

# Cabas

diciembre 2020

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPEHE)

Patrimonio Histórico Educativo

## ARTÍCULOS:

Aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos

Educación física escolar durante la I Restauración: Aspectos curriculares

Viajes y proyectos de modernización de instituciones correccionales

La gestión de conflictos: estrategias de intervención y búsqueda de soluciones

La Comisión Local de Instrucción Primaria del Ayuntamiento de Sevilla

Aportaciones de Jaime Bodet en defensa de la educación pública

Las Escuelas Hogar en los institutos femeninos de Santander

## EXPERIENCIA:

El rugby como deporte escolar

La escuela nacional de Villovela de Pirón

Aula escolar del Museo Etnográfico de Terque y Museo de la escritura popular



GOBIERNO  
de  
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y TURISMO

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela





# *Cabás* n.º 24

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, Formación Profesional y Turismo del  
Gobierno de Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2020

## Tabla de contenido

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Editorial</b> ..... | 1 |
|------------------------|---|

### Artículos

|  |     |
|--|-----|
| María del Mar Gallego García y Carmen Sanchidrián Blanco<br><b>Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje<br/>lectoescritor a través de cuadernos y dibujos</b> ..... | 3   |
| Antonio David Galera Pérez<br><b>Educación física escolar durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos curriculares</b><br>.....  | 24  |
| Alexandra Lima da Silva y Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti<br><b>Sujetos en tránsito: Viajes y proyectos de modernización de instituciones correccionales</b><br>.....                                  | 51  |
| Carmen Gallego-Domínguez, Jesús Fernando Pérez Lorenzo y Amelia Pígnier Rosa<br><b>La gestión de conflictos: estrategias de intervención y búsqueda de soluciones</b> .....                              | 66  |
| Antonio José Daza Sierra<br><b>La Comisión Local de Instrucción Primaria del Ayuntamiento de Sevilla 1833-1857</b> .....   | 94  |
| Alejandro López de Lara Marín<br><b>Aportaciones de Jaime Torres Bodet a la defensa de la educación pública en México<br/>desde el contexto internacional</b> .....                                      | 116 |
| Julio Ruiz de Salazar Echevarría<br><b>Las Escuelas Hogar en los Institutos Femeninos de Enseñanzas Medias en la provincia de<br/>Santander en las décadas de los años 50 y 60</b> .....                 | 133 |

### Experiencias

|  |     |
|--|-----|
| José Manuel Samperio Calderón<br><b>El rugby como deporte escolar: una iniciativa desarrollada en un instituto de Santander</b><br>..... | 151 |
|--|-----|

### Relato escolar

|  |     |
|--|-----|
| Rosa Ortiz de Santos<br><b>La escuela nacional de Villovela de Pirón (Segovia)</b> ..... | 160 |
|--|-----|

## Foto con historia

José Manuel López Blay

**Más escuelas. Mejores maestros** ..... 172

## Centros PHE

Alejandro Buendía Muñoz

**Aula escolar del Museo Etnográfico de Terque y Museo de la escritura popular (museos de Terque, Almería, España)** ..... 175

## Reseñas bibliográficas

Alfredo Gorrochotegui Martell, *Gabriela Mistral, educadora: su vocación de servicio a la educación pública chilena (1912-1922)* ..... 184

Antonio Soler Ferrán (editor), *Defensa hecha por el licenciado don Manuel Castellanos (la verdad en la historia de la instrucción pública en Nueva España, siglos XVI, XVII y XVIII)* ..... 194

José Edimar de Souza (organizador), *Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares* ..... 202

## Editorial

---

Cuando comenzamos hace ya once años con *Cabás*, como se decía en el editorial del primer número, teníamos la pretensión de constituir un espacio de encuentro para aquellas investigaciones científicas o de calidad que profundizasen en los distintos aspectos de la historia educativa. Después de este tiempo, nuestra dedicación y esfuerzo han dado sus frutos y han hecho que la revista esté consolidada como un medio de divulgación riguroso y con la siempre pretendida calidad que hemos procurado tener presente en todos nuestros ejemplares.

Recientemente, *Cabás* ha sido galardonada con el Premio Bartolomé Cossío 2020, y queremos aprovechar esta oportunidad para agradecer a todos y cada uno de los autores y autoras que han participado, su esfuerzo y confianza en publicar con nosotros. Sin la colaboración desinteresada de todos ellos, jamás hubiera sido posible llevar a cabo este reto.

También queremos mostrar nuestro agradecimiento a todas las personas que se han esforzado en sacar un poco de tiempo, de entre los muchos quehaceres académicos, para poder evaluar los artículos. La evaluación de cada una de las aportaciones ha hecho que la calidad de las investigaciones se vea reforzada y que el carácter científico de la revista se haya convertido en una huella de identidad de nuestra publicación. Asimismo, el equipo editorial ha sustentado la perdurabilidad de la publicación y, en este sentido, queremos destacar la labor del personal externo al CRIEME, en especial la incansable labor de Pablo Álvarez Domínguez y el constante apoyo de Carlos Sanz Simón.

Gracias a todos, hemos conseguido tener unos 150 artículos de gran calidad que pueden ser consultados desde cualquier parte del mundo. Hemos llegado a todos los países de Iberoamérica con un significativo número de consultas, y ya contamos con más de 60000 visitas anuales que buscan información en nuestras páginas.

Poco a poco, nos han ido incorporando nuevas e importantes bases de datos, llegando ya a veintidós, y queremos seguir avanzando en este sentido. Nos sentimos muy orgullosos de ser la primera revista sobre patrimonio histórico educativo hecha totalmente *online*, gratuita y al acceso de todo el mundo, porque creemos firmemente que el conocimiento es patrimonio de todos.

En los últimos años, nuestra política editorial se ha adaptado a las revistas de mayor calidad, se han incorporado identificadores de objeto electrónico y se ha hecho un esfuerzo en ampliar la difusión a través de diferentes canales.

Como próximos retos, queremos abordar el incremento en el número de bases de datos de la revista y una mayor internacionalización de la misma. Pretendemos que *Cabás* sea un referente en la investigación del patrimonio histórico escolar.

Por último, volver a agradecer a todas las personas que, con su investigación, relato o experiencia, han hecho que sea posible la aparición de cada número. Es complicado mantener una revista viva



durante tanto tiempo, y más aún cuando la “tiranía” de los índices, los sometimientos a reglas de mercado editorial y la competencia de nuevas publicaciones que surgen con frecuencia, hacen que la aparición de cada número sea todo un reto. Pero nos sentimos orgullosos de haber tenido unos fieles y asiduos colaboradores durante todos estos años, más preocupados por la calidad que por el mérito burocrático, y que han hecho lo más difícil, el desafío más complicado, y es que esta revista haya seguido viva durante once años.

Gracias, muchas gracias.

# **Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos**

## **A look at project-based learning as a literate learning methodology through notebooks and drawings**

---

**María del Mar Gallego García  
Carmen Sanchidrián Blanco  
Universidad de Málaga**

Fecha de recepción del original: julio 2020

Fecha de aceptación: agosto 2020

### **Resumen:**

El aumento de investigaciones sobre métodos lectoescritores ha motivado que nos introduzcamos en el estudio de una de las metodologías utilizadas en su proceso de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje basado en proyectos. A través de este artículo, presentamos un proceso reflexivo sobre interrogantes y respuestas que justifican la hipótesis de partida centrada en la habilidad de los discentes para aprender a leer y escribir en sus primeros años de escolarización no obligatoria. Así, los trabajos escolares hechos por una niña de Educación Infantil, cuadernos y dibujos serán usados como fuentes documentales.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en proyectos, lectura, escritura, método lectoescritor.

### **Abstract:**

The increase in research on literacy methods has led us to introduce ourselves to the study of one of the methodologies used in their teaching and learning process: Project-based learning. Through this article, we present a reflective process on questions and answers that justify the starting hypothesis focused on the children ability to learn to read and write during their early childhood education. So, schoolwork done by a child's education girl, notebooks and drawings will be used as documentary sources.

**Keywords:** Project-based learning, reading, writing, literate method.

## 1. Punto de partida

A lo largo de la historia hemos sido testigos del cambio que se ha producido en los métodos empleados en el proceso lectoescritor, evolucionando para conseguir en la actualidad el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, y buscando la adquisición de aprendizajes que le permita interpretar gradualmente el mundo que les rodea y actúen en él, siendo este proceso significativo y motivador. Se trata, como afirma Escolano, de “una nueva lectura de las cosas, de las palabras y de nosotros mismos” (Escolano, 2010:1). Bajo esta premisa, queremos centrarnos en el presente artículo, sobre el estudio realizado en relación con el aprendizaje basado en proyectos, para describir un caso particular de adquisición de la lectura<sup>1</sup> y escritura de una alumna de Educación Infantil (llamada Cristina), durante los tres años que duró su escolarización en esta etapa a través de los cuadernos y materiales que elaboró en su transcurso. Contamos con todos los materiales elaborados por ella en los tres cursos, desde 2011 a 2014 por lo que, al centrarnos en un caso específico, estamos ante un estudio de caso.

En base a la importancia de la Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación, queremos resaltar el auge de la cultura material a través de los cuadernos escolares y otros elementos como los dibujos, que forman parte de esa memoria colectiva, ya que “no solo ayudan a reconstruir las condiciones escolares y la evolución de la educación vistas a través del tiempo, sino que también fundamentan los pilares de nuestro patrimonio histórico educativo” (Llinares, 2018:91). Al mismo tiempo, y coincidiendo con Gvirtz y Larrondo (2010), los podemos considerar como un instrumento de interacción entre el docente y el discente, que reflejan la práctica real que se produce en el aula en torno a la escritura. Los escenarios escolares materializan las huellas que la cultura material deja tras de sí, transfiriendo a la dimensión de la palabra escrita un mayor protagonismo por su carga relevante de información sobre la rutina escolar. Por ello, de acuerdo con Pozo y Ramos (2003) y Sierra (2012), podemos afirmar que los cuadernos, como escrituras infantiles, son representaciones simbólicas que manifiestan el día a día del aula.

Con este enfoque, presentaremos como fuente escrita determinados cuadernos y dibujos que orquestan los proyectos que desarrolló la alumna elegida, sujeto de nuestro estudio, a lo largo del mencionado tramo escolar. Para ello, con perspectiva analítico-reflexiva, revisaremos cómo los contextos comunicativos serán el marco de referencia para crear entornos de aprendizaje en la iniciación de la lectura y escritura, valorando el “lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute” (CEJA, 2008:22). Se trata, por tanto, de un estudio de caso, metodología que consideramos adecuada para este tema que se plantea el seguimiento del aprendizaje lecto-escritor de una niña durante su escolaridad infantil (Yin, 1994; Doole, 2002). Es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos sin-

---

<sup>1</sup> Uno de los objetivos fundamentales para ir a la escuela, si no el fundamental, ha sido tradicionalmente el aprender a leer y escribir. Tanto es así que Pablo Montesino, en los primeros años de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, llegó a proponer que no se tuviera prisa en enseñar a leer a los niños porque, si no, muchos padres los sacarían de la escuela antes de tiempo por considerar que ya sabían lo que tenían que saber (Sanchidrián y Gallego, 2008:185).

gulares” (Eiswnhardt, 1989:174), donde pretendemos dar sentido y significado a estas fuentes escritas, viendo vestigios que avalan el uso del aprendizaje basado en proyectos como una metodología relevante que contribuye al desarrollo de las habilidades del alumnado, sin menospreciar otras existentes. Dichas huellas quedan recogidas en los materiales y dibujos que presentaremos, ya que como afirma Chartier (2005), los cuadernos escolares pueden ayudarnos a comprender el funcionamiento de las escuelas de manera diferente a los libros de texto oficiales.

Para nosotras es importante resaltar la conexión del cuaderno con las normas de su época, no solo las normas escolares sino también las sociales y culturales. Por ello, la finalidad del presente artículo es mostrar y explicar la realidad que subyace a través de los ejemplos seleccionados. La mayor parte de los trabajos sobre historia de la cultura material del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se basan en análisis de los materiales creados para ellos desde fuera de la escuela, es decir, de las cartillas y libros para primeros lectores (objetos culturales); sin embargo, es difícil encontrar estudios que partan de los materiales elaborados por los alumnos en su aprendizaje (objetos sociales). Así, como principal aportación del presente estudio, ponemos el acento en los objetos sociales en lugar de los culturales, siguiendo la definición que de los mismos ofrecen Braster, Grosvenor y Pozo (2011:16-17) ya que la fuente primaria utilizada son los materiales elaborados por esta niña y no libros de texto. Los objetos sociales han sido menos estudiados que los culturales; el hecho de que cada uno de ellos sea único en sí mismo dificulta su análisis, aunque no se pretenda generalizar los resultados obtenidos a partir de ellos, y su estudio en el caso de materiales de educación infantil es aún más escaso, como puede verse en los dos volúmenes que sobre cuadernos escolares coordinaron Meda, Montino y Sani (2010).

## 2. Objetivos pretendidos

Para analizar parte de la cultura escrita de la infancia, tiene mucho peso el ámbito escolar donde se aprende a leer y escribir. Así, encontramos escrituras elaboradas por el alumnado, “siendo su mayor representación los cuadernos escolares dada su importancia como herramienta pedagógica” (Fernández, 2017:69).

Con este artículo, pretendemos mostrar un trabajo de investigación que surgió del interés generado por el análisis de los objetivos que debía y debe perseguir la enseñanza de la lectura y escritura, a partir del aprendizaje basado en proyectos como metodología utilizada en el caso particular del que partimos. Ese interés estaba focalizado en promover el aprendizaje centrado en procesos más que en resultados, analizando su influjo a través de la educación.

La Educación está todavía lejos de convertirse en una “industria del conocimiento”, para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos (OCDE, 2009:26).

Se trata de promover metodologías adecuadas a cada situación y contexto, donde el profesorado intervenga con su alumnado facilitando el trabajo colaborativo. Una metodología, como la normativa educativa vigente establece, con “un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el

aprendizaje entre iguales” (CEJA, 2015:15). Y esa metodología, puede ser la propuesta, el aprendizaje basado en proyectos.

Así, pretendemos que esta publicación tenga como punto inicial la reflexión sobre las repercusiones que esta metodología tiene, el constructivismo en su rama lectoescritora. Al mismo tiempo se explicará la realidad latente en los cuadernos seleccionados de la alumna, y, por consiguiente, la indagación sobre los diversos materiales utilizados en tal empeño, dado su valor como fuente de información metodológica e historiográfica (Viñao, 2006).

### 3. Cuestiones metodológicas del estudio

Centrándonos en el estudio de métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, pretendemos profundizar en la intrahistoria de la escuela, analizando el espacio y el tiempo o su currículum implícito. En este proceso de alfabetización, el rol del diálogo toma un papel importante:

Cuando examinamos cómo funciona la alfabetización en la vida cotidiana de las personas, empezamos a descubrir las razones que los llevan a escribir y a leer, y sus motivaciones para aprender a hacerlo en primer lugar. Aprender a leer y a escribir es una empresa larga y difícil, y a niños y a adultos les suele suponer un trabajo arduo adquirir la competencia correspondiente. Las razones por las que lo llevan a cabo están vinculadas al uso que hacen de la escritura y de la lectura, y a lo que estas actividades significan en su vida diaria (McLane y McNamee, 1999:16).

La hipótesis de partida es que, apostando por las habilidades de los discentes, estos son capaces de aprender a leer y escribir antes de su escolarización obligatoria a los seis años<sup>2</sup>. Pero para que este proceso sea efectivo, es necesario desarrollar una metodología acorde a sus necesidades, entendiendo que

Los modelos metodológicos de enseñanza de la lectoescritura serían aquellos esquemas interpretativos que proporcionan criterios y pautas de actuación para guiar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, proporcionan referencias sobre cómo enseñar a los niños a leer y escribir, cuestión que resulta aún más polémica que la de cuándo (González, 2003:181).

Así, lo que queremos es analizar los materiales, valorando de manera objetiva el proceso metodológico desarrollado, ya que las formas escritas del lenguaje nos brindan amplias posibilidades de aprendizaje. Al principio se lee y escribe mecánicamente, pero al afianzarse y entender lo que se escribe y se lee, trasciende en buenos hábitos de expresión oral y escritura; de ahí, la importancia de clarificar las características del método lectoescritor elegido.

---

<sup>2</sup> Podemos considerar la vinculación del desarrollo intelectual con el aprendizaje temprano del lenguaje escrito, tal y como establecía Vygotsky (1987), pero sin olvidar la referencia del contexto social y cultural en el que el niño se encuentra. Además, es necesario fortalecer el andamiaje de esos primeros pasos en la cultura escolar del alumno. Hoy en día, valorar el contexto del aprendizaje es fundamental, en la medida que dará pistas al docente para vincularlo a los intereses del discente, potenciándose de esta manera un proceso de comunicación basado en la experiencia externa del sujeto.

La naturaleza del objeto de investigación requería un método sensible, capaz de recoger matices y ello justifica que el modelo de investigación responda a un diseño etnográfico (Hernández, 2002). Además, se ha aplicado una metodología de trabajo rigurosa y, al mismo tiempo, globalizadora, con un paradigma naturalista. En este sentido, se ha pretendido comprender e interpretar la realidad desde una dimensión holística, centrándose en los motivos y las razones de las personas implicadas en el proceso.

#### **4. Aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor**

El aprendizaje basado en proyectos es un modelo donde el discente “planea, implementa y evalúa el proyecto que ha desarrollado a partir de su realidad, propiciando la investigación” (Gallego, 2015:412). En términos de competencias clave<sup>3</sup>, este enfoque conlleva un aprendizaje global y transversal, donde cada disciplina aporta un granito a la gran empresa del aprendizaje lectoescritor, transformando la información en conocimiento.

Este aprendizaje, cuyas raíces están inmersas en el constructivismo<sup>4</sup> trata de recuperar el almacenamiento cerebral, agregando y expandiendo información previamente aprendida. Para ello, se emplean diversas actividades prácticas de aprendizaje interdisciplinar centradas en el alumnado que requieren entre otros:

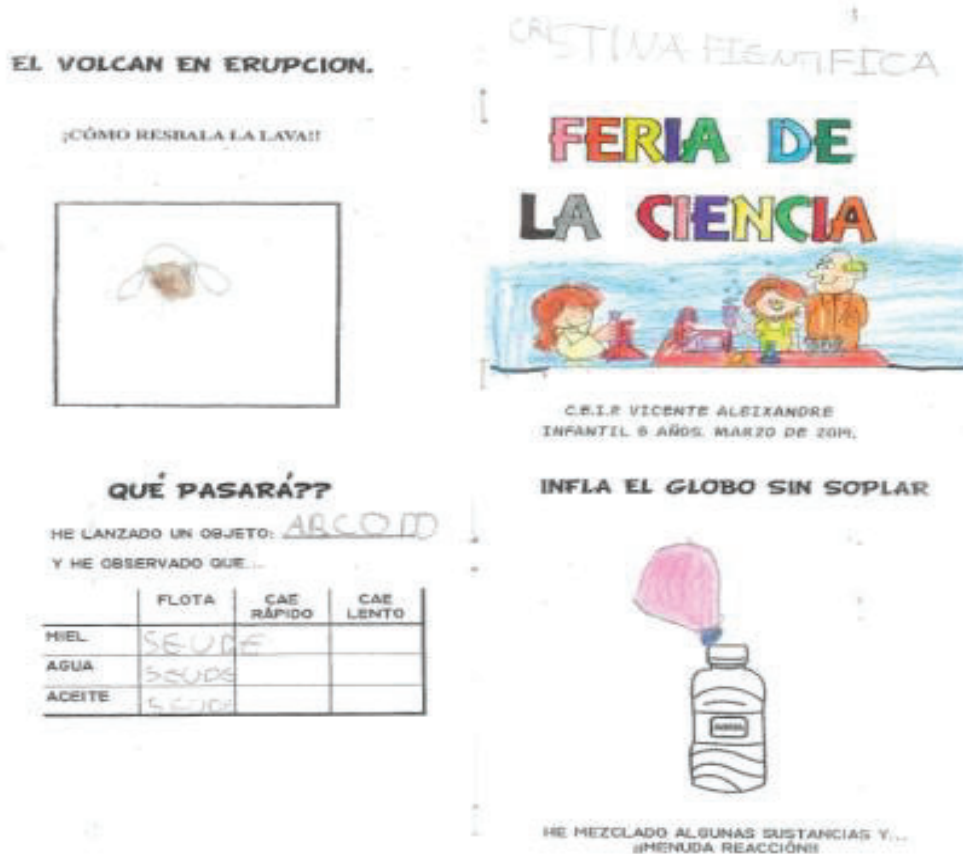
- Diseño de proyectos, donde los centros de interés son el eje motor de cada uno de ellos ya que generan curiosidad y motivación en el alumnado.
- Trabajo colaborativo, como proceso intencional que comparte estrategias que maximizan los resultados y minimizan la pérdida de información. Requiere elaborar estrategias de aprendizaje para que los discentes lleguen a sus propias conclusiones sin que la intervención del docente sea dar soluciones a sus dudas por adelantado.
- Trabajo cooperativo, el cual activa el conocimiento previo para promover la investigación. Es una técnica donde las actividades se realizan en pequeños grupos para intercambiar su información y que repercuta positivamente en la tarea final.
- Aprendizaje basado en problemas reales, que permite el desarrollo del concepto mientras se construye la estructura. Bajo este escenario, se le ofrece al alumnado varios sistemas de

---

<sup>3</sup> Entendemos las competencias clave como “un saber hacer que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. [...] Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se identifican claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas” (BOE, 2015:6986-6987).

<sup>4</sup> Los enfoques constructivistas buscan un aprendizaje significativo que se fundamenta en la realidad del discente, mediante estructuras sencillas que potencien el aprendizaje de manera cooperativa, entre otros aspectos. Se trata de un enfoque centrado en el niño como protagonista de su aprendizaje, partiendo de sus propios conocimientos para avanzar sobre otros nuevos.

interpretación para que pueda resolver el problema o finalizar el proyecto. La imagen 1 es un claro ejemplo de lo que decimos, en la medida que se presentan experimentos para introducir elementos de indagación, hipótesis y resolución, al tiempo que se incluyen herramientas cognitivas y de conversación unida a la colaboración.



**Imagen 1.** Fomento de la experimentación: Segundo Trimestre de Educación Infantil, cinco años (Gallego, 2015:452)

- Aprendizaje favorecedor de la educación emocional, vinculando el éxito con el autoconcepto personal del discente y su autoestima, favoreciéndose que asuma responsabilidades o sepa dominar los sentimientos personales.
- Fomento de la creatividad y aprendizaje a través de cuentos. La narración de cuentos es una de las actividades más prometedoras, diseñada para alentar el comienzo de la alfabetización de los discentes (Sulzby y Teale, 1991). En la imagen 2 mostramos un ejemplo de cómo favorece el incremento de las fortalezas individuales del aprendizaje, al mismo tiempo que desarrolla el carácter socializador, haciendo hincapié en las emociones que surgen en la alumna tras contar el cuento elegido a sus compañeros y compañeras de clase. En este sentido, existen correlaciones positivas y fuertes “entre la cantidad de cuentos que lee un niño durante la etapa preescolar y el consiguiente desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, el interés que demostrará por la lectura y su facilidad para aprender a leer y escribir” (Pressley, 1999:103).

HOY LES HE CONTADO UN CUENTO A MIS COMPAÑEROS Y MI SEÑO  
ME HA REGALADO ESTE DIBUJO PARA QUE LO COLOREE EN CASA.



CUANDO HE CONTADO EL CUENTO ME HE SENTIDO... ¡EN  
(Porque le ha estado contando el cuento a los amigos)

OBSERVACIONES: CRISTINA ha contado el cuento con mucha fluidez  
y coherencia. Ha introducido la historia con su marioneta, consiguiendo  
captar el interés de sus compañeros desde el principio. A veces se giraba  
(cuando señalaba escenas o detalles del cuento), dando la espalda  
a sus compañeros. Los amigos le pedían que se girase por se  
novian, y enseguida rectificaba su postura ¡MUY BIEN! 😊

**Imagen 2.** Valoración sobre cuento: Tercer Trimestre de Educación Infantil, tres años (Gallego, 2015:416)

En otras palabras y de manera muy resumida, el objetivo de este método es crear un concepto integrado que abarque todos los aspectos de las diferentes áreas de conocimiento, diseñar un proyecto compartido y utilizar estrategias definidas para resolver los problemas planteados, no solo para lograr los objetivos curriculares del curso, sino para favorecer un aprendizaje escolar vinculado a la realidad de los estudiantes, y al mismo tiempo, ser propicio para el aumento de las ventajas del aprendizaje individual. Desde esta perspectiva, los docentes deben considerar tanto la naturaleza social de la enseñanza como su papel en el desarrollo personal de los escolares.



Por ello, sabiendo que la lectura y la escritura son dos procesos estrechamente relacionados necesarios para adquirir conocimiento cultural, la tutora de la alumna durante los tres años de aprendizaje en el segundo ciclo de Educación Infantil (tramo 3-6 años), programó proyectos acordes al currículo de dicha etapa, favoreciendo rincones para escribir, dibujar, cortar, pensar, categorizar, experimentar, escuchar o leer, entre otros aspectos. A medida que los escolares establecían sus hipótesis iniciales, comenzaba el engranaje de un proceso cognitivo encontrando inferencias de las que fluirían las conclusiones. Como consecuencia de la naturaleza social e interactiva de la alfabetización, este proceso es único y los estudiantes asumen roles relevantes. “Así nos situamos en un modelo constructivista que considera la lectura y la escritura dos procesos muy relacionados, que, en situaciones educativas, tienen que abordarse de manera global para garantizar el significado” (Díez de Ulzurum, 2000:11).

Y como herramienta de análisis, encontramos los cuadernos realizados por la alumna, que representan una fuente importante para el “análisis historiográfico de la cultura material de la escuela, y en una perspectiva más amplia, de su significado para la construcción de la cultura escolar, sobre todo en el ámbito de la cultura empírica de la enseñanza” (Escolano, 2007:11). Concretamente, para nuestro estudio, utilizaremos una selección de los cuadernos e imágenes realizados durante la escolarización en Educación Infantil de Cristina, una alumna del CEIP Vicente Aleixandre de Málaga, por la trayectoria metodológica del mencionado centro en trabajos por proyectos, en la mencionada etapa educativa.

#### **4.1. Cuadernos como fuente del estudio**

Consideramos el cuaderno escolar como un recurso que contiene la escritura, pero que, desde una perspectiva histórica de cultura material, nos ofrece un relevante testimonio de las prácticas educativas y base de teorías pedagógicas, donde se inscriben no solo los contenidos curriculares sino también, los no formales. Un material que conjuga la producción literaria con la pictórica, en el que se mezcla el carácter objetivo con el subjetivo al configurar la intención inicial del autor con lo que el currículo establece, y que, en paralelo, muestra valores de su época.

En este sentido, el cuaderno representa un registro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, lectoescritor, que nos permite analizar las distintas dimensiones de la educación, recuperando la memoria de la escuela, y así, rescatar e interpretar su historia. Además, “gracias al cuaderno podemos rastrear la escuela, los niños que asisten, el material utilizado, el tiempo empleado en las actividades diseñadas, al maestro, de cómo piensa, de cómo responde a los planteamientos educativos de la administración, el currículum...” (Martín, 2003:829-838). Es decir, el cuaderno escolar se convierte en una fuente primaria para la investigación histórico-educativa, al tiempo que justifican la labor docente del maestro. “No se trata, por tanto, de exponer hechos educativos, ideas o sistemas pedagógicos sin más, sino de analizar el influjo ejercido a través de la educación y de la historia” (Sanchidrián y Gallego, 2009:772).

Al amparo de este escenario, a continuación, especificaremos parte de los proyectos realizados durante esos tres años académicos por la alumna que protagoniza nuestro estudio, bajo el marco

constructivista cuyo axioma principal se centra en el discente como generador de su propio lenguaje, es decir, que lo construye mientras que el docente va orientando ese proceso.

La calidad y cantidad de sus primeros contactos con el mundo letrado [...], no será de una importancia menor en el futuro. La incorporación a la escuela supone tener la oportunidad de enriquecer y multiplicar las situaciones en que, al enfrentarse, interaccionar y vincularse afectivamente con lecturas y escrituras de textos sociales, irán aproximándose y valorando la importancia de la lectura y la escritura. Con este objetivo se pretende conseguir la evolución de las ideas que los niños y niñas tienen sobre la lectura, el sistema de escritura, los diferentes tipos de textos de uso social y por lo tanto, avanzar en el nivel de alfabetización, entendido como la capacidad de producir e interpretar los textos que nuestra sociedad utiliza (CEJA, 2008:22).

En la selección de materiales elegidos para el análisis que nos ocupa, destacan cuadernos realizados a partir de tres tipos de fichas sueltas de elaboración propia de la maestra sobre una misma temática, encuadradas al final para que cada escolar tuviera su ejemplar:

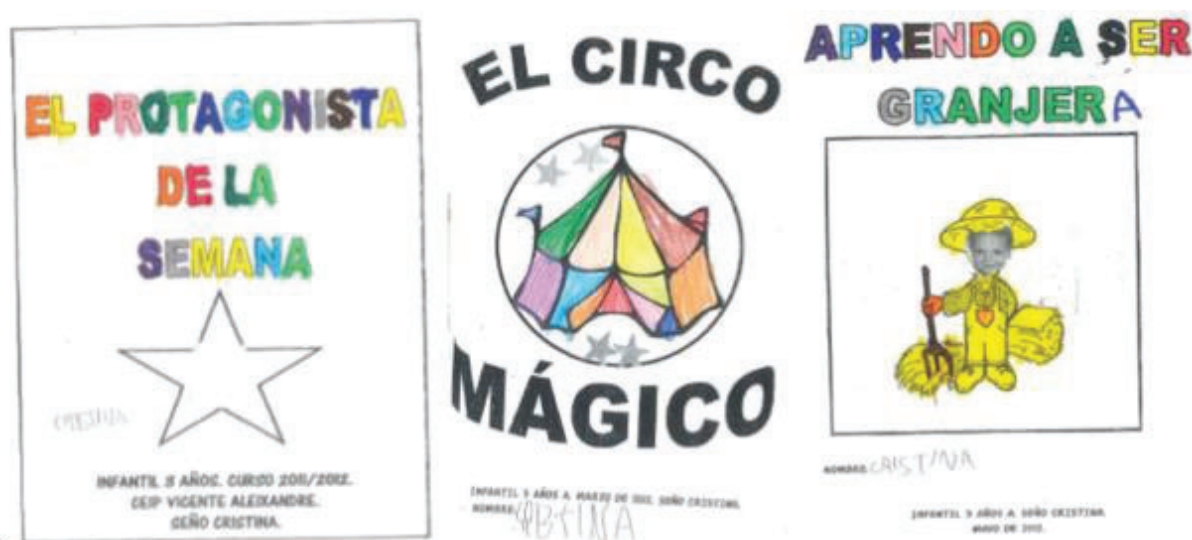
- Fichas con mensajes a modo de título que el discente tenía que colorear (ya fuera con ceras, lápices de madera, rotuladores o pintura de dedo) e identificar con su nombre, sobre el que se generaba un debate reflexivo a partir de su propia experiencia y contrastándola con la información que la docente iba aportando.
- Fichas con cuadros o espacios para que el alumnado aportara su idea mediante dibujos o escribiendo, en la medida que iban interiorizando la escritura en sus diversas fases, que posteriormente caracterizaremos.
- Fichas libres, donde solo se les indicaba a los educandos la temática sobre la que tenían que escribir o dibujar, para fomentar su creatividad, conectando sus ideas y emociones.

El aprendizaje basado en proyectos está diseñado para potenciar una educación integral a medio y largo plazo, favoreciendo la autonomía del escolar. Con este fin debatirán, realizarán experimentos y determinarán los resultados dentro del grupo, en la medida que su edad les permite. Cada uno de los proyectos que se desarrollaron a lo largo de los tres años eran elegidos por la maestra de acuerdo con las directrices del equipo docente de Educación Infantil y con el desarrollo curricular establecido (Proyecto Educativo de Centro y programaciones). Al principio de cada proyecto, la maestra hacía una lluvia de ideas con los discentes para ir concretando el tema.

Los padres participaban en los proyectos de distinta forma. En cada uno, se les informaba sobre lo que los niños y niñas tenían que investigar, para luego explicarlo en la asamblea de la clase a sus compañeros, fomentando la oralidad y el trabajo cooperativo. Al inicio de cada proyecto, con ayuda de la maestra, escribían una nota a las familias informándoles sobre el tema del proyecto y lo que había que investigar, para que en casa se les ayudara. Normalmente, los proyectos comenzaban en viernes para contar con el fin de semana para la búsqueda de información que luego se distribuía por grupos (las mesas de cinco alumnos en las que se sentaban), para que hubiese diversidad de información y cubriera todos los puntos que el proyecto iba a desarrollar. También invitaban preferentemente a un padre o madre, y si no podían, a un abuelo o abuela o a alguien

de la familia cercana, cada cierto tiempo, para que explicara junto con el niño o niña el desarrollo de su vida y sus cosas más importantes, hobbies, intereses o gustos ("El protagonista de la semana"). Otra forma de participación consistía en, al menos una vez al trimestre, escenificar el proyecto o mostrar todos los trabajos que habían hecho. Para ese acto, invitaban a la familia a la clase (en horario de mañana).

Una parte importante de los proyectos es la descripción del entorno, lo que afectará la representación y simulación del problema y su espacio de procesamiento. Por ello, durante el primer curso se centraron en resaltar el protagonismo de cada uno y conocer el entorno tanto urbano como rural (algunos de esos proyectos se muestran en la imagen 3).



**Imagen 3.** Proyectos de trabajo de Educación Infantil de tres años (Gallego, 2015:417-418)

Partiendo de cuestiones sin respuestas definidas a priori, la tutora guio a los estudiantes para lograr los objetivos planificados. Así, durante el segundo año de Educación Infantil (cuatro años), las temáticas de los proyectos se perfilaban sobre centros de interés con un trasfondo real donde los ejemplos juegan un papel importante en la expresión completa de los problemas, ya que ayudan a promover la construcción de experimentos y modelos mentales basados en la acumulación de experiencia o confrontación de situaciones similares, muestra de ello, lo presentamos en la imagen 4.



Imagen 4. Proyectos de trabajo de Educación Infantil, cuatro años (Gallego, 2015:419-420)

En el último curso, el centro de interés de los proyectos tenía en cuenta la necesidad de comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas y representando aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (imagen 5). Por su parte, se utiliza el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

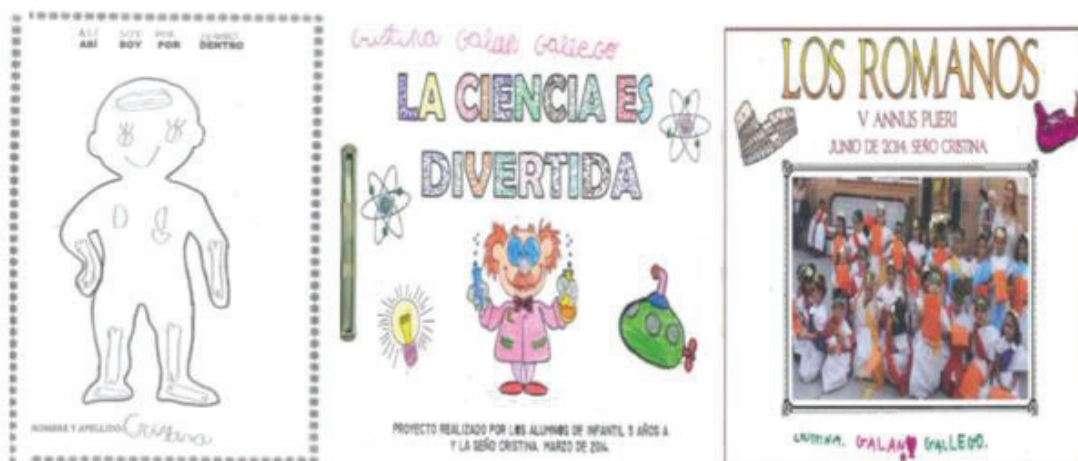


Imagen 5. Trabajo por proyectos de Educación Infantil, cinco años (Gallego, 2015:420-421)

#### 4.2. Análisis del tratamiento de la escritura en el modelo de “Trabajo por proyectos”

Desde la historia cultural, cuando se aborda el proceso por el que un sujeto aprende a leer y a escribir, nos acercamos al proceso de adquisición de las representaciones y prácticas culturales de la sociedad de su momento de forma que nos cuestionamos ¿en qué manera los cuadernos escolares manifiestan la cultura escrita de su tiempo? El alumnado trabaja “con” los cuadernos (y

no sólo “en” los cuadernos), por lo que afirmamos que estos soportes de escritura funcionan como dispositivos a través de los cuales los discentes ordenan el mundo de los saberes (Chartier, 1999a y 1999b).

Este aprendizaje se estructura en unidades educativas, ya sea a corto o medio plazo, y la suma de todas ellas constituye el proyecto en sí. De esta manera, se promueve la contextualización en el entorno del alumnado, incidiendo en la representación de un problema con su posible manipulación de los elementos que lo componen. En este sentido, los ejemplos toman un papel importante, ya que contribuyen a facilitar la experimentación.

Así, el conocimiento de los cuadernos escolares, como fuente de investigación, nos ofrece relevante información que explica la justificación del proyecto, siendo los principales puntos: Situación de partida, descripción del proyecto, concreción del contexto, reglas de funcionamiento y metodología (con uso rutinario de recursos variados), roles de los participantes y evaluación. Desde esta perspectiva, la transmisión de los contenidos está “en manos del docente, pero los padres y otros agentes intermediarios pueden ejercer una labor similar. De ahí que reducir el contexto de transmisión a la escuela no resulte riguroso en cuanto a la experiencia real” (Mahamud y Badanelli, 2016:33-34).

Concretando el progreso de los tres años de Educación Infantil del sujeto del estudio, en lo que a la lectoescritura se refiere según el currículum vigente, se buscan formas simples de promover el desarrollo del estudiante, con el aprendizaje basado en una escuela realista y significativa, recurriendo al trabajo colaborativo y usando historias para mejorar la lectura y la escritura. Cada uno de los proyectos seleccionados tiene en cuenta los mismos matices en el manejo del contenido de lectura y escritura, sintetizados en la siguiente tabla:

| ED. INFANTIL 3 AÑOS  | ED. INFANTIL 4 AÑOS   | ED. INFANTIL 5 AÑOS  |
|--|---|--|
| Construcción del lenguaje oral   | Fomento de la escritura   | Escritura  |
| Fases de maduración de la escritura: presilábica indiferenciada, presilábica diferenciada, comienzo escritura silábica (silábica, silábica – vocálica, silábica-consonantes) | Desarrollo de aspectos culturales, desarrollando la idea de “lugar” y fomento de la lectura a través de los cuentos | Proyecto lector (préstamo de libros en fin de semana, con ficha) |
|  |   | Actividades de investigación                                     |
|  |   | Estudio del entorno próximo y la familia                         |
| Lectura perceptiva   | Iniciación al inglés (un concepto en L2 al razonamiento lógico)   | Tratamiento del inglés   |
|  |   | Creatividad y dibujo libre                                       |
| Conocimiento del entorno e identidad / autonomía personal  | Desarrollo del lenguaje mediante poesías, adivinanzas y canciones   | Mayúscula y minúscula, sin importar si la grafía es la correcta  |
| Iniciación al inglés   | Entorno medio físico y social   | Conocer el cuerpo humano   |
| Cuentos motores y adivinanzas  | Aspectos del lenguaje matemático  | Cuantificación   |

**Tabla 1.** Contenidos lectoescritores en el transcurso de Educación Infantil del sujeto del estudio

Con la construcción del lenguaje oral en el primer curso de Educación Infantil, mediante la simbolización, la alumna “se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sin poder desvincular el lenguaje oral, lectura y escritura, procesos simultáneos interrelacionados, aunque con distinto nivel competencial” (Gallego, 2015:424). En la imagen 6 se identifica una escritura diferenciada, en la que se la discente usa variantes de grafías, cantidad u orden de las letras. Como se puede apreciar, incluye su autoría (nombre propio), palabra (arco iris) y dibujo que matiza el concepto.



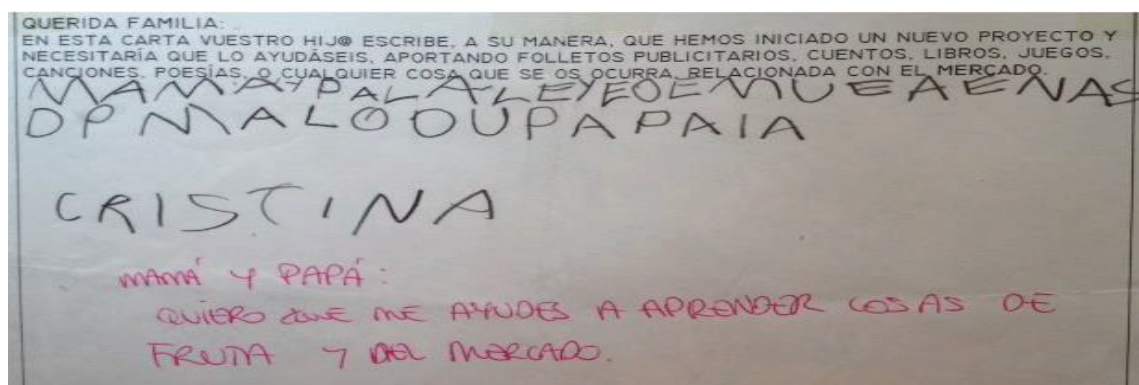
**Imagen 6.** Construcción del lenguaje 1: Segundo Trimestre de Educación Infantil, tres años (Gallego, 2015:424)

En la escritura, se irán sucediendo distintas fases (escritura presilábica indiferenciada en el que simulan garabatos que son letras – escritura presilábica diferenciada en la que ya se va asociando la grafía a palabras concretas – escritura silábica con la que se puede cuantificar la grafía en relación con la sílaba). Pero será con la lectura perceptiva, cuando tenemos la señal indicando el centro de atención del estudiante en base al significado, siendo los objetos indicadores. La asociación de imágenes y palabras facilitan la lectura como reconocimiento, utilizándose garabatos, formas o jeroglíficos, como se aprecia en la imagen 7. Esta imagen, simula el circo mágico que representaron en la clase tras estudiar sus elementos, y a cuya actuación invitaron a la familia (en este caso, la alumna dibuja a su madre en color verde, al padre en color rojo y la abuela en color marrón).



**Imagen 7.** Lectura perceptiva: Segundo Trimestre de Educación Infantil, tres años (Gallego, 2015:428)

En el segundo año de Educación Infantil, mediante el fomento interactivo de la escritura, se potencia en los estudiantes una mayor capacidad de reflexionar, con la intención de buscar el significado de las ideas. Para ello, se parte del “bagaje desarrollado en infantil de tres años, se avanza en la escritura silábico-alfabética, donde el escolar ya está en disposición de usar más de una grafía para cada sílaba correspondiéndose con el sonido, aunque pueden omitir alguna grafía” (Gallego, 2015:436). Una muestra de ello, lo incluimos en la imagen 8, en la que la alumna une sus ideas propias con la escritura convencional, descubriendo que la escritura abarca más que la sílaba.



**Imagen 8.** Escritura silábico-alfabética: Entorno medio físico y social: Segundo Trimestre de Educación Infantil, cuatro años.

Al mismo tiempo, se introducen aspectos culturales que puedan vincularse tanto al lenguaje oral como escrito, dando posteriormente paso, a la lectura a través de los cuentos, que ocupan un lugar preferente en esta metodología.

Con el uso de los cuentos, se potencia la adquisición de nuevo vocabulario, se incide en la expresión oral y escrita, estimula la creatividad... Aspectos que se perfeccionan con el desarrollo del lenguaje a través de poesías, adivinanzas o canciones. No se trata de enfocar el resultado a una única respuesta, sino que potencia al alumnado, verdadero protagonista de este proceso, para que plantee alternativas en las que piensa e incluso se le puede plantear nuevos interrogantes que conduzcan a un enfoque complementario.

Será en el tercer curso académico, en Educación Infantil de cinco años, cuando se desarrolla la escritura, en la medida que alcance una mayor “correspondencia sonora de tipo fonético y valor sonoro convencional. Se trata de la escritura alfabética donde ya sí se produce una vinculación correcta entre el sonido y la grafía del fonema” (Gallego, 2015:443), como se puede apreciar en la imagen 9. En este dibujo, no solo se incide en el aprendizaje escolar de la niña, sino también de su visión de la realidad. Respecto al tipo de letra, observamos que son todas mayúsculas, ya que su ejecución pausada y desligada facilita el gesto gráfico. Una vez se interiorice este proceso, se alternará con la escritura con minúsculas.



Imagen 9. Escritura alfabética: Segundo Trimestre de Educación Infantil, cinco años (Gallego, 2015:443)

En paralelo, va surgiendo el proyecto lector que acerca al alumnado a los textos escritos adaptados a sus intereses. Al comienzo, puede reducirse a si gusta o no un cuento leído, pero poco a poco, se genera un mecanismo donde cualquier circunstancia se convierte en una oportunidad lectora. Para potenciarlo, cada fin de semana la alumna (al igual que sus compañeros) seleccionaba un cuento, y con la ayuda de la familia (en mayor o menor grado, dependiendo del nivel del discente) cumplimentaban la ficha de control lector, que compartían el lunes con el resto de la clase en una dinámica de “crítica literaria”.

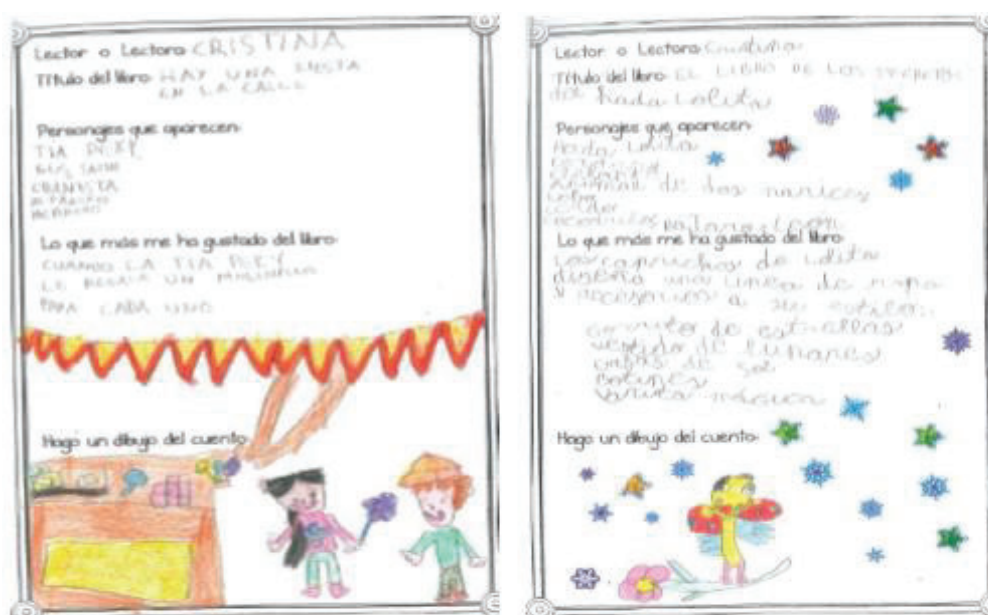
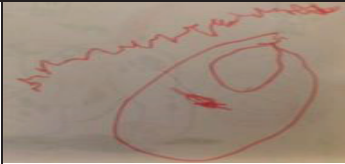

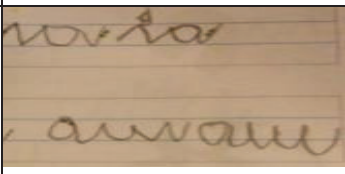
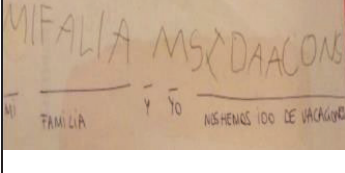
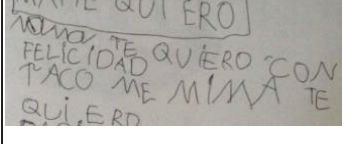


Imagen 10. Fomento de la lectura: Tercer Trimestre de Educación Infantil, cinco años (Gallego, 2015:444)



A modo de esquema, presentamos la tabla 2, en la que sintetizamos las fases seguidas en el proceso de la adquisición de la escritura de la alumna, foco de este estudio.

| FASES                                  | CARACTERÍSTICAS  | EJEMPLO  |
|--|--|--|
| 1ª. Escritura no diferenciada          | Garabatos como forma de expresión.<br>Casi sin diferencia entre dibujo/ escritura.   |    |
| 2ª. Escritura diferenciada             | Hay diferencias escritura - dibujo.<br>Empieza el uso de variantes de grafías, cantidad u orden de las letras.   |    |
| 3ª. a. Escritura Silábica              | Unión oral-escrito (sílabas): Con o sin valor sonoro convencional, según vocales y consonantes utilizadas en cada sílaba de la palabra.                |   |
| 3ª. b. Escritura Silábico – alfabética | Sílaba con más de una letra: Une las ideas propias con la escritura convencional, descubriendo que la escritura abarca más que la sílaba.              |  |
| 3ª. c. Escritura Alfabética            | Cada sonido con una letra/grafía: Forma de escribir convencional, aunque sin asimilación total de las reglas ortográficas-separaciones entre palabras. |  |

**Tabla 2.** Niveles iniciales en el desarrollo de la escritura (Gallego, 2015:115-123)

## 5. Conclusiones

A través del estudio presentado, hemos querido resaltar que la escuela infantil no se reduce a un espacio y un tiempo de transmisión únicamente de conocimientos o de atención meramente fisiológica y de cuidado, sino que se erige como una institución que potencia el desarrollo de las diversas capacidades de los pequeños discentes. Una etapa, en la que, entre otros aspectos, se fundamenta el aprendizaje lectoescritor, y que, entre los distintos métodos existentes, nosotros hemos querido resaltar el aprendizaje basado en proyectos.

el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimiento que, asimismo, no se puede realizar solo. En este proceso, la interacción, la ayuda, es muy

relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículum de lengua (Díez de Ulzurum, 2000:14).

Al analizar el contenido de la investigación, en el caso de esta niña, estos proyectos tienen como objetivo mejorar la alfabetización, en la medida que el alumnado desarrolla habilidades y destrezas para colaborar y tomar decisiones durante el proyecto, genera su propio lenguaje creando un contexto comunicativo que facilita la interacción o potencia “la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos” (Onrubia, 1998:114), entre otros aspectos.



**Imagen 11.** Dibujo de graduación: Tercer Trimestre de Infantil, cinco años (Gallego, 2015:456)

En cualquier caso, estamos seguros de que el proceso de aprendizaje lectoescritor llevado por Cristina durante su escolarización en Educación Infantil fue bueno, en la medida que consiguió alcanzar los objetivos establecidos como enseñanzas mínimas y demostrando un buen nivel en sus destrezas lectoescritoras. Por otra parte, se favoreció el desarrollo de habilidades y estrategias de observación sobre su propio proceso de aprendizaje, aumentando del nivel de motivación y favoreciendo una mayor participación en clase, así como una mejor disposición para realizar las

tareas. En dicho proceso, partía de su propia indagación para ampliar los contenidos interiorizados, fomentándose así su curiosidad a través de experiencias y estrategias creativas.

Cuando la actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir, esta función epistémica es mucho más potente. La meta que el tipo de texto establece ayuda a leer con un objetivo específico, de forma más activa y controlada. Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor (Martín, 2008:129).

Con la selección de cuadernos e imágenes indicados en este artículo, podemos tener una idea del camino recorrido, aunque no se trata de resaltar un enfoque metodológico sobre otros, sino valorar sus aspectos positivos ya que constituyen una herramienta comunicativa que posibilita adaptar una práctica global a las necesidades individuales del alumno.

Interesa, pues, el estudio de los elementos gráficos para conocer la competencia acreditada por las manos que escriben así como las formas textuales y la disposición del escrito sobre la página, pues ello puede proporcionarnos sustanciosas consideraciones en función de las disciplinas vertidas en el cuaderno y del método mismo de enseñanza/aprendizaje (Castillo, 2010:7).

De esta manera, hemos comprobado que los cuadernos escolares, se convierten en elementos de gran utilidad que nos permitirán restaurar la memoria de la escuela y usarla para reconstruir y explicar su historia, ámbito de investigación que ofrece muchas posibilidades y al que habrá que ir incorporando otras fuentes, como la perspectiva de los docentes e incluso la de los mismos autores de estos materiales.

## 6. Referencias

- Braster, S., Grosvenor, I., & Pozo, M. del (Eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Peter Lang.
- Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, pp. 3-10.
- CEJA (2008). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 169, de 26 de agosto de 2008, pp. 17-53. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/d3.pdf>
- CEJA (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 50, de 13 de marzo de 2015, pp. 11-22. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>
- Chartier, A.-M. (2005). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos, en *VIII Congreso Internacional Historia de la Cultura Escrita*. Madrid: Universidad de Alcalá. <http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formationen/formation-inrp-2004-05/AMC%20texte%20espagnol%20otes.doc>

- Chartier, A-M. (1999a). Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire. *Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept*, 25 (diciembre), 207-218.
- Chartier, R. (1999b). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Díez de Ulzurum, A. (Coord.). (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Grao.
- Doole, L.M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3), 335-354. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422302043007>
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review*, 16 (3), 620-327.
- Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907 – 2007, en *II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Berlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar –CEINCE, pp. 11-13.
- Escolano, A. (2010). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME), de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [en línea]*, 4, 1-18. <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>.
- Fernández, E. (2017). Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar. *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, 68-95. <http://revista.muesca.es/articulos17/395-entre-lo-impreso-y-lo-manuscrito-viaje-por-espana-de-la-mano-de-un-manual-y-un-cuaderno-escolar>
- Gallego, M. M. (2015). *Evolución de los métodos lectoescritores (1970 – 2013)* (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.
- González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2010). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries*. Firenze: Edizioni Polistampa, pp. 11-22.
- Hernández, J. M. (2002). Etnografía e Historia material de la escuela. En A. Escolano y J. Hernández Díaz (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanc, pp.227-246.
- Llinares, M. (2018). Exposiciones sobre la cultura escolar como espacio para el conocimiento del patrimonio histórico educativo. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea]*, 19, 89-102. <http://revista.muesca.es/experiencias19/429-2018-06-25-10-57-39>

- Mahamud, K. y Badanelli, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, vol.20 n.º. 50. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592016000300029](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300029)
- Martín, B. (2003). El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección. En *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnografía de la Escuela*. Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Burgos, pp. 829-838.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 123-136.
- McLane, J. B. y McNamee, G.B. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata.
- MECD (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986– 7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Meda, J., Montino, D., & Sani, R. (Eds.) (2010). *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Firenze: Polistampa, 2 vols.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- Onrubia, J. (1998). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, I. y Zabaja, A. (Coords.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, M. M. y Ramos, S. (2003). Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. En *Etnohistoria de la escuela*. Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Burgos, pp.653-664.
- Sanchidrián, C. y Gallego, M.M. (2008). Tradición e innovación en la enseñanza de la lectura (1900-1939). En Museo Pedagógico de Aragón, *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Gobierno de Aragón, pp.185-205.
- Sanchidrián, C. y Gallego, M. M. (2009). Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación, en Berruezo y Conejero (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 769-780.
- Sierra, V. (2012). En busca del eslabón perdido. Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles. *History of Education & Children Literature*, VII/1, 21-42.
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading research*. New York: Longman, pp. 727-758.
- Viñao, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, Voces y Vuelos.

- Viñao, A. (2006). Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 13, 17-35.
- Viñao, A. (2013). Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España. En J. Meda y A. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas*. Universidad de Macerata, pp. 63-79.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. Plenum Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. (Applied Social Research Methods, vol. 5, 2<sup>nd</sup> ed.). Sage.

# Educación física escolar durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos curriculares

## Physical education in elementary school during Spanish 1st. Restoration (1875-1931): Curricular aspects

Antonio D. Galera Pérez

Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original septiembre: 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020



Sesión de baño de mar durante una excursión de la Escuela Pública “Joan Bruguera”, de Gerona, hacia 1920.  
Fuente: Marqués Sureda, S. y Puigbert Busquets, J. (1986). *75 anys del Grup Escolar de Girona. 1911-1986*.  
Girona: Escola pública “Joan Bruguera”, p. 18.

### Resumen

Durante la I Restauración se produce en España una progresiva regulación normativa de los planes de estudios escolares, tanto en el nivel de Párvulos como en el de las Escuelas primarias. Destaca en ellos la presencia de aspectos relacionados con la educación física o sus paradigmas educacionales, con más frecuencia y elaboración en las Escuelas de párvulos y en las llamadas colonias escolares que en el propio nivel de las Escuelas primarias. Se produce asimismo un documento pedagógico oficial, la *Cartilla Gimnástica Infantil*, anterior a cualquier otro destinado a las demás materias escolares.

### **Palabras clave**

Historia de la Educación Física; Historia de la Educación; Educación Primaria; Planes de estudios.

### **Abstract**

During the Spanish 1st. Restoration (1875-1931) there is a progressive legal regulation of school curricula, both in the Preschool level and in the Elementary education. It highlights in them the presence of aspects related to physical education or its educational paradigms, with more frequency and elaboration in nursery schools and in the so-called school colonies than at the level of elementary schools. An official pedagogical document is also produced, the Children's Gymnastic Card, prior to any other intended for other school subjects.

### **Key words**

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

## **A. Preámbulo**

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

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

En este artículo se presenta la evolución de los mencionados aspectos durante el primer período, hasta 1931.

## **B. El marco legal**

Desde el punto de vista de la presencia normativa de la educación física en la Primera enseñanza, el período anterior a la II República puede dividirse en dos fases. En una primera, asistimos a una temprana regulación en los grados de edades más jóvenes, correspondientes a las Escuelas de párvulos y las Escuelas maternas; la segunda se caracteriza por el desarrollo incipiente de la materia en los grados obligatorios de la enseñanza.

Durante el período estudiado en este artículo, la regulación legal de la Primera enseñanza estuvo regida por la Ley Moyano, de 1857, que estaba a su vez inspirada por la Ley Someruelos, de 1838; ni una ni otra contemplaban específicamente aspectos de educación física, aunque en la normativa de desarrollo de la Ley Moyano se detecta la presencia de consideraciones corporales.



Es así en los planes establecidos para las Escuelas destinadas a los niños y niñas menores de seis años, de asistencia no obligatoria: la Escuela-modelo de párvulos (Real orden de 23 de Noviembre de 1878, Orden circular de 14 de Noviembre de 1893, Real orden de 20 de Marzo de 1914), el resto de Escuelas de párvulos (Real decreto de 26 de Octubre de 1901, Art. 3.º), e incluso las Escuelas maternas, una variante de las de párvulos (Real decreto de 2 de Junio de 1922).

Es así también en las Escuelas de asistencia obligatoria, a partir de los seis años de edad: Escuelas graduadas anexas a las Normales (Real decreto de 29 de Agosto de 1899), cuyo plan de actividades es extendido a todas las demás Escuelas graduadas en 1918 (Real decreto de 19 de Septiembre de 1918), o para el resto de Escuelas primarias, la mayoría, que eran unitarias (para niños o para niñas) o mixtas (ambos géneros) (Real decreto de 26 de Octubre de 1901).

## C. Contenidos específicos

Antes de 1931, los contenidos o, utilizando la denominación de la época, ‘materias’ que constituían la educación física de la Primera enseñanza según el ordenamiento normativo eran más ricos y profusos en las Escuelas maternas y de párvulos que en las Escuelas primarias.

### 1. Escuelas de párvulos

---

La primera regulación de este nivel en que aparecen alusiones explícitas relacionadas con paradigmas educacionales de educación física<sup>1</sup> es una Real orden de 1878, destinada a un solo centro educativo, pionero en su género: la escuela-modelo de párvulos denominada Jardines de la Infancia, creada en 1876<sup>2</sup> y que perduraría con esta denominación hasta 1964.<sup>3</sup> El Reglamento de este moderno aunque exclusivo centro educativo contemplaba, en efecto, juegos gimnásticos, juegos manuales, las marchas, el canto, los trabajos manuales e incluso prácticas de jardinería, agricultura y botánica en su plan de ejercicios (Real orden de 23 de Noviembre de 1878, Art. 2.º).

Otra institución con amplia presencia de educación física, y asimismo de cierta exclusividad, fueron las llamadas Escuelas maternas, que desde su creación en 1922 dispusieron de un plan que contemplaba canto, juegos, paseos, trabajos manuales y ejercicios físicos tales como la danza (Real decreto de 2 de Junio de 1922, Art. 7.º).

El resto de las Escuelas de párvulos, por otra parte, escasas, no dispusieron de prescripciones sobre sus contenidos de enseñanza hasta 1884, en que un Real decreto estableció sus “materias de enseñanza”, entre las que encontramos el canto. (Real decreto de 4 de Julio de 1884, Art. 10).

Habrà que esperar hasta 1901 para que a las Escuelas de párvulos se les apliquen las mismas prescripciones de materias que a las Escuelas primarias, y por tanto se contemplen también en ellas, además del canto, la práctica de ejercicios corporales, los trabajos manuales, y nociones de Higiene y de Fisiología humana (Real decreto de 26 de Octubre de 1901, Art. 2.º). De forma

---

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

<sup>2</sup> Real decreto de 31 de marzo de 1876 [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 95/1876, de 2 Abril, p. 14).

<sup>3</sup> Decreto 91/1964, de 16 de enero, sobre supresión de la escuela [Modelo] de párvulos «Jardines de la Infancia», de Madrid [Ministerio de Educación Nacional] (*BOE*, 22/1964, de 25 enero, pp. 1106-1107).

similar, en 1918 se incluye para las Escuelas de párvulos la práctica de paseos y excursiones (Real orden de 10 de Abril de 1918).

## 2. Escuelas primarias

---

Hablando en puridad, deberíamos considerar también como Primera enseñanza la que se ofrecía en las Escuelas preparatorias de los Institutos de Secundaria, dedicadas a preparar el ingreso en dichos centros de los niños ‘adelantados’, lo que anticiparía a 1861 el momento en que por primera vez se prescribe la educación física en este nivel educativo,<sup>4</sup> pero estas Escuelas eran minoritarias, acogían a un alumnado de élite, y además estaban reguladas por la Administración de Segunda enseñanza.

Otro precedente anterior a 1875 cabe situar en la efímera reforma de 1868 (Galera Pérez, 2018a), en que se prescribieron las siguientes materias relacionadas con paradigmas de educación física:

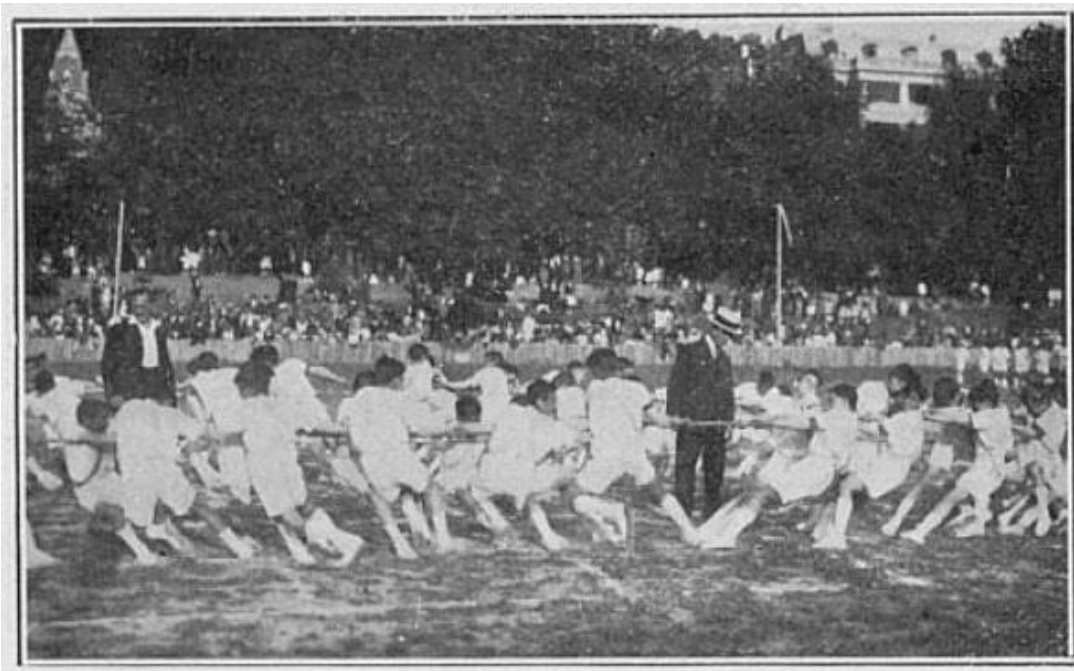
- sólo para los niños, dibujo con aplicación a las artes y oficios, y nociones generales de higiene;
- sólo para las niñas, labores usuales, y labores delicadas;
- tanto para niños como para niñas, canto.

El primer documento normativo que regula durante la I Restauración materias de educación física en las Escuelas de Primera enseñanza es el Reglamento de Escuelas graduadas de 1899, y no con carácter general, pues sólo se aplicaba a las anejas a las Normales. En otro lugar ya quedó reflejado, al hablar de los planes de estudios de estas Escuelas (Galera Pérez, 2018a), que todas las materias que ampliaban en dichas Escuelas el plan de estudios vigente tenían relación con aspectos o paradigmas educacionales de la educación física: **trabajo manual, cantos sencillos y práctica de paseos y excursiones.**

Hasta 1918, el plan de estudios de las Escuelas graduadas estaba regulado de forma diferente al de las Escuelas unitarias o mixtas. Así, las aludidas materias prescritas en 1899 para las Escuelas graduadas serán incorporadas más tarde al plan de estudios del resto de Escuelas primarias. En 1901, se añaden el **canto** y los **trabajos manuales**, y en 1918, la práctica de **paseos y excursiones**. En esta importante reforma de 1901 surgen dos nuevas materias específicas, que se incorporan también a todas las Graduadas en 1918: **nociones de higiene** y de fisiología humana, en cuyo programa se incluían aspectos de educación física, y **ejercicios corporales**.

---

<sup>4</sup> Real decreto de 6 de Noviembre de 1861: «Art. 35. Ocupación frecuente será la de los ejercicios físicos en el gimnasio por edades y bajo la dirección del Maestro.»



Educación física. —Ejercicio de la cuerda, ejecutado por los niños de las Escuelas públicas en San Sebastián. (Foto Carte).

*Armas y Deportes* (Madrid), 1 de agosto de 1925, p. 2.

## D. Horarios

Encontramos la primera prescripción equiparable a cierta regulación normativa de los horarios de educación física en 1899: «En las Escuelas graduadas anejas á las Normales será obligatoria, por lo menos **una vez á la semana** en cada sección, la práctica de **paseos y excursiones** escolares.» (Real decreto de 29 de Agosto de 1899..., Art. 29).

Obligación que en 1918 se convierte en recomendación para el resto de Escuelas Nacionales (Real orden de 10 de Abril de 1918..., Condición 1.<sup>a</sup>); en todo caso, esta práctica de paseos y excursiones solía ser objeto de frecuente regulación en la época, como recomendación para las tardes de los jueves, pero además estaba sujeta inicialmente a limitaciones administrativas (autorización previa de una Junta, a partir de 1908, o al menos de la Inspección, desde 1911), que se suavizaron notablemente a partir de 1918 (Galera Pérez, 2015).

No hemos encontrado ninguna otra prescripción normativa que permita al menos hacerse una idea del tiempo dedicado a educación física; de hecho, tampoco se ha conservado ninguna que estableciera algún tipo de distribución temporal de las materias de la Escuela de la I Restauración, que quedaba en manos de los maestros y maestras de cada Escuela (Galera Pérez, 2018a).

## E. Orientaciones pedagógicas

Antes de la publicación de la *Cartilla Gimnástica Infantil* de 1924, primer documento que podemos considerar “cuestionario” o, mejor, “manual” oficial de educación física escolar (Galera Pérez, 2018b), encontramos en nuestra legislación educativa bastantes alusiones al enfoque pedagógico de las materias contempladas en dicha educación física escolar, alusiones mucho más

profusas y ricas que las destinadas al conjunto de asignaturas de la Enseñanza primaria, a las cuales no veremos despuntar normativamente hasta el decenio de 1930 (Galera Pérez, 2019).

A efectos metodológicos, distinguiremos entre las orientaciones planteadas para las Escuelas de párvulos y maternas, de asistencia no obligatoria, para las Escuelas primarias, obligatorias, y para las Colonias escolares, de asistencia recomendada para niños, y en menor medida niñas, cuyos ambientes hogareños ponían en riesgo su salud (Galera Pérez, 2015).

## 1. Escuelas de párvulos y maternas

---

La Escuela-modelo de párvulos fue objeto en 1893 de una atención especial por parte de las autoridades educativas, hasta el extremo de que se preocupan de dar precisas orientaciones incluso sobre la enseñanza de la “gimnástica” (la denominación original en el Plan de “ejercicios” era la de “juegos gimnásticos”) (Orden de 14 de Noviembre de 1893):

- Para la práctica de ejercicio debe escogerse un sitio al aire libre, y si se verifica en un local cubierto, debe ser éste espacioso y ventilado.
- Antes de ejercitarse, los niños deben desprenderse de vestidos de gran abrigo y de todo cuanto pueda comprimir el cuello, pecho, abdomen y corvas.
- Los alumnos deben distribuirse por grupos (“secciones”) para la aplicación del régimen en las mejores condiciones.
- Se recomiendan la gimnasia sin aparatos, los ejercicios naturales, de agilidad y de soltura, la llamada de sala, la sueca, la marcha, el salto, la carrera “sin exceso”.
- Se destina a un profesor de Gimnasia, para que dirija metódicamente (“con régimen”) los ejercicios.
- No se recomienda la gimnasia con aparatos; aunque la decisión sobre su inclusión se deja a los criterios del médico y del profesor de Gimnasia.
- Urge la formación [hoy diríamos “redacción”] del programa de la enseñanza de canto, «por constituir el más excelente ejercicio físico para la respiración.»

Deberemos esperar hasta 1931 ó 1932, ya en plena República, aunque limitadas a una sola ciudad, para encontrar ulteriores orientaciones pedagógicas para este nivel educativo.

## 2. Escuelas de Primera enseñanza

---

En lo relativo a las Escuelas de Primera enseñanza, encontramos una pionera regulación pedagógica en el efímero plan de 1868. Fuera de este proyecto fallido, sólo podemos encontrar un referente pedagógico normativo sobre educación física escolar anterior a 1931: las prescripciones sobre paseos y excursiones.

### a) Reglamento de 1868

---

La efímera Ley de Instrucción primaria de 1868, promulgada el 4 de junio, y su desarrollo reglamentario (Real decreto de 10 de Junio de 1868), debidos al ministro de Fomento conservador Severo Catalina poco antes de la Revolución Gloriosa, que fueron anulados en octubre (decreto-ley de 14 de Octubre de 1868), inmediatamente después del triunfo de ésta, es el primer texto

normativo del liberalismo en que se contemplan orientaciones pedagógicas que tienen en cuenta la dimensión cinantropométrica de los escolares:<sup>5</sup>

«Para no fatigar a los discípulos, deberán mediar **breves ejercicios ó movimientos** entre una lección y otra, de modo que sin distraerlos del estudio les sirvan de descanso. Con este mismo fin, á la hora y media ó dos horas de haber principiado la clase se interrumpirá por algunos momentos por medio de **cánticos ú otros ejercicios** en que tomen parte todos los alumnos.

»En las Escuelas en que por no tener más que una lección al día se prolongare su duración, se interrumpirá la clase á la mitad por espacio de media hora por lo menos, en que **se dejará salir á los alumnos al patio**,... en todo caso, á la vista del Maestro.» (Real decreto de 10 de Junio de 1868... reglamento de Instrucción primaria, Art. 339).

Asimismo, se establecía una medida higiénica relacionada con la educación física: «El Maestro cuidará del aseo y ventilación de la Escuela antes de las horas de entrada de los niños y durante los ejercicios.» (Real decreto..., Art. 342).

### b) Paseos y excursiones escolares

Los paseos y excursiones fueron objeto de numerosas regulaciones para su práctica en las Escuelas de párvulos y de primera enseñanza, y en no pocas de estas regulaciones aparecen orientaciones pedagógicas, lo que contrasta con la ausencia de éstas en otro tipo de actividades, tanto específicas de educación física, como generales para el resto de materias de la Escuela.

La concepción pedagógica de los paseos era precisamente su realización a pie, pero eso mismo sucedía por lo común con las excursiones; hay que tener en cuenta que, como mínimo hasta mediados del siglo XX, la escasez de medios de transporte capaces, frecuentes y baratos, obligaba a que muchas de estas excursiones fueran realizadas normalmente a pie, por lo que constituían una forma económica y sana de hacer ejercicio físico, aparte de sus finalidades pedagógicas intelectuales o vivenciales, tales como conocimiento del medio, estudio de obras de arte, evocaciones históricas, observación de la Naturaleza, coleccionismo, etc., que incluso en las normativas de la Administración eran invocadas con una perspectiva que hoy denominaríamos interdisciplinar. A estos beneficios habría que añadir la relación interpersonal que se produciría entre las personas participantes, en un ambiente más distendido que el del aula.

En la mayoría de las disposiciones relacionadas con los paseos y excursiones escolares encontramos algún tipo de orientación pedagógica, no pocas veces la única; de entre ellas destacamos las siguientes:

En el Reglamento de Escuelas Graduadas anejas a las Normales de 1899, la única prescripción que podemos considerar de tipo pedagógico relacionada con las actividades se refiere precisamente a la práctica semanal de paseos y excursiones, para cuya programación deberán los Maestros Auxiliares informar del objeto, itinerario y hora de realización prevista para cada una (Real decreto de 29 de Agosto de 1899..., Art. 30).

---

<sup>5</sup> En educación, desde hace algunos años, entiendo por cinantropometría la medición del grado de importancia que tenga la presencia diferencial, en cada asignatura o materia, de contenidos relacionados con los paradigmas de la educación física (Galera Pérez, *op. cit.*, 2001), y para cuya mejor asimilación sería condición necesaria la práctica corporal o motriz en su metodología de impartición; como corolario, puede denominarse dimensión o perspectiva cinantropométrica a aquella que tiene en cuenta, en la aplicación pedagógica de los saberes y métodos, los canales cinestésicos de transmisión didáctica (Galera Pérez, 2018a).

En una reforma administrativa de 1908 de las Juntas locales de Primera enseñanza, organismos encargados de la supervisión de las escuelas, se hace asimismo una indicación pedagógica, exclusiva para paseos y excursiones, cuya autorización potestativa estaba atribuida a dichas Juntas: «En los indicados paseos y en las excursiones escolares se procurará, á la vez que la **higiene**, darles un carácter **docente**, y el Maestro designará los niños que hayan de acompañarle en cada caso.» (Real decreto de 7 de Febrero de 1908..., Art. 21).

Tal atribución, sin embargo, tenía un carácter marcadamente restrictivo, pues los paseos y excursiones previstos en cada escuela debían ser autorizados previamente por una reunión en pleno de la Junta local de la población, que estaba compuesta de no menos de 10 personas y de la que sólo dos eran maestros o maestras; para su autorización, las Juntas deberían tener en cuenta:

- el tiempo (la climatología)
- las costumbres establecidas
- la acción pedagógica de cada maestro [sic]
- el esfuerzo que la actividad represente
- los resultados de la enseñanza [sic].

Tanto por la diversidad y cúmulo de componentes de las Juntas como por la variedad de condicionantes que éstas podían tener en cuenta, algunas de interpretación muy subjetiva, es fácil entender que las autorizaciones estarían sometidas a una permanente limitación, por una u otra causa.

En 1911 se reformó este sistema, traspasando a la Inspección la autorización de los paseos y excursiones (Real orden de 27 de Septiembre de 1911), lo que seguramente mejoraría su realización y calidad pedagógica, aunque seguiría lastrando la acción docente, que una vez más debía someter su posible plan a una autoridad ajena a la propia escuela y poco accesible, en virtud de las precarias comunicaciones físicas y telefónicas de la época.

Finalmente, en 1918, se elimina el requisito de autorización previa y ahora se recomienda abiertamente a los maestros destinar una de las sesiones semanales de clase a la realización de un paseo o excursión, por razones que hoy denominaríamos de “interdisciplinariedad” y están explicadas en el propio texto normativo:

«... los paseos y excursiones escolares [son un] poderoso medio, no ya de cultura intelectual, sino para la educación entera de la vida del niño, pues aparte los grandes beneficios que dicho procedimiento reporta á la **salud** de la infancia, la experiencia comprueba que pocas veces, como en la excursión, se encuentra el Maestro en condiciones para que la clase en medio del campo, en el Museo, ante el monumento notable ó á la vista de una explotación agrícola ó industrial, sea la verdadera Escuela del saber y de la energía.»

A estas actividades se procurará, como en 1908, «á la vez que la higiene, darles un carácter docente», y se establecen unos procedimientos para mejorar su calidad pedagógica (Real orden de 10 de Abril de 1918):

«Los niños llevarán un **diario de excursiones**, y los Maestros, un **libro [de] registro** en el que anotarán los paseos y excursiones realizadas, dando éstos cuenta trimestralmente al Inspector de su respectiva zona de las que lleven á cabo, y enviándole copia de dos diarios de excursión, hechos por los niños, para que se tenga en cuenta como mérito en la carrera de los que se distinguen en la práctica de este procedimiento.»

Estas medidas son confirmadas pocos meses después en el Reglamento de Escuelas Graduadas (Real decreto de 19 de Septiembre de 1918), aplicable a todas las existentes en la época, y no sólo a las Anejas, como lo había sido el Reglamento de 1899:

«En todas las Escuelas graduadas se destinará una tarde á la semana á la realización de **paseos escolares**... (Art. 38).

»Independientemente de estos paseos, la Junta de Maestros organizará una o más **excursiones** de mayor importancia atendiendo, no sólo al fin educativo, sino [también] al **higiénico**, eligiendo cuidadosamente los niños á quienes en ambos aspectos puedan ser más útiles. (Art. 39).

»Estos paseos y excursiones tendrán carácter docente, y se prepararán por medio de explicaciones adecuadas, actuando de un modo constante los Maestros en la tarea de despertar la inteligencia de los niños y avivar su espíritu de observación, procurando satisfacer la curiosidad infantil, no sólo con miras instructivas, sino con otras que se dirijan á la **educación moral, social y cívica** de los educandos. (Art. 41).

»Los niños llevarán un **diario de excursiones** y los Maestros un **registro** que entregarán al Director para que éste forme un **resumen trimestral** que, después de aprobado por la Junta de Maestros, elevará á la Inspección de Primera enseñanza, acompañado de aquellos diarios infantiles que puedan ser más interesantes.» (Art. 42).

Tanto los paseos como las excursiones debían ser organizados por la Junta de Maestros, «procurando aprovechar, para la aplicación de los conocimientos adquiridos, cuantos elementos ofrezca la realidad, ya sean naturales, ya obras del hombre, visitando Museos, fábricas, talleres, etc., y utilizando el cinematógrafo para substituir á estos elementos próximos de tanto interés para la enseñanza.» (Art. 7, d).

### **3. Reglamentaciones para Colonias escolares**

---

Unas tempranas instrucciones ministeriales de 1894 sobre colonias escolares marcaron un referente normativo destacado en la legislación educativa de la época, e influyeron en las relativamente numerosas reglamentaciones municipales emitidas para las colonias que organizaban los Ayuntamientos.

Con un ámbito de aplicación más reducido, pero de gran calidad pedagógica, encontramos durante el primer tercio del siglo XX una relativamente abundante normativa municipal sobre colonias escolares, que se nutrían por lo general de los escolares de las escuelas públicas. Así, ya en 1904 el Ayuntamiento de Bilbao había aprobado unas instrucciones para sus propias colonias. En Cataluña, la ya citada Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona publicaría periódicamente instrucciones para la organización y actuación del profesorado de las colonias escolares municipales.

#### **a) Instrucciones ministeriales (1894)**

---

En España, las primeras Colonias oficiales fueron organizadas por el Museo Pedagógico Nacional en 1887, que las continuaría ininterrumpidamente hasta 1926 (García del Dujo, 1985: 143); la Administración educativa del período, influenciada de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, dedicó una atención esmerada a esta “institución complementaria” de la Escuela, que constituyó para una parte de la población en edad escolar, desgraciadamente redu-

cida por los escasos recursos que se les podía dedicar, un valioso medio de educación física, a la par que de fortalecimiento de su salud. (Galera Pérez, 2015).

### (1) Concepto y finalidad

Las primeras orientaciones pedagógicas normativas sobre educación física en la Primera enseñanza cabe datarlas en 1894, con ocasión de una campaña de fomento de las colonias escolares impulsada por la Dirección general de Instrucción pública del Ministerio de Fomento. El director general, Eduardo Vincenti, suscribe un completo plan para la organización y desarrollo de una Colonia, que en la época se basaban en la red de Escuelas públicas (Instrucciones... 15 de Febrero de 1894):

«Las Colonias escolares de vacaciones son una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las Escuelas públicas.

»...la Colonia... no es más que una forma distinta de la misma Escuela.»

Tenían una función primordialmente asistencial, o mejor dicho, profiláctica, para esos “niños débiles”:

«[Las Colonias escolares] No reciben enfermos, ni son un premio ó recompensa.<sup>6</sup> Su objeto es procurar la salud por medio del **ejercicio natural** en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría.»

### (2) Períodos y duración

La duración de unas Colonias podía oscilar entre tres y cuatro semanas:

«Como su nombre lo indica, las Colonias deben verificarse en el período de vacaciones, ó sea desde el 15 de Julio hasta el 31 de Agosto. En cuanto á la duración, conviene, para la eficacia del resultado, que no baje de treinta días; pero si los recursos lo consintieran, podrían organizarse dos series de Colonias de á tres semanas cada una...»

### (3) Instalaciones

El régimen de vida de la Colonia estaba, en efecto, impregnado de prácticas corporales en contacto con la Naturaleza, para lo que era necesario instalarlas en zonas de marcada presencia rural:

«Instalación de la Colonia.—Dos tipos se ofrecen como más convenientes: primero, instalación en la montaña; segundo, en la orilla del mar.

»... Tanto en la montaña como en el mar, la Colonia no se establecerá en población grande, por ser siempre más cara y ofrecer dificultades para obtener las condiciones de una vida enteramente rural, como á los niños conviene.

»... Prefiérase siempre aquellas localidades en que los niños puedan permanecer con las mayores comodidades é higiene durante todo el día al aire libre ó á la orilla del mar.»

En España, las orillas del mar (playas, pueblos pescadores, etc.) se mantuvieron prácticamente vírgenes hasta los años sesenta del siglo XX, por lo que no debe extrañar que en la época de estas Instrucciones fueran lugares “rurales”.

---

<sup>6</sup> En todas las transcripciones literales de este trabajo se ha respetado la grafía original.



Las mismas instalaciones, que solían ser edificios escolares, dependencias municipales habilitadas, o incluso casas particulares cedidas o alquiladas, debían facilitar la práctica corporal:

«...al elegir [el edificio para instalar la colonia], atiéndase, sobre todo, á la independencia que ofrezca respecto á la población, á las vistas de que se disfrute y á las comodidades que presenten sus alrededores para el **juego** y la estancia permanente de los niños al **aire libre**.»

#### (4) Plan de actividades

El plan de actividades diario se componía, en esencia, de actividades higiénicas, baños de mar o de río, juegos, y paseos y excursiones, además de un régimen alimentario sano y nutritivo; para cada una de éstas, las instrucciones de la Dirección general ofrecen orientaciones de tipo pedagógico.

##### ▪ LAVADO CORPORAL

El lavado corporal y el cepillado de dientes, consideradas entonces como actividades higiénicas de poca difusión, y siendo considerada el agua uno de los ‘medios naturales’ de la educación física, se recomiendan con una frecuencia diaria:

«Una de las medidas de primera necesidad para el restablecimiento de la salud de los niños, y recomendada en otros países, es el **baño** ó **lavatorio diario** con jabón, de todo el cuerpo, cuyas saludables consecuencias no hay para que encarecer, por más que todavía está tan poco generalizado entre nosotros, aun en clases más acomodadas. Si la limpieza diaria de todo el cuerpo es de absoluta exigencia para *todo* el mundo, cuánto más no lo será para niños anémicos y débiles.»

La inexistencia de agua corriente en el medio rural obligaba a que tales abluciones se hicieran en barreños o tinas, aunque, si había un río o lago cercano, se recomendaba su uso preferente para estos cometidos.

##### ▪ BAÑOS DE MAR O DE RÍO

Se prescriben entre las diez y las doce del mediodía, por ser las horas de mayor insolación y por preceder inmediatamente a la comida más fuerte del día, «propia para satisfacer el apetito que la acción tónica del baño despierta.»

La duración del baño no debe ser muy larga:

«Con objeto de producir esta acción tónica, la duración del baño será muy corta: en los primeros días, de cinco minutos, y en los sucesivos se prolongará paulatinamente hasta llegar á ser de diez á quince, según el temperamento y constitución de cada niño.»

Se dan asimismo normas de seguridad física de los escolares:

«Toda recomendación será pequeña acerca del cuidado y vigilancia que habrá de tenerse con los niños dentro del agua. Los maestros, que convendría mucho supiesen nadar, entrarán en la mar los primeros y saldrán los últimos, no consintiendo que ningún niño pase del límite interior que ellos ocupen. La compañía de un bañero buen nadador es muy recomendable, de un lado para la completa seguridad, y de otro para procurar que aprendan á nadar los niños. Los maestros tienen hartos que hacer con no perder un momento de vista á ninguno de aquéllos.»

## ▪ JUEGOS

Hay tres momentos del día para jugar:

- durante una hora, después del desayuno;
- durante la estancia en la playa, con ocasión del baño: «Nada se recomienda tanto como la prolongada estancia de los niños en la playa, donde debe dejárseles jugar libremente desnudos de pie y pierna.»
- después de la comida del mediodía.

Las orientaciones sobre la función del maestro acompañante de los niños en el desarrollo de los juegos son una influencia directa de la pedagogía institucionista (López Serra, 1998: 176-177):

«Siendo el momento del juego, también, como el de la comida, de aquéllos en que el niño con más facilidad se abandona libremente á sus naturales y espontáneos impulsos, y uno de los más favorables para conocerlo tal y como es, y por tanto poder dirigirlo; nada de esto se logra sin que el maestro, en vez de limitarse á inspeccionar el juego de sus discípulos, que esto no basta, tome parte activa, único medio de entrar en íntima relación con ellos. Vigilar simplemente el juego sería lo mismo que presenciar la comida sin comer con los niños: ambas cosas igualmente nulas y perdidas en su valor educativo. El Maestro que se concreta á mantener el orden, se convierte en un inspector ó vigilante, cuya función todavía está por averiguar en la pedagogía. Sólo cumple su misión de maestro, cuando educa; y solo educa en el juego, cuando interviene en él de algún modo; el mejor de todos y el más directo, jugando.»

## ▪ PASEOS Y EXCURSIONES

Se utilizan con profusión, siempre con una finalidad pedagógica:

«[Los paseos] Deben tener siempre un fin, un objetivo, ó lo que es lo mismo, carácter de verdaderas *excursiones*; porque no hay nada que los niños comprendan y sientan menos que el «paseo por pasear» por el paseo mismo, sin otro fin determinado. Por esto, se irá siempre á recoger tales ó cuales piedras, á ver este paisaje ó aquel accidente, siempre á algo especial, por insignificante que ello fuese; con lo cual el interés se mantendrá vivo.

...

»Estas excursiones sirven para recoger minerales, plantas, fósiles, insectos que irán coleccionándose, así como para visitar monumentos, fábricas, minas; en suma, todo lo intelectual que pueda estar á su alcance.»

Salen las Instrucciones al paso de probables metodologías demasiado dirigistas en su realización:

«De más está decir que el paseo sea libre, lo cual quiere indicar que no vayan los colonos en la aburrida formación al uso, que mata toda iniciativa personal y aun casi todo el goce, hasta el punto de que muchas veces los pobres niños prefieran quedarse en el Colegio, á pasear. Que marchen con entera independencia, mientras no se les llame para hacerles alguna observación en común.»

Así como indican la intensidad de tales actividades:

«Las excursiones deben verificarse gradualmente, dejando para los últimos días aquellas que constituyan ya verdaderas caminatas, que piden mayores fuerzas y en las que sea necesario emplear toda la tarde.»

## ▪ OTRAS ACTIVIDADES

Durante las excursiones,

«También debe fomentarse el canto, cuya afición está más desenvuelta en los niños del pueblo que en los de la clase media. Raras veces se oye á estos cantar en coro espontáneamente, durante las excursiones, mientras aquéllos lo hacen con mucha frecuencia, mostrando verdadero placer casi todos.»

Además, antes del baño, mientras se hace la digestión, cada escolar tenía que cumplimentar diariamente un Cuaderno de la colonia, en el que debía transcribir sobre todo sus impresiones acerca de las actividades realizadas.

### (5) Metodología educativa

Las instrucciones manifiestan, también en este aspecto, una gran influencia de las ideas institucionalistas; nos parece indicado transcribir este párrafo, que se nos antoja un precedente de las modernas teorías constructivistas, actualmente en uso en nuestro país:

«Si bien el carácter de la Colonia escolar es ante todo educador, no quiere esto decir en modo alguno, que deban los niños continuar en ella sus trabajos escolares. Allí no van á seguir regularmente sus clases, ni parte de éstas, ni siquiera á tomar continuamente apuntes y notas, como hace un viajero excursionista [sic]; nada, en suma, de lo que pudiera traer, sin advertirlo, la idea de un estudio impuesto, de un deber más ó menos ingrato, y no digamos un exceso superior á sus fuerzas. Si esto es el trabajo, los niños no van a trabajar, en ese sentido inexacto que suele darse á esta palabra. Van á mejorar su salud y restaurar su naturaleza. Pero sus energías mentales no pueden quedar, sin embargo, inactivas.

»El problema está, por tanto, en la selección, en la medida, en el tacto; todo estriba en hacer que ejerciten esas facultades sin darse cuenta de ello; si vale la expresión, en que trabajen sin creer que trabajan. Para esto, sus tareas han de ser agradables, y para que sean agradables, no han de venir dictadas meramente desde fuera: aquella condición sólo se alcanza cuando el motivo para el trabajo brota natural y espontáneamente [sic] ante las cosas mismas que vienen á despertar nuestro interés.

»La pedagogía moderna reclama que nada se enseñe sino ante el objeto y en la ocasión que nos mueve á conocerlo; principio que, al menos allí donde las circunstancias puedan contrarrestarlo, debe llevarse delante como un ideal á que el maestro se aproxime en lo posible. Con frecuencia ocurre, por desgracia, en la Escuela, merced á muy varias causas (y muy principalmente al mecanismo de reglamentos, textos y prog[r]amas, á que muchas veces no es fácil sustraerse) tener que hablar de la nieve en el verano, ó de la lluvia bajo un cielo espléndido [sic], ó continuar la clase con niños que bostezan y no pueden atender ya de fatiga. Sin entrar á discutir hasta que [sic] punto cabe evitar esto en la Escuela, hay que decir que precisamente todo ello puede evitarse en la Colonia, donde no habiendo, por fortuna, «asignaturas», el trabajo debe hacerse no cuando lo quiere un horario abstractamente impuesto, sino cuando la ocasión sea propicia; que no es siquiera cuando el objeto está presente ó en buenas condiciones para que lo explique el maestro, sino cuando ha logrado despertar el interés del niño.

»Así, pues, el verdadero trabajo en la Colonia debe ser tan libre como el que fuera de la Escuela hace el niño en la vida. Los niños aprenden en todas partes; en sus casas, en las calles, en la comida, en el juego, en el paseo; en acercarse á este sistema natural consiste precisamente el *arte* del educador, así como en no traspasar el límite de una atención fatigada consiste el de todo maestro, aun en la clase, porque, llegado á este punto, el niño no se asimilará cosa alguna, ó lo hará á costa de su salud intelectual y física.»

### (6) Prolongación e influjo: las colonias urbanas

«Para que aquellos resultados de los distintos órdenes no vayan rápidamente extinguiéndose y acaben por perderse en los niños, es necesario que la acción de la Colonia continúe. La

persistencia es la garantía más segura del éxito. Por lo que toca á la higiene, tienen aquí su aplicación más indicada las *Colonias urbanas* ya citadas en estas instrucciones; debiendo, por tanto, organizarse en los diferentes distritos de las localidades, centros para seguir proporcionando á los colonos, ya porciones de leche, ya una sopa caliente, durante el invierno, ya excursiones y juegos al aire libre, y hasta baños ó lavatorios principales, según queda descrito, tendiendo, no sólo á contrarrestar los influjos perniciosos del medio en que viven, sino, y ésto es lo importante, á que este medio vaya modificándose merced á la acción y propaganda de los mismos niños.»

## b) Reglamento pedagógico para las Colonias bilbaínas (1904)

El Ayuntamiento de Bilbao, a través de su Comisión de Colonias, reguló pioneramente la organización pedagógica de sus Colonias municipales, a través de una exhaustiva Cartilla sanitaria (García de Ancos, 1902) y de sendos Reglamentos, pedagógico y administrativo, aprobados en 1904 (Ayuntamiento de Bilbao, 1907), con anterioridad a las regulaciones municipales de otras grandes ciudades como Madrid, Barcelona o Sevilla.

### (1) Destinatarios

«Las condiciones de los niños serán: haber cumplido 9 años, no padecer enfermedad contagiosa, estar anémico ó escrofuloso, pertenecer á familia reconocidamente pobre y ser alumno de las escuelas municipales.» (Ayuntamiento de Bilbao, *Reglamento pedagógico...*, 1907, p. 5).

### (2) Períodos y duración

No se indica esta información, que queda reglamentariamente sujeta al criterio de la Comisión de Colonias Escolares del Ayuntamiento, a la vista de los informes de anteriores ediciones (Ayuntamiento de Bilbao, *Reglamento administrativo...*, 1907, Art. 1.º).

### (3) Plan de vida de la colonia

Como puede comprobarse, la actividad de las colonias bilbaínas era limitada al baño, los paseos y excursiones y la redacción del diario, para ofrecer a los niños un régimen estrictamente vacacional (Ayuntamiento de Bilbao, *Reglamento pedagógico...*, 1907, p. 9):

| <u>Horario</u> | <u>Actividades</u>  |
|----------------|---|
| 6:00           | Levantarse temprano, y proceder á la limpieza personal, dirigidos por los profesores.<br>Desayunarse y pasear ó jugar hasta las nueve ó diez.   |
| 9:00/10:00     | Tomar el baño los que estén en playa y puedan hacerlo.<br>Proceder enseguida á la redacción del Diario ó rectificación de notas tomadas en alguna excursión ó dadas por el maestro en alguna explicación. |
| 12:00/12:30    | Comer y lavarse la boca inmediatamente con solución de ácido bórico.<br>A continuación, previo algún descanso, jugar al aire libre, donde haya sombra, dirigidos por los profesores.                      |
| 16:00          | Provistos de la merienda, se organizarán los paseos ó excursiones, según los casos.   |
| 20:00/21:00    | ... Previo el lavado de las manos, se cenará..., y se volverán á lavar la boca.   |
| 21:30          | No deberá estar ningún niño levantado.  |

Además, «esperando la cena, ó á la luz del crepúsculo, puede algunas veces organizarse una reunión de intimidad contando cuentos.»

#### (4) Deberes de los maestros acompañantes

Al montar en el tren comienza su trabajo de pedagogo para el maestro o maestra acompañantes, que debían:

- Cuidar del exacto cumplimiento de las prescripciones higiénicas consignadas en la cartilla sanitaria.
- Dinamizar la actividad social durante las comidas y las cenas.
- Inspeccionar siempre y dirigir las actividades de aseos y baños.
- Organizar los juegos de los colonos y participar en ellos.
- Organizar y dirigir los paseos y excursiones.
- Dirigir la redacción del diario de los paseos y excursiones.
- Enseñar a leer y escribir a los niños que no supieran.

#### (5) Metodología educativa

- Socialización durante las refacciones

«[La comida] Es el momento más apropiado [sic] para ejercer el maestro su acción educadora y debe aprovecharlo iniciando conversación libre y amistosa (no exenta de enseñanzas y afirmaciones de conocimientos adquiridos) provocadora de espontaneidades [sic] de comunicación de proyectos y evocación de recuerdos.»

«La cena... conviene que no sea tan activa como en la comida. Hay que evitar impresiones y representaciones imaginativas que pudieran perturbar la tranquilidad del sueño.» (*Reglam. Pedagógico...*, 1907, pp. 19, 21).

- Depuración educativa de los cuentos

«El cuento es pan del alma que al niño agrada mucho. Dígalos el maestro y quite cuantos errores y preocupaciones se inculcan á los niños por medio de los cuentos que les cuentan personas sin cultura.» (*Reglam. Pedagógico...*, p. 21).

- Paseos y excursiones

«Irán al paseo los niños provistos de merienda, si antes no merendaron, y de cuaderno y lapiz [sic] los que sepan utilizarlos, para anotar observaciones.

»Pasear por pasear es muy tonto; pasear sacando algún fruto más que beneficio físico, es más completo e ideal. El maestro enseñará á realizarlo dando el ejemplo, anotando él mismo en su propio cuaderno, llamando la atención de los niños sobre lo que crea digno de tal ó útil para los efectos educativos.

»Marcharán los niños con entera independencia, sin ir formados. Sólo en casos excepcionales, como en un camino algo peligroso ó al entrar en población que esté en fiesta, se formarán.» (*Reglam. Pedagógico...*, p. 20).

- Valor educativo del canto y respeto a las demás personas

«Una vuelta del paseo cantando es hermosa é higiénica. Mas nunca, por ningún motivo, entrarán cantando en ningún pueblo... Es costumbre de muy mal gusto y molesta para el vecindario, impropia de niños forasteros que deben observar la más exquisita corrección.» (*Reglam. Pedagógico...*, p. 20).

- Confección del diario, favorecimiento de una personalidad infantil autónoma

Todos los colonos que supieran escribir debían realizar un diario conforme a un cuestionario inspirado en el del Museo Pedagógico (Salcedo, 1900), demasiado exhaustivo para los niños de la época, e incluso de la presente, con preguntas referidas a las localidades visitadas del tipo de:

«17.<sup>a</sup> Diversiones; en qué consisten. Clases de juegos, fiestas populares y campestres; bailes, cantos, instrumentos de música. Descripción de todo esto; origen y época de las fiestas. Teatros, cafés, casinos, paseos... Tabernas y toros.

»20.<sup>a</sup> Cantares, versos, refranes, etc., de la localidad (recoger los que se pueda.) ¿Pronuncian de algún modo particular? ¿Hablan con cierto acento? ¿Dicen palabras especiales ó modismos?

»26.<sup>a</sup> Baños. ¿Los hay públicos? ¿De tina, alberca, río, mar? ¿Los tienen las casas particulares? ¿Cuándo acostumbran á bañarse? Aseo personal.» (*Reglam. Pedagógico...*, pp. 15-16).

El documento incluye un riguroso cuestionario, y las siguientes orientaciones para su realización:

«La confección del diario se hará dejando á los niños libertad en la forma y no invirtiendo [sic] en el trabajo de escritura más de media hora.

»A continuación se podrán leer algunos en alta voz corrigiendo entre todos dirigidos por los comentarios [sic] del profesor las faltas de redacción y ortografía.

»En junto no pasará de una hora lo que se trabaje en esta forma.

»El fin que perseguirá el profesor con estos ejercicios, será el de despertar en los niños espíritu de observación.

»Estimarése como mayor mérito en esos trabajos el sello propio personalísimo que el niño bien dirigido les imprima, posponiendo á él la buena redacción y la buena letra, que serán apreciados como méritos secundarios.» (*Reglam. Pedagógico...*, p. 18).

## (6) Prolongación de la colonia y coordinación educativa

Hay una preocupación higiénico-sanitaria de continuidad:

«De vuelta en Bilbao..., una vez al mes y en día que se determinará á conveniencia de todos, se presentarán los niños colonos en el resto del año en el Ayuntamiento para ser examinados por el Médico, un Concejal de la Comisión de Fomento, un individuo de la Comisión de Colonias y el Jefe de la Sección de Fomento.» (*Reglam. Pedagógico...*, pp. 9-10).

Además, el Reglamento contiene una prescripción pedagógica que podemos calificar de adelantada para su época:

«Los maestros directores llevarán un diario en el que figurarán estudios sobre cada niño.

»Este cuaderno, que entregarán al Presidente de la Comisión permanente de Colonias Escolares, en cuanto lleguen á Bilbao, servirá para llenar hojas iguales á las facilitadas por los maestros y entregarlas en las respectivas escuelas como dato para continuar la labor educativa de los alumnos.» (*Reglam. Pedagógico...*, p. 21).

## c) Instrucciones para las Colonias barcelonesas (1916)

Durante el primer tercio del siglo XX asistimos a una activa política educativa del Ayuntamiento de Barcelona; entre sus abundantes preocupaciones por la salud corporal de los escolares, una de las ramas destacadas de su actividad fueron las Colonias Escolares, para las que se emitían cuidadosas orientaciones didácticas, como por ejemplo el opúsculo de 1916 (Ayuntamiento Consti-

tucional de Barcelona, 1916) del que podemos entresacar las siguientes orientaciones pedagógicas:

### (1) Concepto y destinatarios

En 1916, la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque, el órgano municipal del que dependía la organización de aquéllas, contempla tres tipos de colonias de vacaciones: «las marítimas, las de montaña y las interiores de llanura, para que puedan atenderse las circunstancias biológicas todas de los escolares» (Ayuntamiento..., 1916, Art. 3.º).

La Comisión señala que los aspirantes a las Colonias de vacaciones deben ser alumnos o alumnas de las Escuelas nacionales o de las municipales, aunque NO podrán formar parte de ellas los individuos afectos de enfermedades contagiosas, o los de no contagiosas, pero de aspecto repugnante, los anormales [sic] o los que requieran cuidados especiales. Fuera de estas condiciones, los destinatarios preferibles eran los enclenques o debilitados, en razón de su talla, peso o grado de desarrollo (Ayuntamiento..., 1916, Art. 14).

### (2) Períodos y duración

En 1916, las colonias de vacaciones «partirán o el primer domingo de Agosto o el último de Julio,... y tendrán cuatro semanas de duración» (Ayuntamiento..., 1916, Art. 1.º).

### (3) Alojamiento y manutención

En las Instrucciones de 1916, se menciona genéricamente que los edificios en que se instalen las colonias de vacaciones deben reunir suficientes condiciones de amplitud, cubicación y otras «que los hagan higiénicamente aptos para el uso a que se les destina y muy especialmente que estén dotados del caudal de agua más que suficiente, para el aseo diario de los escolares». (Ayuntamiento..., 1916, Art. 5.º).

Durante la colonia se suministrarán cuatro comidas diarias: almuerzo o desayuno, comida, merienda y cena; cada colono recibirá un mínimo diario de 200 g de leche y «un máximo de un cuarto de litro de vino, de 12 ó 13 grados a lo sumo». (Ayuntamiento..., 1916, Art. 7.º).

### (4) Plan de actividades

En las colonias de vacaciones se recomiendan tres tipos de actividades preponderantes: los ejercicios físicos, sobre los que se dan numerosas precisiones, los baños de sol y de agua, y los centros de interés sobre aspectos de la localidad; había además unas actividades propiamente escolares, en forma de lecciones y sesiones de lectura.

#### ▪ EJERCICIOS FÍSICOS

«La vida de la Colonia... en términos generales se establecerá atendiéndose a las siguientes indicaciones:

...

»e) Excursión diaria, salvo que el tiempo lo impida.

»d) Sesión de educación física mañana y tarde, sin convertirla en espectáculo público.» (Art. 8.º).

- **BAÑOS DE SOL Y DE MAR**

«Además del aseo y limpieza cotidianos a que estarán sujetos los escolares durante el tiempo de su estancia en las residencias respectivas, se les someterá, también diariamente, a prácticas de higiene y balneación...» (Art. 6.º).

- **CENTROS DE INTERÉS**

«... Aprovechando los puntos de mira y las incidencias de la excursión, la naturaleza y conformación del terreno, los accidentes meteorológicos, los cultivos, etc., etc., pueden ser dadas lecciones al efectuar aquéllas, que se contraerán especialmente a puntos de interés relacionado con las ciencias físicas naturales, historia y geografía del país, grupos sociales y utilización de materiales.» (Art. 8.º).

- **OTRAS ACTIVIDADES**

«La vida de la Colonia... en términos generales se establecerá atendiéndose a las siguientes indicaciones:

...

»e) Lección mañana y tarde en la forma que las buenas prácticas pedagógicas tienen ya establecidas.

»f) Sesión de lectura comentada a base de la biblioteca de la Colonia.» (Art. 8.º).

#### **(5) Requisitos de los maestros acompañantes**

Para ser admitidos como maestros de las Colonias municipales será indispensable que hayan revalidado sus estudios, que demuestren su conocimiento acerca la finalidad de la Colonia, su competencia para la labor pedagógica, desarrollando una lección ante el Tribunal que la Comisión designe y que se sujeten a la preparación adecuada sobre ejercicios físicos, su ordenación, utilidad y práctica que dará en cursillo de breves lecciones el profesor de educación física de las Escuelas del Parque de Montjuich.

Además, el médico pediatra de la Comisión les dará breves noticias sobre la higiene de la infancia y utilización del botiquín de urgencia de que están dotadas todas las Colonias. Deberán asimismo asistir a las conferencias, reuniones y demás actos que la Comisión crea indispensable.

## **F. “Cuestionarios” específicos: la Cartilla Gimnástica Infantil**

Al final de la I Restauración, durante la Dictadura del general Miguel Primo de Rivera, la Administración educativa comienza a preocuparse por la elaboración directa de publicaciones pedagógicas para apoyo de la acción educadora de la Escuela. Una vez más, encontramos una presencia destacada de la educación física, pues de las dos publicaciones oficiales que hemos encontrado hasta 1939, una de ellas es específica de nuestro ámbito: la *Cartilla Gimnástica Infantil*, que tuvo una amplia difusión y llegó a constituirse en base de una intensa campaña de especialización de maestros.



En 1924, dos años antes, por tanto, que los primeros Cuestionarios generales para la Primera enseñanza, de 1926,<sup>7</sup> publica la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, que habíase creado poco antes (1919), la *Cartilla Gimnástica Infantil*, que tuvo durante toda la Dictadura de Primo de Rivera un fuerte apoyo institucional y una notable influencia en la formación de profesorado de Educación Física, tanto civil, como sobre todo militar, que se prolongó hasta los primeros años del franquismo.

La *Cartilla Gimnástica Infantil* es el primer documento normativo español de la Enseñanza primaria con ámbito estatal y alcance universal, al estar dirigida tanto a la educación física de niños como a la de niñas; se trata de un documento sintético, que a la par que primer “cuestionario” podríamos considerar “manual” de consulta,<sup>8</sup> y que prescribe la práctica preferente de juegos corporales para los párvulos, y de gimnasia educativa y juegos, incluyendo algunos de carácter deportivo, para los niños de las Escuelas primarias.

En un artículo reciente estudiamos en detalle este documento (Galera Pérez, 2018b).

## G. Conclusiones

### 1. Sobre la calidad cinantropométrica de las Escuelas de párvulos

A pesar de que las Escuelas de párvulos no eran obligatorias, sus planes de estudios destacan, como hemos visto, por la presencia de abundantes materias corporales, relacionadas con los paradigmas de la educación física, especialmente en la Escuela-modelo denominada “Jardines de la Infancia”, que desde 1878 disponía de planes de estudios con materias como canto, juegos gimnásticos, marchas, juegos y trabajos manuales.

Entre 1878, año del primer reglamento de la Escuela-modelo de párvulos, y 1922, en que se instauran las Escuelas maternas,<sup>9</sup> se desarrolla una avanzada regulación pedagógica, que contempla una amplia presencia de materias específicas de **educación física** o relacionadas con sus paradigmas educacionales, en estos niveles educativos.

En la tabla 1 que sigue se puede comprobar la presencia generalizada del **juego**, con diversas tipologías y matices para cada nivel, el **canto** y los **trabajos manuales** a lo largo de todas las reformas del período. Con una presencia algo más restringida, aunque también significativa, encontramos los **paseos** y **marchas**, las prácticas de **jardinería** e incluso los **ejercicios corporales**, y con una presencia mucho más limitada, la **danza**.

Las materias que están presentes a lo largo de todas las regulaciones son el canto, y los trabajos manuales (vigentes desde 1878 en la Escuela-modelo, perdurarán en las reformas de 1901, 1914 y en la instauración de las Escuelas maternas en 1922).

---

<sup>7</sup> Inspección de 1.ª Enseñanza de León (1926). *Cuestionarios Escolares mínimos. Preceptos Metodológicos. Referencias Bibliográficas. Indicaciones del material necesario para desarrollarlos*. León: Imp. y Libr. de Jesús López, 160 pp. (Biblioteca de Cultura Leonesa, vol. 1).

<sup>8</sup> Ministerio de la Guerra, Escuela Central de Gimnasia (1924). *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Rivadeneyra, 63 pp. + 13 láminas. (Publicaciones del Directorio Militar).

<sup>9</sup> Para aspectos generales de la Primera enseñanza durante el período estudiado en este artículo, puede consultarse un trabajo anterior (Galera Pérez, 2018a).

**Tabla 1:**  
 Materias específicas o relacionadas con la educación física en las Escuelas infantiles durante la I Restauración (1875-1931)

Claves: x= materia prescrita -= materia no prescrita f= frecuencia en el período  
 Materias más **frecuentes**

| Materias  | Tipos de Escuela |      |                     |      | f |
|---|------------------|------|---------------------|------|---|
|   | Modelo           |      | Párvulos Maternales |      |   |
|   | 1878             | 1914 | 1901                | 1922 |   |
| 1. Ejercicios corporales  | -                | x    | x                   | -    | 2 |
| 2. Juegos de destreza   | -                | -    | -                   | x    | 1 |
| 3. Juegos de educación de los sentidos  | -                | -    | -                   | x    | 1 |
| 4. Juegos gimnásticos   | x                | x    | -                   | -    | 2 |
| 5. Juegos manuales  | x                | x    | -                   | -    | 2 |
| 6. Danza  | -                | -    | -                   | x    | 1 |
| 7. Marchas  | x                | x    | -                   | -    | 2 |
| 8. Paseos y excursiones   | -                | -    | x <sup>10</sup>     | -    | 1 |
| 9. Canto  | x                | x    | x <sup>11</sup>     | x    | 4 |
| 10. Trabajos manuales   | x                | x    | x                   | x    | 4 |
| 11. Prácticas de jardinería, agricultura y botánica                             | x                | x    | -                   | -    | 2 |
| 12. Nociones de Higiene y de Fisiología humana                                  | -                | -    | x                   | -    | 1 |
| Total materias EF en Escuelas infantiles:                                       | 6                | 7    | 5                   | 5    |   |
| Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas |                  |      |                     |      |   |

## 2. La menor calidad cinantropométrica de las Escuelas primarias

Mucho más modestos respecto de la educación física fueron los planes de las escuelas primarias, que sólo a partir de 1901 dispondrían normativamente de canto, trabajos manuales y ejercicios corporales, a los que en 1918 se recomienda añadir paseos y excursiones.

Como puede verse en la tabla 2 al compararla con la tabla 1, la regulación normativa de materias específicas de educación física era mucho más rica en el nivel de la enseñanza infantil (Escuelas de párvulos o maternales) que en la primaria, tanto se tratase de Escuelas unitarias como de las graduadas, de organización pedagógica más avanzada: hasta siete materias, de un total de 12 (es decir, el 58 por ciento) desaparecen del plan de estudios de la enseñanza básica al aumentar el nivel educativo de Escuela infantil a Escuela primaria.

Sin embargo, también en esta última perduran las materias de canto y trabajos manuales, presentes en la regulación inicial de las Escuelas graduadas anejas a las Normales de 1899 y reiteradas en las sucesivas reformas adicionales de todos los tipos de Escuelas primarias.

<sup>10</sup> Real orden de 10 de Abril de 1918.

<sup>11</sup> Real decreto de 4 de Julio de 1884..., Art. 10.

**Tabla 2:**  
Materias específicas o relacionadas con la educación física en las Escuelas primarias durante la I Restauración  
**Resaltadas**, las que se impartían en uno u otro momento en la enseñanza infantil  
Mismas claves que las de la tabla 1

| Materias  | Tipos de Escuela  |  |      |                    | f |
|---|-------------------|--|------|--------------------|---|
|   | Graduadas<br>1899 | Unitarias o mixtas<br>1918 <sup>12</sup> | 1901 | 1918 <sup>13</sup> |   |
| 1. Ejercicios corporales  | -                 | x  | x    | x                  | 3 |
| 2. Juegos de destreza   | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 3. Juegos de educación de los sentidos  | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 4. Juegos gimnásticos   | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 5. Juegos manuales  | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 6. Danza  | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 7. Marchas  | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 8. Paseos y excursiones   | x                 | x  | -    | x                  | 3 |
| 9. Canto[s] sencillos   | [x]               | x  | x    | x                  | 4 |
| 10. Trabajo[s] manual[es]   | x                 | x  | x    | x                  | 4 |
| 11. Prácticas de jardinería, agricultura y botánica                             | -                 | -  | -    | -                  | 0 |
| 12. Nociones de Higiene y de Fisiología humana                                  | -                 | x  | x    | x                  | 4 |
| Total materias EF en Escuelas primarias:  | 3                 | 5  | 4    | 5                  |   |
| Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas |                   |  |      |                    |   |

### 3. Sobre la ausencia de prescripciones horarias

Antes de 1931, no encontramos mayor regulación de este importante aspecto curricular de la Primera enseñanza que las anecdóticas aunque reiteradas prescripciones sobre la conveniencia de efectuar **paseos y excursiones**, lo que quiere decir que en la práctica la carga diferencial de las materias que componían los planes de estudios dependía únicamente del maestro o maestra de cada escuela, es decir, de sus mayores o menores conocimientos de los contenidos, la disponibilidad de los recursos necesarios, la mayor o menor vocación profesional, la mayor o menor valoración que de las materias hicieran las familias de los escolares, etc.

Seguramente por todos o alguno de estos factores, las materias de educación física serían de las primeras a cuya impartición renunciarían las maestras o maestros, en caso de tener que reducir los contenidos por escasez de tiempo escolar o, simplemente, personal, en tanto que los menguados sueldos y sus irregulares percepciones obligaban a muchos maestros y maestras a emplearse en otros trabajos complementarios,<sup>14</sup> lo que les disminuiría su disposición a preparar sus clases con sosiego y reflexión.

<sup>12</sup> Real decreto de 19 de Septiembre de 1918..., Art. 1.º.

<sup>13</sup> Real orden de 10 de Abril de 1918.

<sup>14</sup> Rodríguez Pérez, Antonio (1985). El maestro y su salario: Visión sociohistórica. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 1: pp. 97-105. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/521>.

#### 4. Sobre las orientaciones pedagógicas

Podemos ver a simple vista en la tabla 3 siguiente que la Administración educativa de la I Restauración prestó bastante más atención a los aspectos pedagógicos de las colonias escolares, una institución, al fin y al cabo, complementaria de la propia Escuela primaria, que a los de las escuelas básicas, tanto las infantiles maternales o las de párvulos como las propiamente primarias.

Tabla 3:  
Orientaciones pedagógicas relacionadas con paradigmas de educación física en la I Restauración (1875-1931)

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

**Enunciaciones** más frecuentes

| Escuelas infantiles:  | 1893     |           |           |           | f |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|---|
| 1. Características del local de ejercicios                          | x        |           |           |           | 1 |
| 2. Vestimenta aconsejable   | x        |           |           |           | 1 |
| 3. Agrupación por niveles   | x        |           |           |           | 1 |
| Escuelas primarias:   | 1868     | 1899      | 1908      | 1918      | f |
| 1. Pausas activas entre dos clases                                  | x        | -         | -         | -         | 1 |
| 2. Recreo de media hora a mitad de la sesión                        | x        | -         | -         | -         | 1 |
| 3. Ventilación del aula al inicio de la sesión y durante las clases | x        | -         | -         | -         | 1 |
| 4. Práctica semanal de paseos y excursiones                         | -        | x         | -         | x         | 2 |
| 5. Carácter higiénico y docente de los paseos y excursiones         | -        | -         | x         | x         | 2 |
| 6. Los escolares deben llevar un diario de excursiones              | -        | -         | -         | x         | 1 |
| Colonias escolares:   | 1894     | 1904      | 1916      |           | f |
| 1. Destinatarios, niños y niñas débiles de Escuelas públicas        | x        | x         | x         |           | 3 |
| 2. Finalidad profiláctica   | x        | -         | -         |           | 1 |
| 3. Periodos estacionales (verano)                                   | x        | -         | -         |           | 1 |
| 4. Instalaciones con zonas para prácticas físicas                   | x        | -         | -         |           | 1 |
| 5. Práctica diaria de lavado corporal                               | x        | x         | x         |           | 3 |
| 6. Lavado de la boca  | -        | x         | -         |           | 1 |
| 7. Baños diarios o casi diarios de mar o de río                     | x        | x         | x         |           | 3 |
| 8. Sesiones de educación física                                     | -        | -         | x         |           | 1 |
| 9. Práctica diaria de juegos  | x        | x         | -         |           | 2 |
| 10. Práctica frecuente de paseos y excursiones                      | x        | x         | x         |           | 3 |
| 11. Canto   | x        | x         | -         |           | 2 |
| 12. Depuración educativa de los cuentos                             | -        | x         | -         |           | 1 |
| 13. Lección escolar por la mañana y por la tarde                    | -        | -         | x         |           | 1 |
| 14. Lectura comentada   | -        | -         | x         |           | 1 |
| 15. Aprendizaje "natural" (centros de interés, sin horarios)        | x        | -         | x         |           | 2 |
| 16. Socialización durante las refacciones                           | -        | x         | -         |           | 1 |
| 17. Los colonos deben llevar un diario de su estancia               | -        | x         | -         |           | 1 |
| 18. Los maestros acompañantes deben saber educación física          | -        | -         | x         |           | 1 |
| 19. Prolongación posterior: colonias urbanas                        | x        |           | x         |           | 2 |
| 20. Informes pedagógicos sobre los colonos a las Escuelas           | -        | x         | -         |           | 1 |
| <b>Total orientaciones pedagógicas:</b>                             | <b>3</b> | <b>15</b> | <b>12</b> | <b>13</b> |   |

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas

Encontramos en la tabla que antecede no menos de 20 orientaciones pedagógicas para colonias, de las que 4 se reiteran al menos en tres normativas:

Destinatarios preferentes, los niños débiles de Escuelas públicas (1894, 1904, 1916).

Práctica diaria de lavado corporal (1894, 1904, 1916).

Baños diarios o casi diarios de mar o de río (1894, 1904, 1916).

Práctica frecuente de paseos y excursiones (1894, 1904, 1916).

A señalar, por su innovación precursora, nunca más regulada posteriormente hasta la II República, la pionera recomendación de la reforma fallida de 1868 de introducir pausas activas (breves ejercicios o movimientos, cánticos u otros ejercicios) entre las lecciones y cada cierto número de ellas, para descanso de los alumnos, además de los recreos; asimismo, la obligación del maestro o maestra de ventilar la sala antes de la entrada de los niños o niñas y durante las lecciones, práctica ésta que no volveremos a encontrar en nuestro ordenamiento hasta las regulaciones sanitarias escolares que están proliferando en las últimas semanas.

A partir del plan de 1901, que podemos considerar normativamente estable hasta el franquismo, incluida la II República, las únicas orientaciones pedagógicas para la Escuela primaria se refieren a la práctica de paseos y excursiones, una actividad marginal dentro del currículum, en tanto que estaba sometida a bastantes limitaciones administrativas:

Práctica semanal de paseos y excursiones (1899, 1918).

Carácter higiénico y docente de los paseos y excursiones (1908, 1918).

## 5. Coda

---

Durante el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX se desarrollaron en España, en parte por influencia extranjera, importantes movimientos de renovación pedagógica escolar en los que la educación física desempeñaba un papel no desdeñable. (Jiménez, 1979; Gurriarán, 1982; Moreno, 1996; Viejo, 1996; López Serra, 1998).

Sin embargo, las ideas pedagógicas que inspiran estos movimientos sólo en parte se reflejan en la regulación oficial, que queda limitada a unos interesantes planes de estudios de los niveles no obligatorios (escuelas de párvulos y maternas), alguna experiencia del método de los jardines de infancia de Fröebel, y algunas orientaciones sobre colonias escolares, todos ellos, de un alcance necesariamente escaso por la poca preocupación político-administrativa por su fomento.

Hacia el final del período estudiado se publica, por influjo de la Dictadura, una interesante *Cartilla Gimnástica Infantil*, que tuvo cierta relevancia oficial hasta los primeros años del franquismo, sobre todo en materia de formación permanente de profesorado especialista, la mayoría procedente del ámbito militar. Aunque su autoría, a cargo de profesores de la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, le otorgaba una finalidad propedéutica militar, supo imprimir una visión global de la educación física, cuya validez quedó confirmada por los numerosos cursos de formación en que fue manual de texto, tanto para oficiales y suboficiales militares, como para maestros civiles. (Torrebadella, 2019).

## H. Referencias

### 1. Fuentes bibliográficas (orden cronológico)

---

- 1900 Salcedo y Ginestal, Enrique. [Estudio de Higiene Pedagógica] *Las Colonias Escolares de Vacaciones en España durante los años de 1887 á 1897*. Por el Dr.... Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1900, 46 pp.
- 1902 [Ayuntamiento de Bilbao] García de Ancos, Enrique. *Cartilla sanitaria para las colonias escolares*. Bilbao: Imp. de la Casa de Misericordia, 37 pp.
- 1907 [Ayuntamiento de Bilbao] *Reglamento pedagógico para el régimen de las Colonias escolares. Aprobado por el Excmo. Ayuntamiento de Bilbao, en sesión de 1.º de Julio de 1904*. Bilbao: Imp. y Enc. de la Casa de Misericordia, 1907, 19 pp. numeradas desde la 5 a la 23.
- 1908 [Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente. Informes y Ponencias] *Las Colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908*. Madrid: Imp. de Eduardo Arias, 1908, 113 pp. [Contiene modelo de cuestionario a que debían responder los colonos en cada excursión.]
- 1916 Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque. *Reglamento para el régimen de las Colonias Escolares. Aprobado en Consistorio de 27 de Abril de 1916*. Barcelona: Imp. de la Casa de Caridad, 9 pp. numeradas de la 7 a la 15. ('Publicaciones', núm. 5).
- 1932 Ajuntament de Barcelona. [Comissió de Cultura]. *L'obra de les colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona. 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques Successors de Henrich y C<sup>a</sup>, Maig de MCMXXXII, 222 pp. + fotografías.

### 2. Fuentes normativas (orden cronológico)

---

- Real decreto de 6 de Noviembre de 1861 por la que se aprueba el Reglamento general de Colegios de [los Institutos de] Segunda enseñanza [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 311/1861, de 7 de Noviembre, pp. 1-2).
- Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868 [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 156/1868, de 4 de Junio, pp. 1-4).
- Real decreto de 10 de Junio de 1868 aprobando el reglamento de Instrucción primaria [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 171/1868, de 19 Junio (continuación), pp. 2-5).
- Decreto-Ley<sup>15</sup> de 14 de Octubre de 1868 derogando la Ley de Instrucción primaria y el Reglamento para ejecutarla, declarando libre la enseñanza primaria, restableciendo las Escuelas normales y más que se expresa [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 189/1868, de 15 de Octubre, pp. 4-5).

---

<sup>15</sup> Sancionado con fuerza de Ley por Ley de 20 de Junio de 1869, concediendo el carácter de tales á los Decretos del Gobierno provisional [Regencia del Reino] (*Gaceta de Madrid*, 172/1869, de 21 Junio, p. 1).

- Real orden de 23 de Noviembre de 1878 aprobando el Reglamento de la Escuela-modelo de párvulos, del sistema denominado Jardines de la Infancia, agregada á la Escuela Central de Maestros [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 332/1878, de 28 Noviembre, pp. 577-578).
- Real decreto de 4 de Julio de 1884 suprimiendo la Junta de Patronato general de las Escuelas de párvulos, que queda sustituida por la Junta de señoras que auxilian al Gobierno en los servicios de Beneficencia, y dictando reglas para la provisión de las plazas de Profesores de las mismas [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 203/1884, de 21 Julio, pp. 211-212).
- Orden circular de 14 de Noviembre de 1893 de la Dirección General de Instrucción Pública dando instrucciones acerca de la enseñanza de Gimnástica en la Escuela modelo de párvulos [Ministerio de Fomento] (*Anuario legislativo de Instrucción Pública correspondiente á 1893*, pp. 363-364).
- Instrucciones á que debe sujetarse la organización de Colonias escolares según se previene en la preinserta Orden [de fecha 15 de Febrero de 1894] [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 50/1894, de 19 Febrero, pp. 676-679).
- Real decreto de 29 de Agosto de 1899 fijando el reglamento por que han de regirse las Escuelas graduadas á que se refieren los artículos 2.º, 3.º, 4.º y 5.º del Real decreto de 23 de Septiembre de 1898 [Ministerio de Fomento] (*Gaceta de Madrid*, 248/1899, de 5 Septiembre, pp. 863-865).
- Real decreto de 26 de Octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas y de reorganización de la primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 303/1901, de 30 Octubre, pp. 497-499), Art. 3.º.
- Real decreto de 7 de Febrero de 1908 organizando las Juntas locales de primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 39/1908, de 8 Febrero, pp. 555-558).
- Real orden de 27 de Septiembre de 1911 sobre organismo provincial que ha de autorizar los paseos y excursiones escolares [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*B. O. del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes*, 81/1911, de 10 Octubre, pp. 9-10).
- Real orden de 20 de Marzo de 1914 aprobando el Reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de párvulos denominada «Jardines de Infancia» [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*B. O. del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes*, 30/1914, de 14 abril, pp. 16-18), Art. 2.º.
- Real orden de 10 de Abril de 1918 disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 103/1918, de 13 Abril, p. 135).

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

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

## I. Bibliografía

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

Galera Pérez, Antonio D. (2015). Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 13, junio, pp. 1-37. ISSN: 1989-5909. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>.

Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 19, junio, pp. 17-42. ISSN: 1989-5909. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.

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

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

García del Dujo, Ángel (1985). *Museo pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.

Gurriarán Rodríguez, Ricardo (1982). *Aportación de la Institución Libre de Enseñanza a la Educación Física del siglo XIX*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física, 1982, 99 pp. Tesina fin de carrera, curso 1981-82; director, D. José María Cagigal Gutiérrez. [Ejemplar mecanografiado.] Otra ed., [Santiago de Compostela], R. Gurriarán, D.L. 1996.

Jiménez Gallardo, J. Manuel (1979). *Historia de la Educación Física y la Gimnástica en el siglo XIX*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física, 172 pp. Tesina fin de carrera, curso 1978-79; director, D. Francisco Cánovas Sánchez. [Ejemplar mecanografiado.]



- López Serra, Francisco (1998). *Historia de la Educación Física de 1876 a 1898*. La Institución Libre de Enseñanza. Madrid: Gymnos.
- Otero Urtaza, Eugenio (1996). «Virilidad, patriotismo y religión: las virtudes de la milicia en la educación de la infancia», en *'El currículum: Historia de una mediación social y cultural' Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Universidad / I.C.E. (Armillá, Granada, Eds. Osuna), tomo I, pp. 415-423.
- Torreadella i Flix, Xavier (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, Junio, pp. 38-69. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/330-origenes-de-la-educacion-fisica>.
- Torreadella i Flix, Xavier (2019). La Escuela Central de Gimnasia del Ejército de Infantería en Toledo (1919-1930). Textos y contextos en la configuración de la educación física y el deporte militar en España. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 8 (16), pp. 182-206. Disponible en <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/542>.
- Viejo Carnicero, Ignacio (1996). La Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Madrid, 3 (1), pp. 31-38.

## **Sujetos en tránsito: Viajes y proyectos de modernización de instituciones correccionales**

### **Subjects in transit: Travel and modernization projects from correctional institutions**

**Alexandra Lima da Silva<sup>1</sup>**

**Universidad del Estado de Rio de Janeiro**

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti<sup>2</sup>**

**Universidad Federal de Piauí**

Fecha de recepción del original: abril 2020

Fecha de aceptación: mayo 2020

#### **Resumen:**

Este artículo analiza la importancia de los viajes de estudios de los sistemas penitenciarios. Respecto a los viajes y a los viajeros, hay muchos estudios en la historia de la educación, lo que resulta en tesis, disertaciones, eventos y publicaciones acerca del tema, lo que muestra la diversidad de visiones, caminos y abordajes. Sin embargo, hay pocos estudios en el campo de la historia educativa, específicamente sobre informes de viajeros y la importancia de ellas para la comprensión de instituciones correccionales y penales. El desafío de este artículo es señalar la contribución de los viajes para el proceso de reforma de los sistemas penitenciarios en países como Brasil.

**Palabras clave:** Viajes, Instituciones Correccionales, Historia de la educación.

#### **Resumo:**

Este artigo analisa a importância das viagens de estudo dos sistemas penitenciários. Em relação a viagens e viajantes, existem muitos estudos na história da educação, resultando em teses, dissertações, eventos e publicações sobre o assunto, mostrando a diversidade de visões, caminhos

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Profesora de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Coordinadora del proyecto de investigación Sujetos en tránsito: redes de sociabilidad, instituciones y circulación de saberes (FAPERJ/ Joven Científico de Nuestro Estado). Correo electrónico: alexandralima1075@gmail.com

<sup>2</sup> Doctor en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Profesor de lo Centro de ciencias educativas y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Correo electrónico: ednardo@ufpi.edu.br

e abordagens. No entanto, existem poucos estudos no campo da história educacional, especificamente sobre relatórios de viajantes e a importância disso para a compreensão de instituições correccionais e penais. O desafio deste artigo é indicar a contribuição das viagens para o processo de reforma dos sistemas penitenciários em países como o Brasil.

**Palavras-chave:** Viagens, Instituições Correccionais, História da educação.

### **Abstract:**

This article discusses the importance of travel to the study of prison systems. With regard to travel and travelers there are many studies on the history of education, resulting in theses, dissertations, events and publications on the subject, showing the diversity of views, ways and approaches. However, there are few studies in the field of history of education specifically on the reports of travelers and the importance of them to a compression of correctional and penal institutions. The challenge in this article is to indicate the importance of travel to the reform of prison systems in countries like Brazil.

**Keywords:** Travels, Correctional Institutions, History of education.

## **Introducción**

“No me acuerdo de haber visto allí un solo hombre fardado. Todas las personas me parecen satisfechas, y en un orden admirable. ¡Quisiera ver Lombroso en el medio de aquella gente!” (Pombo, 1918:183)

La cita de apertura de este artículo la escribió el profesor e historiador brasileño José Francisco da Rocha Pombo (1867-1933)<sup>3</sup>, que en un viaje a las provincias de norte de Brasil en el año 1917 (Silva, 2012), se sorprendió con las prácticas que se adoptaron en una antigua colonia correccional convertida en detención y colonia agrícola en la ciudad de Manaus (Pombo, 1918:183).

El viajero dice no tener recuerdos de haber “visto allí un solo hombre fardado”, que todos le parecían muy satisfechos, lo que evidencia un orden que admiraría hasta el criminalista italiano Cesare Lombroso<sup>4</sup>, puesto que el régimen que se instituyó allí sería el más liberal que se puede imaginar

---

<sup>3</sup> José Francisco da Rocha Pombo nació en 1857, en la ciudad de Morretes, interior de la actual provincia de Paraná, al sur de Brasil. Aún muy joven, ingresó en el magisterio de las primeras letras y en la escrita de periódicos, al publicar artículos que se relacionan a la instrucción. Fue a vivir en Rio de Janeiro, en aquel momento capital de la República en 1897, donde empezó a frecuentar los círculos intelectuales de la ciudad, en un intento de sobrevivir y establecerse en el campo intelectual. Fue poeta, cuentista, diccionarista, historiador, profesor de Historia del *Pedagogium*, de la Escuela Normal, del Colegio Batista, miembro del Instituto Histórico y Geográfico y periodista. Murió con 75 años, al haber sido elegido a la Academia Brasileña de Letras, sin tomar posesión del cargo (Silva, 2012:20).

<sup>4</sup> Médico y criminalista, el italiano Cesare Lombroso (1835-1909) es uno de los principales ideólogos de la Escuela Positiva. Defendía que, ante las dichas “clases peligrosas”, debía establecerse una estrategia de control y punición, puesto que el ser humano no tendría voluntades propias, estando fuertemente condicionado por los factores exteriores e interiores que lo llevarían al camino del crimen y al delito.

en tales condiciones, en las que “viven aquellas criaturas en perfecta libertad, trabajando con placer y muchas haciendo su peculio, pues allí no se trabaja gratis. Cada trabajador tiene su diaria y allí se mantiene hasta que cumpla su respectiva pena” (Pombo, 1918:184). Esta pena, según el visitante, es “más suave que un recluso podría desear en este mundo. Cuantas de aquellas almas no andarán sintiendo por allí como el hombre no es tan malo como lo habían imaginado” (Pombo, 1918:184). Además, revela que puede recorrer los campos labrados y percibir el trabajo que hacen los prisioneros en las plantaciones bien cuidadas por ellos.

El viaje de Rocha Pombo no tenía como objetivo principal visitar solamente instituciones correccionales, sin embargo, la cuestión despertó el interés del viajero. Este interés no se desplaza de las tensiones sociales del momento en que vivía en intelectual, pues la discusión alrededor del qué hacer con los que delinquían estaba presente en el pensamiento social brasileño e internacional, lo que estimulaba la realización de muchos otros congresos, viajes y publicaciones (Silva, 2012:145).

Este artículo busca analizar la importancia de los viajes en el estudio de los sistemas penitenciarios de distintas realidades. ¿Qué se ha producido acerca del tema? ¿Quiénes han sido los viajeros? ¿Cuáles los locales que se han visitado? ¿Por qué publicar los informes acerca de los sistemas penitenciarios?

Ubico este trabajo en el ámbito de los estudios de la Historia de la Educación, campo en el cual la cuestión de los viajes y de los viajeros ha sido mote de muchas investigaciones, lo que resultó en tesis, disertaciones, eventos y distintas publicaciones sobre la temática, como evidencia de la diversidad de miradas, caminos y abordajes (Silva, 2013). Los estudios en el área de la Historia de la Educación han contribuido significativamente para que planteemos la importancia de los viajes en lo que se refiere a la formación docente, la circulación de modelos pedagógicos, la difusión de libros y teorías educacionales, o sea, el intercambio de saberes y prácticas pedagógicas. En este sentido, tales estudios ponen en evidencia, aún más, experiencias de viajeros como sujetos plurales: “profesores, directores de escuela, inspectores de enseñanza, médicos, licenciados, periodistas, religiosos y políticos involucrados con proyectos educacionales (Gondra & Uekane, 2009). No obstante, son pocos los estudios en el campo de la historia de la educación específicamente acerca de los relatos de los viajeros y la importancia de ellos para la comprensión de las instituciones correccionales y penitenciarias.

Para pensar la práctica del intercambio y la circulación de los sujetos, una referencia importante es el trabajo de Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva, en el cual la autora analiza la importancia de los cambios entre intelectuales de Argentina y de Brasil, sobre todo para pensar las discusiones relación a la escrita de la Historia (Silva, 2011). El italiano Carlos Ginzburg ayuda en el entendimiento de la idea de circularidades, en que nadie es una isla, donde los debates y la circulación en ámbito nacional e internacional importan al dialogo y a la formación de los intelectuales (Ginzburg, 2004).

Al vislumbrar Europa en el siglo XVIII, encuentro hombres como John Locke, David Hume y Jean Jacques Rousseau, quienes discutían respecto a las ventajas y desventajas de los viajes en el proceso educacional. El viaje siempre habría tenido doble efecto: cambiaría la cultura visitada y

la misma cultura del viajero. Desde la perspectiva de Peter Brenner (2011), viajar se definió como importante instrumento para la educación en el siglo XVIII o, por lo menos, a partir de *A Sentimental Journey*, de Laurence Sterne (1768).

A su vez, el “mito del viaje educacional” se estableció en Alemania especialmente desde Goethe. Sin embargo, plantea Brenner, para muchos estudiosos, no siempre el viaje tendrá una dimensión educacional significativa en la vida de los sujetos, pues el viajero puede ver menos de una cultura que lo que le parece. Él solo mira lo que puede mirar, dentro de lo que su cultura le permite, en lo que interfieren otros problemas individuales, necesidades, prejuicios y estereotipos, los cuales pueden tener, incluso, más influencia que la percepción auténtica del desconocido (Brenner, 2011:16). Un ejemplo, para Peter Brenner, podría verificarse en la literatura, en la obra *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes. Quijote no habría aprendido nada en sus jornadas. No se habría hecho más inteligente, más informado o más “iluminado” y al final, habría quedado el mismo hombre del comienzo de la obra: un simpático e inofensivo caballero, lleno de sueños e ilusiones (Brenner, 2011:17).

Las ponderaciones de Brenner, hechas desde análisis de viajeros de la Edad Moderna, son pertinentes a que no se ignore la doble dimensión del viajar, que puede tanto ampliar la noción del mundo y del conocimiento, como también puede servir a que se reafirmen prejuicios y estereotipos. Con estas herramientas, busco interpretar los sentidos y construcciones alrededor de algunas experiencias que se decían motivadas por un sesgo educacional en el viajar. Busco comprender los significados de los viajes de estudio para conocer los sistemas penitenciarios.

Una experiencia notoria y que puede haber tenido influencia en muchos otros viajeros fue la que vivieron y relataron Alexis de Tocqueville y Gustave de Beaumont, quienes viajaron de Francia a los Estados Unidos para “investigar y estudiar cómo eran y funcionaban las prisiones en los Estados Unidos”<sup>5</sup>. Este viaje se estudió mucho. Juan Manuel Ros y Julián Sauquillo analizaron el impacto del viaje de Tocqueville en el sistema penitenciar francés (Ros y Sauquillo, 2005). La importancia de los viajes de estudio de Adolfo Carranza en la reforma de la penitenciaría de Tucumán fue el foco de los análisis de Jorge Núñez y Luis González Alvo (2014). A partir del informe de viaje que se publicó en 1912, intitulado *Estado de algunas cárceles de Europa. Portugal, España, Francia, Inglaterra, Bélgica, Alemania e Italia*, los autores analizaron las relaciones entre el viaje de Adolfo Carranza y la construcción de la nueva penitenciaría en Tucumán, que debería ser afuera del perímetro de la ciudad, con espacios libres para la construcción de una colonia agrícola y para la práctica de ejercicios físicos y talleres de trabajo dirigidos a la impresión, carpintería,

---

<sup>5</sup> Para profundizar en una crítica al proceso de encarcelamiento masivo en Estados Unidos, una lectura importante es: Davis Y., Angela (2016) *Democracia de la abolición. Prisiones, racismo y violencia*. Madrid, Trotta.

panadería. Carranza también señala la necesidad de construcción de un edificio hecho para la separación entre los apenados y los acusados, además la necesidad de creación de laboratorios de antropología y psiquiatría, a que se examinaran los acusados (Núñez y Alvo, 2014:142).

En el ámbito de la producción académica brasileña, pongo en evidencia la tesis doctoral de Eliane Leal Vasquez, en la que analiza la ciencia penitenciaria de Brasil desde el Informe de la Comisión Inspectora de la Casa de Corrección de la Corte en 1874. La autora concluye que parte considerable de las ideas que se presentan por los comisarios resultaron de debates en el ámbito del Congreso Internacional Penitenciario de Londres, que tuvo lugar en 1872 (Vazquez, 2013:9). La autora también articula Brasil al movimiento de reformas penitenciarias a nivel mundial. Los diarios de viaje de D. Pedro II fueron otra fuente que la autora analizó. En ellos, D. Pedro II visitó distintos cárceles por Brasil, con la misión de crear el imagen de una nación civilizada, preocupada y atenta a la necesidad de reformas en el sistema penitencial (Vasquez, 2013:57).

### **Sujetos en tránsito: los viajes que se hicieron por expertos brasileños**

En Brasil, una importante referencia desde la cual se pueden mapear los viajes hechos al extranjero con el objetivo de estudiar las instituciones correccionales es la obra *Prisiones e Instituciones en Brasil*, de Evaristo de Moraes (1923). Entre las misiones de estudios referenciadas, señalo la comisión que se envió a los Estados Unidos, en 1852, en un viaje emprendido por Antonio José Miranda Falcão, ex director de la Casa de Corrección (Moraes, 1923:14). Otro viaje de estudio importante que puntuó Evaristo Moraes lo hizo el Dr. Felipe Lopes Netto:

“Se nombró por el gobierno el Dr. Felipe Lopes Netto para que estudiara el sistema penitenciario en Inglaterra, en Francia y en Bélgica, especialmente investigando el funcionamiento del sistema progresivo o irlandés y el de las colonias penales. Envió de París el comisario su informe, un tanto desalentador, pero el Ministro de la Justicia (que aún era Joaquim Nabuco) juzgó sustituir la pena de galés por la del trabajo en colonias penales, o en establecimientos industriales y agrícolas, y fundar colonias agrícolas, correccionales y represivas, para los menores indigentes, mendigos y vagabundos”. (Moraes, 1923: p.15).

Felippe Lopes Netto (1814-1895) fue un consejero que nació en Recife. Diputado y diplomático, con importante actuación en la constitución de acervos y colecciones de historia natural de instituciones brasileñas, desde sus viajes a países como Egipto, Rusia, Italia (Fernandes & Pane, 2012:159).

Desde París, el 22 de enero de 1866, escribió el informe del viaje que se hizo con la finalidad de visitar instituciones carcelarias en Europa. La comisión debería visitar las colonias de liberados existentes en Bélgica y las prisiones intermedias de Inglaterra. En términos prácticos, Felipe Neto hizo visitas a las instituciones irlandesas y belgas, donde visitó la penitenciaria de Louvain, la Maison de Force y la de Sureté de Gard, y la cárcel para mujeres, de Namor. Visitó también las escuelas de reforma de Ruysede, Winghene y Beernem. En Francia, visitó a Maison d’Arrel de Mazas a Maison de Force de la Raquelle, para criminales adultos. Tras haber traído detalles acerca de las instituciones que visitó, planteó comparaciones y relaciones con el sistema carcelario en Brasil:

“Prisiones por prisiones, prefiramos las del continente, que se hicieron siempre indispensables; sea cual sea el sentido de la reforma de nuestro sistema penal; y como quiera que los defectos de la casa de corrección de la corte hayan sido claramente demostrados en el informe de 1855, por el Sr. Ministro Falcão, es por acá que el gobierno debe empezar, haciendo edificar, en municipio neutro, una penitenciaría que sirva de modelo para las otras, como la de Penton Ville ha servido para todas las del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda” (Lopes Netto, 1866:6).

Por su vez, en 1852, el ministro Antonio M. Falcão recibió la misión de estudiar las casas penitenciales de los Estados Unidos, y compararlas a las que existían en la Corte Imperial. El informe presentaba la siguiente estructura:

- 1- Modo porque cumplí la comisión del Gobierno Imperial;
- 2- Corta ponencia acerca de las prisiones de los Estados Unidos (Diferencias y características de los sistemas; preferencias del sistemas pensilvano en lo que se refiere a la construcción);
- 3- Preferencia del mismo sistema en su eficiencia moral;
- 4- Defectos de la Penitenciaría de Rio en su construcción;
- 5- Incompatibilidad y brechas del actual edificio, sea para el sistema de Pensilvania, sea para lo de Auburn; idea de una nueva casa; aplicación del edificio actual a una casa de detención;
- 6- Si conservan el actual edificio para penitenciarías, reformas posibles en la construcción y en su reglamento vigente.

Desde la perspectiva de Antonio Falcão, la simple incorporación de sistemas existentes en los Estados Unidos sería muy compleja para la realidad brasileña, señalando la necesidad de construcción de una nueva casa de corrección en Rio de Janeiro.

Los viajes para participación en congresos penitenciales era otra práctica reiniciante entre los investigadores de la cuestión. Punteo el informe de André Augusto de Pádua Fleury, quien en 1878 participó del Congreso Penitencial Internacional de Estocolmo.

André Augusto de Pádua Fleury nació en Mato Grosso en 1830, licenciado en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Facultad de São Paulo. Es el autor de la obra *El presidio de Fernando de Noronha y nuestras cárceles* (1880).

Según Sacramento Blake:

“Ejerció la abogacía apenas se recibió, entonces ingresó a la secretaría del estado de los negocios de la justicia, donde sirvió y se jubiló en lugar del director general; fue a Europa, comisionado por el gobierno para que estudiara los distintos sistemas penitenciales en uso, comisión que ha satisfecho cabalmente, al presentar al mismo gobierno un informe de sus estudios” (Blake, 1883:78).

En un informe agotador, el autor recupera la memoria de otros congresos hechos con la preocupación de discutir el problema penitenciario en el ámbito mundial. Señala los méritos del Primer Congreso Penitenciario, que tuvo lugar en Londres, en 1872:

“El estudio de las cuestiones penitenciales se reanimó en los países en los que, tras haber sido agitadas largamente, parecían haber caído en el olvido, y con más o menos resultado se emprendió

por todas las partes, traduciéndose en obras de publicistas, trabajos de comisiones, organizaciones de sociedades, proyectos de ley y reformas legislativas, tales como la de los cárceles departamentales en Francia y la de las prisiones de condado en Inglaterra” (Fleury, 1878:9).

El congreso se dividió en secciones de Legislación Criminal; Instituciones Preventivas e Instituciones Penitenciales. El autor presentó las resoluciones del congreso que merecieron la aprobación de la asamblea general. El congreso, al haberse convencido de que el patrocinio de los adultos que cumplieron sentencia es el complemento de la disciplina penitencial reformativa, piensa:

- A. A quien conviene generalizar lo más posible esta institución, al estimular la iniciativa particular; y crearla con el concurso del gobierno, pero sin darle ningún carácter oficial;
- B. Que el patrocinio debe ejercerse en favor de aquellos condenados, que a lo largo del tiempo de detenimiento, habían dado pruebas de reforma moral, atestada por la administración de las prisiones, ya por las personas encargadas de las visitas por parte de dos asociaciones de patrocinio;
- C. Que conviene organizarse patrocinio distinto a las mujeres condenadas, confinándolo, mientras sea posible, las personas de su sexo.

Sin embargo, ¿y las instituciones para la educación de los menores, indigentes, mendigos y vagabundos? Desde la perspectiva del informante, “lo que hay que hacer es dar una educación a esos pequeños infelices, a quienes no se puede infligir pena alguna. Pueden detenerse, pero la detención no es la misma que se impone a los criminales” (Fleury, 1878:48).

Todavía según el informante:

“La miseria, el abandono, las inclinaciones adictivas son las razones principales de la pérdida de los menores, que alcanzan necesitar apoyo, dirección y hasta cierto punto, corrección moral. El medio más conveniente de amparar los menores desvalidos o adictos es confinarlos a familias honestas, que se encarguen de darles atención, como si fueran sus mismas familias. Ese método se ha utilizado con gran ventaja en la América del Norte por la asociación de patrocinio de menores de New York” (The Children’s Aid Society of New York) (Fleury, 1878:48).

El tratamiento que se les regala a los menores debe tener como principio la corrección por la educación, a partir del ofrecimiento de instrucción elemental, religión y trabajo, y que se busque “desarrollar en los educandos o en los colonos el amor al trabajo, enseñándoles un oficio, por medio del que puedan proveer su propia subsistencia” (Fleury, 1878:50). Recomienda, también, la separación entre los sexos, y por franja de edad, además de la separación según religión y según las edades.

Las niñas deben aprender “todo lo mister del gobierno de la casa y del servicio doméstico (coser, bordar, lavar, engomar y cocinar)” (Fleury, 1878:50). La defensa de André Fleury era en el sentido de una educación correccional y profesional.

El informante puntúa que el congreso señaló las bases de “un sistema extenso, bien organizado y administrado de establecimientos correccionales y preventivos y de casas de reposos, no solo para menores, que corren el riesgo de volverse criminales sino también a los que ya han cometido un



delito” (Fleury, 1878:59). En lo que refiere al problema de reincidencia, el congreso señaló a algunos caminos, tales como: la existencia de un buen sistema penitencial, el libramiento condicional, lo menor uso posible de penas de pequeña duración a los criminales por habito, y la adopción de instituciones complementarias de una buena disciplina de prisiones, como sociedades de patrocinio, casas de trabajo, colonias agrícolas (Fleury, 1878:59).

Según el análisis del informe de Fleury, puede vislumbrarse la importancia de los viajes en la participación en los congresos internacionales. Los congresos internacionales penitenciales fueron eventos importantes que promovieron la circulación de sujetos y el intercambio de ideas y de proyectos. Tales congresos tuvieron lugar regularmente, en el período de 1872 a 1905.<sup>6</sup>

Las comisiones para estudio de los sistemas penitenciales de otros países, con destaque al continente europeo, siguieron como una práctica del gobierno imperial. El 23 de enero de 1889 el periódico *Gaceta Paranaense* noticiaba:

## Comisión en Europa

“El ministro de Justicia comisionó el Sr. Dr. João Pires Farinha, médico de la casa de detención para visitar las cárceles de Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Inglaterra, Alemania y Suiza, estudiando el sistema de esos establecimientos, presentando un informe detallado de todo. El mismo comisario visitará, después, las prisiones de los Estados Unidos. En todo el viaje no deberá gastar más que 8 meses” (*Gaceta Paranaense*, 23/01/1889, p.3).

El producto del viaje emprendido por João Pires Farinha fue la publicación, en forma impresa, del trabajo intitulado Informe sobre las prisiones de Francia e Italia en 1889, que presentó al Ministerio de los Negocios de la Justicia.

Aun en el siglo XIX, el mismo emperador D. Pedro II visitó instituciones correccionales en sus viajes al exterior. El 10 de julio de 1876, el emperador informaba en su diario la visita a una prisión de Nueva York:

“Tras el almuerzo, fui con el Dr. Wayne quien se ocupa de la reforma de las prisiones y ha asistido a todos los congresos acerca de eso a la cárcel de Sing-Sing; Hudson River, arriba de Hastings. Gran cárcel. La de los hombres acomoda 1300 y la de las mujeres 100 y tantas. Tiene los mismos defectos de las otras, como Wayne reconoce. Medical-School adjunta a Columbia College. Nada de importante y menos que el de St. Louis, pero posee su pequeño museo anatómico, y laboratorio de química chico, con algunos instrumentos de física” (Pedro II, 1876).

Si, por un lado, los viajes al extranjero y al interior de Brasil fueron importantes para los gobernantes y estudiosos acerca del sistema penitencial de Brasil en el siglo XIX, la práctica de los viajes para que se conocieran y se estudiaran las prisiones y las cárceles siguió en Brasil a comienzos del siglo XX.

---

<sup>6</sup> Respecto a los congresos penitenciales internacionales, mirar también: Bueno Arus, 1963.

Desde la perspectiva de Myriam Sepúlveda dos Santos, en el liminar de la Republica, se buscaba la sustitución de prácticas que viabilizaran la degradación del detento, para otras, visando la recuperación (Santos, 2004:138). La autora señala que en Brasil se estableció un sistema de punición decreciente, basado en el modelo irlandés, en que aquellos con buen comportamiento podrían “alcanzar la libertad condicional tras cumplir la prisión en aislamiento y en regímenes semiabiertos propiciados por colonias agrícolas” (Santos, 2004:138), lo que le permitía al recluso, la educación y utilización del trabajo de manera productiva.

Entre tantos expertos importantes para la cuestión, señalo la experiencia de José Gabriel Lemos de Britto<sup>7</sup>. En abril de 1923, el experto brasileño empezaba el viaje, según notició el periódico *Gaceta de Noticias*:

“En misión oficial del Ministerio de la Justicia, sigue hoy a Bahia, a borde del paquete nacional Minas Gerais, nuestro ilustre colaborador y celebrado periodista Dr. Lemos Britto, quien va a empezar por aquel gran Estado del norte sus estudios acerca del sistema penitencial de nuestro país, a que se haga habilitado a sugerir a los gobiernos lo que repute acertado para la necesaria reforma por hacerse en el aludido sistema. El embarque del Dr. Lemos Britto se efectuará a la 1 de la tarde, en el muelle del Puerto” (*Gaceta de Noticias*, 04/04/1923, p.1).

Las impresiones de Lemos Britto acerca de su viaje al Norte de Brasil se registraron en las páginas de la *Gaceta de Noticias*:

“Como es sabido, me llevó al Norte el deseo de corresponder mejor a la confianza del señor ministro de la Justicia. Yo sabía bien que esa excursión, por medio del inmenso Norte, sería penosa y fatigante, principalmente para alguien, como yo, exhausto de las grandes luchas de Bahia, vivía hace tres años la vida silenciosa y oscura de sus libros; Pero, ¿qué quiere mi amigo? Yo sabía que, sin este viaje, no podría hablar con seguridad del problema penitencial en Brasil, cuya solución iría, en gran parte, depender de mis sugerencias. Ahí está, en apoyo de mi juicio, la sincera confesión del ilustre señor Evaristo de Moraes, en su interesantísimo librito acerca de nuestras prisiones, recién estrenado: pese a sus esfuerzos y paciencia, solamente logró datos sobre algunas prisiones de Brasil. De las otras, ¡no le enviaron ninguna información! Al fin, fui, vi, y si, como en la célebre frase, no vencí, por lo menos no regreso vencido en mi sueño de ver las prisiones de Brasil puestas a la altura de la ciencia y de nuestra civilización” (*Gaceta de Noticias*, 4/07/1923, p.2).

Además de haber viajado por las distintas provincias, Lemos de Britto utilizó otros informes de viajeros respecto a la temática:

“Escuchemos, acá, al Dr. João Batista, el interesante trabajo que publicó en *La Prensa*, un delicado homenaje a mi pasaje por su Estado, conviniendo registrar aun el volumen del Sr. Pedro

---

<sup>7</sup> José Gabriel Lemos Britto nació en Bahia, en 1886. Fue abogado, periodista, licenciado en derecho por la Facultad de Bahia. Fue parlamentario, orador, poeta, teatrero, romancista, sociólogo, historiador, criminólogo y escritor. Falleció en 1963 (Oliveira & Teixeira, 2013: 125).

Regalado Baptista (*Cuestiones penitenciales*), único estudio que encontré editado en el Amazonas acerca del tema; tal estudio es el informe que se presentó al Dr. Fileto Pires Ferreira, en 1897, después del viaje especial por Europa” (Britto, 1924:135).

En primera persona, se dirigía al Sr. Ministro, relatando las condiciones críticas en las que estaban muchas cárceles en Brasil:

“Me parece, Señor Ministro, que no carezco de alargar la descripción a que la ilustre autoridad le dio tan vivo relevo. Debo, sin embargo, añadir que tuve allí una de las más desoladoras impresiones de mi visita a las prisiones del Norte de la República. Cuando penetré en aquel ergástulo, el área central se asemejaba a una feria hedionda: fogaratas fumigaban, presos trabajaban en misteres varios, pequeños barriles de agua permitían que escurriera por el cemento el contenido, se amontonaban equipajes y maletines del fabrico de los sentenciados, contenedores y otros objetos por el alpendre ¡y todo esto encima de un suelo desordenado!” (Britto, 1924:229)

El 31 de mayo de 1923, Lemos de Britto denunciaba la situación de “terrible promiscuidad” en una cárcel de Bahia, para lo cual sería fúnebre el ambiente de las prisiones por el Brasil afuera:

## A terrível promiscuidade

Nesta comissão, que me des-  
cansou sobre os honrosos traços do  
Sr. ministro da Justiça, eu vou ex-  
perimentando o contacto com o vi-  
cioso, com o crime, com a sordida do  
homem, e também com a injustiça  
muito chocante, embora de dois pre-  
ços e de duas medidas para o ju-  
gamento dos que delinquent: aqui  
premiando com uma rápida segrega-  
ção do convívio social tipos lar-  
das, ignóbeis, verdadeiramente  
monstruosos; ali encarcerando por  
delitadas atitudes um desgraçado que  
muitos sob a acção do álcool em  
nada impõe a sociedade.

O que a sociedade tem de hor-  
rendo encarcera-se a meus olhos.  
Quando penetro nestes ergástulos  
sombrios, os infelizes julgam ver  
em mim um homem que a Providen-  
cia até elles encaminha para re-  
dimi-los ou salvá-los. Entra com o  
meu olhar no fundo de suas almas



Um detento da Penitenciária da  
Bahia

o sonho da liberdade. Mas quando  
lhes falo ou interrogo, todos elles  
empalidecem, e em seus olhos an-  
siosos sinto que se reconperm-  
to, da vingança, ou do remorso, ou  
triste peregrinação, ou a minha.

Cada cubículo que se me antremon-  
tra abre para meu espirito uma des-  
sua pagina de Dante em cuja pro-  
ta, desvios, alambicadas e abysmos, a  
dor, o odio e a suprema justiça do  
Céo espalham lenhas e eternas ago-  
nias, gritos de revolta, ais e suspi-  
ros de desalento, tempestades de co-  
lera, fome e sede sem saciedade.

Como é fúnebre este ambiente das  
prisiones!

Aqui, nem a luz do sol, compa-  
nheira dilecta do infortúnio, que  
balsa num raio deiro vivo até ao  
fundo das mansardas, pôde banhar  
do seu clarão a face miserada dos  
encarcerados! Vem de longe, mor-  
tifica, dubia, indirecta, chega mais  
como sombra que como luz, e mes-  
fundo parado os presos movem-se  
quasi phantasmas, rotos pelas en-  
fermidades, endemias nos carcereos,  
averdeados pelas moléstias, com a  
sarcuolose, derredos pelas verminó-  
ses, quando não quebrados pela mi-  
seria alimentar.

Não, eu não quero que se abram  
as grades dos carcereos para a liber-  
tação dos criminosos. Quero a ac-

ção impalpavel da justiça. Quero  
a ordem social. Quero a garantia  
da vida e da propriedade. Quero a  
lei vigilante, e que não se torne, a  
prisão severa. Mas quero ao lado do  
impalpavel o espirito sereno do  
juiz, a hygiene da prisão, a docura  
do administrador, de que a socie-  
dade, punindo e encarcerando, não se  
vinga, defende-se, pela segregação  
do criminoso, e procura redimilo,  
educalo, até que se redigite ao  
amalgama com o qual se poz em  
conflicto.

Inescapavelmente, no Brasil, que  
defronta os mais cultos países, sem  
corar, no que se prende a tantos  
serviços de caracter civilizador, o  
penado sofre a acção desses horri-  
vel mimetismo que o atecção ao am-  
biente moral, como physico, das  
prisiones.

O que entra não, mas cada vez mais,  
defronta os mais cultos países, sem  
corar, no que se prende a tantos  
serviços de caracter civilizador, o  
penado sofre a acção desses horri-  
vel mimetismo que o atecção ao am-  
biente moral, como physico, das  
prisiones.

O que entra não, mas cada vez mais,  
defronta os mais cultos países, sem  
corar, no que se prende a tantos  
serviços de caracter civilizador, o  
penado sofre a acção desses horri-  
vel mimetismo que o atecção ao am-  
biente moral, como physico, das  
prisiones.

Encontram-se, por vezes, entre-  
tanto, nas grades, individuos de  
uma insensibilidade tal que desani-  
mam os mais fortes. Assim, na Pe-  
nitenciaria da Bahia, o criminoso  
cuja individual dactyloscópica teve  
o numero 1331, é que constitue um  
dos tipos mais abjectos do carcereos.  
por isso que nem sequer defende a  
integridade de seu sexo, dado á  
mais affrontas das aberrações.

Esse realzado assassinou de to-  
cala, um sexagenario, em sitio armo-  
dos prisiones, para roubar-lhe uma  
magros 14000 que o pobre seinho  
conduzia, naturalmente producto  
das suas vendas em alguma feira  
proxima. O preto esperou e pro-  
tizou-o com mão firme, desapiada-  
da. Depois, como o velho ainda ar-  
queava, elle fez, all mesmo, uma  
foqueira, arrastou até ella o corpo  
exangue e poz no brazeiro os pés de  
sua victimas.

Eu vir esse monstro á secretaria  
do estabelecimento, para interrogar-  
o. Confessou tranquillamente tudo.  
E como eu lhe perguntasse, na an-  
siosa de descobrir naquella alma um  
voto de regeneração, se tinha re-  
morso do seu crime, o preto, com  
o mesmo sorriso boçalizado que lhe  
mostra nos labios, respondeu-me:

— Mátrependo, sim senhô. Um  
home forte como eu acabou nesta  
cadeta a sua maldade!

Nelle, pois, não havia sombra de  
arrependimento. O que o revoltou  
era a reclusão, o sacrificio de seu  
lindo anno na Penitenciaria.

Mas esse individuo é, positiva-  
mente, um degenerado, e, portanto  
um enfermo. Sua physionomia, re-  
vela nos stigmas evidentes, o anor-  
mal que elle é. Tem o corpo color-  
to de tatuagens, abertas, sem a me-  
nor dor de sua parte, pelas mãos de  
um moçoinho, ponado tambem, qu-  
era o seu eleito na prisão!

Ao lado desses tipos ignóbeis ar-  
temos, o jury, que cousa hedion-  
da é o jury actualmente no Brasil!  
adultos, menores, e até crianças in-  
nocentes, como tantos que hei em  
contraste, condemnados a trinta an-  
nos de prisão.

Lemos Britto.

### O "RAID" CUBA- BUENOS AIRES

BELEM, 20 (A.) — O hydro-  
avião alemão, que sem fazedro  
"raid" Cuba-Buenos Aires e que  
havia voltado a sua capital de Bra-  
silia, devido ao tempo que apu-  
nhou, detellou novamente para  
Manaus, via Belagano.

(Gazeta de Noticias, 31/05/1923)

Tras los viajes de inspección y estudios por medio de las cárceles de Brasil, el informe de Lemos de Britto se publicó en 3 volúmenes por la Prensa Nacional.

Tabla 1: Los sistemas penitenciarios de Brasil.

| Volumen 1 (1924)                                  | Volumen 2 (1925)                                     | Volumen 3 (1926)   |   |
|---|--|--|---|
| Exposición: confesión necesaria                   | Palabras necesarias                                  | Las prisiones de São Paulo   | El director   |
| Palabras de un periódico italiano                 | Los sistemas penitenciarios de los Estados           | Las prisiones de Rio Grande do Sul                                 | El personal   |
| Sumario   | De Piauí   | Las prisiones de Paraná  | Los Mestres   |
| Palabras al ministro de la justicia               | De Bahia   | El ministro de la justicia y el problema nacional de las prisiones | La escuela penitenciaria y su programa                            |
| Razón de ser de esta parte introductoria          | De Espírito Santo                                    | El Imperio   | Castigos y recompensas  |
| La sanación de los delinquentes                   | Las prisiones de la capital del país                 | La República   | Los castigos corporales en Brasil                                 |
| Evolución de la pena                              | La Casa de Detención de la Capital                   | La cuestión penitencial y la prensa                                | Recompensas   |
| Las penas y nuestro código                        | Casa de Corrección                                   | A quien incumbe legislar sobre el régimen penitencial              | Del peculio   |
| La sentencia indeterminada                        | Las prisiones de Niterói                             | La reforma y el congreso   | Nuestros sistemas penitenciarios                                  |
| Libertad bajo palabra                             | Las prisiones de Santa Catarina, Mato Grosso y Goiás | Una esdrujuliza del código   | La faz económica de la reforma                                    |
| El problema de los menores delinquentes en Brasil | Las prisiones militares                              | Las prisiones ajenas   | Primera fórmula, segunda fórmula, tercera fórmula, cuarta formula |
| Tribunales para menores                           | La futura cárcel de Santa Catarina                   | Lo que eran las prisiones de Europa hasta Xoward                   | Los reformatorios agrícolas                                       |
| Los menores e Italia                              | De la condenación condicional en materia penal       | Las antiguas prisiones norteamericanas                             | Del régimen   |
| Las leyes inglesas                                | Del libramiento condicional                          | Amparo y educación de los menores                                  | Las cárceles de mujeres en Brasil                                 |
| Las leyes alemanas                                |  | Los reformatorios. Elmira  | La prisión de mujeres debe ser federal                            |
| Las leyes americanas                              |  | Las cárceles de Canon City   | Patronato de los egresos de la cárcel                             |
| Los sistemas penitenciarios en los Estados        |  | El sistema de arrendamiento de Georgia                             | La Inspectoría General de las Misiones                            |
| De Amazonas                                       |  | Reformatorio de mujeres  | Colonias educacionales de menores                                 |
| Pará  |  | Cárceles de mujeres  | Plan general de la Reforma  |
| Maranhão  |  | Las cárceles belgas  | Acerca de las prisiones   |
| Ceará   |  | Bases para la reforma  | Acerca del régimen  |
| Rio Grande do Norte                               |  | De la necesidad de localizar las cárceles fuera de las ciudades    | Acerca de la enseñanza y de la educación                          |
| De Paraíba  |  | Las cárceles industriales son excesivamente caras                  | Acerca del personal   |
| De Pernambuco                                     |  | El ejemplo norteamericano. Rol de la Unión Federal                 | Acerca de la solución del problema financiero de la Reforma       |
| Alagoas   |  | Construyamos cárceles higiénicas y no palacios                     | Acerca de la fiscalización de los reformatorios                   |
| Sergipe   |  | La administración de las cárceles                                  | Conclusión  |

(BRITTO, Lemos. *Os sistemas penitenciários do Brasil*. Imprensa Nacional, 1924-1926)

## Un viajero español en Brasil: Jiménez Asúa

Además de los expertos brasileños, visitantes extranjeros también se interesaron por la cuestión penal y carcelaria en Brasil. Señalo, en este sentido, el libro *Un viaje al Brasil*, relato del viaje del español Jiménez Asúa, que se publicó en 1929<sup>8</sup>.

Luis Jiménez Asúa nació en Madrid, en 1889 y fue abogado, político y escritor. Hizo viajes a diferentes países de América Latina, y vivió en países como Argentina, Alemania e Italia. Falleció en el año 1870.

El viaje a Brasil sucedió en el año 1928. El visitante español hizo una conferencia acerca de la cuestión del derecho penal, como especial acento en el caso brasileño. El libro *Un viaje al Brasil* se estructura en dieciséis capítulos, de los cuales tres explotaron la cuestión penitenciaria en Brasil y el tratamiento que se les regalaba a los menores abandonados.

Es importante puntuar que Jiménez Asúa utilizó la producción de los expertos brasileños acerca de la cuestión carcelaria, para la cual:

“La bibliografía brasileña en materia penitenciaria es más selecta que copiosa. Prestigiosas figuras del país han sentido la aguda preocupación de mejorar sus presidios y han consignado al tema páginas de subida importância” (Jiménez Asúa, 1929: 117).

Entre las obras que se consultaron, el profesor español señaló *Régimen Penitenciario*, de Lima Drummond; *Prisiones e Instituciones penitenciales en Brasil*, de Evaristo de Moraes, además de los trabajos de Lemos de Britto, entre otros. Desde la perspectiva de Jiménez Asúa:

“El Dr. Lemos Britto, de vasta cultura mostrada en obras de temas sociales, literarios y políticos, ha centrado hoy sus cuidados en la enmienda de los niños y adolescentes, al frente de la “Escola 15 de Novembro”, de que me ocuparé en coyuntura propicia. A este penitenciarismo, que podríamos llamar doctrinal, no acompaña el progreso de la práctica, salvo en algún caso extraordinario, como el de la Penitenciaría de San Paulo. Por lucir una fácil petulancia de informador pleno, podría ahora, tomando los datos de la obra de Lemas Britto, escribir unas pocas frases pretendidamente rotundas sobre todas las prisiones brasileñas” (Jiménes Asúa, 1929:119).

A Jiménez Asúa la cárcel de São paulo le pareció maravillosa, “El sistema arquitectónico adoptado es el de pabellones paralelos, conforme a los criterios más modernos, y la magnífica fábrica aleja toda idea de cárcel” (Jiménez Asúa, 1929:126). Respecto a la visita que hizo a dicha cárcel, destacó que:

“En la época de mi visita habitaban la Penitenciaría 852 reclusos, todos ellos procedentes del Estado de San Paulo, sentenciados por más de un año a pena privativa de libertad. En su re-

---

<sup>8</sup> Hubo también viajeros españoles que visitaron cárceles en los Estados Unidos. Este es el caso de Fernando Cadalso, en la obra *Instituciones penitenciarias en los Estados Unidos*. Madrid, Biblioteca hispania, 1913.

cinto se encuentran menores de dieciocho a veintiún años reos de delitos comunes, sin la debida separación de los demás delincuentes; pero se proyecta para albergarlos un pabellón especial” (Jiménez Asúa, 1929:126).

Además de describir las condiciones de vida dentro de la cárcel, al considerar aspectos como actividades laborales, higiene, puso acento a la cuestión de las escuelas:

“Las escuelas se hallan instaladas en doce salas y hay el propósito de construir un pabellón de veinte salones, especialmente adscritos a este fin docente. A pesar de los años transcurridos el mobiliario y los elementos de enseñanza están en admirable estado de conservación. El curso se reparte en cuatro años y durante ellos los presos aprenden lectura, escritura, gramática, geografía, historia, etc. El porcentaje de 60 por 100 de analfabetos, que arrojan al ingresar los reclusos, acaba por desaparecer al poco tiempo, pues los maestros desempeñan su tarea con superlativo entusiasmo. La Biblioteca de que se sirven los reos, encierra 6.000 volúmenes, cuyo fondo ha sido esmeradamente seleccionado. La avidez de instruirse queda demostrada con esta cifra: en el año 1926 se han hecho por los habitantes de la penitenciaría 19.162 lecturas” (Jiménez Asúa, 1929: 128).

Jiménez Asúa dedicó en último capítulo del informe de viaje a la cuestión de los menores abandonados y los menores delincuentes, al considerar una triste cuestión en la realidad de Brasil. Acerca de los menores abandonados, la legislación brasileña instituía:

“Los menores abandonados podrán ser objeto de una de estas decisiones: Entregarlos a los padres, tutores o guardadores, sin condición alguna o bajo las condiciones que la autoridad juzgue indispensable; confiarlos a persona idónea o internarlos en hospital, asilo de educación, oficina, escuela de preservación o de reforma” (Jiménez Asúa, 1929: 137).

Ya respecto a los dichos menores delincuentes, se preveían las siguientes acciones:

“tratamiento especial de *los* adolescentes anormales; escuela de reforma de uno a cinco años, si el menor fuere normal y no estuviese abandonado, ni pervertido ni en *peligro* de estarlo; escuela de reforma de tres a siete años si fuese abandonado, pervertido o en peligro de serlo; *la* pena señalada en el artículo 65 del Código penal, que se cumplirá en un establecimiento para condenados menores hasta que se obtenga su regeneración sin que pueda exceder del máximo legal, cuando el adolescente de diez y seis a diez y ocho años hubiese cometido un delito grave y fuere *peligroso*; entregarle a los padres o guardadores, o darle otro destino sin proferir condena, advirtiendo al menor cuando se trate de contravenciones que no revelen vicio o mala índole” (Jiménez Asúa, 1929:139).

Estaban previstas también las escuelas disciplinares:

“En las escuelas disciplinarias está proscripta todo castigo corporal. Los menores se dividen en grupos de treinta, cada uno de los cuales estará bajo la regencia de un profesor que les tratará paternalmente, participando de sus trabajos y de sus diversiones. A los menores recluidos en la Casa disciplinaria se les procura educación física, psíquica, moral, profesional y literaria” (Jiménez Asúa, 1929: 139).

El informe del visitante español buscaba poner en evidencia los esfuerzos y las preocupaciones de los reformadores sociales brasileños respecto a la mejoría en las cárceles. Jiménez Asúa le dedica especial atención a la cuestión de las escuelas en los presidios, de la misma manera que señala la

importancia de la educación para los menores recogidos en instituciones correccionales, objetivando la regeneración social de ellos.

## Consideraciones finales

Tras la realización de los viajes de estudios, la observación y la comparación de distintas realidades carcelarias, los viajeros estaban obligados a informar a las autoridades los análisis y las posibilidades de apropiación o no de tales experimentos. En esta dirección, muchos publicaron en informes en periódicos y libros que les había parecido el viaje, objetivando la difusión y aún más, la divulgación de proyectos y de ideales de las distintas realidades.

Puede concluirse que los viajes fueron importantes para la permutación y el intercambio entre las distintas realidades que se observaron, así como, para el fomento y el estímulo al debate alrededor de la necesidad de reforma de los sistemas penitenciarios. En el caso brasileño, además de los frecuentes viajes al exterior, las visitas a las cárceles y a las prisiones dispersas en la vastedad territorial, contribuyeron al debate alrededor de temáticas como la educación, el trabajo y la corrección para los sujetos apenados. Los informes de viajeros también señalan la necesidad de construcción de espacios físicos apropiados a las nociones de higiene y de orden, de manera que le dan aires de civilización y de modernidad a las instituciones penitenciarias.

## Referencias bibliográficas

- Blake, A. (1883) “André Augusto de Pádua Fleury”. En: Blake, *Diccionario Bibliografico Brasileiro*. Typographia Nacional. Rio de Janeiro.
- Brenner, P (2011). “Does Travelling Matter? The impact of travel literature on european culture”. En: Musser, R (ed.). *El viaje y la percepción del otro: viajeros por la Península Ibérica y sus descripciones (siglos XVIII y XIX)*. Iberoamericana. Madrid, pp.11-22.
- Bueno Arus, F. (1963) “Los congresos penitenciarios internacionales”. En: *Revista de estudios penitenciarios*, pp. 113-151.
- Cadalso, F. (1913) *Instituciones penitenciarias en los Estados Unidos*. Biblioteca hispania. Madrid.
- Carranza, A. (1921) *Estado de algunas cárceles de Europa (Portugal, España, Francia, Inglaterra, Bélgica, Alemania e Italia)*. Talleres Gráficos de La Gaceta. Tucumán.
- Davis Y., Angela (2016) *Democracia de la abolición. Prisiones, racismo y violencia*. Madrid, Trotta.
- Ginzburg, C. (2004) *Nenhuma ilha é uma ilha. Quatro visões da literatura inglesa*. Cia das Letras. São Paulo.
- Fernandes, A & Victorio, P. (2012) *Filosofia e História da Biologia*, v. 7, n. 2, pp. 157-180.
- Fleury, A. A. P. (1879) “Congresso penitenciario internacional de Stkholm em 1878”. En: *Relatorio apresentado á Assenbléa Geral Legislativa na Segunda Sessão da Decima Setima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, Conselheiro Lafayette Rodrigues Pereira*. Typographia Perseverança. Rio de Janeiro.

- Fleury, A. A. P. (1880) *Presídio de Fernando de Noronha e nossas Prisões*. Prensa Nacional. Rio de Janeiro.
- Gondra, J. & Uekane, M. (2009). “Lição que vem de fora”. En: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, pp.1-5.
- Moraes, E. (1923) *Prisões e instituições penitenciárias no Brasil*. Imprenta. Rio de Janeiro.
- Núñez, J. y Alvo, L. (2014) “Los viajes de estudio de Adolfo S. Carranza y la reforma penitenciaria en Tucumán”. En: *Revista de Historia del Derecho Sección Investigaciones*. Nº 48, INHIDE, Buenos Aires, julio - diciembre, pp. 121-141.
- Oliveira, J; Teixeira, M. (2013) *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, pp.20-45.
- Pedro II (1876) *Diário de viagem aos Estados Unidos*. Museo Imperial. Petrópolis.
- Ros, J. y Sauquillo, J. (2005) “Un sistema penitenciario traído del viaje, Alexis de Tocqueville y Gustave de Beaumont”. En: *Del sistema penitenciario em Estados Unidos y su aplicación en Francia*. Tecnos. Madrid.
- Santos, M. (2004) “A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana.” En: *TOPOI*, v. 5, n. 8, pp. 138-169.
- Silva, A. (2012). *Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual*. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, A. (2013) “Ideias em movimento: viagens como horizonte na historiografia da educação”. En: *Roteiro*, v. 1, pp. 109-126.
- Silva, A.P. (2011) *Diálogos sobre a escrita da História. Ibero-americanismo, catolicismo, (des) qualificação e alteridade no Brasil e na Argentina (1910-1940)*. Niterói, Tesis (Doctorado en Historia), Universidad Federal Fluminense.
- Tórtima, P. (2002) “Um legado punitivo—Legados da Antropologia Criminal ao longo da Primeira República, em especial no Distrito Federal”. En: *Anais do X Encontro Regional de História*. ANPUH. Rio de Janeiro, pp.1-10.



## La gestión de conflictos: estrategias de intervención y búsqueda de soluciones

### Conflict management: strategies for intervention and search for solutions

---

**Carmen Gallego-Domínguez<sup>1</sup>**  
**Jesús Fernando Pérez Lorenzo<sup>2</sup>**  
**Amelia Pígener Rosa<sup>3</sup>**  
**Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: junio 2020  
Fecha de aceptación: julio 2020

#### Resumen

Para llegar a entender cómo funciona la escuela como organización debemos partir de la identificación de las relaciones que en ellas se establecen para poder así intervenir eficazmente y mejorar, si fuera necesario, el ambiente escolar. Podemos detectar conflictos cuando hay presencia de aspectos negativos en las relaciones que se establecen entre personas o grupos. En este artículo se analiza la gestión de los conflictos en el aula, así como las diferentes estrategias de intervención. Además, se hace un recorrido por la legislación sobre la inclusión de la resolución de conflictos en el marco normativo educativo.

**Palabras claves:** Conflictos, Cultura de Paz, Estrategias de intervención, Leyes Educativas.

#### Abstract

In order to understand how the school works as an organization, we should start from the identification of the relationships that are established in them in order to be able to intervene effectively and improve, if necessary, the school environment. We can detect conflicts when there are negative aspects in the relationships that are established between people or groups. This article analyzes the

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla y profesora de la Universidad Internacional de la Rioja. Miembro del Grupo de Investigación *Metodologías Activas y Mastery Learning* (MAML), UNIR. Email: [carmen.gallego@unir.net](mailto:carmen.gallego@unir.net)

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación *Investigación Pedagógica de la Persona* de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Sevilla. Acrónimo HUM 403. Email: [jesusfpl@euosuna.org](mailto:jesusfpl@euosuna.org)

<sup>3</sup> Graduada en Educación Primaria y en Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla (España). Email: [ameliapi@hotmail.es](mailto:ameliapi@hotmail.es)

management of conflicts in the classroom, as well as the different intervention strategies. In addition, a tour is made of the legislation on the inclusion of conflict resolution in the educational framework.

**Keywords:** Conflicts, Culture of Peace, Strategies for Intervention, Educational Laws.

## 1. Introducción

Cuando las metas de la escuela del siglo XXI van alcanzado cotas de desarrollo difícilmente pre-visibles apenas hace veinte años, sigue siendo preponderante el papel de la formación por y para la paz (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). Así lo exige el legislador a través de las normas estable-cidas, y así lo exigen los agentes que viven la educación de manera directa y profesional. Parece que, en un afán academicista y competitivo, hayamos postergado el lado humano que debe im-pregnar cualquier sistema de relaciones y de enseñanzas.

De manera tradicional se ha interpretado la paz como el término antagónico a la guerra, designando al estado como único avalista de su conservación. Quizás esta circunstancia ha servido para la falta de integración que dicho término ha tenido de manera tradicional en el ámbito educativo, sobre todo entre los profesionales que se han dedicado a su investigación y a la búsqueda de recursos que favorezcan su entendimiento y puesta en práctica. El significado del término *paz* para los profesionales de la educación por la paz empezó a cuestionarse a raíz de la interpretación que facilita Quincy Wright en 1941 de forma aperturista: “equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos y que la guerra ocurría cuando se rompía dicho equilibrio” (Fis-sas, 2006:21). Todavía en la primera mitad del siglo XX no era posible desligar la paz de la guerra.

Galtung (2003) introduce una variante en la definición del término paz. Entendía que existían dos maneras distintas de entenderla: paz como ausencia de guerra (versión negativa) y paz positiva. Ramos Pérez (2003) recoge las siguientes características sobre la paz positiva:

- La paz ha de considerarse como un fenómeno complejo que debe exigir una comprensión multi-dimensional.
- La paz ha de considerarse como un valor primordial en la existencia del hombre.
- La paz afecta e implica a todas las dimensiones de la vida: interpersonal, grupal, nacional, etc.
- La paz ha de considerarse como referencia de una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.
- La paz ha de considerarse que hace referencia a tres conceptos íntimos unidos entre sí: con-flicto, desarrollo y derechos humanos.

Lo anteriormente citado ha de entenderse como un primer obstáculo a salvar para incorporar la cultura de paz a los centros educativos; aunque no es el único, toda vez que la génesis y configu-ración del sistema educativo tradicional constituyen también una dificultad añadida a lo que hasta ahora hemos expresado, sea en su vertiente de fondo o en la forma (Ramos, 2003). En cuando al fondo, la idea parece clara: el sistema curricular que hemos padecido, y del que parece que no queremos desprendernos, ha priorizado en grado máximo el progreso tecnológico sobre las capa-

ciudades emocionales, de tal manera que los profesionales de la enseñanza en particular y casi cualquier ser humano en general, usen formas bastante primitivas de afrontar los conflictos (Sastre y Moreno, 2002).

Seguimos teniendo una escuela donde la disciplina es el valor preponderante en la transferencia de conocimientos, dejando a la participación un valor prácticamente testimonial. Esta forma de proceder resta protagonismo al diálogo y otorga al poder preeminencia para actuar a la hora de resolver los conflictos, estableciendo para ello toda una jerarquía de actuaciones donde se sitúan los representantes de la autoridad educativa en su vértice superior sin apenas posibilidades de cambio; y es que ahora la autoridad ha cambiado y así aparece uno de los dilemas de la educación: “hasta donde permitir, hasta donde prohibir” (Gutiérrez, 2019: 27).

## 2. Los centros educativos como agentes de la cultura de paz

La Educación para la Paz se basa en la preparación de la persona para que pueda buscar una determinada armonía en todas las relaciones que establezca con otra persona en cualquier nivel de desarrollo o ámbito. Se trata de realizar un análisis crítico sobre lo que está sucediendo, para que, en función de sus valores y finalidades, puedan resolver la realidad, situación o conflicto. Además, la Educación para la Paz incluye la búsqueda de posibles soluciones y está basada en ayudar a la población para que pueda vivir en paz sea cual sea su experiencia personal y/o social (Perdomo Bermúdez, Llantá Ramos y González González, 2019).

Desde el año 2015 es misión y objetivo de la ONU el trato especial que hay que otorgarle a la educación para la paz en el sentido de ser un tema prioritario en la sociedad multicultural actual (Santamaría-Cárdaba, 2019). Continuando con este hecho, los Jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes, reunidos en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, acordaron la Agenda 2030. Esa agenda se tituló con el objetivo del trabajo para el Desarrollo Sostenible. Además, está basada en el diseño de un plan de acción e intervención cuya meta principal es la de conseguir la mejora de la calidad de vida de las personas y la continuación del planeta. En definitiva, trabajar por y para el fortalecimiento de la paz universal (París Albert, 2019).

Este sentido, las Naciones Unidas definen la cultura de la paz como conjunto de elementos, valores, comportamientos, actitudes y estilos de vida totalmente opuestos a la violencia. El diálogo y la negociación entre las personas son la base para resolver y prevenir conflictos entre grupos o estados (Derechos Humano y Cultura de Paz, 2016).

Los antecedentes hasta ahora recogidos dificultan en gran medida la definición de los términos *Educación para la paz*. Ramos Pérez (2003:141) cita dos definiciones que recogen Federico Mayor Zaragoza (1994), director general de la *UNESCO* durante los años 1987-1999 y Javier Urra (1997). Respecto al primero recogemos:

Consiste en analizar este mundo en el que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva, emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, queden atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos de sí mismos en primer lugar. Tenemos

la obligación moral en nosotros y en nuestros hijos de oponernos a que un montón de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social..., debemos luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio de la sociedad que lo fomenta. Educar, en otras palabras, significa proporcionar criterios que nos permitan convivir desde nuestras diferencias y divergencias sin violencia.

La definición de Urra (1997) citado en Ramos Pérez (2003:142) parece más concreta: la Educación para la paz debe abarcar

(...) afecto familiar, apoyo, autoestima, estimulación desde el entorno, motivación de logro, mayor grado de empatía y de interés por los demás, convivencia con normas, límites, patrones y valores; control de impulsos, desarrollo de la afectividad, educación en los ideales, en la apreciación de lo distinto, en la reflexión, en la utilización de la palabra como forma de resolver los problemas; aprender el sentido de aceptar las consecuencias de nuestros actos (o inhibiciones), de tomar conciencia de lo que es bueno y de lo que es inaceptable; educar en la comprensión empática, el razonamiento, la sensibilidad, la atención y la confianza, en interactuar con el entorno, a ser tolerantes, a dialogar, a ser dúctiles, a tener capacidad de autocrítica, a saber perdonar, a ser creativos, a tener curiosidad por la Naturaleza, a no tener reparos en mostrar los sentimientos, a sonreír, a estar dispuestos para ayudar, a cuidar las amistades, a ser amables, altruistas y solidarios, en confiar en nosotros mismos, a razonar de forma objetiva, a admitir los problemas, el sufrimiento, las frustraciones y las limitaciones propias, a utilizar el pensamiento alternativo, a ser sinceros (con uno mismo y con los demás), a desarrollar el sentido del humor, a ser responsable, a no tener miedo a la libertad, a construir la propia identidad sin excluir a los distintos, a preguntar y a preguntarse, a no imponer el criterio propio, a buscar un equilibrio entre la exigencia de derechos y los deberes...

A pesar de ello, podría decirse que uno de los principales inconvenientes de que no exista una tradición en desarrollar una auténtica cultura de la paz en los centros educativos, es la estructura (fondo y forma) del propio sistema educativo. En un trabajo, Sastre y Moreno (2002), citado en Ramos Pérez (2003:137) ponen de manifiesto la realidad de que en nuestro sistema curricular

(...) ha habido tradicionalmente una disociación entre el plano afectivo y el cognitivo, habiéndose centrado la educación en este último aspecto. Esto ha conducido a la consecución de una sociedad muy preparada para progresar tecnológicamente, pero con muy poca evolución emocional, con incapacidad para controlar y organizar sus emociones ni preparado para resolver sus conflictos adecuadamente. Todo lo cual trae como consecuencia que las personas utilicen formas primitivas de afrontar los conflictos, como la violencia y el abuso del poder, es decir, ha conseguido ciudadanos y ciudadanas analfabetos emocionales.

Por otro lado, nuestro sistema educativo ha venido dando respuesta a la resolución de conflictos a través de una *Educación para la paz* basado en una didáctica que busca reproducir el modelo de recibir, repetir y conformar, lo que resulta inadecuado para la enseñanza-aprendizaje de una Educación por la Paz que, como hemos señalado anteriormente, debería estar basada en metodologías participativas, coherentes con los valores de paz, justicia, cooperación y no violencia, centradas en el aprendizaje constructivista y el enfoque socio-afectivo (sentir, pensar y actuar). Destaca en este sentido Ramos Pérez (2003) que la forma de enseñar debe ser coherente con el fondo, porque de lo contrario, y de forma no consciente, podemos caer en contradicciones. Trabajar para la paz,

insiste Mayor Zaragoza (2003) (el que era Director General de la UNESCO), es mucho más que un curso, una asignatura que se imparte por el docente un día determinado a una hora.

Debe ser el contenido *transversal* de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos, de los parlamentos y de los consejos municipales. Escuela y voluntad política son dos grandes pilares, pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general (p.19).

Es por lo aquí expresado por lo que consideramos que no debe desarrollarse en exclusividad en el ámbito escolar. Cualquier proceso que persiga resolver conflictos a través de una Educación para la Paz ha de llevarnos a buscar y explorar los intereses del contrario o contrincante. Conocer estos aspectos va a conllevar obviar los términos victoria, triunfo, ganador, etc., que no hacen más que conducirnos a situaciones belicistas, no a espacios de paz (Jares, 1995).

Por último, para trabajar el alcance de una Educación para la Paz deberían establecerse correlaciones entre diversos ámbitos poblacionales, planificado a través del tiempo y a largo plazo y en diversos ámbitos que van desde la discrepancia concreta hasta la modificación de estructuras injustas que perpetúan la cultura de la violencia. Es un trabajo integral y trasversal, por supuesto no sencillo de planificar, pero que cada vez es más necesario plantear.

### **3. Los conflictos escolares: conceptos y tipologías**

Para llegar a entender cómo funciona la escuela como organización debemos partir de la identificación de las relaciones que en ellas establecen, es decir, cómo se relacionan los miembros que conviven en la escuela, qué tipo de situaciones se desarrollan en la misma día a día, si existen conflictos o no, etc. Si logramos entender y comprender cómo se producen dichas relaciones, llegaremos a poder intervenir de manera correcta para mejorar, si fuera necesario, el ambiente escolar poniendo en práctica las acciones necesarias (Cardona y Montoya, 2018).

La escuela representa la sociedad en la que vivimos. Todos deseamos una sociedad libre de conflictos por lo tanto también debemos pensar en una escuela como un espacio sin conflictos, como una realidad *aconflictiva* (Cardona y Montoya, 2018). Y es que como muchos autores han incluido en sus investigaciones, el conflicto dentro de la escuela puede identificarse con diversas etiquetas o nombres. Podemos detectar conflictos cuando hay peleas entre alumnos, discusiones, problemas, desacuerdos, y en definitiva la presencia de aspectos negativos en las relaciones que se establecen entre personas o grupos (Ramón Pineda, García Longoria Serrano y Olalde Altarejos, 2019).

En este sentido no podemos olvidar como define conflicto el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española. Se trata de un concepto que procede del latín, “*conflictus*” que significa combate, lucha, pelea, problema, cuestión, materia de discusión, etc. Por su parte, García (2015) define el término conflicto como un proceso donde existe una oposición en relación con diferentes intereses entre personas o grupos. Este mismo autor expone como ese conflicto puede llegar a expresarse de forma violenta por una o varias personas.

Por su parte, Cardona y Montoya (2018), también apoyan en su investigación de idea de conflicto como enfrentamiento entre personas o grupos. De hecho, algunos elementos que lo conforman son los que presentamos a continuación (Ramón Pineda, García Longoria Serrano y Olalde Altarejos, 2019): oposición de intereses, insatisfacción de necesidades, la violencia puede ser una consecuencia de un conflicto que no ha quedado resuelto.

En los últimos años ha aumentado la preocupación por casos de conflicto en las escuelas ya que aparecen situaciones cada vez más frecuentes de maltrato y de violencia en las organizaciones escolares. Estos hechos son comúnmente denominados y conceptualizados como acoso escolar o bullying (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017).

Este concepto es definido por Martínez et al. (2014), entre otros investigadores, como un tipo de acoso que realizan los alumnos a otros compañeros de su escuela durante un tiempo prolongado intentando dominar al estudiante que es víctima mediante la violencia o mediante la intimidación. Este hecho no solo incluye a la víctima y al acosador, sino a toda la comunidad educativa y en particular al centro escolar y sus integrantes (profesores, personal de servicio, administrativos, directivos, padres, etc.) (Timmons-Mitchell, Levesque, Harris, Flannery y Falcone, 2016).

A este respecto, las escuelas llevan a cabo diferentes acciones para que este tipo de situaciones conflictivas no se produzcan, pero la convivencia entre personas y grupos genera de manera incontrolable, y muy a nuestro pesar, conflictos (sobre todo cuando tratamos con adolescentes). Diversos autores señalan como una intervención eficaz debe llevar a la resolución de situaciones conflictivas delimitando previamente cuáles son las causas que las han provocado, así como las actitudes que se han desarrollado en las personas implicadas en dicho conflicto. A partir de ese diagnóstico se podrán implementar estrategias y acciones adecuadas para su resolución (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Tratando ahora los factores que generan situaciones de conflicto, vamos a destacar los endógenos y también los exógenos. Martín y Ríos (2014) describen que los factores endógenos son aquellos que generan conflictos de tipo escolares y están éstos directamente relacionados con el clima y contexto organizativo, así como con las relaciones interpersonales y socioemocionales. Otro factor, según Pujol (2015), es tener en cuenta que las situaciones de conflicto en la escuela pueden producirse también involucrando a miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, los factores exógenos se relacionan con los contextos familiares y socioculturales. Es decir, los elementos multiculturales, la discriminación por origen, creencias y marginalidad son parte de los aspectos que basan los conflictos o situaciones problemáticas debido a factores de carácter exógeno (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Por último, destacamos en este apartado las tipologías de agresión apoyándonos en la aportación de Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian (2008). Estos autores destacan los siguientes tipos como los más comunes en organizaciones escolares: físicos, verbales y los conflictos relacionados con la exclusión social. Además, tenemos que añadir que las formas más tradicionales de acoso se han transformado en violencia ejercida a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta nueva realidad de violencia y agresión se encuentra en

pleno auge (Rivera, Reynoso y Vilchis, 2018), y se desarrolla mediante el móvil, tablet u otros dispositivos con conexión a internet (Durán y Martínez-Pecino, 2015; Garaigordobil y Airi, 2013). La peligrosidad de esta última dimensión de violencia escolar es superior todas las anteriores o tradicionales hasta ahora (Cerezo-Ramírez, 2017). El motivo de esta gran escalada de casos es que el acoso virtual permite traspasar las barreras del aula, tanto en espacio como en tiempo, donde los agresores se sienten más respaldados por el anonimato que les ofrece internet y el mal uso de redes sociales (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016).

#### 4. Presencia de la resolución de conflictos en la legislación educativa española

Llegados a este punto, debemos detenernos en analizar la presencia de estrategias para resolver conflictos atendiendo a la legislación educativa española actual. La administración educativa ha implementado diversos cambios en la normativa educativa con la intención de fomentar una buena convivencia en las escuelas, así como estrategias para que los alumnos puedan ser capaces de solucionar situaciones de conflicto dentro Y fuera de las aulas (Domínguez, Álvarez y Vázquez, 2017).

La mediación, como método para la resolución de conflictos se ha implementado en el ámbito educativo con diferentes modalidades y con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Así está regulado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Andalucía, desarrollado posteriormente en el artículo 9 de la Orden de 18 de julio de 2007” En esta orden, se señala que los miembros de la comunidad educativa contarán con formación en mediación. Además, en el Plan de Convivencia se incluirá el procedimiento general para derivar un caso de conflicto hacia la mediación, el cuál deberá incluir el procedimiento para la comunicación a la comisión de convivencia, al tutor o tutora y a la familia del alumnado implicado. En este sentido, el director o directora será quien ofrezca al alumnado la posibilidad de acudir a la mediación escolar.

A continuación, presentamos un breve recorrido por las leyes educativas para analizar la presencia de las estrategias para resolver conflictos y sobre la educación para la paz desde La LOECE de 1980 hasta la ley educativa actual (LOMCE, 2013).

**Tabla 1.**

*Análisis de la resolución de conflictos en la normativa educativa.*

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>LOECE<br/>(1980)</b> | Artículo 26: Corresponde al Consejo de Dirección:<br>f) Resolver los problemas de disciplina que afectan a los alumnos, de conformidad con el artículo treinta y nueve.<br>i) Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas, formulando, en su caso, las oportunas propuestas. |
|-------------------------|---|

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <p><b>LOGSE<br/>(1990)</b></p> | <p>Preámbulo:</p> <p>En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.</p> <p><b>Artículo 1:</b> 1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley: <b>b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</b></p> |
| <p><b>LOPEG<br/>(1995)</b></p> | <p>Artículo 11. Competencias del Consejo Escolar del centro.</p> <p>1. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones: e) Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.</p> <p>Artículo 21. Competencias del Director. g) Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.</p>  |
| <p><b>LOCFP<br/>(2002)</b></p> | <p>Exposición de motivos:</p> <p>El derecho a la educación, que el artículo 27 de la Constitución reconoce a todos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, tiene en la formación profesional una vertiente de significación individual y social creciente. En esta misma línea y dentro de los principios rectores de la política social y económica, la Constitución, en su artículo 40, exige de los poderes públicos el fomento de la formación y readaptación profesionales, instrumentos ambos de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.</p>  |
| <p><b>LOCE<br/>(2002)</b></p>  | <p>Exposición de motivos</p> <p>Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor</p> <p>Artículo 1. Principios: d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio</p> <p>Artículo 2. Alumnos.3. El estudio es un deber básico del alumno que se concreta en: d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación</p>   |



4. Además del estudio, son deberes básicos de los alumnos: b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa; c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo,

Artículo 15. Objetivo. 2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: (a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática. (b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.

Artículo 22. Objetivo. 2. Esta etapa (Educación Secundaria) contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.

Artículo 79. Director

El Director es el representante de la Administración educativa en el centro y tiene atribuidas las siguientes competencias: b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables. h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros

Artículo 81. Consejo Escolar. 3. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones.

Artículo 82. Atribuciones del Consejo Escolar: e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente. k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

Artículo 84. Atribuciones del Claustro de profesores: h) Ser informado por el Director de la aplicación del régimen disciplinario del centro. j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

|                              |  |
|------------------------------|--|
|                              | <p>Disposición final primera. 2. Las facultades del Director serán: f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos.</p>   |
| <p><b>LOE<br/>(2006)</b></p> | <p>Preámbulo: Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos</p> <p>Artículo 1. Principios. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.</p> <p>Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>Artículo 23. Objetivos. La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Artículo 40. Objetivos.: d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.</p> <p>Artículo 121. Proyecto educativo. 2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación</p> <p>Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.</li> <li>2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o</li> </ol> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.</li><li>4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.</li></ol> <p>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.</p> <p>Artículo 129. Competencias del claustro de profesores: i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente. j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.</p> <p>Artículo 132. Competencias del director: f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se prom</p> <p>Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia. Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.</p> <p>Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos: en el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.</p> <p>Disposición final primera. 4. Son deberes básicos de los alumnos: g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo</p> <p>9. El artículo 57 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción en sus apartados c), d), f) y m): d) Conocer la resolución de conflictos</p> |
|--|---|

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.</p>   |
| <p><b>LOMCE<br/>(2013)</b></p> | <p>Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos: Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:</p> <p>«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.</p> <p>k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar</p> <p>Artículo 40. Objetivos.</p> <p>d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.</p> <p>«Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.</p> <p>1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.</p> <p>2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.</p> |

|  |
|--|
| <p>3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.</p> <p>4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.»</p> <p>«Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias: f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.</p> <p>«Artículo 132. Competencias del director. Son competencias del director: f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.</p> <p>«Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.</p> <p>En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.»</p> <p>Disposición final segunda. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación</p> <p>«Artículo cincuenta y siete.</p> <p>d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. n) Proponer medidas iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.»</p> |
|--|

Fuente: de elaboración propia

## 5. Modelos y técnicas para afrontar los conflictos escolares

Los centros educativos no tienen un modelo específico ni un proceso de estandarización que regule la forma de enfrentarse a los conflictos que su cotidianidad genera. Según sea la naturaleza del centro, lo que tengan establecido en su ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento), o sencillamente según se plantee dicha situación de conflictividad y según sea la gravedad de esta, se responderá de una u otra, siendo patente, en muchas ocasiones, una absoluta falta de pautas que normalicen el proceso, siendo esto propio de los centros en los que el equipo directivo no sea eficiente o no goce de una efectividad coordinación entre sus miembros. Torrego (2001) propone tres modelos distintos para poder gestionar y administrar los conflictos en los centros educativos:

En primer lugar, nos encontramos el **modelo normativo** o también denominado “punitivo-sancionador”. De los tres es el más tradicional. Su filosofía se basa en un correctivo que debería servir para que el alumno no volviera a incidir en lo que le llevó a la situación punible. De la misma forma tiene un carácter ejemplarizante para el resto de los compañeros. Campo (2001) refleja que este modelo pretende una convivencia normalizada basada en los documentos preceptivos que los centros tienen. Las principales particularidades que este modelo presenta son:

- Otorga la gestión del conflicto a terceros; bien sean cargos unipersonales (director/a, Jefe de Estudios, etc.) o colegiados (Consejo escolar, comisiones de convivencia, etc.).
- Las normas están recogidas en el documento de funcionamiento del centro: ROF.
- El poder del modelo se basa en la propia aplicación del correctivo o sanción con el principal objetivo de implantar justicia.
- Es un proceso que está eminentemente burocratizado, siendo muy similar a un proceso judicial ordinario, de forma que se nombran instructores y existen órganos unipersonales o colegiados que dictaminarán la sanción.
- El director/a o el órgano encargado, tiene como prerrogativa confirmar la sanción impuesta por el instructor.

De todos los modelos establecidos en los centros escolares, este es el más utilizado. Aporta seguridad y prontitud al sistema; no obstante, no deja de tener limitaciones de las que Torrego (2001) señala las siguientes:

- No está probado científicamente que el agresor corrija sus conductas, ya que el castigo en sí no es suficiente como para excluir conductas violentas de su forma de actuar. Los castigos, en general, causan sentimientos de cólera. En muchas ocasiones se lleva a cabo un alejamiento de la comunidad a la que se pertenece, motivado principalmente porque el que ha impuesto la sanción es una tercera persona alejada de su ámbito de relaciones humanas y sociales.
- No hay que olvidar el hipotético escarmiento que la víctima pudiese recibir como consecuencia del castigo impuesto al agresor.
- Por la naturaleza de la resolución del conflicto llevada a cabo, no ha habido un acercamiento entre las partes, por lo que la situación beligerante sigue sin resolverse.

En segundo lugar, describimos el **modelo relacional**. El método propuesto para superar las situaciones conflictivas es el de la relación entre las partes, y es un método eminentemente basado en

el diálogo y la comunicación. Es un método que puede servir como modelo para el resto de la comunidad educativa. Es indispensable la gestión de un tercero que acerque a las partes y favorezca un acercamiento entre ellas. Sus límites podemos encontrarlos en:

- La estructura de los centros educativos no está basada precisamente en el diálogo, sino en la punición y en las medidas ejemplarizantes.
- Es un proceso lento que necesita tiempo por parte de todos los agentes educativos.

En tercer, y último lugar, destacamos el **modelo integrador**. Está basado en la mediación escolar. En cierta medida no deja de ser un método punitivo que tiene la necesidad de cumplir una serie de normas establecidas por la comunidad y que servirán para dar seguridad a la misma y para crear un ambiente favorable de trabajo y de respeto entre sus miembros. Se puede considerar también como un método ejemplarizante, toda vez que difunde mensajes claros de autoridad. Al contrario que ocurre con el modelo normativo, las normas disciplinarias del centro salen reforzadas cuando existe una situación conflictiva, toda vez que se muestran como favorecedoras del diálogo y no como un elemento que posibilita el alejamiento de las partes y su práctica renuncia a un entendimiento. Su límite está en los siguientes aspectos:

- No es fácil de llevar a cabo. Es imprescindible todo un mecanismo de mediación en los centros educativos. La principal dificultad estriba en la falta de creencia de los agentes educativos en el método.
- Es también imprescindible el apoyo moral que pueden proporcionar las administraciones educativas y los órganos de dirección de los centros.

Por la propia idiosincrasia de los modelos referidos, pueden ser susceptibles de aplicarse a realidades educativas distintas, con necesidades educativas particulares. La realidad de los países de la Unión Europea refleja que existen experiencias en la resolución de conflictos que han dado buenos resultados y que, dado el caso, podrían servir de referencia en nuestro país<sup>2</sup>.

En Francia, dentro de la enseñanza normalizada (en la Escuela de Paz de Grenoble) se han llevado a cabo, con bastante éxito, una serie de iniciativas que tienen como fundamento que los procesos de enseñanza y de aprovechamiento de contenidos y de capacidades, puedan servir para que el alumnado tome verdadera conciencia de lo que origina con sus actos y la influencia que puede tener en los demás. Llevar a cabo esta forma de proceder dispensa que los estudiantes reconozcan el derecho que el otro tiene a ser respetado por los demás, de forma que pueda construir en su propio ser las representaciones que les sean motivadoras y positivas tanto en el entorno familiar

---

<sup>2</sup> La UNESCO llevó a cabo hace unos años un estudio en el que recoger experiencias significativas a nivel internacional en el campo de la educación para la paz y para la no violencia, con atención prioritaria a aquellas que contribuyen con herramientas pedagógicas concretas a prevenir y a transformar la violencia en el trabajo cotidiano. Los resultados de dicho estudio fueron publicados en 2002. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf>

como en el social y familiar. No hay que olvidar las novedosas y exitosas experiencias que tienen como principal eje vertebrador a la Mediación educativa (Colegio Edouard Vaillant de Gennevilliers)<sup>3</sup>, como expone Monclús (2005). La finalidad que este programa de mediación tenía era poder ofrecer a cada alumno una educación para la ciudadanía que fuese aprovechada desde la etapa de primaria para posibilitar la integración en el sistema de formación específica de mediación en conflictos. La cronología y el espacio del proceso se basó en un periodo de una hora semanal y en un espacio habilitado para escuchar y compartir y que sirviera de punto de encuentro de forma que paliara los conflictos que estuvieran latentes, ya fueran entre iguales, o entre personal docente y alumnado. Si el proceso de escucha no era suficiente como para trazar puentes de acercamiento, se buscaba entonces la puesta en marcha del mecanismo de mediación. En este estado del proceso se pedía a los mediadores que actuaran como catalizadores que debían ofrecer mecanismos facilitadores del diálogo. El programa también contemplaba como factor indispensable la formación específica en mediación del profesorado y de los demás miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, en Finlandia existe la experiencia del trabajo llevado a cabo en cuarenta y ocho aulas de dieciséis escuelas de Helsinki y de Turku en centros denominados *escuelas de brutalidad*, en las que las situaciones de acoso y agresiones diversas son parte de la cotidianidad de estos centros educativos y que ha degenerado en un auténtico desequilibrio de poder, tal y como expone el autor anteriormente citado. En este caso la intervención se focalizó, desde un primer instante, en la formación impartida al profesorado, mientras que el trabajo de aula tuvo como principal argumento el estudio de los distintos mecanismos colectivos que pueden intervenir en las situaciones de maltrato. En este estadio de la situación parecía que no era suficiente modificar la conducta del *tirano*, sino que se antojaba imprescindible transformar la conducta del alumnado que ostentaba otro papel en la situación: los defensores de esta tipología de conducta. El programa llevado a cabo iba dirigido de manera especial a estos sujetos, verdaderos testigos de la situación.

Estas experiencias no son exclusivas del marco europeo; en el continente americano se han desarrollado también ensayos que propicien la elaboración de estrategias que permitan solventar los problemas que genera la violencia escolar. En la provincia de Chaco se ha facultado como expertos en mediación al profesorado desde 1998, de manera que pueda llegar a tomar conciencia de lo que los procesos de negociación y mediación pueden influir en la resolución de conflictos. Este proceso es único en Argentina y tuvo el plácet del parlamento de la provincia de Chaco. Se entienden como métodos alternativos que van a redundar en la búsqueda de soluciones estratégicas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

---

<sup>3</sup> Desarrollada gracias al apoyo del Centro de Mediación y de Formación para la Mediación (CMFM), inscrito en el programa interregional de la UNESCO “Por una cultura de paz y de no violencia en las instituciones educativas”.



En este sentido, la premisa de la que partían era la inherencia y consustancialidad de estos problemas al ámbito académico. Desde un primer instante les resultó obvio que cada escuela de la provincia tenía una especificidad en su forma de intervenir y en la forma de atajar la problemática. Desde un primer momento aceptaron que el bienestar de los centros no estaba ligado a la ausencia de los conflictos, sino a tener la capacidad para identificar y analizar los prolegómenos de ellos, de manera que se encontrase el mejor escenario para una puesta en práctica de soluciones. Tuvieron como fuente de inspiración el Manifiesto de la UNESCO (2000): respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprender, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

En el norte del continente americano, en Canadá, es de reseñar el proyecto llevado a cabo por alumnos mayores que llegan a las clases de Primaria con objeto de hablar a los niños sobre la paz y la receptividad de estos al escuchar a sus *hermanos mayores*. El proyecto se inicia en 1999 cuando doscientos embajadores de siete escuelas de secundaria, de catorce a diecisiete años, se proponen exponer sus planteamientos a doce mil alumnos de Primaria, todo ello guiado por un supervisor. El objetivo era ayudar a los más pequeños a reconocer lo que los diferenciaba y a adquirir estrategias para la resolución de conflictos de forma pacífica y consensuada basadas en la mediación. El primer encuentro tuvo lugar en las escuelas *L'Ecole* de la Fuente y Pablo VI de la escuela de *St. Apollinaire* en Québec en diciembre de ese año. Posteriormente al encuentro de los embajadores con los más pequeños, se produjo una evaluación por parte del profesorado donde se valoró de forma positiva el trabajo llevado a cabo, sobre todo en lo referente a unos títeres que elaboraron simbolizando la paz (Monclús, 2005).

Todas estas formas de proceder no serían posibles sin unas técnicas que permitiesen afrontar el conflicto con las garantías necesarias. Estas actuaciones son entendidas como habilidades que permiten gestionar situaciones complicadas para llegar a encontrar rutas de solución. Siguiendo a San Martín (2003) podemos establecer las siguientes: la negociación, el arbitraje, la conciliación, el juicio y la mediación.

Al respecto de **la negociación**, su principal característica es que las partes buscan puntos de encuentro que posibiliten el restablecimiento de unas relaciones perdidas por la situación de conflicto. Según Jares (2001) el hecho de llegar a un acuerdo no debe ser condición indispensable para establecer el proceso de negociación, toda vez que es considerablemente importante poder establecer los vínculos necesarios para iniciar el diálogo. La negociación puede ser directa o indirecta. La primera de ellas se establece entre los sujetos sin intermediarios, mientras que para la segunda es imprescindible la presencia de representantes de las partes.

Por otro lado, en **el arbitraje** el punto de partida es la negociación; pero sometida a las decisiones de un tercero que debe ser ecuánime e imparcial. La forma de proceder está basada en las pruebas que cada una de las partes aporta. Fruto de ello puede llegar a establecerse un laudo; aunque no es indispensable. El árbitro escucha a las partes y emite un veredicto; sin embargo, no es un juez, toda vez que no decide quién es el causante del problema, sino que aporta datos para indicar cuál es la solución más ecuánime.

**La conciliación** es otra forma de resolución donde también necesaria la asistencia de un tercero cuyo trabajo es exclusivamente pasivo. En un momento determinado puede ofrecer soluciones que las partes pueden aceptar o no. Además, en **el juicio** estamos también ante la necesidad de existencia de un tercero; pero a diferencia de las técnicas anteriormente citadas, emite un juicio cuya determinación es de obligatorio cumplimiento. Su trabajo está basado en preceptos legales. De esta manera una de las partes tiene razón y la otra no.

Y por último **la mediación**, a través de la cual podemos asegurar que es una técnica parecida a la negociación. En esta vuelve a estar involucrado un tercero que no está facultado para decidir; pero sí lo está para asistir a las partes en la resolución de sus conflictos. Quienes realmente resuelven la situación beligerante son las partes a partir del intercambio de información que debe favorecer el mediador.

La siguiente tabla se recoge un cuadro comparativo que especifica las características de cada una de estas cinco técnicas referidas anteriormente:

**Tabla 2.**

*Comparación sobre técnicas de resolución de conflictos.*

|                      | NEGOCIACIÓN                         | ARBITRAJE                                      | CONCILIACIÓN                            | JUICIO                    | MEDIACIÓN                 |
|----------------------|-------------------------------------|--|---|---------------------------|---------------------------|
| <b>FINALIDAD</b>     | Los dos ganan                       | Una parte gana y la otra pierde                | Los dos ganan                           | Uno gana y el otro pierde | Los dos ganan             |
| <b>INTERVENCIÓN</b>  | No ya o si hay                      | Un árbitro dicta                               | El conciliador que reúne a las partes   | El juez dicta sentencia   | El mediador               |
| <b>PARTICIPACIÓN</b> | Voluntaria                          | Presentan necesidades o intereses a un tercero | Voluntaria                              | Requerida                 | Voluntaria                |
| <b>RESUELVE</b>      | Las dos partes o los representantes | El árbitro                                     | Las partes. El conciliador solo preside | El juez                   | Las partes                |
| <b>FUERZA</b>        | Contrato o acuerdo vinculante       | Según acuerdo de las partes                    | Recomendación de peso                   | Vinculante                | Según acuerden las partes |

Fuente: elaboración propia a partir de San Martín (2003).

Para seguir en esta misma línea, no podemos pasar por alto el resaltar la importancia de formar a nuestros estudiantes para que sean ciudadanos capacitados y habilitados para resolver conflictos de forma pacífica y así le permita vivir en democracia. La escuela es parte responsable de educar a los jóvenes para que sean respetuosos y hagan un buen uso del diálogo y de la tolerancia con sus iguales, familiares, profesorado, etc. (Aguilar y Ariza, 2015). ¿Cómo podemos resolver conflictos de manera pacífica? ¿Cuáles son las propuestas planteadas para el desarrollo desde la escuela? A continuación, describimos brevemente las propuestas y acciones argumentadas y presentadas por dos investigaciones en las que podemos comprobar cómo se desarrolla el proceso de resolución mediante el diálogo y la mediación en la escuela.

Zurilla y Goldfried (1971) propusieron una técnica de resolución de problemas que consistía básicamente en cinco pasos clave para buscar la solución a cualquier problema. Estos pasos descritos por los autores, hace más de cuatro décadas, son: (1) especificar el problema; (2) concretar la respuesta que se daría al problema de manera habitual; (3) soluciones alternativas; (4) consecuencias de cada alternativa; y (5) valoración de los resultados.

Por otro lado, Cascón-Soriano (2000) expone tres niveles clave para la resolución de conflictos desde el trabajo en el plan de Educación para la Paz. Estos niveles los mostramos en la siguiente figura:



**Figura 1.** Niveles de resolución de conflictos. Fuente: de elaboración propia.

Finalizamos este bloque haciendo especial mención a la necesidad expuesta por Rodríguez, Andino, Portilla y Coral (2018), quienes argumentan y sostienen la necesidad de desarrollar habilidades en los alumnos que los lleven a comprender el conflicto y poderlos abordar razonadamente. Además, resaltan la relevancia del trabajo de habilidades de análisis, síntesis, reflexión y argumentación como parte de este proceso.

- La habilidad de análisis: los alumnos pueden identificar los elementos del conflicto y reconocer así los implicados y el papel de cada uno en el mismo.
- La habilidad de síntesis: permitiéndole a los implicados representar el conflicto y la resolución mentalmente, así como posibles resultados.
- La habilidad de reflexión: se desarrolla después del análisis y síntesis, permitiéndoles hacer una crítica de la situación favoreciendo la habilidad de razonamiento.

- Las habilidades para la argumentación: permiten disuadir al otro implicado en el mismo para abandonar conductas disruptivas y trabajar juntos para llegar a una posición de razonamiento y de debate.

## **6. Ámbitos de intervención en la gestión de conflictos**

Hasta prácticamente finales del siglo XX el entendimiento, tolerancia y convivencia en la escuela han sido relacionados con medidas estrictamente disciplinarias, de tal manera que cuando la concepción de este término ha ido cambiando debido al devenir del tiempo y de la sociedad, los centros escolares se han quedado inermes y sin unas herramientas válidas que ayuden a afrontar la enorme problemática que la convivencia escolar genera (Zabalza, 2002). Las nuevas corrientes de planteamiento de este asunto giran en torno a socializar el problema, dejando de ser cuestiones eminentemente individuales (Musitu y García, 2004).

Cuando la disciplina se muestra insuficiente, aparece la prevención como, casi de manera universal, el único instrumento que puede favorecer la resolución de los conflictos; no obstante, el acogerse a esta prevención requiere la complicidad y la participación de todos los agentes que conforman la comunidad educativa, y en numerosos casos existen inconvenientes para que esto pueda ejecutarse con un mínimo de garantías (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). Según Sastre y Moreno (2002), no sólo habrá que buscar un consenso entre las personas, sino que los cambios deben estar presentes también en la propia organización del centro en ámbitos tales como la comunicación con las familias y entre los propios profesionales que conforman el centro escolar (Jares, 1997).

Así el escenario, la formación de profesorado se muestra como uno de los itinerarios que la prevención termina ofreciendo, sobre todo porque, junto con los alumnos, son los dos agentes principales protagonistas de la situación. Esta formación del profesorado puede afrontarse de dos maneras: con formadores externos al centro, o con una formación basada y surgida de la propia necesidad interna de la comunidad escolar en la que el propio claustro reflexiona, construye y se comunica experiencias y prácticas de usos que son bien conocidas por todos los miembros que configuran ese estamento colegiado (Palomero y Fernández, 2002).

Esta formación específica, en cualquiera de las dos modalidades descritas anteriormente, debe ir en paralelo con las medidas de actuación y prevención que se quiera llevar a cabo con los alumnos. Para ello se antoja imprescindible diversificar la tarea nombrando responsables de entre los profesores y de entre los alumnos que bien podrían ser elegidos por cursos en Secundaria o por ciclos en Primaria. Estos grupos o comisiones de trabajo deberían ser los encargados de elaborar las distintas pautas de acción, proyectos de convivencia y entendimiento, creación de espacios para la paz, actividades extraescolares de índole cultural, etc. La creación de estos espacios de trabajo (aprendizaje colaborativo) lo avala el estudio que al respecto han elaborado Johnson y Johnson (2000).

Según sean las prioridades y necesidades del centro educativo en este ámbito de los conflictos escolares, y al albur de lo que marca la normativa vigente LOE-LEA, se hace necesaria la creación de una comisión de convivencia con carácter negociador y mediador, que tenga como principal

objetivo encargarse de la resolución de los distintos conflictos escolares que puedan ir generándose en el centro.

El trabajo de esta delegación habría que jerarquizar y estandarizar de manera que cada uno de sus miembros conociese su campo de actuación sin apenas lugar a la improvisación, escenario que tan pocos beneficios arroja en este tema y con el que se convive de manera muy acostumbrada. La recogida puntual y objetiva de información, el debate del problema entre el claustro, la liberación de sentimientos y emociones por parte del profesor protagonista y la conclusión de la cuestión y resolución del problema serían los pasos para seguir por esta comisión. Llevar el problema de esta manera favorecerá la liberación del tutor del grupo que soporta el problema con su clase. A menudo nos encontramos con una buena disposición tanto del alumnado como de los profesores tutores; pero los enfrentamientos creados anteriormente van minando las posibles salidas negociadas al problema. El trabajo de la comisión de convivencia ayudará a paliar, cuando menos, esta circunstancia. Una vez que dicho órgano colegiado tome conciencia de su trabajo y lo desarrolle con la normalidad requerida, habrá que tomar otras medidas que necesariamente han de pasar por la adaptación de los niveles curriculares a las verdaderas necesidades y capacidades de los alumnos y por la participación del alumnado en la cotidianidad y vida del centro educativo con el objeto de que pueda sentirse útil y apto para el trabajo que se espera de él.

Todas estas medidas han de llevarse a cabo sin artificios y con energía, de manera que toda la comunidad educativa se pueda llegar a creer que el cambio en la forma de actuar va a redundar de manera positiva en la convivencia del centro.

Los distintos problemas que se originan en los centros suelen tener denominadores comunes que hace que guarden relación con las diversas causas que normalmente reiteran en dichos problemas. Debido a ello es aconsejable diversificar las distintas estrategias que permitan su estudio y faciliten la resolución de los conflictos en particular y la mejora de la convivencia en general. La categorización de estas estrategias puede quedar como sigue:

1. De índole estrictamente académica:

- a. Llevar a cabo programas para la convivencia y para la resolución de los distintos conflictos que puedan surgir en el centro.
- b. Los proyectos curriculares y las programaciones didácticas deben tener unos criterios de evaluación acordes para los alumnos con los que se trabaje, de manera que dicha evaluación contemple todas las características que se le presuponen en el marco normativo actual: continua, formativa y que no sólo juzgue el trabajo del alumno sino también el del profesor y demás actores que intervienen en el hecho educativo.
- c. La metodología deber ser activa y participativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Deberá favorecer la capacidad de aprender por sí mismo, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.
- d. El centro deberá contar con un material que haga al alumno su trabajo atractivo minimizando el denominado *efecto novedad*.

2. De índole social, familiar y de relación con los demás:
  - a. Ejecución escrupulosa del Programa de Orientación y Actuación Tutorial (POAT) en lo referente a calendario de reuniones informativas y de puesta en común.
  - b. Trabajo cooperativo de las familias con el objeto de inmiscuirlos en la tarea docente.
  - c. Predisposición del centro para su apertura a las familias de manera que encuentren en el colegio un espacio de participación efectivo.
  
3. De índole organizativa:
  - a. Reforma del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) de manera que sea instrumento eficiente al servicio de las necesidades planteadas por la comunidad educativa.
  - b. Establecer medidas que posibiliten la formación del profesorado con objeto de manera que obtengan una preparación acorde con los momentos que se viven y acorde con las características de los alumnos del centro.
  - c. Constituir procedimientos que permitan hacer de la mediación una herramienta que posibilite dar nuevos impulsos en este campo de los conflictos y convivencia.

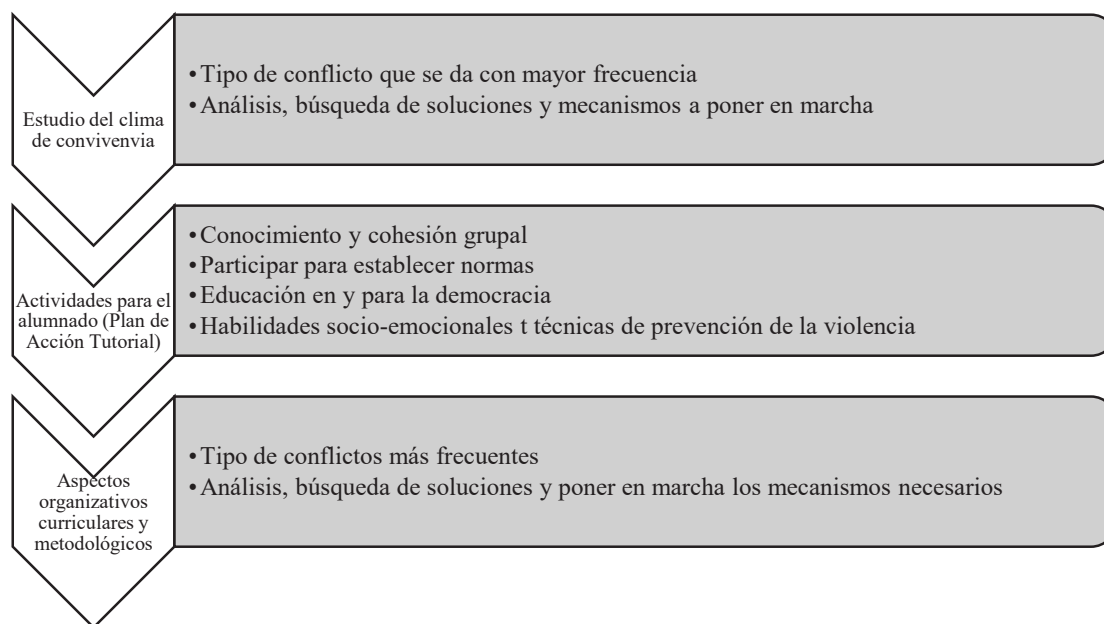
Los nuevos marcos normativos LOE y LEA, en su artículo 127, reflejan que el “Proyecto Educativo de cada centro definirá los objetivos particulares que se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la regulación estatal y autonómica acerca de los principios que orientan la etapa educativa de la que se trate y las correspondientes prescripciones acerca del currículo.” Establecido el marco de actuación del citado Proyecto educativo se recogen a continuación los aspectos que dicho documento debe considerar: líneas generales de actuación pedagógica; coordinación y concreción de los contenidos curriculares (así como el tratamiento transversal en las áreas, materias módulos de la educación en valores y otras enseñanzas); la forma de atención a la diversidad del alumnado; un plan de orientación y acción tutorial; objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo; un plan de formación docente; y como no, un plan de convivencia.

Dicho plan de convivencia se diseña e implementa para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar. Incluirá, asimismo, las normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían.

Las medidas antes expresadas deben estar recogidas en cada uno de estos apartados del Proyecto Educativo, de manera que contribuyan a una globalización y a una integración que ayudará al cumplimiento de lo requerido. Los problemas de convivencia deberían ser tratados en dos vías paralelas pero que conduzcan a la consecución de un mismo fin. Por una parte, debe tratarse la formación del profesorado y por otra la preparación de los alumnos de manera que los hagan receptivos a esta cuestión.

Según el trabajo de Caballero Grande (2010) “La prevención es el modelo de actuación que se viene realizando en muchos centros educativos con una larga andadura en la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos” (p.159).

Desde esta perspectiva preventiva, la autora anteriormente citada propone que es necesario considerar tres campos de actuación que se complementan entre ellos:



**Figura 2.** Ámbitos de actuación para trabajar el conflicto escolar. Fuente: elaboración propia a partir de Caballero Grande (2010).

En esta línea de actuación de la gestión de los conflictos, Jares (2002) señala tres ámbitos de actuación. Estos tres itinerarios los encuadra el autor en programas de intervención directa con el alumnado:

1. Itinerario de educación afectiva y de relaciones interpersonales.
  - Se ofrece como la vía o la orientación en la que se deberían trabajar las relaciones interpersonales sin olvidar las habilidades sociales que se posean.
2. Itinerario de la resolución de conflictos y de la no violencia.
  - En este proceso se tiene como objetivo la gestión de las situaciones conflictivas mediante un proceso de formación de mediadores que van a intervenir en el conflicto.

### 3. Itinerario de la educación para la paz y los derechos humanos.

- En esta vía el trabajo ha de ir encaminado, por una parte, a cuestionar todas las formas de discriminación con objeto de sortear los conflictos que se originan en la convivencia diaria, y por otra a intentar educar para la paz.

## 7. Conclusiones

Para desarrollar un buen y efectivo proceso para la resolución de conflictos es requisito indispensable tener en cuenta tres espacios de intervención (Ortega, del Rey y Gómez, 2002). En primer lugar, se propone la gestión democrática de la convivencia. Con ello se pretende potenciar la participación y el encaje de toda la comunidad educativa. De esta manera, cada miembro del colectivo se sentirá parte intrínseca en la toma de decisiones que le sean de su incumbencia. Además, las diversas herramientas que faciliten la realización de un programa de gestión de la convivencia han de incluir objetivos, contenidos, y aspectos procedimentales, con el principal propósito de fortalecer las relaciones sociales, evitar la resolución dañina de los conflictos y suministrar caminos posibles para resolver estas situaciones vía la palabra. Incluye también la necesaria existencia entre un espacio y un tiempo para gestionar las convenciones y normas de la vida cotidiana, mediante un foro en el aula, en el que todo se explicita de forma democrática y participativa.

En segundo término, se aclara cómo es imprescindible aceptar que hay ciertas tareas que se muestran más hacederas si se trabaja en grupo. Con el trabajo cooperativo aparece la ayuda y la colaboración. De esta manera, salen reforzados los aspectos tales como la solidaridad y los lazos sociales entre los miembros de la comunidad, previniendo de esta manera la aparición de conflictos. Y, por último, el tercer espacio de intervención tiene en cuenta la indispensable educación de los sentimientos. De esta manera, el alumnado se da cuenta de que el proceso educativo no es solo instrucción y contenidos, sino que comprende, de manera inexorable, aspectos sociales, emotivos, afectivos, entre otros.

En definitiva, la resolución de conflictos está directamente relacionada con la educación para la paz o la cultura de paz, es decir, en el conjunto de las estrategias y acciones encaminadas a la comprensión, asunción y solución de situaciones conflictivas en el ámbito escolar.

## 8. Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. T. & Ariza, M. J. (2015). *La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula la resolución del conflicto escolar, como práctica convivencial, a través de los derechos humanos*. (Tesis presentada para obtener el título de: Magíster en Educación). Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.



- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 159.
- Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (304).
- Cardona, R., & Montoya, V. H. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 260-546.
- Cascón-Soriano, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33897>
- Cerezo-Ramírez, F. (2017). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24–29.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1972-02205-001>
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337–351. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>.
- Durán, M. & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44). Doi: <https://doi.org/10.3916/c44-2015-17>.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. París: UNESCO.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. p. 27.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1), 7–17.
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*, 52, 1-7. Recuperado de <http://www.afapna.es/web/aristadigital>

Gutiérrez, L. P. (2019). Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación. *Revista Cabás*, (22), 22-33.

- Jares, X. (1995). El contexto organizativo de un proyecto curricular de paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 61-74.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular, 149-150.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2000). *Teaching students to be Peacemakers: results of twelve years of research*. Disponible en: <http://w.w.w. clrc.com/pages/peacemeta.html>
- Junta de Andalucía. (2007). *Mediación en la resolución de conflictos*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación: España.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 46(6), 639-660.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 3-10-1990, NÚM. 1/1990 BOE 4 de octubre de 1990, núm. 238, ordenación general del sistema educativo.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.

- Martín-Hocajo, M. & Ríos-González, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 162-167. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34506>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (6), 17-24.
- Mayor, F. (1997). *La nueva página*. Barcelona: Círculo de lectores. UNESCO, en Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, (20).
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 17.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, (16), 288-293.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud,.
- Palomero, J. E. & Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44),13-35.
- París Albert, S. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Perdomo Bermúdez, M., Llantá Ramos, G., & González González, D. A. (2019). La comunidad, una ventana en la educación para la paz. *Revista Conrado*, 15(67), 68-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Pujol, F. R. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: Propuesta de intervención*. Curso 2014/2015. (Trabajo Final de Grado de Criminología). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ramón-Pineda, M. Á., Zambrano-Campoverde, J. A., & Espinoza-Freire, E. (2016). El trabajo social desde la orientación de género, una mediación educativa. *Atenas*, 4(36), 169-183. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/256/438>

- Ramos, M. E. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, (6), 129-14
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, O. W., & Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 287-315.
- San Martín, J. A. (2003). *La Mediación Escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Colección Educar. Madrid: CCS.
- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA*, 3, 63-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/55895>
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002b). Adolescencia: percepciones de la violencia en pareja. Comunicación presentada en el congreso del INFAD, Teruel (reimprimido en F. Vicente Castro (ed.). *Psicología de la infancia y de la adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas*, pp. 409-421.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de Conflictos y aprendizaje emocional Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa. En Ramos Pérez (2003) El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, (6), 129-146.
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris III, L. A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot test of StandUp, an online school-based bullying prevention program. *Children & Schools*, 38(2), 71-79.
- Torrego, J. C. (2001) Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (304), 20-28.
- Trianes, M., Sánchez, A., & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 for a Culture of Peace and Non-violence*. Disponible en [http://www3.unesco.org/manifiesto2000/uk/uk\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/uk/uk_manifeste.htm)
- Uraa, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Vizcarra-Morales, M. T., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 139-174.

## La Comisión Local de Instrucción Primaria del Ayuntamiento de Sevilla 1833-1857

### The Local Commission for Primary Instruction of the city of Seville 1833-1857

---

**Antonio José Daza Sierra<sup>1</sup>**  
**Universidad Pablo de Olavide**

Fecha de recepción del original: junio 2020

Fecha de aceptación: julio 2020

#### Resumen

Sumergirnos en las actas y presupuestos del Archivo Histórico Municipal de Sevilla nos ha permitido conocer mejor la situación de la educación primaria en la ciudad tras la caída del Antiguo Régimen. Las dificultades presupuestarias, la falta de escuelas, el desconocimiento de las leyes, la Comisión Local fue advertida de la obligación de pagar a los maestros, describen un panorama desolador.

La baja valoración de la educación se pone de manifiesto junto a una orientación favorable a las clases privilegiadas que dominaban el ayuntamiento y detraían fondos para mantener los conventos desamortizados.

**Palabras claves:** Escuelas, presupuestos, conventos, comisión local, instrucción primaria.

#### Abstract

Immersing ourselves in the acts and budgets of the Municipal Historical Archive of Sevilla has allowed us better understand the situation of primary education at the city after the fall of the Old Regime. Budgetary difficulties, lack of schools, ignorance of the laws, the Local Commission was warned of the obligation to pay teachers, describe a devastating situation.

The low valuation of education is evident along with a favorable orientation to the privileged classes that dominated the city council and withdrew funds to keep convents confiscated.

**Keywords:** Schools, budgets, convents, local commission, primary instruction.

---

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

## Introducción

Aportamos este artículo para contribuir a un mejor conocimiento de la realidad educativa decimonónica centrándonos en los años siguientes a la caída del Antiguo Régimen hasta la promulgación de la Ley Moyano.

El objetivo es comprender el tránsito al régimen liberal. Esta época marcaría el futuro de muchos países, regiones y ciudades pues se produce a raíz de la Revolución Industrial la “Gran Divergencia” que conllevaría a enormes diferencias entre sociedades<sup>2</sup>.

El capital humano de las personas fue uno de los factores determinantes de los cambios, de ahí que la educación empezara a concebirse como una inversión que en el futuro produciría beneficios, tanto a las personas como a los países en su conjunto. El capital humano fue clave para poder liderar esta nueva etapa. El concepto de capital humano lo estamos analizando desde la oferta educativa, siendo el stock educativo la clave entre los otros dos componentes más importantes del capital humano: la salud, y el conocimiento. La salud, y más concretamente la esperanza de vida, va ligada a la inversión en capital humano, el conocimiento es accesible y es determinado por el stock educativo, (Núñez, 2005: 156).

Andalucía Occidental no avanzó al mismo ritmo, y hubo un retroceso comparativo en las tasas de alfabetización. El analfabetismo reinante en la Andalucía decimonónica pudo haber determinado la dependencia de la senda de la región durante años. Destaca el estancamiento que se produjo en Andalucía Occidental, pues, a finales del siglo XIX, los niveles de alfabetización se acortan respecto a Andalucía Oriental. Sin embargo, los niveles de alfabetización no se reducen por el dinamismo de esta última, sino por el estancamiento de la primera, especialmente singular fue el caso de Cádiz cuyas tasas de alfabetización femenina eran relativamente altas para la región en 1860, y prácticamente no cambian hasta el año 1900 (Núñez, 1992: 157).

En palabras de Núñez (1992: 171), “los determinantes del atraso educativo y de la inadecuación del capital humano debemos buscarla en la inversión insuficiente en instrucción primaria hasta las décadas centrales del siglo XX”. A pesar de existir leyes de ámbito estatal las distancias en la evolución de la alfabetización fueron enormes. Si bien las leyes eran de ámbito estatal, las aplicaciones presupuestarias tenían origen municipal al nivel de la Instrucción Primaria. Por ello, un mejor conocimiento del funcionamiento de las Comisiones Locales de Instrucción Primaria nos ayudaría a entender las causas de la diferente inversión en escuelas en este periodo donde se produce la descentralización de competencias con cargo a los municipios. Las reglas del juego han cambiado con la creación de los municipios, y la modificación del sistema fiscal tras la Reforma Mon-Santillán.

---

<sup>2</sup> Expresión acuñada por Kenneth Pomeranz en el año 2.001 con la publicación del libro “The great divergence”.

Se describe el funcionamiento interno de la Comisión Local de Instrucción Primaria a través de las actas consultadas en el Archivo Histórico Municipal de Sevilla (en adelante AHMS). Esta investigación utiliza técnicas próximas a la microhistoria (Levi, 1990)<sup>3</sup>.

Tras esta introducción la estructura de este artículo se divide en los siguientes apartados: antecedentes, la organización de la docencia en la ciudad de Sevilla, los presupuestos, el funcionamiento de la Comisión Local de Instrucción Primaria, y conclusiones.

## Antecedentes

La obra reformista de la segunda mitad del siglo XVIII supuso el reconocimiento del analfabetismo reinante, de ahí que la cuestión pasara a ocupar un lugar primordial entre las preocupaciones de los ilustrados. En el siglo XVIII el control de la enseñanza era ejercido por el Consejo de Castilla, que delegó en la Hermandad de San Casiano la facultad de examinar a los maestros, al tiempo que se reservaba el derecho a la expedición de títulos. Las lecciones se impartían en la propia casa del maestro. Las familias de niños con capacidad de pagar la educación eran reacias a mezclarse con los más pobres en una época de marcada división social. Los barrios más pobres quedaban en una evidente desatención escolar. Señala Aguilar (1973: 64), como para las parroquias sevillanas de San Gil, Santa Marina y San Julián tan sólo había una escuela.

El 12 de julio de 1781 mediante Real Cédula se estableció por primera vez en España la enseñanza obligatoria, dependiente de la Corona. Por R.C. de 25 de diciembre de 1791 se creó la Academia de Primera Educación, bajo la dependencia de la Secretaría de Estado, y por primera vez se redacta un Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, este reglamento normativiza los edificios y el material escolar. Las ideas de los ilustrados reflejadas en la Constitución de 1812 afirmaban el principio absoluto de la obligación del Estado de hacer llegar la enseñanza a todos los ciudadanos.

La Constitución de 1812 destinaba el título IX a la enseñanza, estableciendo que se debían fundar escuelas nacionales en todos los pueblos. La Dirección General de Estudios fue creada bajo la inspiración y alma de Quintana, autor del informe de 9 de septiembre de 1813, base de todas las reformas posteriores. Una vez promulgada la Constitución de 1812, los diputados elaboraron una ley general de instrucción pública, en 1814 se redacta el proyecto de ley que declara la educación como universal, igual, gratuita, pública y libre. Sin embargo, la vuelta de Fernando VII supuso la persecución y el abandono de los proyectos liberales, y el retorno de la enseñanza en manos de la Iglesia. Finalmente, fue durante el Trienio liberal cuando el proyecto se sometió a las Cortes en el año 1821, pero no tuvo su aplicación hasta 1834 con la participación de los liberales en el Gobierno.

Durante el trienio liberal regresa el concepto de la universalidad y gratuidad con el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821. Este Reglamento da soporte una estructura del sistema educativo dividida en primera, segunda y tercera enseñanza, al tiempo que divide la instrucción en

---

<sup>3</sup> El análisis microhistórico “se basa esencialmente en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental”.

pública y privada, determinando la gratuidad de la enseñanza pública. En 1823, con la vuelta al absolutismo, se produce la derogación del Reglamento de 1821 y la posterior promulgación del “Plan literario de estudios y arreglo general de universidades del Reino” (1824), del “Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino” (1825), y del “Reglamento General de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades” (1826). Este proyecto, denominado Plan Calomarde, inicia el proyecto de instrucción absolutista, con la base de la unión expresa de política y religión.

Tras la muerte de Fernando VII, con la confluencia de tendencias tanto liberales como progresistas sitúan el punto de vista normativo en el Plan General de Instrucción Pública de 1836, también llamado Plan del Duque de Rivas. Todas estas iniciativas en el campo educativo fueron realizadas a imagen y semejanza de la realidad educativa francesa (Hernández, 2011: 57).

Sin embargo, las resistencias a la implantación del nuevo orden, las guerras carlistas, y las dificultades para poner en funcionamiento las comisiones locales de instrucción primaria frenaron el funcionamiento del nuevo sistema (Guereña y Viñao, 1999: 132).

El plan de 1836 se mueve en un contexto político muy diferente al reinante en el año 1812, los diputados gaditanos querían haber sentado las bases del Estado liberal y para ellos era muy importante la formación de los ciudadanos (Puelles, 2006: 523). Posteriormente, los liberales anteriormente exiliados en Inglaterra se convencieron acerca del carácter excesivamente democrático de la Constitución gaditana proponiendo imitar un sistema similar al anglosajón donde existiesen dos cámaras de forma que se hiciera un contrapeso a la presión de la cámara baja de mayor representación popular (Puelles, 2013: 29).

Es en este momento cuando desaparecen los planteamientos ambiciosos y de total libertad del primer liberalismo perdiendo la educación el carácter democrático y transformador.

Como conclusiones obtenemos las siguientes:

- Se produce el abandono de la gratuidad de la enseñanza cuyo objetivo eran las clases medias.
- El Estado controla la libertad de enseñanza.
- La enseñanza secundaria es un objetivo para acceder a la enseñanza superior, y no como extensión de la primaria.
- Sesgo desfavorable hacia la educación de las niñas.
- Creciente influencia de la religión plasmado en el Reglamento de la Escuelas Públicas de Instrucción Primaria de 1838.
- Por último, y el que más nos atañe, la delegación de la financiación de las escuelas públicas en los ayuntamientos.

El concepto de escuelas públicas va ligado a la financiación municipal, frente a las escuelas privadas donde la financiación es únicamente con fondos privados. Existió un sistema mixto donde las escuelas públicas financiadas por el ayuntamiento admitían niños de pago para poder llevar a cabo el sistema de una forma sostenible, se diferenciaban a los alumnos, y se llevaba el control de los pagos de los que no acreditasen ser “pobres de solemnidad”, estando sólo los últimos exentos del pago.



El nuevo “Plan General de Estudios” del Duque de Rivas fue la base para la elaboración de la “Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838” y su posterior desarrollo reglamentario. el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836, recogía que la enseñanza primaria solamente sería gratuita para los niños pobres. La norma que supuso la consolidación del sistema fue la ley Moyano, “Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”. Esta ley conllevó una novedad de gran trascendencia, como fue la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Su incumplimiento suponía que los padres podrían ser castigados con amonestaciones y multas.

## **La organización de la docencia en la ciudad de Sevilla**

El objeto de este epígrafe es resumir las cuestiones más relevantes extraídas de las actas municipales que nos han permitido visionar la situación en la que se desarrollaba el funcionamiento de la instrucción primaria. Todas las sesiones, a continuación, indicadas y celebradas en las fechas que se citan, están reflejadas en las Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria del Ayuntamiento de Sevilla, o en la sección Hacienda/ Presupuestos, estando ambas custodiadas en el Archivo Histórico Municipal de Sevilla. No nos consta la existencia de actas desde 1833 a 1839, siendo las primeras actas conservadas de 1840. Concretamente, desde el 12 de febrero hasta el 12 de agosto del citado año. Tampoco consta la existencia de actas durante los tres años que dura la Regencia de Espartero (1841-43), siendo retomadas las actas el 3 de marzo de 1844. No nos consta tampoco su existencia durante el bienio progresista 1854-1856. Por el contrario, sí tenemos presupuestos desde 1836 hasta 1857. El AHMS está organizado en dos grandes bloques: el Archivo Histórico y el Archivo Administrativo, ambos separados por el año 1835 como fecha clave por el establecimiento del municipio liberal.

Las secciones consultadas, indicando la colección alfabética con los años correspondientes, han sido las siguientes: AHMS Presupuestos Sección XX C.A. 1179-1241 años 1833-1857, y AHMS Actas Comisión Local de Instrucción Primaria Sección XX 1840-1859 C.A.79-80, 1093. A partir de estas actas hemos logrado introducirnos en el funcionamiento y organización de la Comisión Local de Instrucción Primaria.

La ciudad de Sevilla se encontraba en una complicada situación en los albores del estado liberal. Collado (1985: 143), cita cinco circunstancias adversas: en primer lugar, el Real Decreto dictado por Fernando VII al final de su reinado decretando la clausura de la Universidad supuso el cierre de las escuelas públicas. En segundo lugar, el traslado de la aduana de Sevilla a Bonanza, en Sanlúcar de Barrameda, supuso un desvío del tráfico de mercancías fluviales de Sevilla a Cádiz. La tercera causa, fue el establecimiento del derecho de puertas que ahuyentaba a los comerciantes, pues se veían obligados a pagar un tributo por introducir sus productos en la ciudad. La cuarta circunstancia adversa, fue la epidemia de cólera asiático que afectó a la ciudad de Sevilla provocando 6.262 fallecidos. Por último, las guerras carlistas también tuvieron su impacto negativo.

Los datos nos muestran la existencia de 31 escuelas a finales del siglo XVIII entre públicas y privadas en Sevilla. En 1828 la ciudad de Sevilla seguía teniendo 31 escuelas en las cuales los discípulos pagaban, y 10 escuelas en Conventos de Religiosos y otros sitios a beneficio de los

pobres (Collado, 1985a: 144). Estas escuelas se ubicaban mayoritariamente en los cuarteles D y E, ubicados en el arrabal de Triana o en las zonas colindantes con las murallas de la ciudad. Esta estructura educativa que daba sustento a la instrucción primaria de las clases más desfavorecidas desaparece en la década de los años treinta.

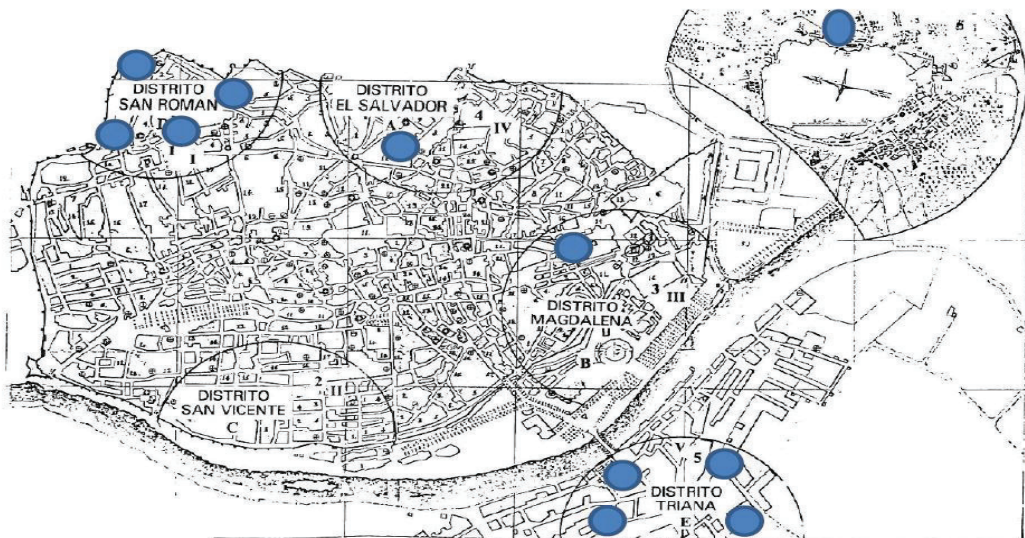
El estado liberal pretende y declara en su ideario una instrucción primaria dependiente del estado y a cargo de los municipios. La realidad es que se desmonta la oferta educativa existente, sin antes haber creado la nueva estructura. Las diez escuelas a beneficio de los pobres desaparecen en la década de los años treinta. Hay un momento clave inicial que fue el cierre de las Universidades decretado por Fernando VII en 1830. El cierre de las escuelas públicas supuso un duro golpe para las poblaciones en las que estaban establecidas. Se suspendieron las clases en todas las universidades españolas y no se recuperaron hasta que la crisis sucesoria devolviese a los liberales al poder. Estas escuelas ubicadas en antiguos conventos desaparecen con las desamortizaciones en los años treinta.

Las cifras y tasas de escolarización ya nos mostraban el retroceso o declive de la escolarización entre 1797 (23,3 %) y 1822 (15,2 %), y cómo en 1830-1831, la última estadística conocida de la monarquía absoluta, la situación era similar a la de 1797 alcanzando el 24,7 % de la población (Viñao, 2018: 137).

En el mapa adjunto, los puntos señalados corresponden a las ubicaciones de las escuelas para las clases más necesitadas existentes en 1828.

### **Descripción en el mapa de las ubicaciones de las escuelas existentes en 1828**

*Diez escuelas para niños pobres ubicadas en sus respectivos cuarteles.*



La instrucción primaria en el período inmediato posterior a la caída del Antiguo Régimen y hasta la promulgación de la Ley Moyano se rige por la Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, y su posterior desarrollo reglamentario promulgado el 26 de noviembre de 1838.

La diversidad de las circunstancias y los gobernantes locales facilitaron que se llevaran a cabo distintas políticas educativas hasta el siglo XX, donde ya se centraliza en la Administración del Estado tanto la organización, como la financiación de la Instrucción Primaria. A las dificultades financieras que sufrían los municipios habría que añadir la impopularidad de los costes fiscales de la educación.

## Presupuestos

La historiografía española no dispone de una larga tradición sobre el estudio de la historia económica de las haciendas locales. El número de publicaciones sobre la etapa de transición del absolutismo al liberalismo es limitado, lo cual no tiene correlación con las numerosas atenciones públicas que asumieron los municipios y sus repercusiones económicas y sociales. Las haciendas locales estuvieron condicionadas por las penurias de la Hacienda central que, con una política muy acusada de marcado carácter centralista, provocó un continuo trasvase de fondos locales hacia el Tesoro (García, 2018: 93). Durante el Antiguo Régimen, las principales fuentes de financiación local fueron el patrimonio inmobiliario y la fiscalidad indirecta, los ingresos se clasificaban en propios, arbitrios y repartimientos o derramas. Los propios englobaban los recursos que disfrutaban los municipios de forma permanente, mientras que los arbitrios eran por un tiempo determinado, y en la práctica se transformaron en perpetuos.

Las haciendas patrimoniales y las fiscales comprendían una amplia variedad. Las diferencias en las haciendas patrimoniales venían dadas por el peso relativo de la tipología de los activos que la componían; rústicos o urbanos, y respecto a los rústicos en función del diferente aprovechamiento agropecuario. Respecto a las haciendas fiscales, los municipios disponían de una amplia gama de impuestos siendo los más rentables los que recayesen sobre los artículos de mayor consumo que tenían una mayor rotación, y por tanto rentabilidad para las arcas públicas, sin duda, también incrementaban las desigualdades que generaba la fiscalidad indirecta y la voracidad del Tesoro. El pensamiento ilustrado señalaba que los impuestos indirectos eran una de las causas de la decadencia industrial y artesanal. Los ilustrados intentaron, pero no consiguieron, implantar la única contribución y aumentar la presión tributaria en la metrópoli, al no poder llevarlo a cabo, recurrieron a una mayor presión fiscal sobre las colonias. Esta presión fiscal sobre las colonias estaba basada en los decretos de libre comercio, los nuevos repartimientos forzosos y las nuevas alcabalas. Por ello, la pérdida de las colonias afectó por tres vías: la desaparición de las remesas de Indias, la caída de la renta de aduanas por el descenso del comercio con América y con Europa, y en último lugar, por la ausencia de emisiones de deuda pública al no disponer del aval de las importantes remesas americanas. Estas particularidades, unidas a la recaudación realizada desde las propias administraciones locales, conllevaron al establecimiento del sistema de administración de impuestos en 1799. Las reformas posteriores fueron rechazadas por los estamentos privilegiados, de manera que la disminución de los ingresos del Estado fue muy elevada entre 1807 y 1819 (Comín,

2018: 85). Desde este momento, la recaudación de los impuestos locales, más los impuestos centrales, la llevarían a cabo de forma conjunta los delegados de la Real Hacienda, estimándose los gastos de administración en un 4 por ciento y, a partir de 1831, en un 10 por ciento.

Los ingresos municipales a finales del siglo XVIII del ayuntamiento sevillano eran de los más elevados de España, ascendiendo a 7.413.674 reales de vellón; tan sólo superados por los 12.597.775 de la Villa y Corte de Madrid y por los 9.772.294 de Aragón referidos al año 1769. Aproximadamente, un 18% de estos ingresos locales recaudados pasarían a formar parte de las arcas estatales revirtiendo a la Corona. García (1986), en los datos referidos a Sevilla en 1828, señala para esta fecha unos ingresos de totales de 2.869.714 reales de vellón, lo que representa una drástica bajada respecto a los 7.413.674 a los que ascendían sesenta años antes, siendo la siguiente proporción en cuanto al origen de los mismos:

1. Propios: 2.234.025 (77,85%).
2. Arbitrios: 565.350 (19,70%).
3. Repartimientos: 70.338 (2,45%).

Como se puede constatar, el mayor peso lo llevaban los ingresos de propios, siendo en esta época la hacienda municipal de Sevilla una hacienda patrimonial. El nivel presupuestario de 1828 no se vuelve a alcanzar hasta 1846, pero en todo el periodo analizado, años 1833 a 1857, nunca se llegaría a los ingresos de 1769. Por otra parte, el nivel del peso de los Propios sobre el total ingresos nunca llegaría a ser tan elevado, su lugar lo ocuparon los arbitrios a raíz de las desamortizaciones de 1836 y 1855. De este modo, se produjo una abrupta transformación en un breve período de tiempo, pasando de hacienda patrimonial a hacienda fiscal, con la particularidad que supone la implantación rápida de este sistema para una masa crítica de contribuyentes cuyas rentas eran muy desiguales.

Las transformaciones sufridas provocaron que el mayor peso contributivo recayese sobre las clases más débiles. Los liberales desconfiaban de los municipios por los mismos argumentos que ya habían adelantado los ilustrados; fraude y malversación. Según los planteamientos ilustrados los excedentes necesarios para llevar a cabo la amortización de la deuda pasaban por cortar los abusos de las oligarquías urbanas en la administración de los fondos locales siendo necesario un estrecho control central.

La carga heredada fue muy pesada, con un tercio de la deuda condicionada por los acreedores censualistas, con un elevado patrimonio municipal por gestionar que paulatinamente se fue perdiendo con las desamortizaciones. En un oficio del año 1835 se creó una relación de la “liquidación nominal de acreedores censualistas, expresiva de los que están en el caso de cobrar una anualidad o una y media anualidad, así como de los que nada deben percibir por no estar legitimados sus créditos y el total de importe que debe satisfacerse anualmente”, esta cantidad ascendía en 1835 a

417.976,13 reales. Los ingresos del ayuntamiento en 1836 ascendían a 1.805.200 reales, por lo que la deuda de los acreedores censualistas representaba un 23,15% de los ingresos<sup>4</sup>.

En la ciudad de Sevilla se fijó el impuesto para financiar la Instrucción Primaria sobre los puestos de agua y, posteriormente, se añadieron la libra de carne de macho y los juegos de bochas con la intención de equilibrar los presupuestos<sup>5</sup>. La obligatoriedad del sostenimiento de las escuelas por parte del municipio tenía sus antecedentes en el Real Decreto, de 16 de febrero de 1825, denominado Plan y Reglamento de Primeras Letras del Reino.

En la etapa liberal, el modelo de supervisión se realizaba a través de las Diputaciones, que dependían a su vez del Ministerio de la Gobernación, aunque la aprobación de nuevos arbitrios correspondiese a las Cortes y se introdujese el presupuesto con carácter anual.

A partir de los años 40, se regularon exhaustivamente los presupuestos, indicando los diferentes capítulos, tanto de ingresos como de gastos. El modelo de 1845 de Mon-Santillán distinguía dos tipos de gastos: los obligatorios y los voluntarios o imprevistos. Los gastos obligatorios comprendían diferentes partidas: Ayuntamiento, Policía Urbana y rural, Instrucción Pública, Beneficencia, Obras públicas, Corrección pública, Montes y Cargas, incluyendo las cargas partidas tan relevantes como la deuda con los censualistas, que fue especialmente significativa en el caso de la hacienda decimonónica hispalense. Además, incluía las deudas con la Hacienda Central, partidas previstas para el sostenimiento de la Diputación, indemnizaciones, gastos de pleitos y fiestas religiosas.

Estas partidas podían ser modificadas por el Jefe Político o el Gobierno sin el consentimiento del ayuntamiento. En cuanto a los gastos voluntarios, se incluyeron las obras de nueva construcción y, en los imprevistos los gastos necesarios para hacer frente a calamidades públicas, teniendo el límite del 10% del presupuesto. Estos gastos voluntarios podían ser rechazados o reducidos por el Jefe Político o el Gobierno, pero no incrementados, para lo que se necesitaba el previo consentimiento del ayuntamiento y los mayores contribuyentes, en igual número que los concejales.

Respecto al capítulo de ingresos hay que destacar tres apartados: los ingresos ordinarios, los ingresos extraordinarios y “los medios autorizados para cubrir el déficit”. Los ingresos ordinarios se componían de varias partidas; los procedentes de las fincas de propios y de los montes, a los que se les deducía el 20 por ciento, se incluían también los intereses de la Deuda del Estado, y los que se recibieron en compensación por la desamortización de 1855. Otros conceptos eran los arbitrios establecidos, entre los que figuraban el alquiler de puestos públicos y las licencias para ferias; o los derechos que se exigían por el consumo, representando cada vez un mayor peso en la globalidad de los presupuestos. Objeto de debate permanente, fueron los ingresos procedentes de las contribuciones, ya fuese la contribución de inmuebles, cultivo y ganadería, ya fuese la industrial. Igualmente, se calificaban de ingresos ordinarios los, cada vez menos frecuentes, procedentes de bienes y rentas destinados a beneficencia e instrucción pública, además de las tasas públicas que

---

<sup>4</sup> AHMS. Liquidación nominal de acreedores censualistas del año 1835. Escribanía de Cabildo, 1ª Apéndice, letra C, tomo 110.

<sup>5</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 30 de junio de 1844.

aportaban los alumnos de pago en las escuelas (García, 2018a: 102). Los “medios autorizados para cubrir el déficit” cobran un especial interés, por la flexibilidad que hubiera podido permitir, que normalmente se traducían en unos recargos sobre las contribuciones estatales, y además se permitieron los repartimientos en algunos períodos y, excepcionalmente, unos arbitrios diferentes a los establecidos.

La ley de 1845<sup>6</sup> era formalmente impecable, pero se puede considerar que no se aplicó, debido a las modificaciones introducidas por los diputados. El grupo de presión más influyente fue el de los terratenientes que introdujeron enmiendas en las Cortes al proyecto de la contribución de inmuebles, cultivo y ganadería. De este modo, los diputados moderados se negaron a la elaboración del catastro de la riqueza territorial. El método que se utilizó fue la aprobación de un sistema de amillaramientos para conseguir que la contribución se recaudase de la misma forma que anteriormente para repartir las rentas provinciales. Al mismo tiempo, consiguieron que se gravasen los rendimientos del cultivo y la ganadería, mientras el proyecto pretendía gravar la propiedad de la tierra (Comín, 2018a: 87). Como consecuencia de todo ello, la presión tributaria sobre el sector agrícola disminuyó, principalmente después de la reforma de Mon-Santillán en 1845. La clave de la dificultad en la gestión era el elevado volumen de deuda, y de ahí los problemas que tuvo el liberalismo para poder asentarse, pues debía soportar la resistencia de los propietarios a pagar impuestos desde el siglo XVIII.

Tal y como detectaron los ilustrados en años anteriores, los pequeños propietarios y los jornaleros fueron los perjudicados por estas transformaciones sociales. Estos jornaleros eran una importante representación dentro del contexto global de la provincia de Sevilla.

## **Funcionamiento de la Comisión Local de Instrucción Primaria**

No constan actas hasta 1840, si bien disponemos de presupuestos desde 1836. Las primeras actas hacen referencia a las Sociedades Económicas de Amigos del País, instituciones que tuvieron su auge a finales del siglo XVIII y cuya actividad decae a lo largo del siglo XIX. En los inicios del funcionamiento de la Comisión Local de Instrucción Primaria el ayuntamiento hispalense da cuenta en sus actas de la información requerida a la Sociedad Económica. Esta informaba de las direcciones de las escuelas, el alcalde indicó que la Comisión Local debía sustituir a la Sociedad en la realización de estos encargos<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Mon-Santillán.

<sup>7</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 11 de marzo de 1840. “Se da cuenta de la publicación hecha en los diarios, la visita domiciliaria que realizan los señores de la Comisión, se informa de un oficio del Ayuntamiento donde se indica que estando pronta la Sociedad Económica de Amigos del País a realizar la entrega de la información requerida con las direcciones de las escuelas, requería el Alcalde que la Comisión sustituyese a la Sociedad en la realización de estos encargos y recomendando que el recibo se hiciese por inventario y dando cuenta al Ayuntamiento”.

En las primeras actas se deja constancia de la importancia del papel moral de la Iglesia Católica, pues para abrir un centro de enseñanza se exigía un certificado de buena conducta, emitido por el párroco, al alcalde del barrio<sup>8</sup>.

En los albores también se definió la misión de la Comisión Local de Instrucción Primaria, y se deduce que la activación de la misma fue consecuencia de la promulgación de la Ley de 21 de julio de 1838, donde se autorizó al Gobierno a plantear provisionalmente el plan de Instrucción Primaria y su posterior desarrollo reglamentario, y es por ello que la Comisión asumió esta responsabilidad municipal<sup>9</sup>.

Los cambios fiscales afectaron a la Educación y la Sanidad. Las dos funciones más interesantes para la historia económica, respecto a la producción de bienes y servicios de carácter social, fueron muy poco atendidas por los distintos gobiernos en el siglo XIX.

En base a estas actas se observa que la actividad colegiada de la Comisión Local nació en 1840, y que los presupuestos anteriores se circunscribían a las escuelas de Triana, donde se venía colaborando con la misma cantidad desde 1836. Si realizamos una comparación de los presupuestos desde 1836 hasta 1845, podemos observar el mantenimiento del gasto anual en instrucción primaria para las escuelas y amigas de Triana cifrado en torno a los 25.000 reales. El gasto oscilaba entre un máximo de 25.029 reales en 1844, y un mínimo de 24.466 en 1839, llamando la atención el año 1838 donde se presupuestó un gasto de 120.000 reales. Este elevado gasto estaba en teoría previsto para la creación de nuevos establecimientos, pero finalmente no se llevó a cabo su edificación.

Sin embargo, se siguen llevando a cabo obras de embellecimiento de la ciudad, como la construcción de la Plaza de la Magdalena cifrada en 80.000 reales, más de tres veces la cantidad invertida en instrucción primaria anualmente en la ciudad. Igualmente, ocurre con los gastos derivados del aniversario del sitio de la ciudad por Van Halen en 1843, que están presupuestados en 27.600 reales, frente a los 25.000 reales para las escuelas y amigas de Triana<sup>10</sup>.

La Diputación Provincial colaboraba con la instrucción pagando la cuota correspondiente al Hospicio Provincial y, costeando parte de las escuelas y “amigas”<sup>11</sup> gratuitas que el ayuntamiento sostenía en Triana. La Diputación concedió, desde el 1 de agosto de 1838, el arbitrio de 12 maravedíes en cada libra de carne de macho. Este impuesto sólo producía por un quinquenio 16.806

---

<sup>8</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión inicial de 1840. “Solicita abrir un centro de enseñanza se pide un certificado de buena conducta emitido por el señor párroco el alcalde de barrio, se condiciona a la señora que los niños debían ser mayores de cinco años. La solicitante es la señora Mazo”.

<sup>9</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 12 de febrero de 1840: “El primer tema que se encomienda a la Comisión es que en cumplimiento de la Ley la Comisión se ocupara de los trabajos análogos a promover y mejorar la enseñanza cuya importante misión le está consentida por la Ley. Se solicita a la Comisión noticias a la existencia de escuelas de ambos sexos en la capital de Sevilla y para ello se acuerda solicitar informes a los Curas Párrocos de la ciudad con indicación de los nombres de las personas que las regentan y con ello servir de base para la visita domiciliaria que después se practicaría. Hace referencia a la Ley de 21 de julio de 1838”.

<sup>10</sup> AHMS. Documentación para la formación del presupuesto de 1844. Conceptos 32 y 58 del presupuesto de gastos.

<sup>11</sup> Guarderías.

reales, como se ve en la partida correspondiente en el presupuesto de ingresos y la cuota fija asignada del hospicio era de 82.125 reales anuales que absorbía el total del producto del arbitrio. Finalmente, el sostenimiento de las escuela y amigas de Triana quedaron íntegramente a cargo de los fondos de propios.

Ninguna fundación, obra pía ni otro recurso alguno auxiliaba a los caudales públicos para costear esta enseñanza, esta nota aparece en los presupuestos de 1844 conforme a la nueva estructura en el capítulo de Quintas, remitiendo la explicación al final de los gastos<sup>12</sup>.

Se observa en las actas que confluyen las ofertas de maestros que se mostraban a disposición municipal con las necesidades detectadas y demandadas por la propia Comisión Local de Instrucción Primaria, pero son las dificultades presupuestarias las que impiden el avance. De esta circunstancia es plenamente consciente la Comisión Superior, que demandó, en cumplimiento de la Ley, la construcción de más escuelas. En este sentido, desde abril de 1840 el Jefe Político exigió que se le remitiera la información solicitada acerca del estado de las escuelas, y en esta misma sesión se determinó que uno de los vocales se responsabilizase de las cuentas de gastos de las escuelas públicas acordándose pasar la información al Jefe de Contabilidad del Ayuntamiento hispalense<sup>13</sup>. Tras estas actas iniciales de 1840, no constan actas durante la Regencia de Espartero, las siguientes actas son de 1844 y en ellas se sigue solicitando información para conocer el perímetro que abarca la enseñanza primaria, y por ello solicitan al Jefe Político desde la Comisión Local de Instrucción Primaria el reconocimiento público de la labor de los visitantes a través de un edicto para facilitarles la tarea<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> AHMS. Documentación para la formación del presupuesto de 1844. Capítulo de Quintas y nota explicativa al final de los gastos.

<sup>13</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 29 de abril de 1840: “Se da cuenta de la circular del Jefe Político donde previene que le faciliten con premura las noticias que tiene pedidas sobre escuelas. La Comisión decide atender la misma. Se nombra al señor don Diego Suarez las cuentas de gastos de las Escuelas Públicas y temas respectivos de la Comisión acordándose pasar la comunicación al respectivo Jefe de Contabilidad del Excelentísimo Ayuntamiento para que lo tenga presente cuando sean presentados para su abono. Se aprueba la confirmación de los actuales maestros toda la vez que cumplieran con exactitud. Por parte del señor Diego Suárez manifiesta tener en su poder todos los documentos relativos a las Escuelas Pías de San Luis y la Comisión autorizó al "Presidente" y a don Antonio Freire para que informasen de la misma al objeto de que lo que apareciese de la misma se aplicase a otras escuelas respecto a la enseñanza pública”.

<sup>14</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 3 de marzo de 1844: “La Comisión de acuerdo con lo manifestado por el señor Puente y siguiendo al artículo 11 de la Orden de 12 de agosto de 1838 los Directores de los Colegios de Humanidades deben admitir en sus establecimientos a los visitantes que nombrase el gobierno y se eleva oficio al señor Jefe Superior Político para que informase de sus nombres a fin de ponerse de acuerdo con ellos para llevar a cabo el cometido. El secretario presenta las bases para que el Alcalde publique un edicto donde: 1) Los Directores y Directoras de los establecimientos de Instrucción Primaria, así como los de Humanidades pasasen en el término de 8 días unas exactas noticias de la calle, casa, número y parroquia en que se encuentran establecidos. 2) Que cada persona que administrare fondos a la enseñanza primaria lo ponga en conocimiento del señor Alcalde con expresión de los capitales, de los productos y de su inversión. 3) Que los administradores de Obras Pías dedicadas al mantenimiento de Escuelas Públicas rindan cuentas del tiempo de la administración. 4) Que los maestros y maestras de primera educación reconozcan a los vocales de esta Comisión para lo que se digan al público sus nombres. 5) Se invita a quien tenga noticias de cualquier renta, fundación, legados o memorias cuyo objeto haya caducado lo comunicase a Al Alcalde para darle útil aplicación al objeto del fomento de la instrucción primaria. Las



Terminado el plazo establecido por el edicto de 12 de marzo, que solicitaba a los alcaldes de barrio información sobre los establecimientos existentes de instrucción primaria, se repartió la información recabada existente a los miembros de la Comisión Local de Instrucción Primaria, nombrándose responsables de los diferentes cuarteles de la ciudad. La conclusión fue que era necesario volver a solicitar la información requerida por el alcalde de la ciudad a los alcaldes de barrio<sup>15</sup>.

Estos años iniciales, como se puede comprobar, tienen varios factores en común: hay cambios en la estructura del poder con la llegada del Jefe Político, hay cambios de funciones pues las escuelas gratuitas, hasta 1833, era una labor que fundamentalmente desempeñaba la Iglesia Católica. Hay, por lo tanto, una asunción de nuevas funciones para los municipios. Hemos podido comprobar a través de las actas como la normativa se desconoce, el plan de Instrucción Primaria provisional es de julio de 1838, la Comisión Local de Instrucción Primaria se acaba de conformar y nos situamos en 1845 cuando todavía la Comisión Local no tiene claro el perímetro de su actuación. Los alcaldes de barrio no le han remitido la información requerida y la Sociedad Económica de Amigos del País colaboraba de forma altruista pasando el testigo a la Comisión Local en todas las materias de las que se ocupaban.

Estas conclusiones se obtienen tras analizar la información que aparece en las actas, y hay que destacar que los presupuestos van en una línea similar. Este hecho se corrobora con posterioridad, ya que hasta 1844 se circunscribe la dotación de la Comisión Local de Instrucción Primaria a las escuelas de Triana a razón de 2.000 reales mensuales, más algún leve gasto de mantenimiento oscilando entre los 24.466 euros y los 25.029 euros. Únicamente en los años de 1844 y 1845 es cuando se comienza a elevar el importe destinado a Instrucción Primaria, tras llevarse a cabo diferentes revisiones presupuestarias, por las grandes presiones que se reciben ante el incumplimiento de la normativa vigente respecto al número de escuelas que debían existir en la ciudad.

Como prueba de la lentitud en la toma de decisiones, se observa el 30 de junio de 1844 en las actas como el Jefe Político volvió a solicitar toda la información requerida. El Jefe Político traslada a la Comisión Local una comunicación recibida de la Comisión Superior, a través de los Comisarios de Protección y Seguridad Públicas, indicando que la enseñanza pública se hallaba muy abandonada en el barrio de San Bernardo, y excitaba a la Comisión para que procurase los medios para establecer una escuela en este barrio.<sup>16</sup> En una sesión anterior se solicitaba también la creación de una escuela en la parroquia de la Virgen de la O, en Triana, situada en el cuartel E<sup>17</sup>. La Junta Parroquial de San Roque solicitaba al ayuntamiento la cesión del Convento de San Benito, con la idea de establecer una escuela gratuita. Al igual ocurre en el barrio de la Cestería, junto al Arenal<sup>18</sup>.

---

bases son aprobadas y el Edicto publicado. Se distribuye la ciudad en cuatro cuarteles y Triana y las escuelas circunscritas a cada zona con el responsable de la Comisión correspondiente. El Alcalde-Triana, El A el señor "Aperechea", del B el señor Colom, del C el señor Freire y del D el señor Puente. Se dispone de personas por distrito incluso un cura para formar las comisiones locales".

<sup>15</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 24 de marzo de 1844.

<sup>16</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 30 de junio de 1844.

<sup>17</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 21 de abril de 1844.

<sup>18</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 30 de junio de 1844.

En este barrio se ubicaba anteriormente el Convento del Pópulo, desamortizado en 1835 y destinado en este momento a cárcel. Estas circunstancias muestran que había una necesidad identificada, y que existía una demanda por parte de la población de Sevilla, y no sólo desde Triana.

La ciudad se estaba reconstruyendo, la arquitectura eclesiástica había sido expropiada tras las desamortizaciones, y se procuraba destinar al uso de la Instrucción Primaria, creando una red de escuelas muy similar a la que dispuso la Iglesia Católica antes del advenimiento del régimen liberal. La diferencia fundamental era que la Iglesia tuvo un amplio patrimonio estando sus rentas y frutos destinados a sufragar los gastos de la Instrucción Primaria gratuita para las clases más necesitadas.

Por el contrario, el estado liberal provoca una gran crisis en las haciendas locales, haciéndoles perder su patrimonio, y destinando el dinero de las ventas de los bienes desamortizados a sanear las arcas estatales. Se produce, en definitiva, una privatización de determinados bienes que parcialmente tenían una retroalimentación en el resto de la sociedad en aras de sanear las arcas del estado. Al igual que ocurrirá en 1855 tras la desamortización de Madoz, no revierten los beneficios al municipio sino al Estado. Por lo tanto, se produce una transferencia de recursos producto de la venta de los bienes eclesiásticos, de gran transcendencia en Sevilla, que van a parar al Estado. Al mismo tiempo, el Estado le traslada al municipio más obligaciones, entre ellas la Instrucción Primaria.

A todo ello, se añade en el caso de Sevilla el mantenimiento de una amplia red de conventos, cuyos gastos son detraídos de las partidas presupuestadas por la Comisión Local. Desaparece el régimen jurisdiccional, pero aparece el caciquismo con el control del poder local por las élites o grupos de presión bien representados en las Cortes.

Estos grupos lograron modificar en su beneficio las reformas fiscales (Tortella, 2017: 228). Se privatizaron bienes comunales, se privatizaron bienes eclesiásticos, sin que ello supusiese una mayor recaudación pues no se creó un catastro que permitiese medir adecuadamente las bases imponibles. En cambio, se incrementarían los consumos que recayeron sobre las clases populares. Señala Comín, “si el crecimiento económico es necesario para la modernización tributaria, la democratización es imprescindible” (Comín, 1996: 115).

El año 1845 fue un momento crucial, donde se denotaron las tensiones existentes entre las necesidades que reclamaba el pueblo, con las disponibilidades presupuestarias.

Cruzando la información reflejada en las actas con los presupuestos municipales se constata esta dificultad. En el acta de 30 de junio de 1844 la Comisión Local contesta al Jefe Político que están trabajando “sin levantar mano” en cuatro proyectos de escuelas gratuitas en cuatro distritos. Se procura distribuir la expansión de las escuelas en diferentes distritos de la ciudad, de lo cual se deduce el origen del impacto presupuestario de los años 1844 y 1845. Esta circunstancia estaba unida a una comunicación que recibe la Comisión Local, donde se les advierte de las consecuencias de incumplir con sus deberes<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 30 de junio de 1844.

La Comisión dio cuenta de un oficio del Jefe Político donde se instaba a la construcción de las escuelas en los diferentes distritos, y se instó a que se costearan con cargo a los arbitrios a cobrar por los puestos de agua.

La Comisión acordó plantear al Jefe Político que lo llevarían a cabo siempre y cuando se les cediese los locales, proponiendo para ellos los siguientes: una sala grande en el Convento de san Jacinto y otra en Maese Rodrigo para el cuartel A, otra sala en el Convento de los Frailes Menores en el cuartel B, otra en el Convento de Belén para el cuartel C, y sirviendo para el cuartel D la Escuela de María Luisa.

Se planteó al Jefe Político que los ingresos por los arbitrios por los puestos de agua eran estimados, por ello, intentarían contar con parte del presupuesto de la escuela de Triana<sup>20</sup>.

El 10 de enero de 1845, el Jefe Político informaba acerca de la propiedad del edificio del Convento de san Pedro de Alcántara en la que se decidió dar posesión a la Comisión Local para el establecimiento de la Escuela Normal y la Práctica, siendo la Comisión Superior la que formase el presupuesto de las obras que se necesitaba, y que se cediese al ayuntamiento el edificio del Convento de los Menores para establecer la escuela del cuartel respectivo. Se comentó el destino del Convento de san Miguel para instrucción primaria, toda vez que Maese Rodrigo se destina a segunda enseñanza y se solicitó al Cabildo de la Catedral, en nombre de la educación, que acepte a ceder San Miguel, respondiendo éste que no era posible al estar en estado ruinoso. Al mismo tiempo, se le advirtió a la Comisión Local la obligación de atender ciertas reglas en lo referente al pago a los maestros, como era el pago de nóminas mensuales. Como se puede observar, las tensiones presupuestarias, afectaban incluso al sueldo de los maestros.

Paralelamente, el concejal Aperechea, miembro de la Comisión Local, informaba de las ventajas que tendría para la ciudad que los Padres Escolapios establecieran un seminario en la ciudad, y que ellos se hiciesen cargo de todas las escuelas públicas, enumerando las incalculables ventajas que tendrían, se propuso dedicar a este fin el edificio de San Luis<sup>21</sup>. Finalmente, esta propuesta tuvo su aplicación parcial años más tarde, pues fue destinado a este fin el convento de la Orden Tercera, anteriormente Palacio de la familia Ponce de León, y hoy sede de la Empresa Municipal de Aguas de la ciudad de Sevilla.

---

<sup>20</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 14 de noviembre de 1844. “Se dio cuenta de un oficio del Jefe Político donde se instaba a la construcción de las cuatro escuelas en los diferentes distritos. Se instaba a que se costeara con cargo a los arbitrios a cobrar por los puestos de agua. La Comisión acuerda plantear al Jefe Político que lo plantearían siempre y cuando se les cediese los locales proponiendo para ellos los siguientes. Una sala grande en San Jacinto y otra en Maese Rodrigo en el cuartel A, otra en los Menores en el cuartel B, otra en Belén para el cuartel C y sirviendo para el cuartel D la Escuela de María Luisa. Se acordó decir al Jefe Político que los ingresos por los arbitrios por los puestos de agua eran estimados, pero que intentarían contar con parte del presupuesto de la escuela de Triana. Se leyó el presupuesto de la obra de la Escuela de Triana que asciende a 408 reales y se encarga al señor Freire la dirección del mismo. Se acuerda que se nombre ayudante de la Academia a la hija del señor Moreno. Se acuerda manifestar al maestro de la escuela de Triana que en lo sucesivo no incluya en las cuentas de gastos mensuales el limpiado de la escuela y el lavado de las toallas, que no debe abonarse”.

<sup>21</sup> AHMS. Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 10 de enero de 1845.

El destino de estos importes presupuestados a mediados de la década de los años cuarenta fue básicamente destinado a reparaciones de los antiguos conventos desamortizados.

Sirva como ejemplo el presupuesto inicial formulado el 26 de octubre de 1845, donde, sobre un gasto total de 187.217 reales, los gastos de conservación y reparaciones de conventos son los más elevados, con los siguientes importes<sup>22</sup>:

1. San Pedro de Alcántara: 38.418 reales para obras necesarias y reparación de las partes altas del edificio, 10.000 reales para gastos de útiles, total 48.418 reales.

2. Ex convento de los Frailes Menores: 56.900 reales para obras necesarias, 10.000 reales para gastos de útiles, total 66.900 reales.

3. Gastos totales: 115.318 reales.

4. Porcentaje sobre el total de gastos en Instrucción Primaria: 61,60%.

El 26 de octubre de 1845 consta en acta un informe leído en la Comisión Local y elaborado por la Comisión Superior que dictamina la situación de la Instrucción Primaria municipal en Sevilla. Una vez más es puesta de manifiesto, y “se lamenta la falta de escuelas en la capital de Andalucía pues repetidas resoluciones indicaban que debía existir al menos una escuela pública por cada 500 vecinos, teniendo actualmente tan sólo una escuela de niños y otra de niñas en Triana”. Se indica igualmente que el interés del Gobierno por la instrucción pública es muy elevado<sup>23</sup>. En el presupuesto de 1846 se potenció la construcción de nuevas escuelas y se debatió acerca de la creación de cinco escuelas más para el año que viene<sup>24</sup>. El siete de abril de 1846 se trasladó a la Comisión Local una comunicación de la Comisión Superior de Instrucción Primaria solicitando noticias sobre los fondos destinados al sostenimiento de las Escuelas Gratuitas, creación de otras nuevas y proponiendo otras en la capital y en Triana<sup>25</sup>.

Es interesante y esclarecedora la respuesta de la Comisión, pues responde y manifiesta que se siente ofendida, “lo conferencia y lo manifiesta”. Indica la Comisión de la “insuficiencia de la financiación con los impuestos indicados” como; “los aguadores” y “el impuesto en libra de carne de macho”, de igual manera explica “la necesidad de arreglar los conventos deteriorados y los gastos necesario para ello” y se ofrece a explicar donde sea necesario las dificultades que tienen<sup>26</sup>. Una de las causas es la obligación de seguir las pautas marcadas por la Comisión de Monumentos Históricos Artísticos (CMHA). La mayoría de estos edificios que se quieren volver a activar eran los que en el período absolutista ejercían la docencia, y prueba de ello, es la ubicación de las diez escuelas gratuitas que había en la ciudad en la década de 1820, estando las mismas ubicadas en conventos que habían sido desamortizados.

---

<sup>22</sup> AHMS. Hacienda/ Presupuestos. Sesión de 26 de octubre de 1845.

<sup>23</sup> AHMS Sesión de 26 de octubre de 1845.

<sup>24</sup> AHMS Sesión de 26 de octubre de 1845.

<sup>25</sup> AHMS Comisión Local de Instrucción Primaria. Acta de 7 de abril de 1846.

<sup>26</sup> AHMS Comisión Local de Instrucción Primaria. Acta de 7 de abril de 1846.

Se constata la existencia de tres presupuestos en 1846 con la siguiente evolución: en primer lugar, se observa que la inversión en Instrucción Primaria parte de una propuesta inicial realizada por la Comisión Local que se cifraba en 187.710 reales para atender las necesidades que existían y cumplir con la ley. En segundo lugar, el Ayuntamiento la elevó a 236.882 reales y, finalmente, tras el déficit observado, el Jefe Político lo redujo a 61.175 reales ante la negativa municipal de incrementar las contribuciones. En este presupuesto de 1846 llamaba poderosamente la atención el déficit de 1.822.013 reales y es interesante y esclarecedora la carta enviada al Gobernador por el Vicepresidente del Consejo del Ayuntamiento Constitucional de Sevilla, Sr. Ibarra, con fecha de 7 de julio de 1846, donde indica “remitido ya al Gobierno de S.M. para su aprobación el presupuesto de gastos municipales de esta Ciudad, sólo falta que V.E. se sirva proponer los arbitrios que estime convenientes para cubrir con su importe el déficit de 1.822.013 reales que de aquel resulta”<sup>27</sup>. La respuesta fue negativa, indicando que no era posible proponer nuevos arbitrios, de forma que tras una correspondencia donde se observan las tensiones existentes, termina el ayuntamiento indicando que esta situación es consecuencia de las modificaciones tributarias llevadas a cabo y que, de cualquier modo, a las alturas del año en la que se sitúa el debate, es imposible de llevar a cabo las acciones planteadas en base a los presupuestos. El presupuesto en Instrucción Primaria ascendió a 61.175 reales representando tan sólo un 1,55% del total de gastos y se prorrogó en el año 1847.

La mayor intención del gasto tuvo como destino edificios a rehabilitar, se observa en los años 1846 y 1847 las variaciones más elevadas y se comprueba que son edificios anteriormente vinculados a la iglesia y, en su mayoría, desamortizados. Esta cuestión fue de una particularidad extrema en la ciudad de Sevilla, pues debido a su pasado poseía una extensa red de conventos y patrimonio eclesiástico que había sido desamortizado.

Estas situaciones que se producen en el siglo XIX pueden ser interpretadas como soluciones de emergencia, la carencia de recursos impidió la construcción de escuelas al ritmo e intensidad adecuados (Añón, 2015: 128).

Los presupuestos corroboran que las políticas municipales, una vez asentada la nueva burguesía dominante, fueron encaminadas, en primer lugar, a que no se les incrementaran los impuestos a través de las contribuciones, y, en segundo lugar, a la seguridad, el orden público y el mantenimiento del patrimonio de la ciudad.

Hubo un gran control de los pagos por parte de la Comisión Superior de Instrucción Primaria, y en este sentido, se dio cuenta en la Comisión Local de la circular de fecha 14 del presente mes de julio acerca de las disposiciones de la Dirección General de fecha 3 de junio sobre la obligación de remitir cada tres meses un estado de los pagos hechos a los maestros titulares<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> AHMS. Documentación para la formación del presupuesto de 1846. Correspondencia al Jefe Político por parte del Ayuntamiento y su respuesta.

<sup>28</sup> AHMS Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 26 de julio de 1846.

El 21 de julio de 1847 se volvió a plantear el conflicto del estado de las escuelas, y se solicitó por parte de la Comisión Superior al ayuntamiento de Sevilla el Informe del Estado de las Escuelas. El ayuntamiento trasladó el encargo a la Comisión Local de Instrucción Primaria y la Comisión contestó en varios sentidos: 1) Imposibilidad de llevar a cabo la Academia gratuita de niñas en el ex convento de san Acasio, debido al estado ruinoso del edificio, a que son las habitaciones altas con lo que esto influye en el calor del verano, la imposibilidad de atender los gastos de la obra y la poca utilidad que produciría el establecimiento de una Escuela gratuita en uno de los barrios más ricos de la ciudad. 2) El Convento de los Menores fue ocupado por la Guardia Civil, y este hecho les impidió la apertura de la Escuela Gratuita. 3) La Comisión carece de los conocimientos precisos para medir la deuda de las Escuelas Pías de San Luis y la que produzca el arbitrio de los puestos de agua, remitiendo al Ayuntamiento para ello<sup>29</sup>.

Se vuelve a insistir en rehabilitar conventos, en este caso San Acasio, situado en la calle Sierpes de Sevilla cuando en este barrio no había necesidad de escuelas gratuitas al ser un perfil de renta alta. Las clases altas educaban a sus hijos en sus casas durante la Instrucción Primaria, potenciaron la Segunda Enseñanza a la que pocos accedían, y no hubo una redistribución de la renta vía impuestos. Paralelamente, se dejaron de lado las demandas de creación de escuelas en barrios como antes se ha demostrado, ante las peticiones de las parroquias de la O, san Roque y La Cestería, entre otras. La segunda cuestión fue la compleja situación respecto a la titularidad de los edificios y su uso, como es el caso del ex convento de los Frailes Menores ocupado por la Guardia Civil. En último lugar, la Comisión Local reconoció desconocer el importe de los ingresos previstos por el cobro de los arbitrios de los puestos de agua que se destinaban a la Instrucción Primaria<sup>30</sup>.

En 1848 se recordó en la Comisión Local el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 que establece en su Título IV, artículo 32 que en las poblaciones de crecido vecindario ha de haber siempre una Escuela elemental completa de niños y otra de niñas por cada 500 vecinos entre públicas y privadas; la tercera parte por lo menos deberá ser de la primera especie, es decir públicas. La “Comisión local de instrucción primaria del ayuntamiento de Sevilla expresa con rotundidad que el citado ayuntamiento se halla en la imposibilidad de cumplir con lo dispuesto en el Real Decreto”<sup>31</sup>.

En los años siguientes la influencia del Jefe Político fue cada vez más determinante en consonancia a la autoridad que reflejaba la Comisión Superior sobre la Comisión Local. En este sentido, se determinaron por Real Orden los libros de texto y se controlaron los exámenes, los requisitos de acceso a las escuelas gratuitas y los nombramientos de los maestros; al mismo tiempo, las incidencias por parte de los afectados eran comunicadas al Jefe Político que, a su vez, remitía su veredicto a la Comisión Local. En este contexto, cobró una importancia vital la figura de los Visitadores de

---

<sup>29</sup> AHMS Comisión Local de Instrucción Primaria. Sesión de 21 de julio de 1847.

<sup>30</sup> AHMS. Actas Comisión Local de Instrucción primaria. Sesión del día 21 de julio de 1847.

<sup>31</sup> AHMS. Actas Comisión Local de Instrucción primaria. Sesión del día 8 de enero de 1848.

Distrito quienes velaban por la veracidad de las incidencias detectadas; paralelamente, los Comisarios de Policía aportaban datos sobre las escuelas existentes.

En los años 1850 a 1854 se produjo una expansión del gasto público municipal en instrucción primaria precedido de una mayor regulación jurídica, con la introducción de cambios normativos tendentes a una mayor concreción de la norma y a un refuerzo y/o creación de la inspección educativa. Es importante señalar que esta intensidad en la ejecución vino impulsada desde la administración central del Estado, y no desde la administración municipal.

Entre 1855 y 1856 disminuyó la existencia de actas; de hecho, la última acta localizada corresponde a la sesión del día 4 de junio de 1854. En los años 1854, 1855 y 1856 se observa la existencia de presupuestos adicionales de gastos e ingresos. Los medios autorizados para cubrir el déficit fueron adquiriendo importancia desde la promulgación de la ley de 1845, viéndose la financiación local modificada, y produciéndose recargos sobre las contribuciones.

Las desviaciones de los presupuestos confirman que la voluntad va por encima de las disponibilidades, las desviaciones cubren aquello que la corporación municipal consideraba prioritario y la Instrucción Pública no lo fue, ni en el origen de la confección de los presupuestos, ni en las desviaciones observadas. Durante el bienio progresista, las mayores partidas fueron las de Obras Públicas, que se fueron incrementando año tras año. La ciudad carecía de notables servicios y se hicieron grandes esfuerzos orientados a su embellecimiento y salubridad. La Instrucción Primaria se enfocó hacia los barrios más necesitados, como una labor caritativa y no como una visión transformadora de una sociedad que apostase por mayores niveles educativos.

Quizás la carta enviada por la Comisión Local de Instrucción Primaria evacuando informe solicitado por el Jefe Político resuma la situación analizada: “Es un doloroso escándalo que la primera capital de Andalucía tuviese sólo en 1844 una escuela gratuita de niños y otra de niñas y eso exclusivamente para el barrio de Triana, cuando repetidas resoluciones, que la Comisión recuerda, disponen que por cada quinientos vecinos haya una escuela pública, y de no otra suerte puede darse la primera instrucción a esa multitud de jóvenes de ambos sexos, que en Sevilla existe carencia de los elementos más indispensables para desenvolver su razón y hacerse útiles a sí propios y a la patria...”<sup>32</sup>.

Si se analiza la evolución entre 1833 y 1857 podemos concluir que, tanto los gobiernos conservadores como los gobiernos progresistas, no tuvieron una gran preocupación por la instrucción primaria. De hecho, en 1853 la Comisión Local de Instrucción Primaria apostó por crear escuelas superiores para las clases acomodadas<sup>33</sup>.

El déficit de la Instrucción Primaria en la ciudad de Sevilla respecto a la alfabetización era el número de escuelas públicas pues no estaba cubierto según lo preceptuado en la ley de Instrucción Pública de 1857; para los 112.529 habitantes con que contaba la ciudad le eran necesarias trece

---

<sup>32</sup> AHMS Hacienda/Presupuestos. Carta de 8 de noviembre de 1845 enviada por la Comisión Local de Instrucción Primaria al Ayuntamiento de la ciudad.

<sup>33</sup> AHMS. Sesión de 13 de agosto de 1853.

escuelas más de niños y once más de niñas, que sumarían diecinueve por cada sexo, lo que el Presidente de la Junta Provincial había comunicado oportunamente al Ayuntamiento, es decir tenía que haber 38 y había 14 por lo tanto faltaban 24 escuelas (Montero, 1996: 35).

Aquellas regiones donde las élites terratenientes eran poderosas daban prioridad a la enseñanza secundaria, reduciendo así los recursos disponibles para la educación primaria. Córdoba con una estructura socio económica similar a Sevilla tuvo una evolución similar (Espino, 2009: 197)<sup>34</sup>.

La distribución territorial de las responsabilidades educativas reflejó la falta de interés estatal por la educación primaria generalizada, siendo al mismo tiempo la causa de las deficientes estadísticas escolares. De la misma manera, la vida rural y la debilidad de la clase media perpetuaron estas deficiencias (Guereña y Viñao, 2013: 78).

Durante la segunda mitad del siglo XIX ya se habían producido las desamortizaciones de Mendiábal (1836) y Madoz (1855), ambas habían desmantelado la red escolar erigida por los ayuntamientos o, más raramente, por la Iglesia, sin procurarle alternativa alguna.

## Conclusiones

Podemos decir que no fue prioritaria la creación de escuelas en Sevilla en el periodo analizado, basándonos en las siguientes premisas:

1. Los presupuestos no adecuaron la inversión en Instrucción Primaria a lo establecido legalmente, por lo tanto, no hubo un gran interés por invertir en educación.
2. Era relevante para la Comisión rehabilitar los conventos, de modo que se destinaba un porcentaje elevado a este fin, según hemos constatado en las actas. Discrepando de este proceder algunos de los miembros de la comisión local de instrucción primaria.
3. La hacienda municipal de Sevilla quedó marcada en el tránsito de una hacienda patrimonial a una hacienda fiscal. El grupo de presión más influyente fue el de los grandes contribuyentes, en su mayoría compuesto por los nuevos propietarios de la tierra. Estos propietarios tuvieron la posibilidad de ocultar sus bases imponibles, pues el sistema lo permitía al no existir un catastro.
4. El periodo analizado supuso un incremento de la desigualdad y un empeoramiento de la calidad de vida de las clases más desfavorecidas económicamente. El flujo de la emigración a la ciudad como consecuencia de las carestías en el campo provocó la migración de un aluvión de personas que se situaron en los arrabales de la ciudad.

---

<sup>34</sup> “Las élites de poder cordobesas primaron en la inversión de los recursos públicos el fomento de las enseñanzas secundaria y profesional y descuidaron la primaria. Partieron de la premisa de que las mismas resultarían más útiles y necesarias para el ansiado desarrollo económico e inscribieron a sus vástagos en colegios privados para que recibieran la primera formación. Por el contrario, consideraron que la enseñanza básica pública únicamente servía para que las clases populares aprendieran unos contenidos básicos, pues pronto abandonaban el sistema educativo para engrosar el mercado de trabajo como mano de obra barata”.



## Bibliografía

Aguilar Piñal, F. (1973). La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII”. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, vol. 1, pp. 39-83.

Añón, Rosa M. (2015). Inicios, desarrollo y decadencia del espacio arquitectónico en la escuela primaria pública española. Una visión desde Sevilla”. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria* (13), pp. 113-134.

Comín Comín, F. (1996): *Historia de la Hacienda pública, II. España (1808-1995)*. Madrid: Editorial Crítica.

Comín Comín, F. (2018): Una burguesía revolucionaria poco revolucionaria en cuestiones de Hacienda (1808-1874). *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (37), pp. 79-91.

Collado Broncano, M. (1985): Proyecto de la Real Sociedad Económica del Amigos del País, de establecimientos de escuelas gratuitas para la ciudad de Sevilla, en el año 1837. *Cuestiones Pedagógicas* (2), pp. 143-150.

Espino Jiménez, F. (2009): “Analfabetismo y escolarización en la España rural durante el liberalismo: la provincia de Córdoba a mediados del siglo XIX”. *Revista de Historia* (22), pp. 177-203.

García García, C. (2018): Una lenta y tardía transformación: Las haciendas locales en el tránsito del absolutismo al liberalismo en Las transformaciones económicas de la revolución liberal en España (1808-1874). *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (37), pp. 93-107.

Guereña J.L. y Viñao Frago, A. (1999): Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850). *Revista de Demografía Histórica* (17) nº 2, pp. 115-140.

Guereña J. L. y Viñao Frago, A. (2013): Power, Information and Control: school statistics and the Spanish educational system (nineteenth century and first third of the twentieth century), *European Educational Research Journal*, (12), Nº 1 pp. 70-80.

Hernández Díaz, J. (2011): *Francia en la educación de la España contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Levi G. (1990): La herencia inmaterial: La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII. Edición Nerea, Madrid.

Montero Pedrera A. (1996): *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900). Desde la promulgación de la Ley Moyano hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Núñez Romero-Balmas, C.E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

Núñez Romero-Balmas, C.E. y Tortella Casares, G. (1993): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Núñez Romero-Balmas, C.E. (2005): “Los determinantes del atraso educativo” en A. Carreras y X. Tafunell (eds) *Estadísticas Históricas de España siglos XIX-XX*. Bilbao: Fundación BBVA.

Puelles Benítez, M. (2006) Religión y escuela pública en nuestra historia: Antecedentes y procesos, *Bordón. Revista de Pedagogía*. (58), pp. 521-535.

Puelles Benítez, M. (2013): Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857). *Bordón. Revista de Pedagogía*. (65), nº 4, pp. 21-32.

Tortella Casares, G. y Núñez Romero-Balmas, C.E. (2017): *El desarrollo de la España contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

Viñao Frago, A. (2018). ¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades. *Áreas. Revista Internacional De Ciencias Sociales*, (37), 128-143.

## **Aportaciones de Jaime Torres Bodet a la defensa de la educación pública en México desde el contexto internacional**

### **Contributions of Jaime Torres Bodet to the defense of public education in Mexico from the international context**

---

**Alejandro López de Lara Marín<sup>1</sup>**  
**Universidad Autónoma del Estado de México**

Fecha de recepción del original: mayo 2020

Fecha de aceptación: julio 2020

#### **Resumen:**

El presente artículo tiene como propósito analizar y comprender el trabajo y aportación que realizó el poeta mexicano, Jaime Torres Bodet, al impulso de la educación pública para la paz y la democracia, no sólo en México, sino a nivel internacional. Para ello se tomó en cuenta su labor como diplomático, su cargo como director de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco por sus siglas en inglés) y su aportación a la defensa de la educación básica.

**Palabras clave:** Educación; Diplomacia; Espacio Público

#### **Abstract:**

The purpose of this article is to analyze and understand the work and contribution made by the Mexican poet, Jaime Torres Bodet, to the promotion of public education for peace and democracy, not only in Mexico, but at the international level. To this end, his work as a diplomat, his position as director of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) and his contribution to the defence of basic education were taken into account.

**Keywords:** Education; Diplomacy; Public Space

---

<sup>1</sup> Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Actualmente trabaja en el Área Académica de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

## Introducción

En México se trazó un horizonte importante en la construcción de la noción pública de educación durante las primeras décadas del siglo XX. La Revolución Mexicana se convirtió en referente importante en la lucha de la educación latinoamericana. Intelectuales y funcionarios vinculados a la educación analizaron, reflexionaron, usaron o condenaron los ejercicios político-pedagógicos que se practicaron en nuestro país.

De esta gran lucha se produjo un mosaico de tendencias políticas, con intereses diversos, que en tiempos de dictadura fueron reprimidas o simplemente negadas. La riqueza ideológica para construir un nuevo país devino en experiencias jamás ensayadas y arraigadas en la creatividad para adaptarse al momento histórico que reclamó la sociedad mexicana en el contexto político-económico nacional e internacional.

Uno de los intelectuales que asumió la responsabilidad de continuar con esa larga data de reflexión y praxis educativa fue Jaime Torres Bodet (1902-1974). Su trabajo por la educación en México no se restringió a las dos ocasiones que ocupó la Secretaría de Educación Pública (1943-1946 y 1958-1960). El proyecto educativo en el que participó sólo puede comprenderse a partir de sus múltiples intervenciones como poeta, escritor, diplomático, político y maestro.

Su labor educativa y su apego a una educación pública estuvieron presentes a lo largo de toda su vida. Su carácter ético y conciliador encajaron muy bien en momentos de turbulencia internacional, de los cuales fue partícipe y observador directo. Sin duda, su compromiso como diplomático proporcionó una mirada distinta sobre la manera de comprender la educación pública, teniendo como referentes los escenarios internacionales antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial.

La comprensión del escenario internacional de Jaime Torres Bodet permitió mantener cierta soberanía en la forma de organizar el elemento esencial con el que contaron las naciones: la educación.

A nivel internacional, desde una postura mesurada, pero agudamente crítica, alzó la voz para exigir una organización democrática y justa en el periodo de posguerra. Su defensa por la educación pública, especialmente de la educación básica, se convirtió en la principal demanda cuando dirigió la Unesco.

En ese sentido, la presente investigación pretende mostrar al lector la importancia de la educación pública en determinados momentos históricos a través de la postura de Jaime Torres Bodet. Para ello, se realizó un análisis de circunstancias claves en las que forjó un pensamiento educativo, a través de su trabajo humanista, poético-literario, su labor diplomática y su cargo como director general de la Unesco.

La estructura del contenido responde a la dinámica de la defensa de la educación pública y los grados de avance por cimentar un sistema de educación para todos, particularmente desde el ámbito diplomático.

La revisión de fuentes, además de su obra escrita, se realizó en el Fondo Jaime Torres Bodet, del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, en él se encuentra una gran variedad de documentos personales del poeta, por lo que permitió adentrarse a un contexto nacional e internacional. Las cartas, los diarios, la documentación oficial de sus cargos públicos y las fotografías<sup>2</sup> nos permitieron construir un horizonte de visibilidad más amplio y apelar al uso de la memoria como proceso de rescate de realidades educativas que hoy parecen ausentes en muchos espacios políticos y académicos.

Sirva este artículo para comprender mejor el trabajo que realizó para el impulso de la educación pública para la paz y la democracia.

#### Primeras experiencias político-educativas

La primera incursión de Jaime Torres Bodet en los deberes públicos fue en la administración educativa. Su cargo como secretario en la Escuela Nacional Preparatoria a principios de la segunda década del siglo XX, le permitió adquirir experiencia en el ámbito organizativo de lo que en ese entonces era la escuela más importante de bachillerato del México posrevolucionario.

La formación y primeras experiencias de Jaime Torres Bodet estuvieron marcadas por el trabajo de los ateneístas que integraron las instituciones producto de la lucha armada.

Los catedráticos ateneístas<sup>3</sup> se adhirieron, algunos con entusiasmo y otros con desconfianza, a las nuevas instituciones públicas e intentaron resolver los problemas heredados del antiguo régimen y los provocados por las decisiones y contradicciones en el seno político, en una nueva estructura jurídica representada en la Constitución de 1917.

De toda esa cepa literaria y política, José Vasconcelos<sup>4</sup>, uno de los más jóvenes, representó la metamorfosis de una casta erudita a la organicidad intelectual. En el tema educativo llevó a la praxis su pensamiento con la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Para Jaime Torres Bodet, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y los primeros pasos para abrir el espacio público en México se convirtieron en la oportunidad de participar activamente en una etapa completamente diferente en términos de institucionalidad educativa, enmarcada en un nuevo proyecto de nación.

---

<sup>2</sup> Las fotografías que se presentan en el artículo tienen la intención de convertirse en pequeñas ventanas que permiten valorar, desde otra óptica, la diversidad de los contextos educativos y el ánimo de su transformación. Se trata, en ese sentido, de un pequeño mosaico que invita a otro tipo de lectura, motivado por la interpretación visual de la obra de personajes como Jaime Torres Bodet. El Fondo Jaime Torres Bodet aún es poco trabajado, esperemos que nuevas investigaciones permitan seguir explorando la vida y el contexto de dicho intelectual.

<sup>3</sup> Se conoce como Ateneo de la Juventud a la asociación civil creada en México por diversos intelectuales que tuvieron como propósito trabajar en la cultural, la filosofía y el arte a través de reuniones y debates públicos. La mayoría de los maestros de Jaime Torres Bodet, pertenecieron a este grupo. Más tarde, Jaime Torres Bodet y otros intelectuales serán conocidos como los Contemporáneos a partir de las publicaciones que realizan.

<sup>4</sup> Ver Susana Quintanilla "Nosotros". La juventud del Ateneo de México. De Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes a José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán.

La campaña educativa que emprendió José Vasconcelos permitió al joven poeta acercarse a una realidad que exigió cambios profundos en las decisiones políticas dirigidas a la creación del proyecto más ambicioso de federalización educativa.

La experiencia vasconcelista envolvió a Torres Bodet en la práctica política y social. Uno de los aciertos de Vasconcelos, ministro de educación, y que repercutió en esa praxis política en Torres Bodet, fue su insistencia para salir de la cómoda esfera intelectual con arraigo ciudadano y percibir las urgentes necesidades que la mayoría del país reclamó.

La campaña educativa se convirtió en uno de los primeros intentos del siglo XX por conectar las realidades del país al proyecto revolucionario naciente. Esto es, Vasconcelos y su comitiva comenzaron a vincular parte de la riqueza cultural de la sociedad mexicana con el proyecto de educación pública.

La pobreza en la que se encontraba la mayoría de la población fue el foco rojo que acompañó los andares de la comitiva vasconcelista. Sin embargo, el mosaico ideológico y político con que se fundó la SEP permitió trazar un espacio público como parte de la etapa constitutiva del Estado.

Sin duda, Torres Bodet contribuyó desde muy joven con esta labor y fue esta dinámica la que lo llevó, años más tarde, a ocupar el cargo de la Secretaría de Educación pública, primero, de 1943 a 1946 y, después, de 1958 a 1964.

En medio de esos dos periodos como representante de la educación en México, su labor diplomática, siempre acompañada de su desarrollo humanista, se convirtió en un pilar para la educación.

## **La diplomacia y el espacio público**

Desde muy joven se dedicó a la diplomacia y al servicio exterior, por lo que se convirtió en observador de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de Europa. Es precisamente en el terreno internacional donde forja su pensamiento encaminado al sentido de lo público, particularmente en el tema de la cultura y la educación, el cual profundizó con mayor énfasis en sus cargos públicos, sobre todo, los que lo colocaron al frente de la educación mexicana.

La noción del espacio público, por lo tanto, se concibe en este apartado, como el lugar donde se construye y disputa el reconocimiento y materialización de un derecho: el de la educación. En medio de intereses marcados por la preparación y desarrollo de la guerra, la educación se pensó como el vehículo para recuperar la paz y el entendimiento internacional. El papel del poeta mexicano reflejó su preocupación por pensar una educación que parta desde referencias y contextos diversos y no desde una perspectiva unívoca o estandarizada.

La construcción y disputa de ese espacio público en la esfera internacional tiene una importancia trascendental en el proceso de reconocimiento y legitimidad de Estados Latinoamericanos, por ello la participación de intelectuales como Jaime Torres Bodet en las conferencias, coloquios y redes diplomáticas fueron escenarios idóneos para impulsar nuevos horizontes de visibilidad para transformar la situación de la educación en países como México.

Aunado a lo anterior, en los jóvenes, como Jaime Torres Bodet, el gusto por la diplomacia fue inspirado por escritores como Alfonso Reyes, ya que veían en el servicio exterior un escaparate de la situación política por la que atravesó el país y una forma de desarrollar su obra intelectual. Reyes los incitaba a salir del país y escapar del laberinto de la política, así lo evidencia una carta dirigida a Xavier Villaurrutia, miembro de los Contemporáneos, y que nos sirve para comprender la motivación que tuvo Jaime Torres Bodet en las labores diplomáticas:

*¿Por qué no se esfuerza usted en saltar a la diplomacia? El francés usted ya lo domina (...) Piense que la vida en el extranjero es en el fondo un vicio. ¡O feliz culpa! Ella nos ayuda a vivir sin ciertas pasiones inútiles. ¡La política! ¡La pervadiente política! ¡Mi bestia negra, mi enemigo. Y pensar que estamos todavía tan lejos -por lo poco evolucionado del medio- de vivir de nuestra pluma! (...) Decídase, examínese, salga para cualquier punto de la tierra, donde tenga un poco de soledad y de ocio. No se quede con los ojos fijos en lo que está cerca. Siéntase en comunicación con el mundo (Guillermo Sheridan citado en Orozco Pozos, 2009: 12).*

Tras obtener calificación satisfactoria para trabajar en el servicio exterior mexicano, en 1929 comenzó su labor en Madrid.

En aquel primer viaje a Europa, Torres Bodet describió, a través de una carta a José Gorostiza, la experiencia de la doble labor de los escritores en México al pertenecer a una generación que exige de ellos su trabajo público:

*He recordado mucho lo que, en una de nuestras largas conversaciones de sobremesa en Sanborns me decías respecto a la doble obligación de que los escritores somos víctimas, en México: la de desarrollar una vida normal, de trabajo burocrático o de cualquier otra índole, y la de desprendernos de él, para alcanzar –en su ágil plenitud– el fantasma de las cosas superiores que los espíritus necesitan para mantenerse y que, a nosotros, se nos dan siempre de tarde en tarde. Al contrario de lo que muchos suponen –de lo que yo mismo creí alguna vez– la carrera diplomática ni desconecta a nadie de las cosas buenas de México, ni le opone un valladar infranqueable para escribir. La superficialidad de una vida no depende casi nunca del género de las ocupaciones que elige, sino del temperamento de quien la elige (Torres Bodet, 2016: 205).*

El trabajo diplomático fue un espacio privilegiado para conectar sus aspiraciones de escritor, pero a la vez un lugar que exigió sus aptitudes como político. Esta labor lo llevó a trabajar, durante diferentes periodos de las décadas de los treinta y cuarenta, en ciudades como Madrid, París, Buenos Aires y Bruselas, ésta última debió abandonarla por la invasión nazi en mayo de 1940.

En cada uno de los cargos que ejerció en las embajadas de México, su convicción y proyectos estuvieron acompañados de sus anhelos culturales, no sólo por estar en Europa, cuna de muchos de sus escritores predilectos, sino también por la necesidad de extender la obra de pensadores latinoamericanos, especialmente mexicanos, con la firme intención de mostrar su universalidad.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para una mayor comprensión del trabajo diplomático que desempeñaron intelectuales como Jaime Torres Bodet, particularmente desde la cultura a nivel internacional ver Alexandra Pita González “América (Latina) en París: Mistral y Torres Bodet en la Colección Iberoamericana, 1927-1940”.

Una labor importante de Jaime Torres Bodet como parte del cuerpo diplomático fue la de traducir y redactar informes sobre la situación política y económica de los países donde trabajó y sobre cómo éstos percibían México.

En 1936 ocupó la jefatura del Departamento Diplomático, cargo que desempeñó en momentos de gran tensión, ya que participó en los procesos en que México adoptó su postura respecto a la Guerra Civil española; la Conferencia de Buenos Aires, importante en política exterior debido a la relación con los Estados Unidos, sobre todo a principios del gobierno de Franklin D. Roosevelt, y finalmente, el trámite del ofrecimiento de asilo al revolucionario ruso León Trotsky.

La manera de actuar de las potencias internacionales para ampliar su campo político y comercial no fue ajena para el escritor mexicano. Comprendió, desde muy temprano, cómo las relaciones internacionales se dirigieron a una hecatombe de amplias magnitudes, principalmente al observar el aumento de la escalada de odio y el auge de movimientos autoritarios y fascistas en el viejo continente.

El nuevo gobierno encabezado por el presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) designó como secretario de Relaciones Exteriores a Ezequiel Padilla, y éste, a su vez, escogió a Jaime Torres Bodet como subsecretario del ramo. Con el tiempo, este cargo le abrió la puerta para ocupar el puesto de secretario de Educación en 1943, ya que el presidente pudo conocer mejor al escritor de Contemporáneos, cuya postura conciliatoria le sería muy útil en un momento de fuerte polarización magisterial.

El paso por la subsecretaría no fue algo ajeno; con la experiencia adquirida en Europa y Argentina, Jaime Torres Bodet se desenvolvió con soltura y con sutileza que todo diplomático adquiere como virtud.

Son varias las tareas que asumió en compañía del aparato burocrático recién reorganizado, entre ellas destacó la relación con Inglaterra y las indemnizaciones de las empresas petroleras que fueron expropiadas.

No obstante, el trabajo más arduo en la Secretaría de Relaciones Exteriores, por el panorama geopolítico, fue detallar el papel que jugaría México en la conflagración mundial.

Las presiones al interior y exterior del país requirieron de la mayor astucia de políticos y diplomáticos mexicanos para mover en el preciso momento las piezas que aseguraron un futuro para la estabilidad del régimen; tanto la neutralidad como la beligerancia prematura, o a destiempo, tuvieron costos muy altos.

El trabajo de la Secretaría aumentó después del ataque a la base naval norteamericana de Pearl Harbor. En sus Memorias, Torres Bodet sintetizó las acciones que se emprendieron en aquellos años: “México no sería un voluntario bélico más. Cuando llegase el caso, obraríamos conforme a nuestros legítimos intereses” (Torres Bodet, 1981a: 672).

Lo que resaltamos son las experiencias que el poeta y escritor adquirió al calor del conflicto bélico y bajo la responsabilidad diplomática. En esas prácticas de intereses y relaciones político-económicas anidó parte de la inspiración para proyectar el modelo educativo que consolidó a principios de los años sesenta.



Además de su obra poética y de su trabajo literario, elementos esenciales para defender un pensamiento educativo, planteó, desde la administración pública, el interés por cimentar un proyecto educativo que respondió a las necesidades del contexto y que a su vez contribuyó a darle continuidad y fortaleza al régimen político.

Por ello, sus intervenciones mostraron la necesidad de incursionar en un proyecto educativo que no cayera en simplismos bélicos de derecha e izquierda y se encaminara a reflexionar sobre los momentos de trascendencia pacífica. Esto lo reflejó en un discurso pronunciado el 18 de mayo de 1942 durante la Feria del Libro y Exposición de Prensa en la Ciudad de México. Desde una posición sagaz, condenó el camino por el que los pueblos optaron bajo el mando del dictador:

*Ha sonado, para todos nosotros, una hora de insólita gravedad. Inflamados por una propaganda de agresión sistemática y de injusticia, algunos de los pueblos que nos habíamos acostumbrado a considerar como particularmente dispuestos al fomento de la cultura, han extraviado el sentido de la fraternidad humana y se encuentran ahora empeñados en una guerra cuyo objetivo no es el de lograr una redención, sino el de generalizar una esclavitud (El Nacional, 1942).*

En ese sentido, describió las estrategias utilizadas en aquellos países, presas de su voluntad belicista:

*Para conseguir sus propósitos, ningún límite ha detenido a los dictadores. Ni el respeto a la libertad, que yace humillada y escarnecida en las cárceles de sus pueblos. Ni el prestigio de la razón, que expulsaron de las universidades de sus naciones y que en vano pretenden sustituir con las apariencias de un fanatismo militarista. Ni la consideración al talento, que desterraron o subyugaron, organizando magnos desfiles de tanques y de cañones alrededor de la hoguera a la que arrojaban, junto con los libros de sus más célebres literatos, todo el tesoro de una civilización que nosotros, hombres de América, no estamos resueltos a traicionar.*

*En esta lucha, el maestro, el artista y el sabio no tienen que elegir su partido. Arrojando de su seno al intelectual autónomo y reemplazándolo con el asalariado propagandista, las dictaduras han hecho ya su elección. Como siempre, la inteligencia está con la libertad, que es su expresión más lúcida y más genuina, y las tinieblas van con los opresores (El Nacional, 1942).*

Al desempeñar un papel más activo como intelectual orgánico, Jaime Torres Bodet combinó su sentir e interés poético-literario con su experiencia diplomática, síntesis de un pensamiento humanista capaz de construir un proyecto fincado en el principio de educación pública.

## **Pensamiento educativo desde la periferia: Fundar la UNESCO**

A partir de 1942 diversos intelectuales, convocaron reuniones para pensar y planificar una organización de cooperación económica al finalizar la guerra. Estos países y sus integrantes formaron la Conferencia de Ministros de Educación Aliados (CMAE). Estas organizaciones fueron esenciales para pensar a futuro en una institución más amplia enfocada a discutir cómo salir de la crisis educativa e intelectual en la posguerra: (Brabyn, 1985: 5)

En 1945, la ciudad de Londres fue el punto de reunión para intelectuales, ministros y diplomáticos de varios países que discutieron cuál era el camino que la educación y la cultura debieran tomar en los tiempos de la posguerra. La presencia de intelectuales de América Latina, Asia y algunos

de África, en las posteriores reuniones, fue muy importante porque abrieron la brecha para exigir que su voz sea tomada en cuenta en la creación de un proyecto educativo y cultural con grandes dimensiones.

En las reuniones preparatorias para fundar la organización más importante en términos de educación, cultura, ciencia y arte a nivel mundial, a mediados de los años cuarenta, Jaime Torres Bodet, delegado mexicano, planteó la necesidad de abrir el concepto de paz para darle un sentido más amplio, más allá de las características discursivas, administrativas o políticas; consideró que el mundo exige que se piense la paz más allá de distribuciones geográficas, económicas y, sobre todo, de seguridad.

Su posición, al igual que la de muchos otros delegados de países periféricos, fue que el problema de la educación en el mundo no se resuelve con un simple cambio de enfoque; por ello expresó su preocupación por la educación y la paz desde una perspectiva un tanto diferente a la de otros delegados occidentales. Cuestionó los cambios de la sociedad que propiciaron el florecimiento abrupto de las múltiples formas de deshumanización, acumuladas durante un par de siglos y sintetizadas en la guerra, la cual puede ser, en palabras de Bodet: “el producto extremo de una insuficiencia o de una deformación lamentable de los sistemas educativos de las naciones” (Torres Bodet, 1987: 14).

La génesis de aquellos comportamientos sociales no puede ser explicado por unas cuantas personas en el poder y por su influjo sobre los sistemas educativos. Por eso Torres Bodet se preguntó: “¿hubiese sido posible implantar y desarrollar esa instrucción para el odio y para la muerte si, en la totalidad de los otros pueblos, hubiese habido un entusiasmo cordial para la democracia, un amor activo de la cultura y, para decirlo cruel pero brevemente, un concepto eficaz de la educación?” (Torres Bodet, 1987: 14-15).

Para Torres Bodet el fascismo fue la punta del *iceberg* y su proyecto de educación totalitaria y dogmática compartió elementos con otros sistemas educativos internacionales, los cuales no fueron capaces de advertir lo que provocó la exaltación racista e imperialista.

La causa de aquellos hechos fue la injusta distribución internacional, por ello es importante subrayar que la educación para la paz debió construirse sobre la base de una organización económica que desmontara la diferencias entre el centro y la periferia, por lo menos en términos educativos:

Jamás apreciaremos mejor lo que puede en el hombre la devoción a la libertad que pensando ahora en la enorme desproporción que, durante siglos, dejaron los países civilizados prevalecer entre el proceso cultural de unos cuantos de ellos y el abandono doliente a los demás [...] la euforia del triunfo sería demencia sino buscamos, desde luego, una garantía para evitar que semejante peligro se reproduzca [...] encontrar una forma de convivencia en que la creación de las grandes personalidades no suponga olvido para las masas y en el que la expansión de las masas no implique la asfixia del individuo (Torres Bodet, 1987: 15-16).

La palabra de Torres Bodet en las discusiones para la creación de la Unesco alimentó una tercera opción, a la cual se adhirieron una gran cantidad de países.

En diciembre de 1947, con 30 votos a favor, 3 en contra y 2 anulaciones Jaime Torres Bodet se convirtió en el primer mexicano en ocupar un cargo de trascendencia internacional en el periodo de la posguerra. (Enríquez, 1997)

En la toma de posesión el poeta mexicano extendió su postura respecto a diferentes puntos de vista que son la base de los principios de la Unesco, su discurso se enfocó al derecho a la educación básica y la alfabetización de las masas desheredadas.

Su trabajo en la Unesco fue replantear el destino del presupuesto y visibilizar la desigualdad educativa, cultural y científica en la que estuvieron inmersos los países periféricos, a pesar de ser los principales productores de materias primas.

El elemento clave que dejó en claro Torres Bodet para contribuir al desarrollo cultural y educativo de naciones como la mexicana fue la necesidad de educación básica, articulada en un proyecto económico. Reunir más de 40 países para concretar los planes académicos, científicos y culturales a partir de la medida de occidente desvanecería la realidad injusta en la que se encontraban la distribución de saberes y el no reconocimiento cultural de los pueblos del sur, principalmente. Desde un análisis geopolítico del saber y la ciencia, Torres Bodet criticó a los monopolios que impedían el desarrollo científico y económico de la gran mayoría de naciones:

*Si el monopolio de determinadas industrias y de ciertos procedimientos comerciales ha sido el origen de continuas discordias entre los hombres, ¿cómo habríamos de aceptar que se monopolizasen también, por el solo privilegio de la fortuna, los perfeccionamientos de la técnica, los medios de la investigación científica y las conquistas del saber? (Torres Bodet, 1987: 19).*

Lo valioso, desde su realidad política y educativa, fue abrir el debate internacional a las dos versiones que pretendieron explicar y justificar el mundo. La opinión de Torres Bodet, un intelectual proveniente de la periferia rompió las posiciones antagónicas representadas ideológicamente a través del comunismo vs capitalismo. Aunque provenía de un país cada vez más dependiente de Estados Unidos, sus argumentos para visibilizar las necesidades y exigencias del nombrado “tercer mundo” no dejaron de llamar la atención:

*Si reflexionamos sobre la crisis de nuestro tiempo, comprenderemos muy fácilmente que lo más grave de las actuales desavenencias es la prueba elocuente de la congoja con que los pueblos tratan de alcanzar los tres objetivos exaltados por la Revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad. Hay todavía hombres y grupos que colocan, sobre el ideal de la libertad, el de la igualdad. Y existen, asimismo, grupos y hombres que sitúan, por encima del ideal de igualdad, el de libertad.*

*Unos y otros sufren, porque unos y otros olvidan que, sin igualdad, la libertad constituiría solamente un símbolo en provecho de los mejor preparados y de los más poderosos en tanto que, sin libertad, la igualdad adquiriría pronto el carácter más lamentable y el más gregario.*

*Por otra parte, sin un justo equilibrio entre la igualdad y la libertad, ¿cómo lograr jamás la fraternidad? (Torres Bodet, 1987: 29-30).*

La política y el programa de Torres Bodet en la Unesco sentaron un referente para hablar abiertamente de otra visión más allá del claroscuro de la guerra fría, acciones que años más tarde realizarían los países de África y Asia en la Conferencia de Bandung<sup>6</sup>. Por ejemplo, desde Ginebra distinguió las maneras de apreciar el desarrollo económico:

Conviene establecer una distinción entre la noción de valorización económica, que no atiende sino a la explotación de los recursos, y la de desenvolvimiento económico, el cual implica un progreso social, no ya ulterior sino concomitante e –incluso– previo. Enviar máquinas a un país para industrializarlo, sin ayudarlo al mismo tiempo a que cree sus propios laboratorios, sería hacer obra expansionista más bien que de desenvolvimiento. No hay duda de que se daría así a ese país una prosperidad momentánea; pero semejante prosperidad no entrañaría una evolución general y duradera de su población (Torres Bodet, 1987: 96).

Esta apreciación de Torres Bodet, en julio de 1949, sirvió como respuesta a lo expresado por el presidente norteamericano Harry Truman en un discurso que pronunció en enero del mismo año; en él utilizó la noción de países “subdesarrollados” para referirse a las naciones pobres, es decir, todas las del sur global. El principal objetivo, según su lógica, fue que las naciones “atrasadas” para alcanzar el supuesto “desarrollo” deberían seguir los pasos que marcaran los Estados Unidos y algunas otras naciones occidentales.

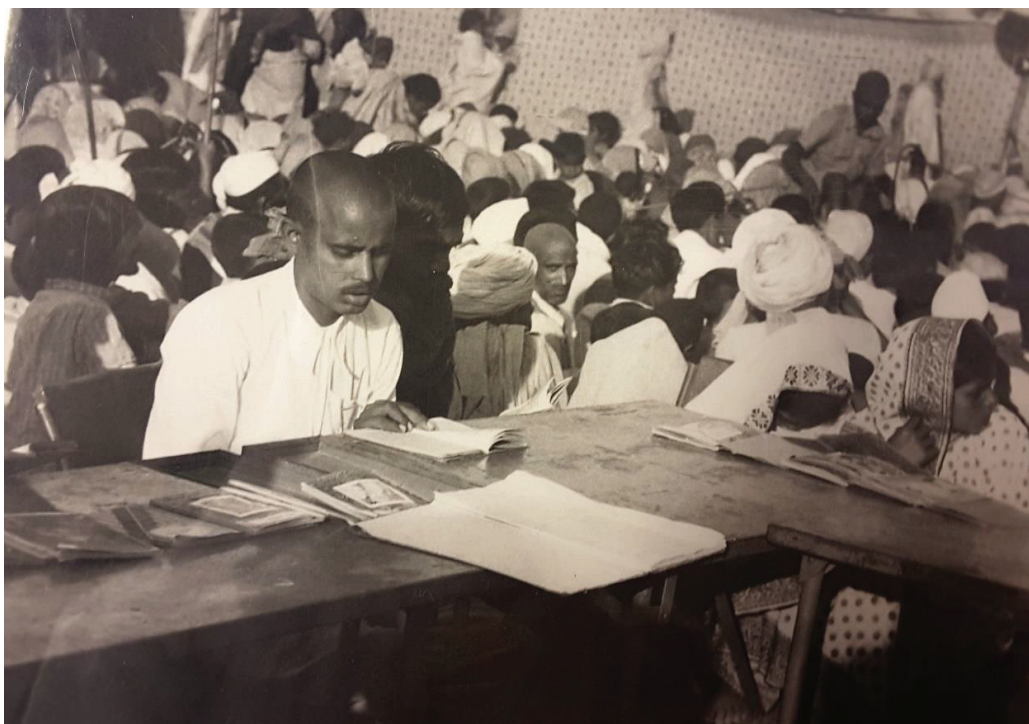
La voz de Torres Bodet, con sus particularidades y desde su contexto, intentó alertar de estas nociones que algunos países, como Estados Unidos, utilizaron como mecanismos coercitivos y de intervención. Su interés humanista lo obligó a comprender el problema del desarrollo o del “tercer mundo”<sup>7</sup> desde el sur. Los proyectos educativos, culturales y científicos tenían que ser emprendidos con la mayor de las fortalezas. Por eso, su pensamiento se convirtió en una manera de mostrar las relaciones entre centro cultural y periferia (Klengel, 2006).

Sin embargo, cuando el peso de la Guerra Fría comenzó a tener mayor efecto en los foros y conferencias internacionales, la Unesco incrementó su polarización. La presión internacional aumentó a partir del surgimiento de escenarios bélicos con presencia norteamericana y soviética. En medio de ese contexto, el desdén por la cultura y la educación se hizo cada vez más evidente; los recursos económicos fueron limitándose y la disposición por exigirlos se restringió a meros acuerdos administrativos que no lograron asegurar nada.

---

<sup>6</sup> En 1955 diferentes países africanos y asiáticos realizaron la Conferencia de Bandung, muchos de ellos recién habían logrado liberarse del yugo colonial por lo que manifiestan el no alineamiento a la división del mundo representada, por un lado, con los Estados Unidos, y por el otro, con la URSS. La Conferencia es de suma importancia para Latinoamérica, ya que se rechaza y critica las pretensiones de continuar manteniendo un mundo con formaciones sociales imperialistas. Sin duda, las voces críticas como las de Jaime Torres Bodet, entre otros, abrían la brecha para plantear las reivindicaciones a nivel internacional.

<sup>7</sup> La noción de “tercer mundo” permitió a los países occidentales convertir al resto del mundo en un espacio de intervención, control e imposición con el fin de “ayudar” al mundo “atrasado” en la supuesta carrera por el “desarrollo”. Esta política del desarrollo, impulsada en los años cincuenta, se vuelve el eje rector de las políticas en América Latina. Para una mayor comprensión del tema: Arturo Escobar, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Caracas, Editorial El Perro y la Rana, 2007.



**El cuarto móvil de leer al aire libre de la Unesco, probablemente en la India.  
Fuente: AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 44, foto 3.**

El fervor por construir un mundo de paz dirigido por los delegados norteamericanos se fue desvaneciendo en la medida en que percibieron una aparente autonomía de la institución, a pesar de que la mayor parte del financiamiento provenía de ellos. Carlos Enríquez Verdura (1997) considera que esto fue la causa por la que dejaron de apoyar proyectos en diversas áreas.

Esta situación se complicó aún más cuando estalló la Guerra de Corea y Estados Unidos exigió de la institución un posicionamiento más contundente. La inversión para aparatos y equipamientos militares fue cada vez mayor, mientras que la de los proyectos educativos y culturales lo resintió. La victoria comunista china puso en alerta a los Estados Unidos y a sus aliados, quienes, en 1950, intervinieron en Corea para frenar el avance comunista; los resultados no fueron los más esperados y poco después intentaron hacer lo mismo en Vietnam, en donde el fracaso fue evidente (Hobsbawm, 2005).

En consecuencia, este tipo de situaciones obligaron a Torres Bodet, entonces director General de la Unesco, a tomar una posición más clara respecto a las pretensiones de occidente e imponer a la organización directrices respecto a Corea. El tema no fue nada sencillo, más aún cuando la ONU pidió la intervención de la Unesco para el caso. En sus *Memorias*, Torres Bodet recuerda la manera en que debió actuar en aquella ocasión:

Tratamos de obrar, a la vez, con prudencia y con lealtad. Con lealtad, porque hubiera sido inconcebible que no sumáramos nuestro esfuerzo a los de la ONU. Con prudencia, porque habría sido inmoral que nos convirtiésemos en un instrumento de propaganda del Departamento de Estado. Los estudios y las informaciones que propagó la Unesco durante la guerra

de Corea se caracterizaron por su completo apego a la doctrina de la seguridad colectiva, pero cuidamos mucho de no asumir en ningún momento la actitud de un beligerante (1981b: 80).

No obstante, aquella prudencia no fue bien entendida por los Estados Unidos, según Torres Bodet, debido a las presiones ejercidas en la institución: “La oficina del delegado permanente del gobierno norteamericano me hizo sentir varias veces que Washington no estaba satisfecho de las gestiones llevadas a cabo por la Unesco” (1981b: 80).

La Guerra Fría y el poco interés de seguir financiando proyectos impulsados en aquel momento por la Unesco, especialmente los relacionados con la educación básica, hicieron que Torres Bodet intentara, en varias ocasiones, concientizar sobre lo serio que era construir y contribuir a la paz, pero esto tenía que verse reflejado en lo económico. Sus peticiones fueron rechazadas, hecho que lo orilló a entregar su renuncia, por segunda vez, pero en esta ocasión con carácter irrevocable.<sup>8</sup>



**Acto diplomático de Jaime Torres Bodet durante su estancia en la Unesco.  
Fuente: AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 44, foto 8.**

A pesar del apoyo que logró de los países de la periferia, el poco interés por parte de los norteamericanos y los ingleses para aumentar el presupuesto, sumado a la presión, cada vez más evidente, de Estados Unidos hacia los países latinoamericanos, de forma unilateral, provocaron que se desvaneciera todo intento de afrontar un compromiso en bloque. Al respecto, Carlos Enríquez Verdura

---

<sup>8</sup> Un elemento que se sumó al contexto de difícil tensión por el que atravesó la Unesco fue la admisión a la institución de la España de Franco. Desde su posición política, Torres Bodet rechazó el ingreso, sin embargo, desde su cargo no tuvo otra opción más que admitir lo que la Asamblea y los consejos correspondientes ya habían determinado.

afirma: “Torres Bodet ganaba el apoyo de aquellos que entendían la importancia de su compromiso con la educación, pero al mismo tiempo perdía el de aquellos con otras prioridades” (1997: 104).

Desde sus primeras intervenciones como director General de la Unesco, Torres Bodet cuestionó los recursos financieros de la institución a partir de la crítica del entusiasmo por la carrera armamentista en la posguerra y la hipocresía del interés por la paz:

*¿Qué puede hacer, en efecto, una institución que en modo alguno debe inmiscuirse en la esfera de la acción de los gobiernos; que, estando concebida para dirigir, se halla solamente en condiciones de aconsejar, y que, para coordinar los intercambios culturales de cuarenta y cinco naciones, cuenta con un presupuesto de poco más de 7,500 000 dólares, o sea una cantidad inferior a la que, durante ciertas ofensivas, costó un minuto, un solo minuto de la guerra pasada? (Torres Bodet, 1987: 41).*

Su exigencia, correspondió a una crítica de los países pobres a los hegemónicos en medio de una descarada oleada de financiamiento a Europa y Japón. Mientras tanto, el abandono y el saqueo persistieron en zonas como las de Latinoamérica, a la que se le obligó a negociar con el sector privado.

La materialización de los ideales de libertad, cultura, educación y ciencia comenzaron a diluirse por el poco compromiso que asumieron las naciones que se enriquecieron, como las del sur.

Hasta el último momento insistió en la importancia de la responsabilidad presupuestaria. En la VII reunión de la Conferencia General, celebrada en París el 21 de noviembre de 1952, pidió: “9, 914 866 dólares para 1953 y 10 776 440 dólares para 1954. O sea, para los dos años 20 691 306 dólares” (Torres Bodet, 1987: 463).

La cifra aprobada fue de US\$17, 056, 964.00; votada por 29 países, además de los hegemónicos de Gran Bretaña y Estados Unidos, y algunos latinoamericanos, como Cuba, Honduras y Panamá. Ante la disminución del presupuesto, Torres Bodet presentó su dimisión irrevocable y mencionó, en términos económicos, lo que significaba el aumento que su administración solicitó:

*El desarrollo recomendado suponía, aproximadamente, en el caso de los Estados Unidos, como promedio, una erogación suplementaria de un tercio de céntimo de dólar por año y por habitante. Por lo que hace a la Gran Bretaña, la proporción era un de un quinto de penny, y de 68 céntimos de franco por lo que respecta Francia. En cuanto a Honduras, Liberia y Nicaragua, el aumento hubiera sido –también por año y por habitante– igual a la duodécima parte de un centavo, a la trigésima parte de un céntimo y a las dos quintas partes de un centavo, respectivamente. Ese, señores, era el sacrificio que os rogué tuvierais a bien considerar. ¿Podía yo pensar que constituyera una carga intolerable para el contribuyente? Y –lo que es, a mi juicio, mucho más serio–, ¿puede afirmarse que el contribuyente se sentiría más inclinado a creer en la Unesco, cuando se le diga que una asamblea de 65 gobiernos rehusó otorgar a la Organización un complemento de recursos que, en términos generales, hubiera exigido un gasto equivalente, por cada habitante de sus Estados Miembros, al precio de unos cuantos cerillos por año? Torres Bodet, 1987: 476).*

La Asamblea reunida en la VII Conferencia General de la Organización aceptó la dimisión de Torres Bodet y, tras un corto tiempo, regresó a México. Elena Poniatowska publicó, en 2002, una entrevista de principio de los años setenta, donde le cuestionaba sobre su renuncia a la Unesco. La respuesta, asociada a lo que ya hemos tratado, contiene un elemento más:

el problema esencial sigue en pie. Mientras no se construya una paz auténtica, sobre la base de una creciente confianza en los valores de la cultura, en el respeto de la justicia y en el de los derechos del hombre, cada conciencia libre continuará sintiendo a su alrededor, como lo digo en mi libro, lo que yo sentí muy frecuentemente a lo largo de aquel periodo de mi vida: la angustia de estar clamando en mitad de un desierto inmenso: el más poblado y oscuro de los desiertos, el desierto internacional (Poniatowska, 2002).

Finalmente, en el diseño de las políticas educativas, desde la noción universalista que planteó la Unesco, Torres Bodet impulsó proyectos, seminarios y conferencias orientadas a una distribución más justa de los conocimientos científicos. Si bien él fue un intelectual convencido de lo universal, lo hizo a partir del reconocimiento cultural de cada pueblo.

Aunque Torres Bodet, al igual que muchos intelectuales, vieron a Europa como un importante referente y a pesar de que en la construcción y origen humanista del poeta mexicano el occidente fue la cuna de las máximas manifestaciones que apreció, su participación en la Unesco se convirtió en una disputa por arrebatar los espacios que tradicionalmente le correspondieron a la élite intelectual occidental.



**Jaime Torres Bodet de visita en una escuela.**  
**Fuente: AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 60, foto 704.**

## **La educación básica en la disputa internacional**

Ante las pretensiones de Torres Bodet de que la Unesco estuviera al servicio de la academia occidental, su defensa por la educación básica para las masas fue elemental, hecho que lo convirtió en el defensor del proyecto público de la educación a nivel internacional. En las conferencias de la



Unesco y frente a delegados europeos y norteamericanos, el representante mexicano planteó el trabajo armónico en todos los frentes educativos.

La educación básica debía tener la misma prioridad que la educación universitaria; tan importante eran los avances tecnológicos creados por un grupo de personas como el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto de mediados del siglo XX. Por eso, afirmó: “en materia de educación toda parcialidad es de consecuencias desoladoras: lo mismo la mística de la instrucción primaria como panacea universal, que la mística de la instrucción superior, como base de predominio” (Torres Bodet, 1987: 17).

En sus *Memorias* relató la reacción de los delegados europeos, durante la reunión preparatoria de la Unesco, realizada en Londres en 1945, ante la petición de centrar los esfuerzos en la educación básica y en la lucha contra el analfabetismo:

Salvo la delegación de Francia –que asentía visiblemente a mis argumentos–, los representantes de las comunidades “adelantadas” empezaron a mirarme con extrañeza. Por lo visto, la lucha contra el analfabetismo no figuraba en los pliegos de instrucciones que habían recibido de sus mandantes. Reconstruir era su propósito primordial, aunque millones de hombres y de mujeres tuviesen que asegurar décadas y centurias para empezar a construir lo que no tenían (Torres Bodet, 1981a: 392).

La disparidad entre los países europeos y los latinoamericanos, por ejemplo, reflejó lo atenuante del proyecto oligárquico que rigió la educación básica. En ese sentido, la apuesta a la nueva forma de pensar la educación tuvo que estar acorde a un nuevo pacto, es decir, una manera distinta de apreciar los valores y lo que nos rodea socialmente. Ninguna organización que se jacte de intentar un nuevo orden mundial a través de la cultura y la ciencia debía solapar el modelo de dominación colonial que siguió vigente:

Esa solidaridad sería sólo un vocablo vano si debiésemos aceptar como fatalidad inexorable la coexistencia de comunidades en las cuales el poder económico y los recursos de cultura conocen acrecentamientos sin precedente y comunidades en las cuales la miseria continúa siendo, a la vez, madre e hija de la ignorancia. Madre, en cuanto produce generaciones sin escuelas, pueblos sin bibliotecas, ciudades sin salvación; hija, porque la ignorancia empobrece a los pueblos, les priva de una explotación racional de sus bienes y los somete a la tiranía de la naturaleza. (Torres Bodet, 1987: 104-105).

Por ello, el trabajo que realizó durante su corta administración como secretario General de la Unesco fue convertir las aspiraciones en proyectos concretos y reales. Esto significó dejar de admirar una lista impecable de hechos que se deberían hacer y avanzar en constituir herramientas que contribuyeran a la alfabetización de las masas y edificar sistemas educativos, especialmente de educación básica, en países de mayor exclusión.

## Consideraciones finales

La capacidad y habilidad diplomática analizada anteriormente sirvió para afrontar los retos a los que fue sometido Jaime Torres Bodet, particularmente a su regreso a la Secretaría de Educación Pública en México de 1958 a 1964. La experiencia desarrollada en su carrera diplomática, y sobre todo en la Unesco, permitió a Torres Bodet comprender cuáles eran los proyectos clave que debía

trazar para consolidar mejor el sistema educativo nacional y sobre todo dotarlo de una mayor noción de lo público.

La concepción de lo público tomó fuerza a partir de entender la educación en una dimensión más amplia, vinculada sobre todo como proyecto político para construir un horizonte democrático.

Por lo tanto, la defensa de la educación pública que realizó Torres Bodet, a través de su papel conciliador, permitió mantener la esencia del proyecto revolucionario que maduró fundamentalmente en los años treinta. Su peculiar defensa de una educación integral, humanista, técnica y democrática lo acompañó en los debates nacionales e internacionales en los que participó, pero también en las políticas públicas de educación que implementó y dirigió.

Su visión respecto a la rectoría del Estado en la educación permitió la ampliación de este derecho, que puede identificarse hasta la década de los setenta, a través de campañas de alfabetización, construcción de nuevas escuelas, la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), entre otros.

El cúmulo de experiencias se centraron fundamentalmente en la educación básica como piedra angular para la transformación de la sociedad y como elemento indispensable para romper con los procesos de exclusión. La escuela primaria fue clave por ser el primer acercamiento con las clases populares, que no sólo era un importante espacio para la formación de las nuevas generaciones, sino el epicentro de las decisiones colectivas en las comunidades.

En ese sentido, adentrarnos en algunos instantes de su trayectoria nos ayudó a identificar una memoria histórica portadora de un cúmulo de experiencias colectivas y de bienestar social, tan necesarios hoy para repensarnos el futuro de la educación pública. Sin duda, su aportación contribuyó a la creación de un modelo educativo que tuvo vigencia por varias décadas.

Finalmente, el rescate del pensamiento político-educativo de Jaime Torres Bodet nos permitió dimensionar las maneras en que se pensó la reconstrucción del Estado mexicano desde la educación. La vida pública de un personaje como él nos ayuda a comprender los propósitos que se trazaron intelectuales de su altura, sobre todo el compromiso ético-político en la construcción de los proyectos de nación.

A través del rescate del pensamiento político-educativo de Jaime Torres Bodet, se puede percibir la pérdida de los derechos que, a sangre y sudor, les han costado a países como México, sobre todo el abandono de importantes discusiones orientadas al impulso de la educación pública en la actualidad. De la misma manera, se puede identificar cuáles son las contradicciones dentro del ámbito educativo para seguir construyendo lo propio en medio de las diferencias, pero con rasgos comunes que permitan pensar proyectos de emancipación.

Al escribir sus *Memorias*, Jaime Torres Bodet reconoció que su primer recuerdo fue el de una muerte: la de su tío. Cuando sus historias atravesaron el largo peregrinaje de su vida y quedaron plasmadas en un texto, decidió concluir su trayectoria de la misma forma que su primer recuerdo: murió el 13 de mayo de 1974 en la sala de su casa tras darse un disparo.

Su muerte, más que un símbolo trágico, mostró la plenitud de sus aspiraciones al decidir que había cumplido con su obra política y cultural, así lo describió: “A esperar día tras día la muerte, prefiero convocarla y hacerlo a tiempo [...]. No quiero dar molestias ni inspirar lástima a nadie. Habré cumplido, hasta la última hora, con mi deber”.

## Referencias bibliográficas

- “Cinco cartas de Torres Bodet” (2016). Textos y documentos. Disponible en [132.247.146.34/index.php/rlm/article/view/27618/26350](http://132.247.146.34/index.php/rlm/article/view/27618/26350)
- Brabyn, H. (1985). Nacimiento de un ideal . *El Correo* (7), 5-6.
- El Nacional (1942). “El Presidente tiene gran fe en el sentido moral de los periodistas”, 18 de mayo. México.
- Enríquez, V. C. (1997). *Jaime Torres Bodet y la UNESCO: Los límites de la cooperación*. México: El Colegio de México
- Escobar, Arturo (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Caracas, Editorial El Perro y la Rana.
- Klengel, Susanne (2006). “Hacia un nuevo humanismo sin fronteras. Jaime Torres Bodet y el discurso cultural de la segunda posguerra”, en *Unidad y pluralidad de la cultura latinoamericana: géneros, identidades y medios*. Madrid, Iberoamericana/ Vervuert.
- Orozco Pozos, Marcio (2009). “Jaime Torres Bodet, embajador de México en París, 1954-1958”, Tesis de Maestría en Historia. México, UNAM.
- Pita González, Alexandra (2019) “América (Latina) en París: Mistral y Torres Bodet en la Colección Iberoamericana, 1927-1940” en Fabián Herrera León y Yannick Wehrli, *América Latina y el internacionalismo ginebrino de entreguerras: implicaciones y resonancias*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Poniatowska, Elena (2002). “Las enseñanzas de Torres Bodet II”, en *La Jornada*, 6 de mayo. México.
- Quintanilla Susana, (2008) “Nosotros”. *La juventud del Ateneo de México. De Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes a José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán*, México, Tusquets.
- Torres Bodet, (1987). *Discursos en la Unesco*. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (1981b). *Memorias, T. II*. México, Porrúa.
- \_\_\_\_\_ (1981a). *Memorias, T. I*. México, Porrúa.

## Archivo consultado:

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM). Fondo Jaime Torres Bodet.

## **Las Escuelas Hogar en los Institutos Femeninos de Enseñanzas Medias en la provincia de Santander en las décadas de los años 50 y 60**

### **School-home in Institutes Female High Schools in the province Santander in the 1950s and 1960s**

---

**Julio Ruiz de Salazar Echevarría**  
**Centro de Estudios Ceinmark**

Fecha de recepción del original: agosto 2020  
Fecha de aceptación: septiembre 2020

#### **Resumen.**

La educación ha constituido una herramienta para ir formando ciudadanos desde sus edades más tempranas de acuerdo a los valores de los estados. Durante la dictadura de Franco, la educación sirvió para mantener vigentes los principios del Movimiento y valores de la Iglesia Católica con un plan de educación diferenciada entre chicos y chicas. En la educación del sexo femenino ponía una especial atención a su formación como amas de casa, madres, esposas y devotas católicas, sirviéndose para ello el franquismo de organizaciones adeptas al régimen como la Sección Femenina que asumió la misión de educar a la mujer española según estos cánones utilizando para este cometido instituciones como las Escuelas Hogar.

Este artículo desarrolla cómo se organizaron y funcionaron estas Escuelas Hogar en la provincia de Santander durante los años 50 y 60, así como apuntar los problemas que afectaron en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Escuela Hogar, Sección Femenina, Mandos, materias, Jefe de Escuela, instructora

#### **Abstract.**

Education has been a tool to train citizens from their earliest ages according to the values of the states. During the Franco's dictatorship, education served to keep the principles of the Movement in force and values of the Catholic Church with a differentiated education plan for boys and girls. In the education of the female sex he paid special attention to their formation as housewives, mothers, wives and devout Catholics, the Franco's regime using organizations that support the regime such as the Female Section, which assumed the mission of educating Spanish women according to these canons, using institutions such as the Home Schools for this purpose.

This article develops how these Home Schools were organized and functioned in the province of Santander during the 50s and 60s, as well as pointing out the problems that affected the teaching-learning processes.

**Key words:** Home School, Female Section, Leadership, subject, Head of School, Instrutress.

## 1. Introducción

El trabajo de investigación referente a las Escuelas Hogar en la entonces provincia de Santander en los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanzas Medias durante los años 50 y 60 fue realizado durante el año 2019 y 2020 con una finalidad académica, sin embargo, durante el trabajo investigador fue surgiendo la necesidad de divulgar la labor educativa de estas Escuelas Hogar con las adolescentes de la provincia durante los años mencionados al detectarse a nivel provincial la ausencia de publicaciones y trabajos sobre este campo. Otro aspecto trascendente de la realidad de estas escuelas que la realización del trabajo de documentación puso de manifiesto y que se pretende reflejar en este artículo fueron los numerosos condicionantes que las Escuelas Hogar de la provincia debieron enfrentar y que limitó su actividad de formación, condicionantes tanto endógenos de las propias instituciones, como exógenos.

Los documentos de archivo existentes en el Archivo Histórico Provincial de Cantabria constituyeron la aportación más importante por la cantidad de información aportada y por la escasez de documentación existente en la relación a las Escuelas Hogar en archivos municipales, de centros educativos u otras instituciones. También fueron importantes los testimonios de dos alumnas que cursaron estudios en formación del hogar en estas escuelas durante las décadas señaladas, aportando realismo a la publicación y su experiencia y consideración hacia estas instituciones.

La investigación del contexto histórico y el origen, estructura y funcionamiento de las Escuelas Hogar en España se llevó a cabo mediante la consulta de bibliografía, destacando las obras de Begoña Barrera, María Teresa Gallego Méndez, Carme Molinero, Inbal Ofer y Kathleen Richmond, constituyendo sus estudios una referencia obligada para valorar el papel de la mujer en la sociedad franquista y la labor educativa y político-social de la Sección Femenina entre las mujeres. La labor investigadora de estas mujeres ha contribuido a abordar la labor de la Sección Femenina desde el punto de vista formativo y laboral de la mujer en la dictadura, ampliando el campo de estudio más allá de la labor política de la organización e incluso destacando, como señalan Begoña Barrera o Inbal Ofer, el carácter progresista que mostró en ciertos aspectos como fueron las iniciativas legislativas en materia laboral y social que posteriormente se explicarán en el presente artículo.

Finalmente, el BOE supuso en la realización de este trabajo el documento base para estudiar y analizar los planes de formación de las Escuelas Hogar.

## 2. Los orígenes y estructura de las Escuelas Hogar. Instruir a la mujer de la nueva España

En abril de 1939, terminada la guerra con el triunfo de las armas franquistas, comenzó a constituirse un nuevo régimen, con unas estructuras y órganos de poder que tuvo que integrar a todas aquellas fuerzas que apoyaron al bando sublevado durante la contienda. En los primeros años de la dictadura, destacó la influencia de la Falange, que desde su fundación tomó rasgos del fascismo italiano en su ideario, y la rama de la organización para la mujer, la Sección Femenina. La actividad

de la Sección Femenina se encaminó en tres direcciones: la movilización, encuadramiento y formación de su militancia; la formación política y profesional de las mujeres; y, la formación de las mujeres para el hogar en los centros de educación y trabajo dependientes del Estado. A estas tres direcciones señaladas es preciso añadir la labor propagandística que, junto a la educativa, debía crear un relato que hiciera a la mujer española aceptar el destino que el Estado las reservó y no solamente fuera aceptado, sino que supusiera, según apunta Begoña Barrera, una meta deseable (Barrera, 2019: 252), además de ser el medio de ideologización mediante el que habría que construir a la mujer falangista ideal (Cenarro, 2017: 96).

Una vez recibió la Sección Femenina el encargo de formar a la mujer en los valores que debían encarnar la nueva España, la organización femenina elaboró dos planes formativos que fueron: el “*Plan de Formación de Mayores*” y el “*Plan de Formación de Juventudes*”. A partir de estos programas se desarrollaron dos proyectos destinados a la formación y la educación de las mujeres y que perduraron hasta el final del franquismo: las escuelas de formación y las Escuelas Hogar. La Sección Femenina al lograr el importante papel de canalizar la participación política y social de las mujeres y procurar su formación, materializó la posibilidad de plasmar en la sociedad la concepción falangista de la mujer subordinada a la figura del hombre y reducir el rol femenino al ámbito del hogar como defendió la que fue Delegada Nacional durante el franquismo Pilar Primo de Rivera:

*“(...) Porque la única misión que tienen asignadas las mujeres en la tarea de la Patria es el hogar (...).*

*(...) Por eso, ahora, con la paz, ampliaremos la labor de formación, para hacerles a los hombres tan agradables la vida en familia que dentro de la casa encuentren todo aquello que antes les faltaba (...).”<sup>1</sup>*

Los orígenes de las enseñanzas impartidas en las Escuelas Hogar se remontan a 1941. Siguieron el modelo de instituciones similares que habían existido con anterioridad en otros países como Bélgica, Francia y Suiza (Galera, 2014: 80). En ellas se impartieron enseñanzas de Decoración, Economía Doméstica, Puericultura, Labores y Cocina, además de nociones de Política y de Educación Física. En su primer año de vida se crearon un total de 57 Escuelas Hogar (Rincón, 2010: 76) en toda España y se matricularon un número de alumnas superior a 6.000<sup>2</sup>, pero ante la demanda existente se comprobó la insuficiencia del número de centros y plazas. Para dar solución a esta falta de centros y plazas en núcleos de población menores a 10.000 habitantes se crearon las Escuelas Mixtas que concentraron las enseñanzas impartidas en las Escuelas Hogar y en las Escuelas de Formación.

---

<sup>1</sup> PRIMO DE RIVERA, P. (1945). *Discursos, circulares y escritos*. Madrid, Ediciones de Sección Femenina, pp. 56 y 65.

<sup>2</sup> Suárez Fernández establece el número en 6285 [SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*. Madrid: Asociación Nueva Andalucía (Segunda Edición), 1993. p. 109], aunque en otras fuentes las cifras apuntadas difieren de esta cantidad, en cualquier caso coinciden en superar las 6000 alumnas.

En los siguientes años, el gobierno franquista siguió completando y fortaleciendo la educación y formación de la mujer en el hogar y no fue hasta 1943 con la Orden de 9 de marzo de 1943 por la que se estableció la creación de Escuelas del Hogar en los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanza Media, fijándose cómo se debían organizar y regir las Escuelas Hogar en todo el territorio nacional, cómo deberían funcionar, así como los principios a los que debían responder. Un año después se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Orden de 11 de agosto de 1944 sobre obligatoriedad de las disciplinas de Escuelas del Hogar en la Enseñanza Media que reguló la obligatoriedad en todos los centros, ya sean oficiales o privados, de haber cursado y aprobado las materias de Economía Doméstica, Corte y Confección, Trabajos Manuales, Zurcido y Repaso, Cocina, Música, Puericultura e Higiene para obtener el título de bachillerato.

Años después entró en vigor otra orden, Orden de 11 de julio de 1950, por la que se dictaron normas para el desarrollo del plan de estudios de Escuelas de Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Esta orden tuvo especial relevancia para las enseñanzas que se impartirían en estos centros hasta su disolución, ya que dictaminó que las enseñanzas del hogar se harían en seis cursos en lugar de siete como hasta ese momento. En los primeros cursos de 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> se observa que predominó la Formación Física, Higiene, la Formación Político-Social y la Música y ya a partir de 4<sup>o</sup> curso se incluyó enseñanzas relacionadas más con las prácticas del hogar, la medicina casera y la administración económica de la unidad familiar.

La organización que rigió el funcionamiento de estas instituciones educativas se basó en una estructura jerárquica que poco se aleja de los patrones que definen a nuestro sistema educativo actual, aunque sí es cierto que existen notables diferencias en cuanto a la forma de gestión y a la carga de adoctrinamiento político esperado, por otra parte, en el contexto de una dictadura. Las Escuelas Hogar que funcionaron durante la dictadura franquista en los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanzas Medias constituyeron una institución autónoma dentro de éstos, es decir, podrían definirse como “un instituto dentro del instituto”, puesto que compartieron centro, instalación, pero su gestión, equipo directivo y planes educativos eran independientes de los institutos de enseñanzas medias.

Atendiendo a la estructura jerárquica anteriormente referida, las Escuelas Hogar dependieron a nivel nacional de Ministerio de Educación Nacional que era el encargado de organizar sus planes de formación y estudio, funcionamiento y organización. Después del ministerio, la responsabilidad de su gestión recayó en la Sección Femenina y el Departamento de Cultura Nacional que, por una razón lógica de eficacia, delegó en los departamentos de cultura provinciales el trabajo de administrar las Escuelas Hogar en su territorio. Las funciones que tenían asignadas se englobaron en tres grandes áreas: elaborar los programas de estudios de las Escuelas Hogar y enseñanzas del hogar, coordinación con los centros para facilitar la disposición de todos los medios posibles para el ejercicio de las enseñanzas y, en último lugar, la labor de inspección para evaluar el funcionamiento de los centros y la labor del personal docente.

Si bien la Sección Femenina jugó un papel importante especialmente en la labor de intermediación con el ministerio y en facilitar recursos económicos y materiales, merece un reconocimiento especial el trabajo de los departamentos provinciales de cultura en su tarea diaria con las Escuelas Hogar. La Delegada Provincial de Cultura presidió las Juntas Generales de Hogar<sup>3</sup>, en reuniones acompañada de las directoras de las escuelas, que servían para dictar los aspectos organizativos del curso, los fines que se perseguían, las recomendaciones y puntualizaciones que debían atenderse, de la financiación de las diferentes actividades, modificación de horarios o de programaciones (por motivos diversos como escasos recursos económicos, falta de alumnas, bajas de profesorado, errores en la planificación previa, etc...) e instrucciones al personal docente. Igualmente, la Delegación Provincial de Cultura se encargó de efectuar las inspecciones, que eran realizadas por la Regidora Provincial de Cultura, que debía supervisar y examinar durante el curso el funcionamiento de las escuelas, la dirección, el profesorado, el estado de los centros y si el personal docente llevaba a cabo el programa establecido en las aulas. Cada año, según los archivos<sup>4</sup> consultados, se llevaron a cabo alrededor de una a dos inspecciones por centro, pero en el supuesto que los informes emitieran reparos o señalaran aspectos a mejorar o cambiar, en ese caso las inspecciones se realizaban con una periodicidad de tres meses para evaluar la respuesta de las mejoras introducidas. La Delegada Provincial contó con la ayuda de la Auxiliar Provincial de Cultura cuya función más relevante era la administración del departamento y de las Escuelas Hogar.

En el siguiente escalón de la jerarquía se encontraba en el ámbito local y correspondía a la Delegada Local de la Sección Femenina. Tuvieron como responsabilidad elegir al Jefe de Escuela y asegurarse de mantener el contacto con los respectivos ayuntamientos que eran los que, de manera habitual, sufragaron los gastos de mantenimiento de los centros y también, en ocasiones, apoyaron económicamente la realización de actividades. El papel de la Delegada Local en el día a día de los centros era poco relevante, significando únicamente la presencia de la Falange y la Sección Femenina en las escuelas y con la obligación de asistir a los plenos municipales, juntas de enseñanza primaria y consejos locales. En ocasiones, la misma Delegada Local ostentó el cargo de Jefe de Escuela, como fue en el caso de la escuela de Polientes<sup>5</sup> a mediados de la década de los sesenta, por ejemplo.

En cada centro la organización académica y formativa la asumió en el Jefe de Escuela, el Jefe de Estudios y las instructoras. Una estructura muy similar a la existente hoy día con las labores de dirección de los centros por parte del Director y Jefe de Estudios y la labor de enseñanza que desarrollan en las aulas el profesorado. Las obligaciones del Jefe de Escuela consistieron en la gestión diaria del centro de acuerdo a las recomendaciones de ámbito superior y a la ley, la relación

---

<sup>3</sup> Archivo Histórico Provincial de Cantabria (en adelante A.H.P.C.), Instituciones del Movimiento Nacional, leg. 249, carpeta 9, fol. 1, 3, 5, 6, 7, 11, 25, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, SECCIÓN FEMENINA.: *Junta General del Hogar*, Santander, 1949-1975.

<sup>4</sup> *Ibidem*, leg. 249, carpeta 18, fol. 1 a 35, SECCIÓN FEMENINA.: *Inspecciones Regiduría Provincial de Cultura*, Santander, 1949-1975.

<sup>5</sup> *Ibidem*, leg. 249, carpeta. 18, fol. 7, SECCIÓN FEMENINA.: *Inspecciones Regiduría Provincial de Cultura en la Escuela Mixta de Formación Hogar de Polientes*, Santander, 23 de marzo de 1965.



con otras instituciones y organismos y eran los máximos responsables del buen o mal funcionamiento de la escuela y el personal que, según los informes de inspección, recayó la responsabilidad.

El cargo de Jefe de Escuela era frecuente que fuera ocupado por mujeres con afiliación destacada a la Sección Femenina desde antes de la guerra o durante el transcurso de la misma, siendo la pertenencia a la organización un factor muy a tener en cuenta para desempeñar este puesto, incluso por encima de la formación académica o profesional. El puesto de Jefe de Estudios era desempeñado igualmente por militantes significadas de la Sección Femenina que ocupaban el puesto del Jefe de Escuela en ausencia de esta persona, controlaba en el centro que los programas se desarrollasen con normalidad y de coordinar horarios y profesorado en los diferentes niveles. Finalmente, el último eslabón de la cadena lo configuraron las instructoras cuyo cometido era impartir las diferentes materias de enseñanzas del hogar, un trabajo sujeto a tres niveles distintos de supervisión: político (personas afines al régimen y militantes de la Sección Femenina en su mayoría), de centro (la dirección controlaba el desarrollo de los programas) y la supervisión del Departamento Provincial que a partir de inspecciones se encargó de supervisar in situ el desarrollo de las sesiones, además de analizar el dietario de clase (similar a un diario donde se anotaba el transcurso de las clases). En ocasiones, el profesorado también impartió clases en centros oficiales y colegios y por ello estuvieron obligados a acudir a las Escuelas Hogar en horas libres, por lo que significó un problema poder compatibilizar ambas responsabilidades.

También existió personal docente que impartió asignaturas más técnicas (talleres de carpintería, fontanería, mecánica) que no formaron parte del profesorado del centro y eran profesionales del sector que ejercían su oficio en la empresa privada, bien por falta de profesorado en el centro o porque no se disponía del personal con la formación adecuada. Del mismo modo, las enseñanzas de la asignatura de Religión eran impartidas por el párroco de la localidad o del barrio en el cual estuviera ubicada la Escuela Hogar en el caso de los núcleos urbanos.

### **3. Evolución y cambios en las Escuelas Hogar de Santander durante los años 50 y 60. Las décadas del fin del aislamiento internacional y el desarrollismo económico del franquismo**

Durante las décadas de los años 50 y 60 la política del régimen, la economía y la sociedad española experimentaron cambios alejándose de las influencias fascistas que lo caracterizaron en la década anterior, pero si hay una característica que defina el funcionamiento y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de las Escuelas Hogar en la provincia de Santander fue la continuidad. Esta continuidad no debe entenderse como una ausencia total de cambios en las Escuelas Hogar en favor de la adaptación, aunque sea mínima, a la nueva realidad que se fue imponiendo en la posición económica, familiar y social de la mujer española. Pero sí es cierto que los valores doctrinales, el núcleo duro de materias orientadas a la gestión del hogar y la familia y los objetivos educativos de estas escuelas se mantuvieron presentes a lo largo de estos años y de toda la dictadura.

La década de los años 50 significó para el franquismo el fin de su aislamiento en la política internacional, el reconocimiento de la dictadura por parte de las potencias capitalistas vencedoras en la II Guerra Mundial, su progresiva aceptación en los organismos internacionales (como la O.C.D.E., el F.M.I., en el B.I.R.F., y, la O.N.U.) y en los planes de asistencia económica ajenos al Plan Marshall. En 1953 firmaría con Estados Unidos los “Pactos de Madrid” en los que España recibió apoyo militar, político y económico recibiendo 1.183 millones de dólares entre 1952 y 1963 (Tussell, 2007: 157) y también firmaría el Concordato con el Vaticano por el que la Iglesia Católica reconocía el nacionalcatolicismo. En política interior, se asistió a la pérdida de la influencia de la Falange en el régimen en favor de otros grupos más alejados de lo que representaba la ideología fascista. La situación económica, por otra parte, de España sufrió un destacable crecimiento y se abandonó la política autárquica con la aplicación de medidas liberalizadoras, traduciéndose en una mejora general de las condiciones de vida.

Los años 50 significaron una década de cambio para la Sección Femenina. Entre las dirigentes de la organización comenzaron a aparecer voces que aseguraban que las doctrinas de la Sección Femenina se encontraban desfasadas y vivía de los recuerdos de una gloria pasada (Richmond, 2004: 165) que cada vez estaban más alejadas de la mujer española del momento. Esta postura tuvo mayor aceptación entre las dirigentes locales con una visión más pragmática proclives a resaltar los logros sociales y educativos. Fue a mediados de los años 50 en los cuales la Sección Femenina consiguió relevantes logros políticos que permitieron una mejora en las condiciones laborales de la mujer, y de la misma manera en el ámbito familiar, como la reforma del Código Civil en 1958 (Di Febo; Juliá, 2005: 172). De esta manera, la Sección Femenina se configuró como un grupo de presión dentro de la dictadura (Ofer, 2017: 137) y utilizó medios, como la revista *Teresa*, para trasladar a la opinión pública sus reivindicaciones, entre ellas las laborales, que fueron recibiendo apoyos en los procuradores de las cortes franquistas. También realizó estudios destinadas a señalar los aspectos a mejorar en la situación laboral de las mujeres que fueron utilizados posteriormente para crear la Ley sobre Derechos Políticos, Profesionales y de Trabajo de la Mujer.

Con estos cambios en la realidad del país, el ámbito educativo no iba a ser una excepción, y mucho menos las Escuelas Hogar por mucho que intentaron mantener su idiosincrasia. Las directrices que a partir del año 1950 se trasladan desde Madrid y se daban a conocer en las Juntas de Inicio de Curso incidían en la necesidad de que las Escuelas Hogar se abriesen a la sociedad y los cambios que estaban viviéndose en España. Las órdenes que procedieron desde la dirección nacional fueron dirigidas en dos direcciones: primero, a fortalecer las Escuelas Hogar y a la Sección Femenina, organizando actividades de interés para las jóvenes alumnas, a la vez que promovieron la camaradería (Barrera, 2019: 3 y 5); y segundo, recomendaron la flexibilización de horarios que permitió, de esta manera, a las alumnas atender sus ocupaciones fuera de las Escuelas Hogar y sus estudios en los institutos reconociendo de manera indirecta la cada vez mayor presencia de la mujer en la vida académica, laboral y social que hasta entonces era más reducida.

Las Escuelas Hogar de la provincia de Santander en las enseñanzas medias en esta década vivieron una época de intensa actividad, fruto de los vientos de cambio que comenzaban a soplar en la

sociedad en el que el acceso a la mujer al mercado laboral y a la vida social fuera del hogar comienza a imponerse y la propia Sección Femenina intentó adaptarse a los tiempos en las Escuelas Hogar rediseñando los planes de estudios en vistas de ser más útiles a las alumnas y así seguir recibiendo cada año nuevas estudiantes necesitadas de contar con estos estudios y titulaciones para acceder a cursos superiores y al mercado de trabajo. Estos planes de estudios giraron entonces hacia una orientación más práctica, siendo el objetivo dirigir las enseñanzas de las aulas hacia una mayor capacitación profesional en aquellas profesiones que el régimen consideraba aptas para mujeres. La propia Orden de 11 de julio de 1950, por la que se establecieron normas para el desarrollo del plan de estudios de Escuelas de Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media, ya dictó las asignaturas a impartir en las enseñanzas del hogar tales como Enfermería y Economía Doméstica, vinculadas dichas materias a dos profesiones que el franquismo consideraba apropiadas para las mujeres (que no dañaban la imagen sensible y delicada que como mujer debían representar) y que iban a tener a partir de la década siguiente mucha demanda entre la población femenina que se introducían en el mercado laboral: la profesión de enfermera o de auxiliar de enfermería y la de secretaria.

Los cursos y talleres impartidos en estos años en las Escuelas Hogar no olvidaron tampoco las demandas y posibilidades laborales que ofrecía el mundo rural, formando a las mujeres en un ámbito que conocían bien, como apunta K. Richmond, y aprovechando los programas de regeneración rural se desarrollaron cursos y talleres que pretendieron resaltar los beneficios del trabajo agrícola (Richmond, 2004: 150). Los objetivos a conseguir se basaron en implicar a la mujer en los trabajos agrícolas en una provincia con un importante peso entonces del sector ganadero, especialmente vacuno, en donde predominaban las pequeñas explotaciones familiares cuya mano de obra correspondía con los miembros de la unidad familiar.

En una provincia como Santander con una población mayoritariamente rural y que a mediados del siglo XX las vías de comunicación de los entornos rurales con las áreas urbanas de Santander y Torrelavega eran deficitarias, junto a la falta de disponibilidad frecuente de medios de transporte, dificultó que las mujeres de los pueblos más aislados recibieran formación del hogar. La solución que se adoptó fue la organización de Cátedras Ambulantes que eran escuelas itinerantes que llevaban a cabo las enseñanzas del hogar por los diferentes pueblos. En Santander la Sección Femenina en sus documentos destacó en los años 60 el gran éxito de estas cátedras en Caviedes y Polientes, originando la apertura de una Escuela Mixta en éste último pueblo dada la buena acogida que tuvo, por parte de las alumnas, la organización de una de estas cátedras. Las Escuelas Mixtas que se implantaron fundamentalmente en áreas rurales y, además de las enseñanzas de hogar, se organizaron otro tipo de enseñanzas más enfocadas en la formación profesional de la mujer, que en estos casos priorizó facilitar a las alumnas formarlas en actividades agrarias, que era el sector predominante en su entorno y en el que trabajaba una importante de las chicas. Otros municipios rurales cántabros en los cuales las Escuelas Hogar tuvieron un impacto positivo por su labor social, formativa y económica fueron los municipios de Potes, Polanco o Santoña, que contribuyeron

decisivamente a “dar vida a los pueblos”<sup>6</sup>. En la provincia de Santander la acogida de estas instituciones fue positiva y se aprecia no solo la colaboración de los centros con los ayuntamientos, sino también con empresas del entorno, cofradías, parroquias y otros colectivos.

A pesar del interés de la Sección Femenina y del gobierno franquista por ampliar la formación de las mujeres en el ámbito rural y lograr mediante estos centros difundir las doctrinas del régimen entre la población rural, es cierto que la implantación de las Escuelas Hogar en las áreas rurales se produjo con años, e incluso décadas, de retraso respecto a las ciudades. Las razones que explicaron este retraso se pueden resumir en cuatro: mayor interés en la formación en trabajadoras y alumnas de las ciudades, mayor y mejor estructura de la Sección Femenina en localidades urbanas con personal más formado, tasas de analfabetismo elevadas en entornos rurales que precisaban una formación específica adaptada al entorno rural y, por último, recelo inicial de una población hacia una enseñanza y formación que veían alejada de sus intereses y su realidad. Con la llegada de las Escuelas Hogar y Mixtas a poblaciones rurales, especialmente en aquellos territorios más deprimidos y aislados, se convirtieron en una oportunidad de recibir una formación básica, un espacio de socialización entre las alumnas y de contacto con el mundo urbano con nuevas formas de ocio.

Es cierto que no en toda la España rural tuvieron el mismo impacto la implantación de estas instituciones, ejemplos de implicaciones positivas que tuvieron las Escuelas Hogar, ya sea como Escuelas Hogar o Mixtas, además de la anteriormente mencionada de Polientes, podemos encontrar en las Islas Canarias (González, 2014: 359-361), que buscó formar a la mujer rural adaptando las enseñanzas del hogar a la importante industria artesanal de las islas entonces. En la provincia de Valladolid, por el contrario, según la profesora Cristina Gómez Cuesta (Gómez, 2009: 305-311), fue más ardua la implantación de las Escuelas Hogar en las zonas rurales, a pesar de que a partir de los cincuenta la proporción de afiliadas a la Sección Femenina fue mayor que en las ciudades, aunque con el tiempo las Cátedras Ambulantes y Escuelas Hogar tuvieron una buena acogida entre la población. En cambio, donde estas escuelas tuvieron mayores dificultades durante toda su existencia para funcionar y no terminaron de adaptarse a la realidad socio-cultural fue en las colonias africanas, concretamente en el Sáhara, la Sección Femenina por las diferencias culturales y en la concepción del hogar de la población saharauí respecto a las falangistas (Bengochea, 2015: 2458) no encontró el apoyo del que sí gozó en otras provincias españolas como la mencionada de Santander.

El crecimiento económico del país señalado en líneas anteriores repercutió positivamente en las instituciones educativas del país beneficiándose de ello también las Escuelas Hogar. En 1952 el gobierno franquista aprobó un decreto que instó a los gobiernos civiles a facilitar a la Sección Femenina todos los fondos asistenciales posibles, así como facilitar la disposición de locales gratuitos o con un alquiler simbólico (Richmond, 2004: 184). En las Escuelas Hogar de la provincia significó que los ayuntamientos se involucraron activamente en estos centros y asumieron las obras de mantenimiento de los edificios, con la renovación y la adquisición de material, unas ayudas no

---

<sup>6</sup> Definición de vecinos de ambas localidades que durante la investigación fueron preguntados.

poco importantes tanto en su parte económica como educativa, y que cada año en los centros aunque no se reflejase en el presupuesto final de las escuelas, sí supusieron una ayuda capital para realizar las tareas docentes cubriendo unas necesidades mínimas mediante la adquisición de material o mejorando las condiciones de las aulas y, en consecuencia, el bienestar de instructoras y alumnas. Reseñable fue la colaboración del Sindicato Vertical mediante donaciones económicas a las escuelas de los diferentes núcleos de población que fue utilizada en una parte sustancial para la adquisición de materiales nuevos que permitió el desarrollo de las clases prácticas en el aula (planchas, productos de cocina, electrodomésticos, etc...).

Tras el fin de la década de los 50, la década siguiente significó la del desarrollo económico definitivo que harían por fin de España una economía desarrollada, el surgimiento de una clase media que repercutió positivamente en estos años de bonanza económica a través del consumo interno y una sociedad más permeable a los vientos de modernidad y libertad que llegaban del exterior. La explosión de la economía española fue de tal importancia que las tasas de crecimiento experimentadas por el país en estos años fueron superiores al 7% (Tusell, 2007: 203). La mecanización y mejora de la actividad agraria y el desarrollo industrial en País Vasco, Cataluña o Madrid atrajeron una cantidad de relevante de población procedentes de núcleos rurales en busca de empleo. La sociedad española se vio influenciada por los estilos y modos de vida que llegaron a través de los medios de comunicación y de los turistas extranjeros, simpatizando con las sociedades y sistemas políticos de las democracias europeas y americana.

Políticamente el régimen experimentó cierta apertura dando entrada a los tecnócratas que habían sido los responsables del cambio y progreso económico y con ello a los sectores más reformistas de la dictadura. La buena dinámica de la economía nacional y el debilitamiento de la oposición, permitieron implantar novedades legislativas que cambiaran la imagen de la dictadura en el exterior como fueron la “Ley Orgánica del Estado” aprobada en 1966, la “Ley de Prensa” del mismo año y la autorización en 1965 para realizar huelgas siempre que tuvieran motivación económica.

A raíz de los acontecimientos que se estaban viviendo en el país con los aires nuevos de modernización, la presencia de la mujer se hizo más visible en la esfera pública con la aprobación de iniciativas legislativas que regularon el acceso de las mujeres al mercado de trabajo y a la política. No es de extrañar que dentro de las Escuelas Hogar, aunque se siguió inculcando en sus aulas que la obligación principal de la mujer era la familia, el cuidado del hogar y lo que Begoña Barrera ha llamado los requerimientos conyugales y matriarcales (Barrera, 2019: 253), sí comenzaron a asumir que pudiera desarrollar una carrera profesional. La dictadura de Franco se encontró con la realidad de tener que equilibrar su convicción de defender que el hogar era el lugar de la mujer, con el requerimiento de mano de obra femenina que precisaba la economía (Richmond, 2004: 56). Por ello, los planes educativos de las Escuelas Hogar experimentaron cambios a fin de poder responder a las nuevas necesidades de la mujer española y de las transformaciones que empezaron a producirse en la sociedad, pero sin descuidar su orientación formativa hacia el hogar, sí puede afirmarse que comenzó a tener un protagonismo cada vez más destacado la formación de la mujer encaminada al mercado de trabajo en una dimensión mayor a la década anterior.

Estos cambios llevados a cabo en las enseñanzas quedaron reflejados en el día a día dentro de las aulas de las Escuelas Hogar en lo referente a la organización cada vez más habitual de talleres de fontanería, carpintería o mecánica, aplicadas a las labores de mantenimiento del hogar, siendo unas labores que hasta entonces dentro de la concepción familiar y social del régimen estaba reservada a los cabezas de familia. En las enseñanzas de Economía Doméstica, Puericultura, Labores o Trabajos Manuales mostraron igualmente una dirección más encaminada a las necesidades profesionales y no tanto a las necesidades del hogar, las enseñanzas de Puericultura introdujeron conocimientos médicos vinculados a los impartidos en las escuelas de enfermería, de Economía a labores de secretariado y de Labores y Trabajos a los requerimientos que en el servicio doméstico serían demandados.

Desde la perspectiva docente se aprecian iniciativas con la finalidad de mejorar la formación, fomentando los cursos de formación en las escuelas de mandos, y capacitación de las instructoras, tal y como se observa en la en la Orden 2 de noviembre de 1960. Esta orden fusionó las materias de Labores y Enseñanza del Hogar y estableció que a partir de entonces las docentes debían superar un proceso de selección mediante concurso público. También se apreció un interés por parte de la administración buscando profesionalizar la labor de las instructoras en estas escuelas requiriendo titulaciones y facilitando directrices en los trámites necesarios para convalidar los títulos de hogar<sup>7</sup>, consistiendo estos procesos en superar unas pruebas con ejercicios sobre su especialidad y en asistir a un curso, además de presentar la documentación solicitada y elaborar un esquema de la Memoria Pedagógica.

En 1961 con la aprobación de la anteriormente referida Ley sobre Derechos Políticos, Profesionales y de Trabajo de la Mujer que recogió reivindicaciones laborales de la Sección Femenina, como declarar la igualdad entre hombres y mujeres para el ejercicio de actividades profesionales, supuso, como afirma Inbal Ofer (Ofer, 2017: 140), que los cursos y programas ofertados por las instituciones bajo control de la Sección Femenina tuvieran una amplia demanda, entre los que se encontraban aquellos organizados por las Escuelas Hogar y las Escuelas de Mandos vinculados a la educación física o la enfermería principalmente. Los perfiles demandantes de estos cursos eran, según la misma autora, mujeres con estudios de bachillerato que no deseaban proseguir estudios superiores que vieron una oportunidad laboral en las instituciones franquistas, a la par que ponía fin, al menos legalmente, a las discriminaciones por razones de sexo en materia laboral.

Con el transcurso de los años 60, la mejora cualitativa de la educación, tanto en centros ordinarios como en las Escuelas Hogar, y el aumento de las mujeres que se introdujeron en el mercado laboral, repercutió, como no podía ser de otra manera, en la disponibilidad y condiciones laborales de las instructoras y en la asistencia de las alumnas. El requerimiento de las empresas de personal y, concretamente, personal femenino hizo que muchas instructoras y alumnas tuvieran que abandonar su empleo en las Escuelas Hogar movidas esencialmente por la mejora de las condiciones laborales

---

<sup>7</sup> A.H.P.C... leg. 249, carpeta 9, fol. 31 a 34, SECCIÓN FEMENINA, *Junta Trimestral de Hogar*, Santander, abril de 1967.

que ofrecieron desde estos puestos, la disposición a colaborar en la economía familiar y el deseo personal de desarrollar una carrera profesional. Como consecuencias negativas que esta realidad tuvo en las Escuelas Hogar fueron la pérdida de docentes algunas a mitad de curso, la bajada del número de matriculaciones de alumnas y la falta de consecución de los objetivos formativos propuestos en aquellos cursos que se vieran afectados por la pérdida de alumnas o docentes. En la provincia de Santander, con la industria conservera de Santoña, la industrialización de la Comarca del Besaya y el entorno de la Bahía de Santander vieron cómo las alumnas y docentes de las Escuelas Hogar abandonan los centros para incorporarse a las empresas en trabajos de secretaria y administración, aunque en el caso de la industria conservera como mano de obra en el proceso de fabricación.

Si bien la pérdida del número de alumnas era una realidad de difícil solución, la pérdida de personal docente se trató de compensar mediante tres medidas: recurrir a profesionales de la empresa privada que en su tiempo libre a cambio de una paga pudieran impartir las enseñanzas, una mejora de sueldo en las instructoras y, en último lugar, una mejora en las condiciones laborales facilitando la movilidad y el transporte.

#### **4. Principales problemas de las Escuelas Hogar para desarrollar su labor educativa en la provincia de Santander**

Las enseñanzas impartidas en estas escuelas estuvieron en gran parte limitadas por cinco condicionantes cuya existencia estuvo presente a lo largo de estas dos décadas y seguramente en referencia al ámbito territorial fue común en todas las Escuelas Hogar del país.

El primer condicionante radicó en el profesorado y quizá fue el más relevante puesto que fueron las incidencias y apreciaciones referentes al profesorado las más numerosas en número y las que generaron mayor inestabilidad tanto en la configuración de los grupos, como en la puesta en marcha de los planes educativos de cada centro, como a la dificultad para sustituir aquellas bajas que aparecían en el curso. Fue esta una realidad que sobresalió en las empresas conserveras que comenzaron a surgir en los lugares de costa (Santoña, Laredo, o, Castro Urdiales); Santander capital y Torrelavega lugar donde mayor crecimiento mostró el sector servicios y las necesidades de personal femenino para labores de atención al público tanto en comercios o en empresas públicas como Telefónica; y también en núcleos industriales como Torrelavega, Los Corrales de Buelna y Reinosa para puestos de oficina. Tanto es así, especialmente a partir de los años 60<sup>8</sup> la ausencia de docentes en centros de Santander o Castro Urdiales no pudieron cubrirse con prontitud y no pudieron ofertar cursos de determinadas materias como puericultura, cocina o música.

Dentro del personal docente, los bajos sueldos (a finales de la década de los sesenta el sueldo medio mensual de una instructora era de unas 600 pesetas y de un jefe de escuela de 3.500 pesetas, mientras el sueldo medio de un trabajador superaba las 15.000 pesetas) que entonces cobraban en

---

<sup>8</sup> A.H.P.C..., leg. 249, carpeta 15, fol. 15, SECCIÓN FEMENINA, *Profesores e Instructores de las Escuelas Hogar en la provincia de Santander*, Santander, 1950 a 1970.

las Escuelas Hogar impidió poder mantener una plantilla estable, por lo que al casarse el incentivo económico no era motivo para restar tiempo al hogar. A esta precariedad económica hubo que añadir la dificultad para desplazarse a otra localidad, teniendo en cuenta que la red de transporte de la época era diferente a la actual, con menores medios y el uso generalizado del automóvil, especialmente en las mujeres, estaba lejos de ser una realidad. Finalmente, la labor educativa se vio lastrada por la preparación deficiente de muchas de las instructoras para desempeñar las labores con la mínima calidad necesaria, siendo más valorada la afinidad al régimen, sobre todo en puestos de responsabilidad.

El segundo de los condicionantes era el papel de las alumnas en el que no se aprecia que tuvieran una especial vocación por recibir las enseñanzas que las Escuelas Hogar impartían, se desprende que suponía más una obligación por recibir un título necesario<sup>9</sup> para continuar con estudios superiores o poder acceder al mercado laboral. En las actas de las Juntas Trimestrales se aprecian las continuas invitaciones a las direcciones de los centros, para que lo transmitan a su vez al resto de personal docente, de la obligación, o recomendación, de participar en los certámenes nacionales, señalando que la participación era escasa, y que todas las alumnas acudieran con el material necesario cuyo bajo coste no era motivo para explicar el elevado número de alumnas que acudía a los centros sin el material obligatorio. Un material que, por otra parte, por el alto número de aprobados el disponer de él tampoco parece que fuera requisito indispensable para poder alcanzar los objetivos académicos.

El tercer condicionante era la financiación. La falta de fondos económicos suficientes fue la justificación que a menudo se utilizaron para explicar la carencia de obras de mantenimiento en los edificios, la falta de material o la no realización de actividades en los centros. La financiación de estos centros procedió de diferentes fuentes, estatal a partir del Departamento de Cultural que delegaba en la Delegación Provincial; las cuotas de las alumnas por matrículas; aportaciones de ayuntamientos, sindicatos y cofradías; venta de trabajos realizados por las alumnas en exposiciones; y donaciones de empresas. A pesar de la amplia variedad de fuentes de financiación, los recursos económicos procedieron del Estado y de las cuotas de las alumnas, mientras las donaciones de particulares se encaminaron más a regalos en especie, es decir, materiales (como batidoras para clases de cocina, por ejemplo, a la Escuela Hogar Santa Teresa en Santander<sup>10</sup>). Por su parte, los ayuntamientos basaron su colaboración fundamentalmente en ocuparse del mantenimiento de los edificios. Al margen de la financiación para los gastos de la escuela, funcionó un sistema de becas

---

<sup>9</sup> GÓMEZ MARTÍNEZ, A. (2020). Entrevista a Amelia Gómez Martínez, alumna de la Escuela Hogar de Polanco en el verano de 1968 como cumplidora del Servicio Social.

GONZÁLEZ DEL VALLE, F. (2020). Entrevista a Felitere González del Valle, alumna de la Escuela Hogar de Polanco en el verano de 1968 como cumplidora del Servicio Social.

<sup>10</sup> A.H.P.C... leg. 249, carpeta 9, fol. 15, SECCIÓN FEMENINA.: *Administración de Escuelas Hogar. Escuela Hogar Santa Teresa*, Santander, junio de 1966.



que sirvieron para que una cantidad importante de alumnas pudiera iniciar y completar sus estudios, y de la misma manera mantener un número fijo de alumnas que permitiera beneficiarse a las escuelas mediante la concesión y mantenimiento de subvenciones estatales.

El quinto condicionante fue la falta de autonomía de estas Escuelas Hogar en materia económica pero también organizativa. Las Escuelas Hogar se ubicaron en centros educativos de enseñanzas medias que gozaban de prioridad para el establecimiento de los horarios y después, en las horas permitidas, las Escuelas Hogar debían planificar sus cursos, al igual que a las alumnas se les permitió flexibilidad con el fin de atender sus obligaciones académicas lo que se traducía no solo en modificación de horarios, sino de trabajos, actividades y ausencia a determinadas clases para poder atender a los requerimientos de los institutos.

El sexto y último condicionante como consecuencia de los anteriores recayó en la dificultad para desarrollar íntegramente los planes de estudios que se vieron afectados por cuestiones ajenas a cuestiones educativas. La falta de instructoras, la escasa participación en concursos organizados por la Sección Femenina, la reducida cantidad de materiales para desarrollar una enseñanza con un mínimo de condiciones óptimas, la deficitaria preparación de parte de las instructoras (que se agravó en los entornos rurales donde la Sección Femenina tenía escasez de militantes con formación suficiente para desarrollar los programas) y la imposibilidad de llevar a cabo ciertos cursos y asignaturas impidió completar los planes de estudio y generaron una frustración en instructoras y alumnas que vieron su formación incompleta. La suma de todos estos factores afectó finalmente a la reputación de las Escuelas Hogar y la imagen que proyectaban, y todavía hoy hacen, en la sociedad.

## 5. Conclusiones finales

Resulta evidente que las Escuelas Hogar constituyeron un espacio de poder para la Sección Femenina dentro del Estado franquista, a través del cual permitió ejercer el control político y social sobre la mujer española y asegurar de esta manera que las mujeres cumplieran su sagrado deber con la patria: el cuidado del hogar. Cumplir esta misión histórica necesitó de instituciones en las cuales las mujeres falangistas pudieran impartir sus doctrinas y enseñanzas del hogar, un lugar donde las mujeres adquiriesen los conocimientos suficientes para la gestión de la vivienda familiar y de los valores que tenían que representar las familias españolas. Respondiendo a esta necesidad se fundaron las Escuelas Hogar.

El paso de los años supuso la obligación de la dictadura de evolucionar en vista a garantizar su propia supervivencia y hacerse un sitio en la política internacional en el bloque capitalista. De esta manera, Franco tuvo que alejarse de los elementos del régimen más significados con el fascismo y el nazismo a partir de los años 50, además de responder a las demandas de modernidad de una sociedad con nuevas necesidades económicas. El régimen conjugó amoldarse a los requerimientos que imponían los nuevos tiempos con el mantenimiento de los principios doctrinales de la dictadura. En lo relativo a la educación de las jóvenes generaciones del país sostuvo la educación diferenciada en sexos por el distinto destino que ambos sexos tenían asignados y su papel en el en-

grandecimiento de España, la prioridad de la mujer era el hogar y la familia y, a pesar de la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral (especialmente en la década de los 60) y la adaptación de los cursos en las Escuelas Hogar y de sus actividades a capacitarlas para las profesiones para las que eran requeridas, esta idea pervivió en la totalidad de la duración del régimen y se trató de trasladar a las alumnas “trabajar siempre y cuando no afecte a la atención del hogar”.

Una realidad con la que lidiaron las Escuelas Hogar de la provincia durante todo el periodo analizado fue la falta de respuestas a los principales problemas que limitaron su funcionamiento. En este caso concreto podemos diferenciar entre problemas de origen interno de las Escuelas Hogar y problemas externos. Los primeros se refieren a la dificultad para transmitir a las alumnas la suficiente motivación para implicarse en las actividades de los centros y valorar su formación, seguramente también fruto de unas instructoras sin la necesaria formación pedagógica que permitieran unas metodologías docentes más atractivas. Los segundos están vinculados a la falta de medios económicos, que ocasionaban falta de personal, de material e infraestructuras y estaban condicionados a la voluntad o capacidad de otros órganos de poder. Los problemas internos trataron de subsanarse con cursos de formación en Escuelas de Mandos pero se obvió que la mejora de la calidad educativa en las aulas responde a criterios pedagógicos y no en una formación destinada a la memorización de conocimientos teóricos y a la disciplina en la militancia política de la Sección Femenina. Los problemas externos sí es verdad que a mediados de la década de los 50 los fondos aumentaron por parte del Estado y donaciones de terceros, pero siguió siendo un problema de considerable magnitud para unos centros que debían trabajar en ocasiones con medios materiales escasos y compartiendo, especialmente en las ciudades y poblaciones de mayor tamaño, con Institutos de Enseñanzas Medias cuya labor prevalecía sobre las Escuelas Hogar que debían subordinar su organización y planes formativos a las necesidades de los institutos.

Al analizar la formación que las alumnas recibían en las Escuelas Hogar con vista no solamente a la gestión y cuidado del hogar, sino también a una posible salida laboral, se observa que estuvo orientada a profesiones muy concretas como secretaría o administración, enfermería o servicio doméstico, sin obviar la profesión de maestra en cuyos procesos selectivos mediante oposiciones sí consiguió la Sección Femenina tener influencia (Rincón, 2010: 72). La idealización de la mujer que creó el régimen como un ser delicado, fino, dulce y que debía aportar el cariño y el amor en el hogar no podía dedicarse a labores que rompieran esta concepción y menos aún introducirse en los espacios reservados al hombre, especialmente en aquellas profesiones más peligrosas como prohibió expresamente el Decreto de 26 de julio 1957 sobre Industrias y Trabajos Prohibidos a menores y mujeres por peligrosos e insalubres (Ofer, 2006: 222).

De igual manera que la formación de la mujer en estas instituciones académicas no pretendió educar a las alumnas para compartir los mismos espacios y responsabilidades que los hombres, la formación política recibida en las Escuelas Hogar tampoco buscó que la mujer adquiriese un pensamiento político con criterio propio. La formación política se orientó en dirigir la participación política y social de la mujer en la Sección Femenina, ensalzar los logros del franquismo, demonizar el periodo republicano y la democracia y, como consecuencia de lo anterior, transmitir los princi-

pios y dogmas de la dictadura para que las mujeres en el hogar se lo transmitan a las nuevas generaciones. Sin embargo, revisando las nuevas afiliaciones a la Sección Femenina por parte de alumnas de las Escuelas Hogar en la provincia de Santander durante los años 50 y 60 se puede afirmar que el objetivo de fortalecer la actividad de la Sección Femenina y aumentar su militancia fracasó no superando, como regla general, la veintena las nuevas afiliaciones anuales. Una realidad que no debió ser ajena a la vivida por el resto del país en donde tampoco sirvieron las Escuelas Hogar, como otras instituciones al servicio del régimen, para captar jóvenes españolas que estuvieran dispuestas a la participar activamente en la organización falangista femenina.

La función que tuvieron las Escuelas Hogar como defensoras de la subordinación del papel de la mujer en la sociedad respecto al hombre y su prioridad de atender el hogar, encontró en la universidad el escenario contrario, ya que otorgó a las mujeres la formación profesional y las herramientas intelectuales precisas para ocupar los espacios reservados a los hombres y desarrollar una vida autónoma fuera del hogar. No es casualidad que serán precisamente estas mujeres universitarias, que también habían tenido que cursar enseñanzas del hogar para poder acceder a estudios superiores, quienes encabezan las reivindicaciones de igualdad de género con la llegada de la democracia.

Por último, es justo destacar la valiosa función social que las Escuelas Hogar desempeñaron, siendo aún mayor en los entornos rurales. Para muchas jóvenes acudir a los centros a recibir formación del hogar suponía una oportunidad para relacionarse con otras mujeres y forjar relaciones de amistad que difícilmente podrían fuera de las Escuelas Hogar por motivos familiares o laborales. Asimismo, para muchas chicas supuso su única oportunidad de alcanzar cierto grado de formación, sobremanera en alumnas de familias humildes o áreas rurales, y en los pueblos que más alejados se encontraban de las zonas urbanas no dejaron de ser estas instituciones una forma de ocio, en ocasiones la única existente en la localidad, de la cual disfrutar y aislarse de las obligaciones diarias.

## 6. Bibliografía

- Archivo.
  - Archivo Histórico Provincial de Cantabria (A.H.P.C.). Instituciones del Movimiento Nacional. Sección Femenina.
- Artículos.
  - BARRERA, B. (2019). Emociones para una identidad compartida. La Sección Femenina de FET-JONS entre la guerra y los años grises. *Historia y Política*, 42, 241-268. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182815>
  - BARRERA, B. (2020). La Sección Femenina en perspectiva. Historias y otros relatos sobre las mujeres de Falange. *Historia Contemporánea*, 62, 265-295. Disponible en: <https://ojs.ehu.es/index.php/HC/article/view/20029>
  - CENARRO, A. (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y Política*, 37, 91-120. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5997226>

- CRUZ SAYAVERA, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, 35-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6602800>
- FLECHA GARCÍA, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el Régimen de Franco. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 77-98. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87431>
- GALERA PÉREZ, A.D. (2014). Las disciplinas del movimiento en la escuela franquista (1936-1975). *CABÁS*, 14, 74-95. Disponible en:  
<http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>
- GÓMEZ CUESTA, C. (2009). Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 31, 297-317. Disponible en:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0909110297A/6712>
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2014). Dios, Patria y Hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, LXVI enero-junio, 337-363. Disponible en: <http://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/388>
- LORÉE ENDERS, V. (1992). Nationalism and Feminism: the Sección Femenina of the Falange. *History of European Ideas*, 15, 673-680. Disponible en:  
[https://doi.org/10.1016/0191-6599\(92\)90077-P](https://doi.org/10.1016/0191-6599(92)90077-P)
- OFER, I. (2006). La legislación de género de la Sección Femenina de las FET. Acortando distancias entre la política de élite y la de masas, *Historia y Política*, 15, 219-240. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2214037>
- OFER, I. (2017). Teresa, ¿revista para todas las mujeres? Género, clase y espacios de la vida cotidiana en el discurso de la Sección Femenina (1960-1970). *Historia y Política*, 37, 121-146. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5997227>
- PINILLA GARCÍA, A. (2006). La mujer en la posguerra franquista a través de la Revista Medina (1940-1945). *Arenal: Revista de Historia de Mujeres*, 13, 153-179. Disponible en:  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/2995>
- RAMOS ZAMORA, S; RABAZAS ROMERO, T. (2007). Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español. *Historia de la Educación*, 26, 221-256. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2874628>
- RINCÓN GARCÍA, M.F. del. (2010). Mujeres azules en la Sección Femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento política en España (1939-1945). *MEI: Métodos de Información*, 1, 59-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3720194>
- Libros.
  - ALBERDI, I. (1986). La educación de la mujer en España. En BORREGUERO, C. (coord.): *La mujer española: de la tradición a la modernidad*, (pp. 71-80). Madrid: Tecnos.
  - BALLARÍN DOMINGO, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Editorial Síntesis
  - BARRERA, B. (2019). *La Sección Femenina 1934-1977: historia de una tutela emocional*. Madrid, Alianza.

- BENGOCHEA TIRADO, E. (2015). La Escuela de Hogar de Sección Femenina del Aaiún en la provincialización del Sáhara. *Pensar con la Historia desde el siglo XXI. XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 2458.
- DI FEBBO, G. y JULIÁ, S. (2005). *El franquismo*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- GALLEGO MÉNDEZ, M<sup>a</sup> T. (1983). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid, Editorial Taurus.
- MOLINERO, C. (2006). *La captación de las masas. Política social y propaganda en el régimen franquista*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- OTERO, L. (1999) *La Sección Femenina. De cuando a la mujer española se le pedía ser hogareña, patriota, obediente, disciplinada, abnegada, diligente, religiosa, decidida, alegre, sufrida y leal*. Madrid, Editorial EDAF.
- PRIMO DE RIVERA, P. (1945). *Discursos, circulares y escritos*. Madrid, Ediciones de Sección Femenina.
- RICHMOND, K. (2004). *Las mujeres en el fascismo español: la Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*. Madrid, Alianza, D.L.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (2000). *Historia de Falange Española de las J.O.N.S*. Madrid, Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, R. (1990). *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*. Murcia, Universidad de Murcia.
- TUSELL GÓMEZ, J. (2005). *Dictadura franquista y democracia, 1939-2004*. Barcelona, Editorial Crítica.
- TUSELL GÓMEZ, J. (2007). *La dictadura franquista*. Madrid, Editorial Taurus.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. (1993). *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*. Madrid, Asociación Nueva Andalucía (Segunda Edición).
  
- Fuentes orales.
  - GÓMEZ MARTÍNEZ, A. (2020). Entrevista a Amelia Gómez Martínez, alumna de la Escuela Hogar de Polanco en el verano de 1968 como cumplidora del Servicio Social.
  - GONZÁLEZ DEL VALLE, F. (2020). Entrevista a Felitere González del Valle, alumna de la Escuela Hogar de Polanco en el verano de 1968 como cumplidora del Servicio Social.
  
- Prensa.
  - BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (B.O.E.). Disponible en: <https://www.boe.es/>

# **El rugby como deporte escolar: una iniciativa desarrollada en un instituto de Santander**

## **Rugby as a school sport: an initiative developed in an high school in Santander**

---

**José Manuel Samperio Calderón<sup>1</sup>**

Fecha de recepción del original: octubre 2020

Fecha de aceptación: noviembre 2020

### **Resumen**

En 1970 se daban en Santander un cúmulo de circunstancias que hicieron que un deporte como el rugby se empezara a practicar. La primera y fundamental fue la inauguración en octubre de 1969 del Complejo Deportivo Municipal. Las otras, fueron la coincidencia de personas vinculadas a la ciudad y a la región con cargos políticos de importancia que decidieron impulsar el deporte en la juventud del lugar, que empezaba a tener un ambiente universitario dependiente de Valladolid, más el incipiente deporte escolar en forma de Juegos Escolares, que eran posibles gracias a la voluntad del profesorado con inquietud en escuelas, colegios e institutos.

**Palabras clave:** Rugby, deporte escolar, Santander.

### **Abstract**

In 1970, a series of circumstances arose in Santander that made a sport such as rugby begin to be practiced. The first and fundamental was the inauguration in October 1969 of the Municipal Sports Complex. The others were the coincidence of people linked to the city and the region with important political positions who decided to promote sport among the youth of the place, which began to have a university environment dependent on Valladolid, plus the incipient sport school in the form of School Games, which were possible thanks to the will of teachers with concern in schools, colleges and high schools.

**Key words:** Rugby, School sport, Santander.

---

<sup>1</sup> Profesor Numerario de Escuelas de Maestría Industrial de la Especialidad de Tecnología de Automoción y Profesor de Secundaria de la Especialidad de Tecnología

## Breve historia del rugby y de un centro educativo de Santander

Rugby es una pequeña ciudad de Inglaterra con una muy antigua -de nada más y nada menos que 1567- escuela privada en la que los historiadores de la educación y el deporte sitúan el nacimiento del fútbol rugby allá por 1823 y también de las primeras ideas olímpicas, a cargo de Thomas Arnold, director entre 1828 y 1841.

Entre las escuelas privadas inglesas se empezaban a realizar encuentros deportivos que fueron de interés, entre otros, del barón Pierre de Coubertin, quien los conocía antes de la famosa reunión en la Sorbona.

Con la revolución industrial, comenzaba a surgir entre las clases muy acomodadas de los países más prósperos la necesidad de la actividad física y el deporte.

Teníamos entonces un fútbol precario jugado con los pies y un fútbol jugado con pies y manos que se practicaba en Rugby. Su introducción en las universidades de Oxford y Cambridge a finales de siglo XIX, junto con, curiosamente, el gran éxito que tiene entre poblaciones trabajadoras a principios del XX, le hace evolucionar hacia dos tipos de juego similares pero muy diferentes, rugby 13 y rugby 15. El primero, profesional para los que no se podían permitir el lujo de hacer deporte porque sí. El segundo, para la élite y estudiantes que podían permitírselo y habían sido educados en escuelas que seguían utilizando el juego como instrumento educativo y formador de personas acordes con el espíritu de los primeros fundadores. Hay varias versiones, en películas muy ilustrativas, del libro de 1857 *Tom Brown's School Days*, de Thomas Hughes.



*El autor del artículo en Rugby School (2005)*

Por otro lado, sabemos que los propios ingleses son los encargados de llevar sus juegos con sus clubes deportivos por el mundo. Así, se expanden el fútbol y el rugby, entre otros.

España no es ajena a estas novedades y muchas escuelas, colegios, universidades y hasta seminarios tienen la suerte de construirse con campos de fútbol y otro tipo de instalaciones deportivas. La Guerra Civil paralizará el país y después, en los años cuarenta, se proyectarían grandes escuelas y universidades laborales. La mayor parte de ellas se quedarán en intenciones.

Más o menos, lo mismo ocurre en Santander. Se proyecta la Escuela de Aprendices de Nueva Montaña en una finca de 220000 metros cuadrados adquirida al efecto al pie de Peñacastillo, trasladando allí la Escuela de Artes y Oficios existente en el centro de la ciudad. Lleva en el proyecto original todo tipo de servicios, con edificio escolar, talleres, iglesia, residencia y amplia zona deportiva con pista de atletismo incluida. Recomendamos el documentado libro coordinado por el profesor del centro Alberto Riva sobre el cincuentenario del IES Augusto González de Linares.

De ese proyecto, solo se realizan los talleres, sobre una superficie de tierra húmeda propia de la zona en que se construyen, y el edificio de aulas. Posteriormente, se habilitará su azotea, conocida como “el palomar”, para albergar, con humedades y goteras, aulas de Electricidad y Electrónica. Lo demás permanecerá baldío hasta los años setenta, en que se construye un anexo para Edificación y Obra Civil, y el año 83, en que se añade un edificio en la parte sur para Química, Automoción y Fabricación Mecánica, abandonando por fin los viejos e insalubres talleres.



*El Instituto Politécnico de Santander en 1987 desde la Peña*

Poco antes, se habían realizado, utilizando parte de la finca, los viales de acceso al recién construido centro comercial Pryca, cerrando la entrada original al entonces Instituto Politécnico y modificando significativamente el lugar.

Con la ley educativa del 90, se transformará el Instituto Politécnico en Instituto de Secundaria (IES Augusto González de Linares) y se construirá, al lado, otro instituto, el Instituto Peñacastillo, añadiendo posteriormente en otro anexo la Escuela de Hostelería. Casi al mismo tiempo, se amplía el edificio sur y se construye la carretera por medio de la finca. Y, a finales del siglo XX, en el triángulo desgajado se construye un colegio de Primaria, el CEIP Elena Quiroga.

A principios del XXI, se transforma un pequeño pabellón en hangar de helicópteros y material del nuevo ciclo de Aeromecánica.

Al mismo tiempo, en 2001 se construye en la zona de los viejos talleres el pabellón deportivo.

En 2004, se realiza un vial interior con servicios de bombeo y, a los tres meses, se edifica la parte nueva que albergará Electricidad y Electrónica.

En 2006, la parte sur, más el edificio de Electricidad y Electrónica, se convierte en el nuevo Centro Integrado de Formación Profesional Número 1.



## **Cómo se llega a construir un campo de rugby en el IES Augusto González de Linares**

Más o menos en paralelo a los primeros años del funcionamiento del centro que hemos descrito, en concreto en 1970, se daban en Santander un montón de circunstancias que hicieron que un deporte como el rugby se empezara a practicar. La primera y fundamental fue la inauguración en octubre de 1969 del Complejo Deportivo Municipal, en terrenos de lo que hasta entonces fue el histórico aeródromo de La Albericia. Las otras fueron la coincidencia de personas vinculadas a la ciudad y a la región con cargos políticos de importancia que decidieron impulsar el deporte en la juventud del lugar, que empezaba a tener un ambiente universitario dependiente de Valladolid, más el incipiente deporte escolar en forma de Juegos Escolares, que eran posibles gracias a la voluntad del profesorado con inquietud en escuelas, colegios e institutos.

Hay que tratar de recordar el ambiente y los espacios físicos escolares diciendo que, hasta entonces, en Santander existían el femenino Instituto Santa Clara, el masculino INEM José María de Pereda, de reciente inauguración precisamente sobre terrenos del campo de fútbol de Miramar, y los grandes colegios privados que conocemos hoy, entre otros Los Agustinos y Los Salesianos, con sus campos de fútbol de la calle Alcázar de Toledo y la calle Alta. En la región, estaban los Institutos Marqués de Santillana y Besaya de Torrelavega, se inauguraba el Jesús de Monasterio en Potes... y otros ligados a la formación profesional que, por medio de las escuelas de aprendices o maestrías industriales, se transformaban en institutos, hoy institutos de Secundaria.

En los pueblos, se había sufrido la fuerte emigración hacia ciudades de otras regiones o del extranjero. Algunos regresaban, y los maestros y maestras empezaban a ver un poco de luz en la escuela pública.

Recordamos que en agosto se acababa de aprobar la Ley General de Educación de 1970 de Villar Palasí, introductora de la hoy ya desaparecida e histórica EGB y también del BUP.

Los estudios universitarios que se podían cursar en Santander, adscritos a la Universidad de Valladolid, eran Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y los primeros cursos de Físicas y de Medicina, aparte del llamado Selectivo, primer curso necesario para continuar otras carreras universitarias que debían después cursarse en la de Valladolid o en otras universidades.

En el currículo escolar aún existía la asignatura conocida como Política o FEN (Formación del Espíritu Nacional), además de la Gimnasia que, como tal, consistía en ejercicios gimnásticos y un poco de lo que se podía hacer en los patios escolares con mejores o peores instalaciones: fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol y lo que algunas personas pioneras en otros deportes intentaban en sus escuelas. En la formación del profesorado, aún existían la Academia Nacional José Antonio y la Academia de Gimnasia de la Almudena, ambas en Madrid, y empezaba la “moderna” Educación Física en el innovador INEF de la capital de España.

En el exterior, las cosas del deporte iban un poco más adelantadas. Se acababan de celebrar los Juegos Olímpicos de México 68 y se preparaban los de Múnich 72.

El deporte, a través de medios tan modernos y potentes como la televisión, era un fuerte instrumento publicitario. Podemos añadir que, justamente en México, se habían introducido los primeros análisis antidopaje.

Por mucho que lo intentemos, resulta muy difícil hacer una traslación temporal a este país de estos fenómenos asociados al mundo escolar, educativo y deportivo. Cada cual, en virtud de sus experiencias e interés, podrá situarse mejor o peor frente a estas historias.

En medio de ellas, o como su consecuencia, la inquietud del profesorado del Instituto Politécnico o, después, Augusto González de Linares, por mejorar un entorno tan degradado, contando con los conocimientos de los responsables del Departamento de Edificación y Obra Civil, con los nuevos medios de la época como el incipiente Autocad, hace que se comiencen a estudiar, medir, proyectar y dibujar espacios que claramente podían ser mejorados.

En uno de los espacios, se proyecta un campo de rugby junto a otros servicios. Precisamente en el mismo sitio donde se proyectó la zona deportiva en los años cuarenta.



*Año 2000: alumnos del Instituto con profesorado y los proyectos*

La región acababa de recibir las transferencias educativas, y la recién creada Consejería de Educación, Cultura y Deporte en 1999 concede cinco millones de pesetas para el acondicionamiento del terreno, que ya había sido replanteado por el profesorado y por estudiantes de Caminos vinculados al rugby.

Era el *boom* de la construcción. Nadie por ese dinero aceptaba empezar la obra. Los topógrafos y arquitectos del centro, junto con jugadores de rugby estudiantes de Caminos, plantaron estacas y se movieron lo suficiente como para tener la suerte de que alguien les echara una mano. Tras tres años, en mayo 2002 se inaugura el campo de rugby del Instituto -más bien una superficie verde

con palos plantados por el alumnado y los jugadores-, pendiente de mejoras que se han ido realizando con posterioridad gracias a las aportaciones de la población escolar de la zona, como fueron la labor medioambiental de limpieza de plumeros y la plantación de arbolado autóctono.



*El arbolado autóctono continúa su lento crecimiento (foto de 2015)*



*Alumnado del colegio cercano cambiando el riego de la primera siembra*

Al mismo tiempo, socios y jugadores del Universitario Rugby Club, como queda dicho, aportan trabajo voluntario, ayudando en estudios y proyectos técnicos de mejoras; entre otras, la primera instalación de alumbrado, la “Casuca Club” o la construcción del almacén de material. Son innumerables las tareas de mantenimiento y reparación, siendo las de siega y desbroce las más laboriosas.

Lo mantiene, y se encarga de su mejora mediante convenio con la Consejería de Educación, un viejo e histórico club en su momento ligado a la Universidad de Cantabria, quien tiene escuela de rugby y equipos sénior masculino y femenino, desarrollando otras actividades deportivo-educativas, como cursos para profesorado y actividades medioambientales a través de la asociación ACNAMA.

El apoyo durante muchos años del siglo pasado y los que van de este por parte de la administración educativa y de los responsables de los centros escolares de La Reyerta, en Peñacastillo, han hecho que un proyecto en su día tan ilusionante y lejano sea una realidad que ha servido a los centros educativos para su disfrute, al mismo tiempo que se facilita la práctica de un juego y un deporte que cala rápido entre las familias que lo conocen a través de sus hijos. Desde entonces, el espacio se utiliza como zona deportiva del Colegio Elena Quiroga y de los Institutos Augusto González de Linares y Peñacastillo.

Aunque en el momento presente se entrena con mascarilla y no se puede jugar porque no hay otro juego con tanta gente y tanto contacto. Pero el amplio espacio, generalmente bien ventilado, sirve para que se puedan realizar prácticas y juegos de todo tipo entre la población escolar dentro y fuera del ámbito escolar.

Para obtener más información, se puede consultar la página web de Instituto Augusto González de Linares

(<http://www.iesaglinares.com/>).



12003: Instalación de los remozados focos regalados por Obras Públicas



*Todo el mundo colaborando*



*Niños del Colegio Elena Quiroga*



*Encuentros escolares celebrados en 2019*



*A la izquierda, el campo de rugby en la actualidad*



*2012: un partido visto desde la Peña*

## La escuela nacional de Villovela de Pirón (Segovia)

**Rosa Ortiz de Santos**  
Universidad de Valladolid



**Figura 1.** Villovela de Pirón, Segovia (1925). Fuente: Archivo Personal de Gloria

El hallazgo de una fotografía (Figura 1) nos ha permitido, y así lo reflejamos en este artículo, ahondar desde un enfoque histórico-educativo en la historia escolar de un pueblo castellanoleonés, situado en el noreste de la provincia de Segovia: Villovela de Pirón.

La información que puede contener una fotografía sobre un contexto determinado siempre es parcial, y su análisis e interpretación dependerá de los ojos con los que se mira:

No hay objetividad (ni necesidad de ella) en la mirada ni en la fotografía. Si el mundo se hace polifacético por las distintas miradas que lo observan simultáneamente, todas ellas son aportaciones válidas del mundo. La objetividad sólo haría empobrecer ese mundo reduciéndolo a un único plano. (Rodríguez, 2009, p. 33)

La imagen que protagoniza este pequeño estudio representa un fragmento minúsculo de nuestra historia desde dos perspectivas: un momento histórico determinado (tiempo) y una situación geo-

gráfica (espacio) (Rodríguez, 2009). En las siguientes líneas, y partiendo siempre desde el contenido de la imagen, abordamos ambos enfoques. Para analizar la instantánea, es determinante que primeramente la contextualicemos.

## 1. El pueblo

Villovela de Pirón pertenece, junto al Parral de Villovela, Peñarrubias de Pirón y Pinillos de Polendos, al municipio Escobar de Polendos. Al igual que el pueblo en sí, su nombre también vivió una evolución: en el año 1247 se conocía como Villevella, cambiando este en el siglo XVI a Villovela (Villa de Vela). Fue a finales del siglo XIX cuando el río Pirón que discurre por sus tierras completó este término, quedando tal y como lo conocemos en la actualidad: Villovela de Pirón (Miguel, 2018).

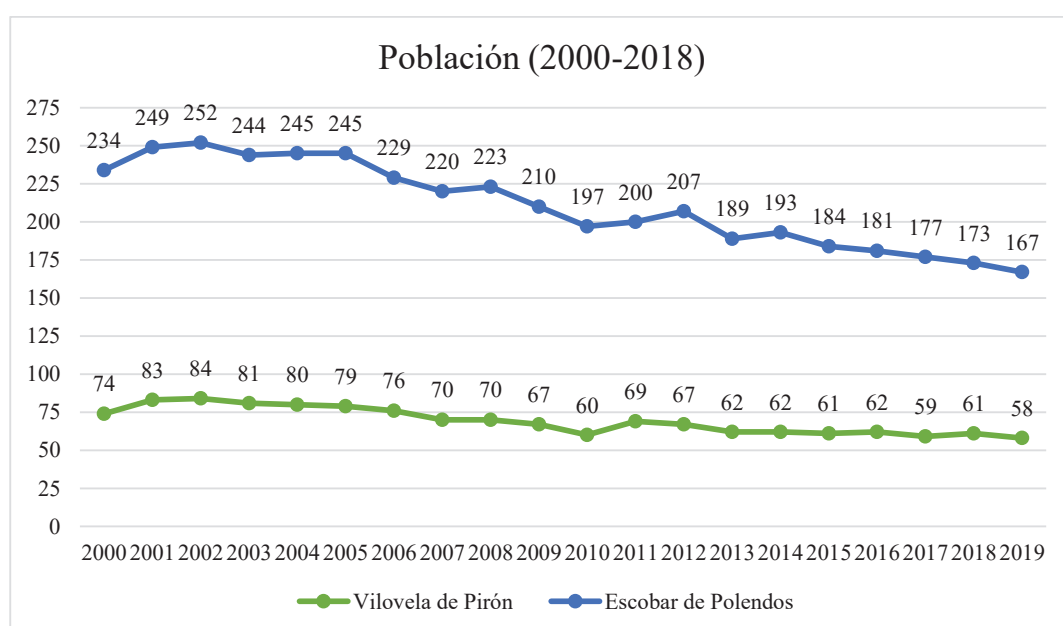


Figura 2. Población en Escobar de Polendos y en Villovela de Pirón. Fuente: elaboración propia desde el INE (2018)

Según las últimas informaciones del INE, actualmente hay 58 habitantes en el pueblo (Figura 2). Desconocemos cuál era la población de Villovela en 1925 —año de la fotografía—, pero sabemos que en la década de 1920 la población de hecho de Escobar de Polendos era de 656 personas<sup>1</sup>, mientras que en la actualidad es de 173 (Figura 2). El descenso de la población en un periodo de 80 años es notable. Si aplicamos reglas matemáticas de proporcionalidad, Villovela de Pirón, posiblemente, podría tener por aquel entonces alrededor de 200 habitantes.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://cort.as/-HJgR>



## 2. La escuela de Villovela de Pirón



Figura 3. Villovela de Pirón. Fuente: desconocida<sup>2</sup>

Pocas son las viviendas que se observan en la zona fotografiada de Villovela de Pirón (Figura 3). Sin embargo, no deja de llamar la atención que además de la Iglesia de la Purificación de Nuestra Señora de las Candelas, situada en el centro de la fotografía, encontremos, a su izquierda, la escuela antigua y, a su derecha, la escuela nueva. En la actualidad el pueblo presenta un aspecto diferente; sin embargo, y aunque con funciones diferentes, atesora los dos edificios, huella de las antiguas escuelas.

### 2.1. La “escuela antigua”



Figura 4. La escuela antigua. Fuente: Pérez (2004)

Durante la Dictadura de Primo de Rivera existió un esfuerzo en la construcción de escuelas, sin embargo, la primera iniciativa que puede considerarse como un plan estructurado es la de la República, que tuvo entre sus primeros objetivos la creación de 27 151 escuelas en un plazo de cinco años. No se alcanzó este ambicioso propósito, pero se llegaron a construir alrededor de 15 000 (Lázaro, 1975).

---

<sup>2</sup> Difundida por medios de mensajería instantánea digitales.

La “escuela antigua”, que actualmente es utilizada como un centro de ocio, era una escuela unitaria. Las escuelas unitarias son aquellas a las que acuden niños y niñas de distinta edad y con un nivel educativo diferente, a cuyo cargo está un solo maestro o maestra. Durante esta época, la mayoría estaban separadas por sexo, aunque existían excepciones, denominadas “escuelas unitarias mixtas” (Dueñas y Grimau, 2009). Este era el caso de la escuela de Villovela, como ya alumbra la fotografía inicial.

En la escuela antigua se conserva, aunque en malas condiciones, la antigua Placa de Escuela Nacional (Figura 5).



Figura 5. Placa Ministerio de Instrucción Pública. Escuela Nacional. Fuente: Pérez (2004)

Tal y como explica Pérez (2004),

... la segunda República adoptó el escudo que figuraba en las monedas de 5 pesetas acuñadas por el Gobierno provisional en 1869 y 1870 [...] Se mantuvieron los escudos de Castilla, León y la corona catalana-aragonesa..., las columnas de Hércules con el lema Plus Ultra. Se sustituyó la corona monárquica por la corona mural, que aparecía en la I República y en las monedas. Desapareció, a su vez, el símbolo de los Borbones, un pequeño óvalo vertical en el centro con tres flores” (p.)

Encontramos información acerca de la escuela antigua en prensa periódica de la época. El 10 de septiembre de 1906, en *El Porvenir Segoviano*, se habla de la escuela como una “escuela ruinosa”, inadecuada para el buen desarrollo de la actividad lectiva: “Comunica el maestro de Villovela, que no ha podido reanudar las clases en vista del mal estado de la casa escuela” (p. 2)<sup>3</sup>. El 19 de abril de 1911 localizamos otra noticia en el mismo periódico, en la que se declara que “Ha sido clausurada la escuela de Villovela por haberse declarado en dicho punto la epidemia de sarampión” (p. 3)<sup>4</sup>. Son estas dos evidencias, pequeñas muestras de la situación de abandono y de la falta de condiciones higiénico-sanitarias que tenían las escuelas rurales en nuestro país a inicios del siglo XX.

<sup>3</sup> *El Porvenir Segoviano*, 10 de septiembre de 1906, núm. 2509. Recuperado de <https://cutt.ly/ufILngn>

<sup>4</sup> *El Porvenir Segoviano*, 19 de abril de 1911, núm. 3720. Recuperado de <https://cutt.ly/rfIL21h>

## 2.2. La “escuela nueva”

La “escuela nueva”, actualmente convertida en una vivienda, se inauguró en 1961, tal y como figura en la placa que actualmente está en la fachada (Figura 6).



Figura 6. Placa Plan Nacional de Construcciones Escolares. Fuente: elaboración propia

La arquitectura de esta escuela unitaria franquista, según Pérez (2004), seguía el modelo *Zamarramala*, como otros centros educativos de localidades cercanas (Escobar de Polendos, Peñarribas de Pirón o Pinillos de Polendos, entre otras). Estas escuelas, según el citado autor, poseen porches de entrada, lo que permite ganar espacio. Según el testimonio de algunos vecinos de la aldea, la escuela cerró hace aproximadamente 50 años, cuando se agruparon los centros educativos de pueblos próximos en una misma localidad: Cantimpalos.

## 3. Los niños y las niñas

Prestemos atención, ahora, de nuevo, a los escolares que aparecen en la fotografía. Hay un total de 25, 12 niñas y 13 niños. En el reverso de la fotografía, quien identifica a cada una de las personas (Figura 7), matiza que en esta no aparecen todos los estudiantes que acudían a la escuela. Los escolares son todos de la villa o de aldeas próximas. Vemos, además, grupos de hermanos y de hermanas. Existe un gran contraste en las vestimentas de los infantes, que se observa, por ejemplo, en el caso de “Lázaro” (“el hijo del vaquero”) y “Juanita” (“la hija del maestro”). El amplio número de escolares, el carácter mixto y la diversidad de niveles académicos era habitual en las escuelas rurales de esta etapa.

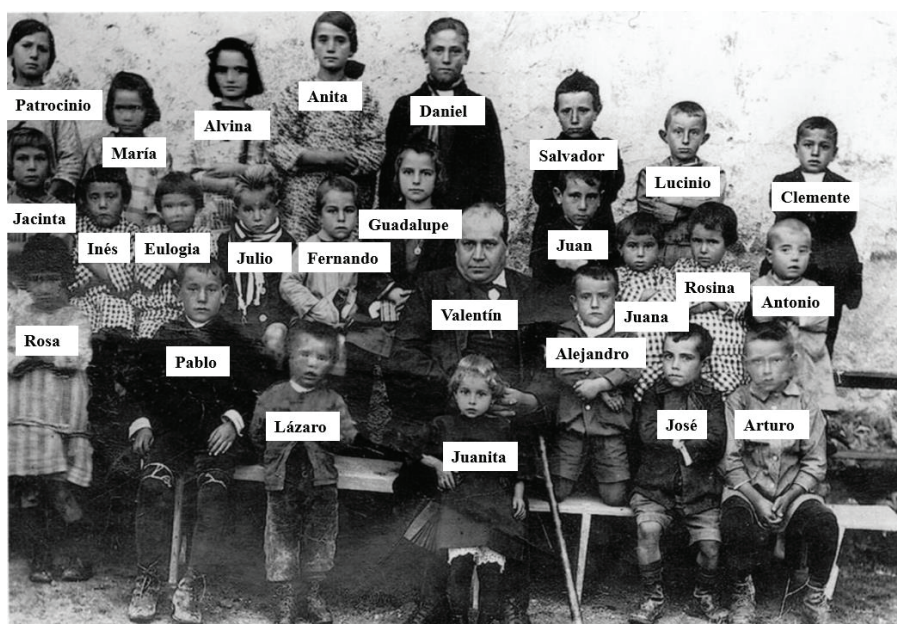


Figura 7. La fotografía. Fuente: modificación de la fotografía del Archivo Personal de Gloria

#### 4. Los maestros y las maestras de Villovela de Pirón

“No hay nada que dañe más a una escuela que ese cambio incesante de maestros” (p. 42), decía el maestro Teófilo Azabal (agosto, 1934) en la revista *Escuelas de España* (1929-1936). Y es que, en esta etapa, y especialmente en las escuelas rurales, el cambio de maestro era constante. Villovela no fue una excepción.

Basilia Adrados Salinas, natural de Mozoncillo (Segovia), nació el 19 de abril de 1869, y es la primera maestra de Villovela de la que tenemos noticia. Fue “Maestra propietaria de la Escuela Mixta de Villovela” desde el 11 de enero de 1890 hasta el 16 de julio de 1890. Villovela fue su primer destino (ATJCYL, ES-CYL-03.06-40001-EDU-2). Domingo Aguña Gómez tomó posesión como maestro en la escuela en mayo de 1900<sup>5</sup>, mientras que Lorenza Peña Herrero lo hizo en noviembre de 1900<sup>6</sup>. Pedro Álvarez Yubero fue propuesto como maestro para la escuela en marzo de 1901<sup>7</sup> y en abril de 1902<sup>8</sup>. Pedro Álvarez Álvarez fue nombrado maestro de la escuela en abril de 1905<sup>9</sup> y Victoria Miguel Coca en julio de ese mismo año<sup>10</sup>. En 1908 localizamos a tres maestros: Julia Borreguero<sup>11</sup>, Mario Herran Perlado<sup>12</sup> Fernando Martínez Rivero. En 1913 aparece como

<sup>5</sup> *El Porvenir Segoviano*, 17 de mayo de 1900, núm. 407. Recuperado de <https://cutt.ly/OfzJuTz>

<sup>6</sup> *El Porvenir Segoviano*, 13 de noviembre de 1900, núm. 585. Recuperado de <https://cutt.ly/nfzH8HC>

<sup>7</sup> *El Porvenir Segoviano*, 23 de marzo de 1901, núm. 716. Recuperado de <https://cutt.ly/UfzJEjk>

<sup>8</sup> *El Porvenir Segoviano*, 10 de abril de 1902, núm. 1105. Recuperado de <https://cutt.ly/ifzJTHB>

<sup>9</sup> *El Porvenir Segoviano*, 21 de abril de 1905, núm. 2157. Recuperado de <https://cutt.ly/KfzJ5vr>

<sup>10</sup> *El Porvenir Segoviano*, 5 de julio de 1905, núm. 2217. Recuperado de <https://cutt.ly/PfzKexl>

<sup>11</sup> *El Porvenir Segoviano*, 19 de septiembre de 1908, núm. 3131. Recuperado de <https://cutt.ly/RfzKZDW>

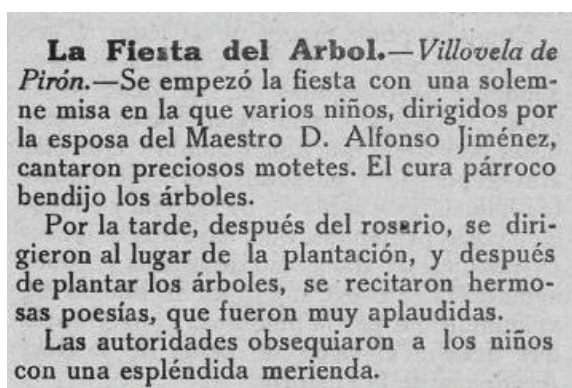
<sup>12</sup> *El Porvenir Segoviano*, 7 de diciembre de 1908, núm. 3197. Recuperado de <https://cutt.ly/FfzK10d>

maestro en el pueblo Félix Vizoso<sup>13</sup>. A continuación, profundizamos en los casos de Valentín de Diego y Sanz —el maestro de la fotografía que encabeza el artículo—, Alfonso Jiménez de Dios y Martín Callejo Fernández.

#### 4.1. Valentín de Diego y Sanz

El maestro, situado en el centro de la fotografía, es Valentín de Diego y Sanz. Natural de Cantalejo (Segovia), nació el 16 de diciembre de 1881 (AGA, 31/17888, Exp. 26). Por tanto, deducimos que en el momento en que se toma la fotografía tendría 44 años. Obtuvo el título de maestro en la Escuela Normal de Segovia, el 26 de septiembre de 1901 (ATJCYL, ES-CYL-03.06-40001-EDU-66). Fue maestro desde 1903 en diferentes pueblos de la provincia de Segovia. Su primer destino fue San Pedro de Gáillos (1903-1920). También fue maestro de Fuentes de Cuéllar (1903-1904), Cerezo de Arriba (1905), Madriguera (1906), Pajares de Pedraza (1906), Escarabajosa de Cuéllar (1906-1909), Balisa (1909-1910) y Adrada de Pirón (1910-1913). Trabajó en Villovela de Pirón, desde 1913. En este periodo tuvo numerosos ascensos. Cesó por incapacidad física<sup>14</sup> en la escuela de Escobar de Polendos en 1926 (ATJCYL, ES-CYL-03.06-40001-EDU-66). Sabemos, según el testimonio de quien custodia la fotografía, que el docente “era cojo”. De hecho, solicita “dispendio del defecto físico que padece para ejercer el Magisterio público” desde 1902 (AGA, 31/17888, Exp. 26).

Ninguna persona de quienes habitan en el pueblo conoce la historia de este maestro; de quien sí recuerdan haber escuchado algunas cosas los vecinos es sobre su sustituto, Martín Callejo Fernández, al que presentamos a continuación. Antes de ello hemos de mencionar al maestro Alfonso Jiménez de Dios, que fue también su sustituto en la escuela de Villovela entre 1926 y 1927<sup>15</sup>. De esta época localizamos una noticia en *El Magisterio Español* sobre la celebración de la Fiesta del Árbol en el pueblo (Figura 8).



<sup>13</sup> *El Porvenir Segoviano*, 11 de enero de 1913, núm. 4223. Recuperado de <https://cutt.ly/bfzLgba>

<sup>14</sup> “Artritis supurada de la articulación covo-femoral del lado izquierdo adquirida en la infancia, padece una luxación del fémur, con anquilosis fibrosa y acortamiento de la extremidad de unos 12 cm, defecto físico que le imposibilita para el ejercicio de su cargo” (ATJCYL, ES-CYL-03.06-40001-EDU-66).

<sup>15</sup> *El Magisterio Español*, 27 de abril de 1926, núm. 7460. Recuperado de <https://cutt.ly/Yfcpz2m>

Figura 8. La Fiesta del Árbol: *El Magisterio Español*<sup>16</sup>

#### 4.2. Martín Callejo Fernández

El maestro Callejo nació en Torrecaballeros el 30 de enero de 1880. Aprobó el título de maestro con calificaciones humildes, pero destacando en las áreas de Aritmética y Geometría, en las que obtuvo un sobresaliente, y en Literatura Española, donde adquirió un notable (AGA, 32/09904, Exp. 31), ejerció en varias escuelas de la provincia. Entre ellas, como hemos avanzado, en Villavela de Pirón. Por asociación, procedemos a describir su proceso de depuración, al que ya hace referencia Vega (2005) en su obra sobre la represión franquista en la provincia de Segovia. Para ello, nos valemos de su expediente de depuración (AGA, 32/12927, Exp. 11).

Ha sido crecientemente estudiada la represión que sufrió el colectivo docente con la llegada de la Guerra Civil Española, por ser considerados referentes en la educación moral e intelectual de los niños y de las niñas, y por entenderse la educación como una importante fuerza transformadora de la sociedad. Las Comisiones de Depuración actuaban elaborando un pliego de cargos, a partir de la información que obtenían de, al menos, los informes elaborados por el alcalde, por el cura, por el jefe de la Guardia Civil y por una persona bien considerada que viviese en la misma localidad en la que estuviese la escuela regentada por el maestro investigado. En el expediente de Martín Callejo Fernández se conservan los testimonios de “El Sargento”, del párroco, del Alcalde de Escobar de Polendos, del Vocal de la Junta local y de dos maestros.

Los pliegos de cargos muchas veces eran contradictorios, fruto de desconfianzas y de animadversiones. Este caso es representativo de esta situación, pues encontramos en los informes numerosas contradicciones. “El Sargento” decía del docente que “su conducta profesional, social y particular han sido buenas sin que se haya mezclado en política”; no obstante, posteriormente añade que en “sus conversaciones ha demostrado sus simpatías hacia los partidos del ‘frente popular’ y la última vez que contrajo matrimonio lo hizo civilmente...” (Segovia, 27 de febrero de 1937). El párroco incluye estos últimos datos en su informe, —“a los pocos meses de venir se casó por lo civil diciendo a los vecinos que a él no le servía para nada lo de la Iglesia y que no se explicaba él por qué iban tanto a la Iglesia”—, añadiendo en su testimonio aspectos relacionados con la enseñanza de la religión en la escuela: “... a los niños les ha roto las hojas de Historia Sagrada que tenía la Enciclopedia, a los monaguillos, cuando salían de misa no les dejaba entrar en la escuela diciendo a sus padres que no les dejasen ser monaguillos porque luego eran los más golfos”, e incluye aspectos políticos que difieren con la información emitida por el anterior informante: “ha hecho propaganda protestante con ayuda de un joven llamado José Valle [...]. En las elecciones hizo propaganda, diciendo a los vecinos que si triunfaban las derechas venía la Inquisición y nos quemarían a todos vivos, él no votó porque no pudo, o mejor dicho, porque recordó tarde; tenía amistad con el Secretario de Pinillos y por eso hizo afiliarse al frente popular a un hijo suyo llamado Daniel y a un joven llamado Tomás Aragón hijo del cartero. Respecto al Movimiento Nacional es

---

<sup>16</sup> *El Magisterio Español*, 5 de marzo de 1927, núm. 7692. Recuperado de <https://cutt.ly/PfcaYTO>

indiferente, por no decir en contra, pues dice que el enseñar catecismo en las Escuelas es un retroceso en la enseñanza”.

El Alcalde de Escobar, Fidel Gil, por su parte, afirma que “ha observado siempre buena conducta, no habiendo mostrado nunca en el ejercicio de su caro ideario perturbador de las conciencias infantiles, ni en el aspecto patriótico, como en el moral”, coincidiendo con el Vocal de la Junta Local y con otro informante, cuyo cargo no se indica.

No obstante, encontramos otro testimonio negativo redactado por los maestros D. Desiderio López y D. Cipriano Martín: “Martín Callejo Fernández, maestro sustituto de Villovela, es irreligioso, inmoral y deshonesto, izquierdista, no bien conceptualizado, se desconoce la labor realizada en la escuela”. Casualmente, estos son los mismos maestros que informaron sobre el maestro del Grupo Escolar Colmenares, en Segovia, Pedro Natalías, que sería fusilado; vemos como el discurso difiere poco del aportado para el maestro de Villovela: “D. Pedro Natalías, y García, irreligioso, inmoral, de ideas acentuadamente izquierdistas, mal conceptualizado, como director ya no tenía sección a su cargo, toleraba en los escolares manifestaciones externas de puños en alto e irrespetuosidad a las personas y cosas elevadas”. Esto puede hacernos sospechar de la arbitrariedad con la que se cumplimentaban algunos de estos informes. Asimismo, ambos maestros estaban ligados a la Acción Católica de Maestros de Segovia; Desiderio fue su vicepresidente<sup>17</sup> y Cipriano su primer tesorero<sup>18</sup>.

El pliego de cargos desencadenante contenía, tras la valoración de los diferentes informes, los siguientes cargos: a) Era simpatizante del Frente Popular. b) Con escándalo público, contrajo matrimonio civil, que no ha hecho canónico hasta después del movimiento nacional. c) Desprecio a la Iglesia. d) Hizo propaganda protestante. e) Fue propagandista del Frente Popular. f) Es enemigo del Movimiento Nacional. g) Es enemigo de enseñanzas religiosas en las escuelas.

El docente de escuela presentó el correspondiente pliego de descargos tratando de defenderse de las acusaciones. Con respecto a que era simpatizante del Frente Popular, afirma tener una hija religiosa y temer por su seguridad ante las atrocidades que pudiesen cometer, y citamos textualmente “esos malvados y perversos rojos [...], esos verdugos”. Por otra parte, justifica que se casó por lo civil por no tener las posibilidades económicas suficientes para hacerlo canónicamente:

... cuando llegué a este pueblo, hacía bastantes meses que estaba cesante, encontraba sin un céntimo y además con algunas deudas; aquí como sustituto cobro mil quinientas pesetas anuales, cuando vine aquí, de las ciento diez pesetas mensuales que cobraba retiraba para pagar deudas veinte pesetas mensuales, con lo que me quedaba no tenía para comer, tanto que los vecinos me daban algunas cosas para comer al ver mi situación.

Continúa explicando que sus hijos están bautizados, han recibido la comunión y la confirmación y, además añade: “dí [sic.] gustoso mi consentimiento para que se hiciera religiosa Concepcionista una hija mía”.

---

<sup>17</sup> *Escuela Española*, 27 de mayo de 1948, núm. 367. Recuperado de <https://cutt.ly/ifcaV1E>

<sup>18</sup> *Escuela Española*, 10 de octubre de 1957, núm. 877. Recuperado de <https://cutt.ly/EfcsEKH>

Para defender que en realidad no hizo propaganda del Frente Popular, pone a los vecinos y al cura de Villovela de Pirón de testigos: “como prueba de no haber hecho propaganda del Frente Popular están dispuestos a declarar la verdad todos los vecinos de Villovela de Pirón, Incluso el Sr. Cura”. Recordemos que, precisamente, el párroco es quien había hecho esta acusación, entre otras muchas, sobre el maestro. No obstante, vuelve a aludir al Cura para desmentir el cargo “Es enemigo de enseñanzas religiosas en las escuelas”:

Es completamente falso [...] pues desde que vine a este pueblo como Maestro, puedo demostrar con el Sr. Cura, las autoridades y los niños que simpatizaban mis ideas con la religión en la Escuela y que desde el día que tuve noticia que se diera la Santa Religión en las Escuelas lo hizo al siguiente día y con sumo gusto [...] empezaron a darse las asignaturas de Catecismo e Historia Sagrada y para más detalle de que soy amante de la Santa Religión Católica Apostólica Romana lo prueba con los hechos, teniendo en casa desde hace más de treinta años cuadros de la vida de Nuestro Señor Jesucristo y de la vida de la Santísima Virgen como lo saben algunos vecinos del pueblo [...]

A pesar de todas las alegaciones, el 15 de junio de 1937 se firma en Segovia la resolución de su expediente de depuración que dice: “se propone unánimemente la separación definitiva del servicio, para el Maestro de que se trata, e inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza”. Esta sentencia, acabará derivando en otra dos años más tarde, el 30 de marzo de 1939:

... la Comisión Superior Dictaminadora propone a V. E. la suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo haya estado y traslado forzoso fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un período de cinco años e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en Instituciones culturales y de enseñanza”.

Como consecuencia de esta nueva sanción, se trasladó a Oviedo.

## **5. La Sociedad de Amigos de la Escuela Nacional de Villovela de Pirón**

El impulsor de las Sociedades de Amigos de la Escuela segoviana fue el inspector de primera enseñanza Antonio Ballesteros Usano. La labor de los docentes que la conformaban estaba orientada a paliar las deficiencias materiales de las escuelas. Además, uno de sus objetivos, coincidente con los de las Sociedades Infantiles, era la apertura de la comunidad escolar a las familias; es importante porque las relaciones entre familia y escuela eran casi inexistentes y muchas veces negativas (Dueñas y Grimau, 2009). Ballesteros defendía que cada centro debía formar una sociedad. Dueñas y Grimau (2009) explican que, entre sus objetivos, están “el fomento de la creación de instituciones educativas o instructivas que contribuyesen al bienestar y a la formación de los niños, como son: bibliotecas infantiles, cantinas, roperos, excursiones y colonias escolares” (p. 111).

Gracias a una solicitud localizada en el Archivo de la Diputación de Segovia (ADPSg, Caja 4790/8), conocemos que en el contexto que estudiamos existió la Sociedad de Amigos de la Escuela Nacional de Villovela de Pirón. Su presidente, un vecino de la villa, José Torrego Miguelañez, firmaba la solicitud con fecha de 3 de diciembre de 1928. En la citada misiva se pedía una gratificación para las labores de la citada Sociedad, dado que “la escasez de vecinos y los pocos



intereses que poseen, son insuficientes para ello”. Es, precisamente, el inspector Ballesteros quien defiende la concesión de la gratificación solo un día después. Las palabras de tan insigne profesional muestran la labor encomiable que desarrollaba la Sociedad de Amigos de la Escuela de Villovela de Pirón, a la que adjetiva como un “caso ejemplar”:

... teniendo en cuenta que el solo hecho que en una aldea de tan corto vecindario se funde una Sociedad protectora y amiga de la Escuela ya despierta toda la simpatía de cuantos sientan los problemas nacionales hondamente; teniendo en cuenta que todavía encierra una mayor belleza e interés este hecho pues se trata de un pueblecito que por solo cobrar el Maestro mil pesetas del Estado, por ser sustituto del propietario, se ha comprometido el vecindario con sus solos recursos a gratificarle para que pueda realizar la enseñanza; teniendo en cuenta que además funda esta asociación para dotar de medios materiales de enseñanza a su escuela y crea unas clases dominicales de adultos para remediar el abandono de la enseñanza de la juventud que por varias razones existía allí con dolorosa intensidad; teniendo en cuenta que este es un caso ejemplar que merece el más efusivo estímulo y que se destaca entre los que esta Excm. Corporación tan inteligentemente regida por V. E. se complace en acoger cordialmente entre su protección, esta Inspección al Informe favorablemente esta solicitud está seguro de que V. E. concederá la ayuda que solicita el vecindario de Villovela de Pirón.

## 6. Repercusiones del estudio en la vida del pueblo

Fue la mera curiosidad la que nos llevó a encontrarnos con esta fotografía. Una placa de la escuela, un pupitre, algunos libros viejos, los edificios escolares y vagos recuerdos de algunos de los descendientes de quienes aparecen en la fotografía es todo lo que queda de la vida escolar en Villovela. La foto original, guardada como un tesoro por Gloria, una de sus vecinas, a quien su padre le explicó quién era cada una de las personas retratadas, ya fue reproducida hace unos años. Son numerosos los vecinos del pueblo que guardan la fotografía que, recientemente, ha sido exhibida en el centro cultural. También encontramos en este espacio un par de pupitres que decidieron limpiar y trasladar al espacio comunitario. Todo esto ha ocurrido después de que nos empezásemos a hacer preguntas. La historia escolar de Villovela, de forma natural, protagonizó muchas de las conversaciones en el bar del pueblo, de quienes habitan la pequeña aldea y de los vecinos que todavía acuden los fines de semana. Esto no es más que una muestra de que “la memoria que de ella [de la cultura escolar] guardamos posee una gran fuerza socializadora que cohesiona a los sujetos que la recuperan” (Escolano, 2006, p. 19).

La progresiva despoblación de las zonas rurales, unida irremediamente al fallecimiento de quienes forman parte de generaciones de familias que han habitado los diferentes pueblos desde hace siglos, pone en serio peligro la recuperación de sus historias, quedando destinados, con el paso del tiempo, a un irrevocable olvido. Cada rincón del mundo está construido de cientos de historias que podemos encontrar, no solo en los vestigios de sus edificios, sino en la memoria de sus habitantes y en los pequeños tesoros archivísticos privados y personales que aguardan ser descubiertos, explorados y presentados al mundo. Nos situamos en un momento todavía esperanzador que es conveniente aprovechar en la recuperación de la memoria escolar de los territorios rurales.

## Agradecimientos

Este pequeño trabajo ha sido posible gracias a la participación de los vecinos y vecinas de Villovela de Pirón, muchos de ellos descendientes de quienes aparecen en la fotografía. Mi más sentido agradecimiento.

## Lista de referencias

Archivo de la Diputación de Provincial de Segovia [ADPSg], Caja 4790/8: Solicitud de la Sociedad de Amigos de la Escuela Nacional de Villovela de Pirón (1928).

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 31/17888, Expediente 26: Expediente personal de Valentín Diego Sanz, maestro de primera enseñanza.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/09904, Expediente 31: Expediente de titulación del maestro de primera enseñanza Martín Callejo Fernández.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12927, Expediente 11: Expediente de Depuración de Martín Callejo Fernández (1937).

Archivo Territorial de la Junta de Castilla y León [ATJCYL], ES-CYL-03.06-40001-EDU-2: Expediente de Basilia Adrados Salinas.

Archivo Territorial de la Junta de Castilla y León [ATJCYL], ES-CYL-03.06-40001-EDU-66: Expediente de Valentín de Diego Sanz.

Dueñas de, C., y Grimau, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Madrid: Talasa.

Escolano, A. (2006). *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, (240), 114-126.

Miguel, P. (2018). Escobar de Polendos, tradición, turismo rural y huevos fritos. *El Adelantado de Segovia*. Recuperado de <https://goo.gl/VF7KNA>

Pérez, E. J. (2004). *Cien años de construcciones escolares públicas en la provincia de Segovia*. Documento inédito en CD.

Rodríguez, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma*, 21, 19-35.

Vega, S. (2005). *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Barcelona: Crítica.

## Más escuelas. Mejores maestros

José Manuel López Blay



**Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe, ca. 1935**

La fotografía, realizada por maestro don Manuel Estruch Agustí, me impactó desde el primer momento. A la innegable calidad de la instantánea había que añadir los sutilísimos hilos que me unían al excelente fotógrafo. No sólo había sido el maestro de mi padre, de quien escuché numerosos testimonios de sus recuerdos escolares, sino que me había encontrado -durante los años que pasé recopilando la memoria fotográfica de Altura (Castellón) a través de un proyecto impulsado por el Ayuntamiento- con muchas de las imágenes que, sobre grupos escolares, fiestas y escenas de la vida cotidiana, había captado don Manuel.

La referida se había obtenido, seguramente, en el año 1935, aprovechando la escalinata de la catedral de Segorbe (Castellón) para componer una coreografía dispuesta en gradientes, en la que un personaje ocupaba una posición central. Yo conocía a algunas de las personas que aparecían, por otras fotografías con las que me había ido encontrando: Josefina Blay, Elvira Soriano, Dolores Fabra, Joaquín Esteve, Félix Juste, Pilar Espada..., eran maestras y maestros de Altura de los que empecé a tener referencias más concretas a partir del hallazgo en una escombrera de un rimero de papeles que fue encarpetaado en un legajo con una etiqueta: Altura. Enseñanza Primaria 1931-1955.

Así pues, mi primera intuición fue que se trataba de un grupo de maestras y maestros reunidos en un acto de cierta solemnidad, a juzgar por su indumentaria, para un fin desconocido. La presidencia de dicha reunión parecía recaer en ese personaje de porte elegante. ¿Un inspector?

La lectura del libro *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República de la profesora Consol Aguilar*<sup>1</sup> me puso sobre la pista. En sus páginas se daba cuenta de las reuniones llevadas a cabo por el Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe entre 1934-1936. A partir de ahí, todo fue rodado. El libro me remitió al periódico editado en Castellón, República. Diario de la tarde. Allí encontré las crónicas que enviaba el secretario del Centro, Eugenio Cabado Baleato, y allí tomó nombre y apellidos el personaje: don Antonio Michavila y Vila, impulsor del Centro, inspector de la zona de los partidos judiciales de Segorbe-Viver, de quien ya tenía conocimiento de su existencia por algunos documentos de ese legajo al que me he referido, que aparecían firmados o dirigidos a él.

Desvelada su personalidad, me interesé por su vida y obra y me encontré con un inspector de enseñanza primaria que tenía una larga y variada trayectoria profesional, desarrollada en escenarios socio-políticos muy diversos, lo que ofrecía a priori una imagen poliédrica y sugerente: a su brillante historial académico, había que añadir que fue el primer director del Grupo Escolar Sota y Aznar de El Puerto de Sagunto (Valencia), institución educativa vinculada a la Compañía Minera de Sierra Menera; su incorporación -tras su paso por la Escuela Superior de Estudios de la Magisterio- a la Inspección de Lérida de la que pronto llegó a ocupar la jefatura; pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para visitar centros educativos de Bélgica, Suiza y Francia; la creación a instancias suyas de una Escuela de Cultura Superior y Complementaria y de Orientación Profesional en Artesa de Segre (Lérida); su adscripción al Rectorado de la Universidad de Barcelona, donde dirigió la Residencia de Estudiantes Normalistas; la dirección del suplemento quincenal encuadernable de El Día Gráfico, Páginas de Pedagogía; su presidencia de la sección 12, Prensa y Educación, en el III Congreso Internacional organizado por la Federación Mundial de Asociaciones Educativas celebrado en Ginebra en 1929 o la creación y dinamización del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe, en los años previos a la guerra de España.

Una mirada distante a la crónica de la actividad del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe, que se extendió entre las primaveras de 1934 y 1936, nos sitúa ante un grupo de profesionales que se acoge a una dinámica institucionalizada de intercambio, reflexión colectiva y aprendizaje colaborativo, bajo la rúbrica de lo que hoy consideraríamos buenas prácticas.

Regeneracionista, profundamente católico y defensor de un patriotismo que entronca con una concepción muy rigurosa de lo que significa el cumplimiento del deber, Antonio Michavila, en su

---

<sup>1</sup> Aguilar Ródenas, C. (1997). *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República*. Castelló: Servicio de Publicaciones Diputación de Castellón.

labor de dinamizador del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe aparece como un profesional que induce dinámicas innovadoras y avanzadas.

Los temas y la profundidad con la que son abordados, la diversidad de metodologías utilizadas y el ambiente de entusiasmo que transmiten las crónicas nos presentan a un grupo de maestras y maestros que en poco tiempo ha conseguido convertirse en una dinámica comunidad de aprendizaje profesional. Seguramente, hubo un reducido núcleo de maestras y maestros más activistas, con una sólida formación, que rompieron el hielo e inauguraron esta etapa breve, pero intensa, en la que el Magisterio, especialmente el de las zonas rurales, pudo acceder a una formación permanente que buscaba acabar con su tradicional aislamiento, a la vez que le permitía acercarse a las innovaciones educativas más recientes.

La programación del Centro era fijada a principio de curso, a propuesta del Inspector. Ignoramos los criterios utilizados; aunque suponemos que, en un primer momento, la competencia de los maestros y maestras en temas concretos marcaría el rumbo a seguir. Si hacemos un breve repaso a la temática abordada no parece que sea ésta la programación de un círculo recalcitrante del magisterio que se reúna para hacer frente a las propuestas innovadoras de la administración educativa republicana: antes bien, sorprende la vigencia y modernidad de la temática, su variedad y el nivel de profundidad con el que se aborda, la metodología expositiva, la competencia profesional para disertar ante colegas acerca de teorías y prácticas innovadoras; la pluralidad de planteamientos.

Sorprende y hay días en los que me hace sonrojar ochenta y cuatro años después.

## **Aula escolar del Museo Etnográfico de Terque y Museo de la escritura popular (museos de Terque, Almería, España)**

### **School classroom of the Ethnographic Museum of Terque and Museum of popular writing (museums of Terque, Almería, Spain)**

**Alejandro Buendía Muñoz**  
Museos de Terque

Terque es un pequeño pueblo de la Alpujarra Almeriense situado a 27 kilómetros de la capital de la provincia, en el curso medio del río Andarax y en el vértice oriental del Parque natural de Sierra Nevada, en el sur de España.

Sus menos de 500 habitantes han vivido hasta ahora de la agricultura tradicional del parral y el naranjo.



El Ayuntamiento de Terque y la Asociación Amigos del Museo de Terque realizan desde el año 2001 una apuesta seria y decidida por la recuperación, conservación y difusión de su patrimonio natural, histórico y etnográfico a través de sus museos: el Museo Etnográfico, el Museo

Provincial de la Uva del Barco, el Museo de la Escritura Popular y La Modernista (espacio museístico dedicado a la historia de la vestimenta y los tejidos).

El trabajo desarrollado en estos años es una propuesta innovadora, original y única en Almería. Un pequeño ayuntamiento, en colaboración con la participación desinteresada y masiva de sus vecinos, ha convertido a Terque en un referente en el turismo cultural y en el centro de la museografía etnográfica de la Alpujarra y de la provincia de Almería. La difusión del pueblo en los medios de comunicación provincial, autonómico y nacional ha sido constante desde su creación, consiguiendo que Terque se haya convertido en un lugar de gran interés turístico en la provincia.



El Museo Etnográfico fue creado en el 2002 por la iniciativa de un grupo de vecinos que formaron la Asociación Amigos del Museo y que pronto contó con el apoyo de los habitantes y el Ayuntamiento de la localidad.

Los Museos de Terque desarrollan una gran actividad, dentro y fuera del municipio, teniendo muchas de sus actividades un carácter provincial.

La recuperación del patrimonio natural, histórico y etnográfico, ligada a la identidad del territorio, ha sido trascendental para el pueblo y la provincia.

## **MUSEOS DE TERQUE (<https://www.museodeterque.com/>)**

### **Museo Etnográfico**

Se localiza en una de las numerosas casas de arquitectura burguesa de finales del XIX existentes en Terque, y es propiedad del Ayuntamiento. Está dedicado a la conservación, investigación y divulgación del patrimonio etnográfico de Terque y de la provincia de Almería. A través de sus salas, distribuidas en dos plantas, se hace un recorrido por los oficios, ámbitos domésticos y acontecimientos religiosos, sociales y políticos de la historia de Terque y su comarca. En sus salas y almacenes se reúne la mejor colección de etnografía de la provincia de Almería.

En este museo es donde se recrea un aula con objetos de escuela de épocas ya pasadas.

## Museo de la Escritura Popular

El Museo de Terque, desde su creación, tomó como prioridad la conservación de todos aquellos documentos escritos por la gente de nuestra provincia en los que permanece el testimonio de su vida y de sus sentimientos. El Museo de la Escritura Popular, junto a su Archivo, se localizan en la Casa de los Yebra, y custodia hoy más de 15000 cartas y variados materiales y soportes donde la escritura dejó su huella, tales como cuadernos de escuela, abanicos, orlas caligráficas, letreros comerciales, carteros de pared, etc. Su objetivo es conservar, investigar, difundir y concienciar sobre la protección de este patrimonio documental.

Desde el 2008, nuestro archivo se ha incorporado a la Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular, a la que pertenecen diferentes archivos y museos españoles que trabajan con los mismos intereses, como el Archivo de Escrituras Cotidianas de la Universidad de Alcalá o el Archivo de la Emigración Gallega, entre otros.



## Museo Provincial de la Uva del Barco

El Museo Provincial de la Uva del Barco está dedicado a la conservación de los rasgos de identidad de la cultura parralera de la provincia de Almería y su objetivo es reconstruir la historia social y económica de Almería y su provincia que durante dos siglos vivió, junto con la minería, del cultivo y la comercialización de la uva de mesa, la llamada uva del barco. Sus fondos han sido donados y documentados en todos los pueblos uveros de la provincia gracias a la generosidad de numerosas personas relacionadas con esta actividad económica.



## La modernista. Tienda de tejidos

Este espacio se convierte en una propuesta museística dedicada a conocer la historia de los tejidos y de la vestimenta. Además de ver la tienda con el mobiliario original de 1903, se puede contem-



plar una amplia colección de tejidos y vestimenta con una cronología entre 1860 a 1980.

En La Modernista se despachaban todo tipo de telas y lienzos, desde las más rústicas a las más selectas. También ofrecía una importante cantidad de géneros confeccionados, como sombreros o mantones

Esta exposición se localiza en el Teatro Manuel Galiana de Terque, junto al Museo Provincial de la Uva del Barco.

## Cueva de San José

En 2011 se inauguró la Cueva de San José, un espacio cultural dedicado a exposiciones temporales. Cada año, con sus fondos propios los Museos de Terque preparan una exposición. “El Juguete Tradicional y Artesano en Almería”, “Historia de la Navidad”, “Los Baños de Mar en Almería”, “La Literatura de Kiosco”, “Los Cuadernos de Escuela” o “Cementerio de Palabras” fueron algunas de ellas. La actual es “Lunáticos. El hombre y la Luna”.

## Jornada de recuperación de oficios antiguos

Desde el año 2002, cada año se celebra en octubre la Jornada de Recuperación de Oficios Antiguos de Terque.

Esta fiesta se ha consolidado dentro del calendario festivo de la provincia, recibiendo cada edición un mayor número de participantes y de público.

Con este encuentro, se pretende revivir oficios y tareas cotidianas que en otro tiempo formaron parte de la vida de los almerienses y que hoy, por diferentes circunstancias, prácticamente han desaparecido de nuestro quehacer diario, del mercado laboral o, en el mejor de los casos, se realizan de una forma esporádica y minoritaria.

## EL AULA ESCOLAR DEL MUSEO ETNOGRÁFICO Y EL MUSEO DE LA ESCRITURA POPULAR

Desde los primeros pasos de los Museos de Terque, la historia de las escuelas, de la educación y de la vida cotidiana de los niños han sido áreas de interés y de investigación.

Todo comenzó en el año 2001 con la creación de un Archivo fotográfico, al que fueron llegando numerosas fotografías de los niños y niñas de las escuelas del pueblo desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Con el fin de impulsar los museos, nos planteamos cada verano la realización de una exposición temporal. La primera de ellas, que tuvo lugar el año 2002, se tituló “Dos Siglos de Educación en Terque, 1800-2000”, en la que empezaron a aflorar nuevas fotografías y materiales de escuela, cuadernos, diplomas, libros, carteras, cartas o historias orales que se plasmaron en una publicación y una exposición. En 2006, realizamos otra exposición temporal bajo el título “Historia de la Infancia”, donde se recogieron diversos aspectos de la vida del niño, como el trabajo infantil, la alimentación, ciclo vital, juegos...

Otro proyecto, en 2009, fue la exposición de fotografías “El Sol de la Infancia”. Las imágenes, realizadas en blanco y negro en diferentes lugares de Almería, recrearon bajo una mirada poética momentos que marcaron los años pasados de la infancia, los juegos, la escuela o las actividades domésticas. En la escuela, como tierra de la infancia, no faltaron los cabases, los pupitres antiguos, los mapas o la regla del maestro.



Otra exposición fue la dedicada, en 2016, a “Los Cuadernos de Escuela”. El Museo conserva entre sus fondos una colección de más de 700 cuadernos escolares de toda España, en especial de Almería, con una cronología que abarca desde 1895 hasta 1980.

En la exposición se hizo un recorrido por diferentes aspectos y tipologías de cuadernos o libretas: los cuadernos oficiales, como los de preparación de lecciones del maestro, o los cuadernos de rotación, los cuadernos personales de limpio y sucio, cuadernos de caligrafía, de vacaciones, dibujo, labores, los diarios o los de Navidad.

Se recogieron aspectos como la vida cotidiana a través de los cuadernos, los valores morales o políticos transmitidos en los cuadernos o los fabricantes de cuadernos en Almería y el resto de España.

Se analizaron los cuadernos de dos periodos destacados de nuestra historia: los cuadernos de la escuela de la República y los cuadernos de la escuela franquista.



Los cuadernos de escuela nos muestran la cultura y la historia escolar. Son testimonios de los diferentes modelos de enseñanza y de la vida social y política; serían como una fotografía de la vida cotidiana los niños.

En estas exposiciones, fue fundamental la participación de los vecinos, de otros colaboradores y de antiguos maestros.

Estos esfuerzos se vieron reforzados por la aportación de materiales que el inspector de Educación Ángel López había recogido durante años por las escuelas de la provincia, desde mobiliario a todo tipo de material didáctico.

Las numerosas donaciones que el museo de Terque recibe de toda la provincia han permitido ir enriqueciendo y creando colecciones con miles de libros de escuela, de cuadernos y de material escolar. Parte

de estos materiales están expuestos en la sala dedicada a la escuela en el Museo Etnográfico y en las salas del Museo de la Escritura Popular.

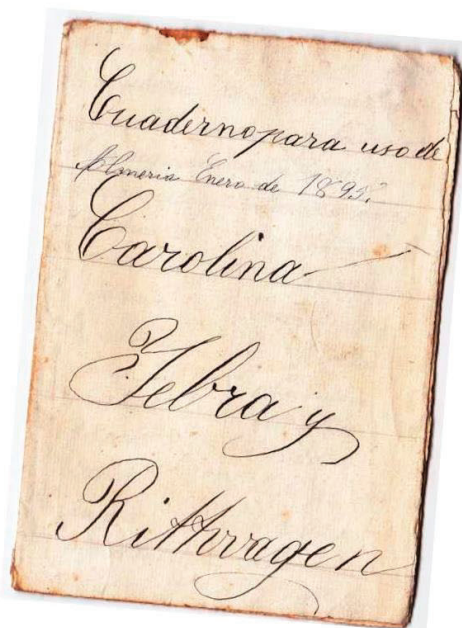
Los visitantes, niños y adultos, participan de nuestras visitas con la lectura de redacciones de escuela o de cartas de niños.

Todos los materiales están abiertos a los investigadores y el museo ha llevado sus exposiciones dentro y fuera de la provincia, como Granada o Sevilla.

Nuestra investigación se plasma cada mes en nuestro *Boletín Museos de Terque* (<https://www.museodeterque.com/buscador.php>), que se edita desde hace quince años, y en otras publicaciones como *El tiempo es de papel*.



# Los Cuadernos de Escuela

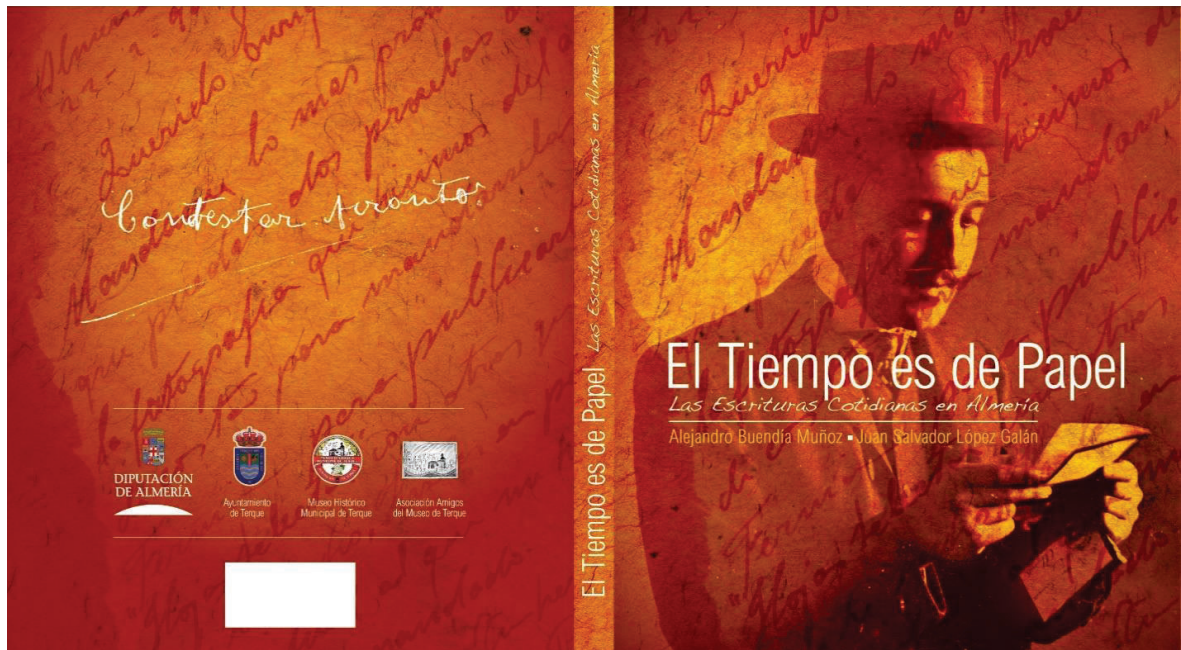


Exposición Cueva de San José. Terque  
desde el 2 de Julio de 2016

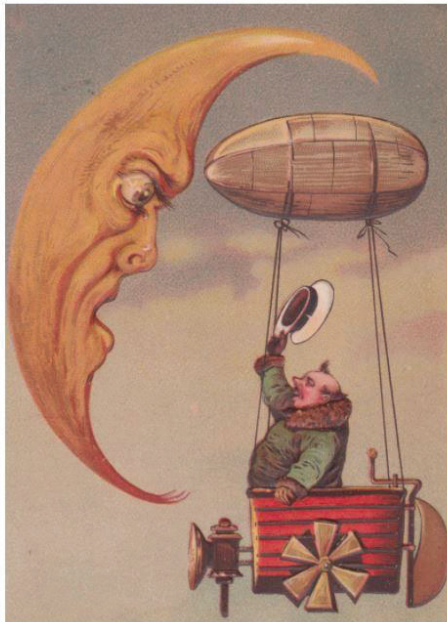


CUEVA DE  
SAN JOSÉ  
CENTRO DE EXPOSICIONES  
Y CONFERENCIAS





## Exposición Temporal



### Lunáticos. El Hombre y La Luna

2019 - 2020

Lugar: Cueva de San José, Terque - Almería.

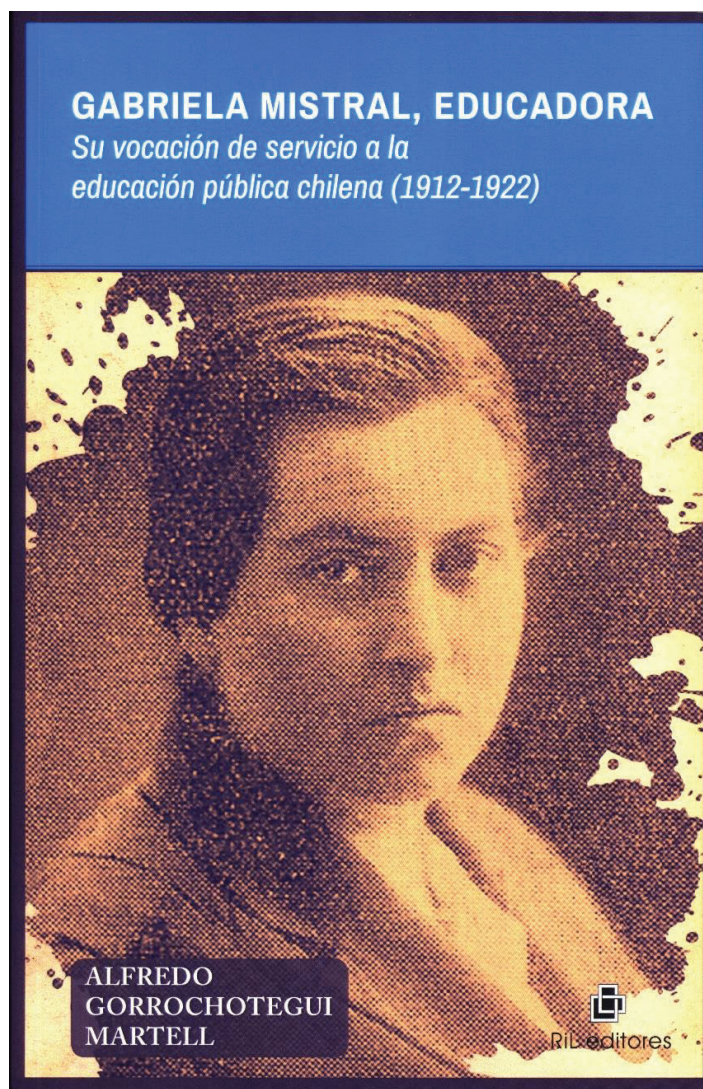
El Museo Etnográfico de Terque vuelve a proponer un año más una nueva exposición temporal de producción y fondos propios: Lunáticos. El Hombre y la Luna

Este año se cumplen 50 años de la llegada del hombre a la Luna, y nuestro Museo Etnográfico rinde homenaje a la Luna y a todos aquellos que han soñado alguna vez con ella.

La Luna siempre ha acompañado al hombre. Su luz ha hecho más llevadera la larga oscuridad de la noche. Allí colgada en el cielo desde el principio de los tiempos, ha inspirado nuestros sueños, nuestras creencias, nuestros cuentos, nuestras costumbres. Novelistas, poetas, artistas también convirtieron a la Luna en motivo de inspiración. Sube a la Luna con nosotros.

## **Gabriela Mistral, educadora: su vocación de servicio a la educación pública chilena**

Alfredo Gorrochotegui Martell, *Gabriela Mistral, educadora: su vocación de servicio a la educación pública chilena (1912-1922)*. Santiago de Chile, RIL editores, 2020, 177 pp.



Es habitual que a personas que han destacado en un área concreta de la cultura se les pregunte por las ideas que tienen acerca de cuestiones pertenecientes a otras áreas diferentes de aquella por la cual ellos o ellas han llegado a ser conocidos.

Así, nos encontramos con pintores que, a iniciativa propia o ante la sugerencia de algún periodista, realizan reflexiones sobre literatura, con novelistas que hablan de arte, con músicos que valoran la importancia de algunos acontecimientos históricos y podríamos seguir con muchos más

ejemplos al alcance de cualquier lector de la prensa diaria o de los libros de memorias o de escuchantes de entrevistas radiofónicas.

En la mayoría de los casos, con excepciones, eso sí, el valor de lo que aportan esas palabras a las áreas que no son la suya específica es, digámoslo sin reparos, más bien escaso. Lo que sucede es que la importancia del papel social de esas personas en la faceta por la que son reconocidas hace que todo lo que dicen tenga un cierto valor, no tanto por lo dicho en sí sino por el ser algo que completa la personalidad de la figura cultural de la que se trate en cada caso.

Y todo esto tiene relación con la cuestión que nos queremos plantear sobre Gabriela Mistral y su relación con el mundo de la educación.

Es sobradamente conocida la faceta educativa de la Premio Nobel y que en cualquier biografía de Gabriela Mistral se dedica un espacio importante a sus años como docente y su llegada a México en 1922 llamada por José Vasconcelos (secretario de Educación Pública desde el año anterior) precisamente para asesorar al gobierno mexicano en las reformas educativas emprendidas en ese momento.

Pero nos podemos preguntar si lo expresado sobre la educación por Gabriela Mistral tiene un valor equivalente al de lo escrito por una serie de pedagogos muy influyentes de su época o si, por el contrario, lo que propone para la mejora de la enseñanza tiene la mera importancia de haber sido dicho por una poeta de fama universal.

A responder a esta cuestión ayuda mucho el libro que vamos a reseñar del investigador venezolano Alfredo Gorrochotegui Martell *Gabriela Mistral, educadora: su vocación de servicio a la educación pública chilena (1912-1922)*. Porque en él se realiza un recorrido biográfico muy bien estructurado por los años en que Lucila Godoy, nombre de nacimiento de la Premio Nobel, vive de cerca el mundo de las aulas o salas de clases, intentando “descubrir y explicar aquellas características de Gabriela Mistral como persona y docente que la puedan mostrar como un modelo de inspiración para los directivos escolares chilenos.” (Introducción, p. 18)

Tras ese recorrido, en el que, como el mismo autor indica al final del libro, quedan solo expuestos muchos aspectos de la poeta sobre los que es necesario profundizar en el futuro, se puede responder con conocimiento de causa si la educación en Gabriela Mistral es solo una ocupación a la que dedicó unos años de su vida o si, como afirma en el Prólogo del libro la profesora de la Universidad de los Andes Alexandrine de La Taille, existe un auténtico “ideario mistraliano” educativo (p. 13), cuyo nivel de generalización (más allá de que a los maestros les diera “pautas con respecto al lenguaje que debían usar en su clase, la necesidad de mostrar una vida coherente o tener afán de servicio, sencillez; recordando que su labor era más que una tarea eminentemente técnica, una labor de vocación plena”, p. 17) habría que determinar. Aunque cita Alfredo Gorrochotegui a algunos investigadores del pensamiento de Mistral sobre la educación (pp. 25-26) que no tienen dudas acerca de que existe una “pedagogía mistraliana”.

El libro de Alfredo Gorrochotegui tiene una estructura muy didáctica. Analiza los diez años durante los cuales Gabriela Mistral ocupó cargos directivos en centros educativos chilenos, entre



1912 y 1922, dentro del total de diecinueve años que dedicó a la docencia, parcelando muy bien la investigación.

En un primer capítulo, describe el recorrido que realizó la poeta por diferentes centros educativos, a la vez que ofrece una visión de la situación de la educación en Chile en los años en los que Gabriela Mistral ejerció de educadora.

El segundo capítulo lo dedica Gorrochotegui a describir las ideas educativas de Gabriela Mistral a partir de documentos escritos por ella.

Y en el tercer capítulo muestra el autor de *Gabriela Mistral, educadora* los rasgos más personales de la Premio Nobel.

De los tres, es el segundo el que más nos interesa para corroborar o no la existencia de unas ideas pedagógicas propias, y aplicables en cualquier época y lugar, de Gabriela Mistral.

“Gabriela Mistral en la dirección escolar de liceos de niñas en Chile (1912-1922)” (pp. 29-87) es el título del capítulo 1.

Para contextualizar el entorno en el que desarrolló la docencia hasta 1922 Gabriela Mistral, Alfredo Gorrochotegui dedica las primeras páginas del capítulo a describir el estado de la educación chilena en esa época.

Y, al hilo de la referencia a la discusión que estaba realizándose en ese momento en Chile sobre la futura Ley de Instrucción Pública Obligatoria nos señala Gorrochotegui (p. 30) que ya Gabriela Mistral, con solo diecinueve años, escribe en el diario *La voz de Elqui* del 29 de diciembre de 1908 un artículo titulado “Colaboración sobre la Instrucción Primaria Obligatoria”; lo que nos da una pista de que la propia Lucila Godoy se situaba ante la educación en un papel que iba más allá del de docente o directora de centros educativos.

Divide el autor de *Gabriela Mistral, educadora* el panorama de la educación chilena de la época en varios apartados: la educación femenina (con la posibilidad de acceso de las mujeres a la universidad a partir de 1877), los liceos femeninos y la formación de las educadoras (“preceptoras” en Escuelas Normales femeninas); la presencia de la pedagogía alemana (ante la que Gabriela Mistral muestra ciertas reticencias) y la influencia de la Escuela Nueva -movimiento por el que Gabriela Mistral manifiesta mucho entusiasmo ya que coincide con sus ideas pedagógicas: “Para Gabriela, el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva manifiesta fervor y fe por el niño. Un fervor que se le tiene que ver al maestro en la cara y en las palabras, en sus gestos y en las más menudas acciones.” (p. 40)-.

Y ya pasa Gorrochotegui, a continuación, a relatar los años en los que ejerció la docencia y la dirección escolar Gabriela Mistral.

Dentro de este recorrido biográfico, comienza el autor de *Gabriela Mistral, educadora* necesariamente haciendo referencia a que desde su nacimiento en Vicuña en 1889 Lucila Godoy convive físicamente con la docencia, ya que su padre era maestro y su medio hermana, Emelina Molina, también.

En su familia existían intereses culturales y artísticos que, unidos a su manifiesta predisposición a la lectura y escritura desde muy pequeña, hicieron que su madre y su hermanastra le consiguieran en 1903, a los catorce años, un puesto de ayudante de escuela en La Compañía, cerca de La Serena y Coquimbo; aunque Gorrochotegui sugiere que más que dejarse llevar por una vocación docente lo que persigue Gabriela es introducirse en ambientes alejados del trabajo manual que le permitieran desarrollar sus intereses intelectuales, como eran sus lecturas y las colaboraciones en la prensa local.

Ya en 1907 se traslada como profesora al Liceo de La Serena, donde conoce a Fidelia Valdés, a la que seguirá posteriormente en otros destinos, siendo el Liceo de Niñas de Los Andes, ciudad situada en la concurrida carretera de Santiago y Valparaíso a Mendoza, en Argentina, donde permanece más tiempo Gabriela Mistral. En estos años, además de intensificar su actividad literaria, experimenta de manera personal innovaciones pedagógicas: clases al aire libre, contacto con la naturaleza, fomento de la curiosidad en las alumnas... Aunque el carácter de Gabriela le lleva a algunos enfrentamientos con docentes del Liceo de Hombres, que Gorrochotegui esgrime como una de las causas de su traslado al Liceo de Niñas de Punta Arenas, la ciudad, de entre las importantes, más austral de Chile.

Dos años pasará Gabriela Mistral en la fría ciudad de Punta Arenas. Ahora ya es una escritora afamada; y desde su cargo de directora tiene ocasión de poner en práctica sus ideas fundamentales de la promoción de la mujer y el fomento de la lectura, además de realizar otras labores sociales como las visitas a las cárceles de la ciudad. Sobre ello, reproduce Alfredo Gorrochotegui en la página 65 unos versos de las “Coplas del presidiario”, escritas por Mistral en 1918:

Mi pobre amigo con hierros,  
mi pobre amigo con rejas,  
me escribe que este Septiembre  
no ha visto la Primavera,  
y el temblor de su aflicción  
me viene en su letra trémula.

(...)

Dicen que su cara es dura  
y su mirada violenta;  
dicen que no hay agua azul  
para lavar su agua negra.  
Su madre dice: No es cierto.  
Tiene la mirada tierna.

Como curiosidad, se puede visualizar el manuscrito original, lleno de correcciones, en la Biblioteca Nacional Digital:

<http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:132940>

Vemos cómo en la pedagogía de Gabriela Mistral está muy clara la relación entre tareas educativas y sociales y la necesidad de la implicación de los centros educativos con su entorno, tanto físico como humano.

La estancia en Punta Arenas finalizará con la concesión del traslado al Liceo de Niñas de Temuco en marzo de 1920, a petición suya, ya que, como recoge Alfredo Gorrochotegui (pp. 67 y 68), se lo había solicitado por carta al entonces ministro del Interior, y futuro presidente, Pedro Aguirre Cerda: “Yo hasta ahora no tengo motivos de queja de Punta Arenas: el liceo ha duplicado su asistencia y la triplicaría este año, al tener un local. En el edificio he hecho todo lo que puede hacerse, pero ya es insuficiente. He vivido en paz con el personal y no tengo, para querer irme, otra razón que la necesidad de reunirme con mi mamá, que aquí no puede vivir, y un poco también el cuidar el vigor de mi espíritu, muy deprimido por el clima.”

A Temuco llega ya con un acrecentado reconocimiento de su fama intelectual. Y prosigue en esta ciudad con sus preocupaciones sociales.

Y es en Temuco también donde se produce “un encuentro muy especial: allí Gabriela coincidió con el joven de dieciséis años Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto, conocido más tarde en las letras universales como Pablo Neruda. Ella le abre las puertas de la Biblioteca del Liceo de Niñas.” (p. 71) De esa relación de los dos futuros Premio Nobel hay una referencia de Neruda en *Confieso que he vivido*.

Tras su paso por Temuco, nos lleva *Gabriela Mistral, educadora* al último destino como docente de la poeta, Santiago; en concreto, a un liceo que se inaugura ese año, el N.º 6 de la capital.

La promoción de la mujer a través de la cultura, centrada básicamente en el fomento de la lectura, la potencia aún más Gabriela Mistral en este nuevo destino.

Aquí ya nos encontramos con una Gabriela Mistral que, en relación con el valor de sus ideas pedagógicas que nos preguntábamos al principio de esta reseña, demuestra tener un ideario muy elaborado, como se comprueba en su escrito con 46 consejos sobre enseñanza y dirección escolar. De ese escrito, nos resalta Alfredo Gorrochotegui lo siguiente en la página 79: “Por ejemplo, el N.º 2 dice, en relación con el modo de ser del educador: ‘enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra’. El N.º 46 expresa un consejo que invita a los educadores a ir más allá de los manuales escolares: ‘nada más triste que el que la alumna compruebe que su clase equivale a su texto’. Son hondas reflexiones, producto de una educadora que tiene ya una acumulada experiencia en las aulas y en la gestión y organización escolar. Estos pensamientos son publicados posteriormente en marzo de 1923 en la *Revista de Educación*.”

Pero poco tiempo le queda ya a Gabriela Mistral, dentro de su biografía, como docente y directora escolar.

Su nombre y su fama habían trascendido las fronteras de Chile y el gobierno mexicano, embarcado en una tarea de renovación de su sistema educativo, le propone a Gabriela Mistral a través del secretario de Educación Pública José Vasconcelos que viaje a México, país con el que la

Premio Nobel había estado relacionada desde un tiempo atrás, para colaborar en esa expresa. Y el 23 de junio de 1922 se embarca Gabriela Mistral en el vapor Orcoma en el puerto de Valparaíso rumbo a México para ayudar a la reforma de la educación de ese país.

“Ideas educativas de Gabriela Mistral como directora escolar (1912-1922)” (pp. 89-141) es el título del capítulo 2.<sup>1</sup>

De una manera muy ordenada, en este segundo capítulo de *Gabriela Mistral, educadora* Alfredo Gorrochotegui expone las ideas pedagógicas de la poeta, dándonos las pistas para que la respuesta a la pregunta sobre la existencia o no de una auténtica pedagogía mistraliana tenga que ser afirmativa: “El talante de Gabriela Mistral como gestora de instituciones escolares y como maestra -actividades que realiza conjuntamente, porque nunca dejó las aulas- siempre estuvo conectado directamente con sus escritos. En estos planteaba sus ideas pedagógicas al servicio de la comunidad en la que trabajaba y al servicio del contexto social que rodeaba a esa comunidad.” (p. 89)

Y, para Gorrochotegui, “estas ideas se pueden visualizar en tres dimensiones: (1) la organización de la escuela por dentro; (2) la escuela fuera de la escuela, es decir, lo que puede aportar con relación a su entorno; y (3) un trío de aspectos clave en los que Gabriela hace énfasis sobre el ‘deber ser’ del educador: su capacidad como enseñante o transmisor de contenidos, su atracción para los estudiantes como modelo de vida y su trascendencia y religiosidad.” (*Ibid.*)

-La primera de las dimensiones, la organización de la escuela por dentro, remite a que el espacio escolar es algo exclusivo, que debe ser bello en su interior y en sus contenidos: un lugar bello y para la belleza, el “reino de la belleza”. Para Gabriela Mistral, las escuelas deben dejar de ser edificios deprimentes y ser tan bellas y espaciosas como los teatros.

Y los edificios escolares deben, asimismo, contener cosas bellas, de las cuales los libros de la biblioteca escolar deben destacar entre todas ellas: “Este interés por hacer de la biblioteca un espacio realmente transformador de la vida de los niños hace que Gabriela la organice con todo rigor y pretensión de altísima calidad.” (p. 97)

Las clases al aire libre (que aprendió a valorar siendo alumna de su hermana Emelina en Montegrande, en el valle de Elqui, donde pedirá ser enterrada Gabriela Mistral y donde, en una tumba muy visitada, efectivamente lo está) son algo fundamental para la poeta, como escribe en su texto de 1922 “La escuela al aire libre”.

---

<sup>1</sup> Como complemento a este libro de Alfredo Gorrochotegui, y por su fácil acceso a través de la red, recomendar también leer a las personas interesadas en la faceta educadora de Gabriela Mistral un artículo de Javier Ocampo López aparecido en el número 4, del año 2002, de la revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, dentro de un monográfico dedicado a la educación de la mujer, titulado “Gabriela Mistral la maestra de escuela, Premio Nobel de Literatura”:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1474](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1474)

Además, en la escuela se debe fomentar el amor a la patria, la disciplina y la educación del carácter, debiendo ser una fuente de enseñanzas morales y de fomento de la alegría en las personas, para superar la tradicional tristeza de los chilenos que describe Mistral en “La raza triste”, de donde entresaca en la página 104 Gorrochotegui estas frases: “cuando hablo de los defectos de mi raza no me elimino de ellos. Los veo en mí con una intensidad de imaginación que llega a lacerarme. Como mis gentes, tampoco yo soy sencilla y alegre.” (en *Gabriela Mistral Pasión*, p. 122)

Y respecto a los que administran las escuelas, les pide unidad de actuación junto a todos los profesores para trabajar en equipo, debiendo alejarse de autoritarismos e imposiciones con el fin de que se entienda la jerarquía de los directores escolares “no como una posición, sino como una actitud de servicio, de entrega, de responsabilidad plena basada en la “capacidad profesional” (cfr. p. 108): distinción entre el poder del cargo, que se le otorga a una persona para que otras la obedezcan, y la autoridad, que se debe ganar con las competencias profesionales bien ejercidas. Y todo ello en un ambiente de sosiego, que es lo que se necesita en la educación para permitir el tiempo necesario que requiere la transformación de los alumnos.

-Pero la escuela no debe vivir mirando solo hacia dentro, sino también hacia fuera.

Dice Alfredo Gorrochotegui que Gabriela “no se recluye en su oficina ni encierra la escuela en sí misma: la saca a la calle, con actividades destinadas a influir, a mejorar el entorno, a ofrecer ayuda y apoyo. Permite que la escuela también se convierta en un centro que irradia cultura, que da oportunidades para que los más desvalidos puedan formarse.” (p. 110)

Las actividades que era habitual que fomentasen los liceos en su entorno eran de carácter cultural, artístico, religioso, de asistencia social, de bienestar estudiantil, patrióticas, de conservación y embellecimiento, deportivas y sociales (esta relación la toma Gorrochotegui de la *Historia de la enseñanza en Chile* de Amanda Labarca, 1939, pp. 382-383). De ellas, Gabriela Mistral, nos dice Gorrochotegui, promueve especialmente desde sus puestos de directora escolar en los varios liceos por los que pasa, como ya hemos señalado más arriba, la educación de la mujer obrera (con la creación de escuelas nocturnas) y la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad.

-Y respecto a la tercera de las dimensiones señaladas, que hace referencia a lo que debe ser el educador, nos dice Gorrochotegui que en la pedagogía mistraliana serían a su vez tres “los grandes aspectos que se pueden encontrar en sus planteamientos sobre qué debe hacer bien un maestro, una maestra. El primero tiene que ver con la transmisión de los conocimientos, con el modo cómo estos deben ser entregados a los alumnos” (p. 116) (el maestro debe transmitir los conocimientos de manera bella, con un lenguaje cuidado y decorar la clase de manera estéticamente agradable; debe dominar la materia que transmite y transmitirla de manera entusiasta permitiendo que el niño o la niña aprendan haciendo, de manera activa). El segundo se refiere a lo necesario de transmitir al alumnado unos valores a través del ejemplo que dé con sus actitudes el docente, con su amor, con su entrega intachable. Y el tercero con la transmisión de la espiritualidad del cristianismo, como se ve en esta referencia que transcribe Alfredo Gorrochotegui en la pági-

na 135 del “Decálogo de la maestra” de Gabriela Mistral: “acuérdate de que tu oficio no es mercancía, sino que es servicio divino” (en *Gabriela Mistral Pasión*, p. 22).

Incluye Alfredo Gorrochotegui al final del capítulo 2 (pp. 138-141) un utilísimo cuadro “Síntesis sobre el ideario pedagógico de Gabriela Mistral (1912-1922)” con indicación de en qué escritos de la Premio Nobel se pueden encontrar las referencias precisas sobre cada una de las ideas de la estructura por él elaborada de la pedagogía mistraliana.

“Testimonios sobre Gabriela Mistral y su obra (1912-1922)” (pp. 143-162) es el título del capítulo 3.

A partir de lo manifestado por amigos cercanos de Gabriela Mistral, por exalumnas, por algunas pinceladas aportadas por Pablo Neruda y algunos otros, Alfredo Gorrochotegui describe el peculiar perfil psicológico y físico de la Premio Nobel, acompañando al texto varias curiosas fotografías.

Gracias a todo lo resumido por Gorrochotegui, nos damos cuenta de que Gabriela Mistral tenía una personalidad que podría parecer contradictoria, pero que, sin duda, no lo era. Las aparentes contradicciones de su carácter y de su manera de actuar (madura y a la vez con comportamientos infantiles en algunos casos, activa y con capacidad también para la contemplación sosegada, firme pero amable con la gente) dan la pista más bien de encontrarnos ante una personalidad muy rica en matices y extremadamente sensible, rasgo que concilia a la perfección con su altura como poeta de transcendencia universal.

Y respecto al alcance de su obra, señala Gorrochotegui que numerosos investigadores ya han dado una respuesta afirmativa e inequívoca a la cuestión que nos planteábamos al principio de esta reseña, en el sentido del valor pedagógico de las ideas educativas de Gabriel Mistral (pp. 153-159).

Así, para Roque Esteban Scarpa, “la obra educacional de Gabriela constituye un libro de meditación..., (que debería) ser una obra de cabecera de todos los maestros”.

Para Iván Núñez Prieto, “hace falta colocarle *alma* a la pedagogía chilena... (para lo cual) hay que aceptar el aporte de Gabriela Mistral”.

Para Álvaro Valenzuela, “Gabriela hace más que una mera pedagogía. Ella va a un nivel más alto, superior, mucho más profundo, y es el de su sentido último, el de su *telos* pedagógico... Ella es una especie de testigo de lo invisible, un altozano de lo espiritual, de lo que está más allá, un puente, una mediadora entre el reino de los valores espirituales y el mundo de los educandos.”

Para Rolando Manzano, “la formación espiritual es principio ineludible de la educación mistraliana..., (configurando) un método pedagógico de elevado valor ético y estético para la formación de los niños.”

Y para Pedro Pablo Zegers y Critián Warnken, en Gabriela Mistral educar “es entregar amor y belleza a la vez. Es un proceso permanente, continuo, integral, porque el que enseña, además de hacerlo con la palabra, lo hace con el gesto, con la actitud, con la disposición personal.”

Concluyendo este apartado Alfredo Gorrochotegui afirmando que “para Gabriela hay una dimensión invisible de la educación, o espiritual, como han afirmado algunos de los anteriores autores, y es lo que en esta propuesta se ha querido acuñar como su ‘paidocenosismistraliana’” (paidocenosismistraliana como el conjunto de estímulos educativos que inciden en la formación de la persona humana), “el lado invisible de la educación” (pp. 160-161).

Finaliza Alfredo Gorrochotegui su *Gabriela Mistral, educadora* con unas “Conclusiones” (pp. 163-168) en las que resume lo expuesto a lo largo de todo el libro y afirma la importancia del legado pedagógico de Gabriela Mistral que quizás “no es hoy lo suficientemente valorado como elemento en el que se basa el saber y el obrar. La modernidad con su positivismo ha reducido los espacios epistemológicos de esta disciplina -la pedagogía-, concentrando en nuestros días su visión en lo meramente fáctico. Gabriela, con su actuación y sus escritos en prosa y verso sobre educación, subrayó su lado humano como disciplina. Podemos decir que vivió un humanismo educativo, o si se prefiere una antropología pedagógica. Aspecto necesario en el mundo de hoy, pues la pedagogía actual ha perdido sus lugares de referencia fundamentales; es decir, la naturaleza humana como punto de arranque y el fin que tiene todo acto educativo, el cual permite ubicar cada tópico en su justa perspectiva. Lo anterior ha traído como consecuencia que la reflexión sobre la educación solo se haya centrado en el proceso *enseñanza-aprendizaje*, olvidándose del contenido de ese proceso. Se ha perdido la reflexión acerca de lo que *en verdad* enseña, como, por ejemplo, ser un modelo de vida; y se ha perdido, mucho más, comprender la complejidad del aprendizaje típicamente humano en el que la reflexión personal o la vida interior de los educandos es fundamental.” (p. 166)

Luego, “pedagogía mistraliana” hay. Pero una pedagogía que se desenvuelve en unos niveles de generalidad, aunque sea de manera un tanto asistemática, que quizás no estén muy cercanos a aquello que hoy día es habitual en los tratados de teoría de la educación.

Además, ni una supuesta falta de concreción y de sistematicidad, opinamos nosotros, restaría valor a las ideas pedagógicas de Gabriela Mistral.

En muchas ocasiones, las concreciones en pedagogía adolecen del defecto de no basarse en unas ideas generales de las que ellas sean consecuencia, lo que no sucedería en el caso de Gabriela Mistral. Y, por otra parte, respecto a la falta de sistematicidad de sus ideas pedagógicas, conviene señalar que ser asistemático no siempre significa carecer de ideas generales válidas, sino simplemente el que precisen esas ideas de una ordenación que el propio autor no ha realizado.

Quizás la concreción y ordenación sistemática de la pedagogía mistraliana, de alguna manera su asignatura pendiente, puedan ir realizando hipotéticos nuevos pedagogos que partan de la asunción de las ideas educativas generales de la Premio Nobel. Es lo que nos dice Alfredo Gorrochotegui en las últimas páginas de *Gabriela Mistral, educadora*: “el presente estudio ha sido una mirada de las tantas que pueden hacerse acerca de la vida de Gabriela Mistral como educadora. Se sugiere, por tanto, para seguir investigando sobre la vida y el legado educativo de nuestra indagada, que se analice su obra desde un punto de vista más teórico y se profundice en los fundamentos que le dieron a ella ese estilo personal de hacer educación.” (*Ibid.*) Y pone ejem-

plos Gorrochotegui de varias posibles vías de investigación (entre otras, la comparación entre las ideas de Jacques Maritain y las de Gabriela Mistral sobre educación o entre lo aportado por Mistral y por educadoras de otros países de Sudamérica o, también, profundizar sobre lo que sirvieron las ideas de la poeta en la reforma de la educación mexicana).

Por todo lo señalado, podemos afirmar que el libro de Alfredo Gorrochotegui *Gabriela Mistral, educadora* es de un gran interés, en sí mismo y como punto de partida para posteriormente adentrarnos más en la intelectualmente desbordante figura de Gabriela Mistral, tanto en su faceta de educadora como en muchas otras.

Alfredo Gorrochategui Martell, actualmente profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián de Santiago de Chile, sobre Gabriela Mistral también ha publicado “Gabriela Mistral y la literatura rusa: una aproximación a la influencia de Lev Tolstói, Máximo Gorki y Leonid Andreiev en su vida y obra (1904-1936)”, en revista *Escritos*, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia, vol. 25, N.º 54, 2017, pp. 135-163.

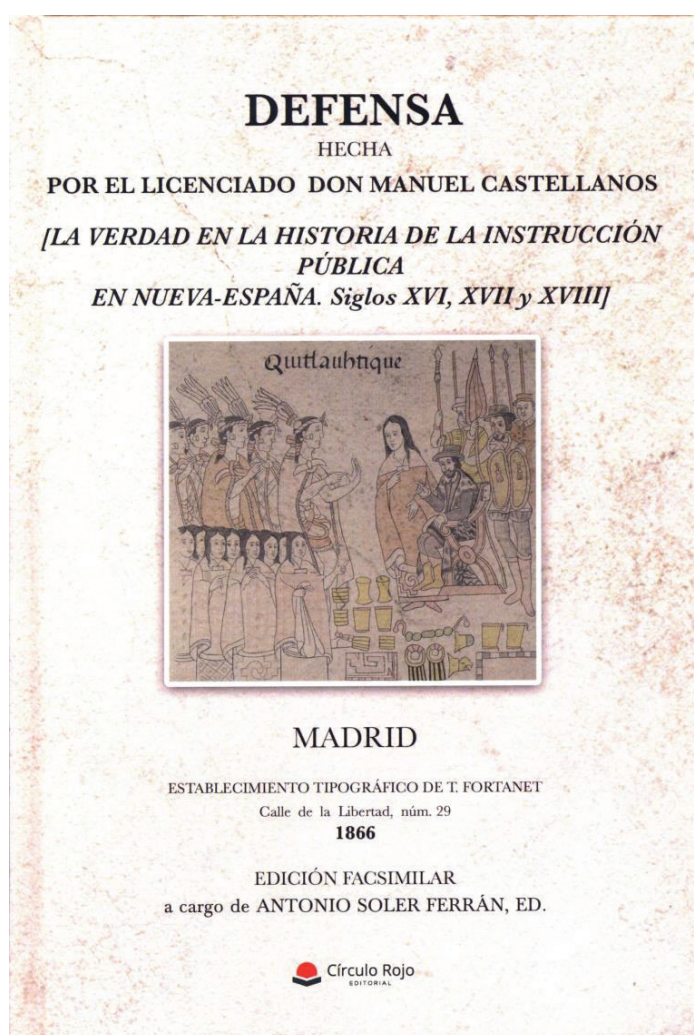
José Antonio González de la Torre

CRIEME



## **Defensa hecha por el licenciado don Manuel Castellanos (la verdad en la historia de la instrucción pública en Nueva España, siglos XVI, XVII y XVIII)**

Antonio Soler Ferrán (editor), *Defensa hecha por el licenciado don Manuel Castellanos (la verdad en la historia de la instrucción pública en Nueva España, siglos XVI, XVII y XVIII)* -edición facsimilar realizada a partir de la de 1866-. Roquetas de Mar (Almería), Editorial Círculo Rojo, 2020, 123 pp.



Nos situamos en la actualmente denominada Ciudad de México en el año 1865. Allí tiene lugar un juicio contra un español llamado José María Gil y Boyzán. La acusación que recae contra él es la de “abuso de libertad de imprenta” (artículo 4º de la ley de imprenta de 10 de abril de 1865: [enlace](#)) por haber publicado una hoja suelta titulada “Contestación de un español al señor ministro Siliceo” y el abogado que lo defiende es otro español, el licenciado don Manuel Castellanos Mojarrieta.

Ampliando un poco más la información que permita contextualizar la situación, recordemos que México, país que alcanzó la independencia en el año 1821, había instaurado el año 1863 el denominado Segundo Imperio Mexicano; siendo gobernado por el emperador Maximiliano de Habsburgo desde esa fecha hasta su ejecución en 1867.

Como es lógico suponer, Maximiliano, hermano menor del emperador Francisco José de Austria-Hungría, desconocía la realidad mexicana en todos sus aspectos, incluida la de la instrucción. Y para que el nuevo emperador tuviese una visión general de la situación educativa en México, el recién nombrado ministro de Instrucción pública y cultos, llamado Manuel Siliceo, le presenta un proyecto de plan de instrucción pública con las reformas necesarias que debían efectuarse para mejorar la enseñanza en el imperio. Pero, para apoyar la urgencia de esas reformas, el ministro Siliceo no duda en adjuntar una carta, de fecha 11 de mayo de 1865, donde arremete contra los españoles por la situación en la que habían dejado esa instrucción a lo largo de los tres siglos de dominio de ese territorio.

Al tener conocimiento de los contenidos de esa carta, el español residente en México don José María Gil y Boyzán, indignado por las inexactitudes vertidas en ella sobre la labor educativa española en México, decide sacar el escrito “Contestación de un español al señor ministro Siliceo” resaltando esas flagrantes inexactitudes escritas por el ministro.

Acogiéndose a la referida ley de imprenta promulgada ese mismo año 1865, el alcalde municipal, D. Francisco Somera, denunció a José María Gil y Boyzán por el contenido de ese escrito: “como ofensivo á la persona del expresado señor ministro, y por excitativa del Sr. Prefecto político, no se limitó en la censura que hizo del Informe dado por S. E. á S. M. el Emperador, sobre el plan general de instrucción pública, á los términos permitidos por la ley, sino que se excedió en el modo, haciéndolo con acritud y destemplanza, que es en lo que consiste la falta de respeto cuando se dirige la palabra á una persona pública y se critican ó censuran sus actos oficiales, como lo es sin duda el Informe censurado...” (extraído de la sentencia de 23 de agosto de 1865, p. 91 de la edición de 1866, p. 113 de la edición de 2020).<sup>1</sup>

Don José María Gil y Boyzán contrata para ser defendido en el juicio que iba a tener lugar al citado abogado, también español, don Manuel Castellanos, residente en México, aunque nacido en la isla de Cuba, y casado con la mexicana Dolores de Marín.

El letrado Manuel Castellanos preparó, para justificar la indignación de su defendido en la hoja suelta y demostrar que esta se basaba en hechos reales, un largo alegato con pruebas exhaustivas de que lo expuesto por el ministro Siliceo en la carta dirigida al emperador no respondía de ninguna manera a la realidad.

En ese alegato, que fue leído durante el juicio, y que ocupa la mayor parte de la publicación que reseñamos, van apareciendo nombres de muchas instituciones y de innumerables personas desta-

---

<sup>1</sup> En toda esta reseña, respetamos la ortografía de la época cuando reproducimos fragmentos de los textos originales, tal y como se ha hecho en la edición de 2020.

cadadas por su nivel literario o científico que se instruyeron en las instituciones educativas creadas por la corona española a lo largo de todo el territorio mexicano, lo que contradecía lo que le había transmitido el ministro don Manuel Siliceo al emperador en su carta: “La instrucción pública en Méjico, al hacerse la independencia, sobre todo la primaria, que sin discusión es la más importante, se hallaba en un atraso lamentable, ya porque en aquella época los dominadores de la Nueva España no podían enseñar más de lo que sabían, ya porque formase parte de su política conservar en la ignorancia á las clases populares y en el embrutecimiento á la numerosa población indígena. Si se exceptúa el estudio propio de las ciencias forenses y de las eclesiásticas, y algo de las literarias, que en algunas épocas y en muy raros establecimientos se hacía, dirigido por profesores inteligentes, aunque con métodos defectuosos, las ciencias médicas y las físico-matemáticas participaron del atraso de la época, y las de aplicación eran enteramente desconocidas, así como lo era la enseñanza de los idiomas, exceptuando el latín; y el de la geografía, la cronología, la historia, la economía política, el derecho público, el internacional y las ciencias naturales. El número de las escuelas de educación primaria era reducidísimo, y en ellas se limitaba la enseñanza á la de la lectura, de la escritura y de las primeras operaciones de aritmética; y por todo principio de religión á aprender de memoria el catecismo del Padre Ripalda. Para las mujeres no había escuelas: en el hogar doméstico se les dedicaba á las faenas de su sexo, aprendían de memoria el catecismo del Padre Ripalda, y apenas se les permitía adquirir conocimientos de lectura, siendo para esto necesario que perteneciesen á familias decentes y acomodadas. El talento, la aplicación y los esfuerzos individuales, que alguna vez proporcionaron víctimas á la ignorancia y al fanatismo del Santo Oficio, formaron excepciones, tanto más honrosas, cuanto más raras, relativamente consideradas.

“Consumada la independencia, un país lleno de vida, de riqueza y de porvenir, deseoso de tener un lugar prominente en la familia de las naciones, y alentado con los progresos que la república vecina y los pueblos de Europa hacían en las ciencias, en la literatura y en las artes, se lanzó con fe en ese camino, por desgracia todavía con las preocupaciones que habían puesto su planta en Méjico, después de centenares de años y con la falta de dirección y de un recto sentido, que sólo podían deberse á la práctica ilustrada de que era preciso que careciese.

(...)

“En todas partes se olvidó, ó no pudo establecerse, el estudio de las ciencias y aplicación á la industria y á las artes; en todas partes, á excepción de Guanajuato, se siguió con la enseñanza indigesta de lo que se llamaba filosofía, que estaba reducida al conocimiento de la lógica, metafísica y ética, y á las nociones ligeras y muy elementales de matemáticas y de física.

(...)

“El 4.º se ocupa de la organización de las facultades científicas, designando el personal de cada una de ellas, después de haber establecido en el capítulo II, que reunidas todas bajo la presidencia de la dirección central de instrucción pública, constituyen la Universidad Imperial de Méjico. La palabra Universidad para mí es también vacía de sentido, y en Méjico lo ha sido siempre. Con el respeto que me merecen los sabios que han pertenecido á ella, ni sé que haya hecho cosa algu-

na útil en favor de la enseñanza, ni conozco los trabajos que haya impendido para el adelanto de las ciencias. Esta observacion se refiere al cuerpo y no á sus individuos, porque ni me permitiría alusion alguna personal, ni me son extrañas las obras de algunos de ellos. La Universidad Imperial de Méjico, como se organiza hoy, será un cuerpo propiamente docente, que reunirá en su seno todo lo más distinguido de nuestras ilustraciones científicas, y que prestará grandes servicios á la instruccion pública.” (pp. 3-7 de la edición de 1866, pp. 25-29 de la edición de 2020)

Tras la carta del ministro al emperador, se transcribe el contenido de la hoja suelta publicada por José María Gil y Boyzán “Contestación de un español al señor ministro Siliceo” (pp. 7-13 de la edición de 1866, pp. 29-35 de la edición de 2020): “Nos explicaremos ántes de principiar, y sirvan como de prefacio estas cuatro palabras que vamos á decir.

“S. M. el Emperador Maximiliano, manifestando los principios más extensamente liberales desde que tomó en sus manos las riendas del poder en Méjico, dió amplia facultad al pensamiento para que libremente pudiese manifestar sus ideas.

“Pues bien, un ministro, llámese corno quiera, se ha permitido atacar, de una manera cruda, agresiva é inconducente, á una gran nacion, sin que ésta le haya dado para ello el más mínimo motivo.

“¿Se daría el triste espectáculo de poner una mordaza a los que, viéndose ofendidos y pisoteados, tomaran la pluma para hacer pública su reparación?

(...)

“Por casualidad ha caido en nuestras manos el Informe que ha presentado el señor ministro Siliceo á S. M. el Emperador sobre instruccion pública; y siquiera sea por honor nacional, y porque no se rian en Europa de los mejicanos, nos permitiremos darle algunos consejos á dicho señor ministro, que bien los necesita.

Aparte de lo malísimamente concebido y peor redactado que está, entremos en el asunto.

“No es digno de un ministro de la Corona, al tratar de otras naciones con las que se conserva buena amistad, como sucede con España, decir que los antiguos dominadores en este territorio no enseñaban más que lo que sabían; es decir, la ignorancia á las clases populares, y el embrutecimiento á los indígenas. Y esto es tanto más grave, cuanto que al asentar semejante asercion el Sr. Siliceo, se olvidó seguramente de que era ministro de un emperador de la casa de Austria, de la misma á cuyos monarcas pertenecía este territorio, y al que enviaban solamente la ignorancia y el embrutecimiento. ¡Pobre Sr. Siliceo! ¡Qué juicio habrá podido formarse de V. el Emperador Maximiliano!

“Pues qué, ¿cree el Sr. Siliceo que por atacar de ese modo á España habrá más grandes hombres en Méjico? Y ciertamente que si los españoles quedan mal parados, algo peor deja á los mejicanos, cuando dice con la frescura del mundo, que `desde la Independencia acá, ningun sabio mejicano ha hecho nada por la enseñanza, ni ha escrito nada, ni ha servido de nada. ¡Bravísimo! Y como en unos párrafos ántes afirma que los españoles enseñaban la *Filosofía*, la *Lógica*, la *Metafísica*, la *Ética*, las *Matemáticas* y la *Física*, claro está que enseñaban algo, mientras que los sa-

bios del país, según la expresión Silicea, no enseñaban nada. Esto se llama raciocinar. ¡Vaya un informe para un ministro de una gran nación! ¡Qué lenguaje! ¡Qué falta tan absoluta de lógica! ¡Qué manera de discurrir! ¡Qué abigarramiento! ¡Qué carencia tan completa de raciocinio!

(...)

“¡Ah! Sr. Siliceo; sin el embrutecimiento y la ignorancia de los españoles, ¿hubiera V. llegado a ser ministro de un emperador de la casa de Austria?

“¿Risum teneatis, amici?”

Tras todo lo anterior, se reproduce en la publicación la parte más extensa, que corresponde con el escrito de defensa de su cliente que el abogado don Manuel Castellanos leyó en la vista del juicio verbal que tuvo lugar ante el juez 5º del ramo criminal de Méjico, el licenciado don Dionisio del Castillo, en audiencia pública celebrada en la sala de sesiones del ayuntamiento el día 16 de agosto de 1865 a las tres de la tarde.

Ese escrito de defensa ocupa nada menos que setenta y una páginas de la publicación, tanto de la de 1866 como de la que reseñamos. Y uno esperaría encontrarse solo con argumentos jurídicos del licenciado don Manuel Castellanos para intentar demostrar que en la hoja suelta escrita por José María Gil y Boyzán no se había incurrido en los delitos de los que se le acusaban. Sin embargo, aunque esos argumentos jurídicos también los expone en su defensa, la mayor parte de ella está dedicada a contradecir las categóricas afirmaciones del ministro Siliceo de que la labor educativa de España en los tres siglos de gobierno de Méjico había sido casi inexistente. Y, así, va haciendo un recorrido exhaustivo por todas las instituciones creadas para la educación de la población, tanto para hombres como para mujeres, por parte básicamente de la Iglesia, que era quien también en España regía la mayor parte de las instituciones educativas.

Llama la atención que, según señala Manuel castellanos, en algunos casos se priorizó el desarrollo de algunas instituciones educativas en México respecto a España, enviando allí a las personas mejor formadas, como se indica respecto a que “el rey de España había mandado a dos jóvenes, hijos de Logroño, aventajados estudiantes de matemáticas, a estudiar las ciencias exactas en toda su extensión en las escuelas alemanas, que en aquella época sobresalían en el mundo científico: costeóles su educación con el propósito de fundar en Madrid un colegio de Minería, en que se enseñasen y aplicasen esas ciencias: esos jóvenes fueron D. José Fausto y su hermano D. Juan, quienes completaron su educación muy lucida y brillantemente. Retornaron a Madrid en circunstancias en que el gobierno había aprobado el proyecto de Velazquez de Leon, y sabídose su muerte: y ese gobierno paternal, a quien el Sr. Siliceo calumnia atribuyéndole el pensamiento político de mantener en la ignorancia a los mejicanos, desiste, o por lo menos desatiende la fundación del colegio de Minería en Madrid, y manda a D. José Fausto Elhuyar a fundarlo en Méjico, y a D. Juan a fundar otro en Lima. ¿Puede presentarse una prueba más culminante de la amorosa solicitud del rey de España hacia sus provincias de América?” (p. 70 de la edición de 1866, p. 92 de la edición de 2020)

Y respecto a las personas que, educadas en establecimientos educativos de México destacaron en las artes o en las ciencias, también los datos que aporta Manuel Castellanos en su defensa son

abrumadores. Decenas de poetas, historiadores, médicos, botánicos, matemáticos, geógrafos..., incluidas bastantes mujeres, van apareciendo a lo largo de su discurso con una reseña de lo por ellos y ellas producido.

Las últimas páginas de la defensa sí son ya estrictamente jurídicas (pp. 80-90 de la edición de 1866 y 102-112 de la de 2020), desmintiéndose en ellas que lo aparecido en la hoja suelta redactada por el señor Gil y Boyzán incurriera en ninguno de los delitos que se le pudieran imputar ateniéndose a lo que decía la ley de imprenta vigente en ese momento en México.

La edición facsimilar finaliza con la sentencia pronunciada por el juez don Dionisio del Castillo de fecha 23 de agosto de 1865, por la que “se le condena... á la multa de doscientos pesos; y en caso de no exhibirla á dos meses de prisión en el mismo local...” (p. 91 y p. 113)

La sentencia se señala que fue apelada, aunque no se indica en esta edición el resultado de la apelación.

La repercusión del juicio fue muy grande y se recogió en muchos medios de la época de ambos lados del Atlántico: “La brillante defensa que antecede fué publicada con merecidos elogios por casi todos los periódicos de la Península y de las Antillas españolas, y S. M. la Reina, al tener noticia de ella, se sirvió condecorar á su autor con la encomienda de la Real y distinguida Orden de Carlos III, exenta de todo gasto, acompañando la Real orden el señor ministro de Estado D. Manuel Bermudez de Castro con la honorífica carta que tambien insertamos á continuacion, con las referidas Reales órdenes y un artículo de La Prensa de la Habana.” (p. 92 y p. 114)

La defensa de Manuel Castellanos y el resto de los escritos relativos al referido caso del juicio contra el señor Gil y Boyzán se publicaron el mismo año 1865 en México y al año siguiente en España, dado que, como se indicaba al principio de la publicación: “varios españoles que leímos en los periódicos de esta Corte parte de la brillante defensa que hizo en Méjico verbalmente el eminente abogado español, nacido en Puerto-Príncipe de la isla de Cuba, D. Manuel de Castellanos y Mojarrieta, ante uno de los tribunales de primera instancia de aquel Imperio, en favor de D. José María Gil y Boyzán, español, que publicó una hoja suelta en aquella capital, contestando al señor ministro de Instrucción pública del Emperador la carta que S. E. le hizo á S. M., en los puntos relativos á la instrucción pública en Méjico ántes de su independencia, altamente ofensivos á España; deseosos de que un documento de la importancia de éste, pueda conservarse íntegro en nuestras bibliotecas, y de que llegue al conocimiento de todos los españoles amantes de las glorias de su patria; habiendo conseguido toda la defensa, sus antecedentes, y la muy honrosa carta que el señor ministro de Estado de España hizo al autor de tan esforzado trabajo, en la cual le da las gracias á nombre de S. M. la Reina, por sí, y por la nación Española, por el eminente servicio prestado á aquella distancia con tan heroica abnegacion, remitiéndole de Real orden las insignias de Comendador de Carlos III, libre de gastos; hemos querido reimprimirla para reparirla gratis á cuantos deseen obtenerla...” (p. 2 y p. 23)

La edición de 2020 que ha llegado a nuestras manos, según dice su editor, Antonio Soler, ha sido una empresa en la que se ha embarcado, entre otras razones, por los lazos familiares que le unen a él con el licenciado don Manuel Castellanos, ya que era su tatarabuelo.

Nos dice Antonio Soler Ferrán en la Introducción a la edición facsimilar de 2020 que fue un primo suyo, el periodista de *El Heraldo de Aragón*, fallecido recientemente, Antonio Herráiz Soler, el que le introdujo en la vida y desarrollo profesional de su antepasado común y el que le habló de la existencia de esa edición de la defensa del juicio celebrado en 1865 en México.

La edición, tal y como aclara el editor, no es estrictamente facsimilar, ya que la calidad que se hubiera obtenido a partir de los ejemplares conservados le desaconsejaron reproducir el texto tal cual se conserva, porque la lectura se hubiera hecho dificultosa en ocasiones, por lo que decidió “reescribir de nuevo todo el texto, aunque respetando escrupulosamente todos los detalles del original incluyendo la paginación superior” (p. 16). Aunque el propio Antonio Soler nos da una referencia del Fondo Antiguo de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla para poder consultar la edición de 1866 digitalizada:

<http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/defensaHechaPorManuelCastellanos.pdf>

De todas maneras, como ya hemos señalado, la edición de 1866 de Madrid es posterior a otra diferente (la paginación no coincide) que se realizó en el mismo año 1865 en México (aunque esta no incluya las últimas páginas añadidas en la de 1866 que hacen referencia al reconocimiento en España de la defensa realizada por don Manuel Castellanos). De esa edición de 1865 de México hemos visto que se conservan ejemplares en algunas bibliotecas, como en la Biblioteca Nacional de España, que pueden ser consultados en formato digital:

<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000047403&page=1>

o en la de la Universidad de Harvard:

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.32044058976283&view=1up&seq=5>

Señalar, para finalizar, que la reedición de esta publicación, gracias al trabajo de Antonio Soler Ferrán, nos parece de gran interés.

Básicamente, por el propio contenido del texto que se acerca a los lectores, ya que es, dentro de la historia del patrimonio histórico educativo, una época mucho menos investigada que otras.

Pero esta reedición también nos debe poner en el camino para emprender nuevas investigaciones, unas de índole más concreta y otras más general.

Empezando por las concretas, y tal y como se hace referencia en la Introducción (pp. 14-15), es ya momento de profundizar en la realidad de la leyenda negra que se vertió sobre España y el uso que los criollos hicieron de esa leyenda: “que apostaron por romper con la Madre Patria... para justificarse, tiene(n) que montar un discurso contra España, que se ha mantenido hasta nuestros días” (p. 13).

Una rigurosa investigación histórica de lo que fue la actuación de España en América aclararía muchos aspectos que evitarían la repetición de tópicos falsos y nos certificaría lo bueno (como lo dicho por el licenciado Manuel Castellanos) y lo malo (afortunadamente, van saliendo a la luz los nombres de los españoles que hicieron grandes fortunas con el tráfico de esclavos) realizado.

También es un posible tema de profundización el incluir o no al colonialismo español en América en el esquema general de los otros colonialismos europeos. Y si se provocó una asimilación cultural que dejó sin campo de actuación a las identidades de los habitantes originales de América que debe ser criticada, al estilo del movimiento de “la negritud” surgido en las excolonias francesas o en sus territorios de ultramar.<sup>2</sup>

Y, por último, reflexionar sobre la libertad de difusión de las ideas, tan de actualidad debido a que los actuales medios técnicos permiten multiplicar exponencialmente la posibilidad de difusión de mensajes de diversa índole.

Como vemos, a muchas reflexiones nos puede llevar esta publicación promovida por Antonio Soler Ferrán que, a pesar de que no lo parezca a primera vista, es también de una lectura muy amena.

José Antonio González de la Torre

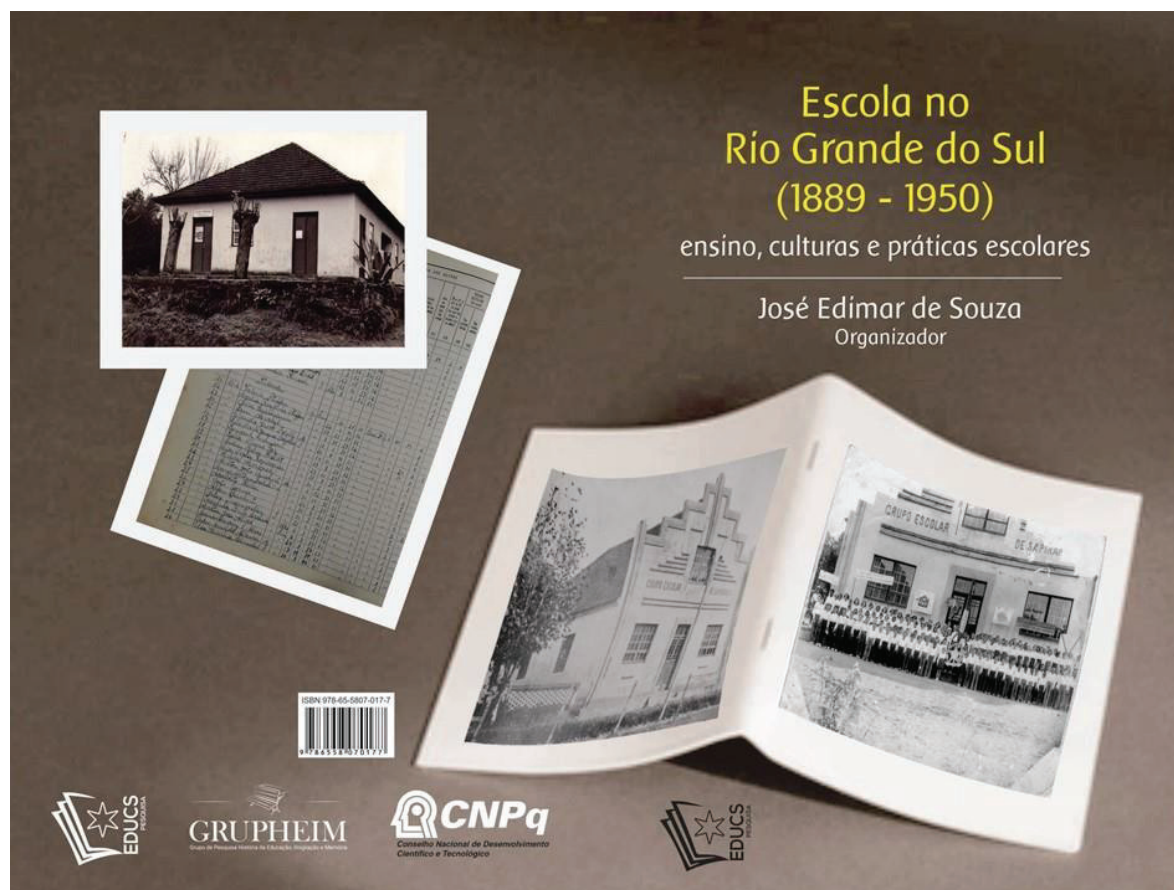
---

<sup>2</sup> Recientemente la editorial La Vorágine de Santander ha publicado unas conversaciones de 2004 muy aclaratorias del fenómeno de la negritud con el profesor martiniqués Aimé Césaire que realizó Françoise Vergès: *Negro soy, negro me quedo*. Traducción española de Marta Cerezales Laforet. Santander, La Vorágine, 2020.



## Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares

José Edimar de Souza (organizador), *Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares*. Caxias do Sul, EDUCS (Editora da Universidade de Caxias do Sul), 2020, 474 pp.



La investigación de la historia material e inmaterial de la escuela suele tener su foco dirigido al ámbito nacional.

Cada estado -por compartir sus ciudadanos generalmente una lengua común, unas costumbres más o menos similares y, sobre todo, una legislación escolar a la que han debido someterse a lo largo del tiempo- ha mantenido una patente uniformidad en todo su territorio durante los dos siglos de existencia real en Occidente de sistemas nacionales de educación.

Pero ese foco, con el desarrollo que, afortunadamente, está teniendo la investigación del pasado escolar a nivel global, exige no descuidar su ampliación hacia fuera y hacia dentro.

Empezando por lo segundo, es necesaria una profundización en las características específicas de zonas concretas de cada país o región, porque ayudan a modular (siempre que no se haga de manera exagerada) de qué manera determinados condicionantes sociales y económicos crearon peculiaridades educativas en algunos lugares.

A modo de ejemplo muy conocido, en el norte de España las fundaciones de los llamados indianos, emigrantes a América que retornaban a su país natal y creaban escuelas bien dotadas en sus pueblos, modificaban la realidad escolar de zonas rurales que sin esas acciones se hubieran movido en parámetros muy diferentes. O, también, lo que sucedió, como se ve en la publicación objeto de esta reseña, con la influencia de grupos de colonos europeos en el desarrollo de las instituciones escolares en algunos lugares de Sudamérica.

Y respecto a lo primero, a extender el foco hacia la realidad educativa que se fue desarrollando en países diferentes de aquel en que trabaja el investigador, su promoción es muy importante por varias razones.

La primera de ellas sería para encontrar si han existido unas estructuras comunes, unas categorías generales o etapas por las que todo sistema educativo habría debido pasar.

La segunda, porque los sistemas educativos son permeables y los supuestamente más atrasados suelen importar lo que ellos consideran mejoras pedagógicas de aquellos que en teoría van por delante en cuanto al desarrollo educativo se refiere.

Y, la tercera, porque en una sociedad globalizada el conocimiento del resto del mundo para el ciudadano de un país no debe limitarse a lo superficial sino también a cuestiones de índole más académica.

En el caso de la comunidad iberoamericana, la relación entre los investigadores de la historia de la educación de los distintos países que la integran es algo real, en especial tras la creación de la Rede Iberoamericana para a Investigacão e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo / Red Iberoamericana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE), que elabora desde la Facultad de Educación de la UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas, Estado de São Paulo, Brasil) la *Ridphe\_R* (Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo / Revista Iberoamericana del Patrimonio Histórico-Educativo), que es una revista continua *online* “que publica artículos resultantes de la investigación o de la reflexión académica, estudios analíticos, reseñas o entrevistas enviados por investigadores que abordan la temática del patrimonio histórico-educativo y cultural.”

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/issue/view/690>

Dentro de esa ampliación de la que estamos hablando del campo de interés hacia fuera, nos ha llegado la posibilidad de acercarnos a una muy interesante publicación accesible, además de en papel, en formato digital a través de la red. Se trata de la coordinada por José Edimar de Souza, profesor de Historia de la Educación de la Universidade de Caxias do Sul (UCS) en Río Grande del Sur (Brasil), titulada *Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares*.

<https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/escola-no-rio-grande-do-sul-1889-1950-ensino-cultural-e-praticas-escolares/>

---

A lo largo de sus casi quinientas páginas, se hace un recorrido por la historia de la educación en el estado brasileño de Río Grande del Sur, el más meridional de los veintiséis que componen la llamada oficialmente República Federativa de Brasil.

Comienza el libro con un Prefacio del profesor de la Universidade de Coimbra António Gomes Ferreira, en el que señala -en la línea que acabamos de indicar de ampliar el foco del campo de las investigaciones hacia dentro-, entre otras cosas, que “o Brasil se constituiu como um país de enorme dimensão e de grande diversidade cultural, em virtude da conjugação de forças que foram capazes de conciliar a afirmação de identidade nacional, definida muito por ação de um poder central, com a aceitação de culturas comunitárias ou regionais, sempre que estas não colocavam em causa aquela e o caminho de progresso, de acordó com paradigma ditado pela civilização ocidental.

“A instituição escolar inscreve-se neste processo de modernidade determinado pelas condições materiais, decorrentes de avanços técnicos sucessivos, expansão económica, aumento da circulação e do controlo de pessoas e produtos, de reforço de aparelhos administrativos e do poder de Estado.

(...)

“A escola tornar-se-á um instrumento estrutural de socialização de uma cultura nacional brasileira, que possibilitará aceitar as diferenças existentes nas diversas regiões, enquanto diversidade de um imenso Brasil. Concomitantemente, sentia-se a conveniência de se acompanhar a modernização do País, e os Poderes Públicos vão tentando responder às necessidades com mais ou menos entusiasmo, ao longo das seis décadas definidas como delimitação cronológica desta publicação.” (pp. 9-12)

Y en la Presentación, el editor, el profesor José Edimar de Souza, señala que la metodología de hacer presente el pasado de la escuela exige al investigador algo más que una mera toma de datos: “a presente pesquisa situa-se no campo da História da Educação, com ênfase na história das instituições escolares e nas práticas educativas, em suas interfaces com as discussões acerca de Acervos, Memória e História Oral... (Ya que) a escrita da história é um exercício que exige do historiador da educação desmitificar a substancialidade dos fatos, significando, construindo, interpretando e recriando narrativamente o passado. Desse modo, o diverso, o disperso, o acidental e o irregular das fontes históricas adquirem uma ordem, um sentido atribuído pelas lentes teóricas e metodológicas definidas pelo pesquisador.” (p. 13)

El libro se divide en cuatro apartados: I. As instituições e as escolas de imigrantes. II. Os grupos escolares e as escolas de imigrantes. III. As escolas isoladas e as práticas de ensino. IV. As escolas normais e a formação de profesores.

*I. As instituições e as escolas de imigrantes.*

Tras un documentadísimo artículo del coordinador de la publicación, José Edimar de Souza, otros dos muy interesantes sobre escuelas alemanas y polacas en ese territorio y un cuarto artículo sobre la figura del llamado profesor parroquial.

*II. Os grupos escolares e as escolas de imigrantes.*

En el segundo apartado, los artículos, dedicados a la arquitectura escolar y a la historia de algunas instituciones educativas concretas, son de gran interés por dar fe de la importancia que a la educación se le ha dado en Brasil para conformar el concepto patriótico en un territorio tan extenso.

*III. As escolas isoladas e as práticas de ensino.*

El medio rural y la educación es a la que dedica el libro su parte tercera, con un interesante artículo de Darciel Pasinato y Jorge Luiz da Cunha elaborado a partir de las narrativas autobiográficas, con una introducción plagada de referencias a filósofos, aunque algunas de estas sean un poco arriesgadas.

*IV. As escolas normais e a formação de professores.*

Dos artículos dedicados a tres escuelas normales y un tercero a testimonios de cinco alumnos de origen alemán que estudiaron en el internado de la Escola Normal Evangélica (ENE), en São Leopoldo.

El coordinador de la publicación, José Edimar de Souza, al que hay que felicitar por el trabajo realizado y por los resultados conseguidos, ya hemos señalado que es profesor en la Universidad de Caxias do Sul, en concreto en el Programa de Posgrado en Educación y en el Programa de Posgrado en Historia.

Por lo que dijimos al principio de esta reseña, debemos hacer un esfuerzo por extender nuestro foco de investigación hacia entornos alejados del nuestro. Y, en este caso concreto, también para los no brasileños la lectura de los artículos de *Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares* puede ser de gran interés. Porque nos permite conocer cómo fue el papel de la educación en la conformación de un país nuevo y enorme como Brasil (con sus características tan peculiares como, entre otras, el papel que cumplieron allí los emigrantes europeos en el siglo XIX) y nos hace perder la pereza a los hispanohablantes a leer en un idioma diferente del nuestro, pero asequible (decimos, leer; hablar y entender lo que nos dicen sería ya otro tema), evitando así la innecesaria utilización del inglés.

José Antonio González de la Torre

CRIEME





