica es una causa lógica de su gran proximidad a nivel conceptual al patrimonio cultural, y es donde tradicionalmente se ha desarrollado en mayor profundidad la educación patrimonial en las aulas. Es importante advertir que el patrimonio cultural está presente en los cuatro cursos de la ESO, tanto en ámbitos más generales -nivel europeo y nacional- como en los más particulares -Comunidad Autónoma de Cantabria-. Asimismo, hay que destacar la asunción, aunque sea a nivel conceptual, del patrimonio cultural y artístico estudiado en la materia como un elemento perteneciente a *nuestra* cultura. Y, además, esta asignatura es una de las que más contribuyen a la *conciencia y expresiones culturales*, fomentando el aprecio, respeto y puesta en valor del *patrimonio cultural y artístico*. La Cultura Clásica es otra de las asignaturas que más énfasis pone en el estudio del patrimonio, el único problema es que corresponde a una materia incluida solo en el 4º curso de la ESO. Esta materia considera el patrimonio cultural heredado del mundo greco-romano como algo propio de la identidad de la sociedad española actual, así como específicamente de la cántabra. Por su parte, aunque de manera muy breve, en la materia de Lengua Castellana y Literatura se trabaja el patrimonio histórico y cultural, producto de la realidad plurilingüe y de las obras más relevantes de la literatura del país. Es aquí donde la ley vuelve a asumir todo este patrimonio como *nuestro*, perteneciente a una identidad cultural común. La Educación Plástica, Visual y Audiovisual incluye en su currículum el estudio del *patrimonio histórico y cultural*, proponiendo su estudio, análisis, valoración y respeto como una de las claves a la contribución de la competencia social y cívica. Por último, la Música es otra de las asignaturas que menciona en reiteradas ocasiones el patrimonio cultural -*patrimonio musical español, patrimonio cultural y artístico*-. Asimismo, se incorpora el aprendizaje de la *música culta y tradicional* de Cantabria.

No obstante, en 2018 se aprobó en Cantabria la *Orden ECD/81/2018, de 27 de junio, que modifica la Orden ECD/96/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, que incluye la asignatura de Patrimonio de Cantabria como materia de libre configuración autonómica en el tercer curso de ESO. Esta asignatura tiene dos objetivos fundamentales. (1) Por un lado, que los alumnos comprendan qué es el patrimonio cultural, así como sus tipologías y sus usos sociales. Además, se pretende transmitir la necesidad de valorar, conservar o proteger, documentar y difundir el patrimonio. (2) Por otro lado, el calificativo *de Cantabria* evidencia la segunda meta de dicha materia: dar a conocer el patrimonio de la región, para que a través de su contemplación y experimentación el alumnado pueda adquirir e interiorizar de una mejor manera los propósitos fijados en el primer objetivo. Sin embargo, la experiencia que demuestran los dos cursos escolares en los que se lleva desarrollando la asignatura refleja varios problemas o preguntas a las que se deben dar soluciones. Este artículo se centrará en tres de ellos: la formulación teórica y práctica de la

² Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales; Biología y Geología; Geografía e Historia; Latín; Lengua Castellana y Literatura; Artes Escénicas y Danza; Cultura Clásica; Educación Física; Música; y Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.

asignatura, la acogida de la asignatura en los centros de enseñanza y la calidad de la implantación de la materia en los anteriores.

Marco metodológico

El objetivo general del artículo es evaluar la inserción del patrimonio cultural en la Educación Secundaria Obligatoria en Cantabria durante los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020 a través de la asignatura de Patrimonio de Cantabria. Son objetivos específicos: (1) el analizar la formulación teórica y práctica de la asignatura de Patrimonio de Cantabria a través de la Orden ECD/81/2018; (2) conocer el diseño y gestión de la materia en su origen; (3) examinar la acogida de la asignatura en los centros de enseñanza cuya oferta educativa abarque la etapa de la ESO; y (4) definir la calidad de la implementación de la materia de Patrimonio de Cantabria en los centros educativos que la ofertan.

Hasta el momento, no se han llevado a cabo estudios ni evaluaciones de su planteamiento, gestión, diseño o desarrollo desde su implantación, ni tampoco de los resultados a nivel educativo que ha tenido hasta el momento. Por este motivo, resulta pertinente y relevante plantearse: ¿cómo se ha desarrollado la inserción del patrimonio cultural en la Educación Secundaria Obligatoria en Cantabria a través de dicha asignatura desde el año 2018?

Para responder a esta pregunta hemos empleado una metodología mixta, combinando el empleo de tres técnicas de recogida de datos.

- (1) Matriz de análisis normativo. Se ha utilizado y adaptado una tabla de análisis tipo, tomada de la publicación de Estepa (2013: 55 y 88), en la que se tienen en consideración tres categorías diferentes -concepto y tipologías patrimoniales, modelo de enseñanza por el que se aboga y la relación entre patrimonio e identidad-. Estas, a su vez, se dividen en varias subcategorías e indicadores.
- (2) Cuestionarios anónimos para docentes implicados en la materia. Se emplearon para conocer la acogida de la asignatura en los centros de enseñanza y de la calidad de la implementación de la materia en los centros educativos. Han permitido obtener datos acerca de las concepciones de los docentes sobre los diferentes objetivos específicos estudiados. Dicho cuestionario se ha formulado desde un sistema de categorías o campos temáticos -contexto profesional, formación específica, diseño y gestión de la asignatura, implantación de la asignatura en el centro educativo, desarrollo de la asignatura y perspectivas de futuro- y consta de 27 preguntas. En este se encuentran preguntas cerradas, donde se debe escoger una o varias de las opciones propuestas, pero, sobre todo, preguntas de carácter abierto en las que se invita a exponer el punto de vista del profesorado sobre lo que se cuestiona.
- (3) Entrevista personal. Las entrevistas se plantearon para analizar la situación de la formulación teórica y práctica de la asignatura de Patrimonio de Cantabria, así como para conocer el diseño y gestión de la materia en su origen e indagar en la formación específica y competencias de los docentes en patrimonio cultural y su enseñanza. Se llevó a cabo una entrevista personal abierta con cada uno de los docentes por separado, así como una quinta, semi-estructurada, con uno de los miembros que coordinó y colaboró en la gestión y origen de la asignatura, con el objetivo de acercarse a la misma desde una perspectiva más administrativa.

En relación con la población y muestra utilizadas en el estudio, este se enmarca en el ámbito geográfico de la Comunidad Autónoma de Cantabria, en la que solo un total de cinco centros educativos ofrecen la materia mencionada y, por ende, cinco docentes son los encargados de la misma. Sin embargo, en esta investigación han colaborado cuatro profesores/as, no siendo posible lograr la implicación del quinto.

Sin embargo, a la hora de analizar esas respuestas, hay que tener en cuenta que, aunque con este tipo de preguntas se pueden recoger matices muy interesantes, también las respuestas pueden estar marcadas, de manera inconsciente, por criterios de deseabilidad social. Por ello, se aclaró a los participantes que su colaboración era completamente voluntaria y, por supuesto, anónima.

Los instrumentos que precisan de la colaboración de determinados individuos han sido evaluados favorablemente por un Comité de Ética universitario. Hemos asegurado en todo momento la imparcialidad, la confidencialidad y el anonimato de los participantes, empleando pseudónimos convenientes.

Resultados

Los resultados se organizan a partir de las técnicas e instrumentos de recogida de información descritos anteriormente. En primer lugar, se mostrarán los (1) resultados obtenidos del empleo de la matriz de análisis normativo y a continuación (2) los relativos al trabajo empírico: el cuestionario para el profesorado y la entrevista semi-estructurada.

1. Resultados del análisis normativo

La matriz de datos diseñada cuenta con tres categorías diferenciadas -concepto y tipologías, modelo de enseñanza e identificación: relación patrimonio-sociedad- y divididas en una serie de subcategorías determinadas, en su mayoría, por unos indicadores que sirven como guía en la búsqueda de información dentro de la *Orden ECD/81/2018*. Tanto las categorías como las subcategorías se organizan en una estructura progresiva desde las nociones teóricas y prácticas más básicas de la educación patrimonial hasta las más complejas. Así, en un primer momento se analiza qué es el patrimonio cultural para la *Orden ECD/81/2018* y qué tipologías contempla, así como los documentos de referencia que ha empleado para justificar su origen -donde se destaca el empleo superficial de los documentos de referencia, mencionando solo la UNESCO y sin profundizar en otros internacionales, nacionales e, incluso, autonómicos igualmente relevantes y útiles, como se ha mostrado en este trabajo-, además de los objetivos y contenidos que plantea.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TEXTO	APARTADO / ARTÍCULO
1.1. Definición		- [...] legado que la sociedad de Cantabria [...] ha producido generación tras generación ...]. - Bienes naturales y culturales [...] que han sido oficialmente reconocidos e inventariados, o que serían susceptibles de serlo [...] como integrantes del Patrimonio de Cantabria.	Presentación Orientación de los contenidos
1.2. Tipologías patrimoniales contempladas	- Arqueológico	Patrimonio Arqueológico	Currículum
	- Arquitectónico	Patrimonio Edificado	Currículum
	- Etnológico	Patrimonio Etnográfico	Currículum
	- Inmaterial	Patrimonio Inmaterial	Currículum
	- Industrial, científico y técnico	Patrimonio Científico y Tecnológico	Currículum
	- Documental y bibliográfico	Patrimonio Documental y Bibliográfico	Currículum
	- Natural	- [...] analizar los productos naturales y culturales [...]. - Patrimonio Natural	Presentación Currículum
	- Otros	Patrimonio Mueble	Currículum
1.3. Referencias internacionales / nacionales / autonómicas		- Convención de la UNESCO aprobada en París en 1972 (Patrimonio Mundial Natural y Cultural). - Convención de la UNESCO aprobada en París en 2003 para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. - Ley 11/1998 de Patrimonio de Cantabria	Organización de los contenidos

TABLA 1. Tabla de análisis de la categoría *Concepto y tipologías* sobre la *Orden ECD/81/2018* (elaboración propia).

Asimismo, la segunda categoría examina qué papel tiene el patrimonio cultural para la ley y cuál es su finalidad educativa, detectándose que el patrimonio se entiende no solo como contenido, sino también como recurso didáctico, en búsqueda de una finalidad crítica para la educación patrimonial. También se evalúa el tipo de estrategias metodológicas que promueve: protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje -se encuentra compartido tanto por el alumnado como por el contexto-, cooperación dentro y fuera del centro educativo, y la flexibilidad de su programación. Esto permite determinar si son las más adecuadas dentro de la educación patrimonial y hace posible situar al lector en el contexto más técnico en relación con la educación patrimonial, es decir: los fines que persigue, los contenidos que se deben incluir y su forma de impartirlos, y el protagonista o centro de la educación patrimonial.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TEXTO	APARTADO / ARTÍCULO
2.1. Papel de la educación patrimonial	- Transmisión conceptual		
	- Recurso didáctico	- [...] objetivo general: aprovechamiento didáctico de los recursos patrimoniales del entorno como estrategia de aprendizaje y de motivación.	Organización de los contenidos
	- Integración plena	- [...] encargado en el futuro de cuidar, proteger y difundir su patrimonio cultural y natural.	Contribución al desarrollo de competencias
2.2. Finalidad de la educación patrimonial	- Academicista	- [...] para ofrecer al alumnado la posibilidad de conocer en el espacio más inmediato, el de su Comunidad Autónoma, la plasmación del devenir histórico y cultural de la sociedad, cristalizada en forma de Patrimonio natural y cultural.	Presentación
	- Práctica-conservacionista	- [...] comprender la realidad material e inmaterial del espacio en que los estudiantes desarrollan su vida en sociedad [...].	Presentación
	- Crítica	- [...] despertar su sensibilidad hacia ellos ^bienes	Orientaciones metodológicas

		<p>patrimoniales* con el fin último de hacerles conscientes de la responsabilidad que tenemos, cara a las generaciones futuras, de respetar y conservar esos bienes que hemos heredado.</p> <p>- [...] la materia contribuye a formar ciudadanos respetuosos con sus tradiciones, y activos y críticos con todo aquello que atente al patrimonio.</p> <p>- [...] que el alumnado tome consciencia sobre lo que él es capaz de hacer para proteger y defender el patrimonio.</p> <p>- [...] que el alumnado pueda comprender el pasado y su relación con el presente y el futuro siendo la tolerancia y el respeto actitudes que debe conseguir.</p>	<p>Contribución al desarrollo de competencias</p>
2.3. Protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje	- El patrimonio (como contenido)	- [...] acercar a los alumnos [el Patrimonio de Cantabria].	Orientaciones metodológicas
	- El discente (conocimientos previos e intereses)	- [...] tener en cuenta los conocimientos adquiridos en cursos anteriores o en el propio curso [...].	Orientaciones metodológicas
	- El contexto	- [...] desde un posicionamiento de aprendizaje centrado en el entorno [...].	Presentación
		- [...] que el docente busque [...] un nexo entre las nociones generales de Patrimonio y los bienes patrimoniales del entorno [...].	Orientaciones metodológicas
	- Integración de los anteriores		
2.4. Cooperación y colaboración	- La asignatura es independiente		

	- Colabora con otras materias o profesores		
	- Colabora con instituciones, gestores de patrimonio, centros educativos, etc.	- [...] conferencias de personas o asociaciones implicadas en el estudio y/o conservación del Patrimonio, realización de talleres, entrevistas a personas mayores [...]. - [...] oportunidad para crear una extensa red de colaboración entre los centros de enseñanza y las instituciones públicas y privadas para crear un frente común orientado a salvaguardar nuestro Patrimonio mediante la formación y sensibilización [...].	Orientaciones metodológicas
	- Contempla contacto directo con el patrimonio	- [...] aprendizaje activo mediante salidas didácticas [...]. - [...] utilización de las TIC será de gran importancia [...]: reproducción de diferentes manifestaciones culturales.	Orientaciones metodológicas
2.5. Flexibilidad	- Exigencias del patrimonio	- currículo [...] abierto a la incorporación en las programaciones didácticas de peculiaridades o particularismos locales o comarcales [...].	Organización de los contenidos
	- Intereses / necesidades del alumnado	- [...] no podemos olvidar la necesidad de adaptarnos a la heterogeneidad del alumnado y a la necesidad de atender a las diversas capacidades que presente. - [...] tener en cuenta los conocimientos adquiridos en cursos anteriores o en el propio curso [...].	Orientaciones metodológicas

TABLA 2. Tabla de análisis de la categoría *Modelo de enseñanza* sobre la *Orden ECD/81/2018* (elaboración propia).

La tercera categoría se centra en el quinto nivel cognoscitivo, el de la identificación o no de los individuos con el patrimonio cultural, la cual se aproxima al proceso de los cinco niveles de conocimiento -difusión-enseñanza-investigación-valoración-, aunque dejando de lado la valoración del patrimonio ajeno, pues este se emplea básicamente para ser comparado con el patrimonio de la región y enfatizar el valor de este.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TEXTO	APARTADO / ARTÍCULO
3.1. Valoración del patrimonio	- Fetichista-excepcionalista		
	- Monumentalista		
	- Estética		
	- Histórica-artística	- [...] algo fruto de la historia de un pueblo que ha ido evolucionando y transformándose a lo largo del tiempo.	Orientaciones metodológicas
	- Simbólico-identitaria	- [...] legado que la sociedad de Cantabria [...] ha producido generación tras generación ...].	Presentación
3.2. Nivel cognitivo	- Difusión	Trasmitir, difundir	
	- Enseñanza-aprendizaje e investigación	Conocer, analizar, comprender, aprender, entender, formar, investigar	
	- Valoración	Interpretar, apreciar, sensibilizar, respetar, valorar, disfrutar, tolerar	
	- Protección	Administrar, conservar, salvaguardar, preservar, proteger, cuidar, defender	
	- Identización	- [...] salvaguardar nuestro Patrimonio [...] - [...] conocimiento de una cultura propia y rica [...].	Orientaciones metodológicas Contribución al desarrollo

			de competen- cias
3.3. Escalas de identidad	- Individual		
	- Social	<p>- [...] corresponsabilidad en la salvaguardia y transmisión del Patrimonio de Cantabria.</p> <p>- La inmersión de los alumnos en el patrimonio de su región les facilita el conocimiento de una cultura propia y rica construida a lo largo de los siglos y que se han conservado gracias a las diferentes generaciones.</p> <p>- [...] compromiso social con el legado del pasado y su salvaguarda.</p>	<p>Presentación</p> <p>Contribución al desarrollo de competencias</p>
	- Pluriidentidad	- [...] comparar la tradición propia con la cultura actual [...] que el alumno tome consciencia de la diversidad de la que es partícipe y sepa así apreciar lo propio como elemento importante de la cultura.	Contribución al desarrollo de competencias

TABLA 3. Tabla de análisis de la categoría *Identización: relación patrimonio-sociedad* sobre la Orden ECD/81/2018 (elaboración propia).

2. Resultados del trabajo empírico

Los resultados obtenidos del cuestionario al profesorado y de la entrevista semi-estructurada se han organizado en torno a seis categorías: (1) contexto profesional del profesorado, (2) formación específica del profesorado, (3) diseño y gestión de la asignatura, (4) implantación de la asignatura, (5) desarrollo y seguimiento de la asignatura y (6) perspectivas de futuro.

2.1. Contexto profesional del profesorado

Los participantes son un hombre y tres mujeres, de los cuales la mitad se sitúan entre los 35 y 54 años, mientras que otro es menor de 35 años y un último, mayor de 54 años. Además, todos los docentes pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La mitad de los mismos han impartido la asignatura durante los dos cursos académicos que lleva vigente, mientras

que la otra mitad, solo el curso 2019-2020. Asimismo, la razón por la que tres de los profesores/as son los responsables de la asignatura debido a su formación y/o afinidad con la asignatura, salvo uno que la utiliza para completar su horario.

2.2. Formación específica del profesorado

Dos miembros del profesorado encuestado han recibido formación específica durante su grado o licenciatura; otro es miembro del Centro de Estudios Montañeses, doctor/a en Historia e investigador/a en activo; y el cuarto/a nunca la ha recibido. Estos resultados se relacionan con que la mayoría de los docentes consideran necesario obtener formación previa en la materia para impartir la asignatura de Patrimonio de Cantabria, destacando en particular la respuesta de uno de los docentes (cuestionario, D4), quien afirma que *el patrimonio tiene unos métodos específicos de trabajo y una variedad conceptual que debe ser abordada antes de afrontar las clases como docente. Además, no existe un libro de texto para la materia, lo que dificulta la labor si no estás familiarizado con el tema.*

Por otra parte, acerca del Centro de Profesorado de Cantabria (en adelante CEP), D1 en la entrevista reconoce que se debería haber hecho un curso en el CEP con las personas que diseñaron el currículum durante los tres primeros cursos de la asignatura. No obstante, la mitad de los docentes encuestados no conocen la existencia de ningún curso pasado, presente o futuro realizado por la institución, al contrario que ocurre con la otra mitad de los encuestados. Sin embargo, todos aportan posibles claves o ejes imprescindibles necesarios para fundamentar un curso en el CEP que ayude a formar al profesorado que imparte la asignatura, como *realizar un recorrido por los elementos del currículo* (cuestionario, D1) y *la forma de abordarlos* (cuestionario, D4), *articular un programa* (cuestionario, D2) y *elaborar y proporcionar unos materiales didácticos* (cuestionario, D2 y D3).

2.3. Diseño y gestión de la asignatura

Los docentes admiten que la Administración informó de la inserción de la nueva asignatura en el plan curricular, aunque de manera superficial y limitándose al currículum (cuestionario, D3). Asimismo, los participantes muestran opiniones diferentes en cuanto a la planificación de la implantación de la asignatura, centrándose en diversos aspectos. Entre los puntos fuertes, se destaca la *flexibilidad que permite tener la materia* (cuestionario, D2) y la *oportunidad que ofrece al alumnado de adquirir conciencia del patrimonio que les rodea para que lo respeten y puedan disfrutar del mismo* (cuestionario, D4). Esto coincide con los objetivos que indica entrevista, D1, los cuales se centran en *revalorizar socialmente el patrimonio de Cantabria y que el alumnado se acercara, lo hiciera suyo y tomara conciencia de dónde está y qué importancia tiene en su vida*. Es decir, usar el patrimonio como medio para *conocer la realidad inmediata, que es Cantabria, como referencia primera, no como la única*. Sin embargo, entre las desventajas plasmadas se encuentran la *imposibilidad de que los grupos bilingües la elijan* (cuestionario, D1) y la percepción de la asignatura por el alumnado como una materia fácil (cuestionario, D2). Además, se plantea la posibilidad de ampliar la materia en dos cursos -3º y 4º de la ESO- (cuestionario, D3). No obstante, la decisión de situar la asignatura solo en 3º de la ESO se justifica con la existencia de un grupo de

materias de libre configuración autonómica y porque *es un curso en el que el alumnado ya puede empezar a elegir y definir sus gustos*. Además, es pertinente que se incluya en la ESO para que todo el alumnado tenga la oportunidad de cursarla (entrevista, D1).

Para completar esta sección, el 50% de los docentes señalaron que tienen un nivel bajo de conocimiento de la *Orden ECD/81/2018*, en la que se aprueba e incluye la asignatura Patrimonio de Cantabria como materia de libre configuración en 3º ESO; mientras que un 25% afirma tener un nivel medio; y el otro 25%, un nivel alto.

2.4. Implantación de la asignatura

Ofertar la asignatura no fue una decisión controvertida para dos de los participantes, entre los cuales uno añade que lo que se pretendía era ofrecer una nueva alternativa. Los otros participantes no ofrecen respuestas válidas, ya que desconocen si fue así.

Respecto a la implantación de la asignatura en el centro educativo, las respuestas aportadas por los docentes apuntan a que Patrimonio de Cantabria se decidió ofertar por el simple hecho de ser posible, así como porque los alumnos empezaron a mostrar menos interés por las optativas que se ofertaban hasta ese momento (cuestionario, D4). En relación con esta última observación, existen diversas opiniones sobre la acogida de la materia por el alumnado. Mientras un docente admite que su interés es escaso, dos profesores creen que la acogida es buena. Por otro lado, el cuestionario, D3 relaciona la acogida con la propia organización de las asignaturas, pues afirma que las opciones en nuestro centro que es de una sola línea están muy dirigidas según el resto de decisiones que tienen que tomar en esta etapa.

El número de matriculados en ambos cursos puede ser otra señal de esa acogida, ya que hay una media de 12-14 alumnos/as por clase en cada centro, destacando la cifra del cuestionario, D1 con 24 matriculados en el curso 2019-2020. Por otro lado, el perfil del alumnado matriculado se describe de modos muy variados, pero la tendencia que apuntan los participantes recuerda a la percepción de la asignatura como una materia fácil, a excepción de una pequeña parte que cuestionario, D3 reconoce como *alumnado motivado por el temario*.

2.5. Desarrollo y seguimiento de la asignatura

En lo concerniente al desarrollo de la asignatura, el 75% de los profesores utiliza el currículum definido en la *Orden ECD/96/2015* como punto de partida, adaptando la organización de los contenidos a las circunstancias concretas del grupo, sin necesidad de impartir todos contenidos, pues resulta bastante exigente. Por el contrario, el 25% sigue explícitamente lo que marca la legislación (cuestionario, D4), lo que se relaciona directamente con los criterios que estos docentes siguen para programar los contenidos de la asignatura, pues ese mismo 25%, de carácter más tradicional, se centra exclusivamente en el currículum. En cambio, el resto tiene en cuenta el *perfil e intereses del alumnado* (cuestionario, D1 y D3) y se organiza bien *en función de los temas transversales que está trabajando el centro* (cuestionario, D1) o *por proyectos* (cuestionario, D2).

Los participantes creen que los contenidos de Patrimonio de Cantabria no se solapan con otros vistos en otras asignaturas, destacando una de las respuestas que aporta información

complementaria: *en general no creo que se solapen, aunque en ocasiones coincide con temas de Historia, por ejemplo. Creo que el punto de vista es distinto* (cuestionario, D1).

Por otra parte, desde la Administración se planteó proporcionar determinados recursos a los centros educativos que ofertaran la asignatura, desde recursos didácticos -un itinerario didáctico y unos materiales- hasta económicos -dotación económica para, por ejemplo, realizar salidas didácticas- (entrevista, D1). No obstante, los docentes denuncian la falta de ambos tipos de recursos, empezando por unos materiales didácticos específicos que sirvan de apoyo para la asignatura de Patrimonio de Cantabria, lo que *denota despreocupación por parte de la Consejería* (cuestionario, D4). Asimismo, esto crea la necesidad de prepararse materiales propios (cuestionario, D1). Además, en general, los participantes consideran que contar con materiales didácticos específicos sería útil como guía para el docente *-a la hora de concretar los contenidos* (cuestionario, D4)- y para el discente *-para profundizar o desarrollar su propio aprendizaje* (cuestionario, D3)-.

Tres de los profesores dicen conocer la implementación de la asignatura de Patrimonio de Cantabria por parte de otros centros educativos, aunque de una manera muy superficial. Una persona respondió que no.

La evaluación que se emplea en la materia difiere entre los docentes: *evaluación continua* (cuestionario, D4), *trabajo en el aula* (cuestionario, D3), *mediante proyectos y aspectos actitudinales* (cuestionario, D1) y *a través de rúbricas diseñadas para cada proyecto* (cuestionario, D2).

Por otro lado, solo dos de los participantes han sido los responsables de la materia durante más de un curso académico, por lo que son los únicos que han tenido la oportunidad de analizar los resultados y realizar cambios o mejoras en la metodología, materiales o recursos didácticos, sistema de evaluación, etc. en el transcurso de un curso académico para otro. No obstante, no parece que hayan llevado a cabo una reflexión profunda y una autoevaluación del curso previo, ofreciendo testimonios superficiales y espontáneos, como se observa en el cuestionario, D2: *los cambios se van produciendo según las demandas de los alumnos y alumnas*. Lo mismo ocurre desde la Administración, pues no ha llevado a cabo ningún tipo de evaluación del currículum, desarrollo de la asignatura y/o de sus resultados, afirmando que, *si no hay una indicación específica del responsable político, no se hace* (entrevista, D1).

2.6. Perspectivas de futuro

Finalmente, los docentes se han mostrado proclives a la continuación de la asignatura en su centro educativo, incluso llegando a afirmar que esta *es una seña de identidad del centro* (cuestionario, D1). Lo cual encaja con que la mayoría no prevea la eliminación de la materia del currículum oficial de Cantabria, aunque, como señala entrevista, D1, *existen dos variables muy importantes para su éxito o fracaso: la voluntad política y la implicación del profesorado*. En cuanto a la primera, *resulta imprescindible que difunda la asignatura de forma correcta y con sentido común, además de atender a la formación del profesorado*.

Conclusiones

De los resultados obtenidos, se derivan las siguientes conclusiones, relativas a cinco aspectos. (1) Concepción del patrimonio en la Orden ECD/96/2015; (2) Acogida inicial (3) Curriculum oficial y curriculum ejecutado; (4) Limitaciones; (5) Proceso de identización.

1. Concepción del patrimonio en la Orden ECD/96/2015

La concepción del patrimonio en la Orden ECD/96/2015 podría sintetizarse como un conjunto de bienes, reconocidos oficialmente, o susceptibles de serlo, como parte del patrimonio cultural y natural de Cantabria, los cuales son herencia, generación tras generación, de la sociedad cántabra. Sin embargo, esta consideración sobre el patrimonio de Cantabria adolece de dos características fundamentales, esencia del propio ser patrimonial y sin las cuales, la educación patrimonial pierde su verdadero sentido y objetivo. En primer lugar, se habla del reconocimiento oficial como parte indispensable para que los bienes sean patrimonio de Cantabria (de arriba hacia abajo). No obstante, como se alumbró en las primeras páginas del trabajo y, sobre todo, a través de la definición realizada sobre el patrimonio cultural, dicho reconocimiento debería venir también desde la sociedad que convive y a la que pertenece -simbólicamente- ese patrimonio (de abajo hacia arriba), pues es su legítima heredera. Aun así, se debe confesar, que ese reconocimiento de abajo hacia arriba es complicado de conseguir si la sociedad no valora ni se identifica con los bienes patrimoniales, para lo cual la educación patrimonial es fundamental; y, a su vez, esta se desarrolla, en la mayoría de los casos, gracias a actuaciones institucionales o administrativas de los poderes públicos (de arriba hacia abajo), como la Orden ECD/96/2015, en las que se decide qué enseñar y valorar.

En segundo lugar, se echa en falta el protagonismo de la dimensión humana del patrimonio, aunque este sea herencia de la sociedad cántabra, también debe representar sus valores, creencias, saberes, tradiciones, historia, etc. con los cuales la población se identifica y diferencia del resto de cultural.

2. Acogida inicial

La baja difusión de la asignatura por parte de la Consejería repercute en el bajo número de centros educativos que la han incorporado en su oferta, pues genera desconocimiento e incertidumbre en cuanto a su utilidad real. Prueba de esto último es que las razones por las que se incluyó la asignatura en los centros educativos atienden más a la búsqueda de segundas opciones dentro de las asignaturas optativas que al convencimiento de la necesidad de estudiar una materia de estas características para el desarrollo personal y ciudadano del alumnado. Otro hecho es que el número de centros que han adoptado la asignatura no ha aumentado de un curso académico para otro. Dicho número puede entenderse durante el primer año de vida de la asignatura, pero no para el segundo.

Por otra parte, la acogida por parte del alumnado parece más alentadora en comparación con la acogida de los centros, ya que el número de matriculados ronda una media de 12 alumnos/as. Estas cifras pueden considerarse buenos resultados pues hay que tener en cuenta que se oferta en el curso

de 3º ESO, en el que las optativas son múltiples y asignaturas como Patrimonio de Cantabria pueden quedar excluidas de ciertos itinerarios, como el bilingüe.

3. Currículum oficial y currículum ejecutado

El currículum oficial de la asignatura de Patrimonio de Cantabria contempla ocho tipologías patrimoniales diferentes, dividiendo cada una en bloques de contenido diferenciados. Sin embargo, no es necesario incluirlas a través de esa estructuración. Es decir, los bienes patrimoniales concentran diferentes características y valores -artístico, histórico, etnológico, social, económico, industrial, etc.-, por lo que se pueden estudiar desde diferentes puntos de vista o poniendo especial énfasis en determinados aspectos, como su uso social. A pesar de que el currículum oficial plasme los contenidos en bloques diferenciados, dando una sensación de aparente desconexión entre patrimonios, un bien patrimonial no debería analizarse sólo a través de la perspectiva de la tipología patrimonial en la que se incluye. Este es uno de los motivos por lo que cabe defender la multidisciplinariedad del patrimonio. Este sólo se logra comprender y valorar, en un primer momento, si se estudia de manera holística (Llull, 2005; Pinto y Molina, 2015).

La realidad en las aulas ha demostrado una doble tendencia, en la que algunos docentes siguen estrictamente las indicaciones del currículum, a pesar de considerarlo demasiado exigente; mientras que otros lo utilizan solo como base o apoyo para sus clases o lo concentran para seguir una metodología basada en proyectos, también como forma de compensar esa carga excesiva de contenidos. Esta última estrategia es la más conveniente para abordar el estudio holístico de los bienes defendido en las líneas previas, así como la recomendada entre los teóricos en la materia, ya sea mediante la investigación directa de los bienes patrimoniales y su contexto o la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (Fontal, 2016; Carrión, 2015; Cuenca, 2014; Pinto y Molina, 2015; Lucas, 2014).

Asimismo, no denota una reflexión profunda acerca de la asignatura y, por consiguiente, de su estructuración curricular, que esta se configurara en cinco meses, como admitió el miembro de la coordinación de la misma. Esta rapidez pudo causar la falta de una investigación profunda en cuanto a lo que es y cómo debe desarrollarse la educación patrimonial, así como la búsqueda de propuestas del mismo calibre en otras Comunidades Autónomas, como Andalucía, que tiene una asignatura similar implantada en 1º de Bachillerato (CREA).

4. Limitaciones

Por un lado, existe una escasez de recursos didácticos, económicos y educativos para ayudar a los docentes, los cuales se plantearon en la gestación de la asignatura y están contemplados en las orientaciones metodológicas de la *Orden ECD/96/2015*. Sin embargo, esto no puede estar más lejos de la realidad, ya que ninguna de estas propuestas se ha llevado a cabo. De hecho, es uno de los principales problemas detectados por los docentes. Esto es consecuencia, entre otras posibles razones, de la falta de reflexión mencionada antes, tanto en los momentos previos a la formulación de la asignatura como durante y después de aquella.

Por otro lado, la *Orden ECD/96/2015* contempla la colaboración con instituciones, asociaciones, centros educativos, etc. para la correcta impartición de la asignatura. No obstante, la práctica vuelve a estar alejada de los presupuestos teóricos, pues no existe cooperación con otras entidades o centros, así como tampoco entre materias dentro del mismo centro.

Asimismo, ni desde la Consejería ni desde los centros educativos se ha llevado a cabo ningún proceso de evaluación de la asignatura y sus resultados. Tan solo, algún docente afirma haber realizado ciertos cambios en función del alumnado, lo que corresponde más a la adaptación curricular que a una evaluación en profundidad al final del curso escolar acerca de los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, resultados, entre otros, y la implantación de las mejoras, actualizaciones y cambios oportunos en la programación. Es necesario hacer una evaluación procesual y final desde la Consejería al implantar una asignatura nueva en el sistema educativo, así como programar una evaluación general cada ciertos años, pues no se debe olvidar que tanto el patrimonio como su didáctica son realidades en continuo cambio (nuevas concepciones y valoraciones por parte de la sociedad, publicaciones con nuevos enfoques, evolución pedagógica, etc.). Esto podría solucionar posibles faltas o problemas resultado de la rápida formulación e implantación de la materia, así como dar seguridad a los centros educativos sobre la misma, pues se mostraría el interés y trabajo que hay detrás de la propuesta y la creencia en su utilidad educativa.

5. Proceso de identización

Para finalizar, cabe destacar que tanto el vocabulario empleado en la Orden ECD/96/2015 como en las entrevistas, reflejan la voluntad de transmitir y dar a entender el patrimonio de Cantabria como parte de la identidad del alumnado y la sociedad a la que pertenece y en la que convive; incluso, a diferenciar el patrimonio propio del ajeno. En la ley se suceden todos los grados del nivel cognitivo utilizados a lo largo del trabajo para analizar la normativa legal, completando así, al menos en teoría, el proceso de socialización del patrimonio, en el cual no solo se reconocen los valores del patrimonio y, en consecuencia, la necesidad de su preservación, sino también la función social del patrimonio, es decir, lo que este aporta a la comunidad.

Sin embargo, un problema detectado en la búsqueda de este tipo de identidad es el trabajo con un patrimonio tan concreto, perteneciente a una región. Esto en realidad delimita la interculturalidad y enriquecimiento de la comunidad educativa, como grupo formado por multitud de identidades en un mundo globalizado. Una asignatura centrada en un espacio delimitado no permite esa transmisión de conocimientos o sentimientos compartidos, a no ser que se permita la inclusión de otras realidades en la misma. Pues va más allá de enumerar los monumentos de la zona, sino de promover el interés y motivación del alumnado, de despertar sentimientos de identización (o no), de valorización, de pertenencia a algo mayor, de protección, etc., y esto no se consigue si se comienza excluyendo. Esta última valoración lleva, por lo tanto, a plantear una nueva línea de investigación: ¿realmente es funcional y práctica la asignatura Patrimonio de Cantabria para lograr los objetivos perseguidos con la educación patrimonial, que es lo que realmente interesa?

Referencias bibliográficas

- Calaf, R. y Marín, S. (2012). Adolescencia y educación patrimonial. *Innovación Educativa*, 208, pp. 18-21.
- Carrión, A. (coord.) (2014). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/textos.html>
- CONSEJO DE EUROPA. (2005) *Convención de Faro sobre el valor del patrimonio para la sociedad*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Contenidos y recursos educativos de Andalucía (CREA). Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?etapa=3&materia=171&unidad=2#space>
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, pp. 76-96.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. BOC núm. 39, de 5 de junio de 2015. Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>
- Estepa, J. (ed.). (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), pp. 415-436.
- Fontal, O. (coord.) (2013) *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del Pasado*, 10, pp. 123-144.
- Guillén, R. y Hernández, A.M. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *CLIO. History and History teaching*, 44, pp. 146-169. ISSN: 1139-6237.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194 (788): a448. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español*. BOE núm. 155, de 29 de junio de 1985. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534>
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, pp. 177-206. ISSN: 1131-5598.

- Lucas, L. (2014). La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos: una investigación sobre el profesorado y alumnado de ciencias sociales. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coord.). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE / OEPE, pp. 211-222.
- Marín, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416>
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio*, 3 (1), pp. 67-80.
- Orden ECD/81/2018, de 27 de junio, que modifica la Orden ECD/96/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. BOC núm. 131, de 5 de julio de 2018. Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=328259>
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), pp. 103-128. Recurso online: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222521>
- Querol, M.A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, S. y Sánchez, P. (2018). Educación Patrimonial en Asturias y Cantabria: propuestas para su aplicación en la Educación Secundaria. En *IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Comunidades transnacionales en el Año Europeo del Patrimonio Cultural*. Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- Yory, C.M. (2012). Pensamiento crítico, globalización y patrimonio. Una aproximación desde la noción de paisaje cultural. En Niglio, O. (ed.). *Paisaje cultural urbano e identidad territorial* (5-22). Roma: Aracne Editrice.

“Nosotras hacemos ciencia”. Una exposición del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US

"Nosotras hacemos ciencia". An exhibition of the Pedagogical Museum of the Faculty of Education Sciences of the US

**María José Rebollo Espinosa
Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: diciembre 2020

Fecha de aceptación: enero 2021

Resumen:

La exposición “Nosotras hacemos ciencia” tiene como objetivo mostrar al alumnado de la facultad de educación de la Universidad de Sevilla, y al resto de niveles educativos, ejemplos de mujeres del pasado y del presente que han sobresalido o han sido pioneras en diferentes ámbitos científicos. La exposición se materializa en forma de catorce enaras de gran tamaño que reflejaban el trabajo de investigación por proyectos (biografías de mujeres científicas).

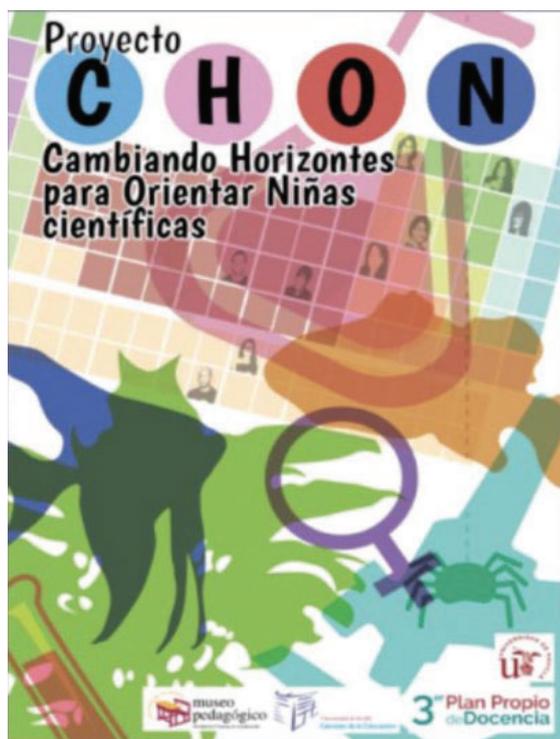
Palabras clave: mujeres investigadoras, mujeres científicas

Abstract:

The exhibition "Nosotras hacemos ciencia" aims to show the students of the faculty of education of the University of Seville, and the rest of the educational levels, examples of women from the past and present who have excelled or have pioneered in different scientific fields. The exhibition is materialized in the form of fourteen large images that reflect the research work by projects (biographies of women scientists).

Palabras clave: female researchers, female scientists.

La alfabetización científica resulta fundamental como parte de la educación de las personas, es un ingrediente importante en la construcción de una ciudadanía democrática en un mundo sostenible. Pero, es preciso afrontarla desde una perspectiva de género, puesto que sigue constatándose que, aunque las mujeres desde siempre han producido conocimiento, carecen de visibilidad y reconocimiento social. Movido por esta premisa, el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ha participado en el Proyecto de Innovación Docente titulado “Cambiando horizontes para orientar niñas científicas” (CHON. Carbono, Hidrógeno, Oxígeno y Nitrógeno), financiado por el tercer Plan Propio de Docencia (Modalidad, ref. 1.2.3, /2020. Solicitud nº 22741), coordinado por Paula Daza Navarro, y en el que se ha visto implicado profesorado de los departamentos de Biología Celular, de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales y de Teoría e Historia de la Educación y la Pedagogía Social. Fruto de dicho proyecto es la exposición temporal “Nosotras hacemos ciencia”, comisariada por M^a José Rebollo Espinosa, cuyo objetivo es mostrar -al alumnado de la Facultad, pero también al del resto de niveles educativos y al público en general- ejemplos de mujeres del pasado y del presente que han sobresalido o han sido pioneras en diferentes ámbitos científicos, porque, como nos recuerdan los datos estadísticos del panel introductorio:



lado “Cambiando horizontes para orientar niñas científicas” (CHON. Carbono, Hidrógeno, Oxígeno y Nitrógeno), financiado por el tercer Plan Propio de Docencia (Modalidad, ref. 1.2.3, /2020. Solicitud nº 22741), coordinado por Paula Daza Navarro, y en el que se ha visto implicado profesorado de los departamentos de Biología Celular, de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales y de Teoría e Historia de la Educación y la Pedagogía Social. Fruto de dicho proyecto es la exposición temporal “Nosotras hacemos ciencia”, comisariada por M^a José Rebollo Espinosa, cuyo objetivo es mostrar -al alumnado de la Facultad, pero también al del resto de niveles educativos y al público en general- ejemplos de mujeres del pasado y del presente que han sobresalido o han sido pioneras en diferentes ámbitos científicos, porque, como nos recuerdan los datos estadísticos del panel introductorio:

- Apenas un 12% de referencias científicas en Internet corresponden a mujeres investigadoras, frente al 88% de menciones a hombres investigadores.
- La ausencia de mujeres científicas en los manuales escolares es también una evidencia abrumadora, una flagrante contradicción con el hecho de que las leyes promuevan una igualdad de géneros en todos los ámbitos.
- Las carreras científicas y técnicas (STEM) siguen siendo mayoritariamente masculinas: (10,82% de mujeres en Ingeniería informática, 13,76% en Ingeniería electrónica). y lo más sorprendente es que, cuanto mayor es el índice de igualdad de género de un país, menor es el número de alumnas matriculadas en carreras STEM. Esto se conoce como “paradoja educativa de la igualdad de género”.
- Un 63% de la ciudadanía estima que las mujeres no valen para científicas de alto nivel (encuesta europea Fundación L’Oreal, 2015).

Estas cifras evidencian que la ciencia no es neutral, sino que a menudo se presenta sesgada por estereotipos y arquetipos sociales, por un androcentrismo que ha marcado su historia, excluyendo de los contenidos académicos muchas aportaciones elaboradas por las mujeres en la ciencia. Además, en gran medida, el profesorado sostiene también ese modelo hegemónico de explicación,

esencialmente masculino, con lo que contribuye a la transmisión de dichos estereotipos de género reflejados en el curriculum y en los libros de texto. Esto puede generar una falta de identificación de las niñas y mujeres con la ciencia, sobre todo por la escasez de referentes de genealogía femenina. De ahí que sea necesario, para incentivar sus vocaciones, promover en la formación inicial de maestras y maestros una capacitación científica más equitativa, que analice críticamente cuestiones políticas y epistemológicas acerca de cómo se construye el conocimiento científico.

El estudio de la Historia de la Ciencia mediante la investigación biográfica de mujeres científicas es una eficaz herramienta para conseguirlo, de ahí el formato elegido para la exposición, que se inauguró el 9 de noviembre, coincidiendo con la celebración de la Semana de la Ciencia -un evento de difusión muy consolidado ya en nuestras universidades-, y permanecerá abierta al menos hasta finales de año.



El montaje consta de un conjunto de paneles con caricaturas y fotografías de las 35 científicas españolas y extranjeras seleccionadas, ordenadas cronológicamente (desde Isabel Zendal Gómez, 1771 o Ada Lovelace, 1815 a Wangari Matai, 1949 o Elena García Armada, 1971) a fin de seguir el hilo de la genealogía femenina que mencionamos. A una mínima reseña biográfica se añaden códigos QR que pueden ser capturados para ampliar información y hacer así la muestra más interactiva. Se completa, además, con una tabla periódica de los elementos químicos (instrumento que recientemente estuvo de aniversario) en la que cada casilla incluye el nombre de alguna científica representativa; con una sopa de letras a modo de recurso para la evaluación de los contenidos asimilados; una vitrina con objetos escolares relacionados con esa área de conocimientos en sentido amplio; y otra que recoge bibliografía actual acerca de esta temática de Ciencia y Género, para inspirar e incitar a continuar leyendo a quienes quieran saber más.



En paralelo, en el espacio expositivo del CITIUS (Centro de Investigación, Tecnología e Innovación de la Universidad de Sevilla), se ha desarrollado otra muestra, producto asimismo del Proyecto citado, en concreto, de la labor realizada por las docentes y el alumnado de la asignatura Fundamentos de Ciencias de la vida del primer curso del Grado en Educación Primaria durante período de confinamiento por la COVID19. Los resultados, expuestos en forma de catorce enaras de gran tamaño, reflejaban el trabajo de investigación por proyectos (biografías de mujeres científicas) realizado por dicho alumnado que, previamente, habían presentado como adelanto en unas Jornadas de difusión científica en la Facultad de Ciencias de la Educación.



El kindergarten del Colegio Estudio de Madrid: recuerdos y experiencias

The "Estudio" school kindergarden: records and experiences

José Luis Rodríguez Villa

Resumen:

El Colegio Estudio de Madrid inició su andadura en el año 1940, basado en la experiencia pedagógica del Instituto Escuela e introduciendo en la enseñanza preescolar técnicas modernas ya implantadas en Alemania y otros países europeos. A través de los recuerdos de un antiguo alumno, se ha procurado trasladarlas a los lectores de Cabás.

Palabras clave: Colegio Estudio, enseñanza preescolar, Kindergarten, técnicas modernas de enseñanza, recuerdos.

Abstract:

The Colegio Estudio of Madrid, founded on 1940, based on the pedagogic experience from the Instituto Escuela, which was suppressed after Civil War, introduce in the pre-school teaching new education procedures, which had been emerged in Germany and others European countries. Through the memories from an old pupil, it has been pro-cured to transfer to the readers of Cabás.

Palabras clave: Colegio Estudio, pre-school teaching, kindergardens, new pedagogical practices, memories.

Friedrich Froebel, el precursor



Friedrich Froebel

Friedrich Froebel, pedagogo alemán, es considerado el creador de la educación preescolar y del jardín de infancia -en alemán, *Kindergarten*-. Nacido en Oberweissbach, un pueblo de Turingia, región alemana donde se desarrolló la causa protestante -su padre era pastor de la iglesia luterana-, fue persona de fuertes convicciones religiosas. Hallándose Oberweissbach en una zona boscosa del denominado monte de Turingia, se aficionó desde niño al contacto con la naturaleza. Descubrió su vocación por el magisterio en 1805, en un Mittelschule o escuela secundaria de Frankfurt, donde se familiarizó con las novedosas ideas pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi -de hecho, trabajó entre 1808 y 1810 en el Instituto de Pestalozzi en Yverdon-les-Bains (Suiza). En 1821 se reunió en Rudolstadt (Turingia) con otros dos

profesores, Middendorf y Langenthal, que colaborarían con él unos años después en la creación del Instituto de actividades para párvulos en Bad Blankenburg. Con la ayuda económica de personas de la nobleza, entre las que destaca la baronesa Marenholtz-Bülow, el 21 de junio de 1840 -escogió fecha coincidente con el 400 aniversario de la invención de la imprenta- inaugura el primer jardín de infancia como tal. Lo denominó exactamente “jardín alemán de la infancia”, con la intención de que estos centros se generalizasen por toda Alemania.

Sus principios pedagógicos estaban basados en la espontaneidad que permite el juego: “el cuerpo se debe mover de forma activa y libremente”, “a la vida externa bien organizada le corresponde una vida interior afectiva adecuada”. De importancia fundamental es el jardín, la vida al aire libre y el contacto con la naturaleza, por lo que concedió un gran protagonismo a las excursiones. Consideró a las personas del género femenino, por su sensibilidad y tacto maternos, como las mejor capacitadas para llevar a cabo la enseñanza de los niños pequeños. De esta guisa, en el Instituto para la educación y las ocupaciones de los párvulos, su creación previa al Kindergarten, incluyó un “Seminarario para la formación de cuidadoras de la infancia”.



*El jardín del Kindergarten de Froebel
en Bad Blankenburg*

En su Kindergarten, los niños jugaban con formas sólidas, describiendo movimientos: pelotas, dados, tablillas o maderitas para fomentar la percepción sensorial y la vinculación ojo-mano. También se cantaba y se bailaba o se practicaba la jardinería. Su ilusión era perfeccionar todo el ámbito en el que el niño crece.

Durante su etapa de formación, en 1809, y estimulado por la lectura del *Libro de las madres* de Pestalozzi, adquirió el convencimiento de que el fundamento de toda instrucción del ser humano era la percepción: “sobre la percepción debe basarse toda la instrucción primaria, sin la cual no se forja el lenguaje”. El lenguaje para Froebel es primordialmente imagen, representación de los objetos del mundo exterior. Para cimentar su tesis, concibió el siguiente esquema para la primera enseñanza: percepción (1 a 2 años de edad), conocimiento (2 a 4 años de edad), facultad de lenguaje (2 a 4 años de edad), observación (4 a 7 años de edad) y habilidad en el lenguaje (4 a 7 años de edad).

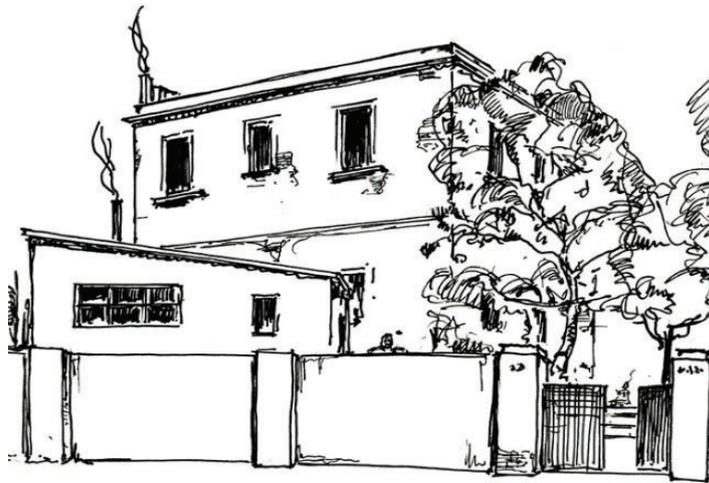
El jardín de infancia del Colegio Estudio

El Colegio Estudio fue fundado en Madrid en 1940, poco después de la Guerra Civil, por Jimena Menéndez Pidal, Carmen García del Diestro -de origen santanderino- y Ángeles Gasset, las tres antiguas alumnas y profesoras del Instituto Escuela.

El Instituto Escuela, clausurado al término de la Guerra Civil, fue considerado un “laboratorio de pedagogías” y puso en práctica en la España del primer cuarto del siglo XX las corrientes y experiencias educativas más avanzadas de Europa.

La ubicación primera del Colegio Estudio fue el llamado “chale de la calle Oquendo”. A los pocos meses, se adquirió un segundo edificio y este chalecito pasó a albergar la enseñanza primaria.

Al realizar estos recuerdos, me llama la atención que del pequeño primer edificio no se conserve ninguna fotografía, especialmente cuando el Archivo Histórico Fundación Estudio cuenta con más



El jardín de infancia del Colegio Estudio

de tres mil imágenes de la historia del Colegio Estudio. Por ello, de todos los ámbitos en que se ilustra en este relato acerca de este Kindergarten van acompañados solo del dibujo confeccionado por Santiago Pons Sorolla, compañero mío de clase, distinguido arquitecto y bisnieto del pintor Sorolla.

La calle de Oquendo estaba situada en una zona tranquila de Madrid, una calle de chalés próxima a la glorieta de Francisco Silvela.

Ingresé yo en el colegio a los cuatro años, en concreto en octubre de 1950 -en Oquendo se impartían cinco cursos-.

Cumplidos los ocho años, pasé a cursar el Ingreso y el Bachillerato en el edificio de la calle Miguel Ángel. Entre el profesorado, tuve maestras que habían sido alumnas del citado Instituto Escuela: Nieves Gil, Lolita Corrons, Pura Díaz, Pilar Elorza, por recordar solo a alguna de ellas.

En el edificio principal estaban las clases y en el más pequeño, la sala de Trabajo Manual. Disponía de un amplio jardín rectangular, el cual contaba con un foso para saltar y una fila de arbolillos donde colgarse, “enredarse” y sentirse en una selva; al fondo, había una puerta metálica donde chocaban los balones armando estruendo; en un lateral había una franja de tierra para practicar las labores de jardinería. En el jardín se hacían carreras, se saltaba longitud, se jugaba a policías y ladrones o al látigo y se practicaba el balón-tiro. En una caseta se guardaba el material para que la señorita Ángeles nos ofreciese los sábados una sesión de guiñol que ella había apodado “Los curritos”. Entre sus personajes destacaban los siguientes: Pelos, el héroe, un joven decidido que se enfrentaba al dragón y resolvía los problemas a base de palos con una especie de bastoncillo, su “cachiporra”; la princesa, la compañera delicada; Papuchi, el rey, ser justo y bondadoso... que se ponía furibundo cuando las cosas no salían bien; Panchita, una graciosa mestiza, distraída y traviesa; el caballero de pluma y sombrero, elegante, cínico y creído; la bruja que aparece en tantísimos cuentos y Churrupito, un personaje de pocas migas y aire chulesco.

Ángeles Gasset (9 de agosto de 1907 - 31 de marzo de 2005) era el alma y factótum que dirigía este jardín de infancia. Siempre sonriente, dinámica, entusiasta, decidida, inteligente; sabía reprender sin causar un trastorno emotivo. Alertaba dando palmadas y tocaba la campana cuando se entraba a clase y cuando terminaba el recreo. Ponía orden con la frase “¡silencio absoluto!”, no consentía las estridencias de voz ni un papel en el suelo. Por la mañana, antes de entrar en clase, todos los días nos dirigía cinco minutos de gimnasia: respirar poniéndose de puntillas, poner los brazos en cruz, saltar..., una puesta a punto saludable.

Se formó en Alemania, en concreto en el Gütembergische Staats Institut, Francia e Inglaterra, trayendo consigo unas muy modernas técnicas docentes. Impartía las clases de religión, recitado y poesía. Nos iba leyendo *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez y episodios de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* de la escritora sueca Selma Lagerlöff, Premio Nobel 1909. Guardaba lo que perdíamos en una faltriquera que siempre llevaba consigo (los guantes de lana era habitual perderlos porque se llevaban prendidos de las mangas de los abrigos).

En el colegio se hacía el almuerzo, que era llevado en tarteras que se entregaban todas las mañanas en la cocina para que los calentaran cuando fuera la hora de comer. Las profesoras nos enseñaban a sentarnos derechos, a hablar sin la comida en la boca y a “no tener tendencia al pesebre”, es decir, a subir la cuchara a la boca sin bajar la cabeza.



Ángeles Gasset

Las mesas eran en su mayoría redondas y pequeñas, para dar cabida a unos seis de nosotros. Los castigos consistían normalmente en permanecer durante los recreos solos en una esquina mirando hacia la pared. Por el mal comportamiento, se nos apuntaba en el libro negro que había en la secretaría.

En la clase de música tocaba el piano la señorita Marianita, que iba siempre muy maquillada. Se cantaba aquello de “¿Qué quieres que te traiga si voy a Madrid? / ¡No quiero que me traigas, que me lleves sí...!”; “En la vega la vecina, alegre y trinadora, canta la aurora / que sin cesar canta siempre así: chirurirurí, chirurirurí / ¡canta pajarito, canta, canta siempre así...!” o “¡Mi amante cuando se fue / me dijo que no llorara / que echara piernas al aire / pero que no le olvidara / ¡que no voy sola / de noche al baile / que no voy sola / voy con mi amante!”. La señorita Marianita se descalzaba para enseñarnos a bailar y en su clase aprendimos notación musical.

La clase de Trabajo Manual encarnaba las tesis de Froebel: se hacían recortables, figuras con plastilina, dibujos, se pegaban recortes con papeles de colores de charol, papiroflexia, se elaboraban cordoncillos trenzados de lana, construcciones con tacos de madera, se confeccionaban hojas

incluyendo minerales, pegados con celo, en otros casos se trataba de plantas, de conchas y otros frutos de mar...

Los trabajos se hacían en hojas rayadas y los dibujos en hojas blancas. Todas las hojas llevaban perforaciones, de forma que a final de curso se juntaban y, con unos cordoncillos de lana y unas tapas *ad hoc*, se confeccionaba el Cuaderno de fin de curso. Los cuadernos venían a tener entre 195 y 200 hojas.

El cuaderno correspondiente a la clase 8, último eslabón de la enseñanza primaria, tenía el siguiente contenido:

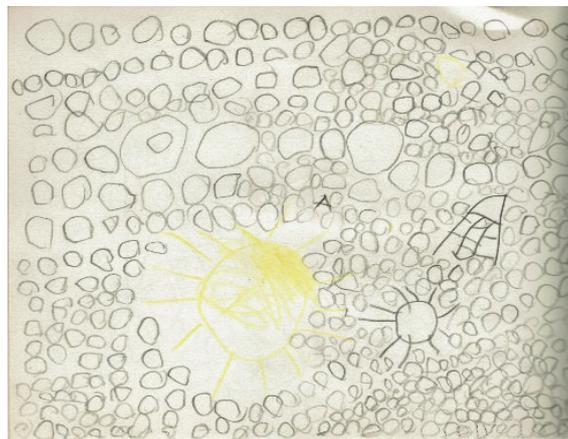
Trabajos de mañana: Cálculo, Lengua, Geografía, Ciencias (naturales), Redacción, Vocabulario, Dictado, Caligrafía, Recitado-Poesía, Dibujo Libre.

Trabajos de tarde: Historia, Religión, Ortografía, Copia de Texto, Dictado, Caligrafía, Redacción.

A menudo, los trabajos iban acompañados, por aquello del aprovechamiento del tiempo, de un “dibujo libre”.

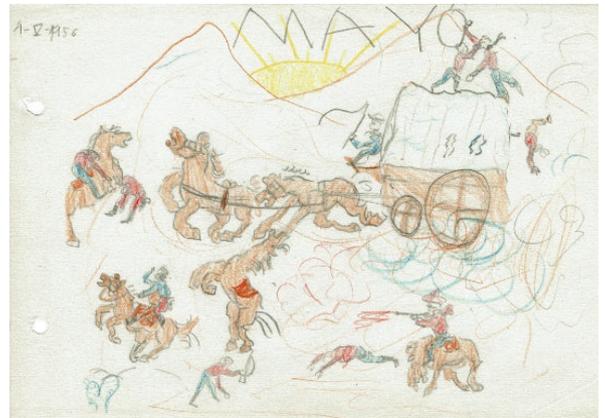
Los cuadernos de mi paso por el Colegio Estudio han sido donados al Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, y en su archivo están disponibles para ser consultados.

Dibujos de preescolar

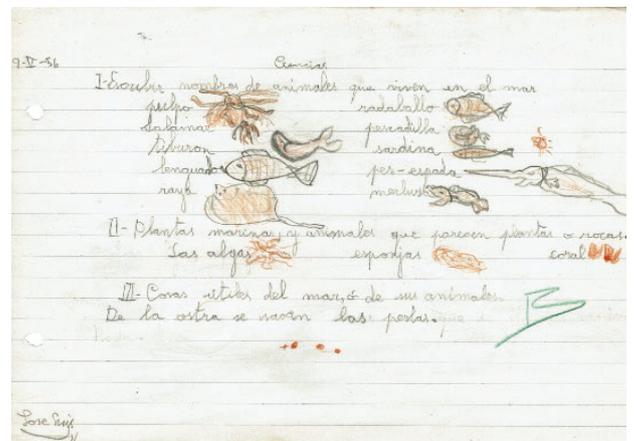
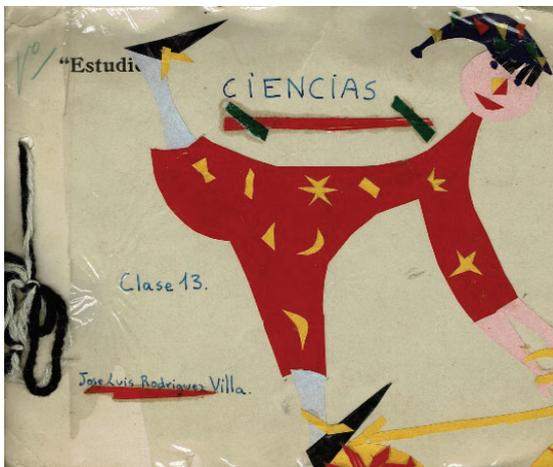




Dibujos de Primaria



Ciencias





VII- Si sus dientes son muy grandes y cortan como el mejor espada.

VIII- Después de la costura del la gradera y en una noche queda un solo castor costero un árbol grueso, pero los árboles pequeños no basta ni una hora.

IX- Cuando han desfilado sus cuantos árboles, los castores las ramas y con ellas y barro hacen sus camas.

X- El castor le alimenta de cortas de árboles blancos y para que no les falte tienen cerca de su vivienda un arroyo de árboles cortados.

Sociedad



o quedan hervidas como cuando la temperatura del horno se suele poner 203 de diferentes temperaturas para ver en que intervalo se ha verificado el hervor.

Curiosidades acerca de la temperatura.

Por cada 35m que se desciende en el interior de la Tierra, la temperatura se eleva un grado (grado geotermico). Según esa ley a 60 Km de profundidad la temperatura deber ser de unos 2000° lo cual supone que los materiales que forman el núcleo del globo terrestre deben hallarse en estado de fusión.

Al ascender en la atmósfera la temperatura desciende un grado por cada 180m de altura.

La temperatura de un lugar ofrece diariamente una mínima poco antes de la salida del sol y una máxima hacia las dos de la tarde. El polo de frío no es el polo norte o sur geográfico sino el pueblo de Dimekon en Siberia, donde la temperatura desciende en invierno hasta 20° bajo cero.

La temperatura del sol se calcula que es próxima a los 6000°.

Ejercicios

28-IV-55 Ejercicio de atención
 ¿Están bien los dibujos siguientes? ¿Cómo del
 sea?

Año de nieves a la casucha.	Año de nieves año de nieves
Tíntate a los buenos los santos no pueden.	Tíntate a los buenos y verás uno de ellos
Ave que vuela a la casucha.	Ave que vuela a la casucha
No hay barrancos y verás uno de ellos.	No hay barrancos sin abarros
Quando Dios no quiere sin abarros	Quando Dios no quiere los santos no pueden

José Luis

29-IV-55 t.m.m. Puesto de periódicos

Villa
Rodríguez
José Luis

Por los campos verdes
de Jerusalén
va un niño rubio
camino a Belén
Se dan los pastores
tortas de maiz
leche de sus cabras
y pan con amas
El niño tiene
los brazos de su
dormido Matheo
suena con Jesús

José Luis

12-1-54 t.m

José Luis Villa

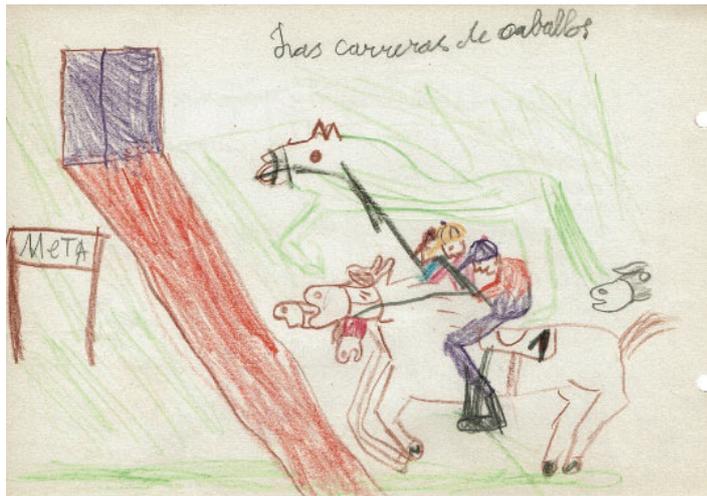
20-7-1958

Cosas antiguas.	Cosas modernas.
Reloj de sol	Televisión
quinque	Automóvil
Espejo	guardia de la circulación
Diligencia	Trolebús
galetero	Billetes de ida y vuelta
	Anion

Las aves tienen el cuerpo cubierto de plumas.
 Tienen pie. Las patas de delante convertidas
 en alas para poder volar. Hacen nidos para
 poner en ellos sus hijos.

Escribo todos los nombres de aves que sona
ca. (condor, águila, águila gorda, águila, águila,
 loro, papagayo, ruiseñor, canario, cigüeña,
 pelicano, gaviota, pato, ganso, uirre, uruba)

Villa



Excursiones

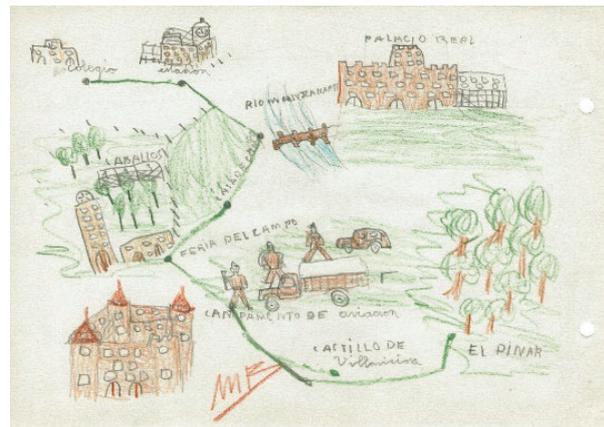
29-52-56

I- Itinerario que llevamos hasta Villanueva.

Salimos del colegio pasamos por muchas calles y llegamos a la estación del Norte luego bajamos una cuesta y damos el río Manzanares, luego ha lo lejos vimos el Palacio Real y la casa de Campo después dimos la FERIA del Campo, después un campo de aviación, después dimos el palacio de Villanueva y luego los pines.

II Dibuja los sitios del camino que va.

Lucas Luis



Cálculo

Cálculo

3 pts 6 pts 4 pts 35 pts

Hemos comprado esas galletas a 3 pts cada una, esas dos a 6 pts, a 6 pts cada una, 3 banderas por 1 pt, el game 4 pts y el coche 35 pts. ¿Cuánto nos a ha costado todo?

Planificación Operaciones

$(3 \times 4) + (6 \times 6) + (3 \times 2) + (4 \times 2) + (3 \times 1)$	3	6	3	4	35	12 +
$12 + 12 + 3 + 4 + 35$	$\times 4$	± 6	$\times 1$	$\times 4$	$\times 1$	12 +
	12	42	3	4	35	4 +
						4 +
						35 +
						66

Solución

Nos ha costado todo 66 pts.

Los decimales

El que frente decimal representa lo que está a la izquierda en color. Escríbelos con números.

Lucas Luis

4-II-56



24

Dibujó un campo, colocó en él 8 hombres trabajando y dijo lo que ganaba cada uno y entre todos ganaron 26288

Mínima Plantamiento Operación

26288	26218	
	24	32
	022	
	16	
	66	

Solución

Cada uno ganará 32 pt y sobrará 6

José Luis

Lengua

21-20

Caligrafía

bb

Beber sudando agua fría dá catarro y pulmonía

José Luis

22-11-55

Vocabulario

Esiger - Fundar, instituir.

Interceptado - Interrumpido, obstruido.

Difundir - Extender, divulgar.

Explo y estudio los verbos anteriores y dijo una frase con cada uno de ellos.

- 1) Hoy **esiger** con una estación.
- 2) **Platona** se fundara con colegio.
- 3) Hoy se lo **instalado** una iglesia.
- 4) Se lo **interceptado** el tráfico.
- 5) Se lo **interceptado** la puerta del sol.
- 6) Se lo **difundido** una casa, **puerto**.
- 7) Se lo **difundido** a **D** de **onda** Espuma.
- 8) Se lo **interceptado** una noticia por todo el mundo.
- 9) Se lo **decanado** un cubo de agua.



José Luis

Vocabulario

Palabras sinónimas

Acusar - acotar, suceder, ganar, convertir.

Acusado - ofensa, delictivo, dolo, afrenta, injuria.

Entorpecer - distorsionar, maltratar, ojar, lastimar.

Infelicitad - infortunado, cuitada, desafortunado.

plata - rastro, indio, multa, vestigio, signo social.

platicar - conversar, charlar, hablar, parlotear.

suspenso - avampar, ataraxia, estar por pasmo.

sumaroso - regio, grande, magnifico, lejoso.



José Luis

Escucha

El loro flautista (Irujo)

Cerca de una fuente que hay en mi lugar para el loro para la flauta por casualidad. Una flauta en ellos bello, que un rapaz se dijo lollidad por casualidad. Se accorosa de la el dicho animal y dió un escopelo por casualidad.

En la flauta el aire se hubo de solar y sono la flauta por casualidad. ¡Oh! dijo el loro: ¡que bien se toca! ¡y decir que es mala la música animal! Sin reglas del arte los animales hay que una vez se tocan por casualidad.



José Luis

21-54 Redacción
 Lo que hice el domingo
 El domingo estuve por la mañana en el centro viendo películas con mis amigos y como nos quedamos hasta tarde y por último un pollo al vapor estaba delicioso luego por la tarde me fui a bañar de mi abuela y le puse cerezas para hacer un mermelada y luego me iba de vacaciones luego escribí a mi padre y luego fue al teléfono. Después me fue a dar luego fui a un bar luego y me acosté.



Yella
 21-54

Redacción explicando el día de ayer
 Ayer por la mañana me levante y me vestí. Después me fui a Mieres y al terminar la misa nos fuimos a casa y comí panes chicos para desayunar. Luego me fui con mi mamá a despedirnos de unos chicos que se iban a Iragorri. Al rato me nos fuimos al Retiro porque me esperaba y me fui con él en el metro hasta su casa. Al llegar nos fuimos a comer y luego hicimos la digestión. A las 6 mi mamá me fue a buscar y me llevó a donde de mi tío Joaquín. Allí comimos y me fue a guardar la mantiguilla en la refrigeradora, luego me tome un helado y nos fuimos hacia un. Antes de llegar nos fuimos a un bar y nos tomamos una roschata.

MJB

21-55 Redacción
 Invento un cuento que tenga un amigo bueno o malo. El niño que se iba al colegio que era muy perezoso y no quería ir al colegio y su mamá le pagaba mucho y el niño lloraba y tenía que ir.
 Cuando llegaba había un niño muy listo y muy bueno. Pero el niño malo de pagaba mucho al bueno. El bueno se aguantaba del malo. Un día castigaron al bueno y el malo se convirtió en bueno.
 Si el niño no fuera malo, mi perezoso sería bueno.



José Luis

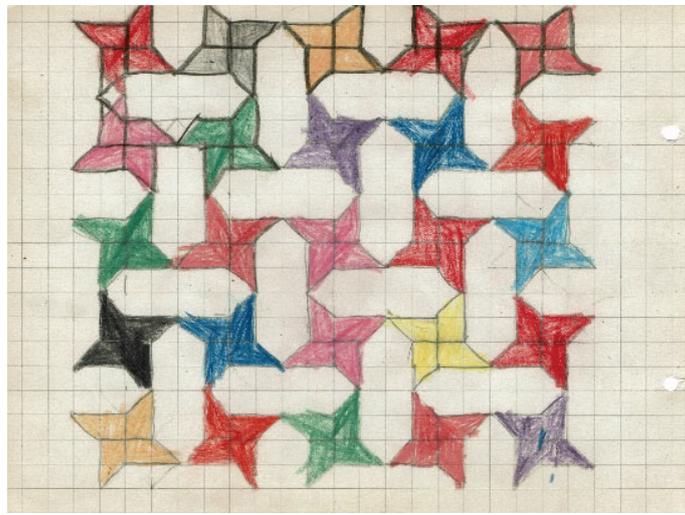
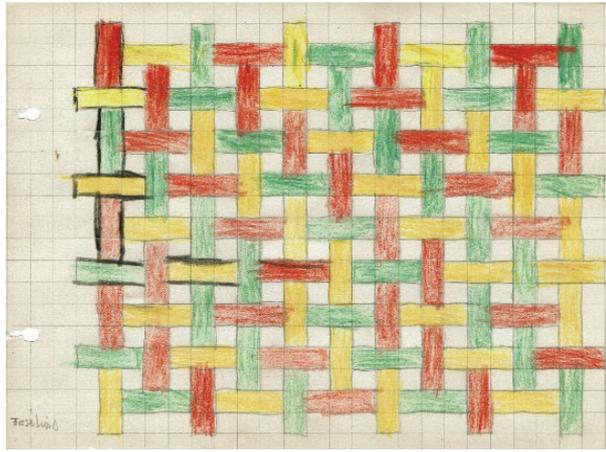
Ejercicio de observación
 ¿Dónde has sido...?
 Antes de entrar ¿dónde sales? en el Metro
 me sienta a bajar en el tranvía
 me piden pasar en el autobús
 ¿dónde cuando dan un pistón
 gracias cuando le ceden a un un asiento y cuando comemos
 como con la boca cerrada en el colegio y en casa.
 ¿dónde ir a un instituto el colegio.
 la la sonarita vas cuando se desusan los niños.
 si no lo ves no lo que? cuando los niños dicen
 palabras.
 Dos dos perezoso en el autobús.
 Es usted el último cuando esta en la parada.
 ¿cómo quien pagas cuando pregunta el cobrador a los
 niños.
 Esta la sonar? cuando llega un señor a la puerta
 de una casa ¿pregunta por ella.

3-III-55 Ejercicio de observación
 Indica la cantidad más destacada de cada uno de los cognombres:

Camacho	Miguel	significativa
José	Cobuelo	grasa
José	Vieto	sinónima
Enrique	Christina	B. amable
Antonio	José	sinónimos, homónimos
Alfonso	Roberto	optimista
Angelina	Lara	calurosa
Carlos	Bill	similal
Christina	Camacho	propia
Manuel	Enrique	lleno
Isabel	Enrique	significativa
Ana	Pilar	S. significativa
Natalia	Enrique	propia
Santa	Roberto	calurosa
Marta	Christina	bueno, comparsa
José Luis	Enrique	significativa
	Angel	fuerte

José Luis

Redacción
 ¿Cómo ha pasado la Semana Santa?
 7-IV Abril fue a la estación para ir a la sierra. Al llegar a Cercadilla estubo esperando el coche de mis amigos de mi mamá.
 Fuimos por la carretera romana hasta el Chale de Fuentepía. Allí estubo jugando mucho. Por la noche vino y me acosté. Por la mañana me levante y me fuimos a hacer una excursión hasta la noche. Al otro día hicimos otra excursión. Al otro día otra vez fuimos a Cercadilla y cogimos el tren.
 El domingo fui a misa y luego a casa de mi tío. Allí estubo comiendo en casa de mi tío luego me fui a un café y estubo jugando baratas.
 En Cercadilla estubo Chale delante
 en Cercadilla estubo Chale delante
 hasta Santa hasta haciendo haciendo haciendo



Escuela de Incedo en Soba. Cantabria

Fernando Moreno Rodríguez



Escuela de Incedo, ca. 1910

En 2008 publiqué, junto a Blanca Bustamante Lerena, *Gentes y pueblos del valle de Soba*, libro que incluía muchas fotografías de esa zona de Cantabria realizadas por mí, además de algunas otras. Una de estas últimas es la que encontré en la localidad de Incedo en la que aparecen los alumnos de la escuela en lo que seguramente era el día de la visita anual del inspector. La fotografía estaba entre un conjunto de clichés de cristal que encontré en una casa del citado pueblo. Estos clichés correspondían a fotografías realizadas por el indiano Juan Gómez Sainz Trápaga.

El soporte de cristal del cliché de esta fotografía se encontraba en muy mal estado, aunque logré restaurarla en alguna de sus partes para su publicación en *Gentes y pueblos del valle de Soba*.

Pasado el tiempo, durante una visita al Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco con motivo de la aparición del libro *Colegio de Numancia y Colegio Peña Herbosa*, que escribí junto a José Vicente Pérez Gutiérrez, les dejé a los responsables de ese centro el chiché original en cristal de la fotografía del interior de la escuela de Incedo para que, tras realizar una nueva restauración digital de la misma, más en profundidad que la realizada por mí, colocaran una

reproducción de la fotografía en la sala que dedican en su exposición permanente a la educación en España en el periodo comprendido entre 1900 y 1931.

La fotografía, como se puede observar, está realizada durante lo que, como acabamos de decir, parece una visita del inspector, que sería la persona que está sentada en la mesa del profesor.

No es posible saber, ya que no lo he encontrado en ningún documento, el nombre del inspector. Quizás pudiera tratarse de don Tomás Romojaro y García, que fuera inspector jefe de la provincia de Santander. Se conserva en el CRIEME de Polanco lo escrito y firmado por él en el Libro Personal de Visitas de Inspección de la escuela de Selaya correspondiente a la visita que Tomás Romojaro realizó a ese establecimiento escolar el 8 de julio de 1915, siendo el maestro que regentaba la escuela don Manuel Mantecón Revuelta.

Este inspector llevaba destinado bastantes años en la provincia, ya que su hijo, Tomás Romojaro Sánchez, había nacido en Santander en 1907. Este último ocupó importantes cargos durante el periodo franquista, entre otros el de gobernador civil de Santander y el de inspector general de Enseñanza Primaria.

Tomás Romojaro y García publicó en Santander 1905 *Breves nociones de Historia Sagrada*, en concreto en la Imprenta y Librería de Vicente Oria. Aunque en la biblioteca del CRIEME no disponen de ningún ejemplar de este texto.

Sobre época un poco posterior sí que Ángel Llano Díaz, en la página 182 de su tesis doctoral de 2012 *La educación primaria en Cantabria: dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)*, da algunos datos de Tomás Romojaro y del resto de inspectores de la provincia: “En cuanto a la inspección de primera enseñanza en Cantabria, en 1918 estaban asignadas a Cantabria tres plazas de inspectores, ocupadas entonces por Tomás Romojaro García como inspector-jefe, Antonio Eijón Lorenzo, nacido en Orense en 1882 e ingresado en la Inspección en 1912 -siendo sustituido primero por Luis González Maza, natural de Santander, en 1920 y luego por Vicente Valls Inglés- y Guillermina de Pablo Colimorio, primera inspectora de primera enseñanza en Cantabria, nacida en 1889 en Soria y que ingresó en la Inspección en 1915, hasta su traslado a Sevilla en 1919, siendo sustituida por Dolores Carretero Saavedra.

A principios de 1922 las tres plazas estaban ocupadas por Tomás Romojaro García, Vicente Valls y Inglés y Dolores Carretero Saavedra.

Tomás Romojaro García, natural de Fuenlabrada, ejercía las funciones de inspector-jefe, poseía el título de Maestro Normal e ingresó en la Inspección el 1 de diciembre de 1886 siendo destinado a Santander ese mismo año sin que apenas cambiase de destino. Falleció en Santander el 22 de octubre de 1922. Con él finalizaba un estilo de inspección educativa, iniciándose un nuevo período con la llegada de inspectores formados en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid.”

Sea o no el de Tomás Romojaro, el rostro del inspector, que estaba en bastante mal estado, hubo que rehacerlo en parte. En el resto de la foto hubo necesidad de retocar algunos otros detalles.

Sin duda, la fotografía es posterior a 1902, fecha en la que Alfonso XIII (que aparece con aspecto muy juvenil en el retrato de la pared del fondo) asume, al cumplir los dieciséis años, la jefatura del

Estado que había permanecido desde 1885 en manos, como reina regente, de su madre, María Cristina de Habsburgo.

También en la pared del fondo, además de los dos globos terráqueos, hay un crucifijo con dosel y un cuadro de la Inmaculada.

Del cura que también sale en la foto, sabemos el nombre, don Esteban Ruiz Mazón, que era el párroco de Incedo.

La maestra sería, seguramente, la persona que aparece de pie a la izquierda, junto a una niña que, también de pie, parece que está diciendo algo, seguramente respondiendo a lo preguntado por el inspector, en relación con la lámina que tiene delante.

A la derecha de la foto, un joven, asimismo de pie, seguramente ayudante de la maestra, explica a una niña algo con respecto a lo que aparecería en el libro que está leyendo.

En la primera fila, a la izquierda, vemos de espaldas a otro adulto. Quizás podamos sospechar que era el alcalde de Soba o alguna autoridad de la población de Incedo.

Nos parece que se pueden contar un total, incluida la niña que está de pie, de catorce alumnos. Algunos de ellos están descalzos.

La cara de cierto asombro de la niña que se vuelve hacia la cámara es muy significativa.

Llama la atención lo bien dotada que estaba la escuela de láminas didácticas, que prácticamente cubren todas las paredes. Ello, seguramente, se debe a la aportación económica de algún indiano, quizás del propio autor de la fotografía, del que ahora vamos a hablar. Se puede intuir alguna lámina de la colección de Calleja de historia sagrada o de la de historia de España.

Respecto a otras informaciones que se pueden extraer de la contemplación de la imagen, quizás se nota, en el detalle de los zapatos y de la ropa en general, la desigualdad social existente en aquella época, como aún, en el año 2008, lo recordaba don José María Sainz Martín, el más anciano vecino por aquel año, sobre su asistencia a la escuela de Incedo en el edificio que todavía existe a la entrada de la localidad.

Así lo transcribo en las páginas 119 y 120 de la citada publicación *Gentes y pueblos del valle de Soba* en el capítulo que dedicamos a la localidad de Incedo: “Pues sí, mire, a esa escuela íbamos muchos niños y niñas porque por entonces el pueblo estaba lleno de gente, fíjese que familias hubo con diez hijos cada una, para que se dé cuenta. Recuerdo que los niños de los ricos iban con zapatos y los sentaban en los bancos de la derecha, mientras que los pobres sólo teníamos los zapatos que nos dieron nuestras madres al nacer, y nos sentaban en los bancos de la izquierda. Claro, le hablo de antes de la Guerra, allá por el 30, cuando entonces nos enseñaba una maestra llamada Ascensión.”

Del indiano que hacía las fotos, recuerda también don José María su mal carácter: “Como todos los críos, pues las hacíamos parda. Había un indiano que solíamos jugar delante de la puerta de su casa, y claro como hacíamos mucho ruido con los gritos pues el hombre salía chillando y gritando ¡chingada madre, a jugar al collado! Y nosotros a lo nuestro.”

A este señor, cuando visité el pueblo para realizar *Gentes y pueblos del valle de Soba*, aún algún viejo vecino lo recordaba cargado al hombro con un «maquinón» más grande que él, que parece ser que era bajito. Carezco de información sobre la marca de la cámara fotográfica, pero con seguridad debía de ser una de aquellas en las que había que ajustar la distancia y la apertura del diafragma para que se imprimieran las imágenes en placas de cristal.

Espero que estos comentarios sobre la historia de la foto puedan ser ampliados, e incluso rectificados en algún aspecto, por los lectores de *Cabás*, revista a la que deseo una larga trayectoria por lo que aporta al conocimiento de la historia de algo tan importante en la biografía de todas las personas como es su paso por la escuela.



Balconada de la casa de Incedo donde encontré la foto de la escuela de ese pueblo hecha, a principios del siglo XX, por Juan Gómez Sainz Trápaga, oriundo de otra localidad también de Soba llamada Rozas. El fue uno de tantos jóvenes obligados por sus padres a “hacer las Américas” en Cuba. Ello permitía tener una boca menos que mantener y la posibilidad de un regreso de esos jóvenes a sus lugares de nacimiento habiéndose enriquecido; por supuesto, esto sucedía siempre con los varones de la familia. En la fotografía, aparece el autor de la Foto con historia del interior de la escuela (es quien lleva bombín, a la izquierda de los que están apoyados en el balcón), su esposa, hermanas, un sobrino y sus padres. Abajo (al estilo de la famosa serie de televisión “Arriba y abajo”), la servidumbre con sus hijos.



Otra fotografía de la familia del autor de la *Foto con historia*, Juan Gómez Sainz Trápaga, donde se aprecia la riqueza de la vestimenta, tan distinta de la habitual de la mujer campesina de la época.

Ingredientes para la construcción de un Museo Universitario de Historia de la Educación en Ourense (MUDHEO)

Ingredients for the construction of a University Museum of the History of Education in Ourense (MUDHEO)

**Xosé Manuel Cid Fernández
Xavier Riomaso**

Facultade de Educación e Traballo Social. Universidade de Vigo

Sirva este título para enfatizar que el Museo Universitario de Historia de la Educación de Ourense (MUDHEO) no es un museo acabado y definitivo. Con este nombre, además, se invita a que no lo sea nunca -Mudheo (del verbo mudar=cambiar)-. Se trata de un lugar que alberga documentos que se han ido recopilando a lo largo de los casi cincuenta años de pedagogía en Ourense y donde, después de realizar reformas en el edificio, se ha conseguido tener un espacio en el que se están colocando esos materiales ordenadamente, aunque sea un trabajo pendiente de completarse, comenzando su informatización para su visibilidad en la red.

En Ourense, desde su creación en 1974, el Colegio Universitario, dependiente de la Universidade de Santiago, siempre ha tenido un especial cuidado con la Historia de la Educación, tanto en lo referente a la investigación como a la docencia impartida en los estudios de Pedagogía, inicialmente, y en los de Educación Social y Magisterio, desde los años noventa, en la nueva Universidade de Vigo.

Mercedes Suárez Pazos inauguró la docencia de Pedagogía en el primer curso de Ciencias de la Educación implantado en 1974, y a pesar de su especialización posterior en el campo didáctico, ha dejado su sello con la primera investigación a nivel estatal sobre el sexenio revolucionario. Su contribución a la historia local llegaría a través de su militancia republicana y su papel en la promoción de la pedagogía de Freinet, que se concretan en la dirección de tesis y otras investigaciones que recogen historias de vida de maestras destacadas tanto en Galicia como en el norte de Portugal. Esas incursiones en la historia de la educación se complementan con la puesta en marcha de una exposición sobre *100 años de Escuela en Ourense*, de la que proceden estos materiales con los que

estamos construyendo el museo de la Facultade de Educación e Traballo Social de Ourense¹. Algunos elementos están expuestos en el aula destinada a museo y otros continúan almacenados, pendientes de una organización más sistemática.

En la organización de la exposición, que estuvo en el Museo Municipal de Ourense en los primeros años de este siglo, colaboró también Carmen Benso Calvo, docente de Historia de la Educación a lo largo de esas décadas y directora también de tesis ambientadas en la historia local, como son las de Rosa Cid Galante, sobre mujer y educación, o la de Xosé Fernández, sobre la pedagogía de Vicente Risco.



Alumnado de Grado de Educación Infantil delante de la placa y vitrina en memoria de la ATEO

En una generación intermedia entre las profesoras citadas y la nueva generación de tesis con enfoque territorializado, se sitúa la labor de Xosé Manuel Cid, alumno de Mercedes, de Herminio Barreiro y de Antón Costa, que defiende la tesis en el inicio de la primavera de 1987 sobre el magisterio republicano², con la aportación de materiales y testimonios de algunos de los que sobrevivieron a la masacre fascista o de sus viudas.

Los maestros de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense (ATEO), y la pedagogía de su generación, necesariamente deben tener un papel protagonista en la construcción del museo, no solo en el espacio interior, sino también en lugares más visibles de la facultad y del exterior, distribuidos por todo el campus de Ourense e incluso en el de Vigo o

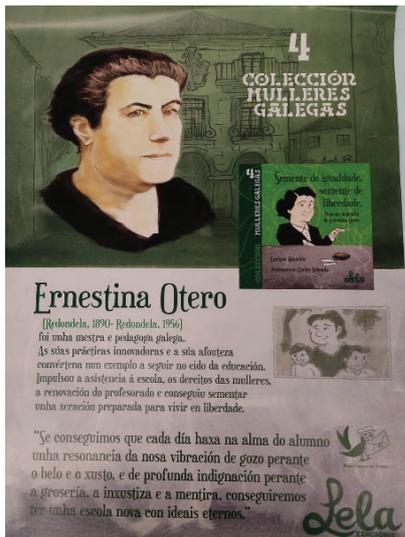
Pontevedra, pertenecientes a la misma universidad. Debemos destacar, en este sentido, la identificación del edificio central del Rectorado con el nombre de Ernestina Otero, directora de la Escuela Normal de Pontevedra en 1936 y desterrada a Ourense entre 1940 y 1950 por su apoyo a los republicanos perseguidos, en particular los presos de la Isla de San Simón. Algunos de los asesinados, amigos de doña Ernestina, entre ellos tres maestros, son recordados en el campus de Pontevedra con la calle del 12 de noviembre de 1936, fecha en la que fueron ejecutados.³

En Ourense, podemos destacar la identificación de los edificios y las aulas con nombres como los de Concepción Ramón Amat (primera directora de la Normal Mixta en 1932), de Vicente Risco

¹ Mercedes Suárez; Xosé M. Cid; Carmen Benso, *Memoria da escola* (Vigo: Edicións Xerais, 2006).

² Xosé Manuel Cid, *Educación e ideoloxía en Ourense durante a segunda República* (Santiago: Edicións Andavira, 2010, 2ª edición. Primera edición de 1989, Universidade de Santiago).

³ Estudios recientes sobre la represión en Galicia pueden verse en: Sarmiento. *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21 (2017): 80. Y también en Miguel Anxo Seixas (coord.), *Castelao maxistral* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2020).

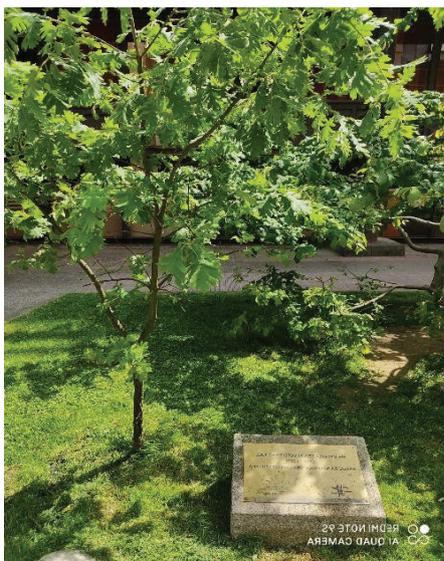


Biografía de Enrique Mauricio sobre Ernestina Otero

(que la sustituyó en 1934) o de Manuel Martínez Risco (Diputado de Izquierda Republicana y catedrático de Óptica y Acústica en la Universidad Central de Madrid).

Los maestros de la A.T.E.O. tienen un reconocimiento colectivo en la entrada del propio museo y, además, una placa al lado del “carballo” plantado en memoria de su segundo presidente, Luis Soto Fernández (exiliado en México y en otros países junto con Castela). También se dedica una calle del campus al primer presidente, Albino Núñez Domínguez (maestro destituido que se dedicaría después a la preparación de oposiciones de maestros y maestras en una academia fundada por él mismo con el nombre de Estudios Galicia).

Sin duda, el avance educativo protagonizado por el magisterio republicano, y la posterior negación de la educación abanderada por el franquismo en su cruzada de adoctrinamiento e implantación del pensamiento único, son una parte importante del museo.

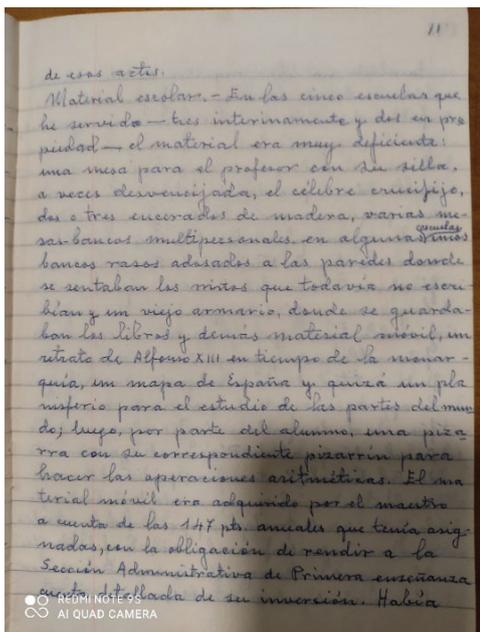


Carballo que rinde homenaje a Luis Soto

A los materiales aportados por maestros republicanos en los años ochenta, se añaden materiales donados por familiares y por asociaciones de memoria histórica. María Vázquez Movilla, hija del director de la revista *Escuela de Trabajo*, Baltasar Vázquez, nos hizo llegar toda la documentación relativa a la condena a pena de muerte sufrida por su padre, con las conmutas posteriores. Además, conservaba la libreta en la que el maestro respondía a un cuestionario entregado por Xosé Manuel Cid veinte años antes⁴, y que estuvo rellenando hasta la misma fecha de su fallecimiento en 1995. Los otros maestros que sobrevivieron al franquismo y que pudimos entrevistar también nos entregaron valiosos manuscritos de su memoria pedagógica (tanto Armando Fernández Mazas⁵ como Raúl González). La sobrina de Rafael Alonso nos facilitó documentos elaborados por su tío en la cárcel antes de ser paseado.

⁴ “Baltasar Vázquez Fernández (1905-1995), de alumno nas Escolas Ave María a mestre da A.T.E.O.”, *Murguía. Revista Galega de Historia*, n.º 27/28 (2014).

⁵ Las memorias de Armando Fernández Mazas *Política y Pedagogía. Memoria Teórica de un Maestro de la A.T.E.O.* (Ourense: Ediciones Andoriña, 1990), reeditadas y ampliadas en 1995, fueron escritas a partir de nuestras largas conversas a lo largo de los años 80. Completaban las de Luis Soto, *Castelao, a U.P.G. e outras memorias* (Vigo: Edicións Xerais, 1983), añadiendo evidencias de la represión sufrida.



Una página de la libreta de don Raúl González

Los hijos de Alfonso García Rojo y de Rosa Pons Fábregas, promotores de las Misiones Pedagógicas en la Ribeira Sacra⁶, aportaron recientemente materiales de gran valor pedagógico, ya que además de ser evidencias de la injustificada represión nos permiten adentrarnos en el interior del aula y recrearnos con los cuadernos de rotación, que reflejan un buen catálogo de técnicas de renovación pedagógica. Con la ayuda de María Teresa Fernández Domínguez, pudimos analizar documentación relativa al asesinato de su tío Rafael Alonso y también un proyecto pedagógico redactado durante los meses que estuvo en prisión⁷.

Un episodio especial de la represión, como es el exilio, pudimos documentarlo recientemente durante la visita a familiares de Ignacio Herrero en Venezuela y en el encuentro con Paul Feron Lorenzo, en tierras arraianas, para conocer las peripecias de su madre y abuelos en su huida por la frontera portuguesa de Castro Laboreiro.⁸

En medio de la dificultad para poder documentar esta etapa tan dramática de nuestra historia educativa, contamos con otras colaboraciones que harían demasiado extensa esta in-

troducción y a las que les estamos igualmente agradecidos. Tenemos pendiente la labor de identificar la procedencia de cada uno de los documentos y hacerlo visible en el propio museo.

En el final del franquismo, podemos encontrar nuevos documentos de gran valor relacionados con la recuperación de la renovación pedagógica y la práctica de la pedagogía Freinet en la Baixa Limia en 1973, aprovechando los recursos económicos aportados a la escuela rural de aquella comarca por la empresa explotadora del embalse de As Conchas, a pocos kilómetros de la raya portuguesa.

Todos los demás documentos del MUDHEO proceden de la exposición *100 años de escuela*, completados con algún material prestado por el MUPEGA de Santiago de Compostela y por algunas donaciones más recientes.

⁶ Biografías que se pueden ver en Xosé Manuel Cid Fernández, *Rosa Pons i Fábregas, unha mestra europea en Parada de Sil* (Ourense: Nova Escola Galega/Concello de Parada de Sil, 2009). Y en Alfonso García Rojo, “Al final del camino”, en *Alfonso García Rojo, mestre republicano da Ribeira Sacra. Relatos autobiográficos* (Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo, 2008). Introducción e edición de Xosé Manuel Cid.

⁷ Xosé Manuel Cid, “Mestres de Amoeiro na República. Leccións de dignidade que enfureceron aos sublevados franquistas”, en *A barbarie silenciada. Amoeiro 1936*, ed. Xosé L. Carrión, Javier Quintas, X. M. Cid e Raul Soutelo (Santiago: Fundación Luís Tilve, 2014), 76.

⁸ “Eudosia: Uma professora Galega refugiada nas montanhas de Castro Laboreiro” Minho vale mais. Jornalismo de referencia. (7 decembro de 2018). <https://valemmais.pt/vlm/uma-professora-refugiada-nas-montanhas-de-castro-laboreiro/>. Véase también Xosé Manuel Cid, “A represión franquista do Maxisterio. Unha historia que debemos seguir reescribindo, para fundamentar historicamente unha educación para a paz”, *Sarmiento*, 24, (2020) 265-282.



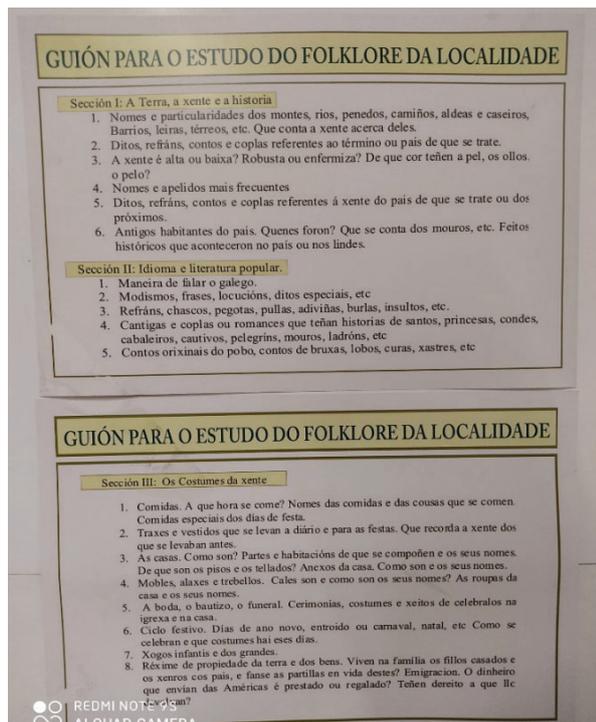
Lámina del pliego de descargos de Alfonso García Rojo con foto de dos maestros paseados de su misma comarca en la Ribeira Sacra

Exposiciones temporales

La mayor vitalidad que se aprecia en el MUDHEO proviene de las exposiciones temporales, que se muestran en tres vitrinas colocadas en el centro y que permiten realizar actividades prácticas con el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y másteres, tanto el que cursa materias de Historia de la Educación como el que estudia Didácticas de Lenguas o de Ciencias Sociales. También estas exposiciones están abiertas a la comunidad, especialmente a centros de FP o Bachillerato próximos a la facultad, así como a Aulas de Mayores.

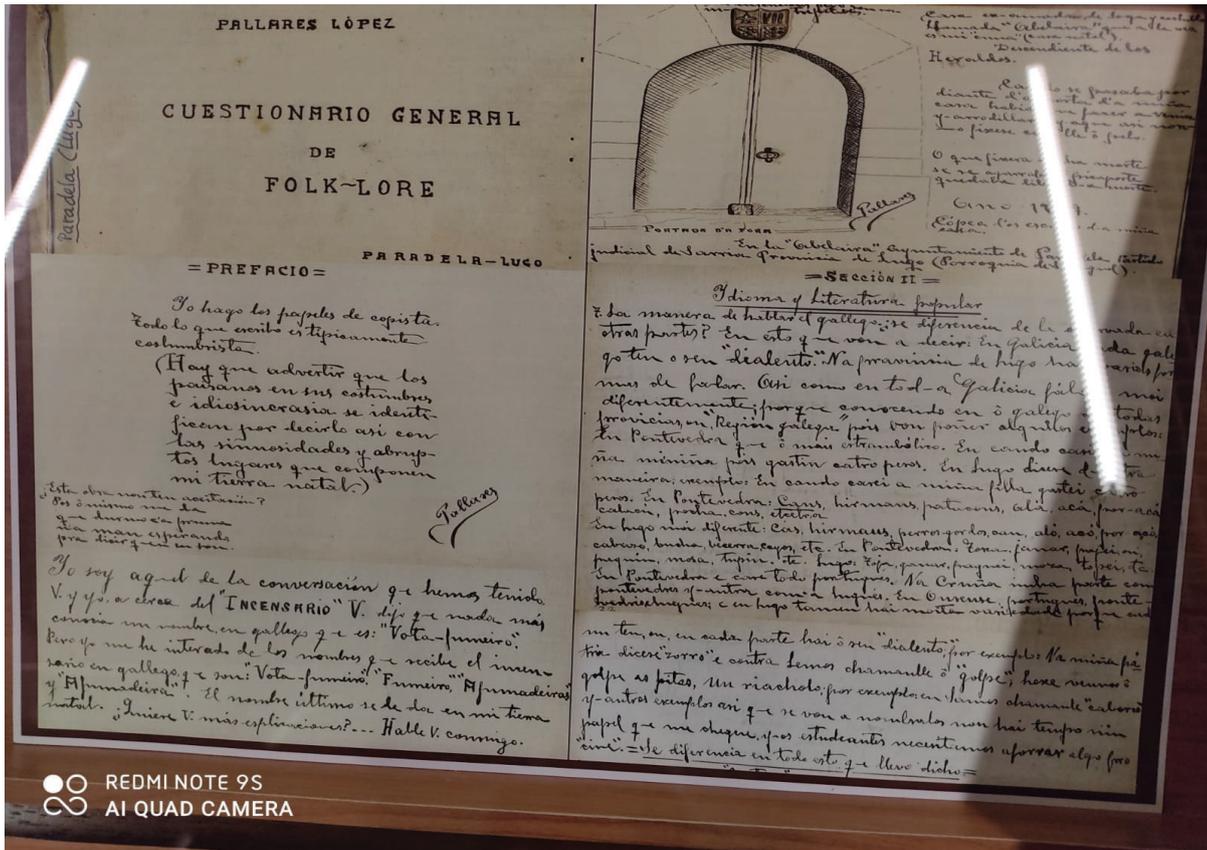
Elaboramos exposiciones de 24 láminas, 8 en cada vitrina, en las que se sintetiza el contenido didáctico de cada exposición.

La primera, con motivo de la donación de originales por parte de la familia de Rosa Pons y de Alfonso García Rojo, fue un canto a la renovación pedagógica protagonizada por el magisterio republicano y una denuncia de la persecución sufrida a manos de los sublevados franquistas.



Guión elaborado por el profesor Vicente Risco

La segunda se organizó con trabajos de estudiantes de magisterio de 1930, cedidos por la Fundación Vicente Risco. Son investigaciones sobre el folklore de las aldeas de procedencia del alumnado, siguiendo un riguroso guion facilitado por el profesor de Metodología de la Historia Vicente Risco. Un profesor que, además de destacado por su labor docente, supone un referente del nacionalismo gallego por su acción cultural y política. Llegado a la cátedra en 1916, fue uno de los fundadores de la Xeración Nós, organizada alrededor de la revista del mismo nombre. En 1921 escribe el “Plan Pedagógico para a galeguización das escolas”, que supone una declaración de intenciones de lo que se reclamaría con mayor insistencia en la Segunda República: el respeto por la lengua y la cultura de Galicia y su incorporación a los currículos escolares.



Trabajo realizado por un alumno según el guion elaborado por el profesor de Metodología de la Historia don Vicente Risco

Una tercera exposición estuvo organizada con el alumnado de la materia de Teoría e Historia de la Educación del Grado de Educación Primaria, y consiste en reflejar de manera gráfica los principales temas abordados por la *Revista Galega de Educación* en 30 años (1986-2016).



30 años de la *Revista Galega de Educación*

Fuera del espacio del museo, se organizaron otras exposiciones. Una, ya clásica, fue sobre las viñetas humorísticas con contenido educativo del Carrabouxo en el diario local *La Región*.



Ilustraciones sobre temas relacionados con la educación del Carrabouxo



Y en este último curso, otras dos: una relacionada con el centenario de la Xeración Nós, organizada por el dúo musical *2 na fronteira*, y otra sobre *Educadoras en la Historia*, cedida por la Facultade de Formación del Profesorado de Lugo, elaborada por el profesor Francisco Candia con el alumnado de Educación Primaria.

Educadoras en la Historia

Aula franquista

El material que se podía encontrar en una escuela rural de antes de la Segunda República era muy rudimentario, como se aprecia en los recuerdos de don Raúl González, maestro de Sampaio de Ventosela, en el Ribeiro, condenado a pena de muerte y superviviente gracias a las conmutas posteriores de la sanción. Durante la República, se constata que hubo una mayor riqueza de recursos, especialmente los elaborados por el propio docente, así como los aportados por las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas y otros apoyos recibidos por parte del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes en su apuesta por la escuela pública. Durante el franquismo, se vuelve a la precariedad anterior, a lo que se une un magisterio devaluado en su formación, salario y dignidad, obligado a realizar actividades que chocaban frontalmente con su concepción pedagógica. En los cuadernos de Rosa Pons, aunque pertenecientes a su etapa de docencia en Barcelona, se puede ver la presión ideológica y política a la que se vieron sometidos aquellos y aquellas maestras que pudieron continuar en la profesión.

El aula está ambientada con toda la simbología del nacionalcatolicismo, mobiliario y material escolar básico, y con algunos de estos cuadernos de Rosa Pons, tanto los de rotación de los años veinte en Parada de Sil como trabajos individuales de los años cincuenta en el grupo escolar Isaac Albéniz de Barcelona



Visita de los estudiantes del grado en educación infantil al aula franquista

Expositores de textos escolares y material escrito, recursos tecnológicos y libros de lectura y de pedagogía

El proyecto del museo se completa con ocho vitrinas colgadas en las paredes laterales: una, con aparatos de los laboratorios de música y de física de la antigua Escuela Normal de Magisterio; otra, con materiales de proyección, facilitados por el MUPEGA de Santiago de Compostela; dos más, con libros de lectura infantil y juvenil, material escolar para lectura, escritura y cálculo; dos vitrinas completan el aula franquista con libros de consulta de ese período, tanto los relativos al nacionalsindicalismo como al confesionalismo religioso y al papel subordinado de la mujer en ese período; las restantes vitrinas exponen literatura pedagógica del siglo XX.

En mente, tenemos la idea de especializar alguna de las vitrinas con materiales que no están expuestos, algunos relativos a la represión sufrida por el magisterio (alrededor de veinte asesinados, 15 exiliados, más de 150 separados definitivamente, con un total en la provincia próximo a los 700 sancionados). Esas cifras suponen la tercera parte de la plantilla en una provincia en la que los sublevados se hicieron con el control total del poder en los primeros días y en el que los maestros solo tenían como delito imputable su dedicación ejemplar a la escuela, a la infancia y a la comunidad en donde estaban destinados. Su labor educativa, respetando a todo el alumnado sin importar sexo, ideologías, situación económica, religión, era delito a los ojos de los golpistas, a los que molestaba que toda la población tuviese derechos y, en particular, derecho a la educación.

Otra de las vitrinas está pensada para el material relativo a la imprenta escolar freinetiana y a las protagonistas de su introducción en las escuelas de la Baixa Limia en 1973. Maribel Santos y otras maestras de la comarca dejaron materiales valiosos en el homenaje que les rindió Nova Escola Galega en 1998⁹ con motivo de cumplirse veinticinco años del inicio de su experiencia renovadora.

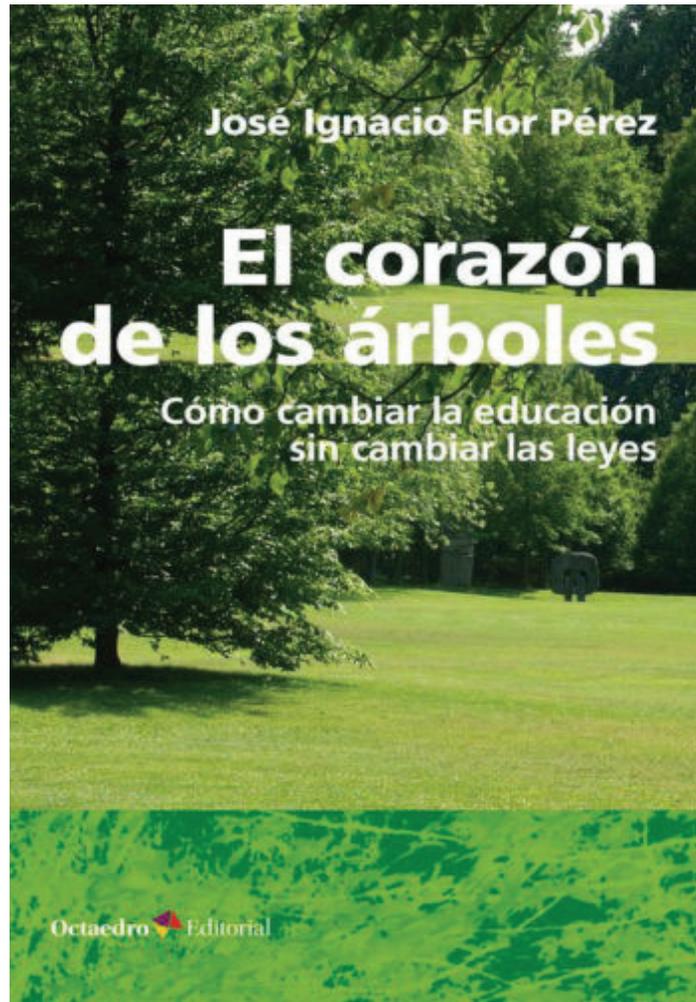


Algunas de las ocho vitrinas del MUDHEO

⁹ María Dolores Dapía; Xosé Manuel Cid (coords), *Da escola rural á educación social. 25 anos de Freinet en Galicia*. (Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade, 1999).

El corazón de los árboles. Cómo cambiar la educación sin cambiar las leyes

José Ignacio Flor Pérez, *El corazón de los árboles. Cómo cambiar la educación sin cambiar las leyes*. Barcelona, Ediciones Octaedro 2020, prólogo de Juan Luis Fernández Vega, 292 páginas.



La literatura memorialista tiene en la docencia uno de sus más pródigos filones: muchos son los maestros, profesores e inspectores que han querido dejar constancia de su atareada vida a través de biografías más o menos fieles, o de relatos novelados en cuyo protagonista se adivina siempre el docente que fue o que quiso ser. Los filtros que condicionan esta clase de bienes del patrimonio histórico escolar, de la *memoria historiada* o, si se prefiere, de la *historia recordada* (lo complaciente, lo subjetivo, lo anecdótico, lo localista) no invalidan su condición de fuente para el conocimiento de la historia de la escuela y de la enseñanza. Las comedidas y desiguales historias de vida de docentes recién jubilados que se contienen en los quince volúmenes anuales que bajo el título genérico de *Vidas Maestras* lleva publicados este Centro de Recursos, Investigación y Estudios de la Escuela desde el año 2005 son una buena muestra de ello.

El autor del libro que se reseña, José Ignacio Flor Pérez, participó en su día de esta publicación¹, y ahora nos ofrece una nueva y distinta muestra de su actividad como docente a lo largo de treinta años en Cantabria: una vida muy rica y variada en el ámbito de la enseñanza, pero que enraíza en una previa dedicación a la industria privada en otros ámbitos geográficos. Tal como pudimos constatar quienes lo hemos conocido como docente, esta experiencia laboral trascendió sin duda a su planteamiento y a las realizaciones de la enseñanza en los distintos niveles por los que transitó como maestro de escuela, como profesor de instituto y de universidad, como asesor en la formación de docentes y como divulgador de la cultura científica y técnica.

Y, como no podía ser de otra forma, se refleja en el libro que nos ocupa, cuyo subtítulo, de entrada, postula una propuesta pedagógica y, en última lectura, social y política. *Cambiar la educación sin cambiar las leyes* alude a la necesidad de que lo que llamamos pedagogía, es decir estrategias e instrumentos para adaptar la actividad de los profesionales y los centros a las necesidades de la educación en cada lugar y en cada momento; para que, como la vida de los bosques, se incardine en *el corazón de los árboles* antes que en la fronda que llama la atención a la vista y que, ciertamente, produce los efectos vivificantes por los que los cuidamos (pp.83-84 y 168-170).

Aplicar a este libro la etiqueta de “pedagógico” puede dar lugar a una reprobable falacia. Lejos del arbitrio con que se acostumbra a envolver los tratados de Pedagogía (con mayúscula) al uso tradicional, *nos encontramos ante la historia de un profesor que, a lo largo de su carrera y a través de diferentes materias y niveles, intenta ser fiel a sus ideas, lo que en muchas ocasiones se convierte en un choque frontal con el sistema establecido* (Prefacio, p. 13). Esta historia se presenta como una novela, como el relato de una realidad ficticia protagonizada por un profesor, en su mayor parte filtrada a través del recuerdo de su alumnado. Ficción de una vida, ficción de unos recuerdos, ficción de un personaje, cuyo nombre igualmente ficticio, Ernesto Gabernet (*Nesto, como le gustaba que le llamásemos*, p.37), se le antoja al lector que no es sino un heterónimo del propio autor.

¿Ficción sin más? ¿Relato que no refleja realidades? ¿Algo novelesco con escaso valor para el conocimiento de la situación educativa, de la cultura escolar tal como se cultiva en el ámbito académico o se toma en consideración por los gestores de los sistemas educativos? Resulta oportuno traer a colación un punto de vista desarrollado en las últimas décadas, sobre el que se basa en gran medida la concepción de instituciones, como la editora de esta revista, dedicadas al estudio del patrimonio escolar: la distinción entre tres tipos de cultura escolar, o, mejor dicho, tres formas de abordar el hecho educativo-escolar a través de sus distintas manifestaciones a lo largo de la historia. Por una parte la “cultura escolar ordenada” que se recoge en las disposiciones oficiales que regulan los sistemas educativos y al que cabría el término global de “Legislación”; por otra la “cultura escolar deseada” que se contiene en las propuestas pedagógicas emanadas por lo general de ámbitos académicos y que reciben ese término antes aludido de “Pedagogía”; y en tercer lugar los testimonios de una “cultura escolar real”, no siempre escritos o, cuando lo son, de forma

¹ Consejería de Educación de Cantabria: *Vidas Maestras 2008*. Santander y Polanco, 2009, pp. 95-106.

asistemática, sometidos a los filtros anteriormente mencionados, y cuyo objeto es, sin más añadidos, lo que ocurre o lo que ocurrió en la “escuela”.

Y es que los lances docentes del profesor Gabernet revividos por los ficticios recuerdos discentes resultan tan auténticos como los que el profesor Flor experimentara a lo largo de su carrera, y más concretamente en el tiempo en que ocurren los hechos que se relatan, el curso 1991-1992, época de experimentación, de búsqueda, de renovación y, por tanto, de lucha contra dificultades de todo tipo, incluida la resistencia de algunos sectores de la sociedad y del propio gremio docente. La escuela real se impone aquí a las teorías pedagógicas o psicológicas, a las normas del sistema y su administración, e incluso a los recursos didácticos de las tecnologías innovadoras. Innovar en la enseñanza y tratar de renovar la educación es para Gabernet/Flor aprovechar al máximo los recursos que el medio ofrece, aun los más simples y humildes, y exprimir las capacidades de que disponen el docente junto con el propio alumnado para construir el conocimiento: *Aquí les presento parte de la historia del profesor Gabernet, que resaltaba la importancia de utilizar uno de los muchos recursos que llegó a conocer: hablar con los alumnos* (Prefacio, p. 14). Este planteamiento constructivo de la enseñanza y del aprendizaje que germinara hace más de un siglo con los movimientos de la llamada “Escuela Activa” está presente en todos los episodios narrados en los diferentes capítulos del libro, y constituye la motivación primordial que lleva a los antiguos alumnos a recordarlos, comentarlos y, podríamos decir, revivirlos. Nos encontramos ante un potencial didáctico del mayor interés para valorar los efectos de la educación básica: la realimentación del conocimiento, que la pedagogía clásica llamó “enseñanza cíclica” y que va desde los niveles elementales hasta los universitarios y la investigación científica y aplicada.

Hay también una exposición, siguiendo el mismo hilo narrativo, de cuestiones organizativas a las que con frecuencia se sustraen las propuestas didácticas. Resulta muy significativo el primero de los momentos que delimitan el proceso de enseñanza y aprendizaje; su planteamiento inicial y la conducción de su desarrollo concede relevancia a algo que pudo llamar poderosamente la atención al alumnado en su momento y, seguramente, también puede sorprender al actual lector del libro: la disposición del escenario en cuatro espacios diferenciados como referentes de las distintas actividades: *Herramientas, Biblioteca de aula, Materiales, y Departamento oficial de basuras* (Cap. I, *La cara oculta de la luna*, pp. 18-19).

En seguida se deja ver tras la lectura de los primeros párrafos del libro que Gabernet/Flor es un profesor de Ciencias. Una buena parte de sus capítulos, todos ellos con títulos muy sugestivos, están dedicados a experiencias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito científico-tecnológico: *La ciencia no es lo que era, La capa de ozono, El programa estelar, El ludión, ¿Cuándo respiran las plantas?, La visión del pez*. A lo largo de los treinta y siete que componen la totalidad del libro aparece el que podríamos llamar “tema estrella” entre sus variadas preocupaciones didácticas y educativas: la educación ambiental, emergente en aquellos años:

Por aquel año de 1991, todos estábamos convencidos de que la naturaleza estaba al servicio del hombre y de que debíamos contribuir a dominarla usando los avances que nos proporcionan la ciencia y la tecnología, y nosotros, de alguna manera, teníamos que prepararnos para colaborar y seguir avanzando. (p. 30)

–¿Cómo ha cambiado la educación ambiental desde aquellos tiempos! – [dijo uno de los alumnos...], éramos pioneros en las cosas que estudiábamos. –Y, mirando a Nesto, le preguntó–: ¿Cómo definiría ahora la educación ambiental? (p. 284: comentario de un antiguo alumno en la cena que se relata en el último capítulo, XXXVII)

La respuesta de don Ernesto deriva hacia la educación global, que une a todas esas educaciones con apellidos que fueron saliendo a finales del siglo pasado: educación para la paz, educación en valores, educación para la salud, coeducación, etc., y se extiende hasta una especie de manifiesto a modo de colofón del libro dentro de ese mismo capítulo que lleva un poético título, Charla a la luz de la luna:

Para mí, tiene que conjugar tres rasgos fundamentales dentro de su marco teórico:

- 1. La visión sistémica y compleja del funcionamiento del mundo.*
- 2. La teoría constructivista del aprendizaje.*
- 3. La perspectiva crítica del medio y de la intervención en el mismo. (pp. 284-286)*

¿Estamos ante una proclama teórica más, de tantas como menudean en la literatura pedagógica actual acerca de este factor tan importante para la educación y tan decisivo para el presente y el futuro del planeta Tierra? Lo que nos encontramos, por el contrario, es una buena porción de experiencias reales de enseñanza y de aprendizaje, surgidas tanto de posiciones teóricas o, podríamos asegurar, ideológicas como de la reflexión y la invención de un docente, precipitadas por el trabajo diario con su alumnado en el aula. No se recogen aquí con detalle todas las numerosas que se exponen en la autobiografía de “Vidas Maestras” antes citada, pero no me resisto a señalar una muestra muy significativa, que sirve para poner en relación la labor escolar con el medio cercano, con la cotidianidad local e incluso familiar: la *Ciencia de las basuras*, que el profesor Flor desarrolló en los años ochenta junto con su colega, por desgracia fallecido prematuramente, Pepe Alba: ambos mantuvieron un “Taller de Ciencias Leonardo da Vinci” y realizaron multitud de actividades de difusión y formación docente en universidades, escuelas de verano y centros de profesores tratando de concienciar a los agentes sociales de la importancia de gestionar adecuadamente los recursos disponibles y de reducir y aprovechar los desechos; llegaron a editar una serie de libros dirigidos a las familias y al público infantil con ilustraciones de Walt Disney, puestos a la venta semanalmente en kioscos².

Nos encontramos en el libro con un buen acopio de relatos por los que se deslizan temas en este ámbito superando lo inmediatamente didáctico: el ya citado de la gestión de los residuos o basuras (cap. XIII, *El planeta Tierra*, pp. 105-111), la importancia de los sistemas y las unidades de medida (cap. XVII, *El día más esperado*, pp. 131-133), el pensamiento circular (cap. VI, *El diario de clase*, pp. 55 y ss.), la capacidad expresiva del cine (cap. VII, *Chicles*, pp. 59-63), la capilaridad que permite nada menos que la vida de los árboles y la nuestra propia (cap. X, *Somos un país libre*, pp. 81-90) o la necesidad de una fundamentación teórica en actividades que tienen un desarrollo

² *Tú puedes hacerlo. Inventar es divertido*. Barcelona, Ed. Plaza & Janés, colección Plaza Joven, 30 volúmenes, 1986.

inequívocamente empírico. Como expresión nítida de esto último, no hay reparo en insistir en una conocida frase, *No hay nada más práctico que una buena teoría* (pág. 67), que sería un oxímoron si se piensa que ambos conceptos son contrapuestos, a diferencia de lo que sostiene Gabernet/Flor: que se complementan en la actividad didáctica:

... comenzó guiado por su intuición, apoyándose en experiencias vitales y en un continuo ensayo-error, hasta darse cuenta de que no todo se podía basar en la práctica, sino que debía sostenerse en un modelo teórico que diera sentido y explicación a su propuesta. (Prefacio, pp. 13-14)

Resulta destacable el protagonismo que otorga al alumnado: no es solo un recurso narrativo, sino una actitud clave en la concepción del proceso didáctico y educativo tal como la entiende el profesor Gabernet/Flor, donde el objetivo último (el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, destrezas, hábitos, actitudes y valores) prima sobre la intervención del docente:

Intentamos sustituir la cultura de la enseñanza por la del aprendizaje (pág. 13).

La enseñanza facilita el aprendizaje, pero no lo causa (pág. 37)

Si se deja a los alumnos pensar y hablar, piensan y hablan (pág. 133).

De ahí que conceda extraordinaria importancia a la exposición por parte de los alumnos, tanto oral y pública (en una ocasión nada menos que ante el inspector) como escrita, gráfica y multimedia, de temas e investigaciones elaboradas a lo largo del curso (desde el capítulo XXXI, *Primer día de exposición*, hasta el XXXV, *Último día de exposición*, mediando el XXXIV, *Exposición con el inspector*, entre las páginas 231 a 172). De ahí también que, en coherencia estricta, el colofón de la evaluación de los aprendizajes de esos alumnos sea una cuestión que ellos mismos han de desarrollar: *Valora lo que has aprendido durante el curso* (cap. XXXVI, *Control escrito. Evaluación y conclusiones*, p.273). Nos ocurre a todos: nuestros recuerdos son con frecuencia motivos anecdóticos. Estos alumnos recuerdan vivamente los acertijos, preguntas con trampa, problemas, juegos y hasta chistes con que salpicaba sus clases el profesor Gabernet; y él mismo no elude contar aventuras que nos trasladan a los años juveniles de estudios en la Ciudad Universitaria de Madrid (p. 128). Tendríamos la tentación de incluir en este apartado de trivialidades la construcción de muy diversos aparatos o cacharros, si no fuera porque la actividad manipulativa y visual es uno de los principios de su didáctica, y la aplicación tecnológica uno de sus corolarios y objetivos. En cualquier caso, la mención de algunos de estos artilugios que se exponen en el libro contribuye a su atractivo: *Aparato para ver por las orejas* (p. 139), *termómetro aire-agua* (p. 150), *cortador de poliuretano* (pp. 158 y 250), *ludió* (pp. 163-165), *cadena energética que acaba en un pozo artesiano* (p. 168), *voltímetro lanzador* (pp. 170-171), *morse luminoso -y a veces sonoro-* (pp. 188-189 y 263).

No nos extrañe que, para certificar la vigencia de todas estas propuestas y realizaciones, el profesor proponga en una cena con sus antiguos alumnos veinte años después del curso que se rememora la creación de un *Museo del Conocimiento* (pp.196-198) en que habría que destacar su carácter activo y participativo, con una visión sistémica y con una amplia dedicación a la investigación abierta y a la imaginación inventiva.

¿Cabría deducir de todo lo reseñado hasta ahora que el libro es una especie de vademécum retrospectivo sobre la enseñanza de las ciencias físico-naturales dirigido al profesorado de estas disciplinas? Hasta cierto punto sí; pero su contenido es bastante más amplio. Trufado en los recuerdos del antiguo alumnado hay un ámbito de memoria, de reflexión y de debate redactado en tercera persona por el propio profesor y relativo a lo que dentro del gremio docente suele llamarse de un modo impreciso “administración” con la intención de marcar distancias con la enseñanza real. El *choque frontal con el sistema establecido*, al que se alude de entrada (Prefacio, p. 13) tiene su brote más radical en la oposición a sus ideas por parte de algunos colegas del propio Claustro de Profesores del instituto encabezados por el Jefe de Estudios. El enfrentamiento (capítulos XIV y XXX) ofrece un relato de primera mano sobre las distintas y contrapuestas concepciones de la enseñanza y la educación presentes en el conjunto del profesorado en aquellos años (y que, añadimos nosotros, continúan aún vigentes en nuestros días), así como de las luchas de perfil más bajo sobre feudos de poder en el seno de la organización docente. Lo más interesante es, sin duda, la amplia declaración de principios que el protagonista, en defensa de sus ideas, hace en el segundo de los capítulos citados (pp. 218-224) y que, *mutatis mutandis*, tiene ocasión de repetir con mayor amplitud ante el inspector que le visita (cap. XVIII, *Llega el inspector*) como consecuencia de la denuncia elevada por el equipo directivo del centro.

Las referencias directas y extensas a la Inspección (o, por mejor decir, a inspectores) aparecen en los epígrafes de cuatro de los capítulos del libro. El motivo de la denuncia deriva enseguida a una conversación entre profesor e inspector, dando lugar a que el primero pueda completar y enriquecer el alegato que ya había comenzado en el Claustro ante sus compañeros de instituto, ganándose ahora progresivamente la comprensión de su interlocutor. Tal como lo cuenta el profesor Gabernet/Flor se pone de relieve esa condición híbrida y de fuertes tintes personales que tienen las relaciones entre docentes e inspectores. A ello contribuye poderosamente la asistencia del inspector de zona a dos sesiones de la exposición de los trabajos del alumnado a finales de curso, tras la invitación, casi un envite, que recibiera en su primera visita por parte del profesor como defensa más acertada de la legitimidad de su propia actuación. Que un encuentro posterior con el Inspector Jefe se reduzca a una concurrencia casual en un partido de fútbol no pasa de ser una anécdota que confirma la coincidencia en otras cuestiones profesionales. Y uno se atreve a señalar que tanto el profesor Gabernet como el profesor Flor habrían sido unos magníficos inspectores.

En definitiva, el libro de José Ignacio Flor Pérez es una valiosa aportación para el conocimiento de las prácticas y las inquietudes del profesorado en los años de aplicación de las reformas del sistema educativo español durante la época de la transición política, así como la muestra de la postura teórica y las realizaciones prácticas de un relevante docente que las vivió en primera persona. Volviendo a su título, nos muestra que el cambio de la educación (y, por extensión, de la sociedad) se fragua en las ideas y los hechos de sus protagonistas antes que en las disposiciones legales: que la cultura escolar real está por encima y en la base de la cultura escolar ordenada por las leyes.

Juan González Ruiz

