

# Cabras

junio 2020

Patrimonio Histórico Educativo

Museo Andaluz  
de la Educación

Memoria fin de curso. San Miguel de Aguayo

**Veedores, visitantes, examinadores, inspectores**

Memoria y escuelas en la construcción de la nación húngara

**Escuela pública en el altofranquismo**

Pedro Escudero y Francisco Pompêo. Apoyo de la alimentación racional

**El ludión en los primeros textos**

La instrucción primaria en la Constitución de 1812. Consecuencias en Jódar

**Las Misiones Pedagógicas: Proyecto de animación**

Los ocho marcos normativos de la legislación española

EXPERIENCIAS:

**Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía**

Proyecto INTERAULAS



GOBIERNO  
de  
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y TURISMO

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





# *Cabás* n.º 23

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

### Artículos

José Ramón López Bausela <b>Y parece que fue ayer... Memoria de fin de curso. San Miguel de Aguayo (1910)</b> .....	1
Antonio Montero Alcaide <b>Veedores, visitantes, examinadores, inspectores. Antecedentes históricos de la Inspección de Educación</b> .....	17
Ana María González Alonso <b>No lo olvides. Memoria y escuelas en la construcción de la nación</b> .....	48
Antonio David Galera Pérez <b>Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares</b> .....	82
Maria Lucia Mendes de Carvalho <b>Pedro Escudero (AR) y Francisco Pompêo do Amaral (BR) crearon una nueva profesión en apoyo de la alimentación racional en la Educación Profesional (1920 a 1963)</b> .....	115
Beatriz Carrasquer Álvarez y Adrián Ponz Miranda <b>El ludión en los primeros textos con fines educativos y científicos</b> .....	129
Blas Rivera Balboa <b>La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el ayuntamiento giennense de Jódar</b> .....	141
Margarita Núñez Sanz <b>Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación</b> .....	161
Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Carmen Gallego-Domínguez y Amelia Pigner Rosa <b>Los ocho marcos normativos de la legislación educativa española (1980-2013): análisis de la dirección escolar</b> .....	184

### Experiencias

Francisco José Medina Pérez <b>Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía. Investigación y análisis de su museografía y los procesos de conservación y restauración</b> .....	207
Armando Rodríguez Arconada <b>La prensa escolar digital nació en Cantabria</b> .....	232

## **Foto con historia**

Teresa Martínez del Piñal

**La escuela unitaria de Calseca** ..... 238

## **Centros PHE**

Carmen Sanchidrián Blanco, José Antonio Mañas Valle y Manuel López Mestanza

**El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad** ..... 243

## **Reseñas bibliográficas**

*Dionisio J. García Barredo: el legado pedagógico de un maestro innovador.* Estudio

preliminar de José Ramón López Bausela ..... 259

## **Y parece que fue ayer... Memoria de fin de curso. San Miguel de Aguayo (1910)**

### **It seems like it was only yesterday... Academic year report. San Miguel de Aguayo (1910)**

---

**José Ramón López Bausela<sup>1</sup>**

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

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen:**

El artículo analiza la memoria de fin de curso que el maestro Ambrosio Atienza presentó, en junio de 1910, ante la Junta Local de Primera Enseñanza de San Miguel de Aguayo. Además de sacar a la luz un manuscrito relegado al olvido de un fondo municipal sin catalogar, nuestro estudio reivindica la funcionalidad de un documento que promueve la reflexión de los docentes sobre su propia práctica y cuya elaboración mantiene en la actualidad su carácter obligatorio para todo el profesorado. Para llevar a cabo este análisis hacemos, en primer lugar, un breve recorrido histórico por la reforma de las Juntas que promovió el ministro Faustino Rodríguez-San Pedro. Posteriormente pasamos revista a los trabajos realizados por los alumnos, los resultados académicos que obtuvieron y las dificultades a las que se enfrentó este maestro para llevar a cabo su labor docente. Finalmente, las conclusiones subrayan, por un lado, el compromiso de Ambrosio Atienza con la mejora de la escuela y la educación de sus alumnos y, por otro, la potencialidad de la memoria para imprimir continuidad a la labor pedagógica de los maestros.

**Palabras clave:** memoria, Junta Local, reforma, absentismo, programación, evaluación, propuesta de mejora.

#### **Abstract:**

This paper analyses the academic year report presented by the Teacher Ambrosio Atienza to the *Junta Local de Primera Enseñanza* (local school boards) of San Miguel de Aguayo (Cantabria, Spain) in 1910. In addition to bringing to light a non-listed manuscript for so much time guarded in a local repository, our research stress its current functionality with reference to the self-reflection of the teachers about their methods. Nowadays, the preparation an academic year report is

---

<sup>1</sup> Doctor en Pedagogía. Inspector de Educación de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo del Gobierno de Cantabria

mandatory for every teacher. This study comprises three consecutive steps. First, a brief historical review of the *Juntas* (local school board) reforms promoted by the Minister Faustino Rodríguez-San Pedro is performed. Second, a review of the work of the students, their academical results and the difficulties faced by the teacher during his teaching practice is carried out. Finally, the conclusions underline the commitment of Ambrosio Atienza to their students and the school improvement, as well as the potential of the academic year report to give continuity to the pedagogical work of teachers.

**Key words:** academic year report, *Junta Local* (local school board), reform, absenteeism, academic program, evaluation, proposal for improvements.

## Introducción

El término municipal de San Miguel de Aguayo (Cantabria) se ubica entre las comarcas de Besaya y Campoo. Integrado por otras dos localidades -Santa María y Santa Olalla-, además del propio San Miguel, fue uno de los ayuntamientos constitucionales nacidos en 1835 durante la regencia de María Cristina de Borbón-Dos Sicilias.

Con una altitud media que supera los ochocientos metros sobre el nivel del mar, en plena naturaleza virgen y agreste, los inviernos son largos y duros, esmaltados de grandes nevadas que aíslan la zona durante semanas en las que sus moradores cuidan el ganado como lo han hecho sus ancestros desde tiempos inmemoriales.

## El tiempo detenido

Es casi seguro que el maestro propietario de la escuela pública completa de niños de San Miguel de Aguayo, Ambrosio Atienza, y los miembros de la Junta Local de Primera Enseñanza a quien dirigió la memoria del curso escolar 1909/10, ignorasen que unos meses antes el Gobierno de España había autorizado el acceso de las mujeres a la universidad o que el rey Alfonso XIII inauguró con un simbólico piquetazo los trabajos de construcción de la Gran Vía madrileña. Podríamos aventurar incluso, sin temor a equivocarnos, que ni los ecos de los sangrientos sucesos de la Semana Trágica de Barcelona que culminaron con el fusilamiento del maestro Francisco Ferrer i Guardia, ni las profecías apocalípticas que anunciaron el fin el mundo tras el paso del cometa Halley traspasaron los frondosos hayedos que protegen del resto del mundo a este pequeño y recóndito enclave de nuestra comunidad autónoma.

Mientras San Miguel de Aguayo vivía instalado en su secular aislamiento, España se debatía en un contexto de crisis generalizada donde el desastre colonial y la pérdida de la guerra con EE. UU. sumieron a nuestro país en uno de los períodos más críticos de su historia reciente. Habían transcurrido más de treinta años desde que el sable del general Pavía diera un golpe de muerte a la Primera República Española, al tiempo que el pronunciamiento posterior de otro militar, el general Martínez Campos, abriera, con la subida al trono de Alfonso XII, el período de la Restauración Borbónica, período al que Antonio Cánovas del Castillo dio pátina de legalidad con la Constitución

de 1876, un texto doctrinario que creó un artefacto político basado en la alternancia o turno pacífico de dos partidos en el poder: el Conservador, liderado por él mismo, y el Liberal, con Sagasta a la cabeza, al que se unieron los progresistas y demócratas procedentes del Sexenio democrático.

A la altura de 1910, año en que Ambrosio Atienza tomó posesión de la escuela de San Miguel de Aguayo, la lucha entre el caciquismo y quienes clamaban por la ansiada regeneración política había generado en todo el país un clima de agitación social y una creciente oposición al régimen de la Restauración salpicado de episodios violentos. Al enfrentamiento entre patronos y obreros, se sumaron las protestas contra el poder de la Iglesia -sobre todo en el ámbito de la enseñanza-, las críticas al ejército -totalmente desacreditado tras la derrota de 1898-, la reafirmación de los movimientos nacionalistas y el problema de la guerra de Marruecos. En el ámbito educativo esta inestabilidad se tradujo en el nombramiento de veintiséis ministros de Instrucción Pública entre 1900 y 1915.

### **Como ordena la legislación vigente**

En su acepción más generalizada, el término memoria hace referencia a la facultad psíquica mediante la que retenemos y recordamos el pasado, de ahí que en la era tecnológica actual su significado se asocie también a cualquier dispositivo físico o espacio en la red utilizado para almacenar y recuperar información.

Por otro lado, como su semántica alude tanto a la exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto como al estudio o disertación escrita sobre una materia determinada, podemos afirmar que el objetivo principal de una memoria es describir con la mayor precisión posible todo lo relacionado con una actividad concreta.

Centrándonos en el ámbito educativo, la memoria es un documento que recoge el resultado de la evaluación que un maestro lleva a cabo sobre su labor docente con un determinado grupo de alumnos, siendo los objetivos propuestos en la programación el referente para llevar a cabo su análisis. Detalla pues la memoria el trabajo realizado a lo largo del curso, pero, como también valora el grado de cumplimiento de las actividades programadas junto con las propuestas de mejora, su contenido se erige en punto de partida para planificar el curso siguiente.

Ambrosio Atienza tomó posesión como maestro propietario de la escuela de San Miguel de Aguayo el 30 de abril de 1910<sup>2</sup>. Dos meses después, tras la celebración de los exámenes de fin de curso<sup>2</sup>, de acuerdo con lo establecido en el artículo 22 del real decreto de 7 de febrero de 1908<sup>3</sup>, sometió a la consideración de la Junta Local de primera enseñanza del distrito una memoria, detallando los trabajos realizados por sus alumnos, los resultados académicos obtenidos y las dificultades a las que se enfrentó para llevar a cabo su labor docente durante el curso escolar 1909/1910.

---

<sup>2</sup> Archivo municipal del Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. *Libro de Actas de la Junta Local. Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. Año de 1910.* (Acta de 30-IV-1910).

<sup>2</sup> Archivo municipal del Ayuntamiento del San Miguel de Aguayo. *Libro de Actas de la Junta Local. Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. Año de 1910.* (Acta de 26-VI-1910).

<sup>3</sup> *Gaceta de Madrid* de 8-II-1908, n° 39, pp. 555-558.

En el artículo citado se indica también la obligatoriedad de realizar exámenes dos veces al año en todas las escuelas, recomendando que su celebración coincidiera con la mitad y la finalización del curso escolar. Aunque eran públicos y estaban sujetos a un programa redactado y publicado por la Junta Central de primera enseñanza, sólo el maestro o el inspector -si estaba presente- podía preguntar “a los niños en el acto del examen”<sup>4</sup>.

Finalizadas las pruebas y redactada por el maestro la preceptiva memoria, la comisión examinadora -presidida por el alcalde y cuatro vocales de la Junta Local designados al efecto- extendía un acta “dando cuenta del juicio y de las impresiones” que le había merecido el examen, elevando “ambos documentos a la Junta Provincial de Instrucción pública”. Junto con el acta, la comisión debía remitir también “un estado expresivo de los niños que en cada Escuela sepan leer y escribir y de los que no sepan”, un dato que la Junta Provincial hacía llegar “al Inspector de mayor categoría de la provincia” para que lo archivara por escuelas y pudiera “compararlos durante varios años y apreciar los progresos y trabajos de los Maestros a quienes correspondan”.

Ni la naturaleza de este trabajo ni los límites impuestos a su extensión nos permiten ahondar en el análisis del decreto de 7 de febrero de 1908 que modificó la organización y funcionamiento de las Juntas Locales de primera enseñanza, fijando además sus deberes y atribuciones. Hay, sin embargo, ciertos aspectos de su contenido en los que nos detendremos brevemente porque nos ayudarán a entender mejor el significado de la memoria que el maestro Ambrosio Atienza redactó en el año 1910 al amparo de lo dispuesto en esta importante norma legal.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la reorganización de las Juntas Locales sancionada en este decreto fue una consecuencia lógica de la creación de la Junta Central de primera enseñanza<sup>5</sup> y de la reforma de las Juntas provinciales de Instrucción Pública<sup>6</sup>, iniciativas promovidas por Faustino Rodríguez-San Pedro Díaz-Argüelles, ministro de Instrucción pública y Bellas Artes del segundo Gobierno de Antonio Maura entre el 25 de enero de 1907 y el 21 de octubre de 1909, que concibió esta reforma como “base del buen régimen que debe presidir las funciones docentes de las Escuelas primarias, en consonancia con lo que demandan las necesidades del país y los adelantos de la Pedagogía”.

Por aquellas fechas, se debatía en las Cortes el proyecto de ley de Administración Local, una de las tres reformas que Antonio Maura intentó sacar adelante sin éxito en el marco de su *revolución desde arriba*<sup>7</sup>. Contextualizada, pues, en una dinámica gubernamental que buscó “vigorizar la personalidad de los Municipios”, la reorganización de las Juntas Locales de primera enseñanza ad-

---

<sup>4</sup> Salvo precisión en contra, todas las citas legislativas se refieren al real decreto de 7 de febrero de 1908.

<sup>5</sup> Real decreto de 18 de noviembre de 1907 (*Gaceta de Madrid* de 25-XI-1907, nº 329, pp. 731-733).

<sup>6</sup> Real decreto de 20 de diciembre de 1907 (*Gaceta de Madrid* de 22-XII-1907, nº 356, pp. 1089-1092).

<sup>7</sup> Las otros dos fueron la nueva ley electoral que logró aprobar gracias a la amplia mayoría que, al amparo del entramado caciquil, obtuvo en las elecciones de abril de 1907, y la ley de represión del terrorismo que no consiguió sacar adelante.

quirió especial relevancia ya que, como indica el legislador, “el resurgimiento de las Corporaciones populares” sería imposible “si no se procurase a la vez actuar, por medio de la instrucción, sobre la cultura general, elevándola y mejorándola de modo activo y vigoroso”.

Bajo el proyecto de fortalecer la acción de las Juntas Locales latía la certeza de que su correcto funcionamiento contribuiría, en buena medida, a “despertar en las conciencias la idea de que cuidar de la enseñanza es un deber fundamental de la ciudadanía”, ya que “sólo asociando el interés público al del Gobierno, en una patriótica y constante colaboración” sería posible que la enseñanza llegara “al alto nivel apetecido”. En este sentido, el legislador señaló con claridad qué indicadores debían tener en consideración las Juntas a la hora de supervisar la labor de los maestros en sus escuelas, una cuestión fundamental a la que deberemos prestar especial atención cuando analicemos el contenido de la memoria de Ambrosio Atienza.

Atendiendo a la necesidad de que la enseñanza tenga un carácter eminentemente práctico, para que sus resultados respondan a las exigencias que demanda el progreso moderno, las Juntas locales, como los Inspectores establecidos, habrán de cuidar muy especialmente de que la enseñanza en las Escuelas no se contraiga al ejercicio de la memoria, con perjuicio evidente de las demás facultades mentales, sino que ha de ser en ellas principal objetivo que todas las potencias se desarrollen al mismo tiempo para que los alumnos adquieran hábitos de observación y raciocinio, costumbres de tolerancia y benevolencia, docilidad, orden, veracidad, limpieza y actividad, que unidas al respeto del derecho ajeno y a la consideración debida a sus Maestros y superiores, constituyen una parte muy esencial de los atributos que deben informar la moral de los pueblos.

Esta nueva orientación que la reforma quiso imprimir a las Juntas respondió a la certeza de que su organización, previa a la promulgación del real decreto de 7 de febrero de 1908, era un lastre que las impedía ejercer su “misión educadora” restringiéndola, en la práctica, “a intervenir en los exámenes, reducidos casi siempre a una serie de interrogaciones y respuestas mecánicamente combinadas”, un planteamiento que, en el mejor de los casos, servía únicamente para demostrar “la retentiva del alumno, pero no los elementos de juicio propio” adquiridos mediante el estudio. Al estar sujeta la evaluación de su labor docente a la supervisión de las Juntas, los maestros asumieron esta dinámica en su totalidad y enfocaron sus enseñanzas en sentido memorístico, apartándose “de los verdaderos procedimientos pedagógicos para acomodarse a las exigencias de estos malos hábitos”, una situación que, en palabras del legislador, “sólo una más acertada dirección, ayudada por una buena inspección técnica, podría corregir”.

Para acabar con esta situación, el ministro Rodríguez-San Pedro promovió una “rectificación completa” del carácter y organización de las Juntas Locales atendiendo a dos vertientes complementarias. Por un lado, amplió sus facultades y concentró las atribuciones de este organismo “en una función de exquisita vigilancia”, orientada a mantener “despierta la atención” de los maestros hacia la mejora de la enseñanza. Por otro, concedió a estos docentes un mayor grado de autonomía e independencia para desarrollar sus iniciativas en dicha dirección, contribuyendo a crear así “generaciones fuertes por su educación y grandes por sus conocimientos”.

El real decreto de 7 de febrero de 1908 determinó que en “cada uno de los pueblos de España” habría “una Junta local de primera enseñanza encargada, en su respectiva jurisdicción, de la vigilancia y régimen administrativo de las Escuelas primarias, así como del fomento y protección de la cultura popular”.

En lo referente a su organización y -lo más controvertido- “la intervención que a los Maestros” fuera “prudente conceder en ellas”, la reforma distinguió entre capitales de provincia y poblaciones con más de diez mil habitantes y el resto de los ayuntamientos de España, aduciendo que las diferencias “de medio ambiente” y condiciones de vida entre ambas aconsejaban que, aun siendo idénticas sus funciones, las Juntas Locales no tuvieran –como ocurría hasta ese momento- una organización uniforme en todas las poblaciones. Así, en los grandes núcleos urbanos se determinó que la Junta -integrada por el alcalde, el inspector de sanidad, dos concejales, el arquitecto municipal, el cura párroco, un maestro de escuela pública y otro de escuela privada, y dos padres y dos madres de familia- funcionara dividida en dos secciones, presididas ambas por el alcalde. Por un lado, la de “Vigilancia de la enseñanza”, con las atribuciones propias de esta denominación y cuyos vocales eran el inspector de sanidad, los dos concejales y el arquitecto municipal; por otro, la “Protectora de la enseñanza”, en cuya nómina figuraban el cura párroco, un maestro de escuela pública y otro de escuela privada, y dos padres y dos madres de familia.

Subrayó el legislador que, hasta ese momento, las “funciones protectoras de la enseñanza”, que eran “acaso las más importantes, se hallaban adormecidas y desmayadas en la voluntad de las Juntas locales”, pero que con esta nueva organización en secciones especializadas cuyo objetivo era “hacerlas vivir y florecer” y la participación del Magisterio en la sección Protectora de la enseñanza, la reforma daría “los apetecidos frutos, facilitando la acción fecunda de la Junta Central, y de las mismas locales, puesto que se les ofrecen medios de lograrlo”.

En las localidades que no fueran capitales de provincia o que su población no llegara a los diez mil habitantes, formaban la Junta Local, además del alcalde-presidente, dos concejales, el inspector de sanidad municipal, dos padres y dos madres de familia, el cura párroco y un farmacéutico de la localidad. La diferencia con la de los grandes núcleos urbanos era que aquí, la Junta Local tenía “todos los derechos y atribuciones” que el real decreto confería “a las Secciones Protectora y de Vigilancia de la enseñanza y las Juntas locales en pleno”, aunque la norma contemplaba la posibilidad de que, cuando sus miembros lo acordaran por mayoría, pudieran organizarse también en las citadas secciones.

Finalmente, la reforma instituyó la figura del “Delegado”. Nombrado por la Junta Local en todas las poblaciones donde hubiera escuela primaria pública o privada, sus funciones se circunscribían a la “Vigilancia de las Escuelas” que estuvieran “a su cuidado, dando cuenta inmediata a la Junta de cuantas faltas” observara, pudiendo proponer aquellas medidas que estimara “oportunas para la mejora de la enseñanza”, aunque carecía de competencias para “adoptar por sí” determinación alguna “sin orden escrita de la Junta cuya representación” ostentaba.

Cuando Ambrosio Atienza sometió “a la consideración de sus superiores jerárquicos”<sup>8</sup> la memoria del curso escolar 1909/10, el ministro de Instrucción Pública era Julio Burell y Cuéllar<sup>9</sup>. Entre el cese de Faustino Rodríguez-San Pedro<sup>10</sup>, artífice de la reforma de las Juntas, y el nombramiento de Burell y Cuéllar, transcurrieron poco más de siete meses; sin embargo, en tan breve espacio de tiempo, dos políticos más ocuparon esta cartera: Antonio Barroso Castillo<sup>11</sup> y Álvaro de Figueroa y Torres<sup>12</sup>, lo que constituye una evidencia clara de que los vaivenes del turno político diseñado por Cánovas no contribuyeron a dotar de estabilidad al sistema educativo. Otros historiadores han señalado ya que la alternancia en el poder del partido conservador y el partido liberal nunca reflejó realmente la voluntad de los electores porque eran los jefes de ambos partidos quienes la pactaban previamente. Estos acuerdos, sujetos al sistema del encasillado controlado por los caciques locales, fueron el cáncer del sistema canovista que acabaría finalmente pasándole factura.

En este contexto convulso, aislado del mundo, sin más apoyo que sus propios recursos, el maestro de San Miguel de Aguayo redactó su memoria el 29 de junio de 1910, cumpliendo con lo establecido en la legislación vigente.

## La evaluación como proceso de mejora

Ya hemos indicado en el epígrafe anterior que, entre otras obligaciones, el artículo 22 del real decreto de 7 de febrero de 1908 establecía la de celebrar exámenes en todas las escuelas dos veces al año en la fecha que determinara la Junta, aconsejando que su ejecución coincidiera con el ecuador y la finalización del curso escolar. Aflora aquí la primera peculiaridad de la memoria de Ambrosio Atienza porque cuando este tomó posesión como maestro propietario de la escuela de San Miguel de Aguayo, el 30 de abril de 1910, los exámenes de mitad de curso ya se habían celebrado, es decir, que su punto de partida fueron los resultados de la evaluación que la Junta Local llevó a cabo sobre la labor docente de su predecesor, Juan Villagrà León<sup>13</sup>, maestro interino que desempeñó este destino entre el 13 de mayo de 1909 y el 29 de abril de 1910.

---

<sup>8</sup> Archivo municipal del Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. *Escuela pública completa de niños. Pueblo de San Miguel de Aguayo. Curso escolar de 1909 a 1910. Memoria*. Los documentos relativos a la escuela se custodian en un bloque específico denominado “Escuela”, pero están sin clasificar. Salvo precisión en contra, todas las citas relativas a la memoria de Ambrosio Atienza proceden de esta fuente documental a la que el autor de este artículo tuvo acceso mientras estuvo destinado como maestro y director del Centro Rural Agrupado de Campoo, con sede central en San Miguel de Aguayo, entre el 1-IX-2002 y el 31-VIII-2005.

<sup>9</sup> Nombramiento: 9-VI-1910. Cese: 2-I-1911.

<sup>10</sup> Nombramiento: 25-I-1907. Cese: 21-X-1909.

<sup>11</sup> Nombramiento: 21-X-1909. Cese: 9-II-1910.

<sup>12</sup> Nombramiento: 9-II-1910. Cese: 9-VI-1910.

<sup>13</sup> Archivo municipal del Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. *Junta Provincial de Instrucción Pública y Bellas Artes de Santander*. Nombramiento de Juan Villagrà León como maestro interino de la escuela pública elemental de niños de San Miguel de Aguayo (13-V-1909). *Libro de Actas de la Junta Local. Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. Año de 1909*. Acta de provisión al Sr. maestro interino D<sup>a</sup> Juan Villagrà León (22-V-1909). Entre el nombramiento y la toma de posesión transcurrieron nueve días naturales que el maestro empleó para desplazarse -seguramente andando- desde la capital de la provincia hasta San Miguel de Aguayo, en cuya escuela recibió de manos del presidente de la Junta las llaves del local y firmó la recepción del menaje y materiales con los que estaba dotada.

El acta de 22 de diciembre de 1909 de la Junta Local de San Miguel de Aguayo da fe que sus miembros fueron recibidos ese día por el segundo teniente de alcalde “en el local de la escuela”, al no poder asistir el presidente por “los temporales”<sup>14</sup> de nieve que azotaban la zona. En su visita, constataron que “del examen practicado al material y menaje [sic] de la escuela se observa un buen régimen y cuidado de su conservación”, además de que “el local” estaba “limpio y aseado”, circunstancias ambas que valoraron como muestra fehaciente del “cariño a la enseñanza” demostrado “por el profesor que regenta la Escuela Elemental completa, en concepto de interino, D. Juan Villagrà León”<sup>15</sup>.

En cuanto al nivel académico del alumnado, la Junta estimó que:

Examinados los educandos escolares se observó en todos ellos relativamente muchos adelantos, en todos los ramos que abarca el programa de 1ª Enseñanza, sin distinción, por lo cual la Junta acordó dar un voto de gracias al referido profesor para que le sirva de mérito en su carrera.<sup>16</sup>

Aunque Ambrosio Atienza se incorporó a su destino en la recta final del curso 1909/10, la situación de partida que asumió en San Miguel de Aguayo, determinada fundamentalmente por la labor de su predecesor, le permitió cerrar el ejercicio académico -como veremos- con buenos resultados, a pesar del poco tiempo de que dispuso y de las duras condiciones de un destino de estas características.

La memoria alude en varias ocasiones a la actividad que desarrolló el maestro interino. De hecho, cuando Atienza describió los “trabajos realizados” en la escuela aclaró que “las sesiones de clase reglamentarias” se habían desarrollado sin interrupción desde que empezó a regentar la escuela “en concepto de propietario”, el 30 de abril de 1909, reconociendo que su actuación consistió fundamentalmente en mantener la tónica que su “digno antecesor D. Juan Villagrà” forjó con tesón en este sentido desde principio de curso. Esta dinámica coadyuvó, como no podía ser de otra manera, a que “los trabajos en las distintas materias” se desarrollaran “con puntual observancia por el celoso interino” y por él mismo, todo lo cual -subrayó- era un claro indicador de “la intensa labor pedagógica” desarrollada en la escuela.

Además de la continuidad en la impartición de las sesiones de clase, el maestro propietario recordó a sus superiores que a tenor de los buenos resultados obtenidos por el alumnado en los exámenes celebrados en diciembre, la Junta concedió al interino Juan Villagrà “un voto de gracias”, decisión que avalaba la calidad del “trabajo pedagógico” llevado a cabo hasta ese momento, una labor que culminaba ahora con una evaluación satisfactoria en los recién celebrados exámenes de junio donde, según afirmó Atienza, los miembros de la Junta pudieron apreciar “los distintos métodos,

---

<sup>14</sup> Archivo municipal del Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. *Libro de Actas de la Junta Local. Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. Año de 1909.* (Acta de 22-XII-1909).

<sup>15</sup> *Ibidem.* Para que el lector se forme una idea aproximada de la cantidad y calidad del menaje y los materiales de la escuela de San Miguel de Aguayo incluimos como anexo junto a su memoria dos inventarios firmados por Ambrosio Atienza en 1910 y en 1912.

<sup>16</sup> Archivo municipal del ayuntamiento del San Miguel de Aguayo. *Libro de Actas de la Junta Local. Ayuntamiento de San Miguel de Aguayo. Año de 1909.* (Acta de 22-XII-1909).

formas y procedimientos introducidos” por él “para la buena marcha y régimen de la Escuela”. Las calificaciones finales fueron, por tanto, consecuencia lógica de un trabajo constante realizado en “sentido progresivo”.

Sin embargo, aunque las clases se impartieron ininterrumpidamente y “la disciplina” se mantuvo “sin esfuerzo”, el maestro no ocultó su malestar por el impacto negativo que el absentismo escolar tuvo en su labor docente, indicando que la “asistencia de los niños” había sido “algo defectuosa, sobre todo, en estos dos últimos meses”, situación cuya incidencia estaba recogida en el “diario de asistencia”, cumplimentado regularmente y custodiado en la escuela. El problema y las consecuencias de esta asistencia irregular fue abordado, como veremos más adelante, en un apartado específico de la memoria al considerarlo el maestro uno de los obstáculos más importantes a los que hubo de enfrentarse en San Miguel de Aguayo en la recta final del curso escolar 1909/10.

A pesar del perjuicio que estas ausencias representaron para la formación del alumnado, el maestro perseveró en su labor diaria al frente de la escuela. De los “cuatro niños analfabetos” que asistían a ella desde principios de curso -según la información aportada verbalmente a Ambrosio Atienza por Juan Villagrà-, más alguno de nueva incorporación en iguales o similares condiciones, “todos” conocían las letras y las sílabas en el momento de presentar la memoria ante la Junta, incluso “varios de ellos” leían, “conociendo los primeros rudimentos de la Lectura y Escritura, la formación de guarismos y principales Oraciones del Padre Astete”.

Respecto al progreso del alumnado de las diferentes secciones desde su incorporación como propietario el 30 de abril de 1910, Ambrosio Atienza detalló, en primer lugar, los logros y avances alcanzados en el ámbito académico:

[...] los niños que pertenecían a la primera sección, que estaban en el aprendizaje de la Cartilla, han pasado al Manual, leyendo con un poquito más de perfección las palabras polisílabas y períodos cortos. La otra sección, la 2<sup>a</sup>, que estaba en Manual, ha pasado a otros libros en sentido progresivo, leyendo con más perfección, escribiendo, resolviendo en Aritmética sumas, en Doctrina Cristiana la primera parte y en H<sup>a</sup> Sagrada las primeras lecciones del método intuitivo del Señor Calleja.

En las demás secciones, ha introducido el profesor que suscribe varias materias que no conocían los niños, en forma práctica, como son análisis gramatical, Geografía de España y particular de la Provincia; Historia de España y Geometría.

Ya puntualizamos al comentar los artículos más relevantes del decreto de 7 de febrero de 1908 que modificó la organización y funcionamiento de las Juntas Locales de primera enseñanza, fijando sus deberes y atribuciones, que esta importante norma legal identificó, entre otros aspectos, los indicadores que las Juntas debían tener presente cuando supervisaran la labor de los maestros en sus escuelas, una cuestión sobre la que volveríamos cuando analizáramos el contenido de la memoria del maestro Ambrosio Atienza. Disponía el decreto que tanto las Juntas locales como los Inspectores debían prestar especial atención a que la enseñanza en las escuelas no se circunscribiera en exclusividad “al ejercicio de la memoria”, ya que si el objetivo era que sus resultados respondieran “a las exigencias que demanda el progreso moderno” su carácter debía ser “eminente práctico”. Pues bien, en este sentido, la introducción práctica de materias desconocidas

para el alumnado junto con la progresión escalonada, programada y coordinada de unos manuales a otros de mayor dificultad corrobora que Ambrosio Atienza trabajó con el alumnado de la escuela de San Miguel de Aguayo en la dirección señalada por la norma.

Por otro lado, y sin querer restar importancia a estos logros académicos, debemos prestar especial atención a la labor educativa desarrollada por el maestro en una serie de aspectos formativos que trascienden el campo de lo curricular, una cuestión que enlaza directamente con lo dispuesto en el decreto de 7 de febrero respecto a determinados valores y hábitos que “constituyen una parte muy esencial de los atributos que deben informar la moral de los pueblos”. En este sentido, el maestro subrayó en la memoria sus esfuerzos para intentar “corregir ciertos vicios y formas sociales” arraigados en el alumnado de su escuela, todos ellos fuente de conductas contrarias a la tolerancia, al orden y al respeto a sus mayores y superiores. Para lograrlo diseñó y llevó a la práctica una serie de actividades orientadas a

[...] hacerles ver el gran daño que encierra el arrojar piedras a sitios donde se pueda causar daño; el pisotear los sembrados y maltratar a los animales domésticos; inculcarles el castigo que se impone tanto moral como material a los niños que no respetan a los mayores en todos los órdenes sociales, dignidad, gobierno y ancianidad, imbuyendo en el ánimo del discípulo aquellas palabras del sabio moralista: “No quieras para otro lo que no quieras para tí”.

Sobre este particular merecen especial mención los trabajos de Ambrosio Atienza para promover y potenciar entre el alumnado de su escuela el valor de la solidaridad, tratando de concienciar a su alumnado de “la necesidad imprescindible de socorrer y compadecerse del necesitado”, sirviéndose para ello, entre otras actividades, del recitado de máximas, citando como ejemplo una, muy célebre, del pedagogo Ezequiel Solana:

Compadécete del pobre  
que de puerta en puerta llama.  
¡Quién sabe! Quizá tu mismo  
tendrás que pedir mañana.

Los resultados obtenidos alentaron el optimismo de Ambrosio Atienza que afirmó estar seguro de “haber conseguido” mucho en el presente para “la buena educación de sus amados discípulos” y continuar haciéndolo en el futuro, vaticinando que “la prueba con sus resultados” no tardaría mucho en hacerse sentir.

## **Obstáculos, responsabilidad y propuestas de mejora**

Los resultados de la evaluación del alumnado alentaron el optimismo del maestro al confirmarle la eficacia de su labor docente, haciéndole concebir buenas expectativas para cursos venideros. No obstante, dedicó casi la mitad de la memoria a identificar y describir las dificultades que obstaculizaron las tareas escolares, responsabilizándolas del fracaso de los “medios educativos modernos”, señalando también quién tenía competencias para intervenir y minimizar el impacto negativo de estas barreras en la educación del alumnado.

El orden de prioridad que el maestro eligió para exponer esta problemática nos aporta una información muy valiosa sobre sus ideas pedagógicas y preocupaciones profesionales. En primer lugar,

figuran “las faltas de asistencia a las clases que muchos niños cometen”, un hecho “que no puede dejar pasar el profesor que suscribe, sin hacerle presente a la dignísima Junta, por creerle factor de gran trascendencia” para la educación de sus alumnos.

[...] estos hechos, hoy, si bien pueden ser propios de la irreflexión de aquellos que los producen y considerarse en sí como de poca importancia, demuestran de evidente modo el descuido con que miran algunos padres y tutores la educación e instrucción de sus hijos o pupilos, menospreciando la importancia y trascendencia de los mismos y los graves perjuicios que entraña el abandono de esos mismos niños por calles y campos, sin otro estímulo que el de la vagancia, con cuyos malsanos hábitos tan pronto se han de connaturalizar.

Aunque su futuro laboral y profesional dependía directamente de la Junta, no vaciló Ambrosio Atienza en recordar a sus miembros las atribuciones que el sistema otorgaba a este órgano para atajar el problema del absentismo escolar, subrayando que “como la Ley” concedía “a las Juntas Locales de 1ª Enseñanza, facultades para obligar a esos padres descuidados” a mandar “a sus hijos a la Escuela”, consideraba un “deber ineludible” como maestro “consignar, como primer obstáculo, esta observación, para bien de la educación e instrucción” que le estaban encomendadas. Además, dejando a un lado que su actitud podía acarrearle enfrentamientos personales con consecuencias desagradables, emplazó a la Junta Local de Primera Enseñanza de San Miguel de Aguayo a que cumpliera con la Ley “como corresponde”, ya que haciéndolo así se lograría “un resultado más” y se eliminaría un lastre considerable “en beneficio de la cultura de los niños”.

Para el maestro, la conjunción de educación -entendida esta como la recibida en el seno familiar- e instrucción - la procedente del ámbito escolar- era una poderosa “palanca” que movía “al mundo hacia la perfección: el punto de apoyo de la Escuela”.

Consciente del contexto en que desarrollaba su labor docente, el maestro asumió con cierto pragmatismo que conseguir que la cultura y la educación de los hijos fuera valorada por sus progenitores como algo imprescindible para mejorar sus condiciones de vida y sus expectativas de futuro, no era tarea fácil en un medio rural donde todos los brazos eran pocos para ayudar a la unidad familiar en las faenas propias del campo, contribuyendo así a mejorar la -siempre precaria- economía doméstica. Sobre todo, a partir de la llegada de la primavera, cuando las condiciones meteorológicas mejoraban notablemente y las labores con el ganado, los pastos y las cosechas se multiplicaban. Las particulares circunstancias de “la vida de nuestros convecinos” -reconoció abiertamente- obligaban, en ocasiones, a que algunas familias retiraran “prematuramente de la Escuela a sus hijos”, pero esta costumbre debía desterrarse, “si no del todo” al menos “en parte”, por ser una práctica particularmente nociva para la educación de los niños.

La segunda dificultad recogida en la memoria fue “la menguada consignación para material que el Estado” destinaba “para estas Escuelas”. Como con el absentismo, tampoco se limitó el maestro a identificar el problema y describir sus consecuencias, sino que señaló al responsable con competencias para solucionarlo o, al menos, minimizar sus efectos. En el caso de San Miguel de Aguayo, el reparto de la asignación presupuestaria consignada por el Estado para material escolar se llevaba a cabo entre el alumnado siguiendo un criterio menos restrictivo que el contemplado en

la norma, lo que en la práctica suponía una merma considerable para una partida económica ya de por sí insuficiente.

La Junta local sabe que en esta escuela se da material a todos los niños, ricos y pobres. Pues bien: la ley solo obliga y para ellos consigna, se dé a los alumnos pobres de solemnidad, más como quiera que aquí por costumbre se ha dado y se da a todos, claro es que la cantidad destinada para este objeto es insuficiente y por lo tanto un obstáculo más con que el Profesor tiene que luchar.

Convencido de que “ningún artista podrá trabajar sin medios materiales con qué verificarlo”, el maestro se lamentó de esta situación ante la Junta con un ejemplo muy gráfico: “[...] y si no, díganme, ¿podrá el químico hacer composiciones sin medios necesarios para poderlo efectuar? Indudablemente que no”.

También en esta ocasión aportó Ambrosio Atienza una posible solución para superar el obstáculo, planteando lo que los maestros denominan actualmente en sus memorias una propuesta de mejora que, en su caso, consistió en complementar la acción estatal con una intervención directa de los poderes locales, una dinámica que exigía la implicación incondicional de la Junta para que diera sus frutos y que, como el alcalde era quien la presidía, no parecía *a priori* una opción descabellada.

[...] entienda bien la celosa Junta local de este Distrito, que debe trabajar cerca del Ayuntamiento, a fin de que no escatime nada para este objeto; que consigne en su presupuesto si quiera una cantidad pequeña con que poder atender las necesidades de la Escuela. Que compre directamente libros ahora, y si así lo hace, tanto esta Junta como aquella Entidad, orgullosos podrán estar y mucho más tranquilos, de haber cumplido con deber que reclama la niñez, la sociedad en pequeño que es la Escuela y la Patria grande que reclama ciudadanos amantes de la civilización y cultura para su engrandecimiento que tanto anhelamos.

Cien años después de que Ambrosio Atienza formulara su iniciativa, los municipios educativos, los bancos de recursos, las subvenciones municipales para la adquisición de libros y materiales curriculares y otras muchas actuaciones materializadas en convenios de colaboración entre las corporaciones locales y la administración educativa son hoy una realidad que repercute directamente en beneficio de la educación del alumnado de nuestra comunidad autónoma por lo que, en este sentido, podemos considerar a este maestro y a otros muchos que trabajaron en esta línea, unos adelantados a su tiempo en la promoción de este tipo de intervenciones.

En tercer y último lugar, el maestro consignó las dificultades derivadas del estado físico del local donde se ubicaba la escuela, señalando que necesitaba “otras ventanas, aunque sean un poquito más pequeñas, en la pared norte, con el fin de que haya más luz, y para la ventilación necesaria”, una petición que Ambrosio Atienza fundamentó aludiendo a las recomendaciones de “la higiene y la pedagogía moderna”. Además, emplazó al Ayuntamiento a que “sin pérdida de tiempo” ordenara “blanquear las paredes” y “pintar el techo”, ya que en las condiciones en las que estaba el local de la escuela<sup>17</sup> se resentía “la vista del niño” y, lo más importante, perdía “el gusto”, el interés

---

<sup>17</sup> En la España rural de principios del siglo XX, “todas las escuelas de enseñanza primaria eran escuelas-aula de un solo maestro o maestra con alumnos de todas las edades escolares, desde los 5 a los 13 años”. La inmensa mayoría de

y la motivación por asistir a las clases ya que dejaba de percibir “ese gozo que la perspectiva del ornato” producía “en la tierna curiosidad del niño”, algo que el maestro calificó como “un obstáculo muy grande” de consecuencias negativas tanto para la salud física del alumnado como para el fortalecimiento del vínculo afectivo y emocional que le predisponía favorablemente hacia la educación y la cultura. Su recomendación en este sentido fue muy clara: “La Escuela debe ser agradable y atractiva; nada de salas oscuras con bancos desvencijados: mucha luz, que es un medio higiénico y el ornato necesario para que produzca buen gusto”.

Aunque en su alegato final, Ambrosio Atienza hizo constar ante la Junta la dificultad que suponía ejercer la docencia en un escenario de tales características -“¿quién no comprenderá cuán ardua es la labor del educador en tales condiciones?”-, la memoria no contiene reivindicación alguna de carácter laboral o personal. El maestro dedicó íntegramente su contenido a desbrozar ante la Junta tanto los resultados obtenidos por su alumnado como aquellos obstáculos que dificultaban sus avances y que, como indicó con valentía, podían solucionarse en todos los casos o al menos experimentar una mejoría notable si las autoridades estatales y municipales hacían una apuesta decidida y sin complejos por la educación y la cultura de la ciudadanía.

Como sabemos, el real decreto de 7 de febrero de 1908 que modificó la organización y funcionamiento de las Juntas Locales de primera enseñanza estableció que, tras la presentación de la memoria, la comisión examinadora debía levantar un acta con sus impresiones sobre el examen, documento que junto con la memoria del maestro trasladaría a la Junta Provincial de Instrucción Pública para su conocimiento y efectos oportunos.

Buen conocedor del procedimiento arbitrado en la norma, Ambrosio Atienza manifestó como colofón de la memoria su confianza en que la Junta Local de Primera Enseñanza de San Miguel de Aguayo, a la vista de los resultados obtenidos y de la visita realizada al local donde se ubicaba la escuela, tomaría las decisiones oportunas para mejorar la educación de los niños de la localidad.

[...] con los datos ya expuestos y las notas que esta Junta ha podido tomar en el acto de los exámenes celebrados, y las que tuvieran como resultado de las visitas de los Señores vocales de turno (si se han celebrado) durante el año, seguramente será justo y acertado el juicio que ha de consignar en el acta correspondiente, como acertadas serán las medidas que adopte para mejorar las condiciones del local, que se han expuesto, y las demás que conduzcan al perfeccionamiento de la educación de la infancia.

## **Reflexión final: La memoria, ¿burocracia innecesaria o estrategia de mejora?**

La memoria de fin de curso es un documento institucional de elaboración obligatoria para todos los maestros que evalúan en ella la planificación del curso actual y fijan el punto de partida para la programación del siguiente. Se trata, pues, de un balance crítico sobre los resultados obtenidos

---

ellas se ubicaban en cuadras y locales que no reunían unas condiciones mínimas de higiene y salubridad. Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, págs. 19 y 25.

con el alumnado y una autoevaluación de la propia práctica que se complementa con propuestas de mejora dirigidas a superar, en un futuro próximo, los problemas detectados.

Al finalizar el curso, los docentes presentan este documento al equipo directivo para que este, a su vez, con el visto bueno del claustro, lo traslade al inspector de referencia. Como su contenido no se ciñe exclusivamente a enumerar dificultades, obstáculos y objetivos inalcanzados, sino que analiza también sus causas, la memoria promueve un ejercicio de reflexión individual que permite reconducir estrategias que no han funcionado, evitando así repetir errores mediante el recurso a nuevas líneas de actuación o el reajuste de las ya utilizadas.

Como sabemos, las Juntas Locales de Primera Enseñanza concluyeron su ciclo vital hace ya varias décadas. Al margen de esta obviada histórica y aunque han transcurrido más de cien años desde que Ambrosio Atienza redactó su memoria de fin de curso, no encontramos diferencias sustanciales en la estructura que presenta hoy en día este documento, manteniéndose la obligatoriedad de su elaboración para todos los maestros. Además, el cauce administrativo para presentarla ante las autoridades educativas es prácticamente el mismo.

Podemos afirmar, por tanto, que la cuestión planteada en el enunciado de este epígrafe goza hoy de buena salud y suscita controversia entre los maestros del siglo XXI, depositarios, en última instancia, de una obligación que -seguramente también- asumieron con cierto escepticismo sus predecesores hace más de una centuria. El debate, centrado fundamentalmente en torno al rédito pedagógico que aporta a la labor docente la elaboración de este documento, se polariza entre dos sectores claramente diferenciados. Por un lado, quienes consideran la memoria un documento de puro trámite, carente de originalidad, con apenas repercusión en la programación del curso siguiente y que, además, pasa prácticamente desapercibido para el equipo directivo y el inspector. El otro colectivo, volcado en la búsqueda de estrategias para mejorar su labor educadora, la perciben como un instrumento útil, al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Independientemente de la opción a la que nos adscribamos, el análisis de la memoria de fin de curso de Ambrosio Atienza pone de manifiesto su compromiso con la mejora de la escuela y la educación de sus alumnos. Es importante reflexionar sobre un dato importante al que el maestro alude varias veces en el documento: su labor en San Miguel de Aguayo tomó como referencia la información verbal -lo cual no deja de ser una memoria- de su predecesor, un punto de partida que confirma la importancia de conocer el nivel del alumnado para poder ofrecer una educación personalizada que se adapte a su particular ritmos de aprendizaje. En este sentido, Atienza dejó constancia de la diversidad existente en su escuela, materializada en una horquilla que abarcaba desde niños analfabetos hasta quienes manejaban manuales escolares de cierta complejidad. Esta memoria oral del maestro interino que le precedió fue decisiva para que tomara conciencia de la realidad a que se enfrentaba, permitiéndole, a partir de ahí, diseñar, implementar y desarrollar una programación ajustada a la realidad que posibilitó a sus alumnos avanzar con éxito hacia unos objetivos concretos, realistas y previamente determinados. En este sentido, los datos sobre la evolución del alumnado confirman que los resultados fueron bastante satisfactorios, lo que sugiere que la memoria de su antecesor tuvo un impacto positivo para dar continuidad a una labor que Ambrosio Atienza encontró muy avanzada cuando se incorporó a su destino a finales del mes de abril, justo dos meses antes de que finalizara el curso.

Por otro lado, la enumeración de obstáculos y dificultades desde una perspectiva crítica, pero constructiva, señalando a los responsables con competencias para solventarlas, es un testimonio de honradez y valentía cuyas consecuencias para el interesado desconocemos, aunque por la fecha de varios inventarios firmados por él sabemos que permaneció en su destino al menos dos cursos más.

Cuando en el año 2002 tomé posesión como maestro propietario de la escuela de San Miguel de Aguayo, encontré una realidad mucho más amable que la de Ambrosio Atienza en 1910. Muchas de las mejoras se debían, sin duda, a la labor de mis predecesores en un destino que todavía, en pleno siglo XX, la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria calificaba como de “difícil desempeño”.

También yo elaboré mis memorias durante los tres años al frente de la escuela, hablé con alcaldes y concejales, incluso intervine en algún pleno municipal para solicitar mejoras materiales en el local de la escuela. Fruto de aquellas memorias fue un tejado nuevo, la pintura del local, la instalación de un sistema de calefacción de gasoil que sustituyó a la vieja estufa de leña, dos servicios completos para niños y niñas con su correspondiente lavabo, una antena parabólica para la conexión de internet y varios ordenadores que contribuyeron a expandir el horizonte de un alumnado que, a pesar de los avances sociales, seguía acusando un aislamiento importante respecto a los niños y niñas de los núcleos urbanos más próximos.

La escuela de San Miguel de Aguayo cerró hace ya más de diez años. El descenso de la natalidad y el éxodo rural propiciaron también la clausura de las unidades de Lantueno y La Población de Yuso que integraban, junto a San Miguel y Santa Olalla, el Centro Rural Agrupado (CRA) de Campoo.

Las memorias de todos los maestros y maestras que estuvimos al frente de aquellas escuelas yacen olvidadas en cajas de cartón archivadas, en el mejor de los casos, en los ayuntamientos de dichas localidades. Pero lo que hoy en día tiene tan solo un valor testimonial de nuestra labor docente representó en su día una ayuda inestimable para quienes se incorporaban por primera vez a sus destinos. Por otro lado, la lectura de estas memorias nos hará tomar conciencia de las duras y penosas condiciones en que el magisterio español desarrolló su labor hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX.

Aunque el panorama actual es hoy, afortunadamente, bien distinto, la memoria no ha menguado por ello su potencial como herramienta al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza. En un contexto donde la movilidad de las plantillas del profesorado es una de las variables con mayor carga negativa para una ajustada evolución de nuestro alumnado, la memoria de fin de curso se erige, por su propia naturaleza, en una herramienta de gran potencial para minimizar el impacto de dicho fenómeno, si bien es cierto que la calidad de su contenido y el uso que hagamos de ella pertenece ya a la conciencia profesional de cada uno de nosotros, independientemente de a quién vaya dirigida.

## **Enlaces a la memoria original e inventarios**

- [Memoria original](http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/Memoria%20original.pdf) (http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/Memoria%20original.pdf)

- [Inventario 1](http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/INVENTARIO_1.pdf) (http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/INVENTARIO\_1.pdf)
- [Inventario 2](http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/INVENTARIO_2.pdf) (http://revista.muesca.es/documentos/cabas23/INVENTARIO\_2.pdf)

## Bibliografía

### Libros

Barrio Alonso, A. (2004). *La modernización de España (1917-1939). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis.

Llano Díaz, Á. (2016). *La educación primaria en Cantabria 1923-1936. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República*. Santander: Dirección General de Cultura. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.

López Bausela, José Ramón (2018). *La escuela en el alma. Maestros, escuela pública y modernidad en el umbral del siglo XX*. Ediciones de Librería Estvdio/Marcial Pons Ediciones de Historia: Santander/Madrid.

Puelles Benítez, M. de (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898- 2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

----- (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Seco Serrano, C. (2002). *La España de Alfonso XIII*. Madrid: Espasa Calpe.

Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

----- (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.

----- (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

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

### Capítulos de libro

Ossenbach Sauter, G. “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX”. En Tiana Ferrer, A. *et al.* (2001). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: UNED.

Pozo Andrés, M<sup>a</sup> del M. (2005). “La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos”. En Candeias Martins, E. (coord.). *Acta de V Encontro Ibérico de História da Educação*. Castelo Branco: Alma Azul.

Villares, R.; Moreno Luzón, J. “Restauración y Dictadura”. En: Fontana, J.; Villares, R. (2009). *Historia de España*. Madrid: Crítica, Marcial Pons, vol. 7.

### Artículos

Llano Díaz, A. (2009). “Notas sobre el espacio escolar rural en Cantabria (1850-1936)”. *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*, 1, pp.1-31.

# **VEEDORES, VISITADORES, EXAMINADORES, INSPECTORES** **Antecedentes históricos de la Inspección de Educación**

## **SEERS, VISITORS, EXAMINERS, SCHOOL INSPECTORS** **Historical background of the Spanish School Inspection**

---

**Antonio Montero Alcaide<sup>1</sup>**  
**Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: abril 2020

Fecha de aceptación: mayo 2020

### **Resumen**

Hasta la creación, en 1849, de los inspectores de instrucción primaria, transcurrieron varios siglos en los que la progresiva implantación de escuelas de primeras letras conllevó la intervención de distintos agentes, sucesivamente conocidos como veedores, visitantes, examinadores e inspectores, que constituyen los antecedentes históricos de la inspección educativa. En este trabajo se documentan, pormenorizadamente, desde los más remotos y no siempre fidedignos, correspondientes al reinado de Enrique II (1369-1379), hasta los que figuran en disposiciones reales posteriores y promulgadas de conformidad con las primigenias. De tal modo que puedan apuntarse identidades precursoras de la Inspección de Educación en España.

**Palabras clave:** Veedores, visitantes, examinadores, inspectores de educación, historia de la inspección

### **Abstract**

Leading to the creation of the primary instruction inspectors in 1849, a number of centuries went by in which the foundation of primary instruction schools led to the display of a number of educational agents, known by very descriptive names such as “seers” (as in those who go to see what is being done), “visitors”, examiners (those who go to test knowledge) and inspectors. These are the historical ancestors of today’s school inspectors. In this work, we document in detail from the earliest, but not always accurate, predecessors in times of Henry II of Castile (1369-1379) up to other royal legal regulations which came out later, but they kept the spirit of the previous ones. The aim of this work is to identify the origin of the substantial character of the School Inspectorate System in Spain.

**Key Words:** Seers, visitors, examiners, school inspectors, History of School Inspectorate System in Spain

---

<sup>1</sup> Inspector de Educación. Profesor de la Universidad de Sevilla

Las investigaciones y los estudios históricos sobre la Inspección de Educación en España suelen coincidir en una primera configuración “profesional” de la misma, mediado el siglo XIX, cuando, en el reinado de Isabel II, un Real Decreto, de 30 de marzo de 1849, establece una nueva organización de las escuelas normales de instrucción primaria y afirma la “necesidad de crear inspectores para este ramo de la enseñanza”.

Asimismo, tales trabajos constatan la existencia, con distinta formalización, de agentes y actuaciones, relacionados con funciones de inspección, a medida que se conforma, en sus primeras ordenaciones, el sistema educativo.

Es objeto de este artículo, entonces, el estudio de los antecedentes históricos de la Inspección de Educación en España. A tal fin, son consideradas las fuentes documentales más relevantes y los estudios e investigaciones que las tienen en cuenta. De este modo se aporta una colaboración para la revista *Cabás*, de contenido directamente relacionado con la inspección educativa, que complete dos artículos precedentes (Santander, 2009; Galera, 2017), ya publicados en la misma revista, y sugiera nuevas entregas sobre distintas cuestiones o aspectos de la Inspección de Educación en España.

## **1. Orígenes remotos, apócrifos pero no poco sugerentes, de la Inspección de Educación en España. La Real Cédula de Enrique II**

La existencia de un sistema educativo –aunque su entidad sea limitada- requiere determinadas condiciones constituyentes. Una no menor es la legitimidad o las prerrogativas de la instancia que lo configura, en este caso el gobierno, las instituciones o a las administraciones públicas. Asimismo, la progresiva obligatoriedad de escolarización, en distintos grados o niveles que se ofrecen en establecimientos escolares. Como, también, el programa de estudios -el currículo de las enseñanzas-, la capacitación y selección de los docentes y buen número de otros elementos que, con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades y de las enseñanzas regladas, requieren de ordenación sistemática.

En definitiva, la formalización de la enseñanza y la complejidad del conocimiento que debe ser adquirido para un satisfactorio desenvolvimiento personal y social son claves mayores de la definición del sistema educativo. Vinculado este con instituciones y recursos públicos, y por pretender una homologación que garantice la validez de las acreditaciones a que conduce, los cometidos de la inspección suelen configurarse desde el propio establecimiento del sistema educativo; con efectos, por otra parte, también de revisión, ajuste y mejora de los elementos de tal sistema.

¿Puede considerarse, por ello, que a comienzos del último tercio del siglo XIV existiera un sistema educativo en los reinos de España, más allá de las escuelas externas o internas de los monasterios, o dirigidas por religiosos o creadas por algunos municipios? Evidentemente, no se advertían rasgos de formalización ni ordenación de las enseñanzas que sostuvieran un sistema. Si bien, de manera incipiente, algunas actividades educativas, por poco formalizadas que estuviesen, fueron objeto de regulación por cédulas reales. Y esta ordenación incipiente, por eso mismo, es precursora de un sistema.

A la vez, los primeros antecedentes históricos de la inspección subrayan el carácter gubernativo o gremial de la misma, en oposición a un deseado, más que alcanzado, carácter técnico. La progresiva constitución de una Administración pública, tras las configuraciones medievales, comienza a tomar forma con el Estado moderno al que conduce la unificación de los reinos de Castilla y Aragón, con el matrimonio de los Reyes Católicos, en 1469, y las posteriores disposiciones reales y regulaciones que promulgan Carlos I y su hijo Felipe II.

Sin embargo, un siglo antes, tras la guerra civil por la corona de Castilla, extendida durante tres años, de 1366 a 1369, entre el rey Pedro I y su hermano bastardo Enrique II, la victoria de este último le lleva al trono y, como disposición adoptada en su reinado, se refiere una real cédula o pragmática, considerada por algunos historiadores o estudiosos como apócrifa, dada sobre 1370, que vendría a ser el origen histórico más remoto de la inspección.

Lorenzo Luzuriaga, en dos volúmenes publicados en 1916 y 1917, por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, compila *Documentos para la historia escolar de España*. Entre ellos, la real cédula anterior junto a otras dos. Así, una petición de maestros de Granada, a fin de solicitar la ampliación de sus privilegios, consta, según documenta Luzuriaga (1916, p. 1), en un expediente de la Sala de Gobierno del Consejo de Castilla, custodiado en el Archivo Histórico Nacional. En este expediente figura, por tener relación con la petición de los maestros, la cédula real de Enrique II junto a otras dos, de Felipe II y Enrique III, recogidas las tres en una copia, de 1717, realizada en un cuaderno.

En la portada del cuaderno se indica:

“Este es un traslado, bien, y fielmente sacado de una Real Provisión de los Señores Presidente, y Oidores de la Real Cancillería de esta ciudad de Granada, en que están insertos los privilegios concedidos a los Maestros del Insigne Arte de enseñar a leer, y escribir, por los Señores Reyes Don Enrique II, Don Fernando, y Doña Isabel, Señor Emperador Carlos V, Don Felipe II y Don Felipe III mandados guardar ahora nuevamente por su Majestad, y dichos Señores su Presidente, y Oidores en el año de 1707, y sobre carta de la dada, para que esta dicha ciudad los guardase, y testimonio de su cumplimiento...”

Por tanto, considerados los periodos de los reinados a que se hace referencia –Enrique II (1369-1379), Fernando e Isabel (1474-1504), Carlos V (1516-1566), Felipe II (1556–1598) y Felipe III (1598–1621)- estas reales cédulas recorren dos siglos y medio, con numerosas copias y alteraciones que modificarían el contenido original a partir de la dada, su caso, por Enrique II.

Al comienzo de la real cédula, una cabecera detalla:

“Preminencias del Nobilísimo Arte, y leyes hechas a los Maestros examinados del Arte de enseñar a leer, y escribir, por las Majestades de los Señores Reyes Don Enrique II en Toro, año de mil y trescientos y diez y nueve. Y el Rey Don Fernando en Toledo, año de mil y cuatrocientos y nueve. Y el Emperador Carlos V las mandó guardar, y publicar en Madrid año de mil quinientos y treinta y cuatro. Y Rey Don Felipe II que también las mandó guardar y publicar con una cédula, que añadió por el año de mil y quinientos y setenta y seis; y el Rey nuestro Señor

Don Felipe III (que Dios guarde) las hizo publicar con una cédula, que añadió en veinte de Noviembre del año de mil seiscientos y nueve, que son como se sigue...”

La fecha de 1319, que se indica para la real cédula de Enrique II, es errónea, dado que este monarca nació en 1334 y su reinado transcurrió de 1369 a 1379, tras tres años, de 1366 a 1369, de guerra civil con Pedro I, del que era hermanastro, como ya se adelantó. Del mismo modo, la fecha de la del rey Fernando, en 1409, no resulta posible dado que el monarca nació en 1452.

Aunque se hacen atribuciones para establecer la fecha de la cédula de Enrique II en 1370, no dejan de resultar conjeturas que atribuyen cierto carácter apócrifo a la cédula. Si bien, en la cédula de Felipe III –esta sí mejor datada, de 1609- se alude a los antecedentes de la cédula de Enrique II.

Para el posterior análisis de la cédula, se reproduce su contenido, tal como figura en la obra de Luzuriaga (1916, pp. 5-9), de cuya edición transcurre más de un siglo, con algunas adecuaciones o ajustes en el lenguaje.

#### *Cédula de Enrique II, Rey de Castilla (1369-1379)*

“[I] Por cuanto en los nuestros Reinos y Señoríos no se puede pasar sin Maestros, que enseñen las primeras letras, por ende ordenamos, y mandamos, que los Maestros de Escuela sean examinados en el nuestro Consejo, y Corte, y de esta manera hayan, y gocen las leyes, y preeminencias, que deben hacer, y tener la enseñanza de muchachos; y siendo suficiente, el nuestro Consejo les dé las cartas, y leyes, y letras de examen, para que tengan Escuela, y enseñanza en cualquiera parte, y Lugar de los nuestros Reinos, y Señoríos, como son Ciudades, Villas, y Lugares, y Pueblos de todos nuestros Reinos, donde tuvieren Escuela, y enseñanza para que libremente puedan usar sus Artes, y ciencia. Y mando a todas mis Justicias de todos mis Reinos, y Señoríos, que de las letras que se les dieren, han de incundir en lo siguiente. Que habéis de saber si es fijodalgo, Cristiano viejo, que no ha de tener mezcla de otra mala sangre, como es de Moro, Turco, o Judío, que ha de ser de buena vida, y costumbres; y fallando todo esto, vos mando les deis las cartas, porque no siendo así, no podrá gozar de ninguna de ellas, si no antes vos mando le castigáis, y no consistáis tener enseñanza ninguna, pena de la nuestra merced, y de graves penas pecuniarias, que os impongo desde luego. Y porque es nuestra voluntad, que los Maestros en todos los Lugares de nuestros Reinos, y Señoríos, las Justicias, ni otras personas en su lugar, no les impidan la dicha enseñanza, vos ordenamos, y mandamos, que la casa que el Maestro eligiere para su menester, y enseñanza, no se la quitéis, ni hagáis quitar, antes la habéis de dar, y quitar para él, dando, y pagando lo que vale la renta de ella, y que sea en parte pública.

[2] Ítem, vos ordenamos, y mandamos, que los Maestros examinados no sean presos, ni molestados por ninguna causa, ni razón, ni le llevéis a la cárcel pública, sin dar primero cuenta a nuestro Consejo, y tan solamente, si fuere causa de muerte le prended, y dad su casa por cárcel, y poned pena, no que quebrante, y le remití a nuestra Casa, y Corte, y no habéis de conocer de esta causa, ni de las demás, pena de mil doblas de oro, el que lo contrario hiciere,

y desde luego para entonces vos damos por condenados, aplicándolo para nuestra Casa, y Corte, si no que hayan, y gocen todas, y cualesquiera preeminencias, y franquezas de que gozan los fijosdalgos, por cuanto están enseñando nuestros hijos; y en ser presos, y molestados por ejecuciones, y otras usas, o plata, u oro, que deben, non paran, ni harán Cristiana-mente sus oficios, por ende vos lo mando so la dicha pena contenida en esta ley.

[3] Ítem, ordenamos, y mandamos a las nuestras Justicias, que si los Maestros tuvieren algún pleito, lo hagáis ver el primero, y le repartáis sin detenerle, ni molestarle, como vos lo tengo mandado, y a las Justicias, y Escribanos vos mando salgáis a recibir a los Maestros tres pasos de vuestras Audiencias, y deis asiento, y le oigáis, y guardéis justicia, so la dicha pena impuesta de las mil doblas de oro a los rebeldes, que lo contrario hicieren contra las nuestras leyes, y pragmáticas, ni les llevéis derechos en causa ninguna, sino antes les haced pagar.

[4] Ítem, vos ordenamos, y mandamos, que los tales nuestros Maestros puedan tener armas defensivas, y ofensivas, públicas y secretas, para en guarda de sus personas, y puedan traer cuatro Lacayos, o esclavos con espadas, y tangan Caballos de armas, como las han, y tienen, los Fijosdalgos, so la pena de las mil doblas de oro a las personas, y Justicias, que contra estas leyes fueren.

[5] Ítem ordenamos, y mandamos, que las nuestras Justicias tengan nuestros Veedores de Ciencia, y conciencia, para que juntos con las Justicias examinen, y den cartas, y para que vayan con las Justicias cada cuatro meses, y vean la enseñanza de los muchachos, y las letras de las Escuelas, y vean lo que enseñan; y no siendo suficiente, le quitad, y le poned pena de seis mil ducados no usen más la tal enseñanza

[6] Ítem, vos ordenamos, y mandamos, que al que hubiere de gozar estas leyes, y pragmáticas, han de ser examinados en el nuestro Concejo, y el que no lo fuere no podrá gozarlas, si no antes le castigad, y poned penas de mi ducados, no tengan enseñanza, por cuanto no es examinado, si no que los Maestros examinados den aviso a las Justicias para que lo remedien; y vos mando, sobre todas la penas, no consientan tal enseñanza, sino que los prendáis, y castiguéis conforme a la ley impuesta.

[7] Ítem, vos ordenamos, y mandamos, que los Maestros examinados hayan de saber rezar la Doctrina Cristiana, conforme al Santo Concilio, que lo dispone, porque de no saberla se colegirá muy grande malicia; y por esta razón tenemos dispuesto, hayan de ser los Maestros Cristianos viejos, y de buena vida, y costumbres.

[8] Ítem, vos ordenamos, y mandamos, que los Maestros ante todas cosas no sean quintados: y si cayere el quinto en su casa, es nuestra voluntad que pase adelante, sin que sean molestados, sino que se pase dejando libre al Maestro en su casa quieto, y pacífico; y concedo, que no le hagáis salir por fuerza en actos públicos, y alardes, si él de su voluntad no fuere.

[9] Y vos ordenamos, y mandamos, que de ninguna manera non consintáis, que en las casas de los tales Maestros no se hayan de alojar Compañías, ni Soldados de repartimiento.

[10] Y es nuestra voluntad gocen de estas preeminencias, y libertades, concedidas al Arte de enseñar a leer, y escribir, y que gocen de todos los privilegios dichos; y en esto, como en todo lo demás, no vais ni consistáis le vayan, ni pasen, porque vos castigarán, como dicho es.

[11] Ítem, por hallarnos bien servidos, y pagados de nuestros Maestros, que nos enseñaron, así en estos, como en los que fueren en adelante, les concedemos, que estando en acto de no poder enseñar, y hayan enseñado cuarenta años la Doctrina Cristiana, es nuestra voluntad, que gocen de todas cuantas gracias, y privilegios gozan los Duques, Marqueses, y Condes de nuestra Casa, y se les dé para su sustento, lo que hubieren menester cada año, y de ser su voluntad el pedir la cantidad que quisiere en la nuestra Casa y Corte, haciendo información, de como ya no usa su Arte, y enseñanza, que no está en acto para ello; y ha de durar todos los días de su vida, y que viva, y no habéis de hacer más prueba, ni averiguación de los que vos mando, sin exceder en cosa alguna, pena de las mil doblas de oro, que vos tengo impuestas; y no vos haremos ninguna merced, sino que seréis castigados de Nos, y de nuestros sucesores, que fueren, y vinieren, según va referido, e instituido, y mandado”.

## 2. Refutaciones a la Real Cédula de Enrique II

Luzuriaga (1916), al analizar el documento con la cédula, expresa algunas dudas sobre la autenticidad de la misma y su atribución a Enrique II. No existen, según afirma, garantías en el lenguaje, dada la sucesión de copias realizadas con el paso del tiempo y la consiguiente modificación de los términos con que fue sucesivamente redactada. “No obstante esto, se conservan en la copia actual algunas palabras y frases que permiten suponer la existencia de un documento original de época muy anterior a la copia, la cual lo reproduce, sin duda, con muchas alteraciones” (p. 2).

Distintos estudios históricos restan autenticidad a la cédula que nos ocupa. López del Castillo (2013) afirma que la historiografía moderna ha establecido con claridad el carácter apócrifo de tal documento, así como de las posteriores cédulas que confirmarían los privilegios establecidos por Enrique II. Es el caso de las cédulas de Felipe II (15 de enero de 1573) y de Felipe III (14 de noviembre de 1609), que aparecen junto a la de Enrique II en el cuaderno con copia de 1717, así como de una Real Provisión de Felipe V (18 de mayo de 1705) que asimismo refería tales privilegios. Estas cuatro cédulas figuran identificadas en Cotarelo (1916), pero el autor les atribuye el carácter de falsas, tal como seguidamente se considerará.

Adolfo Maíllo, en su *Historia crítica de la inspección escolar en España* (1989), señala que, en su opinión, “esa Cédula es una invención de algún foliculario o falsario del siglo XVIII, que respondía, quizás, a noticias vagas procedentes del siglo XIV, pero sin saber a quien correspondía atribuirles” (p. 24). Y, como evidencia más explícita para negar autoridad a la cédula, destaca la inexistencia del término “veedores” en el siglo XIV, que no aparece recogido el *Tesoro de la lengua castellana o española*, de Covarrubias, publicado a comienzos del siglo XVII (1611).

Análisis más recientes, como los de Camacho (2015) o Paredes (2019), consideran asimismo estos antecedentes históricos y las dudas sobre el carácter fidedigno de algunas de las disposiciones reales.

El mismo año de la publicación, por Lorenzo Luzuriaga, en 1916, del primer volumen de *Documentos para la historia escolar de España*, Emilio Cotarelo y Mori, secretario de la Real Academia Española, también publica el segundo volumen de su *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, en el que incluye una entrada (pp. 175-183), sobre los privilegios de los maestros de primeras letras, que resta todo crédito a cédula de Enrique II.

Varios argumentos de Cotarelo sostienen su juicio sobre la falsedad de esa cédula. Uno es que la concesión de privilegios y concesiones a los maestros no tuvo sentido hasta que se constituye, en 1642, la Congregación de San Casiano, para dar entidad jurídica a la agrupación legalmente establecida de los maestros, como ocurría con otros oficios y desempeños.

Otra razón tiene que ver con la inexistencia de exámenes, para el ejercicio del magisterio, hasta una disposición dada en el año 1600 y, sobre todo, a partir de la regulación que deriva del funcionamiento de la Congregación de San Casiano. Atribuido al desempeño de los maestros el carácter de las conocidas como artes liberales y, por esto mismo, los privilegios, beneficios y favores que correspondían o disfrutaban sus ejercientes.

En los primeros años del siglo XVIII transcurre la guerra de Sucesión española (1701-1713), de alcance internacional, con ejércitos y partidas que, derrotados o vencedores, se afincaban en las villas y lugares. Hubieron de constituirse, por ello, milicias concejiles e incluso los vecinos tenían recibir y hospedar a los soldados de los bandos en conflicto. Y evitar las molestias de esta servidumbre señala Cotarelo (1916) que es el motivo de un grupo de maestros de Granada para reclamar antiguas preeminencias inexistentes: “Esto molestó a algunos maestros de Granada, ciudad entonces, después y antes muy propensa a nutrir falsificadores de toda clase de documentos” (p. 176). Por ello, el autor afirma con categórica seguridad que allí se falsificaron tanto la cédula de Enrique II, con notorios privilegios a los maestros, como las confirmaciones de Felipe II, Felipe III y Felipe V. Fracasado, en 1706, el empeño de los maestros de conseguir del Ayuntamiento de Granada la exención de las molestas obligaciones de la situación bélica, los documentos son enviados, con copia de 1730, al hermano mayor de la Congregación de San Casiano.

Detalla Cotarelo (1916) las que entiende como razones o argumentos de la falsedad de la cédula de Enrique II. Es el caso de la referencia a los “Maestros examinados”, dado que en el siglo XIV no podían serlo y las primeras evidencias de tal examen corresponden a finales de siglo XVI y principios del XVII.

Asimismo, figura el tribunal de alcaldes de Casa y Corte –establecido por los Reyes Católicos– para asuntos criminales. Y multas en doblas de oro, con una moneda que no se impone como multa en ningún documento de Enrique II, dada la precariedad monetaria de la época. Además de aparecer después, en la misma cédula, la mención a multas en ducados, moneda de los Reyes Católicos.

Con cierta jocosidad, también se pone en solfa lo afirmado en la cédula sobre los pleitos de los maestros, que habían de figurar los primeros en los repartos judiciales, y que los escribanos y justicias salieran a recibir a los maestros a tres pasos de las audiencias. Escribe Cotarelo (1916, p. 178):

“Ningún legislador pudo mandar la injusticia que envuelve el *privilegio* de que se anteponga la resolución de los pleitos de los maestros. En cuanto al *reparto*, se adivina que en el siglo XVIII debía de ser lento en la Chancillería de Granada, cosa que parece dolerle al autor de este documento. Lo de los *tres pasos* es una puerilidad muy graciosa. ¡Pobres maestros! Despreciados por todos, soñaban con que un juez presidente de Tribunal se levantase apresuradamente al verles entrar en su Audiencia, y midiese respetuosamente la distancia que le separaba del público para recibir, agasajar y sentar a su lado a aquel de quien las gentes se reían y mofaban en saliendo a la calle. También es graciosa la pretensión de que los jueces y tribunales, que entonces no tenían sueldo, trabajasen de balde en los negocios de los maestros”.

Imposible parecía asimismo que los maestros pudieran tener armas, lacayos, esclavos y caballos, con los tres reales que incluso siglos después, en el XVI, entregaba cada alumno, mensualmente, al maestro.

Otra incoherencia es la de atribuir la facultad de examinar a los maestros: primero, a los justicias y a los veedores de ciencia y conciencia; y, a la vez, al Consejo. En esta misma cuestión, justicias y veedores daban cartas, tras el examen, cuando tal certificación no era propia del siglo XIV, además de corresponder a un examen de cuya implantación, como se verá, constan antecedentes de finales del siglo XVI.

Además del uso de palabras con significados distintos a los del siglo XIV y una referencia al Concilio de Trento que no comenzó sino en tiempos de Carlos V y concluyó en el reinado de Felipe II. Por eso Cotarelo (1916) señala que la fórmula de saber la doctrina “*según o conforme el Concilio*” era de uso común en el siglo XVII y comienzos del XVIII; tiempos en que, según el autor, debió vivir el autor de estas leyes falsas.

La exención de se ser quintados, como privilegio que también se concedía a los maestros, poco tenía que ver con los ejércitos del siglo XIV, aunque sí con los del XVIII y de ahí el interés de los maestros que, con los argumentos de Cotarelo, falsearon la cédula.

No existían tampoco duques y marqueses en tiempos de Enrique II, sino a partir del siglo XV, aunque que se reconocían en la cédula a los maestros las gracias y privilegios que gozan los marqueses y duques.

Así como resulta más que discutible la posibilidad de que los maestros, tras cuarenta años de ejercicio, pidan la cantidad que quisieren, cuando los maestros no recibieron sueldos del Estado hasta 1791.

Un destacado maestro, que sería examinador de la Congregación de San Casiano, Blas Antonio de Ceballos, escribió, en 1692, una obra destacada, *Libro histórico, y moral, sobre el origen y excelencias del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, y su enseñanza. Perfecta instrucción para educar a la Juventud en virtud, y letras. Santos, y maestros insignes que han ejecutado la enseñanza de los primeros rudimentos*. Puede leerse en ella que los Reyes Católicos favorecieron con privilegios reglados a todos los maestros en cualesquiera ciudades, villas y lugares donde hubiera escuelas públicas, tales como eximirles de tributos, alojamiento de soldados y cargas concejiles,

además de reconocerles las preeminencias y fueros de que gozaban los hidalgos y los nobles de los reinos de Castilla y Aragón.

Todo ello, “considerando, que el Nobilísimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, es un Ejercicio el más importante, y de mayor confianza que hay en la Republica Cristiana, pues está a la vigilancia, doctrina, y cuidado de sus profesores, criar, e industriar a la juventud en letras, y virtud; y principalmente en el temor santo de Dios nuestro Señor, (pp. 165-166)” Sin embargo, Ceballos reconoce que no se dispone de constancia fidedigna de esos privilegios, como no sea la memoria: “... cuyos originales, y otros Privilegios, con el transcurso del tiempo, se han consumido, solo ha quedado la memoria, si bien en su abono la costumbre la verifica, pues de inmemorial a esta parte se observa ser reservados toda suerte de gabelas, y tributos” (p. 166).

**LIBRO HISTORICO,** V  
**Y MORAL,** 2  
C 33 1  
**SOBRE EL ORIGEN, Y EXCELENCIAS**  
**del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir,**  
**y Contar, y su enseñanza.**

**PERFECTA INSTRUCCION PARA**  
**educar à la juventud en virtud,**  
**y letras.**

**SANTOS , Y MAESTROS INSIGNES**  
**que han exercitado la enseñanza de los**  
**primeros Rudimentos.**

**POR EL MAESTRO BLAS ANTONIO**  
**de Zavallos, Hermano de la Venerable Orden**  
**Tercera de Penitencia de nuestro**  
**Serafico Padre San**  
**Francisco.**

**CON LICENCIA**

**EN MADRID. Por ANTONIO GONZALEZ**  
**DE REYES. Año de 1692.**



Ceballos, B. A. (1692). *Libro histórico y moral sobre el origen y excelencias del nobilísimo arte de leer, escribir y contar y su enseñanza. Perfecta instrucción para educar a la juventud en virtud y letras. Santos y maestros insignes que han ejercitado la enseñanza de los primeros rudimentos.* Madrid, España: Por Antonio González de Reyes.

### **3. Confirmaciones de la cédula de Enrique II, en las cédulas de Felipe II (1573) y Felipe III (1609)**

La cédula de Felipe II, incluida junto a la anterior de Enrique II en el cuaderno de 1717, tiene como fecha, al final del documento, el 15 de enero de 1573. Se reconoce en ella que no se guardan las leyes y preeminencias concedidas a los maestros examinados, por lo que el rey ordena a sus justicias que las hagan cumplir. Los veedores, dispone la cédula, deben ser elegidos por los justicias en las Salas de Cabildo, a fin de cumplir sus funciones. Y entre estas se les asigna la de revisar los libros de lectura en las escuelas. Su breve texto figura a continuación, a partir del recogido por Luzuriaga (1916, pp. 12-13),

#### ***Real Cédula de Felipe II (1573)***

“El Rey. Por quanto nos fue hecha relación, que aunque estaban dadas, y establecidas leyes, y preeminencias que no se guardaban, y que los Maestros eran molestados, y para que no lo sean, ordenamos a todas, y cualesquier Justicias las hagan guardar, y cumplir en todos nuestros Reinos, y Señoríos, y que hayan, y gocen, [las que] sus antecesores las han gozado, guardando las honras, y preeminencias, y franquezas que gozan las Escuelas, Universidades de nuestros Reinos, sin exceptuar cosa alguna; mando a mis Justicias las hagan guardar, pena de dos mil ducados de Castilla, aplicados para nuestra Cámara: y asimismo mandamos a todas las Justicias de nuestros Reinos, guardándolas so graves penas; y que elijan en las Salas de Cabildo nuestros Veedores, para que las Justicias visiten las Escuelas, para ver si los tales Maestros hacen bien su oficio, si se reza la Doctrina Cristiana, y en qué libros leen, y si son verdaderos, o no, y si son los tales aptos para dicho Arte, y si son examinados; y mandamos, que ante todas las cosas, el que se examine, además de no tener mezcla de mala sangre os ha de constar ser Cristiano viejo, y no ha de ser penitenciado por el Santo Oficio de la Inquisición, ni de los que nuevamente convertidos, y constando lo dicho, hayan, y gocen todas, y cualesquier gracias, y privilegios, y mercedes, que los hubieren hecho mis antepasados presentes y venideros. Todo lo cual cumpláis, y guardéis según dicho es, pena a los unos, y otros de seis mil ducados de Castilla. Y mando se publique en todos mis Reinos, por quanto es así mi voluntad. Dada, y publicada en Madrid a quince de Enero del año de mil quinientos y setenta y tres. Yo el Rey. Por mandado de su Majestad. Antonio de Eraso, Secretario”.

Otra real cédula posterior de Felipe II, de 1588, es considerada por Galicia (2016, p 27), a partir de la obra de García Barbarín (1915), para documentar las visitas de los justicias a las escuelas y los maestros examinados y aprobados:

“Y porque los unos y los otros hagan lo que deben y son obligados mando que las Justicias de estos Reinos, cada una en su jurisdicción, visiten cada año una vez las escuelas y los maestros examinados y aprobados, para ver si enseñan bien y en el cuidado que deben, conforme a lo por esta mi carta mandado la cual quiero que tenga fuerza de ley”.

Finalmente, completa el cuaderno de 1717 la cédula de Felipe III, dada el 14 de noviembre de 1609. En su comienzo consta el nombre del maestro examinado, Baltasar Pacheco, que recuerda las preeminencias y privilegios no guardados ni cumplidos. La referencia a la cédula de Enrique II es expresa, así como el general requerimiento. Este es su contenido, a partir de Luzuriaga (1916, pp. 17-18)

#### ***Real Cédula de Felipe III (1609)***

“El Rey. Por quanto por parte de vos Baltasar Pacheco, Maestro examinado del Arte de enseñar a leer y escribir, Nos fue fecha relación diciendo, que desde el Rey Don Enrique II mi antecesor, hasta hoy, todos mis antecesores habían establecido, y dado preeminencias, y privilegios, y leyes, Cédulas Reales para que las Justicias de mis Reinos las guardasen; y aunque vos tenéis dichas Ordenanzas, no os las guardan, ni cumplen con lo que les está mandado por mis antecesores, y me pedisteis, y suplicasteis os diese una Cédula Real, inserta en ellos, para que se os guardasen las honras, y privilegios, que en ella se contienen. Y por Nos visto, os la mandamos, y que se os guarden dichas Ordenanzas, y leyes impuestas a vuestro Arte, guardando de ellas, como lo está mandado por mis antecesores, sin exceptuar ninguna de ellas, sino que antes os las damos más plenas, y que se os guarden todas las que se les guardan a las Escuelas, Universidades de nuestros Reinos, y si adelante se le concedieren otras algunas, se conceda también a los Maestros examinados de todos mis Reinos, y demás os concedemos todas aquellas que mis sucesores pueden dar a los tales Maestros, desde ahora para entonces; y mando, que se publiquen en todos mis: Reinos, y Señoríos, para que con esto cumplimos, y pagamos vuestra Doctrina, y enseñanza: y mandamos a los de nuestro Consejo, Presidente y Oidores de las nuestras Audiencias, Alcaldes, y Alguaciles de nuestra Casa, y Corte, de nuestras Cancillerías, y otras cualesquier Justicias de todas las Ciudades, Villas, y Lugares, y Pueblos de nuestros Reinos, y Señoríos, y a cada uno en su jurisdicción, así los que ahora son, como los que serán de aquí adelante, les guarden, y cumplan esta nuestra carta, y merced, que así hacemos; y contra ella no vayan, ni pasen, ni consientan ir, ni pasar en manera alguna, so pena de nuestra merced, y de diez mil ducados de Castilla más de los impuestos por mis antecesores, aplicados para nuestra Cámara. Fecha en Madrid a catorce de Noviembre de mil seiscientos y nueve años. Yo el Rey. Por mandado del Rey nuestro Señor. Don Luis de Salazar, Secretario”.

#### **4. Los aprobadores y examinadores de maestros**

Puesto que la necesidad de ser examinados los maestros y, por ende, la creación de aprobadores o examinadores, se relaciona con los más directos antecedentes de los veedores e inspectores, es oportuno considerar el origen del examen de los maestros y el nombramiento de quienes primero se denominaron aprobadores y después examinadores.

Cotarelo (1913), considera que hasta el año 1600 no se obligó a los maestros a realizar un examen y acreditar título. Reproduce, por ello, esta disposición del Consejo de Castilla, en el primer volumen de su obra *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles* (p. 19).

“En la villa de Madrid, a tres días del mes de Junio de 1600 años, los señores del Consejo de S.M. mandaron por consulta que el Corregidor de esta Villa examine los maestros que en ella enseñan a leer, escribir y contar, por personas que sepan del arte y se informen de sus vidas y costumbres y habilidades, y sin esto ninguno pueda enseñar. Francisco Martínez”.

Tan es así, que el presidente del municipio dio pronto cumplimiento, semanas después, a lo ordenado con el siguiente decreto (Cotarelo, 913, p. 19).

“En la Villa de Madrid, a 21 del mes de Junio de mil y seiscientos años, el señor Mosén Rubí de Bracamonte de Ávila, Corregidor de la villa y su tierra por S. M., y a quien está cometido lo de yuso contenido por los señores del Real Consejo, mandó se notifique a todos los maestros que en esta villa y corte enseñan a leer, escribir y contar, así en escuelas como por casas particulares, que dentro de seis días primeros siguientes después que les fuese notificado, parezcan ante su merced a se examinar del dicho arte con la persona que para ello fuere nombrada; y desde ahora nombra a Ignacio Pérez, maestro de dicha arte, para que su mrd. haga y cumpla lo que le es cometido y mandado; y los días que han de acudir sean martes, jueves y sábado cada semana, desde las cuatro de la tarde en adelante: y sin estar examinados y hasta tanto que por su mrd. otra cosa se provea y mande, no tengan escuelas ni enseñen por ninguna vía, so pena de 20.000 mrs., mitad para la Cámara de S. M.; y la otra mitad para otras personas, y que se procederá contra ellos por todo rigor; y así lo mandó y firmó de su nombre.—Mosén Rubí de Bracamonte de Ávila.—Por su mandado: Martínez.”

En su libro de finales del siglo XVII, Ceballos (1692) da cuenta, en el capítulo VIII, “El cuidado que los Católicos Reyes tuvieron en que los que han de doctrinar a la juventud fuesen tales como conviene, y Privilegios con que les favorecieron”, de una cédula de los Reyes Católicos (pp. 143-144):

“... para todas las justicias de las Ciudades, Villas, y Lugares, so cargo de incurrir en graves penas, no permitiesen a ninguna persona, de cualquier calidad, o condición que fuesen, así Eclesiásticos, como seglares, ejercer el Nobilísimo Arte de escribir, ni enseñar los primeros rudimentos en Escuelas públicas, o dando liciones por las casas a particulares, sin hacer primero información de su ciencia, vida, y costumbres; ser Cristianos viejos, limpios de toda mala raza de Judíos, Herejes, Moros, o nuevamente convertidos a nuestra Santa Fe Católica, cuyas Ordenanzas Reales se observaron en aquel tiempo, de calidad, que para ejercitar el Magisterio había uno de hacer las informaciones dichas, y ser aprobado primero del Obispo de la Diócesis donde asistía, o por los Vicarios, y Visitadores, para enseñar la Doctrina Cristiana; por lo cual es antigua tradición, gozaban en premio de su virtuosa ocupación, de la preeminencia, y fuero Eclesiástico.

Y por lo que toca a Leer, Escribir, y Contar, habían de tener licencia, o título despachado en forma por los Señores del Consejo Real, o por los Corregidores de las Ciudades, y Villas, en cuyas jurisdicciones se aplicaban à la enseñanza de los primeros rudimentos”.

Detalla también que en distintos concilios provinciales, como los celebrados en Maguncia (1549), Toledo (1565) o Salamanca (1566), se refería la necesidad de contar con aprobación eclesiástica para las enseñanzas de la doctrina cristiana.

Es más, recuerda la cédula anterior de los Reyes Católicos:

“...muchos años antes que se celebrasen estos Santos Concilios, los Católicos Reyes, según dejo referido, encargaron a todas las justicias, y así mímico encomendaron a los Eminentísimos Señores Arzobispos de Toledo, Sevilla, Santiago, Burgos, Granada; y a los Ilustrísimos Obispos de Cuenca, Córdoba, Sigüenza, Plasencia, Jaén, Málaga, Palencia, Ávila, Segovia, Calahorra, Salamanca, Osma, Zamora, Badajoz, Coria, Cartagena, Pamplona, León, Valladolid, Astorga, Oviedo, Cádiz, Canaria, Orense, Ciudad Rodrigo, Tuy, Orihuela, Almería, Lugo, Guadix, Mondoñedo; y juntamente a los Ilustrísimos Prelados de Aragón, Valencia, y Cataluña, no permitiesen a ninguna persona, sin aprobación, y licencia enseñar los primeros rudimentos” (pp. 164-165).

En el capítulo IX -“Desde cuando se practica haber en el Arte de Escribir Examinadores, por comisión de los Señores del Consejo Real y cuantos ha habido en la Imperial Villa de Madrid”-, Ceballos (1692) identifica al primer “aprobador” que hubo en la Corte de Madrid, tras el traslado de la Corte de Toledo a esa ciudad en 1561, con el reinado de Felipe II:

“Habiendo los Católicos Reyes favorecido tan magníficamente a los Profesores del Nobilísimo Arte de Escribir, y Contar, mirando con gran celo por la nueva educación de la juventud, para que a vista del honorífico premio hubiese hombres capaces, de porte, y ciencia, que se encarguen de su eficaz enseñanza. Después Reinando la Católica Majestad de Felipe Segundo, y traslado la Corte de Toledo a Madrid año de mil quinientos y sesenta y tres, los Señores del Consejo Real de Castilla remitieron al Maestro más Decano, y ejemplar, que existía en Madrid, que a la sazón era Antonio López Arias, las aprobaciones de los Maestros del Arte de Escribir, y ejerció la ocupación por si solo seis años, y fue el primer aprobador que ha habido en Madrid, siendo Corte” (pp. 167-168).

Tras el traslado de la Corte, su multiplicó grandemente la vecindad de Madrid: de catorce o quince mil vecinos, en el momento de ese traslado, a más de doscientos mil. El aprobador exigió, ante el aumento de las escuelas, apoyo para su trabajo, por lo que fueron nombrados otros dos aprobadores: Francisco Gómez, en 1561, y Rafael de Cárdenas, en 1573, conformándose así el grupo de tres aprobadores perpetuos, “mientras les dura la vida, y con la muerte, que todo lo acaba, eligen entre los Maestros otro el más benemérito, para que ocupe el puesto del difunto” (p. 169). Así fue como, en 1581, elegido el maestro Ignacio Pérez, cambió el título de “aprobador” por el de “examinador”; del mismo que las “aprobaciones” pasaron a “exámenes”. Ceballos (1692), entiende que “a la sazón debía ser más sublime título Examinador, que Aprobador” (p. 170).

Cotarelo (1913), ya se ha dicho, sostiene examinadores, así instituidos, no existieron antes de 1600, aunque probable sería que los aspirantes al magisterio fueran examinados por otros más antiguos y versados. Incluso, como después se verá, que, tras la petición de unos maestros a la Corte, en 1587, ese tribunal se llamara de aprobadores.

Pone también en duda los nombramientos registrados por Ceballos, cuya historia tilda de caprichosa e infundada, cuando aporta datos referidos al maestro Antonio López Arias:

“Según la historia caprichosa e infundada que el maestro Blas Antonio de Ceballos hace en su Libro histórico (págs. 167 y sigs.) del origen del cuerpo de Examinadores de maestros, Antonio López Arias sería el primero con el nombre de Aprobador, desde 1563, por designación del Consejo de Castilla, por ser el decano de los maestros de la villa, y lo ejercería sólo seis años, hasta que en 1571 recibió como auxiliar a Francisco Gómez y en 1573 a Rafael de Cárdenas” (p. 423).

Otro antecedente destacado de la necesidad de examinar a los maestros, figura una cédula de Carlos V, fechada en 1553, que manda cumplir ciertos capítulos concernientes a las casas de los Niños de la Doctrina y de recogimiento de niños. Y en ella se refiere que los justicias y regidores visiten tales Colegios de Doctrinos o de Niños de la Doctrina Cristiana y de recogimiento de niños, al menos de quince en quince días una vez, así como que esos jueces examinen también a los maestros. De las Heras (1991) reproduce el traslado de esta provisión de Carlos V (1553), que manda cumplir ciertos capítulos concernientes a las casas de los Niños de la Doctrina y de recogimiento de niños:

“Que las dichas justicias y regidores señalen personas que cotidianamente visiten la casa y preceptores y ejercicios de los dichos niños o a lo menos de quince en quince días una vez, que sea día señalado para que no falte, que la dicha persona o personas que así señalaren tengan un libro donde asienten el niño que se recibe y de qué edad es, para que conforme a la edad esté el tiempo necesario para instruirle y enseñarle la ley de Dios. De manera que salga enseñado y desarraigado de los vicios y malas costumbres que lleva”. (p. 97)

“Que en la visita que los tales jueces hicieren en las casas de la doctrina manden que todos los libros e otras escrituras que en ellas se leyeren y escribieren y enseñaren y cantaren sean de buena y santa doctrina.

Ítem que los dichos jueces visiten a todos los maestros de enseñar niños que hubiere en los pueblos de sus jurisdicciones y examinar si son personas hábiles y virtuosas para poder enseñar buenas costumbres y doctrina, juntamente con las letras y hallándoles ser tales se les dé licencia para tener escuela con cargo que no enseñen ni consientan leer ni escribir a ninguno en sus escuelas libros de coplas ni otras cosas de mala doctrina y ejemplo ni cantares sucios cuando vayan y vuelvan de sus casas, y los ocupen en libros y otros ejercicios buenos y con el mismo cargo estén obligados a hacer decir la doctrina cristiana cada día, la mitad a la mañana y la otra mitad a la tarde, antes que despidan; y que sin este examen y licencia de los dichos jueces no puedan ninguno enseñar ni tener escuela pública ni secreta, so alguna grave pena”. (p. 98)

Asimismo la necesidad de examinar a los maestros consta en una petición de las Cortes de 1576, así como en otra solicitud realizada por un grupo de maestros de Madrid, de 1587. En el primer caso, la citada petición es incluida en el segundo volumen de la obra de Vicente de la Fuente, *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España* (p. 608), publicada en Madrid, en 1885, a partir de cuyo texto se reproduce como sigue:

### ***Petición 40 de las Cortes de 1576 acerca de las cualidades de los maestros de primeras letras***

“De en lo de la habilidad y suficiencia, que tan necesaria es en los maestros que enseñan niños en tierna edad, es mucho más importante que sean personas de conocida cristiandad y ejemplares costumbres, porque tales las aprendan de ellos sus discípulos. De esto no hay el cuidado que se requiere, antes los que quieren hacer este oficio por su sola autoridad se introducen en él, de que se han seguido muchos inconvenientes. Suplicamos a vuestra Majestad, que pues en la crianza de los niños en aquella edad va tanto, y las costumbres que entonces aprenden con dificultad las olvidan, mande: que ninguno pueda poner escuela ni estudio para enseriar muchachos, sin tener aprobación de la justicia y regimiento del lugar donde la hubiere de poner, y tenerse de él la satisfacción que tanto es necesaria.

(Contestación.) A esto vos respondemos, que sobre lo contenido en este capítulo mandaremos mirar y proveer lo que convenga”.

En lo que corresponde a la petición de los maestros de Madrid, De las Heras incluye el contenido de la misma (1991, pp. 94-95), que figura a continuación. Fue presentada por ocho maestros: Juan de Espinosa, Benito Ruiz, Domingo López de Iriarte, Alonso Roque, Pedro Gómez, Santiago de Múxica, Fernando de Ribera y Francisco de Montalvo. Y en su petición recuerdan la cédula de Felipe V, dada en 1553 y anteriormente transcrita, además de señalar que no fue debidamente cumplida por la mala encomienda para su aplicación

### ***Solicitud de maestros de Madrid, en 1587, al rey Felipe II***

“Muy poderoso señor

Los maestros de escribir y contar y doctrina cristiana en esta corte que aquí firmamos nuestros nombres como personas particulares y naturales de estos reinos y por el bien común de ellos decimos que por experiencia de muchos años es cosa muy notoria y pública el daño e inconveniente grande que viene a las repúblicas por falta de los que han enseñado y enseñan y ejercitan este arte, sin tener parte de suficiencia, calidad y habilidad para ello, entre los cuales daños que han procedido el uno de ellos es notabilísimo que han sido causa de la perdición de infinitos hombres que con ser de su naturaleza bien nacidos muchos de ellos y bien inclinados se han pervertido y dado a solturas y vicios tan grandes que en ningún tiempo de los pasados se han visto mayores, así de hurtos, robos, latrocinios, fuerzas y homicidios y otros pecados enormísimos, los cuales o la mayor parte de ellos se excusaran si los maestros fueran tan eruditos y celosos en su arte como convenía; porque con su sagacidad y buen gobierno y castigo discreto y moderado les hubieran quitado las malas inclinaciones y hábitos perniciosos que tomaban en la tierna edad, informándoles en buenas y santas costumbres, las cuales puestas en hábito y continuación fueran parte para hacerlos virtuosos y buenos, dentro de que por la poca suficiencia que tienen porque no se les vayan los discípulos a otras partes les consienten muchas cosas indecentes y las dejan sin castigo, con más la pérdida de

tiempo y dinero que los padres gastan con sus hijos en sustentarlos y alimentarlos mientras aprenden, y al cabo que echan de ver el daño y poco provecho que con los tales maestros han tenido cuando los llevan a los que tienen la suficiencia que se requiere y los quieren reformar en las costumbres y habilidad no lo sufren, ni a los maestros ni a los padres, y así se huyen de ellos y se vienen a perder, y porque tan grandes daños se eviten para adelante y cese tanta abusión como ha habido entre los *que* idiotamente han ejercitado el dicho arte, conviene que los tales maestros y sus ayudantes sean examinados y aprobados por orden de Vuestra Alteza, mandando nombrar, o que los maestros de esta Corte, entre sí conjuramento que primeramente hagan, nombren dos o tres personas, maestros de tal arte, los que más pareciere convenir para que los examinen de las costumbres, habilidad, suficiencia, práctica y ejercicio del dicho arte, y en todo lo que a él tocare guarden las ordenanzas y orden que les dieren, porque demás que Nuestro Señor Dios será muy servido en ello, las habilidades y buenos ejercicios y virtudes crecerán cada día más con grandísimo bien de la república y de estos reinos. A Vuestra Alteza suplicamos lo mande proveer así, reservando del examen a los maestros que por su antigüedad y mucho ejercicio pareciere a los examinadores convenir, no embargante que se les ha de dar su título y guardar en todo lo demás lo que por ellos les fuere ordenado.

Otrosí decimos los dichos maestros que haremos las ordenanzas que para este negocio conengan, y para que a Vuestra Alteza conste que este negocio se mandó en tiempo del Emperador, Nuestro Señor, por su provisión, en la cual se mandaron ejecutar ciertos capítulos, uno de los cuales es que maestros fuesen examinados de sus costumbres y habilidad y letras, de que hacemos presentación que está firmada de Francisco de Monzón, escribano que fue del ayuntamiento de esta villa de Madrid, y pedimos que vista se nos mande volver. Y porque este negocio no fue cometido a maestros que de ello entienden, no permaneció, respecto de que los corregidores no pueden entender en ello y este negocio es propio de los maestros”.

Cotarelo, en la introducción de su primer volumen del *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles* (1913, p. 17), señala que, en agosto de 1587, escasos días antes de la petición realizada por los ocho maestros de la Corte sobre el establecimiento de exámenes a los maestros, se dio al rey Felipe II un memorial suscrito por algunos maestros de Madrid, en el que afirmaban: «anda la escritura del idioma muy perdida y estragada». Y pedían que se hiciera examinar a los maestros de las escuelas, como era propio de otros oficios.

De las Heras (1991) precisa que ese memorial era anónimo y que fue entregado por mano de García de Loaysa. La intención principal que se pretendía en este caso con los exámenes era la de cuidar la pureza del castellano. Así se afirma en el memorial que incluye, como anexo, De las Heras (1991, p. 105):

“El remedio de esto es muy fácil y seguro de todo inconveniente, porque quedará remediado en mucho beneficio de la lengua con sólo mandar examinar los maestros de las escuelas de los niños, como se examinan en estos reinos otros oficios y ministerios mayores y menores, aunque ninguno de mayor importancia que aún sin este motivo fuera justo examinarlos como por concilios antiguos está determinado”.

Con respecto a este mismo memorial, Ruiz Berrio (2004) estima que, aunque anónimo, pudo deberse a algunos de los maestros anteriores, junto a otros, cuando eran frecuentes las demandas de los maestros y el propósito de algunos de ellos por hacerse con el control de la enseñanza de primeras letras. Este «Memorial presentado al rey Felipe II sobre algunos vicios introducidos en la Lengua y escritura castellana, y medios tomados para su reforma, examinando a los maestros de primeras letras del lenguaje castellano y de su escritura», fue entregado al rey, como adelantó De las Heras (1991), por el preceptor del príncipe Felipe III y capellán del rey Felipe II, Manuel García de Loaysa.

Recibida la petición de los ocho citados maestros, el Consejo Real requirió al Ayuntamiento de la villa de Madrid información sobre la conveniencia de establecer los exámenes de maestros. Y, en octubre de ese mismo año 1587, el corregidor de Madrid, Luis Gaytán de Ayala, elabora un informe donde señala que el Ayuntamiento de Madrid ratifica las “constituciones” de 1533, de Carlos V, sobre el funcionamiento de las casas de Niños de la Doctrina, y declara la conveniencia de examinar a los maestros. Aunque se muestra partidario de que sean los corregidores municipales quienes lleven a cabo tales exámenes. Los maestros firmantes del memorial, sin embargo, sostenían que los mejores examinadores son los del mismo oficio.

Así se dice en esta transcripción, a partir del texto recogido por De las Heras (1991, p. 99), tal como lo firma el secretario Juan de Monzón, tras la consideración por el ayuntamiento de la villa de Madrid de lo requerido por el Consejo Real:

“Dijeron que lo dispuesto proveído y mandado por la dicha real carta y provisión de su Majestad que parece ser su data en esta villa a diez y siete días del mes de mayo del año pasado de mil y quinientos y cincuenta y tres años y capítulos de que en ella se hace mención fue y es muy conveniente al bien y beneficio público y a la buena crianza y educación de los niños de la doctrina y de los demás que aprenden en escuelas públicas en las cuales conviene que naya maestros escogidos y aprobados de costumbres y habilidad y está muy bien proveído que este examen y aprobación se haga por las justicias, pues el arte de leer, escribir y contar y las demás buenas calidades que han de tener los dichos maestros las pueden reconocer y examinar las justicias y ayuntamientos por no ser oficio mecánico, y así no es necesario remitir el examen a los maestros del dicho arte y darles ocasión ni autoridad para que excluyan a algunos por enemistad o porque naya menos maestros y lleven ellos más por el enseñamiento de los dichos niños, sino que siendo su Majestad servido se confirmen la dicha provisión y capítulos mandando con pena a los corregidores del reino que los guarden y cumplan con más cuidado que hasta aquí se ha tenido y que los maestros que enseñaren a leer y escribir sean examinados y aprobados por ellos y por dos regidores nombrados en cada ayuntamiento para los dichos exámenes, de los cuales se les dé título o licencia en escrito firmado del corregidor y de los dichos regidores y del escribano del ayuntamiento, sin la cual los dichos maestros no puedan usar el dicho oficio, so las penas que su Majestad fuere servido mandar, y con esto quedará bastante proveído lo que conviene a lo que pretenden los dichos maestros contenidos en la dicha petición, y que no tienen ni saben otra ninguna cosa de que poder informar, y así lo dijeron y respondieron a la dicha notificación”.

Cinco de los maestros firmantes de la petición, Alonso Roque, Benito Ruiz, Pedro Gómez, Domingo Iriarte y Santiago de Múxica, vuelven a dirigirse al rey para que, si los exámenes habían de hacerse por los corregidores y los regidores, sea con “asistencia y parecer de dos maestros” (De las Heras, 1191, p. 100).

“Muy Poderoso Señor

Los maestros del Arte de Escribir y contar en esta Corte, decimos que por consulta de Nuestra Alteza se mandó que la justicia y regimiento de esta villa de Madrid informase cerca del examen de los maestros y ayudantes del tal Arte en estos reinos, los cuales han dado su parecer, de que hacemos presentación; y porque en todas las Artes y oficios es cosa cierta que los artífices y maestros de ellas tienen más seguro y sano voto para hacer semejante examen, suplicamos a Vuestra Alteza que supliendo la dicha respuesta y parecer del ayuntamiento y corregidor de esta villa mande que caso que este examen se haya de hacer por el corregidor y dos regidores, sea con asistencia y parecer de dos maestros del dicho arte, que ellos eligieren, o por Vuestra Alteza se diputaren, perpetuos o temporales, como Vuestra Alteza más servido sea”.

Más relevante que el informe de Gaytán de Ayala fue el realizado por el conde de Barajas, Francisco Zapata de Cisneros, presidente del Consejo de Castilla, en julio de 1558, con el título “Advertencias para reformar los maestros de escuela”, sobre la petición de los ochos maestros. Cotarelo (1913) lo tiene en cuenta y el inicio del informe, cuyo texto íntegro es reproducido por De las Heras (1991), deja claro el antecedente:

“Lo que piden ocho maestros de escuela por dos peticiones que tienen presentadas en el Consejo es que su Majestad mande que todos los maestros de escuela que hay en esta Corte y sus ayudantes sean examinados y aprobados, y para este efecto se nombren dos personas que entiendan bien esta arte y que se hagan ordenanzas para la conservación de ella, conforme a una cláusula de una provisión que presentan la cual manda que las justicias los visiten y examinen y que sin este examen y licencia no puedan tener escuela”. (p. 100)

El conde de Barajas entiende cosa sana y muy justa la petición, pero advierte de posibles propósitos no tan aceptables.

“Lo cual me parece que es cosa sancta y muy justa, si debajo de este velo no está encubierto el querer destruir a todos los demás maestros que hay, porque como estos ocho, o los más de ellos son buenos escribanos y los demás no lo son, se puede presumir que quieren excluirlos pero de cualquier forma que sea, ellos ofrecen que harán las ordenanzas que convengan. Mándeseles que las hagan luego y las presenten para ver si por ellas dan alguna orden en sus desórdenes y mala enseñanza para que sobre lo que ellos dieren se añada, quite y ponga lo que más conviniere, para lo cual se habrá de ver lo que abajo irá declarado”. (pp. 100-101)

El resultado de las peticiones e informes fue una minuta o carta del rey Felipe II, casi con seguridad de finales de 1587, en la que se disponen dos resoluciones de indudable interés: una es la realización de exámenes para el ejercicio de los maestros de primeras letras, y otra la obligación de enseñar a leer y escribir la lengua castellana con instrucciones y cartillas impresas con licencia del Consejo. Además de establecerse exámenes en la Corte y otros realizados por los justicias locales,

tal como señala Ceballos en su obra (1652) de fecha cercana a esta real minuta, que se reproduce a partir de De las Heras (1991, pp. 105-106).

### ***Minuta del rey Felipe II para que los maestros de escuela se examinen***

“Don Felipe por la gracia de Dios etc. Al Príncipe etc. Salud y gracia, sabed que siendo de la importancia que es que los niños sean bien enseñados a leer, escribir y contar y bien instruidos en la doctrina Cristiana por la fuerza con que en la niñez se imprimen los primeros documentos y costumbres, soy informado que en esto no hay el buen recaudo que debería de parte de la insuficiencia y poco saber de los maestros de escuela, que muchos de ellos sin ser hábiles ni competentes para ello se hacen maestros y por su voluntad ponen escuela todos los que quieren, y queriendo proveer en ello de remedio y conformidad de lo dispuesto por los sacros concilios y cánones que en ello hablan, visto y platicado por los de mi Consejo he acordado y mando que de aquí adelante, ninguna persona que haya sido maestro de escuela o quiera serlo no ponga escuela pública, ni la tenga en pueblo ni parte alguna de estos reinos sin ser primero examinado o por lo menos aprobado para ello, como aquí se dirá, so pena de treinta mil maravedís por la primera vez que lo hiciere, y si no tuviere con qué pagarlos destierro del reino por tres años, y que ningún maestro examinado ni aprobado enseñe a leer y escribir la lengua castellana sino por instrucciones y cartillas impresas de aquí adelante con licencia de los del mi Consejo, so pena de privación del oficio de maestro por tres años la primera vez que se le probare, y la segunda de privación perpetua.

Y porque por venir a examinarse los maestros a la Corte no haya intermisión en el enseñar de los niños mando que los que quisieren venirse a examinar a la Corte por la persona que yo tuviere nombrada para ello, siendo hábiles e inteligentes en la escritura y cuenta castellana y del guarismo y bien instruidos en la doctrina Cristiana y concurriendo en sus personas las demás calidades de limpieza de linaje y buenas costumbres de que conste por información bastante hecha con autoridad de las justicias de los pueblos donde hubieren nacido y residieren, que a los tales se les dé título de maestros de escuela o carta de examen en forma para todos los pueblos de estos reinos en que puedan poner escuela pública y tenerla. Y es mi merced y voluntad que por el tiempo que actualmente enseñaren y tuvieren escuela sean libres y exentos de huéspedes fuera de la Corte y del repartimiento de oficios concejiles. Y a los demás que quisieren enseñar a leer y escribir sin se venir a examinar a la Corte mando que los corregidores o gobernadores de las ciudades y cabezas de partidos realengos y de señorío los examinen y aprueben para ello con intervención de algún maestro examinado, si le hubiere, y si no de dos personas de letras, uno religioso y otro seglar, los que más noticia tuvieren de lengua y escritura castellana y que acuda información de sus costumbres, que no son viciosos, dados a vino ni deshonestos, y que no juran, ni juegan, ni son hijos ni nietos de judíos, moros, herejes o quemados dentro del cuarto grado ni penitenciados por el Santo oficio ni por otros castigos infames y deshonorados, y que saben la doctrina Cristiana como la iglesia lo manda que se sepa, que les den carta de aprobación para enseñar a leer y escribir públicamente en el pueblo solamente donde residiere y para donde la pidieren y por un año

no más, por manera que en cada año hayan de aprobarse o venirse a examinar a la Corte como queda dicho.

Y porque los unos y los otros hagan lo que deben y son obligados, mando que las justicias de estos reinos, cada una en su jurisdicción visiten cada año una vez la escuela y los maestros examinados y aprobados para ver si enseñan bien y con el cuidado que deben conforme a lo por esta mi carta mandado, la cual quiero que tenga fuerza de ley etc”.

Cuenta Ceballos, con el paso de los años, la relajación que pudo afectar a los maestros con la inconveniente selección de examinadores no versados en los métodos de enseñanza:

“Que desde el año de mil seiscientos y siete, para obviar la relajación, que se puede seguir a este Nobilísimo Arte, y su enseñanza, de admitir por Examinadores sujetos innérminos, modernos, o recién aprobados para ejercer el Magisterio, que a título de buenos escribanos se suelen introducir, y lo pretenden, sin considerar que hay mucha diferencia de saber escribir a saber el método de la enseñanza, y que para el efecto no consiste solo en el carácter de letra” (pp. 177-178).

Y de ahí que aluda a una “constitución”, confirmada por el corregidor, los maestros en junta plena, con asistencia de un teniente de la villa y un escribano de número, para elegir por votos secretos a los examinadores, por fallecimiento de uno. La junta creada proponía cuatro, que debían ser los más antiguos, no solo científicos escribanos, sino también versados en ortografía, lectores, y contadores, “hombres capaces, de porte, y prendas”. Además de saber escribir, cuestión ciertamente necesaria para la ocupación, importa: que “uniforme con esta ciencia les asistan esotras esencialidades y hayan ejercitado mucho tiempo el Magisterio, y tengan experiencia, madurez de edad, inteligencia, y discreción, que se requiere para poder con conocimiento, y conciencia”. Ya que la facultad de aprobar es del todo relevante: “Aprobar a otros, que en las costumbres (digo con poca confusión mía) deben ser Ángeles, para la buena educación de la juventud” (p. 179). Propuestos así los cuatro examinadores, el corregidor elegía al que consideraba más meritorio.

Examinadores hubo en otras ciudades populosas, además de en la Corte, como Granada, Sevilla, Toledo y otras, donde eran numerosos los maestros, pero las aprobaciones solo permitían ejercer a estos en sus ciudades. Dado que la aprobación general, para ejercer el magisterio en cualquier ciudad, villa o lugar de los Reinos de España, solo las podían dar los examinadores que asisten en la Corte, “por costumbre inveterada” (p. 180).

En cualquier caso, la minuta real no llegó a tener fuerza de ley y aplicarse. Habría que esperar algo más de medio siglo hasta que con la constitución, en 1642, de la Hermandad de San Casiano, que reunió a los maestros de la Corte en una congregación gremial, se estableció definitivamente el sistema de exámenes.

Finalmente, a modo de muestra de los títulos despachados por los examinadores, Ceballos (1692, pp. 174-177) reproduce el siguiente, firmado en 1591:

“Y porque la curiosidad deberá haber en qué conformidad los antiguos despachaban los Títulos, colijo por uno que he hallado de un Maestro muy antiguo, que en su mimo estilo darían los demás a todos los que examinaban, que su narración es como se figue.

Don Ignacio Pérez. Roque de Liaño. Alonso Roque, Examinadores perpetuos, y generales del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, en estos Reinos de España. En virtud de Reales Ordenes de su Majestad, y Señores de su Real Consejo de Catilla. Certificamos, que hoy día de la fecha, habiendo primero precedido información de buena vida, y costumbres, ser Cristiano viejo, limpio de toda mala raza, nada sospechoso contra nuestra Santa Fe Católica, y presentado la Fe de Bautismo, por la cual consta le bautizaron a Juan Lorenzo López, vecino no de eta Villa de Madrid, en la Parroquial de San Andrés, y tener de edad treinta y dos años; y juntamente licencia del señor Vicario, para enseñar la Doctrina Cristiana. Y habiendo escrito en nuestra presencia letra Redonda, Antigua, Bastarda, Liberal y Procesada, y explicado en que se conocerán firmas, rubricas, y letras falas, y experimentado que sabe las cinco reglas de cuentas, la Ortografía, y líneas que comprenden las letras, particularmente las mayúsculas, que llaman Latinas, o Góticas, para su perfección, orden, igualdad, disposición, hermosura, simetría, y distribución, y todo aquello que se requiere conforme al dicho Arte, por hallarle bastantemente hábil; y suficiente, le Aprobamos por Maestro del dicho Arte de Leer, Escribir, y Contar, para que como tal pueda ejercerle, y enseñar lo que los demás Maestros Aprobados, así, en esta Villa, como en todas las Ciudades, Villas, y Lugares de los Reinos de España, sin que incurra en pena alguna, antes bien exhortamos a cualesquier justicias de su Majestad, ante quien este Título presentare, le hayan, y tengan por tal Maestro, y no consientan, ni permitan, que en la parte donde ejercitare dicho Arte, haya otro Maestro que no esté examinado en la forma referida, y le manden guardar todos los honores, franquezas, y preeminencias, que como a tal Maestro se le deben guardar, en conformidad de las Leyes de estos Reinos; y le hagan acudir con todos los derechos que hubiere de haber, y concertare con las partes, mediante que el susodicho ha jurado de usar bien, y fidedignamente del dicho Arte, sin ningún fraude, descuido, y mal ejemplar. Y para que conste damos la presente de pedimento del dicho Juan Lorenzo, en la Villa de Madrid a veinte y siete de julio, año del Nacimiento de nuestro Señor Jesucristo de mil quinientos y noventa y uno. Don Ignacio Pérez. Roque de Liaño. Alonso Roque”.

Este documento es considerado como apócrifo por Cotarelo (1913), que rectifica la historia de los examinadores realizada por Ceballos (1692): “... como escribía de memoria, está enteramente equivocada” (p. 270).

Insiste Cotarelo (1913) en que en 1591 no había examinadores, ni los que figuran en el documento transcrito por Ceballos (1692) podían serlo ese año por razones de edad, ni la redacción y contenidos del título o carta de aprobación correspondían a la época. Por eso considera que la autoría de la carta “parece juego de ingenio de algún maestro o calígrafo del tiempo de Ceballos, en que solían, sólo para dar muestras de su letra, escribir mil disparates” (p. 270). O acaso el modelo ideal de cómo algún maestro de aquel tiempo desease que fuesen tales cartas.

Como ciertas, el propio Cotarelo (1913) publica varias certificaciones de exámenes. Entre ellas, esta de 1601, que extiende el tratadista de caligrafía Ignacio Pérez; el mismo que, junto a otros, figura en el título transcrito por Ceballos (1592) y fechado en 1591:

"Certifico yo el Examinador Ignacio Pérez que he visto leer, escribir y contar y decir la Doctrina Xpiana al maestro Miguel Carrillo, el cual lo hace de manera que puede libremente enseñar y tener escuela Pública sin que nadie se lo impida. Y asimismo me consta de sus costumbres; por lo que se le da la presente fecha en la villa de Madrid, a cuatro de octubre de este año de mil y seiscientos y uno. Ignacio Pérez" (p. 273).

Cotarerlo (1913), después de atribuir incertezas y equivocaciones a la obra de Ceballos (1692), salva la buena fe de este, aunque manifestando extrañeza por la transcripción del título de examen en su obra. Además de referir las falsificaciones -ya mencionadas desde la cédula de Enrique II-, que sostiene realizadas por algunos maestros para conseguir privilegios:

“Todo esto se entiende salvando la buena fe de Ceballos, porque es muy extraño que no supiese distinguir, en 1692, un documento de 1591. En aquel tiempo estaban los maestros urdiendo una serie de falsificaciones para acreditar la existencia de unos privilegios y exenciones que no constan en nuestra legislación; pero que lograron hacer admitir para obtener la Real Cédula de Felipe V, de 1743, que se los concedió”. (p. 270).

Precisamente de tal cédula se ocupa el apartado siguiente, cuando Felipe V parece dar crédito a la mistificación que Cotarelo (1913) sostiene urdida por maestros que falsificaron cédulas reales precedentes.

## **5. La confirmación fidedigna de la cédula de Enrique II en una cédula de Felipe V**

Constituida la Hermandad de San Casiano, en 1642, como congregación gremial de los maestros de la Corte, tales maestros, un siglo después y representante por los hermanos mayores de la Hermandad, solicitaron del Consejo, en 1740, los privilegios que constaban en la cédula de Enrique II, no aplicados durante siglos al parecer porque no se había pedido su cumplimiento.

A ello accedió Felipe V en 1743, y Cotarelo (1916), que reproduce la real cédula, no encuentra razones para entender que el Consejo no rechazase tal pretensión y entiende presumible “que viendo que los pobres maestros sólo querían consideración y honra para su clase y aunque, ni con mucho, se les concediese lo que rezaban los privilegios, fingiesen creer en tales documentos (rehuyendo cuestiones y pruebas) para fundar una resolución que a nadie perjudicaba” (p. 181).

Como resultado, el contenido de la Real Cédula de Felipe V, en 1743, que se reproduce a continuación, a partir de Cotarelo (1916, pp. 81-183). Es de destacar que, en el capítulo V, se determina que haya “Veedores”, en la Congregación de San Casiano, para cuidar y celar el cumplimiento de las obligaciones de los maestros. A tal fin, el Consejo los elige entre los profesores más antiguos y beneméritos de la corte, a los que se da el título de “Visitadores”.

### ***Real Cédula de Felipe V (1743)***

"EL REY. Por cuanto por parte de los Hermanos mayores, Examinadores y demás individuos maestros de primeras letras de la villa y corte de Madrid, se me ha representado que en todos tiempos y entre todas las naciones se ha considerado el arte que profesan por utilísimo a las repúblicas, por ser el origen de todas las ciencias y dirigirse a los primeros rudimentos de la juventud, y por cuyo motivo le han practicado y enseñado los sujetos más condecorados en santidad, dignidad y letras: como asimismo teniendo presente el beneficio que se les seguía de que hubiese maestros que con todo primor y celo instruyesen a la puerilidad, se dignaron los señores reyes D. Enrique II, D. Fernando y D.<sup>a</sup> Isabel, el Emperador Carlos V, Don Felipe II y III, mis predecesores, concederles especiales preeminencias y exenciones que mandaron se les guardasen en todos sus reinos, las que al presente estaban sin observancia. Y respecto de que para que los maestros que hoy ejercen el expresado arte sean los más idóneos y distinguidos se habían dado por el mi Consejo varias providencias, así en orden a las informaciones que debían hacer, nombrar los Examinadores y declarar las circunstancias que han de concurrir en los que se habilitaren de tales maestros, cuyos expedientes paraban en la Escribanía de Cámara de gobierno del mismo Consejo: mediante lo cual y haberme dignado en mi feliz reinado proteger y amparar a los profesores de facultades, artes y ciencias, las que, por esta razón, se hallaban en los mayores adelantamientos, me suplicaron fuese servido mandar que todos los que se aprobasen de maestros de primeras letras por los Examinadores de mi corte para dentro y fuera de ella y obtuvieren título de tales del mi Consejo gozasen las preeminencias y exenciones que previenen las leyes de estos mis reinos y que están concedidas a los que ejercen artes liberales; con cuyo impulso se aplicarán sus profesores al mayor adelantamiento y perfección de este arte tan preciso y de cuyas resultas sería sumamente interesada la causa pública.

Y habiéndome servido remitir esta instancia al mi Consejo para que consultase su parecer, estando en él se acudió por parte de los Hermanos mayores y demás individuos de la Congregación de San Casiano, maestros de primeras letras, haciendo relación de lo referido y con presentación, para mayor justificación de lo representado, de diferentes instrumentos y documentos que las comprobaban y un papel arreglado a derecho, en que se expresan los motivos para deber gozar de dichas exenciones.

Lo que visto por los del mi Consejo, con lo expresado por el mi Fiscal y que me hizo presente en consulta de 17 de Diciembre del año próximo pasado, registrándose de uno y otro la más benigna liberalidad con que mis predecesores honraron el referido arte y sus profesores, dándoles el goce de todas las preeminencias concedidas a las universidades mayores y los especiales distintivos de que gozaban los hijosdalgo notorios, aumentando a los de este arte el particular privilegio de no poder ser presos por causa que no fuere de muerte, distinguiéndolos, en este caso, con que la prisión fuese su casa propia; inhibiendo a las justicias de fuera de la corte el conocimiento aun de tales causas que con el reo debían remitirse a ella, hallándose estas exenciones publicadas en la corte, por mandado de los señores Reyes Católicos,

Emperador Carlos V , Don Felipe II y III, pudiendo creerse impelieron aquellos reales ánimos los repetidos ejemplares que de iguales privilegios manifiestan los documentos presentados, siendo notorios en las disposiciones del derecho común, historias y autores políticos que, agradecidos a los maestros que doctrinaron su pericia, emplearon el trabajo de sus plumas en describir las utilidades y excelencia de este arte y las justas remuneraciones que en todos imperios han debido a los príncipes.

Por estos motivos he venido a condescender a la instancia de los Hermanos mayores, Examinadores y demás individuos del arte de primeras letras, arreglado a los capítulos siguientes:

I. Siendo el primero que los que fueren aprobados para maestros de primeras letras por los Examinadores de la mi corte para dentro o fuera de ella, precediendo los requisitos prevenidos por Ordenanzas y Ordenes del mi Consejo, gocen de las preeminencias, prerrogativas y exenciones que previenen las leyes de estos mis reinos y que están concedidas y comunicadas a los que ejercen artes liberales, con tal que se ciñan, en el goce de estos privilegios, a los que corresponden al suyo, conforme a derecho, y a lo establecido por las mismas Ordenanzas y acuerdos de la Hermandad de San Casiano, aprobados por el mi Consejo; lo que sólo se observe y entienda con los que hubieren obtenido título expedido por él para el ejercicio de tal maestro, así en la corte como en cualesquier ciudades, villas y lugares de estos mis reinos."

II. Que para ser examinados y aprobados para maestros de primeras letras deben preceder las diligencias dispuestas por las Ordenanzas y acuerdos de la Hermandad, aprobados por el mi Consejo, especialmente el que se halla inserto en Provisión de los veinte y ocho de Enero de mil setecientos cuarenta, que quiero se guarde y cumpla en todo lo que no se oponga a esta mi Cédula; debiendo la Hermandad celar que todos los que entraren en ella sean habidos y tenidos por honrados, de buena vida y costumbres, cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta; con apercibimiento que a los maestros que faltaren y contravinieren a esto se les castigará severamente.

III. En consecuencia de las preeminencias y prerrogativas referidas concedo a los maestros examinados y que obtuvieren título de mi Consejo (como queda expresado) para esta corte o fuera de ella, en sus personas y bienes y en ellas a quien por derecho se comunican semejantes privilegios, todas las exenciones, preeminencias y prerrogativas que personalmente logran y participan, según leyes de estos mis reinos, los que ejercen artes liberales de la carrera literaria, así en quintas, levadas y sorteos, como en las demás cargas concejiles y oficios públicos, de que se eximen los que profesan facultad mayor y que no estén derogadas por pragmáticas."

IV. Que los maestros aprobados y con título del mi Consejo no puedan ser presos en sus personas por causa alguna civil, si sólo en lo criminal, conforme a las prerrogativas que personalmente gozan los que ejercen artes liberales."

V. Que haya Veedores en dicha Congregación que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros; y a este fin se elijan por el mi Consejo personas en la mi corte de los profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles por él el título de Visitadores.

VI. Que todos los maestros que hayan de ser examinados en este arte sepan la Doctrina cristiana, conforme lo dispone el Santo Concilio.

En cuya conformidad mando (etc.). Fecha en San Ildefonso a I.º de Septiembre 1743 años.— Yo el Rey."

La vigencia de esta real cédula es documentada por Cotarelo (1913, p. 183), toda vez que fue confirmada por otra cédula de Fernando VI, expedida el 13 de julio de 1758, por Carlos III, el 18 de mayo de 1762, y por Carlos IV, el 30 de enero de 1790; ya a petición de los hermanos mayores de la Hermandad de San Casiano o del Real Colegio Académico que la sustituyó.

Confirmada la cédula de Felipe V (1743) por la de Carlos IV (1790), se imprimió un folleto titulado: "Reales privilegios concedidos por los señores reyes católicos de España a los maestros de primeras letras, con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener Título de Maestro por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Confirmados por la Majestad de nuestro Monarca Don Carlos Quarto, a solicitud del Real Colegio Académico de Maestros de esta Corte. Año (Escudo real.) 1790. Madrid: En la imprenta de Don Antonio Espinosa, calle del Espejo".

El mismo Carlos IV, un año después, en 1791, con los antecedentes del reinado de su padre Carlos III, crea ocho Escuelas Reales en Madrid y establece que tendrán como "Visitador e Inspector" al director de una de ellas, D. Juan Rubio. En esta disposición real aparece, entonces, una de las primeras referencias a la denominación del título de "Inspector".

## **6. Identidades precursoras de la Inspección de Educación**

El reinado de Enrique II (1369-1379), tras tres años de guerra civil (1366-1369) contra Pedro I, se desarrolla con una agravada situación demográfica y económica, lejana todavía a los inicios del Estado moderno con la unificación de las coronas de Castilla y Aragón, celebrado el matrimonio de los Reyes Católicos. Es a partir de entonces cuando se afirma la organización administrativa, con el Consejo Real –denominado después Consejo de Castilla– como órgano principal y central de gobierno. Distintos ámbitos o instancias, como las judiciales, municipales y las Cortes, se conforman u ordenan. Y una figura destacada asume competencias de gobierno, en nombre del rey, como poder municipal: se trata de los corregidores. La progresiva configuración administrativa moderna, dejadas atrás las formas medievales, se afianza, entonces, en el reinado de Felipe II, que, en 1561, establece en Madrid la capitalidad de un Estado moderno, con una progresiva definición de su estructura y centralización, tras el de reinado de su padre Carlos V, así como con la constitución institucional de Consejos, tras los antecedentes establecidos por los Reyes Católicos. Por ello, además de tales Concejos, los corregidores y los justicias (funcionarios reales que arbitaban

entre el rey y los nobles y ciudadanos) tuvieron protagonismo en la incipiente constitución del sistema educativo y el control de su funcionamiento.

La España de finales del siglo XVI y comienzos del XVII, inmersa en el Siglo de Oro, es analizada por el profesor Julio Ruiz Berrio (2004) en lo que corresponde a la situación escolar. Se diferencian, para ello, dos periodos, aunque en ambos crece el interés por la educación: uno es el que inician los Reyes Católicos, con el trasfondo del humanismo renacentista y la invención de la imprenta, que llevan al fomento de las ciencias, las artes, la literatura, así como a la preocupación, sobre todo en grandes municipios, por el funcionamiento de las escuelas de primeras letras; y el otro periodo corresponde a los reinados de Felipe II y Felipe III, con un crecimiento notable del número de escuelas y una primigenia configuración del sistema educativo, al prestarse atención a la docencia de los maestros y a los contenidos de la enseñanza. Ha de tenerse en cuenta, asimismo, que el Concilio de Trento (1545-1563) determinó, por distintas resoluciones, tanto el auge de las escuelas como el control pedagógico de las mismas. De ahí que obispos y párrocos acometieran la apertura y vigilancia de las escuelas, con un control a la vez religioso y moral derivado del valor atribuido a la educación –“un gran movimiento de fe en el poder de la educación”, señala Ruiz Berrio (p. 12)- y de la necesidad de controlar la instrucción en tiempos de Contrarreforma y de preocupación por la fidelidad a la ortodoxia católica.

Aunque el “optimismo pedagógico” acompaña a los Ilustrados en el XVIII, puede sostenerse también esa propensión favorable, de modo incipiente aunque con concepciones distintas, décadas atrás, en los periodos que acaban de señalarse. Sin embargo, ante el desarrollo de la enseñanza elemental en el siglo XVI, no debe confundirse la perspectiva, dado que el acceso a la cultura solo era posible a las élites, de modo minoritario, y la gran mayoría de la población, sobre todo en las zonas rurales, era totalmente analfabeta

Distintas fueron, en cualquier caso, las escuelas, por razón de su fundación, y diversos asimismo los tipos de maestros: unos con enseñanza en las casas de la nobleza o de la primera burguesía, otros ejerciendo como tales en escuelas públicas y, los menos, como maestros regios. Interesa especialmente aquí, por lo apuntado en la cédula de Enrique II, el caso de los maestros públicos, ya que necesitaban contar con el beneplácito municipal del corregidor, o del Consejo de Castilla en las ciudades grandes, para abrir sus escuelas y suscribir contratos con los padres de los alumnos, donde se establecía el contenido y la duración de la enseñanza. Además de, con el paso del tiempo, una acreditación o examen de su cualificación para el desempeño, ya descrita en este trabajo. Si bien, muchas veces los maestros eran buscados, por la autoridades civiles y religiosas, cuando no eran favorables las condiciones para crear, por voluntad propia de los maestros, escuelas.

La cédula atribuida Enrique II, referencia un tanto apócrifa pero no poco sugerente, cuyos contenidos se reproducen o adecuan en disposiciones reales posteriores, de las que se ha dado cuenta en este trabajo, considera aspectos de algún modo relacionados con la incipiente o precursora configuración de un sistema educativo. Particularmente, en lo que se refiere al ejercicio de los maestros y sus preeminencias. Así, la cédula regula condiciones y requisitos para enseñar, además privilegios que otorgar a los maestros.

Incluso con la dudosa atribución o las falsificaciones instrumentales que se han referido, en la cédula se afirma la relevancia del magisterio de primeras letras, al manifestar el rey –autoría de la cédula aparte- que en sus reinos y señoríos no se puede pasar sin maestros que enseñen las primeras letras. “Por ende ordenamos, y mandamos, que los Maestros de Escuela sean examinados en el nuestro Consejo, y Corte, y de esta manera hayan, y gocen las leyes, y preeminencias, que deben hacer, y tener la enseñanza de los muchachos”. De tal modo que “siendo suficiente, el nuestro Consejo les dé las cartas, y leyes, y letras de examen, para que tengan Escuela, y enseñanza en cualquiera parte, y Lugar de los nuestros Reinos, y Señoríos, donde tuvieren Escuela, y enseñanza, para que libremente puedan usar sus Artes, y ciencia”.

La necesidad de examen previo al ejercicio, a la que también se ha prestado detenida atención aquí, figura como requisito primigenio y, además de posibles razones corporativas de los presuntos falsarios, constituye una incipiente formalidad institucional.

Manda el rey para ello, a los justicias de todos sus reinos y señoríos, que, para dar las cartas, acrediten requisitos indispensables: “habéis de saber si es fijodalgo, Cristiano viejo, que no ha de tener mezcla de sangre, como es de Moro, Turco, o Judío, que ha de ser de buena vida, y costumbres; y hallando todo esto les deis las cartas, porque no siendo así, no podrá gozar de ninguna de ellas, si no antes vos mando le castiguéis, y no consintáis tener enseñanza ninguna”.

Asimismo, los maestros examinados deben saber rezar la doctrina cristiana, conforme al Santo Concilio que lo dispone, “porque de no saberla se colegirá muy grande malicia; y por esta razón tenemos dispuesto, hayan de ser los Maestros Cristianos viejos, y de buena vida, y costumbres”.

De muy particular interés, por lo que concierne a la Inspección de Educación, es la creación de “veedores de ciencia y conciencia” que examinen a los maestros y observen el desarrollo de la enseñanza: “Ítem ordenamos, y mandamos, que las nuestras Justicias tengan nuestros Veedores de Ciencia, y conciencia, para que juntos con las Justicias examinen, y den cartas, y para que vayan con las Justicias cada cuatro meses, y vean la enseñanza de los muchachos, y las letras de las Escuelas, y vean lo que enseñan; y no siendo suficiente, le quitad, y le poned pena de seis mil ducados no usen más la tal enseñanza”.

Finalmente, se castiga a los maestros no examinados. De modo que, el que no lo fuere, no podría gozar de las leyes y pragmáticas contenidas en la cédula: “si no antes le castigad, y poned penas de mi ducados, no tengan enseñanza, por cuento no es examinado, si no que los maestros examinados den aviso a las Justicias para que lo remedien; y vos mando, sobre todas las penas, no consientan tal enseñanza, sino que los prendáis, y castiguéis conforme a la ley impuesta”.

Por su parte, con la acreditación de “examinados” se ofrecían a los maestros determinadas prerrogativas: casa del maestro para su menester y enseñanza, por lo que se encomienda a los alguaciles y justicias que así la procuren: “que la casa que el Maestro eligiere para su menester, y enseñanza, no se la quitéis, ni hagáis quitar, antes la habéis de dar, y quitar para él, dando, y pagando lo que vale la renta de ella, y que sea en parte pública”; exención de la prisión o arresto domiciliario: “que los Maestros examinados no sean presos, ni molestados por causa alguna, ni razón, ni le llevéis a la cárcel pública, sin dar primero cuenta a nuestro Consejo, y tan solamente, si fuera causa de

muerte le prended, dad su casa por cárcel”. Dado que los maestros han de gozar de todas y cualesquiera preeminencias y franquezas con que contaban los hidalgos: “por cuanto están enseñando a nuestros hijos”; consideración y respeto judicial, puesto que se ordena a los justicias y escribanos que, si los maestros tuvieran algún pleito, “lo hagáis ver el primero (...), y a las Justicias, y Escribanos os mando salgáis a recibir a los Maestros tres pasos de vuestras Audiencias, y deis asiento, y le oigáis, y guardéis justicia”; licencia de armas, para su defensa, así como “cuatro lacayos, o esclavos con espadas, y tengan Caballos de armas, como los han, y tienen los Fijodalgos”; exención de quintas: “que los maestros ante todas cosas no sean quintados: y si cayere el quinto en su casa, es nuestra voluntad que pase adelante, sin que sean molestados, si no que se pase dejando libre al Maestro en su casa quieto, y pacífico; y concedo, que no le hagáis salir por fuerza en actos públicos, y alardes, si él de su voluntad no fuere”; exención asimismo de la obligación de alojar, en las casas de los maestros, compañías ni soldados de repartimiento. La enumeración de estos privilegios es argumento destacado para justificar la falsificación de tal cédula, auspiciada por maestros que anhelaban notorios, y, en algunos casos, fantasiosos privilegios.

Como preeminencia destacada, se reconoce, en la conclusión de la célula, una pensión a los maestros, tras cuarenta años de ejercicio: “Por hallarnos bien servidos, y pagados de nuestros Maestros, que nos enseñaron, así en estos, como en los que fueren en adelante, les concedemos, que estando en acto de no poder enseñar, y hayan enseñado cuarenta años la Doctrina Cristiana, es nuestra voluntad, que gocen de todas cuantas gracias, y privilegios gozan los Duques, Marqueses, y Condes de nuestra Casa, y se les dé para su sustento, lo que hubieren menester cada año, y de ser su voluntad el pedir la cantidad que quisiere en la nuestra Casa y Corte, haciendo información, de como ya no usa su Arte, y enseñanza, que no está en acto para ello; y ha de durar todos los días de su vida, y que viva, y no habéis de hacer más prueba, ni averiguación de los que vos mando, sin exceder en cosa alguna”. Privilegio expreso que singularmente confirma las intenciones de la cédula.

Del análisis de la misma, y de las que se suceden tiempo después, cabe concluir, más que una ordenación primigenia del sistema educativo, un primer código del ejercicio docente, principalmente centrado en los requisitos y condiciones para enseñar, con un refrendo institucional del Consejo de Castilla que se adquiría tras ser examinados. Aun así, la detallada consideración de las circunstancias que habilitaban para el libre ejercicio de los maestros, con intervención expresa del Consejo en su acreditación, así como el reconocimiento de privilegios a los maestros examinados, conllevan apreciables elementos de formalización.

Cuestión muy relevante de la cédula de Enrique II, en lo que respecta a los antecedentes remotos de la configuración y el ejercicio de la Inspección de Educación, es la creación de “veedores de ciencia y conciencia”. Se adopta el término “veedores”, directamente relacionado con los de examinador, visitador y después inspector, al compartir la acción, en su más amplia acepción, de “ver”. Aplicada a un doble ámbito, la ciencia y la conciencia, la cualificación y la deontología. En cualquier caso, importa subrayar el uso del término “veedores” para denominar ejercicios próximos al de la inspección. Todavía más cuando la primera acepción del mismo, en el actual Diccionario de la Lengua Española, es la de “inspector, visitador, observador”. Además, los veedores

reunían una doble función precursora: examinar y acreditar a los maestros, además de observar la enseñanza. Este último cometido mediante un recurso, la visita periódica, que ha dado entidad desde entonces, a través de los siglos, al ejercicio de la Inspección de Educación.

En esos remotos orígenes, los veedores reciben una encomienda gubernativa, sujetos o dependientes de instancias o agentes judiciales o municipales. Esta primera configuración, ajena al carácter técnico o profesional, puede aproximarse asimismo a otras cuestiones controvertidas, que atraviesa la historia de la Inspección de Educación. Es el caso de su dependencia, del principio de jerarquía y de la autonomía e independencia técnica en el ejercicio de sus funciones, así como de la planificación de estas.

El primer cometido de los veedores, por tanto, es la visita a las escuelas y a las aulas donde se lleva a cabo la enseñanza de los maestros. Observación y escrutinio, con presencia directa, que afecta al doble espacio ya señalado: la ciencia y la conciencia, la docencia y la moralidad. No es arriesgado vincular este último ámbito con los contemporáneos códigos de conducta que afectan a los funcionarios públicos. De modo que también se reúnen la cualificación para el ejercicio docente y el cumplimiento de deberes asociados a principios o normas de conducta. Por lo que esa doble perspectiva histórica e identitaria de la visita, del acto de ver en su más amplio sentido, se mantiene en esta posmodernidad de las primeras décadas del siglo XXI y reafirma la identidad de la inspección.

Es oportuno apreciar, por otra parte, que el desempeño histórico primeramente establecido y formalizado fue el de los examinadores de maestros, aunque se asociaran en ocasiones el ejercicio de ver y el de examinar. Este último cometido adquirió bastante más destacado reconocimiento porque se instituye administrativa e institucionalmente.

La implantación de los exámenes que habían de superar los maestros de primeras letras determina un decisivo ejercicio del examinador para el acceso al magisterio. Con distancias no solo debidas al tiempo, tal relevancia podría aplicarse, hogaño, a la constitución de los órganos de selección para el acceso a la función pública docente, así como al propio procedimiento con que se lleva a cabo.

Las funciones de los visitadores, que suceden o comparten cometidos con los veedores, son, por esto mismo, un directo antecedente de las propias de los inspectores de educación. Se les encomendaba la realización periódica de visitas, por lo que caracteriza a estas tanto la práctica continua de las mismas como el seguimiento de los resultados y de las medidas tras las visitas anteriores.

La experiencia docente previa era requisito principal para el ejercicio de los veedores y visitadores, aunque en los primeros momentos se atribuyeran sus funciones a justicias y corregidores. Todavía más en el caso de los examinadores, cuyo destacado ejercicio docente previo como maestro constituía un mérito preferente.

El desempeño del examinador preponderó, al cabo, sobre el del veedor, en los antecedentes más remotos. El ejercicio de los veedores no siempre era factible y, sobre todo, suscitó el rechazo de los maestros –cuestión que puede resultar asimismo histórica-. Mientras que el cargo de examinador gozaba de alto reconocimiento y se ejercía de modo perpetuo.

Sea como fuere, desde que, mediado el siglo XIV –o tiempo después si se consideran las fundadas razones que argumentan el carácter apócrifo de las disposiciones reales de ese momento-, se establece el ejercicio de “Veedores de ciencia y conciencia”, hasta que, a finales del XVIII, Carlos IV determina que las ocho Escuelas Reales en Madrid tengan un “Visitador e Inspector” –reunidos ambos términos-, se suceden antecedentes significativos que no solo explican la identidad primigenia de la Inspección de Educación en España, sino su continuidad en el tiempo y hasta rasgos constitutivos de su entidad contemporánea.

## Referencias

Cotarelo y Mori, E. (1913). *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles (I)*. Madrid, España: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (Obra premiada por la Biblioteca Nacional e impresa a expensas del Estado).

Cotarelo y Mori, E. (1916). *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles (II)*. Madrid, España: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (Obra premiada por la Biblioteca Nacional e impresa a expensas del Estado).

Camacho Prats, A. (2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el antiguo régimen. *Supervisión 21*, 38, 1-14.

Ceballos, B. A. (1692). *Libro histórico y moral sobre el origen y excelencias del nobilísimo arte de leer, escribir y contar y su enseñanza. Perfecta instrucción para educar a la juventud en virtud y letras. Santos y maestros insignes que han ejercitado la enseñanza de los primeros rudimentos*. Madrid, España: Por Antonio González de Reyes.

De la Fuente, V. (1885), *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España (II)*: Madrid, España: Imprenta de la viuda e hija de Fuentenebro.

De las Heras, J. L.. (1991). Un proyecto frustrado de ordenación de la enseñanza de las primeras letras en el Madrid del siglo XVI. *Studia Historica. Historia Moderna*, IX, 89-106

Galera, A. (2017). Inspección médico-escolar y educación física durante la I Restauración (1875-1931). *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], 18, 24-52. Recuperado de:

<http://revista.muesca.es/articulos18/414-inspeccion-medico-escolar>

Galicia Mangas, F. J. (2016). *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García Barbarín, E. (1915). *Historia de la Pedagogía Española*. Madrid, España: Librería de los Sucesores de Hernando.

López del Castillo, M.<sup>a</sup> T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España (I)*. Madrid, España: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científicas. Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

Luzuriaga, L. (1917). *Documentos para la historia escolar de España (II)*. Madrid, España: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científicas. Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

Maíllo, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid, España: Unión sindical de Inspectores Técnicos de Educación.

Paredes Giménez, J. (2019). Los antecedentes históricos al nacimiento de la Inspección educativa en 1849. *Educa Nova*, 9, 85-96.

Ruíz Berrio, J. (2004). El oficio de maestro en tiempos de Cervantes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 11-26.

Santander Díaz, M. (2009). Los libros de visitas de inspección o cómo la educación se entendió desde la inspección y de qué manera se reflejaba en los libros de visita. *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], 2, 1-13. Recuperado de:

<http://revista.muesca.es/articulos2/94-los-libros-de-visitas-de-inspeccion-o-como-la-educacion-se-entendio-desde-la-inspeccion-y-de-que-manera-se-reflejaba-en-los-libros-de-visita>

## **NO LO OLVIDES. Memoria y escuelas en la construcción de la nación húngara**

### **DO NOT FORGET. Memory and schools in the construction of the Hungarian**

---

**Ana María González Alonso**

**Exprofesora del Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium. Budapest.**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

Los hechos del pasado escolar, al menos en el limitado tiempo transcurrido desde la configuración de los sistemas escolares públicos, constituyen un elemento de cierta relevancia en la construcción de las identidades nacionales. Aunque no tengan la notoriedad de otros sucesos de carácter político, militar o religioso, han podido llegar a las conciencias de las gentes como uno de los rasgos propios del carácter patrio, siquiera sea por vehicular un aglutinante tan poderoso como la lengua.

El caso de Hungría puede resultar de sumo interés por tratarse de una nación que ha asistido durante los últimos tiempos a grandes convulsiones. Su identidad nacional, aún en proceso de definición a pesar de su aparente solidez, recoge recursos de la historia tanto remota como reciente, reivindicaciones seculares, mitos, leyendas, tradiciones y, en medida no desdeñable, algunos testimonios de la actividad escolar desde un par de siglos atrás.

El artículo presenta y analiza algunos de estos últimos, sin duda bastante opacos al conocimiento que desde el exterior pueda tenerse de la Hungría actual. Es fruto de una estancia en este país durante los años 2016 y 2017, que proporcionó una visión de conjunto y de detalle de su realidad escolar más allá de la que puedan ofrecer las propuestas turísticas trufadas de maniqueísmos políticos e intereses comerciales.

**Palabras clave:** Hungría, nacionalidad, escuela, memoria, olvido.

#### **Abstract**

The facts from school past have proved to be a rather relevant element for the building of national identities -at last during the short time since state school system were set. Even though they are

not as notorious as another political, military or religious events, they could reach people's consciousness as one of the own features of national identity, just because they act as a vehicle for such a powerful binder as language.

The case of Hungary may result to be most interesting, because this nation has suffered great upheavals during the last times. Its national identity, which is still being defined in spite of locking to be solid, is made up of pieces of both past and present history, centuries-old vindications, myths, legends, traditions and, not less importantly, some testimonies of school activity from a couple of centuries ago.

This article introduces and analyses some of these school testimonies, which are undoubtedly quite closed to foreign knowledge about current Hungary. The article is the result of a stay in this country from 2016 to 2017, which provided the author with both a general and details view on its school reality beyond the one tourist offers may provide which are filled with political manipulations and commercial interests.

**Keywords:** Hungary, nationality, school, remembrance, oblivion.

---

Es sabido que la construcción de las identidades nacionales en las edades modernas se nutre de un conglomerado de hechos históricos adobado de mitos y leyendas, mucho más cuanto más se pretende ahondar en la profundidad de los tiempos para encontrar las raíces de una nación. El conjunto de valores que aglutina tan dispares componentes tiene fuertes elementos religiosos y militares: aquellos de carácter positivo (al menos aparentemente) y estos como expresión de una constante y radical lucha por diferenciarse de todo lo que en algún momento se llegara a considerar extraño. Lo que hoy se percibe como carácter nacional no es sino el precipitado actual de un largo proceso confuso y lleno de altibajos y contradicciones, se conciba como nación inventada (Gellner 1983), como comunidad imaginada (Anderson 1993) o como conjunto de tradiciones igualmente inventadas (Hobsbawm 1900); nada, en suma, derivado del mero azar o caído de un inaprensible reino de ideas ajenas a la voluntad humana.

Los mecanismos y motivaciones de estos procesos generan la construcción de un relato y, por tanto, la decisión de recordar algunos sucesos y situaciones del pasado y, al mismo tiempo, tratar de olvidar otros. Como bien nos ha señalado Paul Ricoeur, «¿por qué los abusos de la memoria son de entrada abusos del olvido? [...] precisamente por la función mediadora del relato, [...] En efecto, antes del abuso está el uso, es decir el carácter ineluctablemente selectivo del relato» (Ricoeur, 2003: 581). El mito rutinariamente repetido acaba imponiéndose en el relato histórico a cualesquiera otros datos supuestamente objetivos.

Entre los materiales que alimentan tanto la memoria como el olvido ocupan un lugar importante, aunque quizá de forma callada y menos ostentosa que los políticos, religiosos o militares, los relacionados con la educación institucionalizada; es decir, con la escuela como núcleo de los sistemas educativos nacionales o como expresión de ciertos valores sustentados y promovidos por una sociedad a la búsqueda de su identidad nacional. Como el resto de elementos que la componen, también estos se ven sometidos a su conversión en mitos de circulación comúnmente aceptada y,

por supuesto, interesada a los impulsores de una determinada idea de patria, de historia y de educación. A estos efectos, los conocimientos y los indicios objetivables de que pueda disponerse sobre un asunto de tan escaso recorrido histórico como son los sistemas educativos no dan tanto juego como las pugnas por el poder (sucesiones dinásticas, tratados diplomáticos, revoluciones...), las hazañas bélicas (batallas, reconquistas, actos heroicos, imperios...) o las conquistas religiosas (evangelizaciones, persecuciones, inmolaciones, conversiones...) de una antigüedad remota.

Tratándose de Hungría es muy pertinente que concedamos un lugar esencial en cualquier reflexión sobre su historia al papel jugado por el nacimiento y la génesis de sus mitos. Como escribió un notable pensador hispano-húngaro, «el mito se estableció y llegó a ser formador y plasmador de nuevas comunidades de pueblos» (Ferdinandy, 1995: 12). Lo que pretendemos traer aquí no es sino una pequeña muestra de estos elementos mitogénicos en los ámbitos escolares que, en esta ocasión, ponen de manifiesto el papel que han podido jugar en la construcción de la identidad colectiva de una nación de historia notablemente atormentada, sometida durante el último siglo a convulsiones de diverso tipo.

### **El cultivado recuerdo de una nación con una historia atormentada.**

Si el caudillo Árpád es el referente de los héroes militares en la creación de este núcleo inicial de nación y de estado, San Esteban, convertido en rey tras ser ceñido por el papa Silvestre II en el año 1000 con la corona que aún se conserva en el edificio del Parlamento de Budapest, lo es de los líderes religiosos; ambos inician la nómina de héroes y de santos de la Hungría germinal (Moya, 2000: 508-510).

A partir del primer milenio, los movimientos de independencia y de exclusión de lo extraño se han venido superponiendo a las reivindicaciones territoriales y a las luchas por reconquistar algunos de los espacios ocupados por las tribus primigenias: el ideal de una patria húngara independiente ha ido unido, hasta la actualidad, a la conciencia colectiva de una nación magiar irredenta: «La cantidad de patria está en razón directa al número e intensidad de las luchas de independencia» (Benet, 1988). Por otra parte, la ocupación del territorio y la definición de sus límites se han visto siempre acompañadas por la adscripción a una religión cristiana sometida a reformas (diversas versiones del protestantismo, ortodoxia, catolicismo) y confesiones de origen cercano a veces enfrentadas y a veces en convivencia (judaísmo, islamismo). Por último, la difícil y exclusiva lengua propia, igualmente de origen remoto y poco conocido a la vez que de formación confusa, ha venido actuando como aglutinante nacional al tiempo que como factor de aislamiento. Como señala M. de Ferdinandy, «esta soledad en la frontera entre el Este y el Oeste, esta independencia que no permite pertenecer completa y armónicamente ni a uno ni a otro, llega a ser la vivencia básica del pueblo húngaro, tanto histórica como culturalmente» (Ferdinandy, 1967: 16).

Resulta oportuno señalar cómo se refleja la hipóstasis de lo civil con lo religioso en la trayectoria vital y en la memoria pública institucional de dos personajes clave en los primeros siglos de construcción de la nación húngara, coincidentes con la Baja Edad Media, que hemos citado más arriba. El ya citado rey Esteban I (*Szent István király*) es considerado como el patrón de Hungría, y la Iglesia Católica, que lo canonizó el año 1083 junto con su hijo Emérico (*Szent Imre*) y el preceptor

de este último, Gerardo (*Szent Gellert*), celebra la fiesta de San Esteban el 20 de agosto en coincidencia con el Día Nacional de Hungría (*Magyarországi Nemzeti Nap*). Además, el 30 de mayo está dedicado a venerar la reliquia de su mano derecha (*Szent Jobb*), que, custodiada en la basílica de San Esteban, tras una serie de truculentas aventuras se convirtió en un objeto de culto doblemente mitificado y mantenido hasta la actualidad, excepto entre los años 1950 y 1988 bajo el régimen comunista.

Los avatares históricos de una Europa fronteriza dejaron una intensa huella de cambios bruscos y a veces atormentados en forma de sometimiento a organizaciones supranacionales, tanto orientales como occidentales. Ya desde los primeros tiempos del Principado y de su inmediata conversión en el Reino de Hungría (*Magyar Királyság*) hubo de resistir a lo largo del resto de la Edad Media los periódicos embates de los reinos germánicos del norte, de algunas tribus de origen mongol y, al final del periodo, del vecino Imperio Otomano. El final del medievo y el progreso económico originado por el comercio llevó aparejado un primer acercamiento a las culturas occidentales y al movimiento renacentista de los países del Mediterráneo, liderado por el rey Matías I (1458-1490), otro de los personajes míticos húngaros. No obstante, a mediados del siglo XVI el ya bien formado y rico Reino de Hungría hubo de sucumbir a los ejércitos otomanos en la batalla de Mohács (1526), para permanecer bajo autoridad turca, nuevamente dividido, durante ciento sesenta años. La reorganización de las naciones centroeuropeas resultante de la Paz de Westfalia que puso fin a la Guerra de los Treinta Años y al dominio del católico Sacro Imperio Romano Germánico (1648) permitió a los Habsburgo austriacos liberar Hungría del dominio otomano e incorporarla a su imperio como provincia con un status administrativo especial (1686) hasta formar, casi dos centurias después, el bicéfalo Imperio Austro-Húngaro (*Osztrák-Magyar Monarchia*). De este modo Budapest, aun manteniendo un cierto carácter vicario en relación con Viena, pudo convertirse en una capital moderna y laboriosa de espléndidos edificios que mostraban la pujanza económica y las formas de vida burguesa de la *belle époque* europea; se ha llegado a sugerir que ambas capitales, Viena y Budapest, representaban un jardín y un taller respectivamente: «A kert és a műhely» (Hanák, 1988). Sus calles y plazas, además, sirvieron de plataforma para exhibir la memoria y el homenaje en piedra y bronce de los personajes que, convertidos ya en mitos, habían encarnado los momentos cruciales de este secular vaivén entre Oriente y Occidente. Algunos tan recientes como quienes lideraron la revolución de 1848, sofocada por los austriacos en alianza con los prusianos y los rusos.



1. Plaza de los Héroes (*Hősök tere*)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Salvo mención expresa, todas las fotografías son originales de la autora.

Así, además de los reyes del antiguo reino, en las denominaciones de las vías públicas de la capital o en forma de grupos escultóricos estratégicamente situados nos encontramos, entre otros muchos, con los nombres de Bocskai, Széchenyi, Deák, Rákóczi, Vörösmarty, Petöfi o Kossuth, personajes clave en la construcción de la nación, junto a los más significados en los ámbitos internacionales de los monarcas del Imperio Austro-Húngaro: María Teresa (*Teréz*), Francisco (*Ferenc*), José (*József*), Isabel (*Erzsébet*). La expresión más emblemática de los primeros se encuentra en el espectacular monumento de la Plaza de los Héroes (*Hősök tere*), levantado para celebrar el milenario de la nación y lugar destacado de todos los recorridos turísticos; la de los segundos, en los sucesivos tramos del gran bulevar que enmarca el núcleo urbano de Pest (*Nagykörút*).

La situación de equilibrio político, bonanza económica y desarrollo cultural propiciada en el seno del Imperio Austro-Húngaro vino a desbaratarse con la Gran Guerra europea de 1914 a 1918, dando paso a un nuevo siglo y a una nueva y no menos movida época que reprodujo en setenta años las convulsiones del anterior medio milenio, y de la que aún hoy percibimos sus últimos coletazos. En 1920 Hungría, tras la desmembración del derrotado Imperio (Tratado de Trianon, uno de los firmados a la conclusión de la guerra), a la vez que recobró su independencia política de Austria vio recortar drásticamente los límites de los territorios sobre los que se había ido construyendo tan laboriosamente su soberanía desde los viejos y mitificados tiempos del rey San Esteban. El consiguiente sentimiento de expolio (la «Hungría irredenta»), torpemente utilizado por gobiernos populistas, puso a la nación al lado del III Reich alemán alimentando una división civil entre quienes abrazaron los postulados del nazismo como ideales para una recuperación del orgullo nacional y quienes apostaron por profundizar en los principios democráticos y liberales de la tolerancia y de la adaptación a los nuevos tiempos. El holocausto nazi durante la guerra que sacudió el mundo de 1939 a 1945, la memoria de cuyo horror se mantiene muy viva, se extendió así a minorías húngaras tan notables históricamente como los judíos o los gitanos, que habían venido siendo partes sustanciales de la población.

Hoy, el carácter fronterizo de la nación se mantiene en la multiplicidad de sus fronteras, las más numerosas en toda Europa. Nada menos que con siete países de distintas lenguas, religiones y composiciones etnográficas, y cuyas trayectorias históricas han mantenido estrechas relaciones con la húngara, no siempre amistosas.

### **La memoria contra el olvido de un pasado reciente.**

Si la Plaza de los Héroes resume la memoria sublimada de todo un milenio (el monumento fue erigido el año 1896), en un reducido espacio de algo menos de un kilómetro cuadrado a partir del suntuoso edificio del Parlamento (*Országház*, inaugurado en 1904) se sitúan, un tanto al azar y sin guardar orden cronológico, unas cuantas muestras plásticas que evocan episodios de la historia húngara del siglo XX. Allí mismo, en la plaza de Lajos Kossuth, el enorme y aparatoso grupo escultórico dedicado al líder de la revolución independentista de 1848 que le da nombre expresa

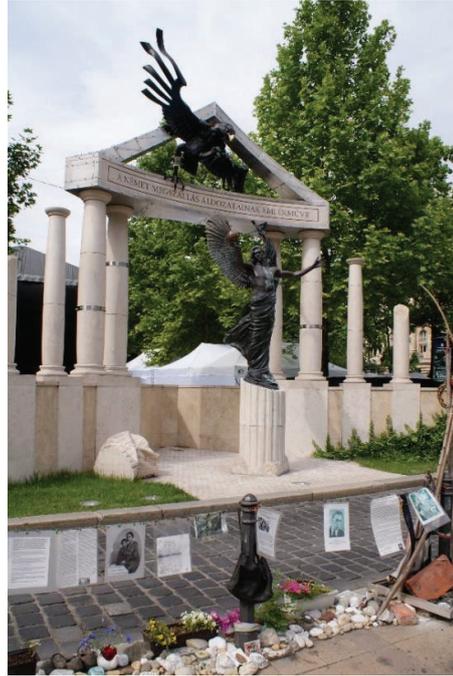
el vínculo entre el antiguo reino y la Hungría moderna. En otro de los flancos de la misma plaza dos memoriales mucho más sencillos nos traen al presente el recuerdo de sendos episodios de la brutal represión de la revolución del pueblo húngaro en 1956 frente al régimen comunista tutelado por los rusos. Uno de ellos se encuentra en los soportales del Ministerio de Agricultura, y consiste en una inscripción junto a un conjunto de balas de cañón incrustadas en sus pilares, tal como impactaron las de los tanques soviéticos que masacraron a multitud de civiles en lo que se llamó “jueves sangriento” (*Véres csütörtök*, 25 de octubre). En el otro, una estatua de Imre Nagy, jefe del gobierno que impulsó el movimiento de liberación y que fue ejecutado en 1958, se sitúa sobre un pequeño puente en un jardincillo, con la mirada dirigida hacia el Parlamento del que había sido desalojado. Muy cerca está la Plaza de la Libertad (*Szabadság tér*): escenario de la represión que siguió a la fallida revolución de 1848, se encuentra ahora presidida por un monumento dedicado al ejército ruso que liberó Hungría del yugo nazi en 1945, consistente en un prominente monolito coronado por la estrella de cinco puntas (*Szovjet háborús emlékmű*); pero en uno de sus accesos, quien esté acostumbrado a dicotomías maniqueas se sorprenderá ante una estatua de tamaño natural a pie de calle de Ronald Reagan, el que fuera Presidente de los Estados Unidos entre los años 1981 y 1989, protagonista del final de la llamada guerra fría y el dominio soviético sobre el país.



**2. Frente al Parlamento, recuerdo del *jueves sangriento*: Az 1956. Október 25-I. Véres csütörtök áldozataira emlékezve. A túlélők**



3. Estatua de Imre Nagy. Al fondo, el Parlamento.



4. En la Plaza de la Libertad. En uno de los papeles que añaden testimonios populares se lee: *Gradanski protest protiv spomenika koji kalsifikuje istorija*. En otro, en inglés: *My mother was killed in Auschwitz. Thans you "Archangel" Gabriel*.



5. Los estremecedores zapatos de bronce junto al Danubio (Foto: <https://www.lobu.hu>).

La memoria de la persecución nazi a los judíos, recrudescida en los momentos finales de la II Guerra Mundial, ha quedado impresa en Budapest por medio de otros monumentos e instituciones como los zapatos en bronce que reproducen, a la orilla del Danubio, aquellos que les eran arrancados a las víctimas instantes antes de ser arrojadas a la corriente del río (*Cipők a Duna-parton*), el conjunto de la Sinagoga principal o el Centro de Memoria del Holocausto (*Holokauszt Emlékkőzpont*),

dotado de una biblioteca especializada. De nuevo en las cercanías de la emblemática Plaza de la Libertad, un reciente monumento recuerda de una forma groseramente maniquea la persecución del III Reich alemán (representado por un águila) sobre Hungría (representada por el arcángel Gabriel), soslayando la participación en tales hechos de los gobernantes y los grupos políticos húngaros filonazis que los propiciaron.

Ya hemos citado un par de expresivos memoriales del otro momento especialmente trágico de la historia reciente húngara: la rebelión de 1956 contra el dominio soviético. No son los únicos. El rey Matías I (o Matthias Corvinus, nombre latinizado de *Mátyás Hunyadi*), es hoy conocido por dar nombre a la iglesia catedral situada en Buda, así como a una prestigiosa universidad en Pest, en la otra orilla del Danubio. Pero, por una dramática casualidad, donde la salida de la ciudad hacia el Sur (*Üllői út*) se cruza con el gran bulevar (entre *József Körút* y *Ferenc Körút*) tuvo lugar uno de los episodios más sangrientos de la represión con que se saldó la revolución de los húngaros en 1956, brutalmente abortada; allí se encuentra el Cine Corvin (*Corvin Mozi*), donde acudieron a refugiarse muchos de los patriotas sumados a la rebelión y donde fueron masacrados por las fuerzas de ocupación soviéticas. El recinto, un auténtico lugar de memoria, se halla plagado de lazos



y flores frescas adornando permanentemente lápidas, inscripciones, relieves y esculturas de bulto que mantienen vivo el recuerdo de tan horrible tragedia. La Casa del Terror (*Terror Háza*), en la calle Andrásy, juega este mismo papel con un planteamiento más ordenado, completo y museístico pero no menos impactante y mucho más didáctico.

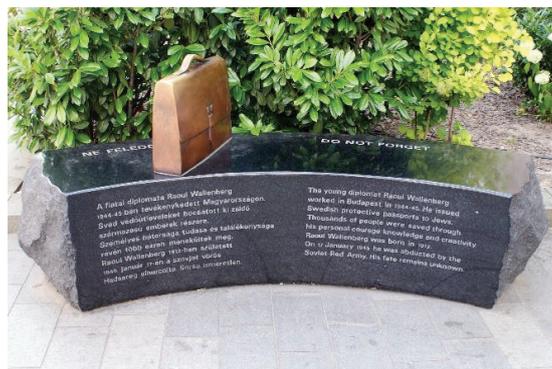
#### 6. El cine Corvin (*Corvin Mozi*), lugar de memoria.

Como cabía esperar, las muestras de homenaje o de sumisión al régimen impuesto por los soviéticos fueron borradas con la caída del mismo en 1989 y el establecimiento de un régimen democrático. La enseña nacional perdió la estrella roja de cinco puntas y recobró la cruz de Lorena y la corona del rey San Esteban rematada por una cruz torcida. Se cambiaron las denominaciones de las vías urbanas: entre otras, a los *körút* se les dieron los nombres de emperadores austrohúngaros, la señorial Avenida de la República Popular (*Népköztársaság út*) volvió a llamarse *Árdrassy út* y la plaza de Moscú, en Buda, recuperó su primitiva dedicación al político liberal de entre siglos Széll Kálmán aunque mucha gente la siga llamando *Moszkva tér*. Y ¿qué fue de tantos ostentosos monumentos del más genuino estilo realista que llenaron Budapest durante las cuatro anteriores décadas de dominio comunista a mayor gloria de los héroes del marxismo-leninismo-stalinismo ya convertidos también en mitos? La tentación de hacerlos desaparecer fue vencida no sin debate

y polémica, y al final se impuso una solución que hizo compatibles el testimonio de lo que fue con la deposición de unas honras forzadas: fueron llevados a un lugar de las afueras habilitado expresamente: el parque de la memoria, o Memento Park (*Szoborpark*, Parque de esculturas).

## Nuevos héroes, nuevos mitos.

Como podemos comprobar, no hay que desplazarse mucho ni sumergirse en museos, archivos o hemerotecas para contemplar en Budapest multitud de testimonios materiales de la memoria histórica de la nación magiar, de enorme poder evocador a la vez que exquisita sensibilidad artística. Desde el conjunto urbano antes citado, en los alrededores del Parlamento, puede llegarse fácilmente al núcleo histórico de Buda a través del



al núcleo histórico de Buda a través del Puente de las Cadenas (*Széchenyi Lánchíd*), uno de los iconos turísticos de la capital. Y dentro de la cercana, abigarrada y grandiosa plaza dedicada a Ferenc Deák (*Deák Ferenc tér*) hallamos otro, bastante desapercibido por su pequeño tamaño y por su propia concepción, que nos lleva a la sentencia que da título a este escrito: «Do not forget» (*Ne feledd*).

### 7. Memorial dedicado a Raoul Wallenberg en Deák Ferenc tér.

Este sencillo y reciente memorial, erigido el año 2014, contiene una leyenda bilingüe en húngaro y en inglés que puede tomarse como signo de una apuesta de integración en la cultura occidental capitalista vehiculada por el idioma inglés rompiendo amarras con el ruso, que hasta tres décadas atrás había venido siendo el segundo idioma, casi oficial, en la nación. Pero su genuina justificación es otra: está dedicado a Raoul Wallenberg, diplomático sueco que salvó la vida de muchos judíos húngaros en la persecución sufrida a finales de la II Guerra Mundial. El portafolio que aparece sobre un bloque de granito a modo de banco de asiento es una copia del que figura en el monumento situado en la calle 47 de Nueva York, frente al edificio de la ONU, erigido en 1998. Como abandonado precipitadamente, sugiere la desaparición del diplomático sueco tras su secuestro por el ejército soviético en 1945. El nombre de Raoul Wallenberg se repite por la ciudad de Budapest como muestra de memoria y gratitud, como también los de otros diplomáticos de diversas naciones europeas que llevaron a cabo arriesgadas e imaginativas operaciones para burlar la vigilancia nazi. Citaremos solamente a dos de ellos.

En los años inmediatamente posteriores a 1944 el español Ángel Sanz Briz, a la sazón embajador de España en Budapest, jugó un papel importante y providencial en la salvación de multitud de

víctimas del holocausto nazi (sobre todo judíos de origen sefardí) a los que otorgó pasaporte español<sup>2</sup>. En el *Raoul Wallenberg Holocaust Memorial Park* del propio Budapest, situado en la parte trasera de la gran sinagoga de la calle Dohány, hay una lápida dedicada a los “Justos entre las



Naciones”, encabezada por los nombres de Raoul Wallenberg y de Ángel Sanz Briz, junto a otro impresionante monumento: una escultura en forma de sauce del que cuelgan multitud de hojas de aluminio con los nombres de judíos húngaros asesinados por los nazis. La capital húngara recuerda la humanitaria y arriesgada acción del conocido como *Ángel de Budapest* en una lápida bilingüe a las puertas de la embajada española.

### 8. En la Embajada de España.

Por su parte Gábor Sztéhlo, pastor protestante recordado en una estatua en *Deák Ferenc tér*, puso en marcha por esos mismos años una interesante institución educativa a medio camino entre la utopía pedagógica y el socorro a las víctimas de la guerra y la persecución nazi. Lo novedoso de la misma era que primaba los recursos educativos de lo lúdico, sustantivos en la edad infantil, como correctivo a los horrores de la guerra y los desastres familiares que tenían que sufrir los niños



### 9. Estatua de Gábor Sztéhlo en Deák Ferenc tér.

acogidos en el establecimiento. De nombre muy significativo, *Gaudiópolis*, en él se ponían en práctica procedimientos de autogestión y de participación democrática por parte de los niños y los jóvenes, tan novedosos como los de otras iniciativas escolares de la época aunque sin duda menos conocidos.

Los tres casos anteriores denotan la voluntad de construir y mantener el recuerdo de personajes singulares que participaron en los episodios quizá más dramáticos de la nación húngara durante el pasado siglo. Sus acciones permanecieron olvidadas, probablemente de modo intencionado, durante décadas hasta que se produjo la recuperación de su memoria a la vez que la de todo un tiempo de sufrimiento, que corrían el riesgo de perderse. La tentación de sustituir unos olvidos por otros resulta difícil de vencer, pero podría decirse que una vez más en Hungría la memoria venció al olvido.

<sup>2</sup> En línea: <https://www.yadvashem.org/righteous/stories/briz.html> [consulta el 1 de septiembre de 2018].

## Lugares y objetos de la memoria escolar.

¿Es lícito entender los edificios escolares como precipitados o como soportes icónicos de la identidad nacional?

Los edificios, tanto los privados como, especialmente, los construidos para ser utilizados en cometidos públicos, son tributarios de una doble y hermanada concepción que se sitúa en una posición temporal y espacial bien definida: la historia se refleja en la arquitectura y en el urbanismo. Así, en los años finales del siglo XIX y los iniciales de la siguiente centuria se asiste en muchas partes de Europa a tres procesos prácticamente simultáneos, cuyo paralelismo no es ni mucho menos casual: a) el de creación, revisión o consolidación de la identidad nacional, b) el de construcción de un sistema educativo público, y c) el del desarrollo urbano de las ciudades. Réstanos añadir que es a partir de estos años cuando la historiografía y la arquitectura tienden lazos de complementariedad, como aportes mutuos para la comprensión del acontecer humano (Tournikiotis, 2001).

Ya hemos visto cómo en Hungría el primero de los procesos citados, además de alimentarse de un pasado altamente idealizado, proyectó una mirada dirigida hacia su propio futuro a la vez que integrada en los movimientos políticos, sociales, culturales y artísticos que se generaban y desarrollaban en la Europa de la época. Nos interesa aquí señalar la medida, el alcance y la forma en que algunos de los edificios escolares que se construyeron por aquel tiempo en la capital húngara, que han sido conservados a pesar de las convulsiones políticas y militares del último siglo y que, por tanto, podemos contemplar en la actualidad, son testimonio de este ideario nacionalista.

Presentaremos aquí algunos ejemplos paradigmáticos que reflejan de manera muy conspicua ciertos componentes significativos de las construcciones escolares: aquellos que les dotan de un potencial hermenéutico más allá de su valor arquitectónico o de su inserción en la historia del arte europeo, por más que no vayamos a entrar en su funcionalidad y en la lectura estrictamente pedagógica que sin duda puedan ofrecer. En cualquier caso, no es desdeñable que nuestro trabajo motive una suerte de turismo pedagógico, siquiera sea como punto de partida para estudios de Pedagogía Comparada.

Recordemos de entrada que las construcciones escolares tienen un doble carácter, cuya constatación puede decirse que marca el guion a quien se interese por el patrimonio histórico escolar en cualquier ámbito geográfico y temporal a partir de estos elementos materiales. En primer lugar son *lugares de memoria*. De memoria acumulada, dinámica y en modo alguno fosilizada: sin duda dan testimonio del momento en que fueron construidos y de las decisiones políticas y pedagógicas desencadenantes, pero también de todos los cambios que se hayan podido producir en la sociedad en la que se inscriben desde entonces hasta la actualidad. Sus modificaciones, re denominaciones, cambios de uso, ampliaciones, adaptaciones y otras alteraciones han venido impuestas por la evolución de las necesidades sociales de servicios públicos, cuando no motivadas por decisiones más o menos caprichosas o justificadas pero tan drásticas como su destrucción, y no solo en el terreno de la enseñanza institucionalizada. Muchos de estos edificios, sin embargo, siguen manteniendo su dedicación a las tareas de enseñanza y educación a lo largo de décadas de funcionamiento,

mientras han asistido a diversos planes de estudio, graduaciones escolares, sistemas educativos y concepciones pedagógicas, a la vez que por sus instalaciones han pasado sucesivas generaciones de docentes y de discípulos. Con toda seguridad, todo ello ha dejado una huella visible en las propias edificaciones, desde la mera apariencia exterior y su lugar en el tejido urbano hasta algunos de los más recónditos detalles interiores. La misma decisión de construirlas, su porte y dimensión, su ubicación urbana, además del testimonio de los cambios sufridos, acreditan su condición de receptáculos de la memoria histórica.

Pero los edificios escolares también son *objetos de memoria*, con una funcionalidad pedagógica insoslayable a la vez que con múltiples resonancias de más amplio espectro: políticas, sociales, culturales y artísticas; ciertamente las mismas que impregnaron los procesos de identificación nacional.<sup>3</sup> La condición material de la escuela como objeto visible y transitable se inscribe en lo que Tony Bennet ha llamado «exhibitory complex» (Bennet, 1988), así como en manifestaciones de ámbito supranacional como las exposiciones universales (Lawn, 2009). Precisamente, la participación del Reino de Hungría, desgajada de la del Imperio Austrohúngaro, fue muy notable en la Exposición Universal de París de 1900, que puede considerarse como la última del siglo XIX y como la primera del XX. Casi una centuria después, el pabellón de la República de Hungría en la de Sevilla de 1992 fue uno de los más notables por su arquitectura: se integraban en él rasgos orientalizantes y referencias historicistas, en un conjunto que llamaba la atención por su armonía y su atrevimiento.

Veamos algunos de los rasgos más conspicuos del doble proceso de construcción identitario, nacional y educativo, tal como pueden observarse en los ejemplos de edificios escolares húngaros que vamos a presentar, siquiera muy someramente, en este artículo.

Por una parte, nos encontramos con el plano en superficie ocupada y construida. Todos los edificios que presentamos muestran una disposición cerrada, monolítica, con una clara diferenciación entre el exterior, que puede ser la calle de forma inmediata sin espacio de tránsito o de respeto alguno, y el interior, al que se accede por puertas opacas y que se vislumbra a través de ventanas habitualmente veladas. Este carácter reservado, casi defensivo podríamos decir, denota su pertenencia a un momento de construcción de la identidad nacional que se caracteriza por la diferenciación de lo otro, de lo extraño, por el cierre de fronteras, por la llamada a la independencia. Análogamente, el centro escolar y lo que en él se realiza se distingue de lo que no es escuela, y la educación formalizada y regulada se refugia dentro de los muros de la misma, que deja ver hacia el exterior su propia funcionalidad solo a través de representaciones por lo general simbólicas. Lo

---

<sup>3</sup> Resulta casi obvio señalar nuestra discrepancia, en los asuntos relacionados con el patrimonio histórico escolar, de la distinción entre *lugares de memoria* y *objetos de memoria*, o, dicho en términos más generales, entre el continente y el contenido. Los lugares de la memoria escolar no tienen la condición inerte del mero escenario donde hayan podido ocurrir hechos reseñables históricamente o de sus conmemoraciones materializadas, sino que son también agentes que intervienen activamente (si se nos permite la redundancia) en el acontecer diario de la actividad escolar.

cual, dejémoslo apuntado, es también una opción pedagógica propia de la época en muchos ámbitos geográficos distintos del húngaro frente a otras posibles, más abiertas y transparentes, que irán apareciendo en el tiempo posteriormente.

Por otra, el volumen construido y su distribución interna afianzan los rasgos antes señalados. Tan rígidos y aislados como el conjunto del edificio resultan ser diseñados los espacios claramente diferenciados para cada una de las funciones y actividades que se desarrollan en su interior: vestíbulo, aulas, laboratorios, despachos, gimnasio, comedor, salón de actos, oficina, etc.; en todo caso, los límites entre ellos están bien definidos, y raramente se disponen espacios de usos múltiples. Si los de las escuelas elementales se distribuyen en una simple planta baja, los de las secundarias y especiales pueden tener dos o más, guardando altura con los edificios circundantes y acreditando, a través de su propia dimensión, la categoría dentro de la estructura jerárquica del sistema educativo en la que se ubican. El edificio escolar refuerza así el valor que se otorga a la educación como símbolo de status social, como *cursus honorum* de cara al exterior hipostasiado al *cursus studiorum* que se desarrolla en su interior.

En tercer lugar, su estilo arquitectónico como construcciones urbanas ofrece también una lectura de interés. En el notabilísimo desarrollo de las ciudades europeas que se produce con distintos ritmos e intensidades a partir del último tercio del siglo XIX confluyeron varios factores de índole diversa: un apreciable periodo de pacificación, un crecimiento económico que generó la ampliación de una clase social burguesa progresivamente enriquecida y necesitada del reconocimiento social de su nuevo status económico, el agotamiento de los estilos constructivos clásicos incluidos los reavivados regionalismos e historicismos, la búsqueda de nuevas formas expresivas apoyadas en el empleo de nuevos materiales y tecnologías constructivas, y, por no entrar en detalles de menor significación, la búsqueda de un estilo arquitectónico propio de carácter nacional que, sin renunciar a muy evidentes toques extraídos de sus propias tradiciones geográficas e históricas, diera forma a una propuesta de nación construida en donde se conjugaran pasado y futuro. Habría de imponerse el que recibiría el nombre de *estilo internacional*. Como expresión de su propio carácter aporético, novedoso a la vez que tradicional, vacío de rasgos formales que lo caracterizaran y amalgamando los de los más conspicuos de los estilos usuales hasta el momento, recibiría también el significativo nombre de *eclecticismo*. Añadir a este término sustantivo el adjetivo de *enfático* vino a señalar la función representativa y ostensiva que se quiso dar a los numerosos edificios, tanto públicos como privados, construidos hasta bien entrado el siglo XX en todas las ciudades europeas como signo de opulencia económica y de progreso en todos los órdenes; entre otros, el educativo.

Sin embargo, este estilo se vería pronto superado en dos flancos: el del cansancio, monotonía y falta de definición por su propio y heterogéneo abigarramiento, y el de la búsqueda de algo nuevo y distinto, capaz de concebirse como una renovación artística a la vez que pudiera presentarse como una forma de expresión nacional acorde con la época presente, pero con una orientación hacia el futuro. Surgieron así las variedades encuadrables dentro del llamado *Art Nouveau*, tan extendido por toda Europa bajo distintas denominaciones. Entre las más conocidas: *Jugendstil* en Alemania, *Modern Style* en Inglaterra, *Liberty* en Italia, *Modernismo* en España y *Sezession* en

Austria. Precisamente este último, encabezado por el arquitecto Otto Wagner, provocaría una reacción sumamente interesante: la creación de un estilo nacional húngaro, modernista y de rasgos singulares (*Magyar Szecesszió*), profusamente representado en multitud de edificios construidos en Budapest coincidiendo con las aspiraciones de independencia de Hungría frente a un Imperio Austrohúngaro liderado desde Viena (Sisa, 2016). Un grupo de arquitectos húngaros encabezados por Ödön Lechner (1845-1914), a quien se ha llamado *el Gaudí húngaro*,<sup>4</sup> se convirtió así en la alternativa a Otto Wagner, a salvo de múltiples coincidencias conceptuales y formales entre ambos, de tan fuerte personalidad artística y obra tan característica.<sup>5</sup>



**10. Patio central del Museo y Escuela de Artes Aplicadas (*Iparművészeti Múzeum és Iskola*, obra de Ödön Lechner en estilo Szecesszió.**

Todos los rasgos constructivos tienen una doble significación, ya que además de una primaria lectura arquitectónica y artística proporcionan una hermenéutica de carácter propiamente pedagógico a la vez que histórico. Entre otras, nos daría opción a estudiar su influjo en la evolución del sistema educativo y en las prácticas escolares, o la forma y medida en que se reflejan en la utillería didáctica. Pero estas cuestiones son algo que supera los límites que nos hemos propuesto para este escrito.

### **Persistencia y cambios: mujeres que escriben y que actúan.**

Como en todas las sociedades que han transitado desde la tradición a la modernidad (entendidos ambos conceptos con sus propias peculiaridades nacionales), la evolución de las instituciones educativas compone un tejido en el que se alternan continuidades y cambios. En el ámbito educativo,

---

<sup>4</sup> Aunque Antonio Gaudí (1852-1926) fuera siete años más joven que el húngaro, la confluencia de algunas de las obras del periodo *orientalista* del primero (como, por ejemplo, el llamado *Capricho* de Comillas -Cantabria-, de 1885) con las más emblemáticas del segundo es efectivamente muy patente.

<sup>5</sup> A pesar de lo cual, la obra de Ödön Lechner y el resto de arquitectos de su mismo estilo y orientación pasa bastante desapercibida en los estudios sobre las vanguardias arquitectónicas europeas de entre siglos. Baste señalar que dos importantes libros, (Benevolo, 1975, y Tietz, 2008) ignoran el movimiento modernista húngaro y el nombre y la obra de sus cultivadores. Sin embargo, la cultura oficial y social actual húngara tiene tan asumida la obra de estos arquitectos que la celebración del *Día Mundial del Art Nouveau* tiene en Budapest un relieve muy especial.

a creaciones en las que confluyen originalidad e influencias externas suceden adaptaciones impuestas por el desarrollo de las teorías y las prácticas pedagógicas y por los movimientos políticos de los gobiernos imperantes; y al compás de estos tránsitos, la memoria y el olvido armonizan su dialéctica histórica.

La primera mitad del siglo XIX asiste a acontecimientos decisivos en la construcción de los sistemas educativos nacionales en toda Europa, a la vez que a convulsiones profundas en los ámbitos sociales, culturales y políticos que en el caso de Hungría perduran, mutatis mutandis, hasta los tiempos actuales. Resulta por ello oportuno estudiar algunas instituciones educativas puestas en marcha en distintos momentos de este largo siglo y medio, que persisten con diversos grados de adaptación y que ofrecen caracteres hasta cierto punto innovadores y, en todo caso, dignos de interés.

El papel jugado por las mujeres en la vida pública viene siendo un índice de la modernización de las sociedades y de la aceptación de los valores básicos de la convivencia. Fijemos la atención, pues, en unas cuantas mujeres ilustradas que acometieron en Hungría a partir de los años finales del siglo XVIII, con planteamientos no siempre ideológicamente coincidentes, la tarea de reivindicar el papel femenino en la modernización del país húngaro, desde la política más militante hasta la construcción de un sistema educativo nacional, en una sociedad con una fuerte tradición clasista y machista<sup>6</sup>.

La Condesa Teréz Brunszvik (1775-1861) fue una de las pioneras de la educación de los más pequeños. Seguidora y contemporánea del suizo Juan Enrique Pestalozzi y del escocés Robert Owen, fundó en Budapest la primera escuela infantil de Hungría en 1828, nueve años antes de que Fröbel abriera su primer *Kindergarten* en Bad Blankenburg (Alemania): la llamó Jardín de Ángeles (*Angyalkert*). Su sobrina Blanka Teleki (1806-1862) representa la repetida paradoja en los medios ilustrados de la época en Europa: un miembro destacado de la clase acomodada y noble (y, por tanto, dominante) que aboga por la igualdad de derechos y el sufragio universal. Sin embargo, en 1846 fundó en Budapest un colegio para señoritas con una concepción elitista que le granjeó algunas discrepancias con su tía Teréz. Dos años después participó activamente en la revolución burguesa y aristocrática de 1848 contra el dominio austríaco, a cuyo fracaso hubo de exiliarse en París, donde residió hasta su muerte.

Por su parte, Éva Takáts (1779-1845) suscitó en fecha tan temprana como 1822 en el primer periódico científico y pedagógico húngaro (*Tudományos Gyűjtemény*, fundado en 1817) el debate sobre la educación de la mujer postulando una reevaluación de los papeles sociales tanto femeninos como masculinos a la vez que combatiendo la falacia de la inferioridad moral de la mujer. Su hija Teréz Karacs (1808-1892) trató de difundir la idea de que la crianza y la educación de los niños no debía abordarse solamente en los confines femeninos de la familia y de las instituciones educativas, señalando el importante papel que en estos asuntos jugaban la literatura, la política o las

---

<sup>6</sup> (Renne, 1997: el capítulo 3, dedicado a Hungría, lleva por título *Hungary: Fending off the Conservatives* -Defendiendo de los Conservadores-).

artes, exponentes por entonces de una sociedad machista. En una de sus obras propuso a sus lectoras en 1838 la siguiente pregunta: « ¿la aguja o la pluma? ».

Si bien las promotoras de estas iniciativas pertenecían a las clases acomodadas, aristócratas y burguesas, en la segunda mitad del siglo XIX se produjo un cambio ostensible. Coincidiendo con la época dorada del Imperio Austro-Húngaro, el desarrollo industrial, el aumento demográfico y el esplendor cultural de la ciudad de Budapest, apareció, al igual que en otras partes de la Europa feliz, una pléyade femenina de escritoras e intelectuales entre las cuales unas cuantas de gran interés aunque poco mencionadas en la literatura histórico pedagógica. Roza Kalocsa (1838-1901) fue autora de libros de texto pedagógicos y de lectura infantil de amplia difusión. Janka Szabó (1861-1924) escribió sobre temas de educación en diversas publicaciones periódicas de carácter científico y divulgativo. Antonina de Gérando (1845-1914), sobrina de Blanka Teleki, tras su nacimiento y posterior estancia en Francia introdujo en Hungría ideas escolanovistas y las aplicó en la escuela superior de Cluj, en la Transilvania entonces húngara y actualmente formando parte de Rumania; su relato *Női Élet* (Vidas de Mujeres), suscitó en 1892 un tormentoso debate al reclamar la igualdad de derechos para las mujeres.

Sin embargo, en Hungría no todas las mujeres activistas del feminismo procedían, como las citadas, de familias de la gran nobleza de tradición dominante o de la alta burguesía. Al menos otras dos surgieron de familias de la pequeña nobleza o de clase media, procedentes de localidades alejadas del esplendor de la capital, que no habían podido adaptarse a las duras condiciones del capitalismo industrial (Kadar, 2015: 24). Anna Tutsek (1865-1944), nacida en Transilvania y de ascendencia familiar armenia, describió en su autobiografía (*Az én utam* -A mi manera-, 1935) y en los pequeños relatos publicados en la revista que llegó a dirigir (*Magyar Lányok* -Muchachas Húngaras-) las condiciones de vida y las penalidades que habían de sufrir las jóvenes humildes para sobrevivir en la capital junto a los fastos de la burguesía y las clases dominantes. Por su parte, Terka Lux (seudónimo de Ida Dancsházi Oláh, 1873-1938), de ascendencia romaní, dirigió sus escritos a combatir el monoculturalismo excluyente, preludio de los nazismos, y a las actitudes autoritarias y machistas desencadenadas a raíz de la Gran Guerra, trufadas del populismo de la *Hungría irredenta*. Se nos ocurre que ambas deberían figurar legítimamente en la nómina de constructores de una pedagogía de la educación popular.

Tras esta apresurada mirada a la vida y la obra de unas cuantas mujeres que jugaron un papel importante a través de la educación en la construcción de la identidad nacional a lo largo de siglo y medio de la historia reciente de Hungría, cabe hacerse algunas preguntas: ¿en qué medida se tradujo tan arriesgado esfuerzo en un cambio real en la sociedad magiar y en las prácticas escolares?, ¿hasta dónde llegaron las mujeres en sus intenciones o en sus reivindicaciones? y, sobre todo, atendiendo al sentido de este escrito: en la segunda década del siglo XXI, una generación después del último cambio político radical de los muchos vividos por el pueblo húngaro, ¿cómo se mantiene la memoria de lo que intentaron y de lo que pudieron conseguir estas mujeres, de su personalidad, de su trascendencia pedagógica?

La respuesta no es muy alentadora. Sin perjuicio de los efectos que hayan surtido, su visibilidad ha sido escasa, y la memoria material de estas mujeres y de su obra resulta insignificante frente a

la profusión de monumentos, lápidas, inscripciones, denominaciones y memoriales de todo tipo de los que está repleto Budapest y que aluden a los personajes militares, políticos, religiosos o culturales, casi exclusivamente masculinos y decididamente mitificados que pueblan la historia de Hungría. Solamente parece merecer memoria y honor la figura de Blanka Teleki, quizá más conocida y reconocida por su participación en la revolución de 1848 que por su actividad educativa. Llevan su nombre centros escolares de algunas localidades del país y, en la capital, una calle en el extrarradio, una escuela elemental (*Általános Iskola*), una escuela profesional de Economía (*Közgazdasági Szakgimnázium*), y un instituto de educación secundaria (*Gimnázium*). Este último centro merece una mención especial, puesto que tiene una larga historia y se ubica en un notable edificio situado en la calle Dureró, del Distrito XIV, junto al parque central de la ciudad (*Városliget*). Tiene su origen en una escuela para la formación de maestras creada en 1869 en memoria de Blanka Teleki, que, tras pasar por distintos usos y locales, ocupó un edificio del más puro estilo Szecesszió erigido en 1902 sobre planos de los arquitectos Sándor Baumgarten y Zsigmond Herczegh. Un hecho alentador: el año 2008 el Ministerio de Educación estableció un premio (*Teleki Blanka Díjat*), que puede ser otorgado hasta a 100 personas anualmente y que consiste en una mención y una medalla de bronce, para reconocer la tarea de docentes que hubiesen destacado por su dedicación profesional, especialmente con las poblaciones infantiles en desventaja social.



11. Teleki Blanka Gimnázium.



12. Medalla del Premio Blanka Teleki. (Fuente: <http://www.bg-bp.sulinet.hu>)



13. Instituto de Ciegos y Sordomudos (*Vakok Országos Nevelő és Tanintézetete*)

## **Instituciones singulares; entre el mito, el olvido y la reliquia.**

Formando manzana con el edificio de la calle Durero anteriormente citado existe otro igualmente notable por su arquitectura y por el centro que alberga: el Instituto Nacional para la Enseñanza y la Educación de Ciegos (*Vakok Országos Nevelő és Tanintézet*). En 1826 se inauguró en Budapest una pequeña escuela para ciegos, pero los inicios del centro tuvieron un carácter asistencial y azaroso, dependiendo su eficacia y aun su mera existencia de donaciones, aportaciones nada seguras de los gobiernos y actividades de los propios ciegos, especialmente conciertos musicales; así, en las inundaciones que sufrió Budapest en 1838 se perdió el humilde edificio que ocupaba. En 1874 el Estado húngaro creó el Instituto de Ciegos, y en los años finales del siglo comenzó la construcción del edificio que habría de albergarlo hasta el presente, contiguo y similar al del Gimnázium dedicado a Blanka Teleki.

La educación preventiva y curativa tenía en Hungría una larga historia. En 1802, en la ciudad de Vác se abrió el Real Instituto para Sordomudos (*Siketnémák Váci Országos Királyi Intézet*), primer centro de esta clase en el país. Su primer director, el escolapio exclaustro Antal Simon, publicó un opúsculo un año antes de su prematura muerte (1807) cuyo título es bien significativo de las preocupaciones pedagógicas de la época: «El verdadero maestro, que en un tiempo corto y sin ningún aburrimiento enseña al mismo tiempo a leer y escribir». Su memoria se mantiene en una escuela elemental de Vác que lleva su nombre y que atiende a niños discapacitados, pero su libro resulta difícil de encontrar.

El interés por la educación de las personas con discapacidades mentales específicas se despertó en fechas mucho más tardías. La primera ley reguladora de la educación pública (*Törvény a Közoktatásban a Népiskolában*, 1868) los dejaba fuera de la obligatoriedad escolar. Hubo que esperar hasta 1875, cuando Jakab Frim, apoyándose en sus experiencias en otros países, organizó en Budapest el primer instituto húngaro para discapacitados mentales. Tras los primeros años de dificultades, poco a poco fue calando en la sociedad húngara burguesa del Imperio bicéfalo la necesidad de una educación dedicada específicamente a las personas con problemas mentales, procedentes por lo general de las clases desfavorecidas. Como los de Sordomudos y de Ciegos, el Instituto fue nacionalizado en 1897 (Kéri, 2020: 274-281). Por más que la Educación Especial tenga un tratamiento cuidadoso en la Hungría actual a partir de la Ley de 1993, la memoria de estos centros pioneros es bien débil, y solo el edificio del *Vakok Országos Nevelő és Tanintézet* ofrece el testimonio de un pasado no tan ostentoso como laboriosamente construido. En su interior guarda cuidadosamente muchos de los materiales, en gran parte funcionalmente obsoletos, que sirvieron en sus tiempos iniciales como soporte instrumental, de carácter sobre todo táctil, para la enseñanza de los ciegos. Un ejemplo es la maqueta palpable del propio edificio, que ocupa un lugar destacado en sus pasillos.

Quien guste de emprender una excursión por las colinas situadas al Oeste de Buda puede visitar una institución convertida en reliquia más que en testimonio de un tiempo pasado: el llamado Tren de los Niños (*Gyermekvasút*), una atracción turística que encierra y mantiene (con adaptaciones sustanciales, como se indicará luego) una rica aunque no extensa historia. Se trata de una línea ferroviaria real de una docena de kilómetros de longitud y 760 mm. de ancho de vía. Gestionada

por niños entre 8 y 14 años de edad, fue construida en 1948 como un instrumento de formación de la juventud. Su denominación inicial, «Tren de los Pioneros» (*Úttörővasút*), escondía una doble finalidad: educar a la juventud en el socialismo comunista y prepararla profesionalmente para el trabajo en los ferrocarriles. A partir de 1990 el planteamiento cambió sustancialmente: adoptó su actual nombre (oficialmente *MÁV Zrt. Széchenyi-hegyi Gyermekvasút*), pasó a depender de la empresa de los ferrocarriles húngaros (*Magyar Államvasutak*, o *MÁV*) y, sin abandonar su objetivo de formación profesional, se acentuó su función educativa y, sobre todo, su carácter turístico y lúdico. Superados todos los riesgos de desaparición tras la crisis del comunismo, se ha adaptado a la democracia capitalista y sigue discurriendo entre doce estaciones por los bosques de Széchenyi. Los niños, rigurosamente uniformados y observando con absoluta seriedad la reglamentación de la línea, gestionan la empresa, dirigen el tráfico y conducen los trenes bajo la supervisión de un personal adulto que ha asumido su nueva función esencialmente educativa. Su clientela está compuesta mayoritariamente de turistas entre los que abundan otros niños, que visitan también un



pequeño museo y una tienda de recuerdos. Un observador curioso puesto en antecedentes podrá detectar el cambio operado recientemente en un pequeño detalle: el color de la corbata de los uniformes ha pasado del rojo al azul.

14. Tren de los Niños (Gyermekvasút, foto de <https://www.termalfurdo.hu>)

## La memoria exhibida: muros y aulas que recuerdan.

La disolución del régimen comunista en 1989 produjo un sensible vuelco en toda la sociedad húngara y, quizá de forma más efectiva, en la capital. El giro democrático afectó a la política, a la economía, a la cultura, a la vida cotidiana y, por supuesto, a la educación institucionalizada.

A los centros escolares acude una juventud que, a diferencia del profesorado y de las autoridades académicas y administrativas, no ha vivido la época comunista: solo la conoce a través del relato, a veces vergonzante y a veces nostálgico, de sus antecesores. Perviven no obstante algunos de sus rutinarios tics no por formales menos significativos: el autoritarismo, la disciplina férrea, la burocracia extrema, la prioridad de los resultados frente a los procesos, la observancia rigurosa de normas, programas y consignas. Para el profesorado, a la altura del año 2017 sigue siendo primordial respetar los reglamentos, conseguir los logros previstos, seguir las programaciones,... y cumplir los *osztálynapló* (diarios de clase) por medio de los cuales se rinde cuentas al sistema.

La liberalización ha llevado a una diferenciación progresivamente notable entre los centros privados y los públicos, que se corresponde en gran medida con la aludida brecha socioeconómica; los símbolos de la privacidad y de las confesiones religiosas adquieren una relevancia paulatinamente mayor, mientras que el Estado continúa atribuyéndose un papel de garante del sistema escolar, aunque solo sea por el obligado escudo nacional que campea en una chapa metálica oficial a las puertas de todas las instituciones docentes.

La búsqueda de huellas del pasado escolar por la ciudad de Budapest proporciona algunas otras sorpresas. Edificios como los citados no son únicos, y, como hemos tenido ocasión de señalar en términos generales, reflejan algunos de los rasgos característicos de las ideologías educativas de los distintos regímenes políticos instalados en Hungría durante los últimos ciento cincuenta años. Resumiendo al máximo: desde el ostentoso barroquismo del elitista Imperio a la funcionalidad racionalista de las dos últimas décadas pasando por la dureza espartana y pretendidamente igualitaria de los gobiernos comunistas. Pero la persistencia en el tiempo de la arquitectura es difícil que alcance a los implementos decorativos exteriores, mucho más fáciles de alterar al compás de los vaivenes políticos. Resulta, pues, de extraordinario interés descubrir algunos centros escolares que, además de mantenerse en sus edificios originarios, conservan de cara al exterior decoraciones pictóricas o escultóricas que reflejan de forma muy conspicua la memoria de la actividad escolar propia de sus tiempos iniciales. Nos referiremos a tres de ellos. Al igual que los otros dos comentados en el epígrafe anterior, ocupan edificios diseñados en el estilo Szecesszió que, como hemos tenido ocasión de señalar, constituye uno de los rasgos que definen la construcción de la nacionalidad húngara en los años del tránsito entre los siglos XIX y XX. Por ello, su mantenimiento en pie y la persistencia en sus usos primigenios los hace acreedores de la condición de lugares de memoria para la conservación de ambos procesos.

El diseño del espléndido edificio que alberga la actual Escuela Elemental de Educación Física y Musical (*Énekt-zenei és Testnevelési Általános Iskola*) sita en el número 136 de la amplia avenida Dózsa György se debe al arquitecto Ernest Balázs, y los mosaicos que decoran una de sus fachadas y le dotan de su mayor atractivo fueron diseñados por Károly Kernstoch, artista cuya obra está ampliamente representada en la Galería Nacional (*Magyar Nemzeti Galéria*) del Palacio Imperial de Buda. Su construcción se completó en mayo de 1910, y desde entonces ha pasado por diversos usos, no todos escolares. La escuela elemental inicial estuvo dividida por sexos, asignándose a la de niños el pabellón recayente a la calle Lehel. Durante la Gran Guerra fue habilitado como hospital militar y resultó gravemente afectado, no recuperando su uso como escuela hasta 1928. Treinta años después se inició, sin abandonar la enseñanza elemental, su conversión en centro de enseñanzas de Música, que en 1991 se amplió a la Educación Física y Deportiva. La rehabilitación completa del edificio, sin embargo, hubo de esperar hasta el año 2001. Como hemos señalado anteriormente, los llamativos mosaicos de sus dos fachadas ofrecen al espectador un conjunto variado y colorista de escenas que constituye un conmovedor catálogo de las actividades infantiles de un siglo atrás: danzas, juegos, trabajos escolares, tareas familiares. A la vez, en varias partes del edificio aparecen relieves y esculturas de carácter simbólico.



15. Edificio de la Escuela Elemental de Educación Física y Musical (*Énekt-zenei és Testnevelési Általános Iskola*) sita en el número 136 de Dózsa György út. Fachada y puerta de acceso para niñas.



16. Algunos de los mosaicos de la fachada de la Escuela Elemental de Educación Física y Musical (*Énekt-zenei és Testnevelési Általános Iskola*) de la calle Dózsa György.

La Escuela Elemental y Vocacional Anglohúngara (*Általános, Szakiskola és Szakközépiskola Magyar Angol Iskola*) se ubica en un lugar más céntrico, el número 85 de la calle Dob, en el barrio

Erzsébetváros. El origen de la institución se sitúa en 1873, aunque no contara entonces con su dedicación bilingüe y ocupara locales distintos a los del actual edificio. Es de dimensiones más reducidas que el de la escuela anteriormente comentada y mucho menos espectacular, pero las trayectorias de ambos son muy similares. Diseñado por el arquitecto Ármin Hegedűs, se inauguró en 1906 y hubo de sufrir graves desperfectos por ambas guerras mundiales, así como distintas adaptaciones a las necesidades o las intenciones políticas del momento. Convenientemente restaurado, sobre los muros de su única fachada, junto a los rasgos más emblemáticos del estilo Szeccsszió nos muestra otra serie de ilustraciones con escenas infantiles y escolares también realizadas en mosaico, obra de Zsigmond Vajda.



17. Escuela Elemental y Vocacional Anglohúngara (*Általános, Szakiskola és Szakközépiskola Magyar Angol Iskola*) sita en el número 85 de Dob útca.



18. Algunos de los elementos decorativos de la fachada de la Escuela Elemental y Vocacional Anglohúngara (*Általános, Szakiskola és Szakközépiskola Magyar Angol Iskola*) de la calle Dob.

A la Biblioteca y Museo Nacional de Pedagogía, e Instituto de Educación y Desarrollo (*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum és Oktatás és Fejlesztő Intézet*) le cuadra la condición de lugar de memoria por partida doble, ya que cumple en Budapest las funciones de salvaguarda, estudio y difusión del patrimonio histórico escolar de la nación húngara, tal como se espera de un museo, a la vez que el edificio en el que se encuentra ubicado y su propio acontecer pasado y presente es reflejo de los vaivenes de la historia del país.

Los blancos muros de su edificio, recientemente rehabilitado, se dejan ver sin otras evocaciones que las que pueda proporcionar el nombre de la gran avenida que ahora lo separa del parque: Könyves Kálmán. Se trata de uno de los primeros monarcas del reino de Hungría, Colomán (*Kálmán*), que fue llamado “librero” (*Könyves*, literalmente “bibliotecario”) por su destacado interés por la literatura y la alfabetización de un pueblo aún muy lejos de tener una lengua propia única y un acceso a los libros a los que era tan aficionado su regidor. Pero inicialmente, la avenida llevaba el solemne nombre, lleno de resonancias históricas, de *Hungária körgyűrű*: un proyecto de desarrollo urbano que, con muchas vacilaciones, no ha sido completado hasta el presente siglo. El complejo museístico-pedagógico concita, pues, por su propia concepción además de por la anecdótica significación de la vía en que se localiza, la memoria tanto del pasado remoto como de los más recientes episodios de la historia de Hungría y de su capital.

Como museo pedagógico tuvo sus raíces en la colección acopiada para el pabellón húngaro de la Exposición Universal que, bajo el lema de “Cultura y Educación”, se celebró en Viena en 1873<sup>7</sup>. Desde su inauguración ha cambiado de uso en varias ocasiones: además de Gimnazium, ha sido escuela de idiomas, de artes gráficas, taller de restauración de la Galería Nacional, y sede transitoria de los museos de Etnografía y de Historia Natural, pasando por usos militares variados durante las dos guerras mundiales.

No fue hasta 1906 cuando se emprendió la recogida de todo tipo de materiales pedagógicos no solo húngaros sino también procedentes de otros países, y un año después se inició la publicación de una revista de difusión pedagógica. La primera Guerra Mundial, además de dañar seriamente el edificio, dio al traste con las iniciativas museísticas y divulgativas emprendidas; la biblioteca pedagógica, que llegó a tener 40.000 volúmenes, no volvió a funcionar hasta 1922, pero de una forma tan precaria que diez años después se vio abocada a su desaparición y a la dispersión de sus fondos bibliográficos y documentales. Hoy, el OFI (*Oktatás és Fejlesztő Intézet*) dispone, además de espacios expositivos abiertos al público que reciben visitas de centros escolares, de una espléndida biblioteca afortunadamente reconstituída y de un centro de documentación a los que acuden

---

<sup>7</sup> Ese mismo año se unificaron las ciudades de Buda y Pest y, en cierta manera, marcó una fecha clave para Hungría a la vez que para Austria supuso la recuperación de su orgullo nacional, dañado poco tiempo atrás frente a Prusia e Italia. Para ambas naciones, que seis años antes habían acordado el llamado “Compromiso” (*Ausgleich / Kiegyezés*) para el funcionamiento del Imperio bicéfalo, significó la señal de salida para la carrera de progreso y modernidad tan drásticamente truncada por la Gran Guerra y los consiguientes tratados de paz.

investigadores. El ámbito expositivo incide en la memoria de los tiempos recientes. Así, con ocasión del vigésimo aniversario de la caída del muro de Berlín, en Museo organizó el año 2009, en colaboración con la Universidad *Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)*, todo un programa de actividades bajo el concepto genérico de “Viaje al tiempo de la Infancia” (*Időutazás a gyermekkorba*), que incluía un seminario de investigación y una exposición de imágenes y documentos. Pero también muestra elementos tan curiosos como un grabado poco conocido del español Ignacio Zuloaga titulado “El Maestro de aldea” (*A Falusi Tanító*), o tan valiosos como un ejemplar de la edición trilingüe (latín, alemán y húngaro) de 1708 del primer libro ilustrado escolar, el “*Orbis Sensualium Pictus*”<sup>8</sup>.

En su seno funciona también, adscrito al Departamento de Historia de la Pedagogía de la Facultad de Pedagogía y Psicología de la citada Universidad, un centro de formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado (*Magyar Pedagógusok Háza*, literalmente “Casa de los maestros húngaros”). Edita la revista “Libro y Educación” (*Könyv és Nevelés*); en dos números del volumen de 2017, que pudimos consultar, aparecía un doble artículo de interés para el conocimiento de la historia de la educación en Hungría: “70 años de escuela primaria desde el punto de vista histórico”<sup>9</sup>.



**19. Biblioteca y Museo Nacional de Pedagogía, e Instituto de Educación y Desarrollo (*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum és Oktatás és Fejlesztő Intézet*) en Könyves Kálmán út (el “palacio de las hadas”, *Tündérpalota*).**

---

<sup>8</sup> Su autor, Juan Amos Comenio (1592-1679), había nacido en la región de Moravia (dentro de la actual República Checa) en el seno de una familia de procedencia magiar, probablemente refugiada tras la conquista otomana del reino de Hungría. De hecho, compuso la obra en 1658 en un territorio entonces húngaro: Transilvania.

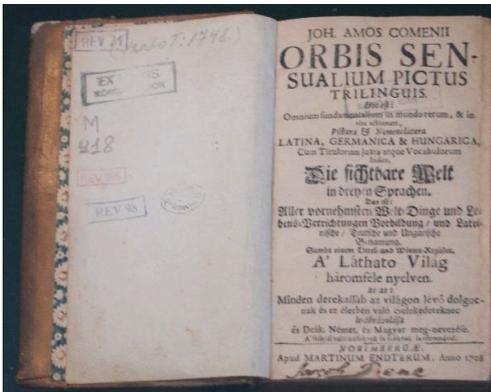
<sup>9</sup> Katona, 2017: *Az általános iskola 70 éve – a történelemtanítás felől szemlélve*, en *Könyv és Nevelés*, 2017-2 y 2017-4 (Budapest).



20. Enseñas oficiales de centros escolares de distintas épocas.



21. Composición en el Museo.



22 Ejemplar de la edición trilingüe (1708) del *Orbis Sensualium Pictus*, de Juan Amós Comenio.



23. *El maestro de aldea*, de Ignacio Zuloaga.

## Memoria recreada: los niños de la calle Pál.

Nos queda por señalar uno de los instrumentos en los que se reconoce de forma más notoria la participación de las escuelas elementales en la construcción de las identidades nacionales o, en su caso, en la recuperación de los valores asumidos por la nación y quebrantados o puestos en peligro por acontecimientos históricos: los libros de lectura escolar de carácter patriótico.

Se trata de *A Pál utcai fiúk*<sup>10</sup>, novela publicada en 1907 por el periodista, dramaturgo y novelista Ferenc Molnár (1878-1952), en la que se relata el enfrentamiento entre dos pandillas rivales de niños y adolescentes de un barrio de Budapest. El libro comienza por una escena escolar cuyo relato se ve trufado con la preocupación de los alumnos ante los desafíos callejeros que plantean los de una escuela rival. La confrontación, contada con multitud de detalles que llegan a adquirir caracteres de enorme dramatismo, se dirige a la conquista y el control de los recintos urbanos de sus juegos. Pero también desempeñan un papel importante los símbolos de dominio e identidad, especialmente la bandera, en un despliegue de estrategias bélicas y de pormenores tácticos de ataque y defensa, conquista y reconquista, fracasos y victorias.

Con independencia de su valor literario, la acción, que se desarrollaba lejos del escenario amable de los tiempos felices del Imperio, fue considerada posteriormente como una premonición metafórica de lo que habría de ocurrir pocos años después, y como un implícito alegato sobre la inutilidad de todas las guerras. Incluso algún detalle puede parecer profético, como el uso que se hace del término alemán *einstand* (declaración de guerra), empleado por las dos pandillas enfrentadas. Su autor vivió el conflicto bélico de la II Guerra Mundial, que de alguna forma se había visto vaticinado en su novela, como corresponsal de guerra en apoyo del bando que a la postre resultaría perdedor. En 1940, sin embargo, por su condición de judío se vio obligado a renunciar a su apellido originario (Neumann) y a exiliarse en los Estados Unidos. Quizá por ello, su obra habría de sufrir un ominoso ostracismo en su patria durante el periodo comunista, hasta que el nuevo régimen democrático ha permitido su rehabilitación.

Su carácter antibelicista la acerca a otras producciones literarias europeas del primer tercio del siglo XX en el entorno de las dos guerras mundiales, dirigidas a fomentar en la infancia el rechazo a la guerra y el cultivo de la paz por medio de metáforas ligadas a la escuela y a los juegos de la edad infantil: *La guerre des boutons*<sup>11</sup>, escrita en 1912 por el maestro de escuela francés desaparecido en la Gran Guerra Louis Pergaud, o *Das fliegende Klassenzimmer*<sup>12</sup>, de Erich Kastner, publicada en 1933. Esa misma intención pacifista se mantuvo en algunas de sus adaptaciones filmicas. La primera, muda, fue realizada por el húngaro Béla Balogh diez años después de que se escribiera la novela, y rehecha en 1924. La siguiente, *No Greater Glory*, dirigida por el norteamericano Frank Borzage en 1934, introdujo un episodio amoroso ausente de la obra original, mientras el húngaro Zoltán Fábri, en la coproducción húngaro-americana de 1969 *The Boys of Paul Street*,

---

<sup>10</sup> Molnár, Ferenc (1906). Utilizamos la traducción al español de Adan Kovacsics: *Los muchachos de la calle Pál*. Barcelona: Editorial Casals (Bambú) 2011.

<sup>11</sup> Versión en español: *La guerra de los botones*, Madrid, Anaya 1985.

<sup>12</sup> Versión en español: *El aula voladora*, Madrid, Alfaguara 1981.

se mostró más fiel al texto original de su compatriota, al igual que ocurriera con Mario Monicelli en su versión de 1935.

En otras películas más recientes se difumina un tanto su valor testimonial, como en la húngara dirigida en 2005 por Ferenc Török para una cadena de televisión con guión adaptado a los tiempos actuales, o en la italiana *I ragazzi della via Pál*, de 2003, igualmente emitida por televisión lo mismo en Italia y Hungría que en otros países europeos. El libro sigue siendo un recurso didáctico de lectura obligada en las escuelas e institutos húngaros, pero el relato, con sus fuertes componentes de sentimentalismo romántico y constantes referencias realistas a un mundo muy distinto del actual, ha debido sufrir en las versiones recientes las necesarias adaptaciones para conservar su vigencia como novela nacional y su atractivo como libro de lectura para niños, jóvenes y adultos: su mantenimiento como mito patriótico en definitiva. Añadamos sin embargo, como mero apunte testimonial, que estudiantes de enseñanza secundaria con los que he mantenido conversaciones informales al respecto me han confesado su poco interés por la obra y, a su entender, el escaso provecho obtenido de su lectura.

Pero la memoria pública, material y emocional de la novela de Molnár y lo que representa para la identidad húngara no solo se mantiene sino que se afianza, en especial con ocasión del centenario de su publicación y los años posteriores, a todo lo largo de la segunda década de nuestro siglo. Señalaremos algunas muestras de este recuperado interés de las que hemos podido ser testigos. Se había reflejado poco antes en algunos memorabilia que, a la vez que popularizaron y extendieron el conocimiento de la novela de Molnár y del tiempo en que se desarrolla, testimoniaban la implicación institucional de su difusión, como es el caso de medallas, monedas (en 2001 se emitió una de 200 forintos) o sellos de correos (una serie de cuatro valores en el año del centenario, 2007). En 2014 se colocó una lápida de mármol en la escuela a la que acudió de niño Ferenc Molnár (*Szent-Györgyi Albert Általános Iskola*, en la calle Lónyay, cercana al escenario de su novela) entre 1887 y 1895, en recuerdo de su paso por las aulas del centro.

Desde noviembre de 2016 y al menos hasta marzo de 2017, en el Teatro de la Comedia (*Vígszínház*), uno de los más espléndidos coliseos de Budapest, estuvo representándose con notable éxito una comedia musical inspirada en la obra, que luego ha sido llevada a otras localidades del país. Durante los meses de mayo y junio de 2017 se mantuvo en el patio de una céntrica biblioteca municipal de la capital (*Szabó Ervin Könyvtár*) una exposición de imágenes, documentos y textos explicativos sobre la novela, su autor, su significado y su difusión. La muestra, que se complementa con otros eventos y exposiciones en el Museo de Literatura (*Petőfi Irodalmi Múzeum*)<sup>13</sup>, en el citado teatro y en el Museo Nacional Húngaro (*Magyar Nemzeti Múzeum*), estará viajando durante diez años por todo el país.

El entorno de la calle Pál y todo el barrio de Józsefváros, donde Molnár situó la acción de su novela y donde el propio escritor vivió, está plagado de referencias a la obra y al ambiente que se vivía

---

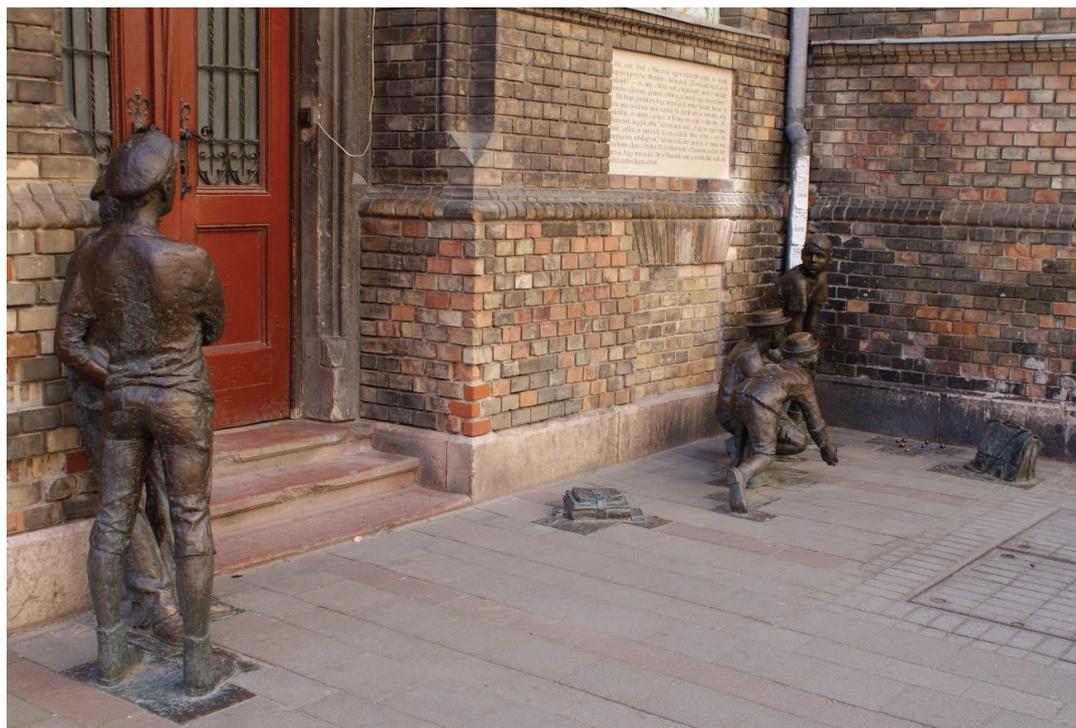
<sup>13</sup> Especialmente rica en datos e imágenes es la página, en húngaro, colgada en Internet por esta institución en 2009: <https://pim.hu/archivum/puf/index.html> (Consulta: 15 de septiembre de 2018).

allí hace un siglo. Añadamos a lo que hemos señalado en los párrafos anteriores un sencillo memorial que pasa desapercibido en el intenso tráfico del József Körút: una simple lápida a las puertas del número 83 recuerda que allí residió en su infancia y su juventud el autor (*Ebben a házban lakott gyermek es ifju korában Molnár Ferenc, a Pál utcai fiúk iroja*). Y algo más circunstancial pero que denota la amplia popularidad de la novela y el alcance de su recuperación: en el cosmopolita y barroco Café New York (tan visitado por los turistas actuales y donde, al parecer, escribió Molnár su obra) tuvo lugar en mayo de 2017 un debate abierto al público con la participación de escritores, músicos y gentes del teatro, sobre la vigencia actual de la novela, bajo el título de *A Grund* (nombre del escenario de las aventuras de los muchachos de la calle Pál).

El viandante curioso que circule por la poco concurrida calle Hőgyes Endre quizá repare sobre la fachada de la casa número 3 en una lápida instalada en el año 2016 con la silueta de una cara infantil acompañada de una inscripción en húngaro. Está dedicada a Ernő Nemeček, el pequeño protagonista de la novela de Molnár que encarna los valores heroicos (valentía, abnegación, camaradería, sufrimiento...), simbolizando con su trágico final el destino vislumbrado del esplendor imperial en que vivía Hungría a comienzos del siglo XX. La casa alberga en su patio interior el templo (*Unitárius Templom*) de una parroquia (*Bartók Béla Unitárius Egyházközség*, de la confesión religiosa conocida como “Unitarismo”) que tomó su nombre el año 1981 al cumplirse el centenario del nacimiento del célebre compositor húngaro Bela Bartok, una de las personalidades culturales elevadas a la categoría de héroes de la patria magiar. Es interesante señalar que tuvo su origen en una donación angloamericana como aportación a la reconstrucción de Budapest tras la primera Guerra Mundial. La inscripción que puede leerse en su interior así lo da a entender: *To the glory of God and the service of man 1923*. Una feliz casualidad hizo que fuera testigo, a finales de la primavera de 2017, de la aparición de un grupo de escolares de educación secundaria ante la lápida de Ernő Nemeček adornada con una sencilla corona de flores para recibir, con atención un tanto dispersa, una pequeña explicación del profesor que los acompañaba.

Pero de este itinerario de muestras materiales de la memoria de una obra literaria que recreaba la vida social y escolar de la infancia en una época crucial para la historia de la nación magiar, el elemento más llamativo se encuentra en una calle cercana, Práter utca, ante una escuela elemental (*Szent Benedek Iskola*). En un rincón de su fachada se sitúa un grupo escultórico compuesto por cinco figuras de tamaño natural en bronce, que representan una situación infantil callejera; diríase que muy real si no fuera porque tres de los niños juegan a algo un tanto insólito en los actuales tiempos: las canicas. Uno de ellos, sin embargo, acaba de ver algo que le hace desviar su atención del juego: la cercana aparición de dos componentes de la banda rival en actitud retadora. Sobre el muro, una lápida ofrece el texto del libro en el que se relata la escena; lástima que para el paseante desapercibido o el turista que no conozca el idioma magiar el conjunto no sea sino algo curioso y anecdótico sin otra significación. Un pequeño detalle: ligeramente apartada del centro del juego de canicas se encuentra una cartera escolar. ¿Un símbolo de las relaciones de cercanía y alejamiento entre el tiempo escolar y el tiempo de ocio? o, recordando el maletín abandonado emblemático de la memoria de Raoul Wallenberg, ¿una metáfora sobre la propia identidad nacional húngara?

En todo caso, los muchachos de la calle Pál concitan la memoria de la escuela y de la historia reciente de la nación húngara tal como fueran recreados en la novela de Ferenc Molnár. Los sitios ligados al relato, así como los testimonios de la memoria material e inmaterial de los mismos, se sitúan en un entorno urbano bien definido, que también ha sido escenario de otros episodios históricos cruciales para la capital de Hungría. Con ellos es posible trazar una especie de recorrido de peregrinación de indudable utilidad didáctica, llegándose a convertir en un auténtico “lugar de memoria”.



**24. Los muchachos de la calle Pál, ante la escuela Szent Benedek de la calle Prater.** En la lápida se lee:

*Venían los Pásztor; se acercaban más y más y miraban las canicas. Le digo a Kolnay: «Oye, que a estos les gustan nuestras canicas.» Y Weisz fue el más listo porque enseguida dijo: «Que vienen, que vienen, y esto acabará en einstand.» Yo pensé que no nos harían daño, porque nosotros nunca los habíamos molestado. Al principio ni siquiera nos fastidiaron. Se pusieron allí y miraron el juego. Kolnay me susurra al oído: «Oye, Nemecek, dejémoslo.» Y yo le digo: «Claro, tú ya has tirado tu bola y no has acertado. Ahora me toca a mí. si gano, terminamos.» Mientras, Richter hacía rodar su canica, pero como le temblaba la mano por el miedo, no dio en el blanco, claro. Y los Pásztor no se movían, seguían impávidos, las manos en los bolsillos. (páginas 20-21 de la traducción al español en la edición de Barcelona 2011)*



25. *Los muchachos de la calle Pál*, portada y una de las ilustraciones de la primera edición, Budapest 1907



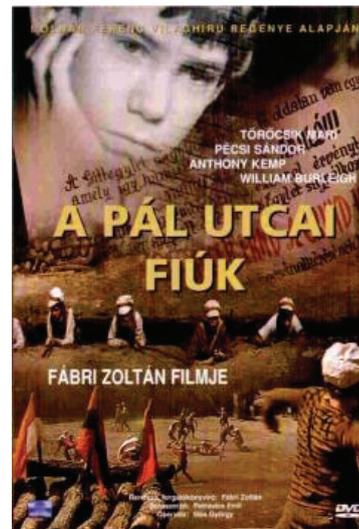
26. Moneda de 200 forintos, 2001.



27. Serie de sellos de correos, 2007: *Hace cien años Ferenc Molnár publicó la novela “Los muchachos de la calle Pál”.*



28. Cartel del film de Zoltán Fábri, 1969, DVD versionado en húngaro.



29. Grupo de escolares en la calle Hugyes Endre (2017).

## ILLUSZTRÁCIÓK

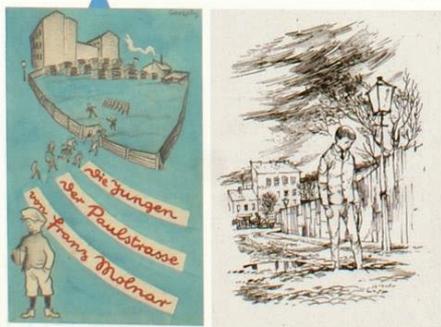
„MOST ELŐSZÖR KEZDETT DERENGENI EGYSZERŰ GYEREKLELKÉ-  
BEN A SEJTÉS ARRÓL, HOGY TULAJDONKÉPPEN MI IS AZ ÉLET”

„Itt voltak a Pál utcai fiúk!”



„Be fogunk hatolni az ő szigetjükre, és odaszögezzük a fára ezt a papíroszt.”  
(Vesztróczy Manó rajza, 1907)

„Ez a kis darab terméketlen, hepehupás pesti föld, ez a két ház közé szorított kis rónaság, ami az ő gyereklelkükben a végtelenséget, a szabadságot jelentette...”  
(Gergely Tibor címlapterve, Die Jungen der Paulstraße, 1929)



„Menekült innen, erről a hűtlen darab földről, amelyet ők annyi szenvedéssel, annyi hősiességgel védtek meg, s amely most hűtlenül elhagyja őket, hogy egy nagy bérkaszányát vegyen a hátára örök időkre.”  
(Kass János illusztrációja, 1961)

„Egy csomó Pál utcai fiú állott félénken az ajtó közelében”.  
(Kovács Péter rajza, 2007)



„A kis Nemecek erre savanyú pófát vágott. Olyan fiú volt, aki minduntalan elfelejtette, hogy baj van. Folyton emlékeztetni kellett rá.”  
(Vadász Miklós illusztrációja, 1912)

„Félelmetes két fiú volt a két Pásztor. Az egyik a két kezét fogta össze, a másik a tarkóját tartotta. Nyakig belenyomták a vízbe, s e pillanatban mindenki ujjongott a szigeten.”  
(Reich Károly rajza, 1972)



30. Uno de los paneles de la exposición itinerante (Szabó Ervin Könyvtár 2017), con ilustraciones y textos de diversas ediciones. La frase del encabezamiento es la última del libro:

“... y su simple alma infantil empezó a intuir por primera vez qué era, de hecho, esta vida cuyos servidores, ora tristes, ora alegres, somos todos” (página 214 de la traducción al español en la edición de Barcelona 2011)

## Bibliografía utilizada

- Anderson, Benedict (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993 (traducción de la 2ª edición inglesa).
- Ascarzáné Papp, Zsuzsanna et al. (2008). *Historia de Hungría*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España y Editio Mediterranea.
- Bauzá, Hugo Francisco (2007). *El mito del héroe. Morfología y Semántica de la figura heroica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benet, Juan. (1988). Las puertas abiertas de Budapest, *El País*, de 29 de agosto. En línea: [https://el-pais.com/diario/1988/08/29/opinion/588808807\\_850215.html](https://el-pais.com/diario/1988/08/29/opinion/588808807_850215.html) (Consulta: 17 de octubre de 2018)
- Benevolo, Leonardo (1975). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1977 (traducción de la 6ª edición italiana, ampliada y puesta al día).
- Bennet, Tony (1988). The Exhibitionary Complex, *New Formations* nº 4, pp. 73-102.
- Fábián, Katalin (2009). *Contemporary Women's Movements in Hungary*. Washington: Woodrow Wilson Center Press.
- Ferdinandy, Miguel de (1967). *Historia de Hungría. Un pueblo entre Oriente y Occidente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferdinandy, Miguel de (1995). *Mito e Historia. Ensayos*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico (edición póstuma).
- Gellner, Ernest (1983). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2008 (traducción de la edición inglesa).
- González Ruiz, Juan (2014). Hermenéutica y patrimonio arquitectónico escolar, en *VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Madrid, Facultad de Educación de la Universidad Complutense, pp. 459-467.
- Haan, Francesca, Krassimira Daskalova y Anna Loutfi, eds. (2006). *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and SudEastern Europe, 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*. Budapest & New York: Central European University Press.
- Hanák, Péter (2014). *A kert és a műhely*. Budapest: Gondolat. English transl. *The Garden and the Workshop. Essays on the Cultural History of Vienna and Budapest*. Princeton University Press.
- Hirsch, Marianne (2012). *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- Hawkesworth, Celia, ed. (2001). *A History of Central European Women's Writing*. Basingstoke y New York: Palgrave, in association with School of Slavonic and East European Studies, University College London.

- Hobsbawn, Eric J. y T. Ranger (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica 2002 (traducción de la edición inglesa).
- Hobsbawn, Eric J (1990). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica 1991 (traducción de la edición inglesa).
- Kádár, Judit (2015). Two Austro-Hungarian Women Writers, Anna Tutsek and Terka Lux, Creating New Urban Identities in Early Twentieth-Century. *Hungarian Cultural Studies, e-Journal of the American Hungarian Educators Association* (Budapest), Volume 8. En línea: <https://ahea.pitt.edu/ojs/index.php/ahea/article/view/214/319> (Consulta: 1 de octubre de 2018).
- Katona, András (2017). Az általános iskola 70 éve – a történelemtanítás felől szemlélve. *Könyv és Nevelés* (Budapest):
- I. Az általános iskola létrejötte és első évei az államosításig. A rövid demokratikus időszak történelemtanítása (1945–1948), 2017-2. En línea: <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/az-altalanos-iskola-70-eve-a-tortenelemtanitas-felol-szemlelve-i> (Consulta: 22 de septiembre de 2018)
  - II. Az általános iskola ügye a Rákosi-korszakban. Történelemtanítás a kemény diktatúrában (1948–1956), 2017-4. En línea: <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/az-altalanos-iskola-70-eve-a-tortenelemtanitas-felol-szemlelve-ii> (Consulta: 22 de septiembre de 2018)
- Kéri Ambrus, Katalin (2009). Los comienzos de la Educación Especial o pedagogía curativa en Hungría en el siglo XIX, en *XV Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad Pública de Navarra (Pamplona-Irunea), pp. 271-282.
- Kornis, Julius (1932). *Education in Hungary*. New York: Teachers College, Columbia University. Copia digitalizada en línea: [http://mtda.hu/books/kornis\\_gyula\\_education\\_in\\_hungary.pdf](http://mtda.hu/books/kornis_gyula_education_in_hungary.pdf) (Consulta 20 de septiembre de 2018)
- Kovaks, Dániel y Batár Zsolt (2012). *Szeecessziós Budapest*. Budapest: Andrón Könyv.
- Lawn, Martin, ed. (2009). *Modelling the Future. Exhibitions and materiality of Education*. Wallingford: Symposium Books.
- Molnár, Ferenc (1906). *A Pál utcai fiúk*. Budapest: Franklin Társulat 1907, publicada inicialmente como serie en el diario *Tanulók Lapja* (Budapest). Utilizamos la traducción al español de Adan Kovacsics: *Los muchachos de la calle Pál*. Barcelona: Editorial Casals (Bambú) 2011.
- Moya, Jesús (2000). *Las máscaras del santo. Subir a los altares antes de Trento*. Madrid: Espasa.
- Nagy, Péter Tibor (1997). The social and political history of Hungarian education, en C Wulf, ed *Education for the 21st Century*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann. Documento en línea: <http://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.htm> (Consulta: 24 de septiembre de 2018)

- Oliver Brachfeld, Ferenc (1957). *Historia de Hungría*. Barcelona: Surco.
- Palonen, Emilia (2013). Millennial politics of architecture: myths and nationhood in Budapest. *Nationalities Papers. The Journal of Nationalism and Ethnicity*, vol. 41:4, pp. 536-551. En línea: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00905992.2012.743509> (Consulta: 20 de septiembre de 2018)
- Peña Saavedra, Vicente (dir.), Manuel Fernández González y Óscar Montero Feijóo (2004). *Os Museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Renne, Tanya, ed. (1997). *Ana's Land. Sisterhood in Eastern Europe*. Boulder: Westview Press.
- Ricoeur, Paul (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Ed. Trotta 2003 (traducción del original francés).
- Romsics, Ignác (1999). *Magyarország története a XX században*. En línea: [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_magyarorszag\\_tortenete/2011\\_0001\\_520\\_magyarorszag\\_tortenete.pdf](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_magyarorszag_tortenete/2011_0001_520_magyarorszag_tortenete.pdf) (Consulta: 25 de septiembre de 2018)
- Sisa, József, ed. (2016). *Motherland and Progress. Hungarian Architecture and Design 1800-1900*. Basel: Birkhäuser.
- Sudjic, Deyan (2005). *La arquitectura del poder. Cómo los ricos y poderosos dan forma al mundo*. Barcelona: Ariel 2007 (traducción del original, *The Edifice Complex*).
- Tietz, Jürgen. (2008). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Königswinter: Tamden Verlag.
- Tournikiotis, Panayotis (1999). *La historiografía de la arquitectura moderna*. Madrid: Librería Mairéia y Celeste Ediciones

## **Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares**

### **Public school during 1st. educational Francoism (1936-1970): Administrative and curricular aspects**

**Antonio David Galera Pérez**  
**Universidad Autónoma de Barcelona**

Fecha de recepción del original: octubre 2019  
Fecha de aceptación: noviembre 2019



Una clase de niñas en una Escuela rural graduada de una pedanía de Murcia, 1963.

Fuente: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”.

Comada de Gómez San Miguel, Eva (2017). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX*. (página de cubierta). Memoria para optar al grado de Doctora. Directora: Teresa Rabazas Romero. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense.

## Resumen

Con base en la misma metodología utilizada para estudiar dos períodos anteriores de nuestra Enseñanza primaria, se aborda aquí el período correspondiente al franquismo anterior a 1970. Encontramos una tipología de escuelas excesivamente compartimentada, una graduación escolar confusa y una recuperación curricular de asignaturas exclusivamente femeninas que, sin embargo, no era más que una prolongación de la recuperación que acababa de hacer la República en varias de sus administraciones educativas. Encontramos asimismo indicios precursores de ideas avanzadas, algunas de las cuales serían abordadas tras el fin de la Dictadura.

## Palabras clave

Escuela pública, Educación Primaria, Planes de estudios, Altofranquismo educativo

## Abstract

Based on the same methodology used to study two previous periods of the Spanish Elementary Education, the period corresponding to the Francoist regime prior to 1970 is addressed here. We find out an excessively compartmentalized typology of schools, a confusing school graduation and a curricular recovery of exclusively female subjects that however, it was nothing more than an extension of the recovery that the Republic had just made in several of its educational administrations. We also find precursor indications of advanced ideas, some of which would be addressed after the end of the Dictatorship.

## Key words

Public schools, Elementary education, Curriculum design, Spanish educational 1st. Francoism.

## A. Claves

Algunos organismos y publicaciones periódicas son citados por medio de las siguientes claves, para economizar espacio:

Organismos:

JE= Jefatura del Estado

MEC= Ministerio de Educación y Ciencia

MECUD= Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

ME= Ministerio de Educación

MEN= Ministerio de Educación Nacional

MFOM= Ministerio de Fomento

MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes

MIPSA= Ministerio de Instrucción pública y Sanidad.

Publicaciones:

BOE= Boletín Oficial del Estado

BOMEN= Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional

DOGC= Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya

GM= Gaceta de Madrid

GR= Gaceta de la República.

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

## B. Preámbulo

Este artículo amplía el estudio de las principales regulaciones normativas de la Escuela primaria pública española anteriores al franquismo que hemos acometido anteriormente a través de sendos artículos centrados en la I Restauración (1857-1931) (Galera, 2018a) y en la II República (1931-1939) (Galera, 2019b), prolongándolo al período subsiguiente que he dado en denominar altofranquismo educativo (1936-1970).<sup>1</sup> El nexo de unión entre los tres es la utilización de una metodología analítica unificada, que permite extraer conclusiones estructuradas acerca de la evolución diacrónica de nuestra escuela primaria pública en aspectos poco estudiados hasta ahora.

Esta metodología consiste, tal y como se expuso en el artículo inicial, en el análisis sintético de seis aspectos normativos de la Primera Enseñanza en España: la división o graduación de la enseñanza por edades, los tipos de escuelas que se contemplan, las asignaturas o materias que componen los planes de estudios, su asignación temporal, los objetivos educativos y las orientaciones pedagógicas de la enseñanza.

Un aspecto destacado de esta metodología es la **categorización cinantropométrica** de las asignaturas, de progresiva definición en trabajos anteriores (Galera, 2018a, 2018b, 2019b):

Asignaturas de educación física.

Asignaturas o materias corporales.

Asignaturas transversales.

Resto de asignaturas, agrupadas en cinco ámbitos: lenguajes, contextos, tecnologías, ciudadanía y doctrinas.

Respecto de los objetivos, he matizado asimismo las tipologías empleadas anteriormente (Galera, 2019b), a la vista de los hallazgos del período estudiado: los aspectos individuales han sido desglosados en un ámbito intelectual, uno moral y uno físico, y se ha desglosado un aspecto/ámbito político del anteriormente denominado contextual, que quedará ahora reservado a aspectos medioambientales o geográficos:

<i>Anterior:</i>	<i>Actual:</i>
Aspectos individuales	Ámbito físico
	Ámbito intelectual
	Ámbito moral
Aspectos sociales	Ámbito social
Aspectos contextuales	Ámbito contextual
	Ámbito político

Las categorías de las orientaciones son las mismas que en el artículo anterior (Galera, 2019b): las relativas a las fuentes del aprendizaje, las relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, y las relativas al contenido de la enseñanza.

## C. ¿Una nueva periodización del franquismo?

Hasta 1970, se había ido produciendo en España una progresiva degradación de la utilidad de la Enseñanza primaria, que legalmente abarcaba hasta los 12 ó 15 años, pero que en la práctica era abandonada por muchos escolares a los 10 años, para cambiarse al Bachillerato o, sobre todo en el medio rural, para trabajar (Galera, 2019b). Pocos niños y niñas eran, en todo caso, los que continuaban en este nivel más allá de los 12 años, el límite del período de escolaridad obligatoria en la época.

---

<sup>1</sup> Sigo en ello las indicaciones del Dr. Xavier Pujadas Martí (véase nota siguiente).

La promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), en 1970, supuso para la Enseñanza primaria su consolidación como etapa de pleno derecho en la educación, al coordinar orgánicamente el paso de la educación básica, la propia Enseñanza primaria, a la educación secundaria, entonces denominada genéricamente Bachillerato, y dando por tanto una continuidad a los estudios escolares desde los 6 años hasta los 16, en aplicación de uno de los ideales que había predicado desde al menos principios de siglo el movimiento de la Escuela Única o Unificada:<sup>2</sup> la unificación de la primera y la segunda enseñanza en una sola trayectoria escolar, sin solución de continuidad.<sup>3</sup>

Con todos los defectos que se le pudieran imputar, la LGE marcó un hito destacado en nuestro ordenamiento educativo, y entiendo que este hecho debe ser reconocido con una identificación explícita, por lo que he propuesto la denominación de ‘altofranquismo’ al período educacional comprendido entre 1936 y 1970 (Galera, 2018b: 33), y ‘bajofranquismo’, al comprendido a partir de 1970 hasta el final del Régimen franquista.<sup>4</sup>

#### **D. Introducción: el marco legal**

Al advenimiento del franquismo, la enseñanza primaria española estaba regida normativamente por la Ley Moyano, de 1857 (Ley de 9 de septiembre de 1857), una de cuyas reformas parciales, de 1901, había establecido un plan de estudios que estuvo vigente incluso durante la II República (Real Decreto de 26 de octubre de 1901), pues el bien concebido plan republicano (Decreto de 28 de Octubre de 1937 y Circular de 11 de Noviembre de 1937) no llegaría a aplicarse porque la mayor parte del territorio nacional estaba ya substraída a la acción del gobierno legal por el desarrollo de la Guerra Civil.

El franquismo mantuvo la tradicional relegación de este nivel de enseñanza respecto de la secundaria y la universitaria, de manera que, mientras en 1938 se acomete ya la reforma del Bachillerato<sup>5</sup> y en 1943, la universitaria,<sup>6</sup> la enseñanza primaria no sería regulada hasta 1945 (Ley de 17 de julio de 1945). Varias serían las reformas substanciales del Bachillerato general antes de 1970 (1953, 1957, 1967), que será además adaptado para acoger a una capa más amplia de la población (el llamado Bachillerato laboral; Galera, 2019a), en tanto que la enseñanza primaria no vería sino reformas parciales, que culminarían en una refundición de 1965 (Ley 169/1965, de 21 de diciembre, y Decreto 193/1967, de 2 de febrero).<sup>7</sup>

#### **E. Graduación de la enseñanza**

En el momento del alzamiento militar cuyo fracaso daría lugar a la Guerra Civil y subsiguiente instauración de la Dictadura franquista, regía en la Escuela pública española la graduación establecida por el III Estatuto general del Magisterio, de 1923, que había ampliado el límite de la

---

<sup>2</sup> Ruiz Berrio, Julio (1976). El significado de la Escuela Única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, 242, enero-febrero, pp. 51-63.

<sup>3</sup> Luzuriaga, Lorenzo (1931). *La Escuela Única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 126 pp.

<sup>4</sup> De acuerdo a las certezas indicaciones del Dr. Xavier Pujadas Martí durante la defensa de mi tesis doctoral en diciembre de 2018, conviene añadir el adjetivo ‘educativo’ a las categorías altofranquismo y bajofranquismo, para evitar asimilaciones reduccionistas.

<sup>5</sup> Ley de 20 de septiembre de 1938, de reforma de la Segunda Enseñanza [JE] (*BOE*, 85/1938, de 23 septiembre, pp. 1385-1395).

<sup>6</sup> Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española [JE] (*BOE*, 212/1943, de 31 julio, pp. 7406-7431).

<sup>7</sup> Un estudio de conjunto de las reformas normativas de los planes de estudios de Primera y Segunda enseñanza entre 1857 y 1970 en Galera (2019a).

edad de escolarización obligatoria desde los 12 años establecidos por una Ley de 1909<sup>8</sup> hasta los 14 años,<sup>9</sup> con un grado llamado “de ampliación”, más ficticio que real; los grados en que se dividía la enseñanza, que serían confirmados por la reforma republicana de 1937, eran:

- Grado de párvulos (hasta los 6 años),
- Grado elemental (de los 6 a los 8 años),
- Grado medio (de los 8 a los 10 años),
- Grado superior (de los 10 a los 12 años), y
- Grado de ampliación (de los 12 a los 14 años).

En otros estudios he indicado la escasa fuerza prescriptiva de las sucesivas reformas desde 1909, que, incluida la reforma de 1937, no habían tenido rango de Ley, por lo que en la práctica sería difícil obligar a las familias a mantener en la Escuela a los niños, y sobre todo, a las niñas, a partir de los 12 años (Galera, 2018a, 2019b).

El franquismo instauró una graduación algo más compleja, que regresaba a los niveles de escolarización obligatoria de principios de siglo e inducía a considerar como “lujo” la escolarización a partir de los 10 años:

- Período de iniciación: —Escuela maternal (hasta los 4 años),  
—Escuela de párvulos (de los 4 a los 6 años).
- Período de enseñanza elemental (de los 6 a los 10 años).
- Período de **perfeccionamiento** (de los 10 a los 12 años).
- Período de iniciación profesional (de los 12 a los 15 años).

A partir de los años sesenta asistimos a una progresiva racionalización del sistema de graduación, de manera que entre 1963 y 1964 se promulgan unas disposiciones que establecen una nueva graduación en ocho cursos, coincidentes con los años de edad de los escolares, desde los 6 hasta los 14 (Orden de 22 de abril de 1963, Resolución de 20 de abril de 1964, Ley 27/1964, de 29 de abril).

No obstante, durante todo el período la edad de ingreso en el siguiente nivel de estudios, la Enseñanza secundaria, se mantuvo en los 10 años,<sup>10</sup> y era costumbre que los niños o niñas que no “servían” para el estudio se pusieran a trabajar a los 12 años, por lo que la Escuela primaria del altofranquismo consolidó su tendencia a convertirse en una vía muerta y poco concurrida en los últimos años escolares, que ya había apuntado durante la I Restauración (Galera, 2018a).

---

<sup>8</sup> Ley de 23 de junio de 1909 redactando en la forma que se indica los artículos 7.º y 8.º de la de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 [MIPBA] (*GM*, 176/1909, de 25 de junio, pp. 1549-1551).

<sup>9</sup> Real Decreto de 18 de mayo de 1923 aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera Enseñanza, que se inserta [MIPBA] (*GM*, 139/1923, de 19 mayo, pp. 680-690), Art. 5.º

<sup>10</sup> En 1964 se estableció la posibilidad de que los escolares que acabaran los 8 cursos de Educación Primaria pudieran acceder al 3.º curso de Bachillerato, pero se mantuvo la del acceso a la edad de 10 años previo examen de ingreso (Ley 27/1964, de 29 de abril).

**Tabla 1:**  
 Evolución normativa de las escalas de graduación escolar en el altofranquismo educativo

**En negrita, normas con rango de Ley**  
 La de 1945 regresó la obligatoriedad a los niveles de 1909  
 [Entre corchetes, denominación genérica de cada nivel educativo]  
 (Entre paréntesis, denominación implícita)  
 Los recuadros **resaltados** indican los niveles normativamente obligatorios en cada época, siempre con la salvedad de la superioridad de rango de la Ley de 1909

Edad	Anterior		Altofranquismo		
	1909 [Grado]	1923 <sup>11</sup> [Grado]	1945 [Período]	1945 [Escuela]	1967 [Curso]
0 - 1					
1 - 2					
2 - 3					
3 - 4				Maternal	Maternal
4 - 5	Párvulos	Párvulos	Iniciación	Párvulos	Párvulos
5 - 6					
6 - 7		(Elemental)		(Grado primero) <sup>12</sup>	Primero
7 - 8	Elemental		Enseñanza elemental		Segundo
8 - 9		(Medio)		(Grado segundo)	Tercero
9 - 10					Cuarto
10-11	Superior	(Superior)	Perfeccionamiento	(Grado tercero)	Quinto
11-12					Sexto
12-13		Ampliación			Séptimo
13-14			Iniciación profesional		Octavo
14-15					

Fuente, elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas: Ley de 23 de junio de 1909 (Art. 7.º), R. D. de 18 de Mayo de 1923 (Art. 5.º, graduación confirmada en la II República por la Circular de 11 de Noviembre de 1937), Ley de Educación Primaria... 1945 (Art. 18), Decreto 193/1967, de 2 de febrero (Art. 18).

## F. Tipos de escuelas

La tabla 2 que sigue no puede ser más ilustrativa: durante el altofranquismo educativo encontramos una variada tipología de escuelas, cuyo número, aunque va disminuyendo en cada reforma, no fue nunca menor de 11 tipos (1967).

Las escuelas de párvulos y maternas mantuvieron la misma organización administrativa y curricular de la República, heredada a su vez de la I Restauración (Galera, 2018a; 2019b), organización a la que el franquismo poco aportó normativamente.

<sup>11</sup> No están contempladas normas intermedias que tampoco tenían rango de Ley: Real Orden de 10 de marzo de 1911 [MIPBA] (*GM*, 71/1911, de 12 marzo, pp. 718-720), y Real Decreto de 18 de julio de 1913 [MIPBA] (*GM*, 201/1913, de 20 julio, pp. 163-164), Art. 6.º; corrección de errores, *GM*, 211/1913, de 30 julio, p. 247).

<sup>12</sup> Aunque ni en la Ley ni en desarrollos posteriores se indica nada al respecto, era costumbre recuperar la denominación de 'grado' para cada dos niveles de edad, como se puede comprobar en algunos títulos, a veces confusos, de las numerosas Enciclopedias que se publicaron como libros de texto de la Enseñanza primaria.

Tabla 2: Evolución normativa de los tipos de Escuelas comunes durante el altofranquismo educativo (1936-1970)								
Claves: x= Tipo contemplado en la norma - = tipo no contemplado								
Tipos de Escuelas				Norma				
				1938	1945	1967		
Escuela maternal				X	X	X		
Escuela de párvulos				X	X	X		
Escuela primaria	De niños	Unitaria	rural	X				
			urbana	X	X	X <sup>13</sup>		
			de orientación	X				
		Graduada incompleta	rural	X				
			urbana	X	X			
			de orientación	X				
		Graduada completa	rural	X				
			urbana	X	X			
			de orientación	X		X		
		Grupo escolar				-	X	
		Colegio Nacional				-	-	X
		Preparatoria				-	X	-
		De iniciación profesional	permanente		-	X		
			ambulante		X	X		
			de temporada		X	X		
	De niñas	Unitaria	rural	X				
			urbana	X	X	X		
			de orientación	X				
		Graduada incompleta	rural	X				
			urbana	X	X			
			de orientación	X				
		Graduada completa	rural	X				
			urbana	X	X			
			de orientación	X		X		
		Grupo escolar				-	X	
		Colegio Nacional				-	-	X
		Preparatoria				-	X	-
		De iniciación profesional	permanente		-	X		
			ambulante		X	X		
			de temporada		X	X		
Mixta	Unitaria	rural	X					
		urbana	X	X	X			
		de orientación	X					
	Graduada				-	-	X	
	Colegio Nacional				-	-	X	
Total tipos de Escuelas				27	19	11		

Fuentes: Resolución de 15 de diciembre de 1938, Ley de 17 de julio de 1945 (Título II, Capítulo II) y Orden de 10 de febrero de 1967.

<sup>13</sup> En 1967 se clasifican en Escuelas locales, Escuelas comarcales y Escuelas-hogar.

Las escuelas primarias propiamente dichas recuperaron el estatuto administrativo del liberalismo, que diferenciaba de entrada entre escuelas para niños y escuelas para niñas (Ley Moyano, 1857, Art. 100), aunque en las localidades con poca población escolar se permitía la existencia de escuelas mixtas (Ley Moyano, Arts. 102 y 103). Dentro de cada una de estas categorías, tras un ensayo fallido que elevaba a 38 los tipos de Escuelas primarias (Resolución de 15 de diciembre de 1938), el franquismo diferenció inicialmente hasta 6 tipologías para cada género (niños, niñas, y mixtas), en función de la organización de las graduaciones escolares y de los regímenes administrativos (Ley de Educación Primaria [LEP], 1945, capítulo II, Tipos de Escuela):<sup>14</sup>

#### Escuelas unitarias

Eran unitarias las Escuelas enclavadas en núcleos escolares cuya densidad de población, dentro de un radio máximo de un kilómetro, no superase la cifra de 250 habitantes. (LEP, Arts. 17 y 20). Estaban atendidas, como sabemos, por un único maestro o maestra.

#### Escuelas graduadas

Disponían de un maestro o maestra por cada Sección (grupo de clase) y podían ser de tres tipos: —Incompletas: las que tuvieran menos de tres Secciones, es decir, o dos maestros o dos maestras. —Completas: las que tuvieran de tres a seis Secciones. —Grupo escolar: las que tuvieran seis o más Secciones y permitieran la organización de clases paralelas y cursos selectivos diferenciales, «según la capacidad mental y aprovechamiento de los alumnos.» (LEP, Art. 21).

#### Escuelas preparatorias

La Ley de 1945 vuelve a consagrar legalmente estas Escuelas, con precedentes en el liberalismo decimonónico<sup>15</sup> y sobre todo en la II República,<sup>16 17</sup> «destinadas a formar a los alumnos que luego, por sus condiciones intelectuales, hayan de cursar la enseñanza media u otras similares en las que se requiera peculiar preparación», cuya creación se liberaliza: «Todos los Centros de enseñanza media podrán organizar Escuelas primarias preparatorias, que abarcarán como mínimo el segundo período de graduación escolar.» (LEP, Art. 22).

#### Escuelas de iniciación profesional

«Para los alumnos de doce a quince años de edad se organizarán en las Escuelas graduadas clases de iniciación profesional...» que «responderán en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición y al ambiente de la barriada o del núcleo de población. Para las niñas se organizarán además enseñanzas de artesanía y labores del hogar.» (LEP, Art. 23).

--- 000 ---

A finales de los años cincuenta, la entrada en los gobiernos de ministros ligados al Opus Dei marca el inicio de una etapa de racionalización de la enseñanza franquista, tanto en aspectos organizativos como pedagógicos. Encontramos así intentos de disminuir la atomización de Escuelas unitarias,

---

<sup>14</sup> Además de las que aquí comentamos, existía una serie de escuelas de diferente origen y destinatarios que la ley engloba bajo el epígrafe de Escuelas especiales. (LEP, Capítulo III, Escuelas especiales).

<sup>15</sup> Real decreto de 6 de Noviembre de 1861 sobre establecimiento de Colegios en los Institutos de segunda enseñanza [MFOM] (*GM*, 311/1861, de 7 de Noviembre, p. 1)

<sup>16</sup> Decreto de 25 de Septiembre de 1931 declarando que, en donde las condiciones materiales lo permitan y las exigencias pedagógicas lo aconsejen, podrán los Claustros de los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza organizar Escuelas preparatorias para el ingreso en dichos Centros [MIPBA] (*GM*, 269/1931, de 26 Septiembre, p. 2021).

<sup>17</sup> Decreto de 7 de Septiembre de 1935 disponiendo que los Claustros de los Institutos de Segunda enseñanza podrán organizar Escuelas preparatorias para el ingreso en los mismos [MIPBA] (*GM*, 255/1935, de 12 Septiembre, pp. 2022-2024).

poniendo inicialmente las de un mismo distrito escolar bajo la dirección del Grupo escolar más cercano (Orden de 3 de julio de 1957), o posteriormente, creando Agrupaciones escolares con las unitarias de una misma zona (Decreto 400/1962, de 22 de febrero). Para racionalizar la graduación de la enseñanza en zonas con poca densidad de población, se consagran las Agrupaciones escolares (Decreto 193/1967, de 2 de febrero).

En 1967, el texto refundido de la Ley de Educación Primaria mantiene casi todas las tipologías anteriores, aunque simplificando sus subdivisiones; a las escuelas de párvulos y maternas, de tan exigua regulación como en anteriores normas, se añaden:

#### Escuelas unitarias

Con las citadas mejoras de 1957 y 1962, pasan a ser de dos tipos:

—Escuelas locales; «Sólo podrán existir Escuelas unitarias cuando el censo escolar de la localidad, incrementado con el de otras próximas con posibilidad de transporte escolar, en caso de concentración, no supere la cifra de treinta alumnos.» (Decreto 193/1967 [LEP 1967], Art. 21).

—Escuelas comarcales; «...Escuela comarcal es la Escuela o grupo de Escuelas cuyos alumnos procedan de distintas localidades.» (LEP 1967, Art. 23).

#### Agrupaciones escolares

«Agrupación escolar es el Colegio o Escuela graduada cuyas aulas estén localizadas en dos o más edificios situados dentro del radio de un kilómetro...» (LEP 1967, Art. 23).

#### Colegios nacionales

Con esta denominación se pasaron a denominar las Escuelas graduadas que tuvieran los ocho cursos de la nueva graduación (LEP 1967, Art. 22).

## G. Planes de estudios

Revisaremos la legislación educacional de este importante aspecto en lo relativo a asignaturas o materias que componían los planes de estudios, la asignación temporal prevista para cada una, los objetivos de la enseñanza, y las orientaciones pedagógicas.

### 1. Asignaturas o materias

---

Estudiaremos el detalle de la evolución normativa de las asignaturas contempladas en los planes de estudios de la Enseñanza primaria del altofranquismo educativo, agrupándolas en las categorías cinantropométricas siguientes: asignaturas de educación física (a las que añadiremos las de higiene, por la relación doctrinal que desde finales del siglo XIX mantenían ambas materias, y que llega, aunque residualmente, hasta el altofranquismo educativo), asignaturas corporales, asignaturas transversales y el resto de asignaturas, agrupadas en cinco ámbitos (Galera, 2018a; 2018b: I, 53-55).

En cada una de las tablas que siguen he transcrito como contraste las asignaturas de cada grupo que contemplaba el plan de 1901, que fue la referencia normativa anterior del altofranquismo educativo, en tanto que el régimen no reconoció ninguna de las reformas educativas de la II República, a cuyo advenimiento estaba vigente el aludido plan.

### a) Educación física e higiene

Encontramos a partir de 1936 una presencia continuada de la asignatura de “Educación Física”, tanto para niñas como para niños (1945, 1953, 1964 y 1965).<sup>18</sup> Hubo además alguna asignatura que, siendo del grupo cinantropométrico de otras asignaturas, presentaban una parte de sus contenidos con un enfoque que podríamos considerar como doctrina conceptual de apoyo a la educación física, lo que se venía observando desde finales del siglo XIX (Alonso et al., 1993); era la “Higiene”, que sufre fluctuaciones de destino: en 1953 se prescribe sólo para niñas y en 1964, para ambos géneros.

La evolución de prescripciones de todas ellas se puede consultar en la tabla 3 siguiente: de tres asignaturas o materias en el plan de 1901 (a partir de 1918), pasamos a una sola, en 1965.

Tabla 3: Asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970): Educación física e higiene													
1901= plan anterior de referencia para el franquismo													
Claves: (I)= Grupo de asignaturas de educación física (IV)= Grupo de otras asignaturas													
n= número de planes de estudios / cuestionarios en los que aparece la asignatura durante el franquismo													
x= asignatura prescrita [x]= materia incluida en otra asignatura - = materia no prescrita													
Asignaturas o materias		1901		1945		1953		1964		1965		n	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
(I)	1. Educación Física	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x <sup>19</sup>	4	4
	2. Ejercicios corporales	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	3. Paseos y excursiones <sup>20</sup>	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
(IV)	4. Higiene y Fisiología humana	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	5. Higiene <sup>21</sup>	-	-	-	-	[x] <sup>22</sup>	⊗	[x]	[x]	-	-	2	1
Total asignaturas o materias:		3	3	1	1	2	1	2	2	1	1	6	5

### b) Asignaturas corporales

Un total de cinco asignaturas se prescriben sucesivamente durante el período investigado, con una fluctuación de su número según la reforma y diferenciada a veces según el género; cuatro de ellas eran comunes para niños y niñas:

- “Música y canto” (1945, 1953, 1964, 1965).
- “Dibujo” (1945, 1953, 1964, 1965).
- “Prácticas de iniciación profesional” (1945, 1964, 1965).
- “Trabajos manuales” (1945, 1953, 1965).

La quinta era exclusiva para niñas:

- “Labores propias del sexo”, para niñas (1945, 1953, 1964).

Su evolución normativa se puede consultar en la tabla 4 que sigue: la música y canto, el dibujo y los trabajos manuales se mantienen como materias con asignatura propia entre 1901 y 1965.

<sup>18</sup> En todos los casos en que aparecen uno o varios años entre paréntesis, debe entenderse que se refieren a las correspondientes normas legislativas cuyas referencias concretas se indican en apartado al final del artículo.

<sup>19</sup> En 1965, la asignatura para niños se denomina “Educación física y deportiva”.

<sup>20</sup> Añadidos en 1918 (Real Orden de 10 de abril de 1918 [MIPBA] (GM, 103/1918, de 13 abril, p. 135)), su práctica se vuelve a recomendar en 1934 (Orden Circular de 8 de Agosto de 1934 de la Dirección general de Primera enseñanza [MIPBA] (Gaceta de Madrid. Diario Oficial de la República, 221/1934, de 9 Agosto, p. 1389)).

<sup>21</sup> En 1964, incluida en “Ciencias de la Naturaleza”.

<sup>22</sup> En 1953 es sólo para las niñas y está incluida entre las “Enseñanzas del hogar”.

Tabla 4:  
 Asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970): Asignaturas corporales

Asignaturas o materias		1901		1945		1953		1964		1965		n	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
(II)	6. Música y canto <sup>23 24</sup>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4	4
	7. Dibujo <sup>25 26</sup>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4	4
	8. Labores [niñas] <sup>27</sup>	-		x		[x]		x		-		3	
	9. Prácticas iniciación profesional <sup>28</sup>	-	-	x	x	-	-	x	x	x	x	3	3
	10. Trabajos manuales <sup>29</sup>	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	3	3
Total asignaturas o materias:		3	3	5	4	4	3	4	3	4	4	17	14

### c) Resto de asignaturas

Está compuesto por un numeroso y variado conjunto de materias, como no podría ser menos debido al criterio cinantropométrico con el que he establecido las categorías generales.

A semejanza del plan republicano de 1937, y a efectos metodológicos de su mejor comprensión, las he distribuido en los cinco ámbitos cinantropométricos enunciados en el preámbulo: ámbito de los lenguajes, ámbito de los contextos, ámbito de las tecnologías, ámbito de la ciudadanía, y ámbito de las doctrinas.

#### (1) Ámbito de los lenguajes

Con asignaturas o materias relacionadas con la lengua oral y escrita y las matemáticas, hasta un total de cinco, prescritas para ambos géneros:

- “Lectura” (1965).
- “Escritura” (1965).
- “Lengua española” (1945, 1953, 1964, 1965).
- “Lengua extranjera: Inglés” (1965).
- “Matemáticas” (1945, 1953, 1964, 1965).

Durante la mayor parte del altofranquismo educativo se produce una síntesis de asignaturas del ámbito de los lenguajes, que a finales del período se vuelven a desglosar de forma similar a la del liberalismo, que gustaba de diferenciar entre lectura, escritura y gramática, por un lado, y entre aritmética y geometría, por otro (Galera, 2018a). En 1965 se produce la importante adición, por primera vez en la historia educativa de nuestra Enseñanza primaria, de la lengua extranjera.

Véase la tabla 5.

<sup>23</sup> En 1901 se denominaba únicamente “Canto”.

<sup>24</sup> En 1953, la de las niñas está incluida entre las “Enseñanzas del hogar”.

<sup>25</sup> En 1943, la asignatura incluye “Trabajos manuales” y lleva la denominación conjunta de ambas materias.

<sup>26</sup> En 1964 y 1965 se denomina “Dibujo y pintura”.

<sup>27</sup> En 1953, incluida entre las “Enseñanzas del hogar”.

<sup>28</sup> En 1945, la asignatura se denomina “Prácticas de taller” y en 1964 se imparte en el “Período de iniciación profesional”, no obligatorio para las Escuelas.

<sup>29</sup> En 1965 se denomina “Manualizaciones”.

**Tabla 5:**  
**Asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970): Ámbito de los lenguajes**  
 1901= plan anterior de referencia para el franquismo  
 Claves: (IV) Grupo de otras asignaturas    LEN= Ámbito de los lenguajes    Resto de claves, como en tabla 3

Asignaturas o materias		1901		1945		1953		1964		1965		n	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
(IV) LEN	11. Lectura	[x]	[x]	-	-	-	-	-	-	x	x	1	1
LEN	12. Escritura	[x]	[x]	-	-	-	-	-	-	x	x	1	1
LEN	13. Gramática castellana... [y] ortografía	[x]	[x]	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
LEN	14. Lengua española <sup>30 31</sup>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4	4
LEN	15. Lengua extranjera. Inglés	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	1	1
LEN	16. Aritmética	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
LEN	17. Geometría	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
LEN	18. Matemáticas	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	4	4
Total asignaturas o materias		6	6	2	2	2	2	2	2	5	5	11	11

## (2) Ámbito de los contextos

En este ámbito, muy numeroso, con 10 asignaturas, incluiremos las dedicadas al estudio del medio físico y social; como en el caso de los lenguajes, todas estaban dirigidas tanto a niñas como a niños:

“Geografía” (1945, 1953, 1964).  
 “Geografía de España” (1965).  
 “Geografía Universal” (1965).  
 “Geografía e Historia” (1965).  
 “Historia” (1945, 1953, 1964).

“Historia de España” (1965).  
 “Historia Universal” (1965).  
 “Ciencias sociales y de la Naturaleza” (1965).  
 “Ciencias físicas, químicas y naturales” (1965).  
 “Ciencias de la Naturaleza” (1945, 1953, 1964, 1965).

Véase el detalle de prescripciones en la tabla 6.

**Tabla 6:**  
**Asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970): Ámbito de los contextos**  
 1901= plan anterior de referencia para el franquismo  
 Claves: (IV) Grupo de otras asignaturas    CON= Ámbito de los contextos    Resto de claves, como en tabla 3

Asignaturas o materias		1901		1945		1953		1964		1965		n	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
(IV) CON	19. Geografía	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	3	3
CON	20. Geografía de España	-	-	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	21. Geografía Universal	-	-	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	22. Geografía e Historia	x	x	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	23. Historia	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	3	3
CON	24. Historia de España	-	-	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	25. Historia Universal	-	-	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	26. Ciencias sociales y de la Naturaleza <sup>32</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	1	1
CON	27. Ciencias físicas, químicas y naturales	x	x	-	-	-	-	-	-	(x)	(x)	1	1
CON	28. Ciencias de la Naturaleza	-	-	x	x	x	x	x	x	(x)	(x)	4	4
Total asignaturas o materias		2	2	3	3	3	3	3	3	8	8	17	17

<sup>30</sup> En 1901, la asignatura se denominaba "Lengua castellana: Lectura. Escritura. Gramática".

<sup>31</sup> En 1943, la asignatura se denomina "Lenguaje", y en 1945, con la denominación de "Lengua Nacional", comprende la Lectura interpretativa, la Escritura, la Ortografía y la Redacción.

<sup>32</sup> En los Cuestionarios Nacionales de 1965 sólo consta la denominación genérica de "Unidades didácticas", y sus contenidos a partir de 4.º curso se van especializando progresivamente en "Naturaleza"/"Ciencias de la Naturaleza", "Vida social", "Geografía e Historia", "Geografía de España", "Geografía Universal", "Historia Universal y de España", y "Ciencias físico-químico-naturales", todas con la denominación genérica indicada.

### **(3) Ámbito de las tecnologías**

He reservado este ámbito a un conjunto de asignaturas cuya finalidad educativa era la iniciación a técnicas de la vida cotidiana de ámbito familiar, sobre todo en sus aspectos conceptuales y en mucha menor medida en los procedimentales o de aplicación, y destinadas exclusivamente a las niñas:

“Economía doméstica” (1953, 1964).

“Enseñanzas de hogar”, síntesis de “Labores” y de “Economía doméstica” (1965).

En la tabla 7 que sigue vemos que el altofranquismo mantuvo la tradición decimonónica de incrementar la educación femenina con estos aspectos, que en ninguno de los períodos se hace extensiva a los niños; a pesar de que el plan de referencia de 1901 había desechado normativamente este tipo de asignaturas exclusivamente femeninas, en la práctica escolar se seguían impartiendo (Galera, 2018a) y, lo que es más peculiar, volvieron a ser explicitadas normativamente en varios de los planes de la II República (Galera, 2019b).

### **(4) Ámbito de la ciudadanía**

He incluido en esta categoría unas materias o asignaturas destinadas a proporcionar normas y prácticas de comportamiento social, que incluso en la II República tenían un carácter más doctrinal que empírico. Encontramos en el altofranquismo cuatro asignaturas comunes a ambos géneros:

“Conocimientos sociales” (1953, 1964, 1965).

“Derecho” (1953).

“Enseñanza de las reglas de circulación de tráfico” [1953 (reforma parcial de 1961), 1964].

“Educación cívica y social” (1965).

Y una asignatura exclusiva de las niñas:

“Formación familiar y social” (1953, 1964).

Comprobamos en la aludida tabla 7 que los primeros planes del altofranquismo educativo (1945) no contemplaban estas asignaturas, de las que el plan de 1901 sólo prescribía “Rudimentos de Derecho”.

### **(5) Ámbito de las doctrinas**

Incluiremos en este grupo las materias cuya finalidad preferente era la inculcación de ideologías; encontramos tres asignaturas, destinadas todas a ambos géneros (citada tabla 7):

“Religión” (1945, 1953, 1964, 1965).

“Formación del espíritu nacional” (1945, 1964).

“Formación política” (1953).

La formación doctrinal religiosa, basada en la Religión Católica, había estado presente en los planes de estudios durante todo el liberalismo, con la única excepción del período republicano (Galera, 2018a, 2019b); en el altofranquismo se recuperó su prescripción y se añadió una asignatura de formación política, de similares características inculcatorias, que en 1965 se reconvirtió a una de formación ciudadana, por lo que en el ámbito doctrinal sólo quedaría la Religión.

**Tabla 7:**  
**Asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970)**  
**Ámbitos de las tecnologías, de la ciudadanía y de las doctrinas**  
 1901= plan anterior de referencia para el franquismo  
 Claves: (IV)= Otras asignaturas  
 CIU= Ámbito de la ciudadanía    DOC= Ámbito de las doctrinas    TEC= Ámbito de las tecnologías  
 Resto de claves, como en tabla 3

Asignaturas o materias		1901		1945		1953 <sup>33</sup>		1964		1965		n	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
(IV) TEC	29. Economía doméstica [niñas]	-	⊗	-	⊗	[x]	⊗	x	⊗	-	⊗	2	⊗
(IV) TEC	30. Enseñanzas de hogar [niñas]	-	⊗	-	⊗	-	⊗	-	⊗	x	⊗	1	⊗
(IV) CIU	31. Derecho	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	1	1
(IV) CIU	32. Conocimientos sociales <sup>34</sup>	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	3	3
(IV) CIU	33. Formación familiar y social [niñas]	-	⊗	-	⊗	[x]	⊗	x	⊗	-	⊗	2	⊗
(IV) CIU	34. Enseñanza reglas de circulación <sup>35</sup>	-	-	-	-	x	x	[x]	[x]	-	-	2	2
(IV) CIU	35. Educación cívica y social	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	1	1
(IV) DOC	36. Religión <sup>36</sup>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4	4
(IV) DOC	37. Formación política	-	-	-	-	[x]	[x]	-	-	-	-	3	3
(IV) DOC	38. Formación del espíritu nacional	-	-	x <sup>37</sup>	x	-	-	x	x	-	-		
Total asignaturas o materias		2	2	2	2	7	5	6	4	4	3	19	14



Práctica de Labores durante la clase de “Enseñanzas del Hogar” en la Escuela de niñas de Torrebaja, Rincón de Ademuz (Valencia), mediados del decenio de 1940  
 Fuente: Sánchez Garzón, Alfredo (15-02-2012). «De las escuelas y maestros del Rincón de Ademuz en otro tiempo (I)», Desde el Rincón de Ademuz (recuperada de <https://www.desdeelrincondeademuz.com/2012/02/de-las-escuelas-y-maestros-del-rincon.html>).

<sup>33</sup> En los Cuestionarios Nacionales de 1953, todas las asignaturas de las disciplinas del Movimiento para las niñas estaban incluidas en un grupo denominado “Iniciación para el Hogar” o “Enseñanzas del Hogar”.  
<sup>34</sup> En los tres Cuestionarios Nacionales está reservada a escolares de 6 a 8 años; en el de 1965 está incluida entre los contenidos de las “Unidades didácticas”.  
<sup>35</sup> Introducida en 1961, en 1964 se diluyó entre “Conocimientos sociales” y “Hábitos y destrezas”.  
<sup>36</sup> En 1901 se denomina “Doctrina cristiana e Historia sagrada”.  
<sup>37</sup> Se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España.

#### d) Asignaturas transversales

En 1964 vemos aparecer una asignatura, “Hábitos y destrezas”, que en 1965 se denomina “Habitación”, dirigida tanto a niños como a niñas, y cuya finalidad, altamente innovadora para la época, era el desarrollo de técnicas de estructuración del pensamiento lógico y metodológico, con vistas a una mejora de los aprendizajes en general y a la formación de hábitos de estudio; entre sus contenidos encontramos una incipiente interdisciplinariedad y también aspectos de educación corporal (tabla 8).

Así en 1964, se establecen cuatro tipos de hábitos, denominados operativos, morales, sociales y mentales, que el propio texto caracteriza muy bien:

- a) A diferencia de las nociones o conocimientos, los niveles en hábitos y destrezas se refieren a las disposiciones que el alumno alcanza gracias a un trabajo escolar concebido y realizado de una forma activa, motivadora y sistemática.
- b) En los hábitos operativos, los niveles se alcanzan haciendo que el alumno realice una serie de manualizaciones y también de prácticas de gestiones en oficinas públicas.
- c) Para el logro de los niveles que corresponden a hábitos morales y sociales, el maestro ha de cuidar la conducta del niño en el aula, en la casa y en los lugares públicos. Otro aspecto consiste en lograr que los niños formen criterios básicos para un sentido de economía y utilidad mediante la interpretación correcta de situaciones problemáticas que el maestro planteará a través de los contenidos de *otras materias*.
- d) Los hábitos mentales no tienen cabida en una actividad específica, pero, como puede observarse en los niveles exigidos, se pueden alcanzar cuando las materias de enseñanza que piden un mayor esfuerzo intelectual, como ocurre con la gramática, aritmética y geometría especialmente, se enseñan al alumno de forma sistemática, psicológicamente bien programadas y haciéndolas funcionales y de aplicación práctica inmediata.

En la tabla 8 podemos ver que algunos de estos hábitos (1964) o aspectos (1965) reflejaban preocupaciones corporales o de educación física. Esta innovadora asignatura, destacable por su precoz y exclusiva presencia en la Enseñanza primaria, no volverá a prescribirse nunca más, hasta la fecha, en nuestro sistema educativo.

Tabla 8: Presencia de aspectos de educación física en los niveles de Hábitos y Destrezas ( <i>Niveles de adquisiciones...</i> , 1964) y en la asignatura de “Habitación” ( <i>Cuestionarios Nacionales</i> , 1965)			
Curso	Tipos de hábitos / aspectos		
	Operativos	Mentales	Morales y sociales
1.º	<b>Posiciones</b> correctas de pie y sentado. (1964, 1965)  <b>Movimientos</b> correctos al pasar de una a otra.	Seriación y clasificación elemental de objetos por su forma, tamaño, color y peso. (1964, 1965)	<b>Aseo personal</b> y cuidado de los útiles de trabajo. (1964, 1965)
2.º	<b>Posiciones</b> correctas / adecuadas para la lectura y la escritura, ... (1964, 1965)	Advertir semejanzas y diferencias entre <b>objetos</b> . (1964, 1965)	<b>Circulación</b> correcta en el aula, dependencias del edificio escolar y en la calle. (1964)
3.º	<b>Posición</b> correcta en la mesa de comedor. (1964) <b>Actitudes</b> correctas en las situaciones de juego, trabajo y comida. (1965)		Cumplimiento de las reglas del <b>juego</b> . (1964, 1965)

## 2. Distribución del trabajo escolar: asignación temporal de las materias

En el franquismo encontramos por primera vez una regulación nacional de la distribución de las materias de Enseñanza primaria en el horario semanal, explicitado en los Cuestionarios Nacionales de 1965, y que nunca hasta entonces había sido definido en nuestra legislación educativa.

Para ser exactos, debemos recordar que esta regulación ya había tenido un precedente en la efímera reforma republicana de 1937, que sabemos tuvo poca aplicación por estar la Guerra Civil ya prácticamente decantada en contra del gobierno (Galera, 2019b).

Este precedente tiene sin embargo la ventaja de que nos sirve para contrastar los valores definidos en 1965. En las tablas 9 y 10 vemos la comparación entre ambos tipos de horarios semanales, referidos a niñas y niños, respectivamente.

**Tabla 9:**  
**Enseñanza primaria: Distribución del horario semanal por edades escolares (niñas)**  
 Claves: a= reforma republicana de 1937 b= Cuestionarios Nacionales de 1965

Grupos de materias	Edades escolares (años)															
	6		7		8		9		10		11		12		13	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b		
Educación Física y recreos	6	6	6	5,5	5	4,5	5	4,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3	3,5	3	3,5
Asignaturas corporales	4	2,5	4	2,5	3,5	2,5	3,5	2,5	3	2,5	3	2,5	4	7	5	7
Ámbito de las tecnologías	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ámbito de los lenguajes	13	14	13	14	13	14	13	13	13	12	13	12	11	13	11	13
Ámbito de los contextos	4	2,5	4	3	6	4	6	5	7,5	7	7,5	7	9	6	8	6
Ámbito de la ciudadanía	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	2	-	2
Ámbito de las doctrinas	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2
Paseos, excursiones y libre disposición	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
<b>Total horas semanales niñas:</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>36</b>

**Tabla 10:**  
**Enseñanza primaria: Distribución del horario semanal por edades escolares (niños)**  
 Claves: a= reforma republicana de 1937 b= Cuestionarios Nacionales de 1965

Grupos de materias	Edades escolares (años)															
	6		7		8		9		10		11		12		13	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b		
Educación Física y recreos	6	6	6	5,5	5	4,5	5	4,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3	3,5	3	3,5
Asignaturas corporales	5	2,5	5	2,5	4,5	2,5	4,5	2,5	4	2,5	4	2,5	5	7	6	7
Ámbito de las tecnologías	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ámbito de los lenguajes	13	14	13	14	13	14	13	13	13	12	13	12	11	13	11	13
Ámbito de los contextos	4	2,5	4	3	6	4	6	5	7,5	7	7,5	7	9	6	8	6
Ámbito de la ciudadanía	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	2	-	2
Ámbito de las doctrinas	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2
Paseos, excursiones y libre disposición	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2
<b>Total horas semanales niños:</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>36</b>

Lo primero que llama la atención es la asignación en 1965 de un tiempo semanal a “Paseos, excursiones y tiempo de libre disposición”: se trata, por un lado, de la integración normativa de los paseos y excursiones que hemos visto profusamente regulados tangencialmente, tanto en la I Restauración (Galera, 2018a) como en la II República (Galera, 2019b) y, por otro lado, de un antecedente del margen de flexibilización o descentralización horaria que encontraremos también en los Niveles básicos de referencia de 1981 de la Educación General Básica, aunque limitados sólo a las primeras edades:

Educación preescolar (1981) 1 hora semanal de libre disposición  
 Ciclo inicial EGB (1981)<sup>38</sup> 1 hora semanal de libre disposición

Este tipo de descentralización horaria no se volverá a encontrar en el ordenamiento educativo de la Enseñanza primaria española hasta la reforma de 1992, y ello en una norma de ámbito regional.<sup>39</sup>

En las niñas (tabla 9), encontramos un grupo de materias, el ámbito de las tecnologías, en que englobamos los llamados “trabajos femeninos” (1937) o “enseñanzas de hogar” (1965). En los planes de estudios de los niños no hay asignaturas que se puedan incardinar en este ámbito (tabla 10), al que en los planes de las niñas se puede suponer una dedicación de al menos 1 hora a la semana, que se debería descontar de su horario asignado a paseos, excursiones y libre disposición. Tanto en uno como en otro género, vemos que en el franquismo aparecen dos ámbitos, el de la ciudadanía y el de las doctrinas, inexistentes en la reforma republicana. En 1965, el ámbito de la ciudadanía estaría formado por la asignatura de “Educación cívica y social”, una evolución más educativa de las materias inicialmente prescritas en el franquismo para la inculcación de doctrinas políticas (“Formación política”, “Formación del Espíritu Nacional”) (Galera, 2015); por su parte, el ámbito de las doctrinas, que inicialmente abarcaría también estas asignaturas de inculcación, quedó limitado en 1965 a la asignatura de “Religión”. El tiempo necesario para impartir estos dos grupos de asignaturas en el altofranquismo educativo se tomaba de las que compondrían el ámbito de los contextos y de las asignaturas corporales, que como vemos en las tablas tienen en 1965 menor asignación que en 1937.

Los valores temporales de la asignatura “Educación Física” incluyen, tanto en 1937 como en 1965, el tiempo semanal destinado a recreos, que podemos establecer en unas 3 horas semanales, a razón de media hora diaria de la semana escolar entonces vigente de lunes a sábado, inclusive. Si deducimos este tiempo del asignado a la asignatura, los valores reales de ésta quedan muy reducidos a medida que subimos en los años escolares, lo que a partir de los 10 años era notablemente insuficiente, aun cuando el horario de recreo se reservara al juego libre de los escolares, como ya se indica en los planes de estudios, y se destinase además a “Educación Física” el tiempo de libre disposición:

Actividades escolares (horario semanal) en 1965	6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		11 años	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Educación Física	3	3	2,5	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Recreos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Paseos, excursiones y libre disposición	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

### 3. Objetivos de la enseñanza

Puesto que el anterior plan de estudios de la Enseñanza primaria para el franquismo, el de 1901, no prescribió objetivos ni orientaciones de ningún tipo, he puesto como contraste los de la reforma republicana de 1937. (Tabla 11).

Durante el altofranquismo educativo encontramos un total de 14 objetivos generales de la Enseñanza primaria, repartidos entre tres normas (1945, 1953 y 1965), de los que 13 están enunciados en la Ley de Educación Primaria de 1945, aunque en las reformas de 1953 y 1965 quedan reducidos drásticamente a 1.

<sup>38</sup> Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica [ME] (BOE, 18/1981, de 21 enero, pp. 1384-1389), Anexo II, Horarios.

<sup>39</sup> Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria [en Cataluña] [Departamento catalán de Enseñanza] (DOGC, 1593 - 13.5.1992, pp. 2740-2756), Art. 6.2.

Dos de ellos habían sido ya enunciados en la reforma republicana, lo que les da una continuidad de prescripción, aunque intermitente:

- 5. Crear / formar conciencia [para cumplimiento] del deber (1937, 1945)
- 6. Desarrollar / enriquecer la personalidad infantil (1937, 1953, 1965)

**Tabla 11:**  
**Objetivos generales de la Enseñanza Primaria (1936-1970)**  
 Evolución normativa de los objetivos en cada ámbito de la personalidad

**Resaltadas**, normativas de ámbito nacional  
 1937= primer plan anterior al franquismo que incluyó objetivos generales  
 Claves: x= objetivo enunciado –= objetivo no enunciado  
 f= frecuencia de enunciaciones (número de textos que enuncian el objetivo) durante el altofranquismo  
**Recuadrados**, objetivos con continuidad **Recuadrados**, objetivos durante el altofranquismo

Ámbitos y objetivos generales	1937	1945	1953	1965	f
<u>Ámbito físico:</u>					
1. Formar una juventud fuerte, sana y disciplinada	-	x	-	-	1
<u>Ámbito intelectual:</u>					
2. [Desarrollar] la inteligencia, la memoria y la sensibilidad		x	-	-	1
Despertar... la originalidad y la imaginación	x	-	-	-	0
Fomentar... hábitos... para el esfuerzo creador y fecundo	x	-	-	-	0
3. [Proporcionar] capacidad para ulteriores estudios y actividades	-	x	-	-	1
4. Proporcionar... la cultura general obligatoria	-	x	-	-	1
<u>Ámbito moral:</u>					
5. Crear / formar conciencia [para cumplimiento] del deber	x	x	-	-	2
6. Desarrollar / enriquecer la personalidad infantil	x	-	x	x	3
7. Ejercitar en el ahorro, la previsión y el mutualismo	-	x	-	-	1
8. Formar intelectual y moralmente	-	x	-	-	1
<u>Ámbito contextual:</u>					
Observar y conocer directamente el medio natural	x	-	-	-	0
<u>Ámbito social:</u>					
9. Adquirir hábitos sociales	-	x	-	-	1
10. Contribuir... a la orientación y formación profesional...	-	x	-	-	1
11. Preparar para la vida en el hogar [niñas]	-	x	-	-	1
12. [Preparar para la]... artesanía e industrias domésticas [niñas]	-	x	-	-	1
<u>Ámbito político:</u>					
13. Infundir... el amor y la idea del servicio a la Patria...	-	x	-	-	1
14. Conseguir un espíritu nacional fuerte y unido	-	x	-	-	1
<b>Total objetivos generales</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	

Otros tres objetivos, bastante más explícitos, de la reforma republicana no fueron recuperados por el franquismo: observar y conocer directamente el medio natural (lo que hubiera sido congruente con la práctica de paseos y excursiones que en 1965 se explicitaban como actividades escolares), despertar la originalidad y la imaginación (cualidades que debemos suponer no se consideraban deseables en el franquismo), y fomentar hábitos para el esfuerzo creador y fecundo (hábitos que en principio no estaban en oposición a las doctrinas franquistas).

Encontramos un objetivo genérico directamente aplicable a la educación física, formar una juventud fuerte, sana y disciplinada (1945), que sin embargo no se volverá a enunciar, y dos objetivos exclusivos de la educación de las niñas: preparar para la vida en el hogar y preparar para la artesanía e industrias domésticas (ambas, también en 1945), que tampoco se enunciarán en las siguientes reformas del período.

En 1945 hay asimismo dos objetivos de naturaleza política, infundir el amor y la idea del servicio a la Patria, y conseguir un espíritu nacional fuerte y unido, que tampoco tendrán continuidad teleológica.

Los 7 objetivos restantes, presentes sólo en 1945, eran de naturaleza intelectual, moral y social:

2. Desarrollar la inteligencia, la memoria y la sensibilidad.
3. Proporcionar capacidad para ulteriores estudios y actividades.
4. Proporcionar la cultura general obligatoria.
7. Ejercitar en el ahorro, la previsión y el mutualismo.
8. Formar intelectual y moralmente.
9. Adquirir hábitos sociales.
10. Contribuir a la orientación y formación profesional.

Tabla 12: Orientaciones generales para la Enseñanza Primaria (1937-1970) Evolución de las enunciaciones en cada categoría pedagógica					
Resaltadas, normativas / cuestionarios de ámbito nacional Claves: x= orientación prescrita –= orientación no prescrita g= frecuencia de prescripciones (número de textos que prescriben la orientación) durante el altofranquismo					
Recuadradas, orientaciones con continuidad    Recuadradas, orientaciones durante el altofranquismo					
Categorías y orientaciones	1937	1953	1964	1965	g
<b>Fuentes de aprendizaje</b>					
Ejemplo del maestro como guía de sus alumnos	x	-	-	-	0
1. Influencia del ambiente educativo... / del ambiente próximo	x	x	-	-	1
Que cada niño reciba la influencia... de los demás niños	x	-	-	-	0
2. Tener en cuenta la motivación e intereses de los escolares	-	-	-	x	1
Total fuentes de aprendizaje:	3	1	0	1	
<b>Proceso de enseñanza</b>					
3. Aplicación del aprendizaje a situaciones extraescolares	-	-	x	-	1
Colaboración y ayuda mutua [en] la labor escolar	x	-	-	-	0
Creación como forma permanente del trabajo escolar	x	-	-	-	0
Dar unos minutos de reposo en clase, al cambiar de actividad	x	-	-	-	0
4. Evaluar el proceso y no sólo el resultado del aprendizaje	-	-	x	-	1
5. Importancia de la acción... y la experimentación	-	x	x	-	2
6. Lección como colaboración entre maestro y niños	-	x	-	-	1
7. Lección como situación de aprendizaje preparada	-	-	x	-	1
8. Motivación como provocación del deseo de saber	-	-	x	-	1
Práctica de la solidaridad entre los niños	x	-	-	-	0
9. Ritmo lento: escaso contenido nuevo en cada lección	-	x	-	-	1
Total proceso de enseñanza:	4	3	5	0	
<b>Contenido de la enseñanza</b>					
10. Enseñar ejercicios, nociones, y hábitos y destrezas	-	-	x	-	1
Estudio de hechos y fenómenos naturales	x	-	-	-	0
Estudio de la vida económico-social	x	-	-	-	0
11. Matizar los programas según el sexo	-	x	-	-	1
Total contenido de la enseñanza:	2	1	1	0	
Total orientaciones generales	9	5	6	1	

#### 4. Orientaciones pedagógicas

---

Por la misma razón que en el caso de los objetivos, incluyo como contraste las orientaciones de la reforma republicana de 1937.

Antes de 1970, el número de orientaciones pedagógicas del franquismo es destacable por su escasez respecto del de los objetivos. En la tabla 12 anterior podemos ver el detalle de las orientaciones generales para este nivel, que se señalan sobre todo en el plan republicano de 1937 y disminuyen en cantidad durante el altofranquismo educativo, aunque no en calidad.

Es sorprendente la ausencia de orientaciones en los Cuestionarios de 1965, cuando en las anteriores normativas franquistas encontramos unas enunciaciones muy bien concebidas.

##### a) Fuentes de aprendizaje

Sólo aparecen dos orientaciones, una en 1953, variación de una de las de 1937, y otra en 1965:

- |   |              |
|---|--------------|
| 1. Influencia del ambiente educativo o del ambiente próximo   | (1937, 1953) |
| 2. Tener en cuenta la motivación e intereses de los escolares | (1965)       |

##### b) Proceso de enseñanza

Ninguna de las 7 enunciaciones altofranquistas es continuidad de las 4 republicanas, a las que sin embargo superan en calidad pedagógica; sólo una de ellas tiene una continuidad en los sucesivos textos:

- |  |              |
|--|--------------|
| 3. Aplicación del aprendizaje a situaciones extraescolares   | (1964)       |
| 4. Evaluar el proceso y no sólo el resultado del aprendizaje | (1964)       |
| 5. Importancia de la acción... y la experimentación          | (1953, 1964) |
| 6. Lección como colaboración entre maestro y niños           | (1953)       |
| 7. Lección como situación de aprendizaje preparada           | (1964)       |
| 8. Motivación como provocación del deseo de saber            | (1964)       |
| 9. Ritmo lento: escaso contenido nuevo en cada lección       | (1953)       |

Como vemos, encontramos alusiones –mejor deberíamos decir recuperaciones o adaptaciones de anteriores doctrinas pedagógicas–<sup>40 41</sup> a conceptos tan actuales como la importancia de la acción y la experimentación como fuentes de aprendizaje, la lección entendida como situación de aprendizaje (frente a su concepción clásica como medio de enseñanza), la motivación como deseo de aprender (un concepto relacionado con la satisfacción personal, frente a la concepción clásica de premio o castigo), la necesidad de dar ritmo lento a la introducción de nuevos contenidos para facilitar la asimilación progresiva, la lección como lugar de colaboración entre maestro (o maestra) y niños (o niñas) y no como espacio de confrontación o control, evaluar también el proceso y no sólo los resultados, y la significatividad que se logra si los niños o niñas entienden que los aprendizajes escolares se pueden aplicar a situaciones cotidianas.

Cabría quizá reprochar la desaparición de la orientación de 1937 relativa a la intercalación de pausas cada cierto tiempo del horario diario (dar unos minutos de reposo en clase, al cambiar de actividad).

---

<sup>40</sup> González-Agàpito, Josep (2003). *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Historia de l'educació a Catalunya, Illes Balears i País Valencià*. Publicacions de L'Abadia de Montserrat.

<sup>41</sup> Checa Pulido, Juan (2014). Una reflexión pedagógica. De la Institución Libre de Enseñanza a los movimientos de renovación pedagógica: un siglo de reflexión en torno a la enseñanza. En Manuela Ledesma Pedraz et al. (coords.) *Homenaje a Carmen de Michelena*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 205-220. [ISBN: 978-84-8439-825-7].

### c) Contenido de la enseñanza

Encontramos en el altofranquismo educativo sólo dos orientaciones, ambas de señalado interés didáctico, aunque ninguna con continuidad:

- |  |        |
|--|--------|
| 1. Enseñar ejercicios, nociones, y hábitos y destrezas | (1964) |
| 2. Matizar los programas según el sexo                 | (1953) |

La primera representa un precedente precursor de lo que más adelante, en la reforma educativa de 1991, constituirá un elemento destacado de innovación curricular, la distinción de tres tipos de contenidos psicopedagógicos: «Los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del «saber hacer» teórico o práctico, y los referidos a actitudes, normas y valores.»<sup>42</sup> En 1964 ya se preveía este sistema de diferenciación, que había sido apuntada el año anterior:

1963: <sup>43</sup>	1964: <sup>44</sup>	1991:
Destrezas	Ejercicios, destrezas	Procedimientos
Conocimientos	Nociones	Conceptos
Hábitos	Hábitos	Actitudes, normas y valores

Por su parte, la orientación relativa a matizar los programas según el sexo, tal y como está explicitada en el texto normativo, induce a pensar en un principio de pedagogía diferenciada que igual se podía desarrollar en sentido tradicional (funciones sociales diferentes) como en sentido innovador (tener en cuenta las diferentes sensibilidades, intereses o perspectivas de la mayoría de las niñas respecto de las de la mayoría de los niños).

## H. Discusión y conclusiones

### 1. Sobre la exuberante tipología de Escuelas

---

La primera característica que llama la atención en el altofranquismo es el mantenimiento de la separación entre géneros a partir de los 6 años de edad, escuelas para niñas y escuelas para niños, tanto en el ámbito público como en el privado, lo que por otra parte ha sido la tónica habitual en nuestro sistema educativo, pues sólo durante la II República se prescribió normativamente la coeducación, y ello durante un corto período (Galera, 2019b).

La segunda, y más llamativa quizá, es la gran variedad de tipologías administrativas de la Escuela pública, que con toda probabilidad dificultaría notablemente la movilidad, tanto de maestros y maestras (escalafones diferenciados, orden de prelación en traslados, etc.) como de escolares (diferente organización de cada tipo de escuela, etc.), en una época de fuertes movimientos migratorios del campo a la ciudad, pero también obstaculizaría la homogeneización de programas escolares, lo que redundaría a su vez en la diversidad de trayectorias curriculares o, lo que seguramente fuera más probable, su empobrecimiento empírico,<sup>45</sup> reduciendo en pleno franquismo

---

<sup>42</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria [MEC] (BOE, 152/1991, de 26 junio, pp. 21191 ss.), Preámbulo.

<sup>43</sup> Orden de 22 de abril de 1963, Art. 4.º

<sup>44</sup> Resolución de 20 de abril de 1964.

<sup>45</sup> Este empobrecimiento curricular, evidentemente, no sólo sería efecto de la diversidad de tipologías escolares, sino quizá en mayor medida como consecuencia de la precariedad laboral de maestros y maestras, defección de la inspección, presiones de los poderes fácticos locales, etc.

los más o menos idealistas cuestionarios nacionales a las tradicionales enseñanzas de la Escuela pública: leer, escribir, contar, y religión católica (Delgado, 1818; Gabriel, 1990; Pascual, 2003).

Las implicaciones de esta amplia variedad de tipologías para la práctica escolar no eran baladíes. Así, en las Escuelas unitarias, regidas por un único maestro o maestra y con diferencia las más numerosas de nuestro mapa escolar hasta finales del franquismo, se planteaba el problema de la diversidad de edades y heterogeneidad consiguiente de grados de desarrollo motor, de capacidades cognitivas, experiencias previas, etc., de los niños y niñas, lo que unido a la metodología imperante en todo el período, de mando directo, por no hablar de la ausencia total, no ya de instalaciones específicas para ciertas asignaturas como la Educación Física, sino incluso de patios de recreo, dificultaría notablemente la labor del profesorado que hubiera tenido voluntad de impartir la totalidad del plan de estudios vigente en cada momento.

En las Escuelas mixtas, además, se planteaba la problemática derivada de la coincidencia en el mismo grupo de clase de niños y niñas, algunos de cuyos programas (Educación Física, Formación política, Música y canto en ciertos períodos) eran redactados por organismos diferentes, con enfoques diferenciados, además de no coordinados entre sí. (Galera, 2018b, I, Cap. 5).

Respecto de las Escuelas graduadas, en sus diversas tipologías de Centros con varios grupos de clase, generalmente en núcleos densamente poblados, pocas eran las que disponían de instalaciones apropiadas para la práctica de actividades fuera del aula, como pudieran ser las de Educación Física; como mucho, un patio de recreo. La información que nos ha llegado de algunos Grupos Escolares de Madrid y Barcelona con instalaciones correctas refleja, no la categoría, sino la anécdota, la excepción.

En general, podemos decir que en el franquismo se produce una desaceleración del proceso de conversión de Escuelas unitarias en graduadas, iniciado a principios del siglo XX (Galera, 2018a) y acelerado durante la II República (Galera, 2019b): todavía en 1963, el 80 por ciento de las Escuelas españolas eran unitarias (*Las necesidades de educación...*, 1963, p. 84), y en 1968, en una de las provincias más ricas, Guipúzcoa, se daban estos porcentajes (Aguirre, 1969, p. 11):

<u>Titularidad</u>	<u>Unitarias</u>	<u>Graduadas</u>
Estatal	63%	37%
No estatal	29%	71%

## 2. Sobre la graduación de la enseñanza

---

Hemos caracterizado la graduación altofranquista algo complicada, aunque quizá más en la denominación de cada período o grado que en la propia estructura y obligatoriedad de edades, que en poco difieren de las que en 1931 proponía el notable pedagogo republicano Lorenzo Luzuriaga.<sup>46</sup>

En la tabla que sigue, nótese que en 1931 el concepto de obligatoriedad de “al menos en las grandes ciudades” para las edades de 12 a 15 años dejaba en la práctica similar grado de optatividad que el Período de Iniciación profesional franquista; en las edades propiamente escolares, entre los 4 y los 12 años, ambas propuestas eran idénticas:

---

<sup>46</sup> Luzuriaga, Lorenzo (1931). Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública. *Revista de Pedagogía*, septiembre, pp. 417-421.

### Ámbitos de escolarización de la Educación Primaria

Edades	Anteproyecto Luzuriaga 1931	LEP 1945
4 a 6 años	Voluntario	Voluntario
6 a 12 años	Obligatorio	Obligatorio
12 a 15 años	Obligatoria, al menos en las grandes ciudades	Voluntario

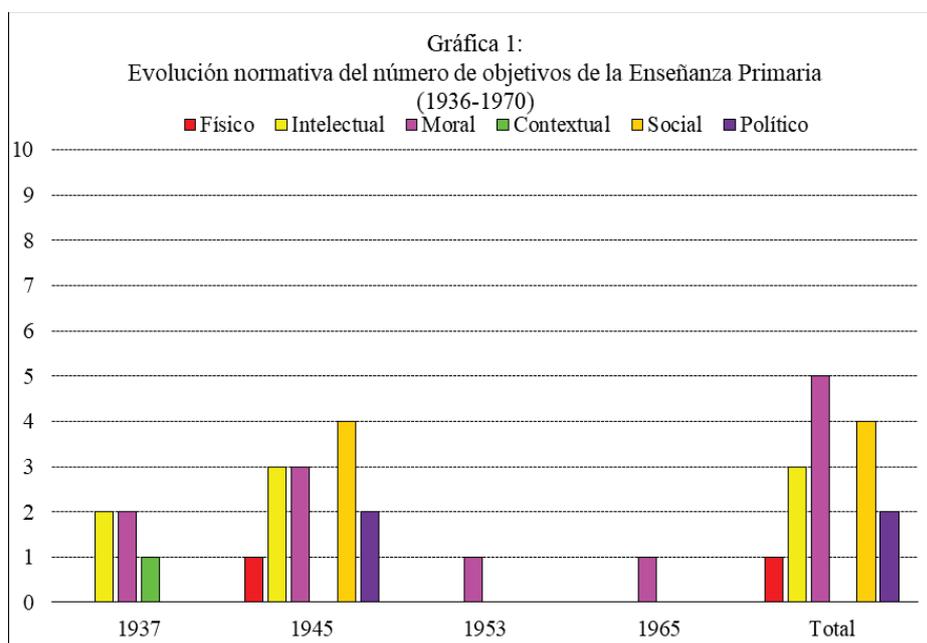
### 3. Sobre la inconsistencia pedagógica

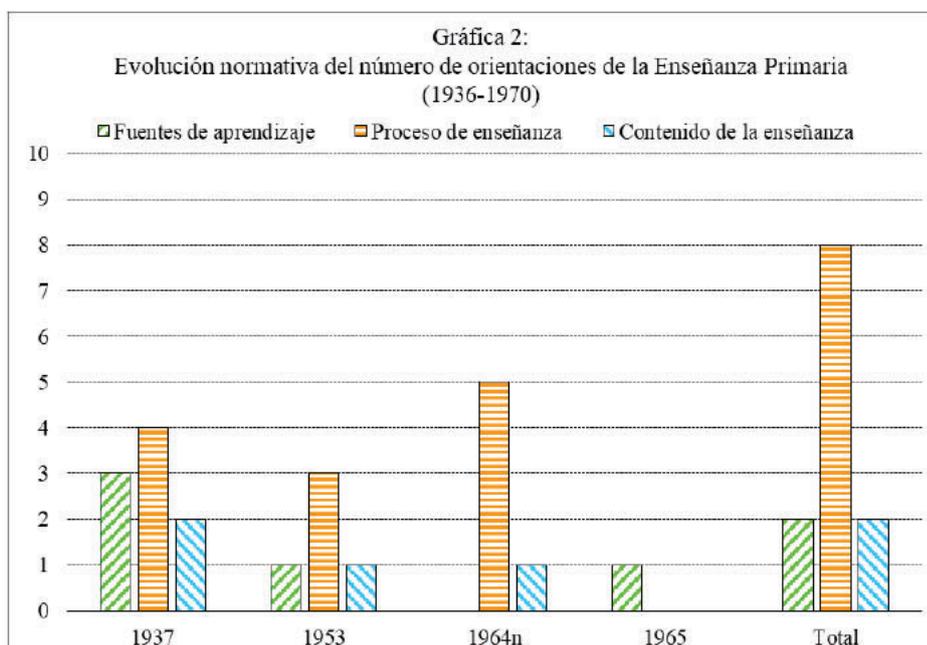
En la gráfica 1 siguiente podemos ver la drástica disminución de los objetivos a medida que avanza el período, al tiempo que una tendencia a enunciar objetivos sociales, políticos y morales; en algunos planes (Cuestionarios Nacionales de 1953 y 1965) el único objetivo que se explicita es de este último ámbito.

El altofranquismo substituyó los objetivos contextuales particulares (conocer el medio físico y social donde radica la Escuela) por objetivos sociales y políticos de alcance general. Entre los objetivos sociales había dos reservados a la educación de las niñas, para las que se preconizaba una enseñanza centrada en el hogar, aunque con una cierta previsión laboral, centrada, eso sí, en industrias domésticas.

Respecto de las orientaciones didácticas, la gráfica 2 nos muestra asimismo un progresivo empobrecimiento de las enunciaciones, hasta reducirse a una en 1965. Señalar, por su no pertinencia, el número de orientaciones relacionadas con el proceso de enseñanza en 1964, en un documento, los Niveles de Adquisiciones, que estaba concebido únicamente para señalar contenidos que los escolares debían alcanzar para pasar de curso, por lo que incluir ahí orientaciones sobre la manera de enseñar era, cuanto menos, innecesario.

Vemos, por tanto, una inconsistencia teleológica general: ninguno de los 14 objetivos y las 11 orientaciones persiste durante todo el período estudiado. Esto nos hace evocar la imagen de la Ley Moyano (1857), que al menos sobre el papel seguiría vigente hasta la Ley General de Educación de 1970, y cuya característica señalada fue la ausencia de enfoques pedagógicos (Galera, 2018a: 20).





#### 4. Sobre la asignación temporal de las materias

Al comparar las gráficas 3 y 4 que siguen, cuyo resumen se muestra en la tabla 13, encontramos un paralelismo entre los horarios franquistas y los republicanos, pues, aunque ambos pertenecen a doctrinas pedagógicas hipotéticamente contrapuestas, éstas se manifiestan en una distribución del tiempo casi calcada:

**Tabla 13:**  
 Evolución de la carga temporal de grupos de materias (1937-1965)  
 Equivalencia en porcentaje de tiempo escolar total de 6 cursos (6 a 12 años)

Grupos de materias	Cuestionarios			
	niñas		niños	
	1937	1965	1937	1965
Educación física y recreos	17%	15%	17%	15%
Asignaturas corporales	13%	8%	16%	8%
Ámbito de tecnologías	4%	3%	-	-
Ámbito de lenguajes	46%	44%	46%	44%
Ámbito de contextos	21%	16%	21%	16%
Ámbito de ciudadanía	0%	3%	0%	3%
Ámbito de doctrinas	0%	7%	0%	7%
Paseos, excursiones y libre disposición	0%	3%	0%	7%
Total porcentajes:	100%	100%	100%	100%

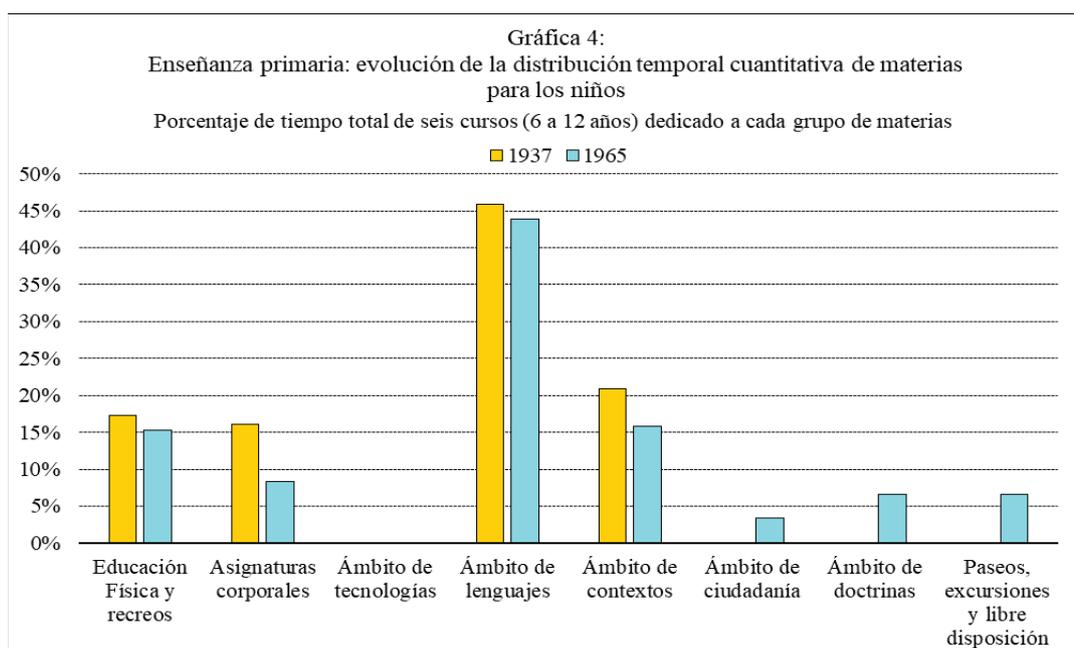
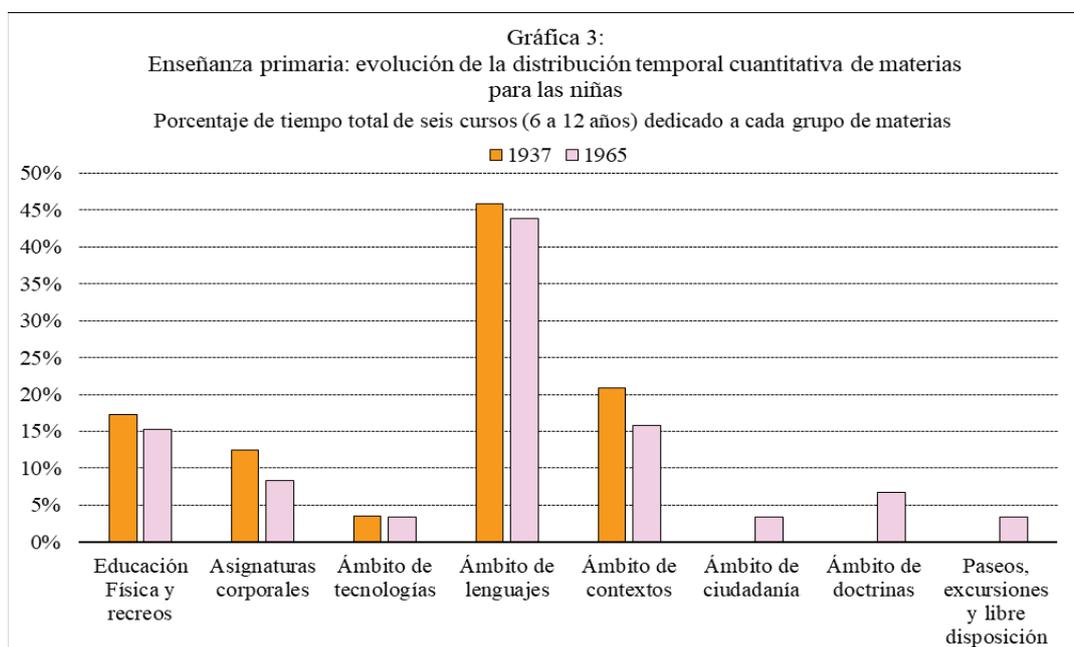
Observamos en la tabla un excesivo peso del ámbito de los lenguajes (lengua, matemáticas, geometría...), que ocupan casi el 50 por ciento del tiempo escolar.

Hay asimismo valores discretos de las materias corporales en general, incluyendo a las de educación física, entre un 23 y un 33 por ciento del tiempo, y que aún son más discretos si descontamos el tiempo de los recreos (entre un 3 y un 4 por ciento).

En 1965 los porcentajes de tiempo dedicados a los ámbitos comunes introducidos por el franquismo (ciudadanía y doctrinas) se deducen del ámbito de los contextos y de las materias corporales.

Tanto en 1937 como en 1965 hay un ámbito exclusivo de las niñas, de tecnologías domésticas, cuyas consecuencias más relevantes respecto de los niños eran, o el mayor tiempo que las niñas pasaban en la Escuela o el menor tiempo que dedicaban a otros ámbitos, generalmente, Educación Física.

Destaca en 1965 la pionera previsión de un tiempo flexible, que las Escuelas podían dedicar a paseos, excursiones y/o reforzar alguna otra actividad.



## 5. Sobre las enseñanzas mínimas

### a) Acerca del número de asignaturas

En el altofranquismo educativo hay una tendencia al aumento de asignaturas, que se debe a un progresivo aumento de las relacionadas con el conocimiento del contexto (Geografía, Historia, Ciencias), así como de las corporales (Dibujo, Música, Trabajos manuales) respecto del plan de referencia de 1901. (Tabla 14).

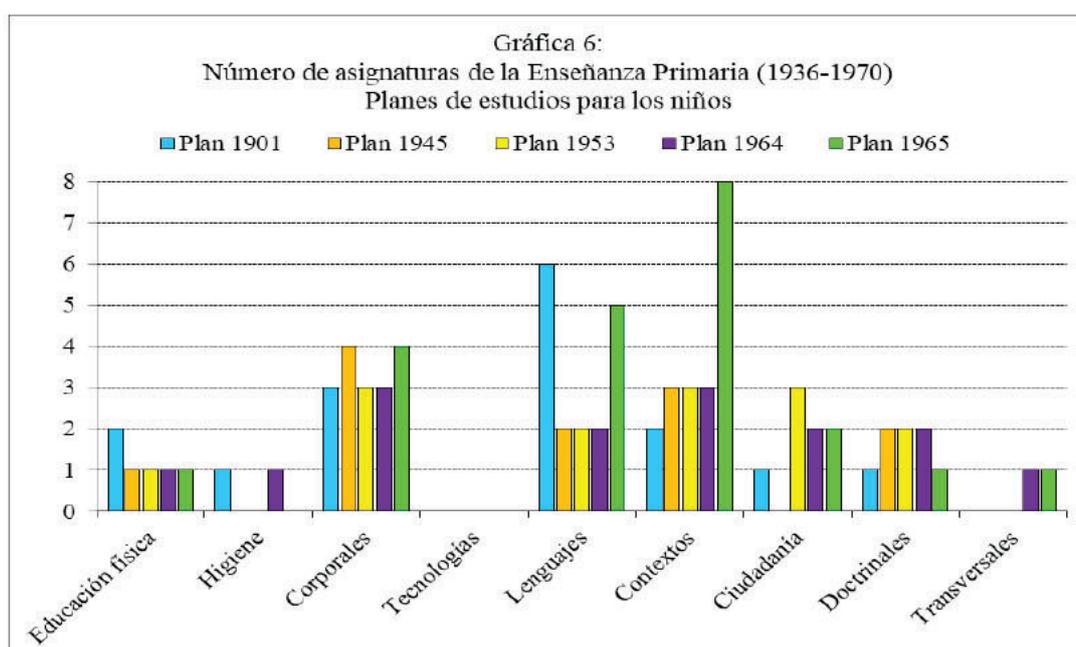
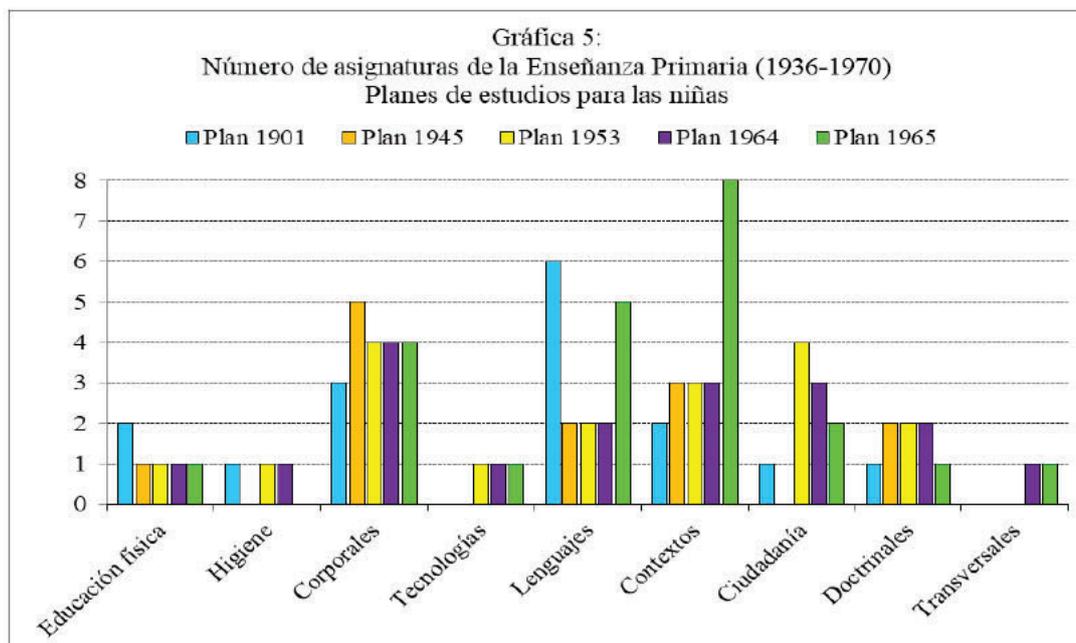
Tabla 14: Número de asignaturas de la Enseñanza Primaria (1936-1970) 1901= plan anterior de referencia para el franquismo														
Grupos de asignaturas	1901		Planes del franquismo										n	
	♀	♂	1943		1945		1953		1964		1965		♀	♂
1. Educación física	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
2. Higiene	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	3	2
3. Corporales	3	3	4	3	5	4	4	3	4	3	4	4	21	17
4. Tecnologías	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4	0
5. Lenguajes	6	6	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	13	13
6. Contextos	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	8	8	21	21
7. Ciudadanía	1	1	0	0	0	0	4	3	3	2	2	2	9	7
8. Doctrinales	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	9	9
9. Transversales	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2
Total	16	16	15	13	13	12	18	14	19	16	24	23	87	76

No sucede lo mismo con la educación física ni la higiene, que no se asientan en los planes de estudio hasta el siglo XX, y esta segunda para desaparecer paulatinamente; ello a pesar de la numerosa producción doctrinal de publicaciones específicas que se observa desde mediados del siglo XIX (Galera, 2017).

Durante el altofranquismo educativo se potencia el grupo de asignaturas de ciudadanía, así como las doctrinales, aunque al final del período aparece un grupo de corte perfectamente actual, asignaturas transversales, orientadas a dotar a los niños y niñas de estructuras de pensamiento y hábitos de estudio, que además incluyen aspectos de educación corporal, como acabamos de ver.

También en general hay una mayor carga de asignaturas para las niñas, aproximadamente un 5 por ciento en promedio, debido a que a ellas se les prescribe un grupo de materias relacionadas con el gobierno de la casa (ámbitos de tecnologías y de ciudadanía) que en los niños no se contempla, característica normativa que se hace más sistemática a partir del franquismo, pues en 1901 no se prescribía ninguna materia exclusiva para las niñas.

Véanse la aludida tabla 14 y las gráficas 5 y 6 que siguen.



### b) Asignaturas mínimas

En la tabla 15 siguiente podemos comprobar la existencia de dos etapas bien diferenciadas en la evolución de las asignaturas que se prescriben permanentemente en todos los planes de estudios de la Enseñanza primaria entre 1901 y 1970, prescripción que hemos denominado ‘asignaturas mínimas’.

En la etapa del liberalismo, que consideramos hasta la caída de la II República, el régimen de prescripción contemplaba permanentemente hasta 14 asignaturas, mientras que en el altofranquismo educativo encontramos 11 asignaturas mínimas.

El régimen de ambos períodos se diferencia básicamente en que en el altofranquismo educativo no se diferencian los paseos y excursiones, que pasan a estar integrados en la asignatura de Educación Física, y la Higiene no se prescribe en todos los planes. Además, se contempla un conglomerado de materias con el nombre de Enseñanzas de hogar, entre las que predominan continuamente las dedicadas a tecnologías (labores, cocina...), y que eran exclusivas de las niñas, de manera que éstas mantuvieron un total de 11 asignaturas mínimas y los niños, 10, lo que en la práctica se traducía en que ellas, o habían de estar más tiempo semanal en la escuela, o debían renunciar a parte del tiempo de otras asignaturas, como era el caso frecuente con la Educación Física.

Tabla 15: 'Asignaturas mínimas' de la Enseñanza primaria (1901-1970) Asignaturas presentes en todas las reformas de los planes de estudios		
Claves: (I)= Educación física (II)= Corporales (IV)a= Higiene (IV)b= Tecnologías (IV)c= Lenguajes (IV)d= Contextos (IV)e= Doctrinas		
Grupos y ámbitos	Liberalismo (1901-1939) <sup>47</sup>	Altofranquismo (1936-1970)
(I)	1. Ejercicios corporales. 2. Paseos y excursiones.	1. Educación Física.
(IV)a	3. Higiene y Fisiología humana	
(II)	4. Canto. 5. Dibujo. 6. Trabajos manuales.	2. Música y canto. 3. Dibujo. 4. Trabajos manuales.
(IV)b		5. Enseñanzas de hogar [sólo niñas].
(IV)c	7. Lectura. 8. Escritura. 9. Gramática castellana. 10. Aritmética. 11. Geometría.	6. Lengua española. <sup>48</sup> 7. Matemáticas.
(IV)d	12. Geografía e Historia. 13. Ciencias físicas, químicas y naturales	8. Geografía de España. 9. Historia de España. 10. Ciencias de la Naturaleza.
(IV)e	14. Doctrina cristiana [y] Historia sagrada.	11. Religión.

## 6. Planes diferenciales: las enseñanzas 'femeninas'

En contra de lo que pudiera pensarse en una visión superficial e ideologizada, el altofranquismo educativo, no sólo no aumentó, sino que redujo el número de materias destinadas en exclusiva a las niñas, como podemos comprobar en la tabla 16 que sigue: las siete materias prescritas en los Programas de los avanzados Grupos escolares de Barcelona de 1932 quedan reducidas a cuatro en los Cuestionarios Nacionales de 1953. No podemos decir por tanto, sin faltar a la verdad, que en esta cuestión el franquismo impusiera una regresión decimonónica, pues la concepción acerca de la exclusividad de la formación escolar de las niñas para un ulterior trabajo doméstico se venía manteniendo ininterrumpidamente desde el siglo XIX y no se discutió durante la II República; en este aspecto el Régimen franquista se limitó a consolidarla en el tiempo, y quizá con matices que hubieran tendido a la larga a su dignificación social como profesión laboral.

<sup>47</sup> Durante la II República estuvo vigente normativamente el plan de 1901, con la única salvedad de la asignatura de Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada.

<sup>48</sup> En 1965, la asignatura se desglosó de nuevo en Lectura, Escritura, y Lengua Española propiamente dicha.

Decimos esto porque, hacia finales del período, los Cuestionarios Nacionales de 1965 plantean una tímida, aunque explícita, crítica del nulo valor otorgado al trabajo en el hogar, fuente que hipotéticamente podría dar pie a revisiones ulteriores de la exclusividad femenina de esta enseñanza o a su externalización como formación profesional:

«El que muchas veces el propio marido valore menos las tareas domésticas se debe principalmente a que en España nunca han sido valoradas económicamente. No sabemos si en lugar de llevar la casa la madre hubiera que pagar todos los servicios que presta a su familia, sólo entonces el hombre reconocería el valor de estas enseñanzas. El trabajo doméstico que la madre realiza todos los días del año en su hogar ingresa en la renta nacional, pero no especialmente como trabajo de la mujer.

»¿Cuantas horas trabaja una mujer durante el día? No tiene límite su jornada.» ([Cuestionarios de] Enseñanzas de Hogar (niñas), en Orden de 8 de julio de 1965, pp. 13058-13059).

**Tabla 16:**  
**Desglose de contenidos de las materias de enseñanzas de hogar para niñas en dos planes de estudios de la enseñanza primaria española**

Programas Grupos escolares 1932	Cuestionarios nacionales 1953
Economía doméstica	Economía Doméstica
Enseñanza doméstica	
	Formación Familiar y Social
	Higiene
Labores	Labores
Prácticas de cocina, lavado y planchado.	
Trabajo manual	
Vida práctica	
Nociones de puericultura	

Fuente: Fuente: elaboración propia con base en los datos de «Programa de Treball manual i Ensenyament domèstic [noies]», en Grups Escolars de Barcelona. *Programes*, s.a. [entre 1931 y 1932], pp. 105-111. «Programa de Iniciación para el Hogar en Escuelas Primarias», en *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, pp. 88-94.

Asistimos, como vemos, a la consolidación de uno de los gérmenes “educativos” de la discriminación de las niñas que se prolonga hasta el fin del franquismo, pero que no era ninguna involución: anteriormente, la II República, no solamente había mantenido la práctica escolar de diferenciar un grupo de enseñanzas exclusivamente “femeninas”, sino que la consolidó normativamente, pues en el plan de 1901 de la I Restauración, vigente en la práctica escolar republicana hasta 1937, no había ninguna asignatura “femenina”.<sup>49</sup>

Nos parece que la solución postfranquista en el sentido de eliminar del currículum las enseñanzas domésticas fue poco inteligente y socialmente ineficaz: tales enseñanzas, evolucionadas sin duda, deberían ser tenidas en cuenta, tanto para las niñas como para los niños, dentro de un contexto de preparación común para la ulterior vida en familia, inductor a conductas, no de “ayuda”, sino de cooperación en régimen de igualdad, en materias tan vitales como el mantenimiento del hogar, hábitos nutricionales, tecnologías de preparación de alimentos, cuidados de los bebés, etc., que constituyen parte de lo que Rof Carballo denominara la “urdimbre afectiva” e incluso “urdimbre psicosocial”.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Hemos visto que, sin embargo, estas enseñanzas se mantuvieron en la práctica (Galera, 2018a).

<sup>50</sup> Cf. la obra de Juan Rof Carballo, especialmente *Urdimbre afectiva y enfermedad. Introducción a una medicina dialógica* (Barcelona: Labor, 1961) y *Biología y psicoanálisis* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1972).

## 7. Una incipiente interdisciplina potencial

Dos nos parecen las principales evidencias de esta incipencia. Por un lado, las tempranas y sistemáticas alusiones a la necesidad de enseñar, no sólo los tradicionales conceptos de las materias, sino también las posibles técnicas o procedimientos, y unos hábitos o actitudes, que se citan por primera vez en 1963 y subyacen en la metodología de explicitación de los contenidos evaluables de los Niveles de Adquisiciones de 1964 (Resolución de 20 de abril de 1964).

Esta diferenciación psicopedagógica, pionera en España, es discernible a pesar de la variada tipología de las denominaciones, que muestran la diversidad de interpretaciones que de tales novedosos tipos de contenidos hicieron los numerosos organismos encargados de la redacción, seguramente porque no se caracterizaron inequívocamente los tipos ni se procedió a una fase final de coordinación.

La existencia de esta triple diferenciación psicopedagógica en las materias y su coordinación didáctica, bien aplicada, hubiera favorecido hipotéticamente metodologías interdisciplinares.

En la tabla 17 que sigue podemos comprobar la variedad de terminologías que se utilizaron.

Tabla 17: Antecedentes normativos de las tipologías psicopedagógicas de contenidos de la Educación Primaria durante el altofranquismo educativo La profusión de terminologías refleja la diversidad de organismos que intervinieron en las reformas Claves: f= número de asignaturas en las que aparece el término					
Referencia 1991	Normativas altofranquistas				
	1963	1964	f	1965	f
Procedimientos	Destrezas	Ejercicios	12	Actividades	2
		Destrezas	1	Destrezas	3
		Hábitos operativos	1	Aspectos operativos	1
				Ejercicios	4
				Prácticas	1
		Pruebas	1		
Conceptos	Conocimientos			Conocimientos	1
		Contenido	1		
		Hábitos mentales	1	Aspectos mentales	1
		Nociones	9	Nociones	4
				Adquisiciones	2
				Proyectos	1
Actitudes, valores y normas	Hábitos			Hábitos	3
		Hábitos morales y sociales	1	Aspectos sociales	1
				Actitudes	1
				Prácticas sociales	1

Fuente: elaboración propia con base en los datos de las normativas correspondientes:  
 Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, Preámbulo.  
 Orden de 22 de abril de 1963, Art. 4.º; Resolución de 20 de abril de 1964, detalle de cada asignatura; Orden de 8 de julio de 1965, detalle de cada asignatura.

Una segunda evidencia de interdisciplina se encuentra en la creación de una asignatura, “Hábitos y destrezas”, en los aludidos Niveles de 1964, que se continúa en la de “Habitación” en los Cuestionarios de 1965, bien es verdad que sin ulterior recorrido normativo hasta una reforma reciente, y ésta, sin identificación con una materia interdisciplinar, sino con alusiones genéricas a todas ellas.<sup>51</sup>

En esta nueva asignatura altofranquista se planteaba, como hemos visto, la necesidad de identificar y hacer conscientes a los escolares de la existencia de procesos y técnicas comunes a todas las materias escolares, y su aplicación a la vida cotidiana: actitudes posturales, técnicas de manejo de utensilios, procesos mentales de análisis / síntesis, etc., que se agrupan en tres/cuatro tipos de contenidos (“hábitos” o “aspectos”), operativos, mentales, y morales y sociales. También en este caso, la correcta impartición de esta asignatura hubiera despertado asimismo metodologías interdisciplinares, a la par que generado un desarrollo del pensamiento sincrético en niños y niñas. Ambas evidencias nos hablan en conjunto de una precursora preocupación por la globalidad y significatividad de los aprendizajes, precisamente en la época más álgida del franquismo, cuando empiezan a desplegarse los Planes de Desarrollo, que situaron a la educación como uno de los pilares necesarios para dicho desarrollo.

## I. Referencias bibliográficas

- Aguirre Elustondo, J. Antonio (1969). *Así está la enseñanza primaria [en Guipúzcoa]. Hablan los maestros*. Madrid: Artes Gráficas Maribel.
- Alonso Marañón, Pedro Manuel; Pastor Pradillo, José Luis (1993). «Higiene escolar y educación física en las escuelas primarias de Guadalajara a finales del siglo XIX». *Wad-al-Hayara*, 20, pp. 241-252.
- Delgado de Jesús y María, Santiago (1818). *Cartilla de Maestros de Primera Educación, para enseñar con método y aprovechamiento á leer, escribir, contar, gramática castellana, doctrina cristiana y civilidad, con la distribución y regimen de niños desde los seis años hasta los diez*. Dispuesta por el P..., Sacerdote de las Escuelas Pías de Castilla. Madrid: En la Imprenta de José del Collado, 1818, 94 pp.
- Gabriel, Narciso de (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada (A Coruña): Do Castro, D.L. 1990, 577 pp. il. 24 cm.
- Galera Pérez, Antonio D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 14, diciembre, 74-95. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2017). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (II): Cartillas y manuales específicos. *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, junio 2017, pp. 96-125. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos17/396-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-antiores-al-franquismo-ii-cartillas-y-manuales-especificos>

---

<sup>51</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria [MECUD] (BOE, 52/2014, 1 de marzo, pp. 19349-19420), Art. 10.

- 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 2018, 17-42. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2018b). *Evolución normativa de la Educación Física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra (Barcelona): Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, septiembre 2018. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gussinyer y Dr. Xavier Torredadella Flix.
- Galera Pérez, Antonio D. (2019a). Asignaturas de educación física en los planes de estudios de la Escuela española (1857-1970). *Revista Fuentes*, 2019, 21(1), pp. 51-71. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.04>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2019b). 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 2019, 46-79. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos21/475-escuela-publica-iierepublica>.
- Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional / OCDE, 1963.
- Pascual Hernansanz, Alicia (2003). *Leer, escribir, contar y rezar. La escuela en los pueblos de Madrid en el s. XIX*. [Madrid] Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica, D.L. 2003, 263 pp. 21 cm.

## J. Fuentes normativas

- Ley de 9 de septiembre de 1857, de Instrucción pública [MFOM] (*GM*, 1.710, de 10 de septiembre, pp. 1-3).
- 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 [MIPBA] (*GM*, 303/1901, de 30 octubre, pp. 497-499).
- Real decreto de 18 de Mayo de 1923, aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera Enseñanza, que se inserta [MIPBA] (*GM*, 139/1923, de 19 Mayo, pp. 680-690). Corrección de errores, *GM*, 142/1923, de 22 Mayo, p. 730.
- Decreto de 28 de Octubre de 1937 fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española [MIPS] (*GR*, 304/1937, de 31 Octubre, pp. 402-403).
- Circular de 11 de Noviembre de 1937 de la Dirección General de Primera Enseñanza dando instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se insertan [MIPS] (*GR*, 323/1937, de 19 Noviembre, pp. 619-621).
- Resolución de 15 de diciembre de 1938, de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, por la que se publica el Preámbulo de los Programas Escolares aprobados por Orden Ministerial conteniendo normas y métodos para la educación primaria [MEN] (*BOE*, 172/1938, de 19 diciembre, pp. 3035-3036).
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria [JE] (*BOE*, 199/1945, de 18 julio, pp. 385-416).

Orden de 3 de julio de 1957 por la que se dictan normas para incorporar las Escuelas Nacionales unitarias a Grupos Escolares existentes en localidades [MEN] (*BOE*, 231/1957, de 11 septiembre, p. 4799).

Decreto 400/1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo Escolar [MEN] (*BOE*, 59/1962, de 9 marzo, pp. 3290-3291).

Orden de 22 de abril de 1963 por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y [el] rendimiento de las escuelas primarias [MEN] (*BOE*, 102/1963, de 29 abril, p. 7087).

Resolución de 20 de abril de 1964 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se publican las normas correspondientes para las pruebas de promoción escolar<sup>52</sup> en las Escuelas nacionales [MEN] (*BOMEN* de los siguientes días:

<u>núm.</u>	<u>fecha</u>	<u>páginas</u>	<u>contenido</u>
36/1964	4 mayo	1342-1346	Resolución
37/1964	7 mayo	1372-1377	Cuestionarios
38/1964	11 mayo	1405-1414	Cuestionarios
39/1964	14 mayo	1431-1434	Cuestionarios
40/1964	18 mayo	1513-1522	Cuestionarios
41/1964	21 mayo	1550-1554	Cuestionarios
42/1964	25 mayo	1588-1593	Cuestionarios)

Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años [JE] (*BOE*, 107/1964, de 4 mayo, p. 5696).

Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias [MEN] (*BOE*, 229/1965, de 24 septiembre, pp. 13006-13065).

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria [JE] (*BOE*, 306/1965, de 23 diciembre, pp. 17240-17246).

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria [MEC] (*BOE*, 37/1967, de 13 febrero, pp. 1949-1963).

Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria [MEC] (*BOE*, 43/1967, de 20 febrero, pp. 2291-2297).

## K. Bibliografía

Iglesias Salvado, José Luis; Porto Ucha, Ángel Serafín; Gabriel Fernández, Narciso de (1999). «Maestros, programas y materiales: aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965)», en Julio Ruiz Berrio et al. (editores). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando El Católico, pp. 447-457.

López del Castillo, M<sup>a</sup> Teresa (1982). «Planes y programas escolares en la legislación española». *Bordón* (Madrid), tomo XXXIV, 242-243, marzo-junio, pp. 127-202.

---

<sup>52</sup> Con la denominación de Niveles de Adquisiciones para las Escuelas primarias, habían sido publicados previamente en la revista del Ministerio *Vida escolar* (núm. 55-56, enero-febrero 1964) ordenados por cursos escolares y, posteriormente a la Resolución, en la misma revista (núm. 59-60, mayo-junio 1964), ordenados por materias.

## **Pedro Escudero<sup>1</sup> (AR) y Francisco Pompêo do Amaral<sup>2</sup> (BR) crearon una nueva profesión en apoyo de la alimentación racional en la Educación Profesional (1920 a 1963)**

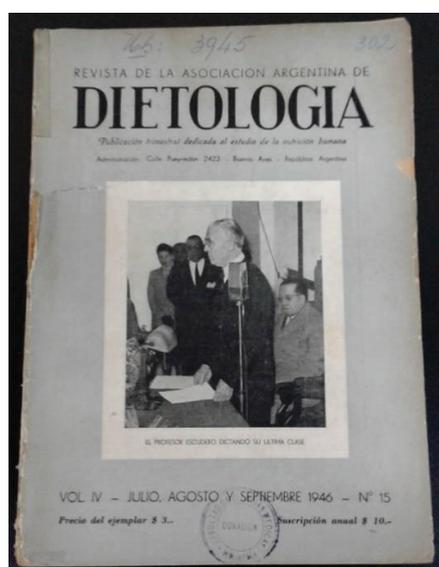
## **Pedro Escudero (AR) and Francisco Pompêo do Amaral (BR) created a new profession to support of rational food in Professional Education (1920-1963)**

**Maria Lucia Mendes de Carvalho**

**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/POS/GEPEMHEP**

Fecha de recepción del original: marzo 2020

Fecha de aceptación: abril 2020



**Dr. Pedro Escudero, en Buenos Aires/AR, en 1946, y Dr. Francisco Pompêo do Amaral,  
en São Paulo/BR, en 1948.**

**Fuentes: Biblioteca central Juan Jose Montes de Oca de la Facultad de Medicina  
de la Universidad de Buenos Aires, en 2017, y, Centro de Memoria de la Escuela Técnica  
Estatal Carlos de Campos, en 2016.**

<sup>1</sup> Mazzei, E. S. (1977). Doctor Pedro Escudero. Centenario de su nacimiento (1877-1977). *Revista AMA*, agosto, v. 90.

<sup>2</sup> Carvalho, M.L.M. (2015). Francisco Pompêo do Amaral: médico, jornalista, professor e escritor científico no campo da alimentação e da nutrição no Brasil. *Revista Intellêctus*, Ano XIV, n.1.

## **Resumen:**

Este trabajo presenta Pedro Escudero, en Argentina, y Francisco Pompêo do Amaral, en Brasil, por haber creado una nueva profesión en apoyo de la alimentación racional. Estos académicos traen en sus trayectorias similitudes en las luchas y en los conflictos gubernamentales por los cuales pasaron, a fin de alcanzar las poblaciones desnutridas en sus países. En São Paulo, en la primera Escuela Profesional Femenina, Pompêo do Amaral implantó el curso de “Auxiliares en Alimentación”, de la Superintendencia de la Enseñanza Profesional, en 1939. Este curso fue creado basado en la experiencia de Pedro Escudero, que creó la Escuela Nacional de Dietistas, en 1938.

**Palabras clave:** Educación profesional, historia de la educación, alimentación y nutrición.

## **Abstract:**

This paperwork presents Pedro Escudero, from Argentina, and Francisco Pompêo do Amaral, from Brazil, for having created a new profession in support of rational food. These scholars bring in their trajectories, similarities in the struggles and government conflicts they went through, in order to reach the undernourished populations in their countries. In São Paulo, in the first Women Professional School, Pompêo do Amaral implemented the course "Food Assistants", in the Superintendence of Professional Education, in 1939. This course was created based on the experience of Pedro Escudero, who created the National School for Dietitians, in 1938.

**Keywords:** Professional education, education history, food and nutrition.

## **1. Introducción**

Este trabajo presenta las trayectorias profesionales y sociales de Pedro Escudero (1887 – 1963), en Argentina, y Francisco Pompêo do Amaral (1907 – 1990), en Brasil, por haber creado una nueva profesión en apoyo de la alimentación racional.

El primer curso para la formación de "Dietistas" implementado en Buenos Aires, en 1934, fue pionero en América Latina, y en 1939, este curso fue creado en São Paulo. Se puede decir que en esta década, estos doctores, como docentes, articularon políticas educativas a las necesidades de la población, de manera diferente a lo que sucede hoy, donde los sistemas de educación pública limitan los espacios de producción de ciudadanía. Por esta razón, es esencial difundir experiencias exitosas de docentes e intelectuales, que estuvieron involucrados en la educación y la salud, permitiendo el surgimiento de una nueva profesión, creando cursos y llevando a cabo estudios e investigaciones institucionales, y contribuyen a la historia de la educación para plantear proyectos educativos en base a las trayectorias profesionales y sociales de estos dos doctores.

Este interés por conocer y comparar estas trayectorias surgió de una entrevista que la dietista Neide Gaudenci de Sá, que era estudiante y maestra del curso "Auxiliares en Alimentación o Dietistas", dio al periódico Nutrinews, en junio de 1989, durante la celebración de los “50 años del Curso Técnico en Nutrición y Dietética en la Escuela Técnica de 2º Grado Carlos de Campos” al referirse al Dr. Pompêo do Amaral,

[...] El basó en la Escuela Nacional de Dietistas de Buenos Aires para crear la versión brasileña. Y, el Curso de Nutrición, además de su importancia histórica en el marco de la educación nacional, fue significativo para las mujeres, ya que demostró, en ese momento, que podemos ejercer actividades socialmente importantes y diferentes de las clasificadas como enseñanza y enfermería. [...]. (Sá, 1989: 5)

Durante dieciocho años, llevó a cabo estudios e investigaciones sobre la vida y el trabajo de Francisco Pompêo do Amaral, debido a su primacía en la creación del curso de Dietistas en Brasil. En cuanto al médico Pedro Escudero, este trabajo presenta algunos datos de una investigación que realicé en los archivos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, en octubre de 2017, bajo la supervisión del Dr. Jaime Elias Bortz, profesor de la cátedra de Historia de la Medicina.

Como médicos, maestros y académicos, Pedro Escudero (AR) y Francisco Pompêo do Amaral (BR) traen similitudes en sus luchas gubernamentales y conflictos en sus trayectorias para llegar a las poblaciones enfermas o desnutridas en sus países.

## **2. La formación de Dietistas en los Estados Unidos y América Latina: antecedentes históricos.**

Los investigadores Defranchi y Nelson (2009:114) en sus estudios sobre la evolución de la profesión de Dietistas, informan que la primera Asociación Americana de Dietistas fue fundada en Ohio, en octubre de 1917, por Lenna Cooper y Lulu Graves, que fueron pioneros en los comités gubernamentales de conservación de alimentos para mejorar la salud pública y la nutrición durante la Primera Guerra Mundial. Según los investigadores, esta asociación estableció que a partir de 1921, la formación de Dietistas debería ser de cuatro años, como título universitario, y en los primeros dos años, se graduarían como “Auxiliares en Alimentación”. Más tarde, en 1928, estos investigadores informan que para obtener una licenciatura en Alimentación y Nutrición, era necesario llevar a cabo seis meses de prácticas supervisadas, al menos, como capacitación para obtener el título de Dietista.

En Buenos Aires, Pedro Escudero apenas se graduó, en 1902, abrió un consultorio en Barracas al Norte, un barrio pobre, donde trabajó hasta 1914 (Landaburu, 1977:116). Desde 1905 y durante 23 años, trabajó como médico jefe en el Hospital Rawson, creando el Instituto Municipal de Enfermedades Metabólicas – IMEM, en 1928, como centro de investigación para el estudio de problemas de nutrición racional y enfermedades resultantes de problemas metabólicos y avitaminosis.

En Argentina, Hipólito Yrigoyen fue presidente del país dos veces, y en su administración propuso la creación del Ministerio de Salud Pública, debido a las altas tasas de mortalidad y morbilidad, con el fin de proteger a los niños de hasta dos años, ampliando los consultorios y cocinas de enfermería. En su gobierno buscó agua en el subsuelo de Buenos Aires, para mejorar la calidad de vida de la población. Así como, inició un proceso de remoción de ratas en puertos y estaciones de ferrocarril con almacenamiento de granos y en fábricas de alimentos.

En 1934, con el apoyo del gobierno, se cambió el nombre del IMEM a Instituto Municipal de Nutrición - IMN (Pérgola, 1998 apud Rodríguez, 2009:12; Lopez y Poy, 2012:41).



**Hospital Rawson**

**Fuente: Revista Medica Latino-Americana, 1928, año XIII, n.155, en la Biblioteca central de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, en 2017.**

Elena Musmanno (1977:117) era estudiante de la primera clase de la Escuela Municipal de Dietistas, creada por Pedro Escudero en el mismo edificio del IMN, y en su conferencia "Escudero y Escuela de Dietistas" para conmemorar el centenario del nacimiento de este médico, informó que este curso comenzó en 1935, diciendo que:

[...] Tras larga brega en pos de su ideal de concretar la nueva profesión, el Dr. Escudero logró que por Ordenanza 4961 del H. Consejo Deliberante de la capital, se creara la Escuela Municipal de Dietistas, en octubre de 1933. No destinaba fondos ni disponía de local para su funcionamiento. Logrados el año siguiente por la Ley Serrey que subvencionó al Instituto Municipal de la Nutrición, bajo cuyo cuidado quedaba la escuela, con la suma de \$ 150.000 de entonces. En la ordenanza de creación no existía asignación alguna para dotar a la escuela de elementos materiales, personal administrativo, subalterno, etc.; se carecía de medios didácticos; de servicios de alimentación, puericultura, clínica infantil y otros indispensables para que las primeras alumnas se ejercitaran en las manualidades propias a sus estudios. Las autoridades municipales confiaron al director 'el pesado honor de conferirle toda la carga de su responsabilidad implícita a esa nueva tarea.' [...].



**Elena Musmanno en el libro escrito en 2003.**

**Fuente: Biblioteca central Juan Jose M. de Oca de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, en 2017.**

El 17 de febrero de 1938, por decreto firmado por el general Agustín P. Justo, se creó el Instituto Nacional de Nutrición (con sede propia en Av. Córdoba, 3120), donde comenzó a funcionar la Escuela Nacional de Dietistas. Ese mismo año, se creó el curso de educación superior para Médicos Dietólogos en la Universidad de Buenos Aires (Rodríguez, 2009:12).

En São Paulo, en 1911 se creó la primera Escuela Profesional Femenina en la capital con el curso de Educación Doméstica, en el barrio de clase trabajadora de Brás. En octubre de 1931, su director Horácio Augusto da Silveira creó un Dispensario de Puericultura en esta escuela.

Francisco Pompêo do Amaral, por invitación del Secretario de Educación y Salud Pública, implementó los cursos de "Auxiliares en Alimentación" y "Dietética para Dueñas de Casa", por los creados en la Superintendencia de Educación Profesional, en 1939. Estos cursos ocuparon parte del edificio de esta escuela profesional, llamada Instituto Profesional Femenino en ese momento.

Francisco Pompêo do Amaral<sup>3</sup> durante la clase inaugural del curso Auxiliares en Alimentación, el 17 de mayo de 1939, en el Instituto Profesional Femenino, en presencia de los doctores Josué de Castro<sup>4</sup>, del Servicio de Alimentación de la Seguridad Social - SAPS, en Río de Janeiro, y, Geraldo de Paula Souza, de la Escuela de Higiene y Salud Pública de São Paulo, en su discurso declaró:

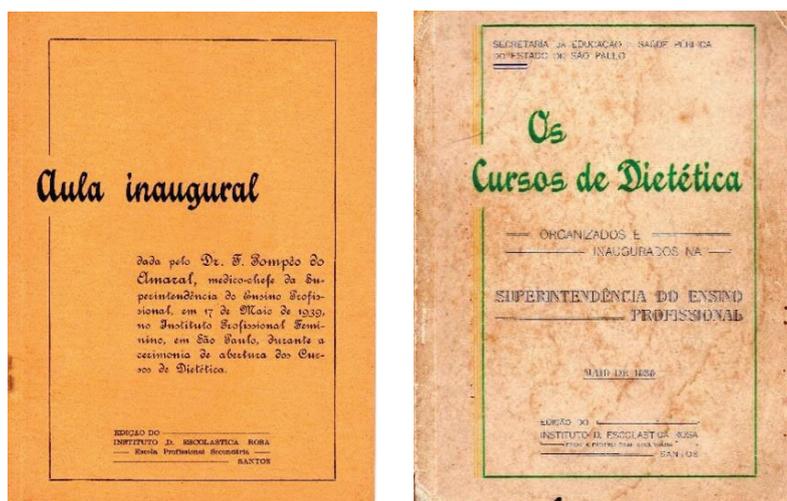
---

<sup>3</sup> Francisco Pompêo do Amaral, org., The Dietetics Courses (Santos: Superintendência do Ensino Profissional, 1939).

<sup>4</sup> La Facultad de Ingeniería Agrícola, Universidad Estatal de Campinas, Carvalho (2013) informa que Josué de Castro, en 1940, creó el curso "Auxiliares en Alimentación" en Río de Janeiro, y en 1946, idealizó y creó el Instituto de Nutrición de la Universidad de Brasil; mientras, Geraldo de Paula Souza, creó el curso de Nutricionistas, en octubre de 1939, en la Escuela de Higiene y Salud Pública, formando la primera clase en 1940 (p. 13-34).

[...] No tenemos técnicos. Como resultado, cómo llevar a cabo los proyectos de comedor para trabajadores, escolares, etc y otras organizaciones similares? Evidentemente, el problema alimentario solo se seleccionará bien cuando los medios, que se utilizan para este fin, descansen en principios exactos, desde el punto de vista científico. Construir grandes cafeterías y enormes cocinas, haciéndolos trabajar bajo un liderazgo laico y con cocineros que usan los métodos empíricos muy en boga entre nosotros, podría ser cualquier cosa menos racionalizar la comida popular. Un refectorio, aunque suntuoso, si no está dirigido por un técnico especializado en alimentos, no puede tener ningún valor educativo. Es prácticamente lo mismo que una escuela espléndidamente ensamblada, por ejemplo, cuya dirección ha sido confiada a un sirviente. En una palabra, para enfrentar el complejo problema de racionalizar la comida popular, necesitamos capacitar a personas capaces de dirigir la acción. Esto fue reconocido por la Superintendencia de Educación Profesional, que intentó, lo antes posible, actuar con el gobierno actual, para llenar el vacío que desafortunadamente existía. Y así fue como se organizó el "Curso para Auxiliares em Alimentación", que ahora abre. [...] (Pompêo do Amaral, 1939:9)

En este discurso de la clase inaugural, Pompêo do Amaral realizó una retrospectiva sobre los cursos en el campo de la alimentación y nutrición en todo el mundo, y sobre la experiencia de Pedro Escudero, quien fundó el Instituto Municipal de Nutrición en Buenos Aires, en 1934, y creó la Escuela Nacional de Dietistas, en 1938.



Trabajos institucional de Dr. Francisco Pompêo do Amaral, en 1939.

Fuente: Centro de Memoria de la Escuela Técnica Estatal Carlos de Campos, en São Paulo (BR), en 2016.

En el Centro de Memoria de la Escuela Técnica Estatal Carlos de Campos, que era uno de los espacios para las prácticas escolares en el curso de "Auxiliares en Alimentación o Dietistas", hay fuentes primarias que permiten la investigación en la colección de la reserva técnica visitable de alimentación y nutrición. Menezes, Kirchner y Müller (2014: 81) alertan que “*los documentos y los modelos de inteligibilidad que construyen su interpretación son vestigios del pasado actuando en prol de la intención de verdad que la historia carga. Y, que diseminan las representaciones que ella propia posibilita*”. Menezes (2016: 11) al tratar de estudios sobre la memoria, considera que

El Patrimonio Histórico-Educativo trae consigo la 'seducción del archivo'. La recopilación de manuales escolares, mobiliario y material didáctico, documentos escritos, escritos a mano e impresos, en instituciones escolares o en espacios creados para proteger y difundir la cultura escolar, representa el comienzo de tantos proyectos académicos, que implican la participación

de investigadores y grupos comprometidos con la preservación de la memoria y la cultura que la sustenta.

La existencia de objetos de Química y de Dietética, permitió una reflexión sobre el patrimonio educativo y patrimonio cultural de la ciencia y la tecnología, considerando la investigación realizada por Pompêo do Amaral y su equipo de dietistas<sup>5</sup> en este espacio.

Marcus Granato y Fernanda Pires Santos (2015: 79-80) definen el patrimonio de la ciencia y la tecnología, como:

[...] el conjunto tangible e intangible relacionado con C&T, al cual atribuyen valores que justifican su preservación para futuras generaciones. Incluye el conocimiento científico y tecnológico producido por el hombre, además de las prácticas de conocimiento, enseñanza e investigación, y todos aquellos artefactos y muestras que son testimonios de procesos científicos, desarrollo tecnológico y enseñanza, considerando documentos en papel (archivo y bibliográfica), instrumentos científicos, máquinas, conjuntos, colecciones científicas de diversa índole, como construcciones arqueológicas, etnográficas, biológicas y arquitectónicas producidas con la funcionalidad para satisfacer las necesidades de estos procesos y desarrollos (laboratorios, observatorios, paisajes y jardines).



**Escola Técnica Estatal (Etec) Carlos de Campos, en São Paulo (BR) y Reserva técnica visitable de alimentación y nutrición en el Centro de Memoria de la Etec Carlos de Campos. Fotos: Maria Lucia Mendes de Carvalho, en 2016.**

---

<sup>5</sup> Consultar Carvalho (2017).

### **3. Diálogos y conflictos entre política, salud e interferencia en instituciones escolares.**

Pedro Escudero y Francisco Pompêo do Amaral tienen en sus trayectorias similitudes en las luchas y conflictos gubernamentales que atravesaron, para llegar a las poblaciones enfermas y desnutridas para mejorar la calidad de vida en sus países.

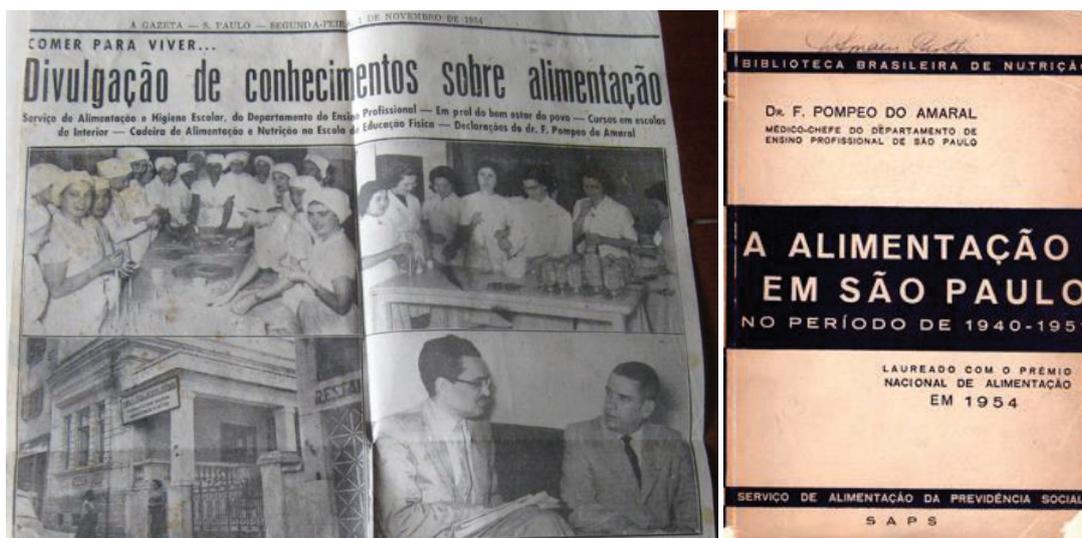
En Argentina, el presidente del país Hipólito Yrigoyen, en marzo de 1930, decretó la creación del Instituto Nacional de Nutrición - INN, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cultura, con el nombramiento del director, el profesor Pedro Escudero, en el Artículo 4, al que asignaría \$ 100,000 para iniciar las actividades en ese instituto. Pero este instituto no se creó en ese momento, ya que el presidente estaba enfermo, y fue reemplazado por el vicepresidente Enrique Martínez para recuperar su salud, y para que eso suceda, su médico, Pedro Escudero, lo persuadió sobre esta destitución de la presidencia del país (Rodríguez, 2009:12).

En 1942, Pedro Escudero fue elegido para tratar la diabetes y la dieta del presidente Roberto Ortiz. En junio de ese año, una junta médica decidió no intervenir quirúrgicamente en el ojo izquierdo del presidente que estaba prácticamente ciego. Según Pégola (2005 Ibidem, p. 12) Ortiz tuvo que renunciar y luego murió. Pero en el mes de renuncia, este presidente despidió a todos los miembros del nuevo edificio del Instituto Nacional de Nutrición. Sin embargo, Pedro Escudero ya habría transferido el INN cuando ocurrió el incidente, lo que muestra diferencias entre el médico y el presidente (Ibid).

Pedro Escudero creó la cátedra de Nutrición Clínica en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, en 1937, de la cual fue el primer profesor titular, hasta 1947, cuando "renuncié a todo el trabajo docente oficial debido a su oposición al gobierno imperante en nuestro país en esos momentos" (Mazzei, 1977:114). Su sucesor en la dirección de INN fue el Dr. Enrique Pierángelli (Lopez y Poy, 2012:43).

En Brasil, los primeros cincuenta años del siglo XX fueron una lucha por la institucionalización de las escuelas públicas profesionales. Entre los años 1940 y 1950, Francisco Pompêo do Amaral promovió campañas de educación alimentaria, involucrando a su equipo de dietistas y estudiantes en encuestas socioeconómicas relacionadas con las dificultades de las familias, basadas en prácticas escolares y pedagógicas, en los Institutos Profesionales Femenino y Masculino, ambos en Brás, en São Paulo. Estas prácticas escolares y pedagógicas se difundieron en espacios públicos a través de libros institucionales, exposiciones, materiales periodísticos y discursos en la Asamblea Legislativa, brindando apoyo a los parlamentarios que supervisaron la situación del costo de vida y el poder adquisitivo del salario mínimo.

El 28 de diciembre de 1954, una historia periodística, con el titular: CONFERIDO AL DR. POMPEU DO AMARAL EL "PREMIO NACIONAL DE ALIMENTOS", destaca que: es el premio más alto de Brasil en el tema - "Toda la tarea fue posible gracias al precioso concurso de seis dietistas", declara a "Folha da Noite" el médico-jefe del Departamento de Educación Profesional de São Paulo.



**Servicio de Alimentos e Higiene Escolar en lo Departamento de Educación Profesional, Calle Rego Freitas, 474, en São Paulo, en 1954.**

**Fuentes:** Archivos personales de Francisco Pompêo do Amaral y de Debble Smaira Pasotti, em 2020.

En el archivo personal de Francisco Pompêo do Amaral, se encontraron dos documentos del Instituto de Organización Racional del Trabajo - IDORT, en São Paulo, que justifican su participación con un líder sindical a favor de la salud pública. El primero, del 23 de junio de 1954, invitándolo como miembro permanente de la Comisión de Campaña contra la Evasión Rural. El segundo, del 20 de abril de 1955, una invitación a participar en el trabajo del Centro de Productividad de Brasil, con reuniones semanales, en la sede del instituto, para contribuir al sector que se ocupó de la "encuesta sobre el estado actual de nuestra productividad en grupos específicos, estableciendo índices para comparar con otros países". Los informes ubicados en este archivo personal indican la participación de este médico como orador en varios eventos promovidos por el Pacto Sindical.



**Dr. Pompêo do Amaral retirado de la posición de Director del curso de Dietistas, en 1958.**

**Fuente:** Archivo personal de Francisco Pompêo do Amaral, em 2020.

Otros documentos de este archivo personal, como la Academia de Medicina de São Paulo, firmada por el presidente Dr. Paulo de Almeida Toledo, donde Francisco Pompêo do Amaral se desempeñó como académico, desde junio de 1939, certifican que este doctor organizó el programa y enseñó quince clases del curso sobre "Aspectos sociales del problema alimentario", celebrado durante 1955, en esta academia. Mientras, en el artículo periodístico de Diário Popular, del 28 de marzo de ese año, Francisco Pompêo do Amaral afirmó el propósito de este curso:

[...] Entre nosotros, los médicos y estudiantes de medicina casi siempre se limitan a la consideración de problemas puramente clínicos. Incluso teniendo en cuenta la lucha contra las enfermedades endémicas, como la tuberculosis y otras, abordan el tema en términos académicos de terapia, vacunación preventiva, etc. Raramente tienen en cuenta que tales ocurrencias no son más que reflejos de condiciones socioeconómicas patológicas, que exigen correcciones. Casi siempre, y con obvio error, sostienen que, escapando de tales reflexiones del ámbito de la biología, deben escapar, "ipso facto", de sus reflexiones. Hoy, sin embargo, la medicina tiene un marcado carácter social, que no puede ser omitida por profesionales que son conscientes de sus responsabilidades con las personas. Nadie debe, y mucho menos un médico, sentirse ridiculizado cuando se le atribuye irónicamente la afirmación de "querer arreglar Brasil". [...]. (Ibidem, p. 167)

El 2 de agosto de 1955, el Dr. Paulo Monteiro da Silveira, coordinador del Sector Alimentario Escolar, del Departamento de Educación Primaria, de la Secretaría General de Educación y Cultura de la Prefectura del Distrito Federal, en Río de Janeiro (Calle da Glória 26), escribió al Dr. Pompêo do Amaral:

[...] Le envió el formulario solicitado acompañado de otros trabajos y espero ser distinguido, con publicaciones, sugerencias, esquemas y etc., que nos serán de gran utilidad. Tenemos un Centro Experimental de Meriendas y podríamos sacar conclusiones paralelas de gran importancia que beneficiarían enormemente a nuestras organizaciones. Los excelentes artículos escritos por él sobre alimentos y el libro "Política Alimentar" nos han brindado servicios invaluable. [...]. (Ibidem, p.179)

Cuando nuestro país todavía se llamaba Estados Unidos de Brasil, otro documento ubicado en el archivo personal de Francisco Pompêo do Amaral, de la Gaceta Oficial del Estado de São Paulo, del 7 de abril de 1957, año LXVI, nº 77, trae un discurso del diputado Rocha Mendes Filho sobre el salario mínimo, que debería ser de Cr \$ 6,590.63, afirmando que: "[...] Este es el cálculo alcanzado por el famoso nutricionista después de estudios precisos. Aquí están las palabras del dr. F. Pompêo do Amaral, ganador de los dos premios médicos más grandes de nuestro país por sus publicaciones sobre comida popular ". Argumentando que el salario mínimo del trabajador brasileño de Cr \$ 2,300.00, en la capital de São Paulo, ya no era suficiente para mantener a una familia, como lo prescribe la Constitución, sino a un individuo, y continuó hablando y dialogando con los diputados: Baptista Neves, Pinheiros Júnior, Bento Dias Gonzaga y Pedro Fanganiello sobre los estudios realizados por el doctor Francisco Pompêo do Amaral para definir el salario mínimo real, basados en encuestas realizadas con las familias de estudiantes de las escuelas Carlos de Campos y Getúlio Vargas, en São Paulo, declarando que:

[...] En Buenos Aires, el prof. Pedro Escudero, director del Instituto Nacional de Nutrición de Argentina, admite, en base a las encuestas que realizó, ser la familia estándar, compuesta por padre, madre y tres hijos menores. Calcula, sobre esta base, los gastos de alimentación de la familia, pero no aclara si debe mantenerse con el salario del padre, exclusivamente o si la madre también trabaja. [...] (Ibidem, p. 183)

En São Paulo, en diciembre de 1955 se creó el Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos - DIEESE (Leal, 2011:205). Francisco Pompêo do Amaral recibió una carta de invitación de DIEESE, el 26 de noviembre de 1957, emitido por Salvador Romano Losacco, presidente del Pacto de la Unidad Intersindical, para participar en una de las comisiones de estudio sobre el problema de la hambruna.

Otro artículo periodístico del archivo personal de Francisco Pompêo do Amaral, con el título "Se considera necesario estandarizar los cursos de nutricionistas en el país", en una mesa redonda promovida por la Asociación de Dietistas del Estado de São Paulo - Palabras del prof. Franklin de Moura Campos<sup>6</sup> - Declaraciones del Prof. Deble Smaira Pasotti<sup>7</sup> en la reunión de ayer, en Folha da Manhã, el 28 de abril de 1954, en la sección de Administración y Enseñanza, se destaca:

[...] Se realizaron dos reuniones, en dos días consecutivos, en el Centro do Professorado Paulista, la primera reunión sobre la capacitación de técnicos en alimentos, donde participaron: Nilton de Oliveira Braga, de los Servicios de Nutrición y Dietética en los Hospitales del Departamento de Salud y Asistencia del Distrito Federal; Pedro Borges, del Instituto de Nutrición de la Universidad de Brasil; J.J. Barbosa, de los Cursos de Nutrición de la Ciudad del Distrito Federal; F. A. de Moura Campos, Facultad de Medicina, Universidad de São Paulo; F. Pompêo do Amaral, del Curso de capacitación para Dietistas en el estado de São Paulo; Enéas de Carvalho Aguiar, superintendente director del Hospital das Clínicas, Universidad de San Pablo; J. Barreto Dias y Emiliano Nobrega, del Departamento de Educación Profesional del Estado de São Paulo; Iaro Ribeiro Gandra, del Curso de Nutricionistas, Facultad de Higiene, Universidad de São Paulo; Reinaldo Cunha, de los cursos técnicos de SAPS; Carlos Correia Mascato, director general suplente del Departamento de Educación y Arnaldo Laurindo, director del Departamento de Educación Profesional.

Este artículo periodístico indica la variación de cursos en el campo de la alimentación y la nutrición que existieron en Brasil en la década de 1950, y que fueron regulados a partir de la primera ley de directrices y bases en diciembre de 1961.

Pedro Escudero, en 1947, fue retirado del Instituto Nacional de Nutrición y comenzó a actuar como profesor en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, dejando la enseñanza

---

<sup>6</sup> Franklin A. de Moura Campos era profesor de Fisiología en la Facultad de Medicina de São Paulo, cuando Francisco Pompêo do Amaral defendió su tesis doctoral "El dominio extradiabético de la insulino terapia con aplicación particular a la terapéutica cardiovascular", en la cátedra Clínica Doctor, el 27 de marzo de 1933, aprobado con distinción. Archivo propio, en 2020.

<sup>7</sup> Consultar Carvalho (2016).

como profesor honorario, por límite de edad, en 1957, y murió seis años después - el 23 de enero. Mientras tanto, Francisco Pompêo do Amaral ni siquiera logró crear este instituto en São Paulo, como creó Josué de Castro en la Universidad de Brasil, en Río de Janeiro.

Claudio Suasnábar y Verónica Cheli (2015) investigando el papel de los congresos internacionales en el proceso disciplinario de la educación, entre 1910 y 1937, informan que:

[...] En Argentina, como en otros países de la periferia mundial, esta transformación de un 'cuerpo de saberes referidos a la educación' en un 'campo de conocimiento legitimado socialmente' supuso un proceso de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones, los cuales se desplegaron tanto en el campo burocrático estatal como en el ámbito universitario. Aunque la investigación educativa en un sentido actual recién comenzará a institucionalizarse en la década de 1960, el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas se apoyó en instituciones, tradiciones y actividades que se estructuraron desde fines del siglo XIX (Suasnábar; Palamidessi, 2006 apud Suasnábar y Cheli, 2015:87)

En Brasil, Francisco Pompêo do Amaral por ser un científico y periodista combativo, luchar con los sindicatos contra la hambruna, a través de conferencias, entrevistas y artículos periodísticos, publicando en los principales periódicos del Estado de São Paulo, y como académico, produciendo obras nacionales premiadas por la situación económica de la población y la calidad de los alimentos consumidos, fue retirado de la dirección del curso que creó por el gobernador Jânio Quadros, en 1958. Esta eliminación ocurrió cuando el gobierno discutió la reforma universitaria en Brasil, y este médico articuló la transformación del curso de "Dietistas" en educación superior.

Finalmente, se puede decir que Francisco Pompêo do Amaral, cuando se retiró en enero de 1961 (Laurindo, 1962:240), se desvincula de la educación profesional, en un período político nacional de gran participación popular, pero crítico para la élite permite el mantenimiento de la democracia, lo que llevó a Brasil a un régimen dictatorial, que comenzó en 1964, llamado los años de plomo. Como informa Leal (2011:191) en su investigación, al referirse a experiencias populares con actividades relacionadas con el consumo, en el período de 1953 a 1964, en el que se destacó un extracto de un artículo de José Maia Ribeiro, secretario del Sindicato de Trabajadores Metalúrgicos, según al este de la posición moderada:

El hambre, la desnudez, la tuberculosis y la miseria se ciernen en los hogares de las familias más humildes de los trabajadores más humildes de São Paulo, la mortalidad de los niños desnutridos es realmente asombrosa, en los sanatorios no hay más vacantes para dar la bienvenida a todos los que tienen la infelicidad de siendo atacado por la peste blanca. ¿Y quién será responsable de toda esta desgracia?

#### **4. Bibliografía:**

Carvalho, M. L. M. (2013). "Desentrañar raíces y retratos en el campo de la alimentación y la nutrición en Brasil: desde Francisco Pompêo do Amaral hasta el Centro Paula Souza". 486p. Tesis

(Doctorado en Planificación y Desarrollo Rural Sostenible). La Facultad de Ingeniería Agrícola, Universidad Estatal de Campinas.

Carvalho, M. L. M. (2015). "Francisco Pompêo do Amaral: médico, jornalista, professor e escritor científico no campo da alimentação e da nutrição no Brasil". *Revista Intellèctus*, Ano XIV, n. 1, p. 103-126. ISSN 1676-7640.

Carvalho, M. L. M. (2016). "Contribución de Debbble Smaíra Pasotti a la investigación histórica en el campo de la alimentación y la nutrición en Brasil". en *Menezes, Maria Cristina, org. Desafios Iberoamericanos: el patrimonio histórico-educativo en red*. Campinas: CIVILIS / UNICAMP-RIDPHE-CME / USP, 553-83.

Carvalho, M. L. M. (2017). "Patrimonio Cultural de Química y Dietética en el Centro de Memoria de la Escuela Técnica Estatal Carlos de Campos (SP): Catálogo de investigación sobre arquitectura escolar, artefactos y sus posibilidades de musealización" São Paulo: Centro Paula Souza, 144.

ISBN 978-85-99697-80-1. Recuperado de

<http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/arquivos/CatalogoPCQDCMCACA.pdf>. [24/02/2020].

Defranchi, R. L. B. Nelson, J. K. (2009). "Evolution and trends of the dietetics profession in the United States of America and in Argentina: North and South united by similar challenges". *Archivos Latinoamericanos de nutrición*. Organó Oficial de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición. vol. 59, n.2, 113-119. Recuperado de <<https://www.alanrevista.org/ediciones/2009/2/art-1/#>> [1/11/2017].

Granato, M. Santos, F.P. (2015). "Museos y salvaguarda del patrimonio cultural de la ciencia y la tecnología en Brasil" en *Granato, M. org. Museología y patrimonio - Colección MAST: 30 años de investigación, volumen I*. Río de Janeiro : Museo de Astronomía y Ciencias Relacionadas, 78-119.

Landaburu, A. J. (1977). "Pedro Escudero". *Rev. AMA*, agosto, p. 116. Acervo da Biblioteca Central Juan José Montes de Oca, na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, em 10/10/2017.

Laurindo, A. (1962). *50 anos de Educação Profissional*. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andriolli S.A.

Leal, M. (2011). *A reinvenção da classe trabalhadora (1953 – 1964)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Lopez, L.B., Poy, S. (2012). "Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición". *Diaeta* (B. Aires), 30(140); 39-46. Recuperado de [www.scielo.org.ars/pdf/diaeta/v30n140/v30n140a06.pdf](http://www.scielo.org.ars/pdf/diaeta/v30n140/v30n140a06.pdf) Acceso 27/07/2017. [12/11/2017].

Mazzei, E. S. (1977). "Doctor Pedro Escudero". *Rev. AMA*, agosto, pp. 114-5. Acervo da Biblioteca Central Juan José Montes de Oca, na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, em 10/10/2017.

Menezes, M.C., Kirchner, C.A., Müller, C. (2014) "Exposiciones conmemorativas em instituciones escolares: dialogo entre memoria, historia e identidade" *Revista Cabás*, n.12, diciembre, pp.76-93. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos12/321-exposiciones-conmemorativas-en-instituciones-escolares-dialogo-entre-memoria-historia-e-identidad>. [23/04/2020]

Menezes, M.C. (2016). "Patrimonio histórico-educativo: ¿cómo no involucrarse?" en *Menezes, M.C. Desafíos Iberoamericanos: el patrimonio histórico-educativo en la red*, org. Campinas: CIVILIS / UNICAMP-RIDPHE-CME / USP, pp.11-8,

Musmanno, E. (1977). "Escudero y la Escuela de Dietistas". *Rev. AMA*, agosto, 117-119. Acervo da Biblioteca Central Juan José Montes de Oca, na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, em 10/10/2017.

Musmanno, E (2003). *Testemonios de una vida*. Buenos Aires: Ediciones Cruz del Sur, 158p.

Pompêo do Amaral, F. (1933). "El dominio extradiabético de la insulino-terapia con aplicación particular a la terapéutica cardiovascular". 104p. Tesis (Doctoral, en la cátedra Clínica Doctor, en la Facultad de Medicina de San Pablo, el 27 de marzo). Aprobado con distinción. Archivo propio, en 2020.

Pompêo do Amaral, F. (1939). *Aula Inaugural*. Santos: Superintendência do Ensino Profissional, Edição do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária: Santos, em maio.

Pompêo do Amaral, F. org. (1939). *Os Cursos de Dietistas*. Santos: Superintendência do Ensino Profissional, Edição do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária: Santos, em maio.

Pompêo do Amaral, F. (1960). *A alimentação em São Paulo no período 1940-1951*. Prêmio Nacional do Serviço de Alimentação da Previdência Social de 1954. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Companhia Liverte Industrial.

Pompêo do Amaral, F. (1989). *Documentário de atividades profissionais*. Volume I (1938-1957) e volumen II (1958-1989). Arquivo pessoal de Francisco Pompêo do Amaral, em 2020.

Rodríguez, A. H. (2009). "Yrigoyen y Escudero entre la política y la salud". *Revista Medicos & Medicinas en la Historia*. septiembre. no. 27: 10-13. Acervo da Biblioteca Central Juan José Montes de Oca, na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, em 02/10/2017.

Sá, N. G. (1989). "Carlos de Campos organiza uma grande festa para comemorar os 50 anos do Curso de Nutrição". *Nutrinew*. junho. 5. Arquivo pessoal de Neide Gaudenci de Sá, em 2020.

Suasnábar C., Cheli, V. (2015). "El papel de los Congresos Internacionales en el proceso de configuración del campo disciplinario de la educación en Argentina (1910-1937)". *Revista Bras. Hist. Educ.*, Maringá-PR, v.15, n.3, septiembre / diciembre, 83-107.

## **El ludión en los primeros textos con fines educativos y científicos**

### **The ludion in the early texts for educational and scientific goals**

---

**Beatriz Carrasquer Álvarez y Adrián Ponz Miranda<sup>1</sup>**  
**Universidad de Zaragoza.**

Fecha de recepción del original: junio 2019

Fecha de aceptación: julio 2019

#### **Resumen:**

En este trabajo se utiliza el instrumento denominado ludión para analizar el desarrollo de la física experimental en España. Fue descrito en Italia en 1648 y durante el siglo XVIII difundido en textos escritos en diversos idiomas. Se repasan los autores que influyeron en su difusión en Europa y que a su vez tuvieron relevancia en la enseñanza de la física experimental en España. El aparato no tuvo una gran relevancia en los laboratorios, pero sí como herramienta divulgativa, de entretenimiento, en mercados o ferias en manos de charlatanes o científicos ambulantes, considerados cada vez más relevantes en la divulgación cultural de su tiempo.

**Palabras clave:** Ludión, diablo cartesiano, física experimental, historia de la ciencia, aparatos científicos.

#### **Abstract:**

In this work, the device called Ludion is used to discuss the development of experimental physics in Spain. It was described in Italy in 1648, and during the 18th century it was spread in texts written in different languages. Authors who influenced its dissemination in Europe are review. These authors in turn had relevance in the teaching of experimental physics in Spain. The device did not have a great relevance in laboratories. However, it was relevant as an informative tool, of entertainment, in markets or fairs in the hands of charlatans or itinerant scientists, who are increasingly considered relevant in the cultural dissemination of their time.

**Key words:** Ludion, cartesian devil, experimental physics, history of science, scientific devices.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Zaragoza

## Introducción

Desde comienzos del siglo XVIII, la física europea intenta liberarse del predominio de la filosofía tradicional inspirada en Aristóteles como único marco conceptual, para contrastar sus hipótesis mediante la física experimental, las matemáticas, determinadas máquinas y aparatos y, de esta manera, encontrar explicaciones a los acontecimientos físicos observados (Guijarro, 2001; Nomdedeu, Iglesia, 2013). Este cambio comenzará en España a finales del siglo XVIII.

Estos acontecimientos se ponen de manifiesto en los textos utilizados en la enseñanza superior de nuestro país. Los libros que aparecen como consecuencia de la necesidad de impartir determinadas materias, incorporan experiencias que requieren de montajes que es preciso adquirir o construir para poder poner de manifiesto lo que la propia ciencia experimental exige, la demostración empírica. La recuperación de este patrimonio científico, parte del cual son los propios instrumentos y su historia, son una contribución necesaria para la Historia material de la Ciencia (Zarzoso, 2005; Bertomeu, Cuenca, García y Simón, 2011; Sánchez, 2012)

2012). Esta cultura colectiva no ha de considerarse exclusivamente para aquellos personajes o aparatos que marcaron los momentos más importantes para la ciencia, sino también para aquellos que han tenido alguna repercusión en la enseñanza, en aplicaciones tecnológicas o en el ámbito del entretenimiento, considerando la importancia del juego como promotor del aprendizaje (Tejero, Prieto y Álvarez, 2017).

El ludión o diablo cartesiano es uno de estos instrumentos que se utilizó inicialmente como herramienta científica, como termoscopio, pero que, en poco tiempo, fue sustituido por otros aparatos más adecuados para medir la temperatura, o más espectaculares, para demostrar la elasticidad del aire, el principio de Arquímedes o el de Pascal. Sin embargo, su uso ha perdurado hasta la actualidad gracias a su utilización como recurso didáctico, de motivación para los/as más jóvenes hacia el aprendizaje de la física, o como distracción. Dicho instrumento se compone de objeto hueco lleno de aire en el seno de un fluido (agua). Este objeto al ejercer presión desciende y al desaparecer esa presión asciende. El aumento de presión se transmite al fluido. El volumen de aire contenido en el objeto hueco disminuye así como la fuerza de empuje ejercida por el agua. El objeto desciende. Cuando la presión cesa, el aire recupera su volumen original; el peso del objeto hueco queda entonces contrarrestado por la fuerza de empuje ejercida por el agua y el objeto asciende. En este trabajo se utiliza el ludión como eje director de la narración, mencionando su inclusión en los diversos libros científicos que también fueron utilizados como textos docentes con diversos objetivos didácticos; aparecerá como un instrumento de demostración del comportamiento de los cuerpos sólidos sumergidos en líquidos, y en menor medida, en los experimentos encaminados a demostrar la elasticidad del aire, para posteriormente perpetuarse hasta nuestros días como una actividad didáctica o de entretenimiento. Asimismo, se tratará de la importancia creciente que en los últimos años se está dando a la labor de los profesionales de la divulgación de la cultura científica ambulantes, que frecuentaban los mercados, ferias y lugares públicos de Europa.

## **El nacimiento y difusión del ludió como herramienta educativa con usos científicos**

Setenta y cuatro años después de ser descrito el funcionamiento del aparato por Magiotti (1648), la gran difusión del nombre Diabolo Cartesiano se deberá al filósofo y matemático Christian Wolff (1722). Musschembroek también escribió abundantes libros con diversas ediciones y traducciones. En algunos de ellos (Musschembroek, 1762), se utiliza el experimento para demostrar la capacidad de compresión del aire y su elasticidad.

En Francia la nueva física experimentó un gran avance durante el siglo XVIII. En París los cursos en los que se realizaban experiencias con nuevas máquinas eran habituales y aplaudidos. Se llevaban a cabo en las universidades, academias, sociedades y bibliotecas y de ellos se hacía publicidad mediante carteles y papeletas de mano que se repartían por las calles o mediante anuncios en periódicos (Jiménez de Góngora y Luján, 1781). Nollet y su discípulo De La Fond, serán junto con los autores holandeses los que más influirán en el desarrollo de la física experimental en España. Johann Christoph Sturm difundió en sus textos el uso del ludió (Sturm, 1685).

El uso científico del ludió se abandonó con cierta rapidez, fundamentalmente su utilización como termoscopio, debido al desarrollo de los termómetros con escalas y contruidos con tubos estrechos que los hacían más fáciles de transportar, exactos y rápidos. Las bombas de aire, las escopetas de aire comprimido, entre otros descubrimientos, también fueron relegando al ludió a un simple experimento de entretenimiento. Pero la magia, charlatanería y el curanderismo encontraron en él un instrumento de gran utilidad, que se puso de manifiesto con la fabricación de abundantes ludiones que ocultaban su funcionamiento para sorprender a los observadores (Carrasquer, Ponz y Álvarez, 2015).

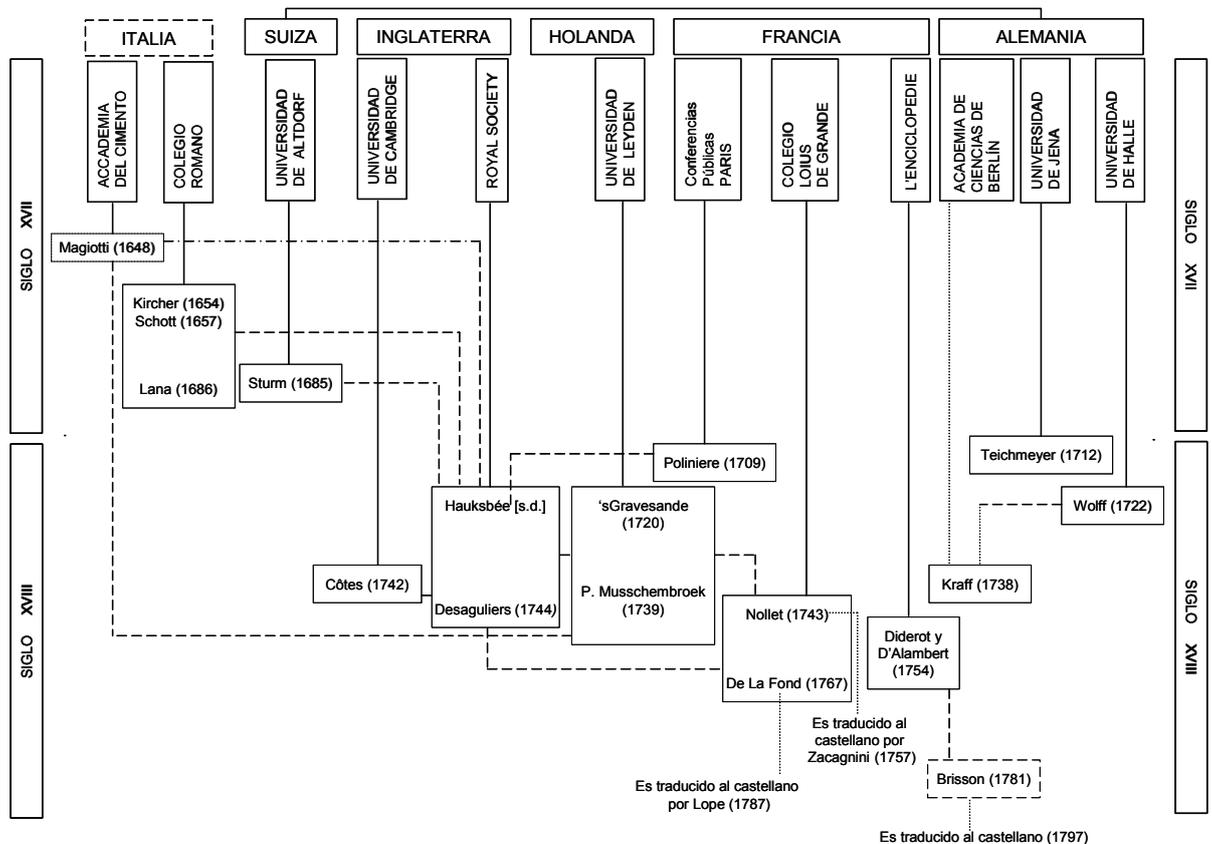
En los textos en castellano las primeras menciones al ludió datan de mediados del siglo XVIII. Los primeros que incluyen la experiencia son traducciones de libros de ciencia franceses. Büchner (1765) narra la historia de Grimaret, un aprendiz de sastre que residía en Pau y que decidió abandonar el negocio paterno y dedicarse a otra profesión más intelectual y de reconocimiento social. Después de estar varios años formándose en la filosofía cartesiana con diversos profesores, entre ellos el padre Malebranche, decidió comenzar su trabajo en solitario en España. El motivo de esta elección fue por su proximidad al lugar de residencia habitual, su lengua y costumbres, para él más familiares. Una de las experiencias que aprendió de Malebranche fue la del Diabolo Cartesiano. Otros autores modernos estudian la trascendencia de los llamados *profesores itinerantes* o *soldados de la ilustración* en la divulgación de los avances científicos (Hochadel, 2007). A menudo estos divulgadores de la ciencia eran los propios fabricantes de los instrumentos, que sorprendían a la gente del pueblo que, de esta manera, también se interesaban por los avances científicos y sus posibles aplicaciones tecnológicas. Estos personajes tuvieron su papel, poco reconocido, en la popularización de los avances de la ciencia y su conocimiento popular, en un momento en el que en Europa poco se podía divulgar por escrito y fuera de las universidades o salones de conferencias

## Física en Europa y el experimento Ludió

La segunda mitad del siglo XVII en Europa se caracteriza por el intento de dar explicación a los fenómenos supuestamente mágicos, mediante razonamientos de la filosofía natural merced a experimentos, frente a los interesados en defenderlos como fenómenos mágicos naturales. Determinadas organizaciones, inspiradas en los planteamientos de Bacon, como la Royal Society de Londres o como la Accademia del Cimento de los Medici, intentaban renunciar a lo oculto y dar solo crédito a lo experimentado. Los experimentos realizados por la Accademia florentina serán publicados (Accademia del Cimento, 1667) y replicados, a lo largo del siglo XVIII, en los trabajos de otros científicos como Musschembroek (1731), De La Fond (1775), y Desaguliers (1744), este último mecánico de laboratorio de Isaac Newton (Boschiero, 2007). Uno de los experimentos citados por estos autores es el Diablo Cartesiano.

Entre los instrumentos de la Accademia, se describen aquellos que ponen de manifiesto las alteraciones del aire *derivanti dal caldo, e dal freddo* (derivadas del calor y del frío) y, como resultado, exponen cinco modelos de termoscopios; un aparato derivado de las tentativas iniciales, antes de concluir en estos cinco aparatos, sería el que Magiotti había descrito en 1648, como *scherzi* (juegos, distracciones) y que cincuenta años después se denominará Diablo Cartesiano (Accademia del Cimento, 1667).

Los avances científicos también se divulgan para el público no experto. En París, uno de los conferenciantes más conocidos es Poliniere, que también publica libros con la descripción de las experiencias, entre ellas las de *une petite figure faite d'émal* (Poliniere, 1709). Este planteamiento experimental de la física tardará unos años más en llegar a las universidades, donde el sistema de enseñanza se basaba habitualmente en la lectura de textos elaborados desde la filosofía natural aristotélica. Esta situación comenzará a cambiar a finales del siglo XVII. Uno de los primeros autores fue 'sGravesande, científico y divulgador de origen holandés que defendía de forma entusiasta las teorías de Newton y replicaba los experimentos de Hauksbée y Desaguliers. Con un texto escrito en latín también describe el ludió, denominándolo *Experimentum 18* ('sGravesande, 1720). Tal y como se ha mencionado anteriormente, Nollet y su alumno De La Fond fueron los creadores en Francia de los primeros Gabinetes de Física y defensores de la enseñanza de la Ciencia experimental. Nollet (1743), en el segundo tomo de su Física Experimental, describe ampliamente, en la *VIII Experience*, el funcionamiento de la *petite figure creuse d'émal*; este texto será traducido al castellano por Zacagnini (Nollet, 1757). Por su parte, De La Fond escribe sus dos primeros tomos de Física Experimental. En el tomo I describe el experimento (De La Fond, 1767), sin dar un nombre concreto a la experiencia. En su siguiente texto (De La Fond, 1775) al referirse a la *figure d'émal*, dice, *On donne à ces sortes de figures le nom de ludion* (Este tipo de figuras reciben el nombre de ludió). De La Fond seguirá utilizando el recurso del ludió en sucesivas publicaciones, siempre empleando exclusivamente el nombre de *ludion* (Cuadro I).



**Cuadro I. Autores que tuvieron especial relevancia en la difusión de la experiencia del ludión.**

(Fuente: Elaboración propia)

## La difusión del ludión en textos en español

Agusti i Cullerell (1983) y Miralles y Miralles (2007) citan los textos de Martínez Pérez (1730), Berni (1736), Herrero (1738) y Piquer (1745) como los primeros de física editados en castellano, aunque su planteamiento seguía siendo en gran medida influenciado por el de la antigua filosofía escolástica. Herrero (1738) defiende que para llegar a comprender debemos ser conscientes de que el entendimiento debe ir acompañado de hacer trabajar nuestra mente, meditando nuestros juicios, poniendo en práctica ciencia. Sin embargo, la contradicción de planteamientos tan adelantados como los anteriores, se produce cuando se solapan con los religiosos. En el campo de la física experimental se considera que los primeros textos utilizados en España fueron en lengua francesa o sus traducciones al castellano (Ten, 1983; Fernández, 2006) de autores ya mencionados: Nollet y De La Fond., y también s'Gravesande y Musschenbroek. El vínculo entre estos cuatro autores fue estrecho (véase lámina I). Musschenbroek sucedió a s'Gravesande en la Universidad holandesa de Leiden. Ambos tuvieron relación profesional y personal con Nollet que junto con su discípulo De La Fond realizaban sus trabajos en París. Serán los textos escritos en francés los que más influencia y repercusión tengan en la enseñanza de la física experimental en nuestro país. Nollet

(1743) en el segundo tomo de *Leçons de Physique Experimentale*, describe el funcionamiento de la *petite figure creuse d'émail* (pequeña figura de esmalte hueca) y el aparato queda representado en la lámina 1 de la lección VIII (Figura 1). Este texto es traducido al castellano por Antonio Zacagnini, en la lección dedicada a la gravedad y el equilibrio de los sólidos dentro de los líquidos, relata una serie de experiencias en las que describe su preparación, efectos, explicación, consecuencias y aplicaciones. Beudant (1830), escribe acerca de la escopeta de viento, de la fuente de compresión, de la de Heron y del ludión. Se trata de los pocos textos en castellano que incluyen el experimento entre los temas dedicados a las propiedades elásticas de la materia.

Un momento histórico para tener en consideración es la Real orden de 28 de noviembre de 1770 que se aprueba por el Consejo en 1771 (Real y Supremo Consejo de Castilla, 1771), que provoca la incorporación obligatoria de la Física Experimental de forma lenta y paulatina en las universidades españolas.

De la física de Muschembroek (1731), citada anteriormente, se harán varias versiones en latín, editadas en Venecia, en 1745, 1746 y 1761. Esta tercera edición será denominada la Napolitana por estar traducida, revisada y con muchas mejoras, por Genovesi (Musschembroek, 1761). Es a la que se refieren los académicos de la Universidad de Salamanca y que también utilizarán en la de Alcalá de Henares (Álvarez de Morales, 1997). Se llegó a editar en Madrid (Musschembroek, 1807), seguramente por la obligatoriedad de su utilización junto con el texto de Fourcroy en los estudios de Filosofía, en el plan hecho público ese mismo año (Real Cedula de S. M., 1807).

En Valencia el Plan de Estudios propuesto para su Universidad es aprobado por Carlos III en 1786 y puesto en marcha el curso académico 1787-88. En este plan la enseñanza de la Física Experimental es Obligatoria. Una de las materias, Mecánica y Física Experimental sufrirá una variación en un cambio del plan de estudios en 1807, apareciendo la asignatura Física Experimental y Química, que provocará la adecuación de los libros de texto a estos contenidos (Ten, 1983).

La utilización para usos ajenos a los laboratorios de física también es puesta de manifiesto por diversos autores. Pinaud (1847, 50) cita textualmente: “Estos diferentes casos de inmersión, de suspensión ó de flotación, están bien representados en los movimientos de un pequeño aparato, llamado ludion, que desde el gabinete del fisico ha pasado á la mesa del jugador de manos, y que todo el mundo conoce.”

El aparente desapego hacia el ludión por parte de la comunidad científica también es puesto de manifiesto por Antonio Libes. La traducción la realizó Pedro Vieta, y en el capítulo referente a los cuerpos flotantes y a los cuerpos sumergidos se refiere al comportamiento de, “[...] ciertas esferas de vidrio, y pequeñas figuras de esmalte suben u bajan de diferentes modos en una botella llena de agua, comprimiendo más ó menos la vejiga que está atada en el gollete de la botella, ó cuando se produce por alguna mutación de temperatura alguna alteración del volumen de estos pequeños sólidos [...]” (Libes, 1818a, 130).

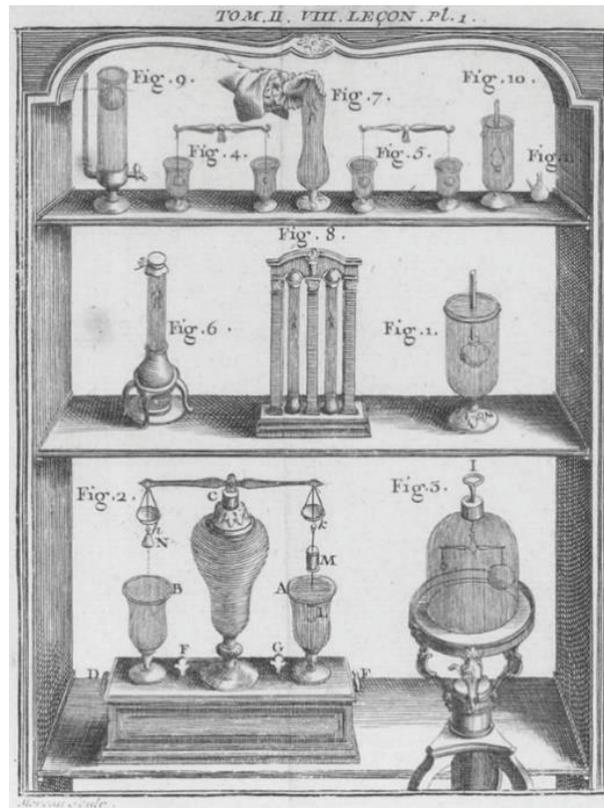


Lámina 1. Representación del ludión. En la lámina, fig. 7. (Fuente: Nollet, 1757)

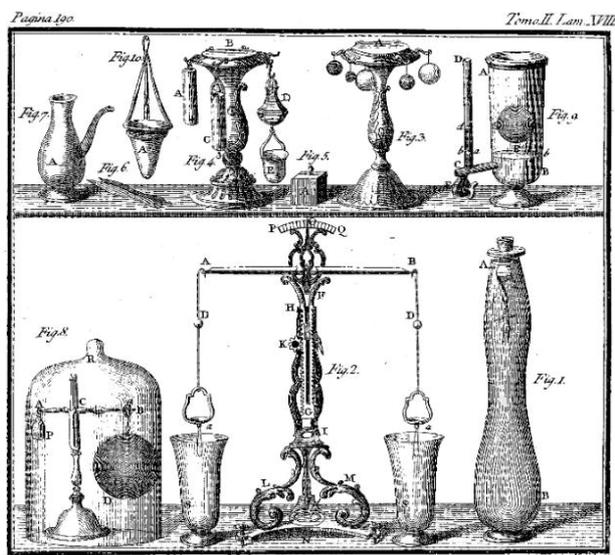


Lámina 2. Representación del ludión. En la lámina, fig. 1. (Fuente: De La Fond, 1787)

En el capítulo referente a la elasticidad del aire no hace mención a la experiencia de las esferas de vidrio. Sin embargo, después de describir dos experimentos con una vejiga llena de aire dice “[...] 827. La mayor parte de los físicos describen a favor de la elasticidad del aire muchos otros experimentos, que nos contentaremos con indicarlos, porque nos parecen más propios para ofrecer un espectáculo agradable que para formar un concurso de pruebas necesarias para continuar, ó para ilustrar la verdad que nos ocupa” (Libes, 1818b, 92).

## Consideraciones finales

Parece fundamental que, para avanzar en el conocimiento de determinados aspectos de la ciencia experimental, se averigüe cuáles fueron los pasos y mejoras que se llevaron a cabo en el diseño y la construcción de los aparatos y máquinas, que condujeron a las demostraciones y a cómo éstos quedaban representados, bien gráficamente o mediante explicaciones en los textos.

La investigación acerca de los instrumentos científicos permite relacionar los avances científicos, con la historia y con el uso didáctico de ellos, facilitando la construcción de una imagen más real del conocimiento científico integrado con los aspectos sociales. Asimismo, facilita información útil para la enseñanza de las disciplinas.

Determinada información relacionada con la Historia de la Ciencia ha quedado oculta debido a factores variables, entre ellos el predominio de los relatos considerados positivos para el conocimiento científico. No siempre los errores o los caminos de la investigación que no han conducido a avances resaltables son escritos en los libros de ciencia. Por otra parte, los aspectos divulgativos no han sido considerados históricamente como un apoyo al desarrollo de la ciencia, por lo que se ha denostado a los usuarios de la ciencia no académicos, sin recabar en la importancia que suponen las vocaciones hacia el conocimiento científico, que puede surgir a partir de los aspectos lúdicos diseñados desde la enseñanza formal, vinculando los conocimientos pretendidos con leyes o principios de la ciencia.

Se aportan datos que ayudan a ratificar la idea de que la ciencia experimental entra en las universidades españolas, en gran medida, forzada por las normativas legales que obligan al abandono progresivo del dominio de la filosofía escolástica, al menos en las clases de ciencias. Por otra parte, las universidades frenan el avance de la experimentación, queriendo alargar el tiempo de pervivencia de la filosofía natural, vista desde la escolástica como un conocimiento que solamente debía avanzar mediante razonamientos deductivos y con la creencia de que en nada podían ayudar los experimentos probatorios. Sin duda, y como en otras ocasiones, la falta de inversión económica en la implantación de los nuevos planteamientos, y la necesidad de mecánicos y técnicos que fabricasen los aparatos necesarios, tuvo relevancia en la difusión de este nuevo planteamiento del conocimiento.

Los textos de física experimental en castellano se nutren esencialmente de textos en francés, de autores holandeses y franceses. En concreto, son los textos de Muschembroek, Nollet y De La Fond, traducidos al castellano, los que se utilizarán en España, para introducir la física experimental, siendo también los textos del segundo los que difundirán la utilización del nombre ludión para el aparato. No se ha encontrado ningún texto de este autor, ni en francés ni en castellano, que

utilizara el nombre Diablo Cartesiano. De esta manera es comprensible la utilización de estos neologismos. La experiencia del ludión se enmarca en los temas relacionados con el equilibrio de cuerpos sólidos sumergidos en líquidos y sigue siendo, al igual que en el resto de Europa, un aparato o experiencia secundaria, utilizada habitualmente como diversión, pasatiempo o como magia.

El ludión no sólo tuvo difusión en el campo de la física. El ludión es difundido por curanderos, charlatanes y, también, por lo vidrieros que cumplieron una misión de divulgadores de los avances científicos en una gran parte de la sociedad, alejada de los conocimientos académicos. La narración de Büchner (1765) pone de manifiesto la situación social y científica de la España del s. XVII y, asimismo, el desajuste con parte de Europa en el desarrollo de la ciencia experimental.

**Agradecimientos:** Los autores pertenecen al Grupo Beagle, financiado por el Gobierno de Aragón (S27\_20R) y cofinanciado con FEDER 2021-2027. Adrián Ponz Miranda pertenece al Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón. Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto CienciaTE3 (2018/B001) financiado por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo. Agradecemos al prof. José Carrasquer Zamora, el habernos facilitado parte de la bibliografía utilizada para la elaboración de este trabajo y por sus orientaciones en la preparación del manuscrito.

## Referencias bibliográficas

Accademia del Cimento (1667). *Saggi di Naturali Esperienze Fatte nell'Accademia del Cimento*. Florencia: Cocchini.

Agusti i Cullell, J. (1983). *Ciencia i Técnica a Catalunya en el segle XVIII o la introducció de la màquina de vapor*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Álvarez de Morales, A. (1997). «Genovesi y el derecho natural y de gentes en España», en Ministerio de Justicia (ed.), *Anuario de historia del derecho español, nº 67, ejemplar en memoria de Francisco Tomás y Valiente*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Berni, J. B. (1736). *Filosofía Racional, natural, metafísica i moral (I-II-III)*. Valencia: Bordazar de Artàzu.

Bertomeu, J. R.; Cuenca, M.; García, A. y Simón, J. (2011). Las colecciones de instrumentos científicos de los Institutos de Enseñanza Secundaria del siglo XIX en España. *Historia de la Educación*, 30, pp. 167-193.

Beudant, F. S. (1830). *Tratado Elemental de Física*. Madrid: Imprenta de Don Miguel de Burgos.

Boschiero, L. (2007). *Experimental and Natural Philosophy in Seventeenth-Century Tuscany*. Dordrecht: Springer.

Büchner, G. H. (1765). *Merkwürdige Beyträge zu dem Weltlauf der Gelehrten*. Langensalza : Martini.

Carrasquer, J., Ponz, A. y Álvarez, M. V. (2015). Evolución de la iconografía del diablo cartesiano y su uso educativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1), pp. 95-118.

De La Fond, S. (1767). *Leçons de Physique Experimentale, vol. 1*. París: Des Ventes de la Doué.

De La Fond, S. (1775). *Description et Usage d'un Cabinet de Physique Experimentale, vol. 1*. París: Gueffier.

De La Fond, S. (1787). *Elementos de Física Teórica y Experimental, vol. 2*. Madrid: Imprenta Real.

Desaguliers, J. T. (1744). *Course of Experimental Philosophy, vol. 2*. Londres: Innys, Senex, Longman.

Fernández, L. M. (2006). *Tecnología, espectáculo, literatura. Dispositivos ópticos en las letras españolas de los siglos XVIII y XIX*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Guijarro, V. (2001). Petrus Van Musschembroek y la física experimental del siglo XVIII, *Asclepio*, LIII (2), pp. 191-212.

Herrero, A. M. (1738). *Physica moderna, experimental, systemática, donde se contiene lo mas curioso y util de quanto se ha descubierto en la naturaleza*. Madrid: [s.e.].

Hochadel, O. (2007). The Business of Experimental Physics: Instrument Makers and Itinerant Lecturers in the German Enlightenment. *Science & Education*, 16, pp. 525-537, DOI: 10.1007/s11191-006-9017-y

Jiménez de Góngora Y Luján, P. F. (1781). *Decada epistolar sobre el estado de las letras en Francia*. Madrid: Antonio de Sancha.

Libes, A. (1818a). *Tratado de Física Completo y Elemental, vol. 1*. Barcelona: Imprenta Brusi.

Libes, A. (1818b). *Tratado de Física Completo y Elemental, vol. 2*. Barcelona: Imprenta Brusi.

Magiotti, R. (1648). *Renitenza certissima dell' Acqua alla Compressione, Dichiarata con varij scherzi, in occasione d' altri Problemi curiosi*. Roma: Francesco Moneta.

Martínez Pérez, M. (1730). *Philosophia Sceptica Extracto de la Physica Antigua, y Moderna*. Madrid: [s.e.].

Miralles, L. y Miralles, M. J. (2007). La Enseñanza de la Física en el siglo XVIII: La física moderna, racional y experimental (1745) de Andrés Piquer Arrufat (primer libro de física escrito en español). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 169-196.

Musschembroek, P. (1731). *Tentamina Experimentorum Naturalium captorum in Academia del Cimento*. Leyden: Verbeek.

Musschembroek, P. (1761). *Elementa Physicae conscripta in usus Academicos, vols. I, II*. Venecia: Typographia Remondiniana.

- Musschembroek, P. (1762). *Introductio ad Philosophiam Naturalem*, vol. 2. Leyden: Luchtmans.
- Musschembroek, P. (1807). *Elementa Physicae conscripta in usus Academicos*, vols. I, II. Madrid: Typographia Tomae Alban.
- Nollet, J. A. (1743). *Leçons de Physique Experimentale*, vol. 2. París: Frères Guerin.
- Nollet, J. A. (1757). *Lecciones de Physica Experimental*, vol. 2. Madrid: Ibarra.
- Nomdedu, A. e Iglesia, S. (2013). Diccionario Histórico del Español moderno de aparatos de física experimental: Documentación de los términos del siglo XVIII. *Asclepio*, 65 (2), pp. 1-13.
- Pinaud, A. (1847). *Programa de un Curso Elemental de Física*. Cáceres: Imprenta de Concha y Compañía.
- Piquer, A. (1745). *Física Moderna Racional y Experimental (1)*. Valencia: Pascual García.
- Poliniere, P. (1709). *Experiences de Physique*. París: Jean de Laulne.
- Real Cedula de S. M. (1807). *Real Cedula de S. M. y Señores del Consejo, por la cual se reduce el numero de las Universidades literarias del Reyno*. Madrid: Imprenta Real , pp. 30, [en línea], disponible en: <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?control=BAB20101328124>, [consultado el 17/08/2018].
- Real y supremo Consejo de Castilla (1771). «Plan General de Estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real, y Supremo Consejo de Castilla y mandado imprimir de su Orden», en *Segundo Tomo de la Colección de Reales Decretos, Ordenes, y Cédulas de su Magestad*, Salamanca: Real Consejo, pp. 15, 92.
- Sánchez Tallón, J. (2012). *Los instrumentos de Física en los manuales y en los Gabinetes del S. XIX en España. Estudio de caso: El Gabinete del I.E.S “P. Suárez” de Granada, (Tesis doctoral)*, Universidad de Granada.
- ‘Sgravesandre, G. J. (1720). *Physices Elementa Mathematica, Experimentis Confirmata sive Introductio ad Philosophiam Newtonianam*, vol. 1. Leiden: Vander y Janssonium.
- Sturm, J. C., (1685). *Collegii Experimentalis sive Curiosi. Vol, II*. Nuremberg: Wolfgangi Maurittii Endteri.
- Tejero, M.; Prieto, L.; Álvarez, P. (2017). Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre. *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], 18, 73-106. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos18/412-educar-con-juegos>
- Ten, A. (1983). La Física Experimental en la Universidad Española de fines del siglo XVIII y de principios del XIX. La Universidad de Valencia y su aula de mecánica y Física Experimental. *Llull*, 6, pp. 165-189.

Wolff, C. (1722). *Allerhand Nützliche Versuche, Dadurch Zu genauer Erkäntnis Der Natur und Kunst Der Weg gebähnet wird*, vol. 2. Halle-Magdeburg: Rengerischen Buchhandlung.

Zaroso, A. (2005). Instrumentos científicos: patrimonio recuperado y didáctica de la ciencia. *Dynamis*, nº 25, pp. 523-537.

## **La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el ayuntamiento giennense de Jódar**

### **The primary instruction in the constitution of 1812 and its consequences in the giennense city council of Jódar**

---

**Blas Rivera Balboa**  
**Universidad de Jaén**

Fecha de recepción del original: julio 2019

Fecha de aceptación: septiembre 2019

#### **Resumen:**

La Constitución de 1812 es, hasta ahora, la única en la historia de España que ha incluido un título en exclusiva al tema de la educación, a la Instrucción Pública, más exactamente fue el título IX, introduciendo ideas muy importantes y renovadoras para esos tiempos, como la defensa de la universalidad de la educación primaria para toda la población sin excepciones esto es, una escuela de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía, donde se aprenda a leer, escribir y contar, y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Mostraremos y analizaremos un alegato de la población giennense de Jódar a la carta magna de las cortes gaditanas, que pone de manifiesto la voluntad de adherirse a tan loable iniciativa de crear escuelas de primeras letras en el municipio de Jódar (Jaén), a la vez que exalta los más nobles e ilustrados principios en materia educativa. Finalmente veremos cómo se concretó esa voluntad mediante la creación de una escuela local a cargo del maestro Vicente de Torres.

**Palabras clave:** instrucción primaria, constitución de 1812, Jódar, historia de la educación, universalización de la educación, leer, escribir, contar, doctrina cristiana, Vicente de Torres.

#### **Abstract:**

The constitution of 1812 is, until now, the only one in the history of Spain that has included a title exclusively on the subject of education, to Public Instruction, more exactly was the title IX, introducing very important and renovating ideas for those times, as the defense of the universality of primary education for all the population without exceptions that is, a school of first letters in all the towns of the Monarchy, where one learns to read, write and count, and the uniformity of the plans of teachings for the whole State. We will show and analyze an allegation of the population of Jódar from Jaén to the Magna Letter of the Cadiz courts, which shows the willingness to adhere to such a commendable initiative to create schools of first letters in the municipality of Jódar (Jaén), at the same time that it exalts the most noble and enlightened principles in educational matters. Finally we will see how that will was concretized through the creation of a local school in charge of the teacher Vicente de Torres.

**Keywords:** primary education, constitution of 1812, Jódar, history of education, universal education, read, write, count, christian doctrine, Vicente de Torres.

# 1. Antecedentes: El estado de la enseñanza a finales del siglo XVIII

## 1.1. La escolarización en España a finales del siglo XVIII

¿Qué sabemos de la escolarización en la primera mitad del siglo XIX?<sup>1</sup> A fines del siglo XVIII, en 1797, el censo de Godoy cifraba en 11.007 el número de escuelas (8.704 de niños y 2.303 de niñas), y en 393.126 el de alumnos (304.613 niños y 88.513 niñas). Ello suponía una tasa de escolarización del 23,3% para el grupo de seis a trece años.

Según los datos del Censo de 1799 la relación de los centros de enseñanza y los alumnos escolarizados en España y en la provincia de Jaén a finales del siglo XVIII era el siguiente:

Tabla nº 1

*Escuelas de Primeras Letras y número de niños y niñas escolarizados en España en 1799*

Escuelas	Niños	Escuelas	Niñas
8.704	304.613	2.303	88.513

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística: Censo de población de España de 1797.

Al finalizar el siglo XVIII hallamos que en España existían 8.704 escuelas de niños y 2.303 escuelas de niñas. Si nos fijamos en la población escolarizada, en España el número de niños era de 304.613 y las niñas eran 88.513, cifra muy inferior a la masculina. Lo mismo sucede en la provincia de Jaén, pues los niños que asistían a las escuelas eran 4.434 frente a 1.796 niñas, como veremos más adelante.

Si bien, en términos generales, habría que afirmar que el problema del *analfabetismo* era un problema que afectaba al conjunto de la población española a comienzos del siglo XIX, estamos en condiciones, de afirmar que la mitad de la población, la femenina, a nivel escolarizador se hallaba en condiciones desfavorables y de inferioridad respecto a la otra mitad de población, la masculina.

Pues bien, en 1822, ocho años después de la guerra de la Independencia, estimaciones realizadas a partir del “interrogatorio” llevado a cabo por la Dirección General de Estudios, muestran sus

---

<sup>1</sup> Para el proceso de escolarización en este periodo se pueden consultar las Actas de: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. VALENCIA, 1983. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. GUEREÑA, Jean Louis y VIÑAO FRAGO, Antonio (1996): *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.

catastróficos efectos: 10.046 escuelas, 283.874 alumnos y una tasa aproximada de escolarización del 15% .<sup>2</sup>

## 1.2. La instrucción elemental en Jaén los siglos XVII-XVIII

Los propios condicionantes socio-económicos de aquel Jaén de la segunda mitad del siglo XVIII ya suponían de entrada una forzada limitación para cualquier política educativa. Basada fundamentalmente la economía familiar de la mayoría de las gentes, en la incertidumbre del trabajo temporero en las faenas agrícolas, o en rudimentarias labores artesanas, eran pocos, muy pocos, los niños y jóvenes que accedían a la escuela. El absentismo escolar era algo natural en todos los barrios de la ciudad. Cuando más, el niño llegaba a la escuela y apenas adquiridos los rudimentos de la lectura, escritura y numeración, la abandonaba para tratar de sumar su aportación laboral a la comunidad familiar.

La educación no se entendía aún como un servicio público imprescindible. Ciertamente en Jaén ya se detecta la preocupación de los obispos de la época y la adopción de algunas ordenanzas municipales que tratan de fomentar la temprana incorporación de las clases populares a las escasas escuelas abiertas de la ciudad. Pero los resultados prácticos eran bastante desalentadores.

En 1797 el número total de escuelas era de 11.007 a las que asistían 393.126 escolares de ambos sexos. La cantidad de centros escolares en la provincia de Jaén era de 172, de los que 96 eran de niños y 76 de niñas, concurriendo 4.434 varones y 1.796 mujeres, siendo 6.230 la población escolarizada en la provincia jaenense:

Tabla nº 2  
Número de Escuelas en España y en la Provincia de Jaén en 1797

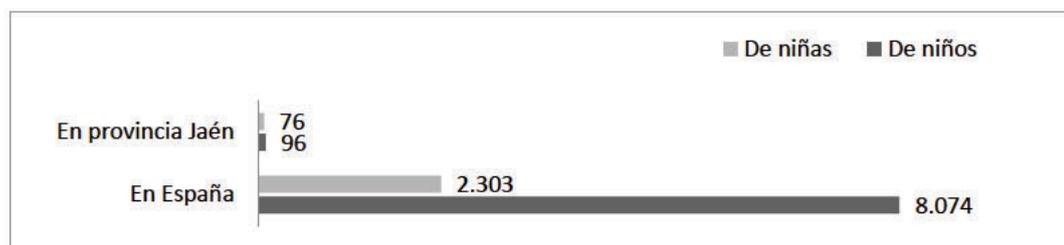
Provincia	Número de escuelas		Total de ambas clases	Alumnos que concurrían		Total de ambas clases
	De niños	De niñas		Niños	Niñas	
Jaén	96	76	172	4.434	1.796	6.230
En España	8.074	2.303	11.007	304.613	88.513	393.126

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Censo de población de 1797 publicado por Instituto Nacional de Estadística: Anuario de 1858.

<sup>2</sup> La "Exposición" de la Dirección General de Estudios ofrece un total de 7.960 escuelas (7.375 de niños y 595 de niñas) y 217.174 alumnos, pero no incluía Cataluña, Galicia, Baleares y Canarias. Las estimaciones indicadas (10.046 escuelas y 283.874 alumnos) son un resultado de extrapolaciones de acuerdo con los porcentajes que dichas regiones representaban en censos escolares posteriores. Véase, sobre todo ello, VIÑAO, Antonio (1983): *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)*. Departamento de Educación Contemporánea e Historia de la Educación. Universidad de Valencia, pp. 886-887.

Gráfico n °1

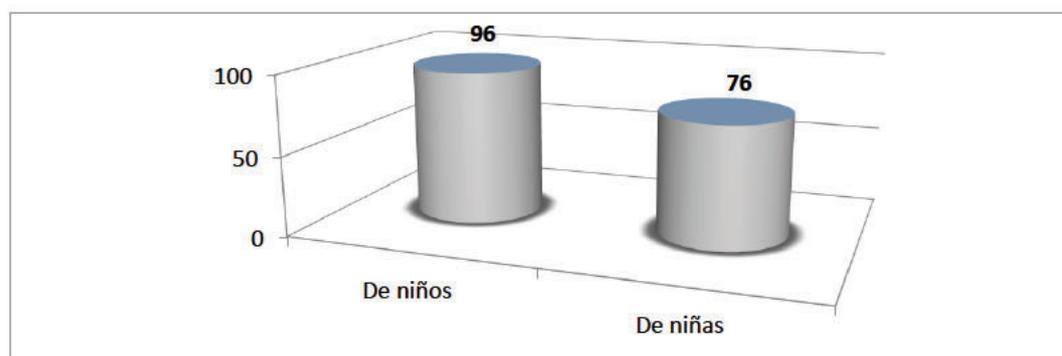
Escuelas primarias de ambos sexos en España y en la provincia de Jaén en 1797



Fuente:Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Censo de población de 1797 publicado por el Instituto Nacional de Estadística: Anuario de 1858.

Gráfico n ° 2

Número de escuelas de ambos sexos en la provincia de Jaén en 1797



Fuente:Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Censo de población de 1797 publicado por el Instituto Nacional de Estadística: Anuario de 1858.

Como podemos ver en el gráfico n ° 2, en 1797 existían un total de 172 escuelas de ambos sexos en la provincia de Jaén, de las que 96 eran de niños (56%) y 76 de niñas (44%)

En 1797 en España el número de escuelas niños era de 8.074, cifra que contrastaba con la infinitamente menor de 2.303 de niñas. Porcentualmente hallamos que, a finales del siglo XVIII en España, el 78 % de escuelas eran de niños, frente a un 22 % de escuelas de niñas.

De estos datos se desprende que, en el caso jiennense, la diferencia entre el número de escuelas de niños y niñas era inferior con respecto a la media nacional, ya que en la provincia de Jaén era de un 12 % frente a un 56 % en el conjunto de España.

Sin embargo, aunque la diferencia entre el número de escuelas de niños y niñas no era tan elevada en la provincia de Jaén, la cifra se dispara cuando se trata del número de alumnos que concurrían a ellas, pues nos encontramos un 71% de niños frente a un 29% de niñas.

## 2. La Instrucción Primaria en La Constitución de 1812

La Constitución de 1812 es, hasta ahora, la única en la historia de España que ha incluido un título en exclusiva al tema de la educación, a la Instrucción Pública, más *exactamente fue el título IX*. Esta Constitución mantiene la anterior organización de la enseñanza en España, donde sólo se recogían la educación primaria y las universidades.

Aunque no cambia la estructura, sí que se introducen ideas muy importantes y renovadoras para esos tiempos, como la defensa de la universalidad de la educación primaria para toda la población sin excepciones esto es, una escuela de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía, donde se aprenda a leer, escribir y contar, y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado.

También se incluía en esta Constitución la enseñanza obligatoria del Catecismo. Igualmente, se señala que las competencias en educación recaen sobre las Cortes y no sobre el Gobierno.

### 2.1. El título IX de la Constitución de 1812

La instrucción pública después de la Guerra de la Independencia, y en particular la enseñanza primaria, sufre un cambio total, al menos lo que las pretensiones políticas intentan establecer, a partir de la Constitución de 1812.

El liberalismo español, según Puelles Benítez,<sup>3</sup> encuentra su expresión en lo que a educación se refiere en el título IX de la Constitución de 1812, hunde sus raíces en dos grandes fuentes: la herencia de la Ilustración y el legado doctrinal de la revolución de 1789. El pensamiento ilustrado español cree en la instrucción pública como el principal instrumento de renovación y de reforma y en la necesidad de una educación para la libertad. El progreso de la humanidad aparece ligado y corre parejo al progreso de la instrucción. La desigualdad cultural atenta contra la libertad, pues no es libre el que por ignorancia coloca su destino en manos de otro. La libertad es hija de la igualdad, y la igualdad sólo es posible por la educación. Y es que el tema de la educación o instrucción pública preocupa a la sociedad decimonónica española porque constituye un auxilio del progreso material, una vía para su desarrollo personal y también un instrumento de cohesión social.



Imagen nº 1  
Constitución de Cádiz de 1812  
Título 9º De la Instrucción Pública

Fuente: Biblioteca Nacional de España.

---

<sup>3</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, p. 55.

Las primeras propuestas educativas que aparecen en España siguiendo las corrientes europeas surgen en las Cortes de Cádiz. En efecto, la Constitución de 1812 será el primer texto legal español en que se promulga un plan de estudios para la enseñanza elemental de primeras letras e incluso se especifican las materias que debían abordar. Conscientes de la importancia de la educación, los liberales españoles dedicarán el título IX<sup>4</sup> de la Constitución de 1812 a la instrucción pública.

En sus artículos 366-371, la Constitución gaditana, incluía declaraciones programáticas, tales como el establecimiento de las escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía, “en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de obligaciones civiles”,<sup>5</sup> o la creación de un número competente de establecimientos de instrucción. De este modo, existe ya un mandato constitucional que implica la universalidad de la instrucción primaria y su extensión a toda la población sin excepción.

El artículo 368 es especialmente importante porque defiende la *uniformidad*, es decir, la formación de un plan general de enseñanza “uniforme” en todo el reino y el artículo 369 expone el principio de centralidad, esto es, la atribución a las Cortes de la competencia máxima en materia educativa y la creación de una Dirección General de Estudios a cuyo cargo estará bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

En síntesis, podemos decir que el *Título IX, De la Instrucción Pública*, de la Constitución de 1812 perseguía los siguientes objetivos:

- Abrir una escuela de primeras letras “en todos los pueblos de la monarquía”.
- Enseñar a leer, escribir, y contar a la vez que las verdades cristianas del catecismo y una síntesis de las “obligaciones civiles”. Instrucción básica sobre los derechos y deberes de los ciudadanos.
- Creación de un organismo nacional para todos los ramos de la enseñanza, la “Dirección General de Estudios”, y uniformidad en esa instrucción pública, encargando a las Cortes y a la mencionada dirección el desarrollo de estos artículos y la estructuración de aquella (las cortes encargan a la organización dirigida por Quintana la creación de un proyecto- Informe Quintana-).
- Como evidencia de la conexión que los liberales gaditanos establecían entre educación y derechos políticos, la Constitución, en su artículo 25, exigía “*saber leer y escribir*”, a partir de 1830 para el “*ejercicio de los derechos de ciudadano*”.

---

<sup>4</sup> El título IX de la Constitución de 1812 (“De la Instrucción Pública”) puede verse en PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1979): *Historia de la Educación en España*, t. I, *Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 431.

<sup>5</sup> Constitución de 1812, art. 366.

## 2.2. La educación de las niñas en la Constitución de 1812

Con lo que respecta a la educación de las niñas, si bien el artículo 366 de la Constitución de Cádiz establecía que la primera enseñanza debía estar “al alcance de todos”, encontramos un antecedente en el “Informe” Jovellanos, titulado *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*, redactado en 1809 y enviado a la Junta Especial de Instrucción Pública. En él se señalaba que:

*“la educación de las niñas, que es tan importante para la instrucción de esta preciosa mitad de la nación española debe tener por objeto formar buenas y virtuosas madres de familia, lo es mucho más tratándose de unir a esta instrucción la probidad de sus costumbres: de una y otra dependen las mejoras de la educación doméstica, así como las de esta primera educación tienen luego tan grande y conocido influjo en la educación literaria, moral y civil de la juventud; por tanto, meditará muy detenidamente la Junta los medios de erigir por todo el Reino: 1) escuelas gratuitas y generales, para que las niñas pobres aprendan las primeras letras, los principios de religión y las labores necesarias para ser buenas y recogidas madres de familia; 2) los de organizar colegios de niñas, donde los que pertenezcan a familias pudientes puedan recibir a su costa una educación más completa y esmerada”.*<sup>6</sup>

Sin embargo, en el diseño que en España hizo la Constitución de 1812 sobre cómo había de desarrollarse la instrucción pública, según mantiene Consuelo Flecha,<sup>7</sup> se prescindió de la población femenina. Un diseño formulado dentro de lo que se entendía el más puro espíritu liberal, es decir, con un carácter universal, uniforme, público y en libertad, pero de cuyos principios sólo se iban a beneficiar los hombres. Así el artículo 366 de dicha Constitución establece lo que se debe enseñar, pero sólo a los niños: “Se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”.<sup>8</sup>

## 2.3. La Instrucción Primaria en el Informe Quintana (1813)

El *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*,<sup>9</sup> con fecha de 9 de Septiembre de 1813 en Cádiz, determina como principios básicos y generales de toda enseñanza los siguientes: La instrucción debe ser *universal*, o sea, extenderse a todos los ciudadanos; *completa*, esto es, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos, y distribuirse con la mayor *igualdad* posible, asegurando a

<sup>6</sup> JOVELLANOS, G.M. (1845) *Obras*, Madrid, Mellado, t. II, p. 30. Citado por LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO, M<sup>a</sup> Victoria (1982): *La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen*, p. 97 en CAPEL MARTÍNEZ, R.M. (coord): *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura.

<sup>7</sup> FLECHA GARCÍA, Consuelo (1997): *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla, Ed. Kronos, p.16.

<sup>8</sup> Constitución de 1812, Título IX, arts. 366-377.

<sup>9</sup> QUINTANA, José Manuel (1946) *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública (Cádiz, 1813)*, en *Obras completas*, vol. XIX, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, p. 175-191. Este *Informe* puede encontrarse en RUIZ BERRIO, Julio (1970), *Política escolar en España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, p. 361-393.

los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos. La enseñanza, costeada por el Estado, debe ser *uniforme*, en cuanto al plan de estudios, libros, método y lengua; *pública*, abierta no sólo a los alumnos matriculados, sino a cualquiera que desee agregarse a las clases como oyente y *gratuita*, consecuencia necesaria de la universalidad e igualdad antes indicadas.

El *Informe* establece que en la Instrucción primaria, *la más importante y necesaria*, el niño ha de aprender lo que necesitará para desenvolverse en una sociedad civilizada:

*“Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de aritmética, imbuir el espíritu en los dogmas de la religión y en las máximas primeras de la buena moral y crianza, aprender, en fin, sus principales derechos y deberes como ciudadano, una y otra cosa por catecismos claros, breves y sencillos”*<sup>10</sup>.

A tal fin debería haber una escuela al menos en todos los pueblos que pudieren sostenerla y, donde no, costearla en común o con ayuda de la diputación provincial. En los pueblos más crecidos habría una escuela por cada 500 vecinos.

Este *Informe* es el primer documento importante en que se plasman los principios más puros del liberalismo español en materia educativa, en él se señalan los principios sobre los que ha de asentarse el sistema de toda la enseñanza.

El sistema educativo a nivel de educación elemental o primaria, en los inicios del siglo XIX, *“se reducía a escuelas municipales parroquiales y de las órdenes religiosas. Las sociedades económicas de Amigos del País, cabezas puente del movimiento ilustrado, habían intentado a finales del siglo anterior remediar en gran parte la carencia de escuelas, y en muchos casos incluyeron entre sus planes la creación de escuelas de primeras letras”*.<sup>11</sup>

### **3. La enseñanza de primeras letras en Jódar en los tiempos de La Constitución de 1812**

Con la aprobación por parte de las Cortes de Cádiz del título IX de la Constitución, dedicado a la instrucción pública, los diputados estaban reconociendo de hecho los principios ilustrados de la educación, tales como la fe en la enseñanza básica común a todos los hombres, la conveniencia de la gratuidad total de la instrucción elemental, la necesidad, en fin, de un plan general de instrucción pública.

---

<sup>10</sup> QUINTANA, José Manuel (1946) *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública (Cádiz, 1813)*, en *Obras completas*, vol. XIX, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, p. 178.

<sup>11</sup> DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.) (1994): *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3, La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata, p. 139.

Promulgada la Constitución, para el desarrollo de los principios expuestos en ella, que será la preocupación constante de los diputados liberales, se nombró una Junta de Instrucción Pública en marzo de 1813 por la Secretaría de despacho de la Gobernación que debía “proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública”. La concepción que late en el fondo de estos planteamientos es la convicción en la fuerza transformadora de la educación, es decir, la educación es un factor de primer orden en el progreso de los pueblos.<sup>12</sup> Un principio que veremos se repite hasta la saciedad en la historia de la educación del municipio galduriense,<sup>13</sup> como guía y norte en los momentos en que aquélla atravesaba densos nubarrones. Tal es también la noción que idea que aparece en el dictamen que la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes gaditanas realizara en torno al primer proyecto legislativo regulador de la educación:

*“Sin la educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres; y sin estas son inútiles las mejores leyes, pudiéndose quizás asegurar que las instituciones más libres, aquéllas que más ensanche conceden a los derechos de los ciudadanos, dan más influjo a la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional. Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas instituciones: y al dedicar uno de sus postreros títulos al más importante objeto de la Instrucción pública, nos denotó bastantemente que ésta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio”*<sup>14</sup>.

El 9 de septiembre de 1813 estaba redactado el denominado Informe de la Junta creada por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública, y cuyo autor, porque fue el redactor del texto, se consideró al poeta José Manuel Quintana, hombre ilustrado y profundamente liberal, quien defendía que la nación española sólo recobraría el ejercicio de su libre voluntad, cuando poseyese los medios precisos, que no eran otros que un sistema de instrucción pública digno y característico de un país libre. Esta enseñanza se acreditaba como completa, universal, uniforme, pública y gratuita.

La primera enseñanza, la más importante y necesaria, debía ser universal y generalizarse a toda la infancia, para facilitar el ejercicio de los derechos como ciudadano. A tal fin debería haber una escuela al menos en todos los pueblos que pudiesen sostenerla y, donde no, costearla en común o

---

<sup>12</sup> Los principios ideológicos básicos en materia educativa del liberalismo gaditano fueron expresados con nitidez por Argüelles en su *Discurso preliminar a la Constitución*: “El Estado necesita ciudadanos que ilustren a la Nación y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así uno de los primeros cuidados que debe ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la instrucción pública”. Un principio que nos volveremos a encontrar a finales de siglo, tras el desastre del 98, y que repetirán de nuevo los regeneracionistas.

<sup>13</sup> Galduriense: Gentilicio que se usa para designar a los habitantes de Jódar (Jaén).

<sup>14</sup> *Dictamen sobre el Proyecto del Decreto de arreglo general de la Enseñanza Pública, de 7 de marzo de 1814*, en *Historia de la Educación en España (1979)*, vol. 2: *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Ministerio de Educación, Madrid, p. 358-359.

con ayuda de la diputación provincial. En los pueblos más crecidos habría una escuela por cada 500 vecinos.

Con la implantación del régimen liberal en España, se abrió un proceso de reorganización y difusión de la enseñanza. Se trató de un fenómeno de dimensiones europeas, pero que alcanzó a pequeñas localidades, como fue el caso de Jódar, por el que el Estado tendió a asumir como un servicio público, y que afectó especialmente a la enseñanza primaria a la que se consideró debían tener acceso todos los ciudadanos. Y es que el tema de la educación o instrucción pública preocupó a la sociedad decimonónica española y también, como veremos, a la galduriense, porque se entendía como un medio para llevar a cabo el progreso material, como vía de progreso cultural y como instrumento de cohesión social.

### **3.1. La preocupación del Ayuntamiento de Jódar por la educación en 1813: Los principios ilustrados en materia educativa**

El 6 de agosto de 1813 el Ayuntamiento y autoridades de Jódar felicitaban al rey Fernando VII por su juramento de la Constitución y enviaban a las Cortes de Cádiz el siguiente escrito, en el que recuerdan la urgencia de llevar a cumplimiento el artículo 366 de la citada carta magna, en el que la educación es defendida como principio de prosperidad y progreso de la nación y como signo de los pueblos libres:<sup>15</sup>

*“El ayuntamiento constitucional y el clero de la villa de Jódar, provincia de Jaén, por sí y a nombre de sus convecinos felicitan a V. M. por haber sancionado la Constitución de la monarquía española, que a su debido tiempo juraron: código sagrado que contiene los cánones más justos, las reglas más seguras, y los principios más sólidos sobre que se funda la sociedad del pueblo español, y que le asegura su felicidad y ventajosos progresos. V. M. ha sancionado en este código el fundamento de toda sociedad cristiana y bien establecida, que es no admitir otra religión que la católica, apostólica, romana que profesamos; ha distinguido sabiamente las tres clases de poderes para establecer leyes y formar reglamentos, para executar lo que estas dispongan con carácter y energía, y para sostener en un perfecto equilibrio la balanza de Astrea,<sup>16</sup> dando a cada uno su derecho, y ha manifestado al hombre los suyos, y sus atribuciones a los tribunales y jueces; y en fin ha comprendido en aquel libro de oro quanto puede contribuir a sostener a la nación española en su debido esplendor, y hacer felices a los que la habitan. Igualmente felicitan a V. M. por los sabios y justos decretos que se ha dignado acordar para cortar de raíz el despotismo, la tiranía, el vasallage y feudalismo, y romper de una vez las cadenas de hierro que hace algunos siglos arrastraban los religiosos y obedientes españoles, reintegrando a*

---

<sup>15</sup> *Diario de las discusiones y actas de las Cortes*, Volumen 21. Imprenta Real, 1813. pp. 440-441.

<sup>16</sup> En la mitología griega, Astrea (en griego Αστραία *Astraia* o Αστραιή *Astraiē*, ‘la estrellada’, o también Αστραπή *Astrapē*, ‘relámpago’; en latín *Astraea*) era la diosa virgen que llevaba los rayos de Zeus en sus brazos. Astrea era hija de Zeus y Temis, siendo por tanto descendiente de las titánides. Mientras su madre representaba la justicia divina, ella personificaba la justicia en el mundo de los hombres.

*los obispos de sus justos y apostólicos derechos con la abolición del tribunal de la Inquisición, protegiendo la agricultura, primer apoyo del estado, las artes, el comercio, el sagrado derecho de propiedad, y la pública instrucción de que tanto necesitaba España, y para que tenga el debido cumplimiento el artículo 366 de la Constitución”.*<sup>17</sup>

En la circular que las autoridades locales de Jódar remite al rey y a las Cortes se permiten aconsejar que, como medida educativa, se envíen a los párrocos y a los ayuntamientos catecismos religiosos y catecismos políticos, que sirvan como instrumentos pedagógicos en los que los niños y niñas aprendan sus obligaciones como buenos cristianos y buenos ciudadanos:

*“los exponentes suplican á V.M. mande (si lo contempla justo) circular a todos los ayuntamientos y párrocos el catecismo de la misma Constitución, y se dé en las escuelas de primeras letras, con el catecismo de la religión católica, para que los niños españoles, al paso que aprendan los fundamentos de su creencia, se instruyan también de las obligaciones civiles -y aun antes de ser hombres sepan (según su capacidad) lo que es el hombre; y quando lleguen a los años de la discreción discurran tanto en lo moral y religioso, como en lo político, sobre aquellos principios que aprendieron en su niñez”.*<sup>18</sup>

Una rápida lectura del Diario de sesiones de las Cortes Generales y Extraordinarias de Cádiz permite confirmar el ideario liberal e ilustrado del ayuntamiento galduriense. Durante la sesión del 12 de agosto de 1813 se incluyó la carta, que el Consistorio de Jódar envió con fecha de 6 del mismo mes y año, felicitando al monarca por la asunción de la Constitución gaditana de 1812, reiterando, entre otros, el principio de la educación como fuente de libertad, progreso y felicidad para los pueblos. La felicitación del ayuntamiento constitucional de la villa de Jódar, presentaba este hecho como un hito que en adelante diferenciaría a los “pueblos libres” respecto de los “pueblos serviles”, pues decía que, sancionada, publicada y jurada la Constitución española, presenta a los ojos de la Europa el maravilloso contraste de haber pasado del más villano abatimiento a la más noble independencia, de la más injusta sumisión a la fortaleza más robusta... Estos son los hechos que eternizan a las naciones, que arrebatan la fantasía, que cautivan la admiración y enajenan el alma, y que han distinguido en todos tiempos a los pueblos cultos y libres, y hécholes brillar sobre los ignorantes, preocupados y serviles:

*“Sancionada, publicada y jurada la Constitución española, presenta a los ojos de la Europa el maravilloso contraste de haber pasado del más villano abatimiento a la más noble independencia, de la más injusta sumisión a la fortaleza más robusta.*

*Dígnese pues V.M. concluir la grande obra que ha principiado, y acordar los puntos más principales que aún no ha decretado para complemento de nuestra felicidad, y que la Europa toda vea con admiración que si España se adquirió un nombre eterno con la sangre derramada en las calles de su metrópoli el día 2 de mayo, con las victorias en los campos*

---

<sup>17</sup> Diario de las discusiones y actas de las Cortes, Volumen 21. Imprenta Real, 1813. pp. 440-441.

<sup>18</sup> Diario de las discusiones y actas de las Cortes, Volumen 21. Imprenta Real, 1813. pp. 440-441.

*de Baylen, de los Arapiles y de Vitoria, no es menos recomendable por el triunfo político que consiguió el 19 de marzo de 1812 sobre las columnas de Hércules, que en nada cede al que consiguió la Gran Bretaña en el reinado de Eduardo I, llamado el Justiniano de Inglaterra; y en fin, para que vean con asombro todas las naciones que cuando España caminaba con más rapidez a la nulidad, a la ignorancia y al oprobio en el último reinado, baxo del manejo déspota de un privado que llegó hasta el colmo de la elevación, y para quien la justicia era un nombre vago, y la razón una voz que carecía de significación, que en medio de la opresión del tirano de la Europa, y la devastación causada por sus tropas sanguinarias, España, esta España abatida, ha conservado legisladores sabios, gobierno íntegro, poder vigoroso y enérgico, jueces incorruptibles, esforzados guerreros, pueblo valeroso, que sabe caminar a la gloria fiel y obediente a su soberano, que sin perderle el respeto debido conoce sus derechos, y sabrá conservarlos.*

*Estos son los hechos que eternizan a las naciones, que arrebatan la fantasía, que cautivan la admiración, y enagenan el alma, y que han distinguido en todos tiempos a los pueblos cultos y libres, y hécholes brillar sobre los ignorantes, preocupados y serviles. Dios guarde á V. M. muchos años para bien de la nación.*

*Jódar y agosto 6 de 1813.*

*— Andres de Mengivar, alcalde constitucional.= Antonio Baltasar Requera, prior — Manuel Maria Moreno. = Pedro Chamorro = Francisco José Lorite = Cristóbal de Gamez, cura = José Aparicio de Burunda, síndico. = Juan Antonio de Montes, secretario constitucional”.*<sup>19</sup>

Lo más destacable, por el tema que nos ocupa, es que el Ayuntamiento de Jódar en su felicitación a Fernando VII por su juramento de la Constitución, recuerde al monarca la importancia de la educación como fuente de libertad, felicidad y progreso de la nación, haciendo gala de los principios ilustrados y liberales en materia educativa, puesto que, a juicio del Consistorio galduriense manifiesta que el Estado necesita de ciudadanos que ilustren a la nación y promuevan su felicidad con todo género de conocimientos, así uno de los primeros cuidados que debe promover el rey, si quiere construir un pueblo grande y generoso, es la educación pública.

El escrito del Cabildo galduriense pone de manifiesto la estrecha relación que se establecía entre las concepciones políticas liberales y la ilustración en la importancia que se concedía a la instrucción pública. Se consideraba que la educación y la formación era uno de los mejores antídotos contra toda forma de tiranía.

La pena es que no conocemos casi nada sobre la educación galduriense en ese preciso momento. Los primeros datos documentales que se conservan en el archivo municipal son a partir de 1815, en los que por primera vez se nombra la escuela pública a cargo del maestro Vicente de Torres.

---

<sup>19</sup> *Diario de las discusiones y actas de las Cortes*, Volumen 21. Imprenta Real, 1813. pp. 440-441.

Imagen nº 2: Jódar en 1920



Fuente: Mesa Fernández, Narciso (1996): Historia de Jódar. Ed. Saudar, Jódar, p. 99

### **3.2. Una escuela de caridad: el maestro fray Vicente de Torres (1815)**

El 4 de mayo de 1814, repuesto Fernando VII en el poder tras el pronunciamiento del general Elio, se declaraban nulos y sin ningún valor la Constitución de 1812 y los decretos de las Cortes. Además, el monarca disolvía la Secretaría de Despacho de la Gobernación, devolviendo los asuntos educativos al Consejo de Castilla y al Ministerio de Gracia y Justicia.

Lo cierto es que en los primeros años del reinado de Fernando VII el estado de la enseñanza era en verdad lastimoso. Entretanto, la clase menesterosa no sacaba de esta situación provecho alguno, por ser casi desconocida entonces la educación gratuita, existiendo todavía pocas escuelas públicas<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> GIL DE ZÁRATE, Antonio (1855) *De la Instrucción Pública en España*, Pentalfa, Oviedo, p. 244.

Por Real Decreto de 13 de noviembre de 1815, Fernando VII, alegando la insuficiencia del erario público para costear la instrucción elemental, instaba a los conventos a abrir escuelas gratuitas de primeras letras. Nada más expresivo, al respecto, que reproducir su preámbulo:

[...] *“pero los conventos de órdenes religiosas [...] pueden en gran parte suplir esta imposibilidad, y no dudo que lo harán en obsequio de sus mismos institutos, que están cimentados sobre la base de la caridad; en justa correspondencia a las limosnas y bienes que han salido y salen de los pueblos donde están fundados, en debida observancia de la obligación de propagar los cimientos de la Religión y la enmienda de las costumbres, en gran parte relajadas por la irrupción francesa, y en demostración también de su gratitud a los bienes que con larga mano les ha dispensado mi paternal religioso desvelo”*.<sup>21</sup>

El nuevo orden liberal no estaba por crear escuelas en los conventos o parroquias, sino, antes al contrario, por desamortizar los bienes de las comunidades y órdenes religiosas y favorecer el establecimiento de una red escolar pública sostenida por los municipios. Parece obvio que la ley de supresión de órdenes religiosa y la desamortización de sus bienes supusieran el cierre de las escuelas que estaban a su cargo, provocando que buena parte de los monjes exclaustrados, faltos de otros recursos, tuvieran que dedicarse a la enseñanza en escuelas parroquiales o municipales<sup>22</sup>. Pero este compromiso resultaba demasiado oneroso para las mermadas arcas locales o provinciales. Los edificios escolares, los salarios de los maestros, el material de enseñanza y la inversión educativa en general quedan al amparo de la buena voluntad de algunos alcaldes y jefes políticos.

### **3.2.1. Las escuelas de caridad, obra de las Órdenes Religiosas**

Es en este contexto en el que encontramos en la Villa de Jódar un primer documento, fechado el 29 de diciembre de 1815, sobre la enseñanza elemental en el que, para llevar a cumplimiento el Real Decreto del monarca de 13 de diciembre de 1815, instando a los conventos a abrir escuelas gratuitas de primeras letras, y por carecer esta villa de Convento alguno de Religiosos, el Cabildo municipal consideró que la solución más cercana era encomendar a Fray Vicente de Torres, Trinitario Calzado del Convento de Baeza, el establecimiento de una escuela de caridad, que procurase la enseñanza gratuita de los hijos de los pobres:

*“En la Villa de Jódar a veintinueve de Diciembre de mil ochocientos quince, los Sres. Consejo Justicia y Ayuntamiento de ella, unánimes y conformes en vista de la anterior Real Orden en su obediencia y cumplimiento con acuerdo invoca del Sr. Prior de esta Parroquia mandaron que, por los Sres. Alcaldes y Síndico Personero del Común, se represente al Excmo. Sr. Capitán General lo siguiente:*

---

<sup>21</sup> Recogido en LUZURIAGA, Lorenzo (1917): *Documentos para la historia escolar de España*. t. II, Madrid, p. 126.

<sup>22</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio (1986): *Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)*, en *L'enseignement en Espagne et en Amérique latine du XVIII siècle à nos jours*. Ciremia, Universidad de Tours, pp.56-79.

*Luego que este Ayuntamiento recibió el Real Decreto de S. M. (q.D.g.) de diez y nueve de Noviembre último<sup>23</sup>, que V. Exc. le comunica en su Orden de quince del presente, trató de hacer sin la menor demora, cuanto estuviese en su alcance para que tuviese en esta Villa el debido cumplimiento y se realizasen las benéficas intenciones de S. M. a favor de los hijos de los pobres, objeto digno de paternal desvelo de Nuestro Amado Soberano. Para determinar sobre este importante negocio el Ayuntamiento juzgó conveniente oficiar al D. Antonio Baltasar Requena, Párroco de esta Villa, con inserción del Real Decreto de S.M. de Orden de V. Exc., para que se sirviese acudir al Cabildo de hoy y con su anuencia y parecer y habiéndose verificado unánimemente se haga a V. Exc. la exposición siguiente mediante a no haber en esta Villa Convento alguno de Religiosos no pueden realizarse los piadosos deseos de S.M. de establecer escuela gratuita para la instrucción de los hijos de los pobres, a lo menos en el modo señalado en este Real Decreto, pero podrá tener todo su efecto en la sustancia con grandes y seguras ventajas, y de un modo, sino el más análogo al que dicta el celo de S.M., poniendo una Escuela de Caridad al cargo del Rvdo. P. Fray Vicente de Torres, Trinitario Calzado del Convento de Baeza, el que lo hará con gusto, a satisfacción del Ayuntamiento, Párroco y vecindario y con licencia de su Prelado, que para ello se presta en cumplimiento de las Reales Ordenes y en obsequio de la Instrucción Pública y esencialmente de los pobres”.<sup>24</sup>*

Fray Vicente de Torres, Trinitario Calzado del Convento de Baeza, religioso y sacerdote, de bastante instrucción, activo y celoso, y el más apto para la enseñanza de los niños, había sido anteriormente, por nombramiento del Ayuntamiento y del Párroco, maestro de la villa durante cuatro años, pero se había tenido que retirar a su convento a causa de la entrada de los franceses en este Reino.<sup>25</sup>

### **3.2.2. La Doctrina cristiana, materia fundamental en el programa de Instrucción elemental**

En el Acta Capitular de 29 de diciembre de 1815 describe el funcionamiento de la escuela de primera letras de Fray Vicente de Torres del siguiente modo:

*“Las autoridades de esta Villa, los padres de familia y todo su vecindario, que asciende a ochocientos cincuenta vecinos, estaban llenos de satisfacción y júbilo al ver a más de ciento treinta niños que concurrían a la escuela gustosos, entusiasmados con su maestro y con aprovechamiento extraordinario de que el público era consciente; y todos los días festivos iban en comunidad a la misa parroquial y al salir en el sitio más público y concurrido decían la Doctrina Cristiana en forma de diálogo y respondían al Párroco a cuanto*

<sup>23</sup> Hace referencia al Real Decreto de noviembre de 1815 que reclamaba la intervención del clero regular para que crear en los conventos escuelas en las que se proporcionaran la instrucción en la doctrina cristiana, las buenas costumbres y las primeras letras, dado que “las actuales apuradas circunstancias de mi Real Erario no permiten que se destinen para la dotación de escuelas tantas cantidades cuantas para tan interesante objeto serían necesarias”. Real Decreto de 13 de noviembre de 1815, en LUZURIAGA, Lorenzo (1917): *Documentos*, op. cit., tomo II, pp. 125-126.

<sup>24</sup> Archivo Histórico Municipal de Jódar (A.H.M.J.): Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

<sup>25</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

*les preguntaba, y éste les hacía las explicaciones conducentes útiles a ellos y provechosas al grande concurso que se juntaba. Estas conocidas ventajas desaparecieron, con harto dolor de todo el vecindario, cuando el referido Religioso se unió a su Comunidad”.*<sup>26</sup>

El expediente aporta, como podemos constatar, datos muy interesantes sobre el número de niños que concurren a la escuela –más de ciento treinta niños-, para una población que asciende a ochocientos cincuenta vecinos, así como la importancia que se concedía a la doctrina cristiana entre las materias que componían el plan de instrucción elemental. Por lo que se refiere a los contenidos, éstos se limitaban a leer, escribir, las reglas elementales de la aritmética, religión, nociones de urbanidad y aprender sus principales derechos y obligaciones como ciudadanos.

La presencia de la religión católica en la vida cotidiana muestra hasta dónde se tenían que llevar a cabo la reforma en los hábitos y los valores, la redefinición de la vida privada y la pública: los domingos y días festivos, tanto el preceptor como sus alumnos tenían la obligación de recorrer las calles del vecindario entonando la doctrina cristiana y al salir de misa, en el sitio más concurrido de la localidad, y responder a las preguntas que el párroco les hacía, al tiempo que recibían sus oportunas explicaciones.

### **3.2.3. La escuela galduriense en manos de un Pasante poco instruido**

Esta situación parece ser que derivó en una gran decadencia cuando el religioso retornó a su convento de Baeza y la instrucción se dejó en manos de un Pasante, disminuyendo la asistencia en más de cien niños, -de ciento treinta y cinco que estaban matriculados con Fray Vicente Torres, quedaron solamente treinta con el nuevo maestro-, según se expresa en el ya citado documento:

*“Estas conocidas ventajas desaparecieron, con harto dolor de todo el vecindario, cuando el referido Religioso se unió a su Comunidad en cumplimiento de las Reales Órdenes de S. M. expedidas, que a este fin se fijaron Edictos convocando Maestros, y en el interim se confió la Escuela a un Pasante, y como el Pasante no tenía la instrucción que el Religioso, la Escuela quedó casi desierta, reducida a unos treinta niños, de los ciento treinta y cinco que dejó el Religioso”.*<sup>27</sup>

En el siglo XIX era muy habitual que al lado de cada Maestro con título real y con escuela abierta había uno o dos *Pasantes o Ayudantes*, sobre los que se legislaba con la misma minuciosidad que para los maestros puesto que, en su mayoría, estaban llamados a suceder en la escuela al titular, que es lo que sucedió en Jódar con la marcha de Vicente de Torres en 1815.

Para ser admitido como pasante de un maestro, el candidato debía aportar los consiguientes certificados de *Vita et Moribus* y *De Genere*, es decir, de limpieza de sangre, buena vida y costumbres, no haber sido notados sus ascendientes de infamia, ni haber obtenido por si ni sus padres empleo vil o mecánico y constanding así y no en otra forma —decían- se les admitirá y alistaré por tales

---

<sup>26</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

<sup>27</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

Pasantes, expresando la escuela en que entran, de la que no podrán salirse por su voluntad para otra sin perder la preferencia de antigüedad que se les da para la oposición de plaza de leccionista.

### **3.2.4. La privación de maestro, perjuicio para la Religión y para el Estado**

Tan dramático debió llegar a ser este estado que “viendo el Ayuntamiento esta decadencia en un Ramo tan interesante, acudió por medio del Síndico al Gobierno Eclesiástico de este Obispado solicitando permiso para que el Religioso continuase por los motivos expuestos; y el Gobierno, dándoles el valor que merecían, concedió al citado Religioso permiso para que por solo dos meses permaneciese en esta Villa con el cargo de la Escuela interim el Ayuntamiento proporcionaba otro Maestro. Se cumplió el término, el Religioso se retiró a su Convento, no hubo otro Maestro y el Pueblo está sin Escuela desde principio de Octubre último en grave perjuicio de la Religión y del Estado”.<sup>28</sup> De lo que se deduce que, aun considerando la educación un bien inestimable y absolutamente necesario, por razones circunstanciales las escuelas podían quedar cerradas sin remedio.

Por otra parte, se justifica la inexistencia de instrucción escolar desde la mentalidad de la época, pues se considera un perjuicio para la Religión y el Estado, pues la escuela trataba de formar buenos cristianos y buenos ciudadanos, a través de dos instrumentos pedagógicos como eran los catecismos religiosos y los catecismos políticos. De ahí que se considerara que la instrucción era fundamental en la primera edad porque ahí se inculcaban los deberes y obligaciones de los ciudadanos, extinguiendo los vicios y fomentando las virtudes sociales. Si bien era la escuela el lugar para tal conversión social, no menos lo era el que se contara con profesores que fueran capaces de penetrar el corazón humano, y de conocer la inclinación y la disposición de los educandos. Para alcanzar esos propósitos, los maestros se encargaban de impartir las asignaturas, por orden de importancia, de religión, urbanidad, política, caligrafía, ortografía, aritmética, algebra, gramática castellana y principios de geometría.

### **3.2.5. Cómo se costeara y sufragaba la escuela galduriense en 1815**

En estas circunstancias, y para hacer efectivo lo que propugnaban tanto el *Informe*<sup>29</sup>, como en el *Dictamen* y el *Proyecto de Decreto para el arreglo general de Enseñanza Pública*<sup>30</sup>, que prevenían que “la primera enseñanza, -la más importante y necesaria- debía ser universal, uniforme, pública y gratuita”, debiendo haber una escuela al menos en todos los pueblos que pudieran sostenerla y, donde no, costearla en común o con ayuda de la diputación provincial, el Ayuntamiento y Párroco del municipio de Jódar entienden que todo esto se llevaría a cabo, además de la dotación de propios que ya tenía destinada el municipio al capítulo de instrucción elemental, mediante las cuotas o

---

<sup>28</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

<sup>29</sup> El *Informe de 1813* de José Manuel Quintana, puede verse en PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1979): *Historia de la educación en España*, t. I: *Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 373-414.

<sup>30</sup> El *Dictamen y Proyecto* puede verse en PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1979): *Historia de la Educación en España*, t. II: *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 357-401.

retribuciones de aquellos que pudiesen pagarlas, dispensando de este modo a los más desfavorecidos que, aunque no pudiesen hacer frente a dicho pago, no por ello tenían que verse privados de un bien tan alto como era la educación, al tiempo que el párroco se comprometía a costear el material que necesitasen los alumnos que careciesen de recursos:

*“si a este Religioso [Fray Vicente de Torres] se le permitiese continuar en esta villa, bajo la obediencia de sus prelados y nombrándole Maestro de Escuela, enseñase a los hijos de los pudientes y de medianos haberes, pagando cada uno lo que es costumbre, y dándole la dotación de Propios que está señalada, y gratuitamente enseñase igualmente a los [hijos] de los jornaleros, viudas y pobres de solemnidad, que el Ayuntamiento y el Párroco declarasen por tales, permitiendo al Religioso que pidiese en la recolección de granos y aceituna acudir a sostenerse, y de este modo habría Escuela para los pudientes, y éstos con sus limosnas ayudarían a sostener la gratuita, prestándose el Párroco a surtir a los niños pobres de cartillas, libros, papel y demás utensilios necesarios para su enseñanza y, éste con el Ayuntamiento, a procurar por los medios posibles que los absolutamente desvalidos revistiese conforme a los piadosos deseos de S.M.”.*<sup>31</sup>

Como ya hemos indicado, las escuelas municipales eran costeadas con fondos procedentes del caudal de comunes o propios. Pero la libertad de las corporaciones municipales para disponer de los escasos fondos con que contaban era muy limitada ya que la centralización administrativa imponía un riguroso control de gastos. Esta circunstancia impedía la libre iniciativa de los ayuntamientos a la hora de fijar los sueldos de los maestros. Los sueldos que se les pagaban eran tan escasos, que los pocos maestros capaces que había no se conformaban con las plazas municipales, estableciéndose por su cuenta en poblaciones de mayor número de habitantes, donde podían conseguir remuneraciones más elevadas.

Por esta razón, fueron fundamentalmente las órdenes religiosas y parroquiales, las que cubrieron la mayor parte de la demanda de educación, pues la incapacidad del Estado para financiar la educación elemental y la falta de maestros titulados hizo que la mayoría de los que se dedicasen al magisterio fuesen religiosos. Ellos eran los únicos que en esta época tenía una cierta formación intelectual que les permitía desarrollar esta función y sobrevivir, por otra parte, con el escaso sueldo que se obtenía, como es el caso de Fray Vicente de Torres.

### **3.2.6. Escuela para pobres en Jódar en 1815**

El carácter relativamente gratuito de la escuela pública la convirtió en una escuela de pobres, ya que debía acoger a la clase más humilde con un certificado de pobreza: *“y gratuitamente enseñase igualmente a los [hijos] de los jornaleros, viudas y pobres de solemnidad, que el Ayuntamiento y el Párroco declarasen por tales”*.<sup>32</sup> Además, se pensó que las familias pudientes podrían ayudar

---

<sup>31</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815. *El Dictamen y Proyecto* puede verse en PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1979): *Historia de la Educación en España*, t. II: *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 357-401.

<sup>32</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

a sostener la enseñanza gratuita con sus limosnas, el párroco se comprometió a costear el material escolar de los niños pobres y el ayuntamiento procuraría buscar los arbitrios para financiarla.<sup>33</sup>

#### 4. Bibliografía

ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE JÓDAR (A.H.M.J.): Libro de Actas Capitulares 1815.

CAPEL MARTÍNEZ, R.M. (coord.): *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura.

DELGADO CRIADO, B. (coord.): (1994): *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3, La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata.

DIARIO DE LAS DISCUSIONES Y ACTAS DE LAS CORTES (1813), Volumen 21, Imprenta Real.

FLECHA GARCÍA, C. (1997): *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla, Ed. Kronos.

GIL DE ZÁRATE, A. (1855) *De la Instrucción Pública en España*, Oviedo, ed. Pentalfa.

GUEREÑA, J. L y VIÑAO FRAGO, A. (1996): *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (I.N.E). Anuario de 1858. Censo de población de España de 1797.

LUZURIAGA, L. (1917): *Documentos para la historia escolar de España. t. II*, Madrid.

MESA FERNÁNDEZ, N. (1996): *Historia de Jódar*. Ed. Saudar, Jódar.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1979): *Historia de la Educación en España, t. I, Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor.

QUINTANA, José Manuel (1946) *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública (Cádiz, 1813)*, en *Obras completas*, vol. XIX, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid.

RUIZ BERRIO, Julio (1970), *Política escolar en España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid.

SANZ DÍAZ, F. (1980): *El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)*. Cuadernos de Investigación Histórica, n.4, pp. 229-268.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. VALENCIA, 1983. Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*.

---

<sup>33</sup> A.H.M.J. Libro de Actas Capitulares 1815. Acta de fecha de 29 de diciembre de 1815.

VIÑAO FRAGO, A. (1983): *Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)*. Departamento de Educación Contemporánea e Historia de la Educación. Universidad de Valencia.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1986): *Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)*, en *L'enseignement en Espagne et en Amérique latine du XVIII siècle á nos jours*. Ciremia, Universidad de Tours.

## **Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación**

### **The Pedagogical Missions: A republican draft of sociocultural animation**

---

**Margarita Núñez Sanz**  
**Universidad de A Coruña**

Fecha de recepción del original: septiembre 2019

Fecha de aceptación: octubre 2019

#### **Resumen:**

Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto republicano de intervención sociocultural que trató de acercar a los pueblos de España los avances culturales y sociales que tenían lugar en las ciudades.

Una extensa revisión bibliográfica ha permitido comprobar cómo este proyecto supuso un antecedente de lo que actualmente conocemos como Animación Sociocultural. Práctica surgida en España años después del periodo republicano, pero que comparte con las Misiones similitudes destacadas en sus actuaciones, su metodología, sus características, así como en su fin último de promover una transformación social a través del acceso a la educación y a la cultura de todos sus ciudadanos.

**Palabras clave:** Misiones Pedagógicas, Animación Sociocultural, Cultura, Transformación social.

#### **Abstract:**

The Pedagogical Missions were a republican draft of sociocultural intervention that tried to bring the cultural and social advances of the cities to the towns.

An extensive bibliographic review has allowed us to verify how this draft was and antecedent of what we currently understand as Sociocultural Animation. A practice that emerged in Spain years after the republican period, but which shares with the Missions notable similarities in their actions, their methodology, their characteristics, and in their purpose of promoting a social transformation through access to education and culture of all its citizens

**Key Words:** Pedagogical Missions, Sociocultural Animation, Culture, Social transformation.

## Introducción

Las reformas educativas impulsadas durante la II República española supusieron un momento de despegue hacia la evolución, la innovación y la modernización inigualable hasta la reforma socialista de 1990<sup>1</sup>. Además, este corto periodo de tiempo hizo posible comenzar a diseñar un modelo de convivencia realmente democrático, de modernización social y dignificación de las clases populares (Sierra, 2007).

Y de entre todos los proyectos socioeducativos impulsados durante este periodo, es seguramente el Patronato de Misiones Pedagógicas el más significativo y novedoso. Este proyecto pretendió reducir la brecha sociocultural existente entre las ciudades y los pueblos de España, tanto acercándoles elementos de la cultura y el ocio como transmitiéndoles los valores cívicos republicanos (Otero, 1982).

Observando este proyecto desde una perspectiva actual, comprobamos que presenta muchas similitudes con lo que hoy se conoce como Animación Sociocultural (ASC), entendida como:

“El proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno, con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida” (Úcar, 2012:10).

Por tanto, con este trabajo se pretende, sin ánimo de exhaustividad, realizar un análisis comparativo que permita poder afirmar cómo las Misiones Pedagógicas (MMPP) forman parte de los antecedentes de lo que hoy se conoce como intervención sociocultural. Y para ello se ha realizado una extensa revisión bibliográfica y documental de la época republicana, en la que expertos en la temática y personalidades en primera mano han ofrecido su visión de lo que fueron y supusieron las Misiones para la historia educativa del país. De forma paralela a esto se realizó una exhaustiva consulta de fuentes ligadas al desarrollo de la Animación Sociocultural, especialmente en España, para valorar su evolución y encontrar los paralelismos y puntos de conexión existentes entre ambas prácticas. Aquí un hecho interesante fue comprobar cómo efectivamente en muchas de las fuentes consultadas si se mencionan, aunque de forma ligera, las MMPP entre los precedentes de la ASC. Esto sirvió de punto de partida para elaborar este artículo, pues nuestro propósito fue darle a este hecho una fundamentación sólida (Lorenzo, 1993; Soler, 2012b; Vega, 2017).

---

<sup>1</sup> Con la subida al poder del gobierno socialista en 1982 comienza a promoverse un ambicioso plan de reformas de la educación basado en los ideales progresistas (educación pública, laica, democrática y universal) ya impulsados durante el periodo republicano, que serán los que configurarán en gran parte la arquitectura de la actual enseñanza en España. Véase Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Edición Morata, pp. 12-14.

## La II República y su impulso educador<sup>2</sup>

Con la implantación de la II República, el 14 de abril de 1931, se vivió un periodo de esfuerzo económico, actividad legislativa y efervescencia social que pretendió transformar y modernizar España (Lorenzo, 2001). Y aunque su llegada despertó grandes expectativas entre amplios sectores de la sociedad, tuvo que enfrentarse a un escenario de profundo atraso social, político y económico, agravado por la miseria que había traído consigo la guerra colonial y la existencia de una gran brecha social y educativa entre la España urbana, identificada con la modernidad y el progreso; y la rural, aislada y sumida en el atraso (Gimeno, 2011).

En este contexto a finales del siglo XIX comienzan a surgir en el país diferentes movimientos de carácter renovador y espíritu pedagógico que denuncien esta situación y busquen alternativas para su regeneración. Y de entre estos movimientos podemos destacar principalmente dos, por ser los que sienten las bases del posterior proyecto educativo republicano. Por una parte, el Institucionismo, movimiento profundamente pedagógico surgido en 1874 con la fundación, de la mano del catedrático Francisco Giner de los Ríos, de la Institución Libre de Enseñanza. El ideario de esta institución se resume en la idea de una educación integral, tolerante, continua e intuitiva; que estimule el uso de la razón; en la que prime la educación en la construcción de individuos libres y críticos; y en la que se favorezca la coeducación, el contacto con la naturaleza, el cultivo del arte, etc. (Abellán, 1989).

Por otra parte, el Regeneracionismo fue un movimiento de crítica social centrado, por una parte, en criticar y denunciar la situación del país y de sus instituciones (especialmente la Monarquía), y a partir de esto, en proponer alternativas para su regeneración. Y en esta regeneración se concedió un puesto central a la reforma educativa, dadas las altas tasas de analfabetismo presentes en la sociedad y la premisa de que, para poder mejorar el país, era necesario modificar la mentalidad colectiva de sus habitantes (Escolano, 2002). La siguiente imagen, procedente del pueblo de Toral de los Vados (León), ofrece un ejemplo del aspecto de las escuelas a principios del siglo XX, donde alumnado y profesorado se reúnen bajo condiciones muy limitadas.

---

<sup>2</sup> Aquí hacemos referencia al impulso que tomó la educación durante el periodo republicano. Un impulso que cabría señalarlo como educador, más que educativo, en todas sus vertientes. Esto quiere decir que no fue propósito último de la República el hecho en sí de mejorar la situación en la que se encuentra la educación en el país (a través de la ampliación de su alcance, la formación de sus docentes, la mejora de sus infraestructuras, etc.), sino que pretendió servirse de la educación como herramienta necesaria para el cambio de España y el impulso y asentamiento del proyecto republicano. Y fue este el motivo de conformar un “Estado educador” que diese a conocer el nuevo régimen, lo defendiese, y contribuyese de esta forma al cambio de mentalidad a favor de los valores republicanos. Ver Fernández J. M., Agulló, M<sup>a</sup> C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.



Fuente: Página web AF2TORAL<sup>3</sup>

Así pues, las reformas iniciales del Gobierno republicano estuvieron centradas en mejorar la situación educativa del país, pudiendo resumirse sus primeros impulsos en la creación de “más escuelas y mejores maestros”<sup>4</sup>. Posteriormente, todas estas medidas serán plasmadas en la Constitución de 1931, cuyos principios básicos impulsaron un nuevo modelo de escuela basada en cuatro elementos fundamentales: Escuela pública, activa, única y laica (Escolano, 2002).

De este modo, se planificaron dos caminos, diferentes pero complementarios, para tratar de afrontar estas carencias educativas: uno dirigido a la educación formal, y otro a la educación más allá de las aulas.

Dentro del ámbito de la educación reglada algunas de las medidas establecidas fueron la aprobación del Plan quinquenal de construcción de escuelas, que impulsó la creación de 10.000 nuevas escuelas de enseñanza primaria y 7.000 nuevas plazas para maestros; la reforma de las Escuelas Normales, que mejoró la formación destinada al magisterio; y la creación del Plan Profesional para Maestros, con el que se trató de aumentar su valoración social, carente de prestigio hasta la fecha (Otero, 2006).

En lo referente a la educación en el ámbito de lo extraescolar, y con el propósito de reducir la brecha sociocultural existente entre los pueblos y ciudades del país, se va a crear el Patronato de Misiones Pedagógicas, desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigido por el ministro Marcelino Domingo (Canes, 1993).

---

<sup>3</sup> URL de la página web AF2TORAL: <https://af2toral.wordpress.com>

<sup>4</sup> Estas palabras forman parte del testimonio de la misionera María del Carmen Agulló, recogidas en el documental de Transit Producciones (productor); Pérez, P. (directora). (2013) *Las maestras de la república* [Documental] España: FETE-UGT.

## Las Misiones Pedagógicas o la democratización de la cultura

El proyecto cultural que promovió la II República se apoyó en dos principios irrenunciables: el primero, el derecho universal a acceder a los bienes de la cultura; y segundo, el valor de la educación como medio para construir una alternativa de sociedad capaz de resolver la crisis española.

Siguiendo estos criterios, las Misiones Pedagógicas nacieron con el inicio del periodo republicano como un proyecto de educación popular que, como refleja el Decreto de creación de las mismas, pretendió:

“Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, los alientos del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que todos los pueblos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos” (Decreto de 29 de mayo de 1931, en Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934:35).

Por tanto, estas Misiones tuvieron como propósito tratar de erradicar los grandes desequilibrios sociales. Entre otros, las dificultades de las gentes que vivían en el mundo rural para acceder a los bienes culturales, al alcance de la población urbana. Y esto fue llevado a cabo a través del desarrollo de actividades de carácter sociocultural, lúdico y educativo encaminadas a acabar con el analfabetismo y despertar el interés por la lectura y la cultura de la población rural (Gimeno, 2011).

Con este fin y desde el movimiento institucionista ya pretendieron impulsarse experiencias misioneras en los pueblos de España a finales del XIX, dirigidas a motivar a los maestros rurales, a reavivar las escuelas campesinas y a ofrecer a los niños una educación completa<sup>5</sup>. Pero pese a todos los esfuerzos realizados durante este tiempo, no será hasta la llegada de la II República cuando las MMPP comiencen a desarrollarse. Así pues, al mes siguiente de establecerse la República y a través del Decreto de 29 de Mayo de 1931, se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas. Y, una semana después, se nombró al institucionista Manuel Bartolomé Cossío como presidente (Canes, 1993).

La labor del Patronato se dividió en torno a tres objetivos claros. El primero fue el fomento de la cultura general, por el que se establecieron una serie de recursos socioculturales en los diferentes pueblos del país (Tiana, 2016). Estos los constituyeron:

---

<sup>5</sup> Puede considerarse aquí acertada la nomenclatura que recibieron las Misiones Pedagógicas. Su nombre se encuentra vinculado a las experiencias religiosas misioneras que tuvieron lugar a lo largo del tiempo, pero con un sentido distinto. La idea que desde las Misiones cristianas se promovía era la de redimir las almas y ganarlas para la fe, bajo la premisa de “salvar al pueblo” a través de la religión. Por su parte, las MMPP lo que pretendieron fue el despertar de la conciencia a través de la cultura, con el fin también de “salvar al pueblo español”, y substituir su lealtad local, la de aldeanos, por una lealtad superior, la del proyecto republicano. Por lo tanto podemos considerar que ambas experiencias, una religiosa y otra laica, tuvieron en su seno el aumentar el número de adeptos a su proyecto común. Ver Rodríguez, P. (2010) CAPITULO I. Genealogía, crítica y análisis de las Misiones Pedagógicas. En *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (pp.2-18).

- El servicio de Bibliotecas, creado con el fin de divulgar el libro y aficionar a la lectura a los campesinos. Este servicio fue el que más amplitud alcanzó, pues llegaron a instaurarse más de cinco mil bibliotecas por los pueblos del país y a repartirse más de medio millón de libros.
- El Museo del Pueblo, destinado a llevar a los lugares más recónditos del país una muestra del patrimonio artístico nacional. Este servicio lo compuso una gran variedad de copias de pinturas originales del Museo del Prado.
- El Servicio de Música, encargado de ofrecer sesiones gramofónicas de discos, tanto de música culta como tradicional. En la siguiente imagen se retrata una sesión de música realizada durante la Misión en la Murta (Murcia) en 1935.



Fuente: *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)*, Madrid, 2016.

- El Servicio de Cine, que trató de acercar al pueblo el mundo audiovisual y que, además, permitió obtener un valioso archivo visual de memoria cinematográfica y fotográfica para la posteridad. Las proyecciones emitidas fueron: documentales de divulgación científica, de principios básicos de higiene y educación, y cintas de ficción -principalmente de dibujos animados y las películas de Chaplin-.
- El Coro y el Teatro del Pueblo, que pretendió despertar la sensibilidad artística entre la población, a través de la puesta en escena y recitación de fragmentos de la tradición poética popular y culta española.
- El Retablo de Fantoques (Guiñol), que fue una modalidad alternativa de teatro destinada sobre todo a llegar a lugares alejados y de difícil comunicación. Este tuvo un carácter juglaresco y popular que ayudó a los misioneros a simpatizar con el pueblo. La siguiente fotografía refleja una muestra de la pieza “La Doncella Guerrea” en la plaza principal de Malpica en 1933.



Fuente: *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)*, Madrid, 2016.

El segundo objetivo que persiguieron las Misiones fue la orientación pedagógica. Algunas de las actividades impulsadas con este fin fueron, entre otras, las visitas a las escuelas rurales, cuya finalidad era conocer sus necesidades más imperantes; la realización de excursiones de carácter educativo, que dotaran a los maestros de mayores recursos teóricos y metodológicos con los que enseñar; o la impartición de cursos de perfeccionamiento para el profesorado (Otero, 2006).

El tercer objetivo perseguido desde el Patronato fue el fomento de la educación y la conciencia ciudadana. Para esto se realizaron reuniones públicas y conferencias sobre temas como la República, la estructura del Estado, la Constitución, la democracia, etc., con el fin de hacerlos conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos; y se organizaron debates sobre los nuevos principios políticos que dirigían el país, con el fin de fomentar su participación e implicación ciudadana (Otero, 2006).

La elección de las localidades de visita misionera era propuestas por iniciativa de la Inspección de Primera Enseñanza, de los Consejos provinciales o locales, a través de los miembros del Patronato o incluso por decisión de algún particular. Desde estos organismos se entregaba una solicitud al Patronato acompañada de un informe sobre las características geográficas, económicas, culturales, de transportes, etc. del lugar. Una vez aprobada la Misión, la duración de la misma era aproximadamente de quince días, durante los cuales los misioneros iban equipados con los gramófonos, proyectores y lotes de libros y discos, siempre teniendo en cuenta las circunstancias del pueblo visitado. Cuando se terminaba la visita, se entregaba al maestro libros de diferente tipo para que continuaran a disposición del pueblo y se pudieran crear pequeñas bibliotecas permanentes (Fernández, 2017).

Para el Patronato la idea esencial no fue únicamente acercar la modernidad al campesinado, sino que lo que pretendió fue armonizar ambas culturas, la urbana, privilegiada por los avances y el patrimonio de cultura nacional; y la rural, ajena a todo esto pero arraigada a unas costumbres muy vivas y ricas. Se trató de que todos pudieran enriquecerse con el proyecto y se estrechase el gran abismo existente entre estas dos sensibilidades dentro de un mismo Estado (Sánchez, 1994). Y

para esto se consideró de vital importancia que en las Misiones se estableciese una plena comunicación entre todos los sectores involucrados, que facilitase los contactos e intercambios de saber de un modo lúdico e informal<sup>6</sup>.

En relación con lo anterior, no es de extrañar que el eje vertebrador de las misiones lo constituyera el equipo misionero, pues fue el encargado de realizar las Misiones en cada pueblo y de conectar y amoldarse a sus gentes (Canes, 1993). Fue fundamental que estas personas tuvieran un estilo de actuación sencillo y cordial, pues debían entretener y divertir al mismo tiempo que formar al campesinado de una forma difusa y desinteresada (Otero, 2007). Este equipo fue característico por su diversidad: tanto profesional, pues en ellas trabajaron conjuntamente tanto pedagogos, como médicos, artistas, escritores, maestros, alumnado universitario, etc.; como generacional, pues se complementó de la labor colectiva de personas ligadas a élites intelectuales como la del 98 o del 27, y jóvenes (los llamados misioneros estudiantes) que, con menos formación y experiencia, transmitieron su energía y entusiasmo juvenil (Viñao, 2009).

El contexto de los lugares a los que acudían los misioneros era en ocasiones extremadamente problemático por la conflictividad política existente, la oposición de la Iglesia y la desconfianza de los poderes locales conservadores. Además, a esto había que añadir las carencias materiales y la nefasta situación en la que vivía el campesinado, cuyas necesidades muchas veces excedían las que los misioneros iban a cubrir. En algunos casos era tan precaria la situación en la que se encontraban los pueblos, que desde el Patronato se propuso crear para casos excepcionales las llamadas Misiones Pedagógico-Sociales, con un claro contenido social y sanitario<sup>7</sup>. Un ejemplo concreto de Misión de este tipo fue la Misión Pedagógico-Social de Sanabria, realizada en 1934<sup>8</sup>.

Con todo, y pese a todas las adversidades ante las que tuvieron que actuar, las Misiones Pedagógicas tuvieron un alcance digno de señalar:

“Se ha llevado la acción cultural y social con la misión propiamente dicha a 298 pueblos; con el Teatro y el Coro; a 115; con el Museo Ambulante, a 60, sin incluir las numerosas visitas de lugares vecinos; con las Bibliotecas creada, a 3506. Lo que da un total, según lo que se ve, de casi 4000 pueblos favorecidos por la obra de las Misiones” (*Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931. Diciembre de 1933. Informes I.* Madrid, 1992:21).

---

<sup>6</sup> No son pocas las críticas realizadas por autores especialistas en el campo hacia las MMPP, y la idea de que los misioneros no se presentaban en el pueblo con la humildad y horizontalidad con la que son recordados, y que más bien lo que pretendieron fue la inculcación de sus valores culturales para sacarlo de su ignorancia y desdicha. Algunas críticas concretas se pueden consultar en: Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 36, pp. 69-84.

<sup>7</sup> Algunos testimonios de la precaria situación en la que se encuentran las aldeas visitadas en Cantabria se encuentran recogidas en: González, V. (2011). Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria. *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)*, 6, pp. 1-22.

<sup>8</sup> Una descripción en profundidad del desarrollo de esta Misión se encuentra en: Patronato de Misiones Pedagógicas (1935): Memoria de la Misión Pedagógico- Social en Sanabria (Zamora); Resumen de trabajos realizados en el año 1934. Madrid: [s.n.].

Con el inicio de la Guerra Civil en julio de 1936, y posterior dictadura militar, el proyecto de Misiones llegó inevitablemente a su fin, al igual que gran parte de las reformas e ideas impulsadas durante la República. Fue por lo tanto un periodo intenso pero breve, que puso todas sus ilusiones en tratar de modernizar el país y alzar la cultura y la educación como bienes esenciales sobre los que construir el progreso (Pérez, 1999).

### **La animación sociocultural en España: evolución y características.**

Delimitar el momento de inicio de la ASC es tarea difícil, pues experiencias de este tipo han existido siempre. Sin embargo, su aparición como metodología de intervención propiamente dicha podemos atribuírsela a los países francófonos en 1945, ante la necesidad tras la II Guerra Mundial de dar respuesta a los cambios de la nueva sociedad, ahora industrial y urbana, y el deseo de las personas de sentirse partícipes y pertenecientes a su comunidad. (Úcar, 2002).

En España su inicio fue más tardío, y estuvo profundamente influido por diferentes movimientos socioeducativos y culturales de principios del XX. Entre otros, podemos destacar el movimiento de educación popular de Paulo Freire, el del trabajo social representado por Ezequiel Ander-Egg, la corriente del desarrollo comunitario procedente del ámbito anglosajón, o el movimiento de educación en el tiempo libre y la pedagogía del ocio desarrollado en Cataluña. Todos ellos en diferentes contextos pero bajo un objetivo común: la transformación de la realidad existente cara a una nueva realidad basada en la cultura democrática, en las estructuras sociales solidarias, en la justicia distributiva y en el desarrollo sostenible (Úcar, 2002).

En este país hasta mediados de los sesenta no se puede hablar propiamente de ASC, pero sin embargo si podemos encontrar previamente prácticas y experiencias de animación. Ejemplos de esto podemos encontrarlos en las colonias de vacaciones, las excursiones escolares, o a través de iniciativas impulsadas por la ILE como la “extensión universitaria” o las “universidades populares”<sup>9</sup> (Chacón, 2010). Siempre teniendo en cuenta, apuntado por algunos autores, cierto sentido paternalista y elitista característico de las instituciones de este corte<sup>10</sup> (Fuentes, 2006).

Pero de entre todas las iniciativas impulsadas, que comparten características con lo que se entiende hoy, a título genérico, por ASC, serán las ya mencionadas MMPP republicanas las que constituyan su primer precedente en el escenario estatal, a nuestro juicio.

---

<sup>9</sup> La “extensión universitaria” fue una iniciativa que pretendió que el profesorado y alumnado universitario prestaran parte de su tiempo y conocimiento a la educación de las clases trabajadoras, con el fin de mejorar su condición cultural y social. Las “universidades populares” fueron instituciones educativas que procuraron acercar la cultura a las clases obreras mediante charlas, conferencias o clases de cultura general y formación profesional.

<sup>10</sup> Conviene no olvidar que instituciones como la ILE no dejaban de ser organizaciones privadas compuestas por personalidades procedentes de la burguesía y clases elevadas de la sociedad, que pretendieron acercas a los sectores desfavorecidos de la ciudadanía elementos culturales del sector privilegiado del que ellos forman parte, desde una perspectiva idealista de la cultura.

Durante la dictadura franquista también se desarrollaron experiencias de animación, impulsadas principalmente por la Sección Femenina, el Frente de Juventudes o la Iglesia Católica. Estas acciones, realizadas siempre bajo la presencia de la ideología del régimen, eran interpretadas como una especie de “religión social” a cargo de voluntarios que actuaban en contextos de necesidad y ante un panorama de ausencia de libertades, (Soler, 2012b).

Será en la década de los sesenta cuando llegue a España el aire renovador y revolucionario procedente de las diversas manifestaciones culturales y sociales de los cambios surgidos en Europa, como la creación del Convenio Cultural Europeo (1954) o la declaración de la UNESCO de los Derechos Culturales (1962). Y será en este momento cuando se inicie un movimiento de renovación pedagógica que buscará tanto la renovación política como un mayor compromiso social. Este movimiento comenzará en Cataluña con el desarrollo de la Escola d'Éstiu, se extenderá al resto del país con las Escuelas de Verano para maestros, y alcanzará su culmen con las Escuelas de Freinet (Chacón, 2010).

En los años 80 con el inicio de la transición y la llegada de los nuevos Ayuntamientos democráticos la ASC vivirá un momento de auge y consolidación como intervención socioeducativa. En 1982 será cuando se celebre el I Congreso de Animación Sociocultural en Madrid, con propósito de fomentar la participación ciudadana en la cultura y la sociedad, y estimular el desarrollo creativo y solidario de la ciudadanía. Esto supuso la aparición de las nuevas Universidades Populares, las Aulas para la 3ª Edad, las Casas de Cultura y las casas de Juventud (Chacón, 2010).

A finales de siglo será cuando la ASC se institucionalice al integrarse en el currículo de los estudios de Educación Social (1991). Durante esta época se creará en Cataluña el Colegio Profesional de Animadores Socioculturales y más tarde, a finales de los 90, será cuando aparezca el ciclo formativo superior de Animación Sociocultural, que formará a un nuevo y específico profesional en esta área. A partir de este momento la ASC comenzará a diversificarse, especializarse y desarrollarse como estrategia de intervención adecuada para grupos y sectores cada vez más diverso y ámbitos y escenarios más variados (Gómez, 2014).

Así pues, el recorrido de la ASC en España se remonta ya cerca de cinco décadas atrás. Pero pese a esto, aun en la actualidad sigue resultando difícil definir de forma ordenada su contenido, debido a la ambigüedad de sus facetas y polivalencia de sus ámbitos. No hay por tanto una única definición para este término, pues cada estudioso la define en función de la interpretación que hace de la misma. Aquí recurrimos a las ofrecidas por dos de sus máximos exponentes: Jaume Trilla y Ezequiel Ander-Egg.

Por una parte, Jaume Trilla (1997:22) la define como:

“El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural”.

Para Ander-Egg (2002:33) por otra parte hace referencia a:

"Un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias, que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de la vida".

A continuación tratamos de sintetizar algunos de los principios fundamentales que rigen estas prácticas socioeducativas:

PRINCIPIOS OPERATIVOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Promoción de la responsabilidad colectiva</b>	Como medio para lograr la creación de poder popular es necesario que tenga lugar una participación activa, crítica y reflexiva.
<b>Empleo de una pedagogía de participación</b>	Centrada: en la comunicación total, en un estilo auténticamente democrático y en las características, experiencias y expectativas de los implicados.
<b>Cuádrupla función del educador</b>	Como dinamizador del proceso; como equipo técnico que resuelva problemas y dudas; como mediador de conflictos y promotor de la reflexión; y como transmisor de mensajes.
<b>Necesaria flexibilidad metodológica</b>	Esto es, la adecuación a cada caso concreto, al contexto, a las necesidades de los implicados, al carácter del programa, etc. que garantice la eficacia de la actuación.
<b>Actuación desde la proximidad vital</b>	Intervenir desde el lugar más próximo a los destinatarios, desde sus experiencias y prácticas diarias, para que tenga lugar una auténtica participación y puedan atenderse las necesidades reales de los implicados.
<b>Respeto y afirmación de la identidad cultural</b>	Desde la ASC la diversidad cultural debe ser percibida y asumida como fuente y posibilidad de enriquecimiento mutuo.

**Tabla resumen de los principios que rigen las prácticas de ASC. (Fuente: elaboración propia en 2014 a partir de Ander-Egg, 2002)**

Todos estos principios que guían las prácticas de ASC se basan en su fin último de promover concienciar, organizar y movilizar a la ciudadanía para transformarla en agente activo de su propio desarrollo (Ander-Egg, 2002).

Como ya adelantamos, el universo de la ASC en la actualidad es amplio y diverso, lo que dificulta poder exponer de forma ordenada sus ámbitos de intervención, o los programas y actividades que engloba. Los criterios para clasificarla pueden realizarse atendiendo a múltiples variables, como pueden ser las características de los destinatarios (infantil, juvenil, de adultos, de la 3ª edad), los contenidos de la acción (recreativos, intelectuales, artísticos, deportivos...), el espacio de intervención (ámbito del ocio y tiempo libre, comunitario, escolar, sanitario, empresarial, animación de grupos marginales...), el estatus del animador (voluntario o profesional), el ámbito geográfico (rural, urbana, semiurbana), la dependencia administrativa (públicas-privadas, gubernamentales-

no gubernamentales), el grado de institucionalización (animación difusa, institucionalizada...) etc. Pere Soler (2012a) presenta de forma esquemática algunos de los principales servicios y programas de ASC, clasificándolos en función del objetivo prioritario (aunque no exclusivo) que los caracteriza: el desarrollo cultural, el social, y el socioeducativo<sup>11</sup>.

OBJETIVO	PROGRAMAS ESPECÍFICOS
<b>Desarrollo social</b>	Centros cívicos, ateneos populares, entidades culturales y recreativas, hogares de ancianos, programas de mediación comunitaria, asociaciones de diversa índole, proyectos educativos de ciudad, programas de participación ciudadana, programas de Agenda 21, planes integrales de juventud, programas de cooperación para el desarrollo, programas de voluntariado, áreas y departamentos de servicios sociales, educación, juventud...
<b>Desarrollo cultural</b>	Museos, teatros, bibliotecas, centros culturales, centros y servicios de arte, casas corales, grupos de teatro de aficionados, casas regionales, programas de desarrollo cultural, casas de cultura, actos culturales (ferias, exposiciones, espectáculos...), áreas y departamentos de cultura....
	Ludotecas, casas de colonias, albergues y residencias de estudiantes, información y dinamización juvenil, servicios de comedores escolares, servicios de acogida matinal y transporte escolar, programas extraescolares, centros de recreo y tiempo libre, escuelas de formación de educadores en el ocio, servicios de ocio para discapacitados, centros abiertos...
<b>Trabajo socioeducativo</b>	<b>Programas de educación en el ocio</b>  <b>La ASC en otros servicios y programas</b>
	Servicios sociales de atención primaria, centros penitenciarios, centros educativos de justicia juvenil, escuelas taller, escuelas de formación de adultos, comunidades terapéuticas, centros de día, servicios de terapia ocupacional, centros de día y residenciales de atención a discapacitados, programas de acogida y formación de personas extranjeras, etc.

**Tabla clasificatoria de las prácticas de ASC en España (Fuente: Soler, 2012a:29)**

Con todo, observamos el gran abanico de posibilidades que ofrece esta intervención socioeducativa en la actualidad, pero manteniendo siempre el propósito de fomentar el espíritu crítico y el compromiso social (Sánchez-Valverde, 2011). En este sentido, podemos encontrar muchas conexiones y analogías entre la ASC y las MMPP, hasta el punto de poder afirmar que estas constituyen un precedente bastante claro de lo que actualmente conocemos como ASC.

<sup>11</sup> Otras posibles clasificaciones nos las ofrece, por ejemplo: Úcar, X. (1995). Los programas de animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, Noviembre, pp. 32-38; o Trilla, J. (1997). *La animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

## Las MMPP como precedente de la Animación Sociocultural

Un experto como Manuel de Puelles daba un rápido repaso a la evolución de la educación en España a través del siguiente texto:

“Lo que caracteriza a la tradición progresista (...) es esa fe en la educación para todos, la idea de que la democracia precisa de la educación de todos, de que la democracia puede y debe enseñarse. Esta concepción late, sobre todo, en el informe Quintana de 1813, inspira en gran parte el reglamento de 1821, reaparece en el sexenio revolucionario con los decretos de Ruiz Zorrilla, está de algún modo presente en la Reforma Romanones, vive su ilusión de realizarse en la II República y reaparece, una vez más, en los actuales momentos de cambio” (Puelles, 1980:465).

El papel de la educación en el desarrollo tanto individual y como social de las personas es algo innegable. Es un instrumento básico para la socialización y la absorción de las normas y valores que rigen el comportamiento de las personas en su entorno (Delvav, 2004).

Tomando como punto de partida la cita de Puelles, de ella se desprende la idea de que la educación tiene que ser transformadora y estar destinada a todos los ciudadanos. Esta idea será uno de los principales puntos de conexión entre las MMPP y las experiencias actuales de ASC, pues todas estas prácticas educativas se rigen bajo la idea de que la educación es esencial para el progreso y la transformación social. Esta debe ser el vehículo por el que las personas tomen conciencia crítica de su propia realidad y tomen parte activa en el desarrollo de su entorno (Viché, 2010). Con esto nos referimos a lo que describe el educador Paulo Freire (1969) cuando habla de “educación para la liberación”<sup>12</sup>.

Al mismo tiempo, este modelo pedagógico se observaba ya necesario a principios de siglo desde los sectores progresistas de la sociedad, cuando hablaban de la importancia de aumentar la profesionalización de los docentes con el fin de contribuir a que “salieran de las escuelas ciudadanos libres formados en el espíritu público, que aprendieran a amar la cultura de la patria y sobre los que edificarse el progreso y la libertad” (Juliá, 1996:12).

Por otra parte, a este propósito transformador defendido con estas prácticas se le puede encontrar una curiosidad destacada relacionada con el momento de gestación de ambas experiencias pedagógicas. Ambas intervenciones surgen como respuesta a un sistema opresor y en momentos históricos de cambio estructural de la sociedad, en los que de un modelo sociopolítico caracterizado por la ausencia de libertades, se pasa a un nuevo modelo liberador y democrático. Las MMPP nacen en la transición de la dictadura primorriverista a la etapa republicana; la ASC en España surge en la transición de la dictadura franquista a la restauración democrática. Ambos contextos

---

<sup>12</sup> Paulo Freire defiende una pedagogía que abandone su función domesticadora, manipuladora y esclavizante, ejercida por los grupos dominantes para mantener el control social; para convertirse en un camino hacia la liberación de los grupos dominados, basada en el dialogo, la reflexión y la acción del individuo sobre el mundo para transformarlo.

reclaman una educación que ayude a emancipar al pueblo, que lo transforme y haga participe de su propio desarrollo y autonomía (Núñez, 2014).

En otro orden de asuntos, es también interesante mencionar que ambas prácticas son intervenciones educativas ajenas al ámbito formal, desarrolladas de una forma y en un ambiente informal, distendido, pero de forma organizada y sistemática, sin límites de edad y de forma permanente en el tiempo. Hoy en día a esta modalidad educativa se le conoce con el término de “educación no formal” y forma parte de la esencia de lo que es la ASC<sup>13</sup>. Y esta modalidad, sin estar aún definida en la época republicana, fue la que rigió el desarrollo de las Misiones, como bien se decreta en el Patronato de las mismas:

*“Y este ambiente antiprofesional, irreflexivo, libre y difuso, donde aprendemos, al parecer sin pagar nada, todo aquello que alguien con castizo gracejo llamaba «aprendido de gorra», debe ser justamente el campo que constituya como unidad el contenido esencial de la acción misionera” (Patronato de Misiones, 1934:12).*

Otro de los aspectos que ambas prácticas socioculturales comparten es el velar por la educación desde el ocio. La idea de aprender disfrutando. Y esto era algo que ya para Cossío era aspecto fundamental a conseguir con las Misiones:

*“Llevar el aliento de la cultura de forma difusa, reivindicando el ocio y la contemplación estética como valores educativos, y con la firme convicción de que gozar con el estudio y con la belleza del arte, era tan importante para un campesino como para un intelectual universitario” (Cossío en Otero, 1982:9).*

En cuanto a las principales modalidades de intervención también se pueden encontrar diversos puntos de conexión entre ambas prácticas pedagógicas. Y para esto vamos a tratar de relacionar los tres objetivos perseguidos desde el Patronato con los utilizados previamente por Pere Soler (2012a) al clasificar los programas de ASC. Objetivos que a su vez son compartidos y defendidos por distintos autores y pedagogos expertos en el tema (como Víctor Ventosa, 1997). Podemos por tanto establecer tres dimensiones compartidas por ambas intervenciones:

### **1. La dimensión cultural, relacionada con la difusión y gestión de la cultura**

Este primer punto hace referencia a las actuaciones encaminadas a la promoción de la cultura en la sociedad, concebida o bien de forma unidireccional cara los espectadores (a través de las exposiciones, el cine o el teatro), o bien de forma que los beneficiarios tomen parte activa en el desarrollo de la intervención (como ocurre en las casas de cultura, los centros cívicos o los talleres interactivos).

---

<sup>13</sup> La educación no formal hace referencia a toda aquella actividad organizada, sistemática y realizada fuera del marco del sistema oficial, destinada a facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Sarrate, M.L. (2014). Tema 3. La Animación Sociocultural en la sociedad actual. En Sarrate, M.L. (coord.). *Programas de animación sociocultural (Unidad didáctica)* (pp. 105-118). Madrid: UNED.

Este primer objetivo perseguido por la ASC lo comparte fielmente el Patronato de Misiones, que dedicó la mayor parte de sus esfuerzos a llevar pedazos de la cultura de las ciudades a los pueblos más remotos del país. Ambas intervenciones pretenden promocionar la cultura para que la ciudadanía pueda tanto enriquecerse de las expresiones culturales existentes en su entorno, como identificarse con su propia tradición cultural, reconociéndola de forma positiva y transformándose en defensores y conservadores de su propio acervo (Vega, 2017)

La diferencia entre ambos momentos históricos radica en que a día de hoy la cultura es un servicio universal a cuya difusión ayudan los medios de comunicación, los avances tecnológicos y la globalización. Por el contrario, fue obra de las Misiones el tratar de romper con la exclusividad cultural que se disfrutaba en las urbes y tratar de acercar una parte de la cultura a la inmensa mayoría de los ciudadanos, que se encontraba aislado y desatendido en el medio rural.

## **2. La dimensión social, encaminada a promover la participación ciudadana.**

Desde esta perspectiva se procura catalizar y canalizar las energías personales, grupales y comunitarias hacia proyectos comunes de mejora a través de la creación, mantenimiento y consolidación de puntos de encuentro entre las personas. Esto es, crear un tejido social que ayude a que los individuos de forma colectiva sean capaces de involucrarse en su propia comunidad y dar respuestas humanas a sus realidades socioculturales (Úcar, 2012).

Para esto, de forma cooperativa se analiza la realidad existente, y una vez identificadas las necesidades o carencias que tienen lugar, se interviene de forma activa sobre ellas, con el propósito de construir de forma conjunta una sociedad mejor. Ejemplos de esto son el fomento del asociacionismo, la promoción de políticas participativas de acción vecinal, la realización de mesas redondas sobre temas de relevancia social, la colaboración con entidades sin ánimo de lucro en ámbitos de solidaridad internacional, etc. (Ventosa, 1997).

Desde las MMPP esta dimensión la representa su propósito de la educación ciudadana, donde a través de la realización de conferencias, debates y lecturas se pretendió inculcar en los campesinos los principios de una nueva ciudadanía, basada en la cultura democrática y en cuestiones de educación cívica pertenecientes a la estructura del Estado y de sus poderes. Todo esto con el propósito de estimular al campesinado a participar de forma activa en su propia realidad social (Vega, 2017).

## **3. La dimensión educativa, orientada a la educación en el tiempo libre.**

En esta dimensión se engloban actividades realizadas durante el tiempo libre de las personas que además de ser placenteras, voluntarias y de disfrute para el individuo, sean provechosas, fructíferas y enriquecedoras (Aguirre, Moliner y Traver, 2017). Las prácticas de ASC englobadas en este ámbito son diversas, y como ya vimos se pueden dividir entre las realizadas en centros de y para el ocio y tiempo libre; y las ofrecidas por instituciones con un propósito diferente al sociocultural, como podría ser la realización de un “taller de prevención del tabaquismo” en un centro penitenciario (Úcar, 2012).

En esta misma línea, las Misiones se desarrollaron fuera del tiempo laboral o escolar, pretendiendo desde el primer momento que tuviera lugar entre la gente un aprendizaje difuso, libre, voluntario

y bajo un ambiente de diversión y confianza (Patronato de Misiones, 1934). Y sobre todo, sin alejarnos del contexto, pretendieron también promover procesos masivos de alfabetización fuera de la escuela. Lo que explica la creación del servicio de bibliotecas y el reparto en poco tiempo de más de 1500 bibliotecas por todo el Estado. Era necesario que los niños llevaran los libros a sus casas, porque a través de ellos, podría despertar en sus padres el gusto por la lectura y el afán por aprender (Malheiro, 2017).

En otro orden de asuntos, también se pueden encontrar fuertes conexiones en otros aspectos tales como la metodología de actuación, los agentes involucrados o la adecuación a las características específicas de cada contexto. Para esto recuperamos los principios operativos de los programas de ASC y los relacionamos con algunas de las directrices y características que guiaron el desarrollo misionero republicano.

El primero de estos principios es el referente a la *promoción de la responsabilidad colectiva*. Como ya mencionamos anteriormente lo que busca la ASC ante todo es generar un cambio, que las personas no se conformen con su realidad, y tomando conciencia y responsabilidad de la misma, desarrollen su sentido crítico y creativo para modificarla (Sarrate, 2014). En las MMPP lo vemos reflejado en la idea de Rodolfo Llopis (citado en Otero, 2006:72) de que las Misiones deben “espabilar la modorra de la España rural”, aferrada a la tradición, para que esta desarrolle su moral y conciencia ciudadana, y el pueblo comience a interesarse por los valores que defendía el gobierno republicano (Tiana, 2016).

Otra similitud encontrada entre ambas prácticas es el *empleo de una pedagogía de participación* y comunicación plena. Esto la ASC lo lleva integrado en su esencia, siendo la participación herramienta y meta en sí misma: “se hace animación para enseñar a la gente a participar y se la hace participar porque de otro modo no se la animaría” (Quintana en Sarrate, 2014:50).

A su vez, este modelo pedagógico fue el que ya inspiró a Cossío en la realización de las MMPP, como se refleja en las memorias del Patronato:

“Si el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en lo que tendrán que consistir estriba en lo contrario al aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que surja en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existía” (Patronato de Misiones, 1934:9).

El *papel fundamental del educador/animador* en todo el proceso es también un rasgo que comparten ambas prácticas pedagógicas. Este debe cumplir a la vez la función de dinamizador del proceso, de mediador de conflictos (y promotor de la reflexión), de transmisor de información e, incluso en algunos casos, de equipo técnico manejando las herramientas y el material con el que se trabaje (Gómez, 2014).

Por lo tanto, para la ASC es fundamental contar con personal formado y comprometido con su labor y con su realidad social, con espíritu crítico, tolerante, flexible y sin prejuicios. Debe además contar con capacidades comunicativas (de observación, de escucha, empatía...) que faciliten el

diálogo y con creatividad y capacidad de adaptación a las necesidades que el contexto pueda demandar (Gómez, 2014).

Para las Misiones fue también fundamental el papel desempeñado por los misioneros, considerados ejes esenciales sobre los que descansaba el proceso. En palabras de Alejandro Tiana (2016:156):

“El misionero nunca puede parecer despreocupado y ocioso, como esperando a la hora de actuar, ni permitir que su actitud pueda parecer perezosa; ha de dar siempre la sensación del “interés desinteresado” de su visita; debe actuar con sencillez, siguiendo una conducta de “llaneza, llaneza”, sin afectada austeridad ni despreocupación indiferente; tiene que evitar dar la sensación de divertirse, aunque goce legítimamente con lo que hace; debe romper con los hábitos urbanos y amoldarse a los lugareños, sin despertar escándalo ni llamar la atención; ha de cuidar especialmente la prudencia y la templanza, fuentes de la paciencia y de la simpatía; debe buscar con naturalidad ocasiones propicias para entrar en relación con el pueblo”.

Otro punto de conexión lo encontramos en la necesaria *adaptación a cada caso concreto*, lo que hace imprescindible contar con una *flexibilidad metodológica* que permita actuar de acuerdo a las demandas más directas y reales de cada lugar. Actuar desde la proximidad vital es requisito indispensable para que este tipo de prácticas tengan éxito, pues solo conociendo las características, los recursos y las necesidades que presenta el entorno concreto en el que se pretende intervenir, se podrán adecuar las actuaciones y adaptar los recursos (materiales y humanos) a lo que demanda cada contexto.

Para esto desde la ASC se considera a los Ayuntamientos las instituciones más idóneas desde donde promover las actividades de este tipo, pues son el organismo público más próximo a los individuos, y el que más probablemente conozca las necesidades reales que reclama cada comunidad. Además, con el desarrollo y modernización alcanzada con la ASC se ha desarrollado una fase inicial para este tipo de prácticas, destinada al “análisis y diagnóstico de la realidad” en la que se pretenda intervenir (Herando, 2014). Esto a su vez era el punto inicial con el que trabajar desde el Patronato de Misiones ante la propuesta de una zona misionera, pues como se refleja en el mismo: “(la misión) no puede realizarse de pronto ni con una uniformidad, sino de un modo vario, según las localidades y sus condiciones, paulatinamente” (1934:5). Era por tanto obligatorio que la propuesta de una misión fuera acompañada de informes con información variada sobre la zona, concretamente:

“(…) descripción geográfico-económica de la comarca, distribución de la población, comunicaciones y características peculiares, acompañando croquis de la misma e itinerario posible; situación cultural y escolar, ambiente social, y todos los datos conducentes a facilitar la organización concreta de la labor: hospedajes, medios de transporte, locales de actuación, existencia o no de fluido eléctrico con indicación de voltaje y clase de corriente, cooperaciones posibles, etc.” (Patronato de Misiones, 1934:9)

Era algo necesario para garantizar el éxito de las Misiones que estas se adaptaran a cada pueblo y circunstancia, pues la situación sociosanitaria en la que se encontraban algunas de las aldeas visi-

tadas era deplorable. Y esto demandaba una actuación que iba mucho más allá de las que los misioneros iban a cubrir, como fue el caso de la ya mencionada Misión pedagógico social de Sana-bria.

El último principio operativo de la ASC que consideramos estrechamente ligado a las MMPP fue *el respeto y afirmación por la identidad cultural*. La ASC vela por que los ciudadanos pasen de ser meros “consumidores de cultura” (idea atribuida al término “democratización cultural”) a ser creadores y protagonistas de la misma en su entorno (lo que se conoce con el concepto de “democracia cultural”) (Ventosa, 2006). Por tanto contempla esencial rescatar, preservar y fortalecer las señas de identidad propia de cada comunidad. Aquí la diversidad e identidades culturales diferentes son entendibles y de enriquecimiento mutuo para todos (Gómez, 2014).

Esto también lo defendieron en su día las actuaciones misioneras, que estuvieron basadas no solo en la difusión cultural, sino en el intercambio cultural entre los misioneros y el pueblo. Siguiendo a Sánchez (1994:131): “Las Misiones no solo trataban de llevar lo que la cultura había producido, sino recordarles su propia cultura, aquella con la que los vecinos del pueblo se identificaban”. La idea era que a través de la comunicación y participación de todos los involucrados se experimentara un intercambio de saberes y un aprendizaje bidireccional, provocando esto un acercamiento entre la cultura urbana y la rural, de forma que todos los participantes se enriquecieran de la experiencia y pudiera estrecharse el gran abismo existente entre pueblo y ciudad.

Todo lo expuesto hasta ahora, nos ha permitido evidenciar las grandes conexiones existentes entre ambas prácticas pedagógicas. Pues aun teniendo lugar en un contexto y situación sociopolítica y educativa muy dispar, mantienen unos principios pedagógicos muy similares y persiguen un propósito común de transformación social. Y esto a la vez permite verificar cómo efectivamente las MMPP supusieron un precedente claro y análogo de lo que es actualmente la ASC.

## **A modo de conclusión**

Dada la inestabilidad política del país a lo largo de su historia (desde comienzos del XIX), fue imposible que persistiera en España ningún proyecto educativo modernizador, y aun en la actualidad seguimos sufriendo las rémoras de toda una historia pedagógica contradictoria.

A partir de la llegada de la democracia al país en los años 70 la educación experimentó un aire renovador procedente de la Europa vecina y pudieron comenzar a implantarse en España reformas necesarias para la configuración de un sistema más acorde a la modernidad. Este hecho trajo consigo destacados avances como el establecimiento de la obligatoriedad mínima de enseñanza (hasta los 16 años), la instauración de una red pública de escuelas o la anulación de la segregación por sexos de la educación.

Aun así, no son pocos los obstáculos que dejaron en la educación del país los vaivenes producidos en los últimos tiempos. La enseñanza en España adolece de una legislación estable ocasionada por la falta de consenso entre los partidos en el poder, la influencia de la Iglesia en el sistema educativo, que aún sigue siendo inquebrantable en un país desde hace más de 40 años laico y, por último, la incuestionable y permanente confrontación existente entre la educación pública y privada. Todos

estos lastres impiden la posibilidad de asentar unos cimientos sólidos en el sistema educativo sobre los que avanzar y adaptarse a cada momento y circunstancia.

Y esto se presenta en una realidad en constante cambio y evolución, caracterizada por el consumismo, el desarrollo de hábitos que tienden al individualismo, la multiculturalidad, etc. Es decir, una realidad que precisa de un sistema educativo estable que enseñe a la ciudadanía a una adaptación constante y a cumplir funciones específicas relacionadas con las nuevas necesidades que presenta hoy la sociedad.

Con esta investigación se analiza un periodo en España en el que las reformas impulsadas, en términos educativos, permanecen vigentes en muchos aspectos en la actualidad. Una etapa en la que la educación y la cultura se impusieron como elementos prioritarios sobre los que construir la sociedad moderna, convirtiendo a sus ciudadanos en personas críticas y transformadoras de su propia realidad.

Es preciso que ahora los valores defendidos en aquel tiempo resurjan y contribuyan al cambio social hoy necesario. Un cambio para el que es preciso que las personas sacudan la modorra y pasividad que las invade y tomen parte activa en su propia comunidad.

Y esto fue ya lo que las MMPP en su tiempo pretendieron desde un primer momento, siendo este un claro ejemplo de su semejanza con lo que entendemos hoy por ASC. De este modo, la elaboración del presente estudio nació con el propósito de demostrar, de forma fundamentada, cómo efectivamente las MMPP supusieron precedentes de lo que es hoy la ASC. Y esto lo demuestran todas las similitudes encontradas entre ambos proyectos sociales, tanto en lo referente a métodos de actuación, como en contextos de aplicación, agentes involucrados, prácticas desarrolladas, etc. Similitudes que culminan con su finalidad común de promover la transformación social a través del acceso a la cultura y la educación de toda la ciudadanía.

Sería además interesante rescatar lo que en su día movió el desarrollo de las Misiones para inspirarnos en la actualidad a poner en marcha nuevos proyectos y evitar errores entonces cometidos. Si bien el acceso a los recursos culturales y a la educación es en la actualidad un bien declarado universal y de acceso mucho más fácil, son muchas las personas que por diferentes factores (económicos, culturales, sociales...) no pueden disfrutar de estos, lo que aumenta las brechas sociales y provoca que los problemas de marginación de ciertos colectivos (tanto del medio rural como urbano) sigan vigentes. Es por tanto algo imperioso que la Educación Social (y la ASC como parte de la misma) en estos tiempos se dirija tanto a las personas excluidas como a las personas responsables de la exclusión y vele por que tenga lugar una sociedad realmente justa, igualitaria y democrática.

## Bibliografía

- AA.VV. (2006). *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936). (Catálogo)*. Madrid: SECC-Residencia de estudiantes.
- Abellán, J. L. (1989) La Institución Libre de Enseñanza. En *Historia crítica del pensamiento español Tomo V (I) La crisis contemporánea (1875-1936)* (pp. 146-174). Madrid, España: Edición Espasa- Calpe, S. I. p. 148-149.
- Aguirre, A; Moliner, L. y Traver, J.A. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre de ocio de la ciudadanía. *Infancia contemporánea*, 15, (pp. 1-20) [en línea]. Recuperado de: <https://www.infanciacontemporanea.com/2017/03/28/paper-ricn17/>
- Ander-Egg, E. (2002) *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Canes, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4 (1), pp. 147-168.
- Chacón, M.C. (2010). La animación sociocultural: orígenes, evolución y situación actual. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 29. (1-20) [en línea]. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/M\\_CRUZ\\_CHACON\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_CRUZ_CHACON_1.pdf).
- Delval, J. (2004). La educación como institución social. En *Los fines de la educación* (4º ed.) (pp. 1-5). Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.
- Escolano, A. (2002). La educación en la Segunda República española (1931-1939). En *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (pp. 61-121). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación. *Cabás: 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)* 18, pp. 53-72 [en línea]. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos18/413-ile-dificultades>
- Fernández J. M., Agulló, Mª C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- FETE-UGT; Transit Producciones (productor) y Pérez, P. (directora). (2013) *Las maestras de la República* [Documental]. España: FETE-UGT.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fuentes, V. (2006). *La marcha del pueblo en las letras españolas 1971-1936*. Madrid: Editores de la Torre.

Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista F@ro: Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 13, pp. 160-178.

Gómez, F.R. (2014). La animación sociocultural. *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural* [en línea]. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/animacion-sociocultural>

González, V. (2011). Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria. *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)*, 6, pp. 1-22 [en línea]. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos6/215-chronica-de-las-misiones-pedagogicas-en-cantabria>

Herando, M.A. (2014). Tema 7. El análisis de la realidad: elemento esencial para el diagnóstico. En Sarrate, M.L. (coord.). *Programas de animación sociocultural (Unidad didáctica)* (pp. 105-118). Madrid: UNED.

Juliá, S. (1996). *Anomalía, dolor y fracaso de España. Claves de razón práctica*, 66, pp. 10-21 [en línea]. Recuperado de: [http://www.santosjulia.com/Santos\\_Julia/95-99\\_files/Anomali%CC%81a.pdf](http://www.santosjulia.com/Santos_Julia/95-99_files/Anomali%CC%81a.pdf)

Lorenzo, J. A. (2001). Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936). *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 (1), pp. 215-249 [en línea]. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120215A/16879>

Lorenzo, J.A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. *Revista Complutense de Educación*, vol.4 (1), pp. 89-118 [en línea]. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120089A>

Malheiro, X. M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo. Entre el amanecer y la luz cegada. En *História da Educação*, vol. 21 (53), pp. 239-266 [en línea]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115075>

*Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931. Diciembre de 1933. Informes. I.* Edición a cargo de M<sup>a</sup> Dolores Cabra Loredó (1992). Madrid: Ediciones El Museo Universal.

Núñez, M. (2014). *Las Misiones Pedagógicas: Un proyecto republicano de Intervención Sociocultural* (Trabajo de fin de grado). Universidad de A Coruña, España.

Otero, E. (2007). As Misións Pedagóxicas na España rural republicana. *Eduga: Revista Galega de Ensino*, 51, pp. 52-56 [en línea]. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge51/eduga51/14.pdf>

Otero, E. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. A Coruña: Edición do Castro.

Otero, E. (2006). Los marineros del entusiasmo en las Misiones Pedagógicas. En AA.VV., *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)* (pp. 64-113). Madrid: SECC- Residencia de estudiantes.

Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931- diciembre de 1933. [s.n.], 1934 (Madrid: S. Aguirre) [en línea]. Recuperado de [http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados\\_ocr.cmd?id=3711&materia\\_numcontrol=&autor\\_numcontrol=&posicion=2&forma=ficha&tipoResultados=BIB](http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?id=3711&materia_numcontrol=&autor_numcontrol=&posicion=2&forma=ficha&tipoResultados=BIB)

Patronato de Misiones Pedagógicas (1935): Memoria de la Misión Pedagógico- Social en Sanabria (Zamora); Resumen de trabajos realizados en el año 1934. Madrid: [s.n.] [en línea]. Recuperado de [http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados\\_ocr.cmd?id=3482&materia\\_numcontrol=&autor\\_numcontrol=&posicion=1&tipoResultados=BIB&forma=ficha](http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?id=3482&materia_numcontrol=&autor_numcontrol=&posicion=1&tipoResultados=BIB&forma=ficha)

Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre d Enseñanza*, 36, pp. 69-84 [en línea]. Recuperado de <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/genesis-desarrollo-y-ocaso-de-las-misiones-pedagogicas-durante-la-ii-republica.pdf>

Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Editorial Labor Politeia

Rodríguez, P. (2010). CAPITULO I. Genealogía, crítica y análisis de las Misiones Pedagógicas. En *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (pp.2-18).

Sánchez, F. (1994). Dos visiones de educación popular: el Patronato de Misiones Pedagógicas y las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. *Isla de Arriarán: Revista cultural y científica*, 4, pp. 129-140.

Sánchez-Valverde, C. (2011). La animación sociocultural y la educación especializada como manifestaciones educativas en un espacio social. En *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza [en línea]. Recuperado de <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/5.2-C.-S%E2%80%A0nchez.pdf>

Sarrate, M.L. (2014). Tema 3. La Animación Sociocultural en la sociedad actual. En Sarrate, M.L. (coord.). *Programas de animación sociocultural (Unidad didáctica)* (pp. 105-118). Madrid: UNED.

Sierra, A. (2007). La memoria histórica y la ciudadanía cultural de la II República. *Cuadernos del Ateneo*, 23, p. 5-8.

Soler, P. (2012a). Capítulo I: Concepto y sentido de la ASC. En *La Animación Sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. (pp. 15-68). Barcelona: Editorial UOC.

Soler, P. (2012b). Capítulo II: Contexto, nacimiento y desarrollo de la ASC. En *La Animación Sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 69-104). Barcelona: Editorial UOC.

Tiana, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Editorial Catarata.

- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Úcar, X. (2012). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. *4º Congreso internacional de Pedagogía Social*. São Paulo [en línea]. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/43.pdf>
- Úcar, X. (1995). Los programas de animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, Noviembre, pp. 32-38.
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf>
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Edición Morata.
- Vega, A. (2017). Las Misiones Pedagógicas. Más que una utopía. *Revista de Educación Social*, 24, pp. 1221-1230 [en línea]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435976>
- Ventosa, V. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ventosa, V. (2006). La animación sociocultural en España: una perspectiva local. *Revista Iberoamericana Animación Sociocultural*, vol. 1 (1) [en línea]. Recuperado de <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac103.pdf>
- Viché, M. (2010). *La educación sociocultural*. Un indicador de desarrollo democrático. Zaragoza: Libros Certeza.
- Viñao, A. (2009). Las Misiones Pedagógicas. Entre lo popular y lo culto. En Casas, J. L. y Durán, F. (Eds.) *IV Congreso sobre Republicanismo 1931-1936: de la República Democrática a la sublevación Militar* (pp. 177-192). Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba, Universidad de Córdoba e Patronato Niceto Alcalá-Zamora Torres.

## Los ocho marcos normativos de la legislación educativa española (1980-2013): análisis de la dirección escolar

### The eight normative frameworks of educational legislation Spanish (1980-2013): analysis of school management

Jesús Fernando Pérez Lorenzo <sup>1</sup>

Carmen Gallego-Domínguez <sup>2</sup>

Amelia Pigner Rosa<sup>3</sup>

Fecha de recepción del original: noviembre 2019

Fecha de aceptación: diciembre 2019

#### Resumen

Treinta y tres años, ocho leyes; una cada cuatro años en una media aritmética. Esta situación sirve para ofrecer una explicación de lo que está aconteciendo en España dentro del panorama educativo actual, donde paradigmas objetivos como los informes PISA nos sitúan en un escenario desalentador y ofrecen una nada halagüeña visión de futuro. Además, los acontecimientos políticos y la ineficacia del último intento de pacto por la educación en 2018 tampoco es que haya resultado efectivo. Con dicho pacto se pretendía poner fin a este carrusel normativo marcado por decisiones e intereses políticas y no por las propias necesidades educativas o sociales que rodean a nuestros estudiantes. Para finalizar, el análisis normativo realizado centra además la atención en la descripción de cómo la dirección escolar ha ido evolucionando en la normativa educativa (acceso y selección de la dirección).

**Palabras clave:** Dirección escolar, leyes educativas, perspectiva histórica, PISA.

#### Abstract

Thirty-three years, eight laws; one every four years in an arithmetic average. This situation serves to offer an explanation of what is happening in Spain within the current educational perspective, where the most objective paradigms such as PISA reports put us in a daunting scenario and offer a hopeless vision of the future. In addition, the political events and the ineffectiveness of the last

---

<sup>1</sup> Jesús Fernando Pérez Lorenzo. 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

<sup>2</sup> Carmen Gallego-Domínguez. Doctora en Educación por Texas A&M University (Estados Unidos) y por la Universidad de Sevilla (España). Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y miembro del *Grupo de Investigación Metodologías Activas y Mastery Learning (MAML)* de UNIR.

<sup>3</sup> Pigner Rosa, Amelia. Graduada en Educación Primaria y Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla (España).

attempt at a pact for the education in 2018 is also not that effective. This agreement was intended to put an end to this normative carousel marked by decisions and political interests and not by the educational or social needs of our students. Finally, in the normative analysis carried out, it also focuses attention on the description of how school leadership has evolved in educational regulations (access and selection).

**Key words:** School leadership, educational laws, historical perspective, PISA.

## 1. Introducción

Ocho normas educativas de 1980 al 2013 -algunas de mucho calado- que parece que no han tenido el resultado que el legislador previó en su génesis. Ninguna de ellas obtuvo la aquiescencia de la oposición, con lo que su periodo de vigencia estaba ligado, casi por definición, a la permanencia en el poder del partido que la promulgó en cada caso.

Ni la LOECE (1980) ni la LOCE (2002) llegaron siquiera a esbozarse en la realidad de las aulas. El futuro no parece halagüeño; con una LOMCE, ya de nacimiento controvertida, en los estertores de su existencia y un panorama político convulso, no parecería racional que una nueva norma educativa con carácter de Ley Orgánica se convirtiera en el nuevo marco de referencia para una comunidad educativa de cerca de diez millones de alumnos y setecientos mil profesores.

Ni los informes PISA, ni el inicuo honor de ostentar el liderazgo europeo en tasa de abandono escolar fueron razones suficientes para que el *Pacto de Estado Social y Político por la Educación* (promovido en 2016 por un Gobierno en minoría del Partido Popular y enterrado dos años después) constituyera las bases para sacar adelante un nuevo marco educativo de referencia que no estuviera al albur ni al arbitrio de resultados electorales.

En este artículo, también incluimos un bloque específico sobre dirección escolar que nos ayuda a comprender cómo el proceso de acceso y selección de la figura representativa de la dirección escolar ha ido evolucionando conforme las leyes educativas se modificaban. Además, incluimos un análisis de las actuales funciones del director o directora educativa basadas en la LOE (2006) pero actualizadas por última vez con la LOMCE (2013).

## 2. Recorrido histórico y aspectos curriculares

### 2.1. Ley Orgánica Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)

El uno de marzo de 1979 los españoles fueron llamados a las urnas en lo que supondría la primera legislatura tras la constituyente de 1977. El entonces presidente del Gobierno Adolfo Suárez trató con la LOECE<sup>4</sup> dar desarrollo al artículo 27 de la Constitución. Por vez primera queda reflejado en un marco constituyente el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Buscando en pre-

---

<sup>4</sup> Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

ceptos anteriores, tenemos que remitirnos a la Constitución de 1931 que ya imponía la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria. Este artículo 27 no dejaba de ser una declaración de intenciones; necesitaba ese desarrollo antes mencionado para poder articular un cambio significativo en el panorama educativo español. El camino no fue fácil y tampoco acabó bien para los intereses de la UCD, partido en el gobierno de la época.

El partido Socialista, entonces en una posición holgada en la oposición con más de 120 escaños, recurrió esta ley al Tribunal Constitucional por entender que no respetaba la propia Constitución. El 13 de febrero de 1981, con una sentencia que sigue considerándose esencial para establecer los límites de la libertad de enseñanza, marcó el final anticipado de esta ley orgánica que quizás, con las adaptaciones necesarias tras su paso por el Constitucional, hubiese visto la luz con el espíritu que el Gobierno de entonces quiso impregnar; pero el intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 acabó con cualquier esperanza de dar continuidad a un proyecto inacabado. Estos hubiesen sido los principales pilares de esta ley:

- En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas.
- Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años.
- Se reconoce asimismo el derecho de todos los españoles a una educación de nivel superior al de la obligatoria. El ejercicio de este derecho estará únicamente condicionado por la elección vocacional, las aptitudes específicas y el aprovechamiento personal, de forma coherente con las posibilidades y necesidades de la sociedad.
- Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.
- El Estado, mediante la correspondiente Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos.
- Toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, tiene libertad para establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes.
- Los centros docentes, en atención a los niveles educativos que imparten, pueden ser: educación preescolar, general básica, bachillerato, formación profesional y cualesquiera otros que legalmente se establezcan.

Desde que se hizo pública la ley para su debate, toda la bancada de la oposición la tildó de conservadora; los progresistas querían registrar cambios más profundos que inhumaran para siempre el antiguo régimen franquista. Pasados los años quizás pueda entenderse que esta ley *solo* quiso afrontar el concepto de libertad de enseñanza y el derecho de los padres para elegir el tipo de

educación que pretendan para sus hijos. Para ello se antojaba imprescindible en la época *ordenar* e instituir los campos de acción de los centros públicos y privados. Para Sevilla (2016):

(...) para la oposición, la UCD ofrecía a los centros privados —fundamentalmente a la Iglesia— la satisfacción de todas sus aspiraciones y a los nacionalistas catalanes y vascos la posibilidad de dirigir con la máxima libertad la enseñanza en sus respectivos territorios. Y lo hacía nada menos que a través de una ley orgánica que venía a confirmar sus dudas y temores en relación con el desarrollo del artículo 27. (p.60)

¿Fue este recelo, en líneas generales, el que acabó con la muerte anticipada de la LOECE? Quizás no de manera puntual; pero para gran parte del arco parlamentario fue suficiente para conseguir que nunca llegara a desarrollarse.

## **2.2. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)**

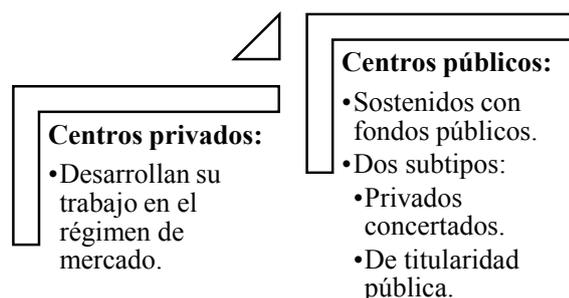
El 28 de octubre de 1982 se celebraron las elecciones que dieron lugar a la segunda legislatura de la segunda restauración borbónica. Año y medio después del intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, el Partido Socialista con Felipe González a la cabeza logró el 48,11% del electorado español que se tradujo en 202 diputados. En este escenario político tiene su génesis la segunda de las leyes educativas españolas de este periodo: la LODE<sup>5</sup>.

Este nuevo marco normativo, nacido de una fuerte mayoría absoluta del partido que la propició, no tuvo una clara vocación de alterar el *statu quo* del sistema educativo. Así con estas situaciones, seguía vigente la LGE de 1970. La génesis de la norma había que buscarla en la regulación que quería llevarse a cabo por la dualidad de los centros docentes públicos y privados y en el desarrollo de los preceptos constitucionales en cuanto al derecho que tienen todos los españoles a recibir una educación básica y gratuita, y a facilitar el acceso a los niveles superiores de educación sin que tenga que existir ningún tipo de discriminación por razones sociales, de credo, ni de lugares de residencia del alumnado o de sus familias.

Como ya mencionamos anteriormente en la LOECE, la LODE sigue dando desarrollo al artículo 27 de la Constitución de 1978; pero sin abordar el apartado 10 que hacía referencia a la universidad. Así se estableció la siguiente clasificación de centros:

---

<sup>5</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.



**Figura 1. Tipología de centros en la LODE (1985). Fuente: de elaboración propia.**

El otro gran aspecto que va a regular esta ley orgánica es la participación de los distintos integrantes de las comunidades educativas en la gestión, control e intervención en los centros a través del órgano colegiado por excelencia en la vida colegial: el consejo escolar, ente que tenía la encomienda, entre otras, de elegir al director del centro, regular el régimen disciplinario del alumnado o, en los centros públicos, la aprobación o no de los proyectos de presupuesto que hicieran posible la viabilidad del centro en cuestión. También iba a regular la programación de actividades complementarias.

Los consejos escolares estaban formados por representantes del claustro de profesores, el director, el jefe de Estudios, representantes de los padres y madres, del personal de Administración y Servicios y del alumnado, siendo distinta la composición según la tipología del centro ya fuera pública o privada. Las Administraciones públicas autonómicas desarrollarían a posteriori toda una pléyade de competencias que convirtieron a los consejos escolares en instrumentos para que la comunidad educativa pudiera implicarse y comprometerse en la toma de decisiones.

La otra gran base de sustento de la LODE fue la regulación de las subvenciones económicas que los centros privados, de manera especial los de titularidad eclesiástica, venían recibiendo antes de la aprobación de la Constitución de 1978, siendo esto el origen de los conciertos educativos. Este sistema de concertación ha tenido desde siempre sus defensores y detractores; pero quizás sí pueda entenderse con objetividad que nace con la vocación de racionalizar las subvenciones que los centros privados venían recibiendo en la dictadura y hasta 1985, año de aprobación del marco normativo que nos ocupa. El factor más relevante de los conciertos hay que buscarlo en las retribuciones del profesorado, que pasan a depender directamente de las Administraciones públicas que otorgan dichos conciertos. El Título Cuarto de la ley se expresaba así:

- Para el sostenimiento de Centros privados con fondos públicos se establecerá un régimen de conciertos al que podrán acogerse aquellos Centros privados que, en orden a la prestación del servicio público de la educación en los términos previstos en esta Ley, impartan la educación básica y reúnan los requisitos previstos en este Título. A tal efecto, los citados Centros deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el pertinente concierto (art. 47.1).
- El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción de este, número de unidades escolares y demás condiciones de impartición de la enseñanza con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos (art. 48.1).

- Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos Centros que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, cumpliendo alguno de los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia aquellos Centros que en régimen de cooperativa cumplan con las finalidades anteriormente señaladas (art. 48.3).
- Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones (art. 49.5).
- La admisión de alumnos en los centros concertados se ajustará al régimen establecido para los centros públicos en el artículo 20 de esta Ley (art. 53).
- El Consejo Escolar de los centros concertados estará constituido por las siguientes figuras: un director, tres representantes del titular del centro, cuatro representantes de los profesores, cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, dos representantes de los alumnos (a partir del ciclo superior de la educación general básica) y un representante del personal de administración y servicios (art. 56).

Correspondió a las Administraciones públicas autonómicas el desarrollo de la ley, que no estuvo carente de conflictividad en cuanto a los recursos que fueron interpuestos ante el Tribunal Constitucional.

### **2.3. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

El curso escolar 1990-1991 marcaba el inicio de la puesta en marcha de la LOGSE<sup>6</sup>. El 29 de octubre de 1989 se celebraron elecciones (anticipadas en nueve meses). Se iniciaba con ello la cuarta legislatura tras la restauración borbónica. La no obtención de mayoría absoluta por parte del PSOE (obtuvo 176 escaños; pero la impugnación propiciada en algunos distritos electorales lo dejó en 175) no fue óbice para se promulgará una de las leyes que más ha marcado la historia educativa en España junto a la LGE de 1970. Podemos adelantar que fue la escolarización de los alumnos la que sufrió un vuelco significativo respecto a lo que hasta la fecha las demás leyes de educación referían sobre a la edad entendida como obligatoria para tener escolarizados a los alumnos, que hasta entonces se cifraba en los catorce años. El nuevo marco normativo traía cordura al respecto, ya que la edad legal para que un español se incorpore al mundo laboral es de dieciséis años, por lo que el alumnado proveniente de la antigua EGB que no quería seguir cursando más estudios, se veía con dos años de vacío legal para poder integrarse en un trabajo con todas las garantías que la ley establece. La realidad era conocida por todos: la ilegalidad en las contrataciones y las remuneraciones despóticas se habían adueñado de todo un universo de jóvenes de catorce y quince años. La situación parecía ideal: dos años más de escolarización quitaría a miles de jóvenes de un mercado laboral mezquino y falto de escrúpulos; sin embargo, se venía encima una gran

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 3-10-1990, NÚM. 1/1990 BOE 4 de octubre de 1990, núm. 238, ordenación general del sistema educativo.

contrariedad, la escolarización obligatoria mantendría en las aulas a todo un universo de alumnos y alumnas que iban a estar en un sitio en el que no querían y que solo el cumplimiento de la norma les obligaba a ello.

Para sorpresa de los docentes, fueron apareciendo documentos oficiales hasta entonces ajenos al profesorado no previendo, quizás, la falta de preparación y de formación para lo que se venía encima. La terminología que iba apareciendo en la cascada de normativa en forma de Reales Decretos, Decretos, Órdenes e Instrucciones hacía mención por encima de todo a la necesidad de llevar a cabo un currículum abierto y flexible para poder adaptarlo a las capacidades y necesidades de miles de estudiantes que estaban en la escuela solamente por obligación.

El otro concepto que aportó la LOGSE, aunque no tan novedoso, fue la atención a la diversidad, idea ya llevada a cabo en la extinta LGE; pero con un papel, posiblemente, no tan preponderante como hasta ahora. Baste recordar a los maestros de apoyo que durante los primeros cursos de EGB llevaban a cabo un trabajo ejemplar. La situación se complicaría debido a la gran cantidad de documentación que los claustros tuvieron que reinventar partiendo del más absoluto de los vacíos. Ante esta situación la respuesta del profesorado fue unánime: desencanto y frustración por tener que gastar parte de su tiempo en algo totalmente ajeno a su práctica docente y todo ello sin una formación específica que ayudara a la resolución del problema burocrático que se adivinaba.

La implantación del nuevo sistema educativo había creado dos etapas de enseñanza obligatoria bien distintas: Primaria y Secundaria. Los cursos que siempre se habían mantenido como conflictivos, Séptimo y Octavo de EGB, iban a ser apartados ahora de los centros de Primaria; de manera que el problema se iba a focalizar en los institutos y centros de Secundaria obligatoria. Hasta la implantación de la reforma, los institutos y centros en los que se impartía el Bachillerato (BUP) tenían un alumnado de enseñanzas no obligatorias con un alto grado de motivación para el estudio y con unas familias que exigían a sus hijos resultados acordes con el nivel de esfuerzo que desde los hogares se realizaba.

De repente los docentes de los institutos vieron cómo se les venía encima un sistema de trabajo para el que no estaban preparados, porque una cosa era la atención a la diversidad que siempre habían llevado a cabo siguiendo la más elemental y lógica praxis educativa de cualquier educador, y otra bien distinta era tener que ejercerla prácticamente por obligación a unos alumnos sin motivación alguna para los estudios. Ni la creación de la figura del Orientador y su ámbito de trabajo, el Departamento de Orientación, eran capaces de atenuar la problemática que se estaba viniendo encima, con unos alumnos desmotivados y con unos profesores que entendían la disciplina muy diferente unos de otros y que no tenían un marco de referencia común que guiara su labor docente en estos aspectos de conflictividad. Así las cosas, los orientadores iban camino de convertirse en cabalistas a los que el profesorado les solicitaba la receta de pócimas mágicas que simplemente sirvieran para poder seguir haciendo lo que hasta ahora hacían: impartir sus clases.

La perspectiva que da el tiempo a las cosas las hace madurar y nos aleja de comportamientos febriles. Cerca de treinta años después de la implantación de la LOGSE, y en pleno desarrollo

convulso de otro marco normativo, LOMCE,<sup>7</sup> podemos decir que, si a la Educación Secundaria Obligatoria se le hubiese dotado de una formación profesional adecuada que tuviese más relevancia que las enseñanzas estrictamente académicas, quizás hoy no nos tendríamos que lamentar del nivel de agresividad y de conflictos con los que se convive en las aulas (Rue, 1997). El gran esfuerzo de escolarización que supuso la LOGSE, no se merece que haya pasado a la intrahistoria de la educación como una ley que solo aportó aspectos contradictorios a la misma:

El objetivo primero y fundamental de la Educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (Preámbulo de la ley).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) trató de manifestar al mundo educativo en particular y a toda la ciudadanía en general una nueva situación geopolítica que, casi de manera imperceptible, dejó de estar indivisa y de ser *una*, para convertirse en un Estado con diecisiete comunidades autónomas ávidas de particularizar su propia historia y sociedad. Fruto de un gobierno con mayoría absoluta del Partido Socialista, tuvo que enfrentarse desde su génesis a todo un universo de dificultades que marcó toda su trayectoria hasta nuestros días. Hoy en día supone un claro punto de inflexión que contrasta realidades de situación formativa: alumnos de antes de la LOGSE y posteriores a ella. La enseñanza secundaria pasa a ser obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, (se inicia a los doce) siendo este el carácter y la impronta más significativos de este marco normativo.

La ratio baja de cuarenta hasta los veinticinco, y surge la especialización del profesorado. Las jornadas de clase se hacen intensivas en horario matinal con veintiocho horas de clase en el primer ciclo -1.º y 2.º de ESO-, y con treinta en el segundo -3.º y 4.º-. Estos dos ciclos de enseñanza se muestran como altamente definidos y diferenciados. Como ya hemos citado, surge la figura del Orientador, y los alumnos de esta etapa podrán tener compañeros de hasta dieciocho años o hasta veinte, según situaciones. “La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura. Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa...”<sup>8</sup>. Los contenidos van a dejar de ser el eje vertebrador de esta etapa para incorporar un nuevo concepto que transformará

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>8</sup> Artículo 18, Capítulo III De la Educación Secundaria, TÍTULO PRIMERO DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL. LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

de manera inexorable el vocabulario y los planes de actuación de los equipos docentes: *las capacidades*: La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes habilidades y competencias<sup>9</sup>:

- a. Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b. Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c. Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e. Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f. Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g. Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural,
- i. valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- j. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- k. Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- l. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

La permanencia en el centro de alumnos hasta las edades mencionadas, y una promoción de cursos basada en criterios cronológicos, marcarán el devenir de las relaciones personales y de convivencia de esta nueva norma educativa.

#### **2.4. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995)**

No sería hasta 1995 (V legislatura) cuando surge otra ley que va a puntualizar aspectos que no quedaron claramente definidos en la LOGSE. De esta forma surge la LOPEGCE<sup>10</sup>. Su principal marco de referencia vendrá dado por temas relacionados con actividades extraescolares, la autonomía de gestión y funcionamiento de los centros docentes, sistemas de inspección por parte de las Administraciones educativas y aspectos regularizadores de los distintos órganos de gobierno

---

<sup>9</sup> Artículo 19, Capítulo III De la Educación Secundaria, TÍTULO PRIMERO DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL. LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

<sup>10</sup> Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.

de los centros docentes. La anterior ley (LOGSE) estaba implantada ya con la solvencia que proporcionan los cinco años de vigencia, por lo que no era necesario modificar un articulado ni una propia declaración de intenciones del marco actual. La génesis de esta LOPEGCE había que buscarla diez años atrás, concretamente en la ya referida Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE), ya que puede considerarse como un intento de profundización y ampliación de dicha norma. La LOGSE necesitaba un marco de desarrollo que la LODE no podía ya proporcionar. Habían pasado diez años y prácticamente veinte desde la aprobación de la Constitución de 1978, por lo que la realidad del panorama educativo en particular y de la propia sociedad en general había sufrido un vuelco amparado en este tiempo de libertad y democracia.

La ley no entraba en la cotidianidad del hecho educativo ni en aspectos curriculares que aún se estaban asentando en la población académica, sino que iba a regular todo lo concerniente a las distintas aportaciones y cuotas de responsabilidad de los sectores educativos en el gobierno de los centros, y también y muy importante, en las actividades extracurriculares que se venían desempeñando. El gobierno quiso con esta ley aumentar el mandato del tiempo de duración en el ejercicio de la tarea directiva en cuatro años y exigir una acreditación previa para el cometido de la función directiva en general. Este aspecto levantó un poco de controversia que el paso del tiempo fue aplacando. Fue también de interés que la designación del jefe de Estudios y del secretario era de incumbencia del director. La nueva norma regulaba también aspectos relacionados con la Inspección educativa y el *modus operandi* para la supervisión por parte de las administraciones educativas; todo sin olvidar el establecimiento de una serie de medidas que estaban destinadas a garantizar en los centros sostenidos con fondos públicos, la escolarización de aquel alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, así como la calidad de estas.

De manera ya imparable, la *España de las Autonomías* que el artículo 2 de la Constitución amparaba iba a proporcionar un escenario totalmente nuevo en los marcos legislativos de cada Administración regional, dotándolas de unos niveles de autonomía bastante significativos, que se hicieron extensivos a los propios centros educativos, que se encontraron con una soberanía pedagógica para la que quizás no estuvieran preparados. Los proyectos educativos se mostraron como el vehículo que iba a posibilitar este nivel de *personalización* educativa, siendo los proyectos curriculares y las normas de funcionamiento elementos de concreción curricular a los que asirse para llevar a cabo este ejercicio de individualización de los centros. La norma facilitaba también que la autoridad educativa de cada comunidad proporcionara a dichos centros las herramientas administrativas correspondientes para que, dado el caso, pudieran ser autónomos en las compras que fueran pertinentes y en las contrataciones que fueran necesarias para el normal funcionamiento cotidiano. El consejo escolar, el claustro de profesores y las asociaciones de padres y madres vieron también reforzados sus roles de órganos colegiados con el objeto de democratizar el funcionamiento de los centros.

Especial mención merece el proceso de evaluación, ya que es el claustro de profesores, según lo recogido en el articulado de la ley, el encargado de evaluar y aprobar los distintos proyectos curriculares y demás aspectos pedagógicos en relación con el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Al igual que la LOGSE, la LOPEGCE hace suyo el precepto por el que la evaluación del sistema

educativo debe estar dirigida y orientada a la “permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas”<sup>11</sup>, aspecto, entre otros, que preconiza la labor de refuerzo de evaluar el sistema educativo, dando carta de naturaleza y jerarquía al Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE)<sup>12</sup>.

Estos serían los *principios de actuación* recogidos en el artículo 1 del *Título Preliminar*:

- a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.
- b) Apoyarán el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- c) Impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas.
- d) Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.
- e) Organizarán la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley.

## **2.5. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002)**

El nuevo escenario político facilitado por el gobierno del Partido Popular, que inicia la VII Legislatura con mayoría absoluta, trajo dos nuevas leyes al panorama educativo español, ambas en 2002. Por un lado, la LOCFP<sup>13</sup> y por otro la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE).

La LOCFP fue aprobada con un consenso que para cierta parte del arco político fue considerado como ficticio, ya que las directivas comunitarias, en cuanto a cualificaciones y formación profesional, obligaba a los países miembros de la Unión a establecer una serie de mínimos que garantizaran ciertas políticas de encuentro y de obligado cumplimiento en este aspecto, y también pretendió adecuar la formación profesional a las nuevas exigencias que iban apareciendo en España en referencia al sistema productivo.

El recién comenzado milenio estaba propiciando situaciones laborales generadas por la movilidad en el trabajo y en los lugares de residencia, por lo que la unificación de ciertos preceptos en el marco europeo se antojaba imprescindible. Este aspecto queda reflejado fielmente en la *exposición de motivos* del Tratado de la Unión Europea, en la cual se especifica que debido a la globalización

---

<sup>11</sup> La LOGSE regula en su título cuarto un conjunto de factores directamente relacionados con el progreso de la enseñanza, entre los que se incluye la evaluación del sistema educativo. La cita corresponde a lo que se establece en su artículo 62.1

<sup>12</sup> Para ofrecer garantías de cumplimiento y de desarrollo del trabajo del propio INCE, el 18 de junio de 1993 fue aprobado el Real Decreto 928/1993 por el que iba a regular dicho Instituto, ofreciendo un catálogo de sus funciones y atribuciones de sus órganos de gestión y gobierno.

<sup>13</sup> Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

de los mercados y el avance de la sociedad de la información el empleo de la Unión Europea se orienta a obtener una población cualificada y apta para la movilidad y la libre circulación.

También dentro de su articulado se podía recoger lo siguiente: “La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores”<sup>14</sup>

Este marco normativo no supuso novedad alguna en las etapas educativas vigentes de la aprobación de la LOGSE de 1990, dando testimonio de ello lo que se recoge en la misma *exposición* antes referida:

Esta Ley, que no deroga el actual marco legal de la formación profesional establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se pretende conseguir el mejor aprovechamiento de la experiencia y conocimientos de todos los profesionales en la impartición de las distintas modalidades de formación profesional y con tal finalidad se posibilita a los funcionarios de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional el desempeño de funciones en las diferentes ofertas de formación profesional reguladas en la presente Ley.

## **2.6. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)**

Misma legislatura; mismo escenario político. El 14 de marzo de 2004 los españoles fueron convocados de nuevo a unas elecciones que darían pie a la VIII legislatura. Estos comicios fueron ganados por el Partido Socialista sin una mayoría absoluta (164 diputados); pero que fueron suficientes para conseguir que la LOCE<sup>15</sup> no llegara a aplicarse nunca. Con la perspectiva que el tiempo da a las cosas, quizás pueda afirmarse que esta nueva Ley Orgánica nació lo suficientemente tarde, y sin los apoyos necesarios por parte de otros partidos para poder al menos esbozarse. La ley se promulga el 23 de diciembre de 2002, dos años y nueve meses después del triunfo del Partido Popular y a tan solo quince meses de las nueve elecciones. Las consecuencias vinieron por añadidura, convirtiéndose así en la más efímera de todas las leyes educativas que hemos tenido en la segunda restauración borbónica, ya que el 28 de mayo de 2004, por Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros se suspendió el calendario de aplicación.

Las etapas educativas que la LOCE proponía traían algunos aspectos novedosos respecto a marcos normativos anteriores. Así, por ejemplo, en Infantil se reduce la etapa, constando solo desde los tres a los cinco años, convirtiendo el cero a dos en un tipo de enseñanza no escolar. En Primaria, y según se desprende de lo que se expone en el artículo 15, los fines educativos van a enlazarse con el aprendizaje a los contenidos, para de esta manera servir de preparación a la Secundaria. Las clases tendrían que ser impartidas por maestros especialistas en las áreas que así lo demandaran y

---

<sup>14</sup> Artículo 2, apartado d)

<sup>15</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación.

se establece una evaluación general de diagnóstico. En Secundaria, la LOCE recoge en su artículo 22:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral<sup>16</sup>.

La LOCE, como la anterior LOGSE, seguía hablando de capacidades en la etapa Secundaria: “Esta etapa 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.
- c. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- d. Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.
- e. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- f. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, matemáticas y científicas, y conocer y aplicar los campos del conocimiento y de la experiencia, para su resolución y para la toma de decisiones.
- g. Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.
- h. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías fundamentalmente, mediante la adquisición de las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas, en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información y el conocimiento adquiridos.
- i. Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j. Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

---

<sup>16</sup> Artículo 22, Capítulo V, Título I, LOCE.

- k. Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.
- l. Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.
- m. Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

El principal rasgo que caracterizó la LOCE vino dado por la implantación de unos itinerarios en el tercer y cuarto curso de la Secundaria donde "...las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos, de idéntico valor académico"<sup>17</sup>. Habían pasado veintidós años desde la implantación de la LOGSE. El automatismo con el que esta norma propiciaba la promoción de curso en función de los criterios cronológicos antes mencionados había hecho alimentar estados de opinión que solicitaban la cultura del esfuerzo, de tal forma que la LOCE se hizo eco de esta tesitura y en la *Exposición de Motivos* de la ley podemos encontrar que "...la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje"<sup>18</sup>.

## 2.7. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

La ya referida VIII Legislatura que propició las elecciones de 2004 con el triunfo del Partido Socialista, sirvió para la creación de la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>19</sup> que relegó a la LOCE solo meses después de su nacimiento. Si las capacidades eran las principales características para conseguir por los alumnos de Secundaria en las anteriores leyes educativas, el término *competencia* se introdujo con un vigor y una fuerza, quizás como prolegómeno de su origen en el mercado laboral, que patrocinó toda una convulsión en los claustros de profesores de enseñanzas medias. Hasta en setenta ocasiones se cita el término en las cincuenta páginas que abarca el desarrollo de la ley, sirva como ejemplo lo que el propio preámbulo de la ley anunciaba al respecto:

De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar. (p.10)

---

<sup>17</sup> Artículo 26, Capítulo V, Título I, LOCE.

<sup>18</sup> Exposición de motivos. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. BOE de 24 de diciembre de 2002.

<sup>19</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Por vez primera el parlamento europeo marcaba unas directrices de obligado cumplimiento para los países miembros, donde las competencias básicas se mostraron como el adalid que guiaría el común esfuerzo de todos; pero la dificultad, ya mostrada en leyes anteriores, iba a venir marcada, una vez más, por la falta de consenso de las fuerzas políticas, por lo que no era baladí pensar que el nuevo marco normativo iba a durar el tiempo que el gobierno en ciernes estuviera en el poder. Y así fue.

Los detractores de la nueva norma tenían razones de peso recogidas ya en anteriores preceptos, tales como la promoción de curso que, algunos ya mencionaban que era “casi automática”. También los sindicatos se unían a las críticas en lo relacionado al rol de las Administraciones educativas a la hora de elegir los directores de los centros, ya que la opinión generalizada de las centrales sindicales era que debería ser el claustro de profesores el que tuviera ese cometido.

En lo estrictamente académico también se escucharon argumentos que criticaban la disminución en el peso de asignaturas que hasta entonces tenían un gran protagonismo en los currículums oficiales, tales como la Filosofía, la Plástica o la Tecnología. En el lado contrario, y no sin razón, los apoyos a la norma venían por los distintos refuerzos establecidos en el horario escolar para las asignaturas netamente instrumentales como son las Matemáticas y la Lengua.

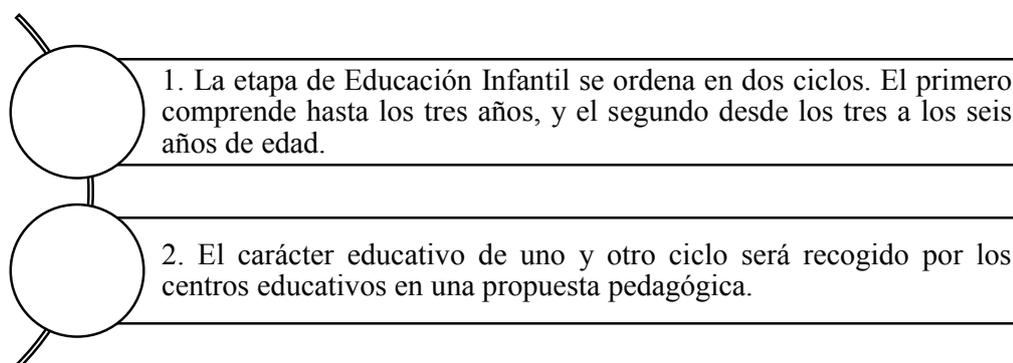
Casi la totalidad de los agentes sociales vinculados al proceso educativo veían con preocupación cómo la nueva ley se presentaba sin una partida financiera de acompañamiento al desarrollo de la norma, tal y como ocurrió con la LOGSE y LOCE, por lo que aventuraban un déficit en el cumplimiento de sus preceptos. Desde el sindicato *Comisiones Obreras* por medio de su Federación de Enseñanza se llegó a solicitar que el gasto educativo llegara al 6% del PIB<sup>20</sup>; no obstante, lo anterior, la ley sí establecía un plan que establecía la relación Estado-Comunidades Autónomas que preveía un incremento en el gasto educativo para así lograr la equiparación con la Unión Europea. Los objetivos para esos recursos extra serían los refuerzos, apoyos y, sobre todo, la atención a la diversidad.

Los cambios en las etapas educativas propuestos en la ley podrían circunscribirse a la recuperación del cero a seis años en Infantil:

---

<sup>20</sup> Cr. [https://elpais.com/diario/2005/04/04/educacion/1112565602\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/04/04/educacion/1112565602_850215.html)

#### Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos:



**Figura 2. Ordenación y principios pedagógicos en la LOE (2006). Fuente: de elaboración propia.**

En Educación Primaria se incide en el desarrollo de capacidades y a la atención a la diversidad con carácter preventivo en Primaria.

#### Artículo 17. Objetivos de la Educación Primaria.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

En cuanto a Secundaria se hacía hincapié en la orientación educativa y profesional. Así lo recoge el artículo 22:

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años.
2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

## 2.8. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

El 13 de diciembre de 2011 iniciaría la X Legislatura con la mayoría absoluta del Partido Popular. Nuevamente el adagio se iba a cumplir: gobierno nuevo, nueva ley de educación, y sería la octava desde la segunda restauración borbónica, la LOMCE<sup>21</sup> o Ley Wert por ser el Ministro de Educación José Ignacio Wert el encargado de llevarla a cabo. Ya desde los trámites preliminares en el Congreso de los Diputados<sup>22</sup> se observaba la controversia que había levantado, llegado el punto que cuatro años y medio después de su nombramiento como Ministro de Educación, fue sustituido en junio de 2015 por Íñigo Méndez de Vigo.

El Preámbulo de la ley iba a marcar las líneas generales de actuación:

- El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.
- La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.
- La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos.
- Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.
- Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE.

---

<sup>21</sup> La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>22</sup> El proyecto de ley se presentó el 17 de mayo de 2013.

- Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.

Desde el comienzo se habían esbozado las líneas generales de lo que iba a ser el nuevo marco normativo. El currículum se definió como la regulación de los elementos que iban a formar parte de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en cada una de las enseñanzas que constituían el currículum. Apareció un nuevo elemento junto a los contenidos, la metodología, las competencias y los criterios de evaluación: el estándar de aprendizaje (definido como la “concreción de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes”).

Por otro lado, las competencias pasan de ocho a siete: dos básicas como la lingüística u matemáticas, ciencia y tecnología, y cinco transversales, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural. Las asignaturas pueden ser de tres tipos: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Se implantaron también las evaluaciones externas y en la Educación Infantil no se presentaron cambios aparentes. Al respecto de la Educación Primaria, entre otros cambios, desaparecen los ciclos y el Conocimiento del Medio como asignatura se desdobra en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

En la Educación Secundaria es la que más cambios recoge. Someramente podemos reflejar: se organiza en dos ciclos (primer ciclo: cursos de primero a tercero; y segundo ciclo: cuarto curso, que tendrá carácter propedéutico con dos opciones: enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato y enseñanzas aplicadas para la iniciación a la FP).

Los llamados programas de Cualificación Inicial (PCPI) son sustituidos por la Formación Profesional Básica y los Programas de Diversificación Curricular (PDC) de 3.º y de 4.º son sustituidos por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) en el nuevo primer ciclo de ESO (2.º y 3.º).

Por último, para obtener el título se exigirá la superación de una prueba de evaluación externa a la que podrán presentarse los que aprueben todo o que tengan como máximo dos suspensos siempre y cuando no sean de manera conjunta Lengua y Matemáticas. Además de la superación de esta prueba se requerirá una calificación de 5 sobre 10 en la etapa. La calificación global se obtendrá del setenta por ciento de la media de cada una de las materias de ESO, más el treinta por ciento de la nota obtenida en la evaluación final de dicha etapa.

Casi seis años después de su aprobación, y debido a los avatares políticos de nuestro país, donde la XI legislatura tuvo una duración de 188 días y la XII iniciada por el presidente Mariano Rajoy (PP); pero terminada por el presidente Pedro Sánchez (PSOE) como consecuencia de la moción de censura al que fue sometido el primero entre el 31 de mayo y el junio de 2018, más la particularidad de la presente XIII iniciada el 21 de mayo del presente 2019 y sin un Gobierno de facto a día de la fecha, hace que la LOMCE siga en vigor aun cuando ha sido sometida a revisiones de mucho calado, sobre todo en el ámbito de aplicación que las comunidades autónomas tienen en

función de sus estatutos; en Andalucía, por ejemplo, la Educación Primaria sigue fraccionada en ciclos y no se observa como etapa única.

El día siete de noviembre de 2018 se presentaba por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional una propuesta para la modificación de la LOMCE; pero los avatares políticos antes mencionados mantienen en *impasse* las decisiones que se tenían que tomar, que eran de tal calado, que abordaban directamente las medidas más relevantes que la LOMCE presentó, tales como la eliminación de los estándares de aprendizaje, de las pruebas de evaluación final de etapas (reválidas) y de la jerarquía de materias en Primaria y en Secundaria (troncales, específicas y de libre configuración autonómica).

### **3. Liderazgo educativo: evolución del proceso de acceso y selección**

El inicio de la dirección escolar se remonta al año 1896 cuando surge el modelo de escuela graduada en Educación Primaria. Es en este momento cuando surge la necesidad de crear una figura como representante de la institución con una clara función: coordinar a los docentes y distribuir una serie de responsabilidades entre los mismos (Murillo y Gómez, 2006). La primera norma que hacía referencia a la dirección del centro escolar la podemos encontrar en la Real Orden de 23 de septiembre de 1898 que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas, a la que seguirán distintas normas que culminarán en el Reglamento de Escuelas Graduadas de 9 de marzo de 1918 de la que surgen los llamados maestros-directores que alternaba las labores puramente administrativas con las docentes.

Después, la Constitución de 1931 proclamaba una escuela gratuita, única y obligatoria hasta la Educación Primaria. En esta misma ley, se establecía que serán los funcionarios los que se encargarían de la enseñanza. Sin embargo, esta normativa no hacía especial mención a la dirección escolar. Tras la dictadura franquista, cambia en algunos aspectos este tema a través de la Ley sobre Educación Primaria de 1945. En esta se incluye cómo los directores de los colegios son una clara figura que ejercen funciones propias entre los maestros.

La Administración tiende en consiguiente hacia la profesionalización de la dirección de las organizaciones educativas sostenidas con fondos públicos. Es en 1967 cuando se crea el cuerpo de los directores de Educación Primaria a través del cual solo se podía acceder mediante una oposición y concurso. Sin embargo, la Ley General de Educación de 1970 abolió este cuerpo y sentó las bases del acceso a la Dirección. La Administración seguirá encargándose de designar al director, pero se articulaban también diversas vías para que la comunidad educativa pudiera participar y se hiciera una consulta el claustro y el consejo asesor ante la elección del director del centro.

Ya en camino hacia la democracia y gracias a anteriormente mencionada LOECE, se consigue ampliar la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de selección de aquellos que serían los candidatos, así es como se consigue ampliar la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de selección y se inicia la creación de los órganos de gobierno de los centros educativos. En 1985 se aprueba la LODE Y se continúa democratizando la educación creando el consejo escolar que cumple la función de órgano colegiado para la elección del director del centro educativo entre los docentes de este.

La LOGSE insta después a las Administraciones educativas a favorecer el proceso y las funciones de los directores adoptando medidas para formar a los equipos directivos. En 1995, la LOPEG modifica de manera no significativa el sistema de acceso de los directores de los centros educativos. Estos serán elegidos por parte del consejo escolar pero los candidatos deberán contar con una acreditación para dicha función. En 2002, la aprobación de la LOCE supuso un retroceso en cuanto a la participación de la comunidad educativa para elegir al director de los centros. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 2006 no se modifica el procedimiento para seleccionar a los directores, aunque se añade una obligación. Esta exigencia se basa en que los candidatos deben presentar un proyecto de dirección y superar un programa formativo diseñado por la administración sobre la función directiva de organizaciones educativas.

Por último, con la aprobación de la LOMCE en el año 2013, se introducen algunos cambios en base a la LOE, quedando los artículos como describimos a continuación. El *Artículo 133 de la LOE, modificado por la LOMCE*, describe el procedimiento de selección como un proceso en el que participan la comunidad y la Administración educativas; a través de un concurso de méritos y basándose en los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

#### Sobre las **competencias en la selección de directores:**

- **De la Administración.** *Artículo 133 y siguientes de la LOE, modificados por la LOMCE:* convocar concurso de méritos; establecer los criterios objetivos y el procedimiento de selección; establecer los criterios de valoración de los méritos académicos y profesionales del candidato y del proyecto presentado; determinar el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros; y designar a sus representantes en las comisiones de selección.

- **Del Consejo Escolar.** *Artículo 127 de la LOE, modificado por la LOMCE:* conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos; participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

- **Del claustro de profesores.** *Artículo 129 de la LOE:* elegir a sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos que establece la presente Ley; y conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

- **De la comisión de selección.** La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, por representantes del centro correspondiente.

**Al respecto de las funciones:** *Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE*, estas quedan descritas actualmente como sigue:

- Valorar los méritos académicos y profesionales de los candidatos.
- Valorar el proyecto de dirección de los candidatos.
- Valorar la experiencia previa en un equipo directivo.

- Valorar el trabajo previo y la labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita.
- Valorar la participación positiva en el desarrollo de acciones de calidad.
- Proponer el nombramiento de director del candidato seleccionado.

La composición, el *Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE*, queda como sigue:

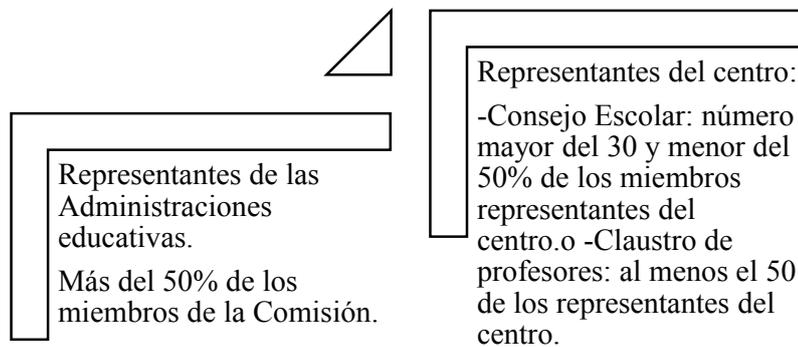


Figura 3. Composición para la elección del director escolar. Fuente: de elaboración propia.

Los **méritos a valorar:** *Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE*: los méritos académicos y los méritos profesionales acreditados por los aspirantes; la valoración del proyecto de dirección; la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor o profesora; la experiencia previa en un equipo directivo; la situación de servicio activo y el destino; trabajo previo y labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita; y la valoración positiva de la participación en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en el *apartado 4 del artículo 122 de esta Ley Orgánica*, o en experiencias similares.

Por último, acerca del nombramiento **de directores**, el *Artículo 136 de la LOE, modificado por la LOMCE* queda como se especifica a continuación:

- Nombramiento de director por un período de cuatro años.
- El nombramiento de los directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de estos.
- Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.
- Certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.
- Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.

## 4. Conclusiones

En consonancia con lo que establece Montero (2009), no ha habido en España una estabilidad ni un consenso en relación a los marcos normativos tras la promulgación de la Constitución de 1978, aspecto que contrasta de manera significativa con la vigencia y vida de la Ley de Instrucción Pública de 1857, la *Ley Moyano*, aprobada durante el reinado de Isabel II, que, con algunos cambios introducidos por desarrollos reglamentarios, seguiría prácticamente en vigor hasta 1970, año en el que ve la luz, ya en pleno tardofranquismo, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

Quizás la génesis de lo acaecido en relación con estos cambios normativos habría que buscarla en que ninguna de las ocho leyes educativas que han estado vigentes en España desde 1980 obtuvo el beneplácito del partido de la oposición. La LOECE (1980), firmada por Adolfo Suárez, fue recurrida por el PSOE ante el Tribunal Constitucional logrando que se diera la razón al partido recurrente en varias de sus objeciones. El triunfo del Partido Socialista en 1982 propició que dicha ley fuera derogada sin haber entrado en vigor. Los catorce años de poder político del partido ganador de aquellos comicios sirvieron para que fueran promulgadas tres importantes leyes educativas que han dejado una profunda huella en el panorama español: LODE (1985), LOGSE (1990) y LOPEGCE (1995). Ninguna de las tres se salvó de las críticas de la oposición. La VII legislatura de España comenzó con las elecciones ganadas en el año 2000 por el Partido Popular, que también quiso aportar sus leyes educativas con el consecuente rechazo mayoritario de los que no gobernaban. Dos fueron las promulgadas en este periodo; ambas en 2002: la LOCFP, de junio, y la LOCE, de diciembre. Como ya ocurrió en 1980, la LOCE prácticamente no entró en vigor, ya que el triunfo del Partido Socialista en 2004 propició su práctica defunción *non natus*. La LOE, auspiciada por el presidente Zapatero en mayo de 2006, vino a durar lo que el gobierno del Partido Socialista. La X Legislatura iniciada tras la victoria del Partido Popular en 2011 trajo la LOMCE, marco normativo actual desfigurado en origen por los cambios que ha sufrido y por la convulsa situación política actual.

Ocho leyes en treinta y tres años: cambios normativos que puede considerarse que nacen con la voluntad de mejorar justamente lo anterior; pero que dejan muchos interrogantes en relación con el nivel de impacto en los centros educativos, en los claustros y en la cotidianidad de los profesionales en sus aulas. Buscar factores políticos en tanto cambio normativo no es descabellado plantearlo, antes, al contrario; pero es también justo reconocer que el proceso de universalización de la educación, la nueva situación creada en el ámbito de las comunidades autónomas en lo relativo al proceso de descentralización y la integración plena en la Unión Europea han aportado también su alícuota parte de responsabilidad a la inestable situación en la que nos encontramos en el panorama educativo español. Así las cosas, se antoja imprescindible y prioritaria la creación de una mesa de trabajo por un gran pacto educativo que blinde y proteja una norma educativa de consenso ante futuros avatares políticos.

## 5. Referencias bibliográficas

Murillo Torrecilla, J. y Gómez Martín, J. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: Entre la profesionalización y la democratización. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).

Montero, A., La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857) [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España). N.º 1, junio de 2009. <<http://revista.muesca.es/articulos/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>> ISSN 0000-0000 [Consulta: 1 de noviembre de 2019].

Sevilla, D. (2016). La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 45-70.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 3-10-1990, NÚM. 1/1990 BOE 4 de octubre de 1990, núm. 238, Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

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 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

## **Las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía. Investigación y análisis de su museografía y los procesos de conservación y restauración**

### **The scientific collections of the institutes historical of Andalusia. Research and analysis of your museography and conservation and restoration processes**

**Francisco José Medina Pérez<sup>1</sup>**  
**IES Santísima Trinidad – Baeza (JAÉN)**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

El patrimonio, se entiende como la riqueza que el padre da al hijo<sup>2</sup> y este artículo es parte de un recorrido que hemos realizado por la geografía andaluza<sup>3</sup>, que ha permitido a esta investigación el encuentro con los profesores que trabajan en los centros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato denominados históricos y descubrir de su mano los edificios, los recursos educativos, las colecciones históricas y en definitiva su patrimonio en un territorio andaluz con una población escolar de secundaria y bachillerato de 504.214 alumnos<sup>4</sup>. Este artículo sobre el IES Santísima Trinidad de Baeza en Jaén, es un capítulo de una tesis doctoral que se presentará en las próximas semanas, dirigida por Dra. D<sup>a</sup> María Dolores Ruiz de Lacanal, profesora titular del Departamento de Historia del Arte y Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla. La investigación ha sido fruto de 17 visitas por los centros de Andalucía con el objetivo de conocer de primera mano los centros históricos en ciudades y capitales andaluzas como Cádiz, Jerez, El Puerto de Santa María, Granada, Almería, Huelva, Cabra, Córdoba, Baeza, Antequera, Málaga, Huelva y Sevilla. Edificios antiguos, jardines, bibliotecas, archivos y museos, donde el investigador tuvo una cita afectuosa y grata con profesores, bibliotecarios, archiveros y directores. Es allí mismo donde se anotaron minuciosamente la disposición de las colecciones en el espacio, los recorridos, se hicieron fotos y se observaron las vitrinas o la iluminación y donde se trazan unas pinceladas sobre la manera de gestionar los fondos del archivo, de la biblioteca, del museo o aula museo como recurso educativo.

**Palabras clave:** Inventario, Catálogo, Conservación Preventiva, Restauración, Exposición, Divulgación.

---

<sup>1</sup> Pertenece al Grupo de Investigación (HUM 673) " SOS Patrimonio", de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla.

<sup>2</sup> Préstamo (S. XIV) del latín patrimonium 'bienes heredados de los padres', derivado de pater, patris.

<sup>3</sup> Se realizaron un total de 17 visitas a centros educativos públicos y religiosos- concertados, recorriendo todas las provincias andaluzas.

<sup>4</sup> Curso 2016-2017 [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Datos\\_CIFRAS\\_16\\_17.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Datos_CIFRAS_16_17.pdf) (Consulta 20/9/2017).

## Abstract

Heritage is understood as the wealth that the father gives to the son and this article is part of a journey that we have taken through Andalusian geography, which has allowed this research to meet with teachers who work in Secondary Education centers and High school called historical and discovering from his hand the buildings, educational resources, historical collections and ultimately its heritage in an Andalusian territory with a school population of high school and high school of 504,214 students. This article on the IES Santísima Trinidad de Baeza in Jaén, is a chapter of a doctoral thesis that will be presented in the coming weeks, directed by Dr. María Dolores Ruiz de Lacanal, full professor of the Department of Art History and Sculpture of the Faculty of Fine Arts of the University of Seville. The research has been the result of 17 visits by the centers of Andalusia with the aim of knowing first-hand the historical centers in Andalusian cities and capitals such as Cádiz, Jerez, El Puerto de Santa María, Granada, Almería, Huelva, Cabra, Córdoba, Baeza, Antequera, Malaga, Huelva and Seville. Old buildings, gardens, libraries, archives and museums, where the researcher had an affectionate and pleasant appointment with professors, librarians, archivists and directors. It is right there where the arrangement of the collections in the space, the routes, photos were taken and the showcases or lighting were observed and where a few strokes are drawn on how to manage the archive, library funds, of the museum or museum classroom as an educational resource.

**Key words:** Inventory, Catalog, Preventive Conservation, Restoration, Exhibition, Disclosure.

En la visita a Baeza se plantearon varias entrevistas y la primera fue con el entonces director del instituto D. Rogelio Chicharro- hermano de D. José Luis Chicharro, antiguo director del Museo de Jaén y autor de algunas de las fotos que ilustran este texto. Contestó amablemente a una serie de preguntas generales e introductorias sobre el instituto, su historia y colecciones. Comentó que estaban realizando gestiones con el ayuntamiento de la localidad para crear una serie de salas donde exponer las colecciones y mediante un convenio, una antigua alumna Licenciada en Biología- Lidia Galla, que realizaría un inventario y clasificación de las fichas de las colecciones. Expuso que el mantenimiento de las colecciones estaba en manos de algunos profesores, sobre todo de D<sup>a</sup> Rosario Muñoz Rodríguez (de formación Geóloga-Paleontóloga) y que en la asignatura de proyecto integrado de 2º de bachillerato estaba ordenándolas<sup>5</sup>.

La segunda entrevista fue con D<sup>a</sup> Lidia Galla - alumna contratada –quien nos enseñó el instituto, las colecciones, el patio renacentista, el paraninfo y el Aula Machado. Las colecciones se pudieron fotografiar con su ayuda y con toda tranquilidad.

---

<sup>5</sup> A día de hoy- enero 2020- esta asignatura ha desaparecido del currículo de ESO y bachillerato. No sabemos en la actualidad cómo se está planificando ni en que asignaturas y con qué alumnos se realiza la labor de conservación de las colecciones

La tercera entrevista fue con D. Francisco Gálvez. Este profesor era el secretario del centro y quizás sea la persona que, con mayor celo, protege el patrimonio del instituto. Mostró parte de las colecciones, la biblioteca y el archivo y destacó los problemas generados con las visitas de Patrimonio Educativo organizadas por la Junta de Andalucía.

Comentó que las piezas del laboratorio de Física y Química permanecen desde hace 10 años almacenadas en los sótanos del instituto, sin saber su estado de conservación. Con respecto a la capilla del instituto, se comentó que fue utilizada durante años como espacio de almacenaje y exposiciones. Un ejemplo fue la exposición sobre el proyecto “La cultura del Aceite” y otros usos, como obras de teatro o las escenificaciones de los Martes Santos. Finalmente, la capilla reventó a la Iglesia por inscripción de la propiedad.

La cuarta entrevista con mayor profundidad, fue a D<sup>a</sup> Rosario Muñoz Rodríguez, quién habló de la conservación de las colecciones, las experiencias didácticas y los problemas presentes y retos futuros.

## Identificación

Baeza es una pequeña población histórica de 16.000 habitantes de Jaén, que forma junto a Úbeda, Conjunto Monumental Renacentista, declarado Patrimonio Mundial por la UNESCO. El Instituto de Educación Secundaria Santísima Trinidad se encuentra en la calle Beato Juan de Ávila, 2, en un edificio histórico.



**Foto 1. Ruta de Patrimonio Educativo.  
Institutos con Historia. I.E.S Santísima Trinidad. Baeza. Jaén.**

El IES Santísima Trinidad ocupa un edificio renacentista del siglo XVI y está situado junto al Palacio de Jabalquinto, en la plaza de Santa Cruz y cerca de la Catedral. El centro tiene 750 alumnos y oferta tres líneas de ESO, dos bachilleratos de letras y ciencias, CCFF de Actividades Físico Deportivas en la Naturaleza y CCFF de grado superior de Educación Infantil.



Foto 2. Vista aérea del instituto Santísima Trinidad, donde se aprecian los dos patios y la capilla de San Juan Evangelista.

## Breve historia del edificio

El edificio noble es un palacio renacentista de estilo manierista del siglo XVI y como centro educativo, heredero de la antigua universidad de Baeza fundada en el 1538. Durante todo el siglo XVI, la Universidad adquiere un gran prestigio, aunque sus primeros pasos de vida no fueron fáciles. Estuvo a punto de desaparecer en el último tercio del siglo XVI cuando se descubre en su seno un grupo denominado “los alumbrados” que serían acusados de herejía.

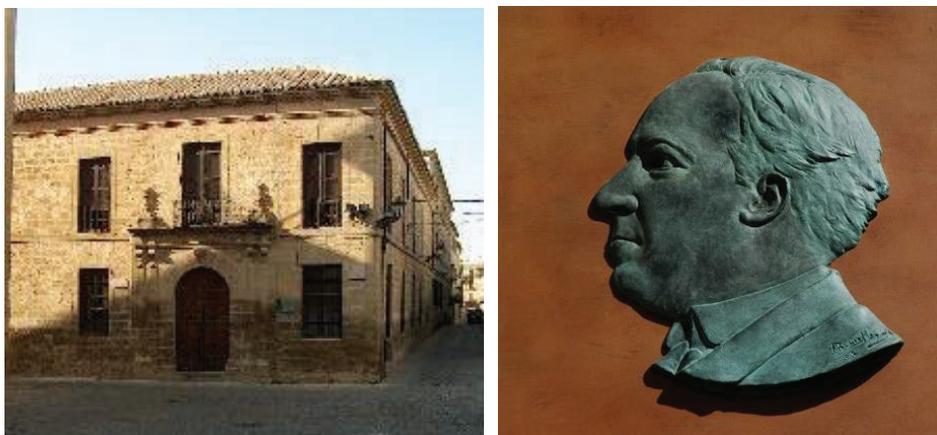
El inmueble se estructura en cuatro patios, destacando el gran patio de la antigua universidad con doble arcada de medio punto con columnas de orden dórico y una escalera cubierta con una cúpula de casetones. Está decorado con columnas de mármol, inscripciones latinas, espejos y la heráldica del fundador. En el patio se encuentra el paraninfo y en la primera planta, la biblioteca y el archivo.



Fotos 3, 4 y 5. Vista interior del patio renacentista, segundo patio y vista de la primera planta de la zona histórica. Fotos. autor. J. Chicharro.

La puerta principal se estructura con dobles pilastras, un arco de medio punto con clave de hoja de acanto y sobre él un medallón que representa la Santísima Trinidad. En el extremo izquierdo de la

calle, se levanta la capilla de San Juan Evangelista, formando un solo cuerpo con el resto del edificio, apreciándose desde el patio renacentista.



Fotos 6 y 7. Fachada del IES Santísima Trinidad, desde la esquina del Palacio de Jabalquinto, en la plaza de Santa Cruz. Placa conmemorativa de D. Antonio Machado realizada en bronce obra del escultor Ramiro Mejías y colocada en la fachada del instituto el 22 de febrero de 2012. Foto. autor: J. Chicharro

## ANÁLISIS DE LA MUSEOGRAFÍA

### LOS ESPACIOS Y MEDIOS EXPOSITIVOS

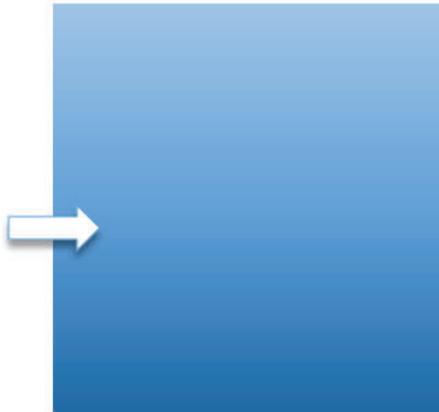
El centro educativo tiene dos accesos, por la calle Beato Juan de Ávila que es la puerta de la antigua universidad y por la puerta del instituto al patio pequeño.

Para ordenar los accesos a las colecciones, archivo, biblioteca y aula Machado, denominaremos los patios como el histórico y el administrativo. Ambos patios se comunican por una puerta.



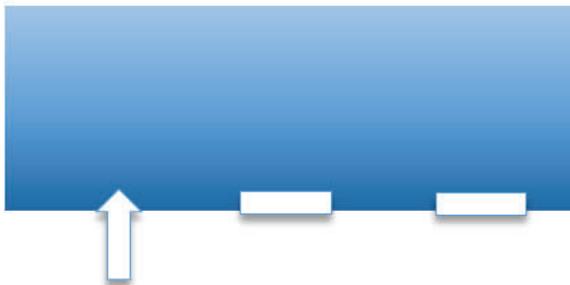
Foto 8. Puerta entre patios.

El paraninfo es un gran espacio con ventanas altas y un solo acceso desde el patio renacentista.



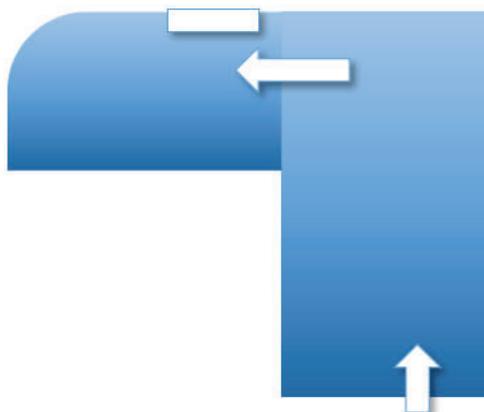
**Esquema I. Paraninfo.**

La recreación del aula de D. Antonio Machado, denominada “Aula del Poeta”, es un espacio de 10 X 6 metros situado en la planta baja con un acceso y dos ventanas al patio renacentista.



**Esquema II. Aula del Poeta. Planta baja.**

La biblioteca y el archivo tienen una entrada común por la biblioteca y una puerta que conecta los dos espacios.



**Esquema III. Biblioteca y archivo. Primera planta.**

El denominado “Museo de Ciencias Naturales”, es un aula en la primera planta, de 16 X 5 metros con un solo acceso y dos ventanas.



**Esquema IV. Museo de Ciencias. Primera planta.**

Para visitar los espacios y colecciones, los visitantes describen un itinerario que parte desde el patio renacentista, entrada en el paraninfo, aula del Poeta, subida a la primera planta por la escalera, biblioteca (el archivo no está abierto al público) y pasando al segundo patio, se accede a las colecciones científicas denominadas Museo de Ciencias Naturales.

El patio renacentista se conforma como un gran espacio abierto que distribuye e ilumina de forma natural todas las clases y dependencias situadas alrededor de él.

El Paraninfo de la antigua universidad, es una dependencia destinada a los grandes actos académicos. Tiene una altura de dos plantas rematada con una serie de ventanas que lo iluminan con luz natural.

El aula Antonio Machado es un espacio pequeño con iluminación natural desde el patio por dos ventanas. Para recrear la luz original en los tiempos del poeta se han empleado lámparas de filamento con tulipa y el apoyo de focos direccionales en el techo.

La biblioteca no posee luz natural y se ilumina con grandes focos situados en las esquinas y luces de lectura en cada uno de los pupitres.

El archivo, aunque tiene una ventana, suele estar cerrada. El espacio se ilumina con luz artificial.



**Foto 9. Ruta de Patrimonio Educativo Andaluz. Institutos con Historia. IES Baeza. Fondo histórico renacentista.**

El Museo de Ciencias Naturales tiene dos ventanas al exterior, aunque el sistema de iluminación es por medio de tubos fluorescentes situados en el techo.

El recorrido no está señalado ni descrito con claridad. Existen algunos rótulos como el del parainfo, el aula Machado, un azulejo con el nombre y escudo del instituto y una placa dedicada a Don Julio Burell y Cuellar, Diputado a Cortes por Baeza.



**Fotos 10, 11 y 12. Rótulos, relieves informativos y placas conmemorativas situadas en el patio principal del instituto.**

Como todo centro educativo donde se imparten clases, posee una serie de medidas antiincendios debidamente señalizadas, pero en este centro han sido colocadas discretamente para no romper la estética de las dependencias nobles.

La señalética específica de las colecciones se ha conservado en el archivo y en el fondo histórico de la biblioteca. En algunos casos, por la importancia de la pieza, se ha usado una etiqueta informativa no histórica.



**Foto 13. Material para la Ruta de Patrimonio Educativo Andaluz. Institutos con Historia. IES Baeza.**

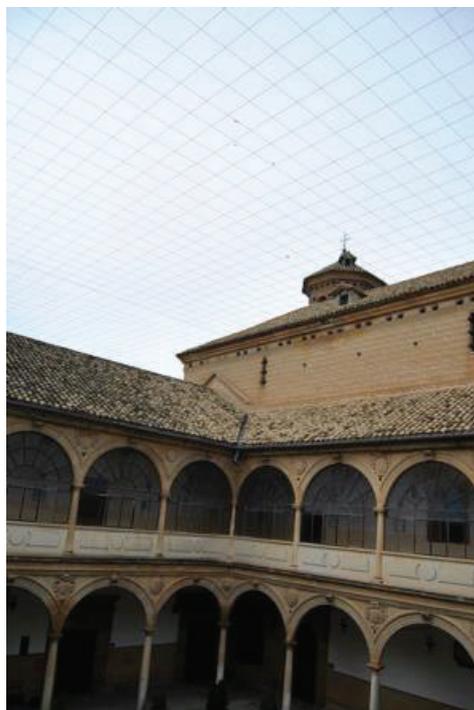
El aula Machado se ha recreado por medio de mobiliario y mapas originales. En las colecciones científicas se han conservado las etiquetas originales en algunos especímenes de aves, peces, modelos didácticos y animales en líquido. En algunos casos se han duplicado exponiendo la etiqueta original y una nueva actualizando la información. En el fichero de las colecciones naturales se conservan las fichas originales de parte de las colecciones y el sello del instituto.

Para la protección de las piezas y especímenes se ha usado diversos sistemas de vitrinas. En el archivo se ha usado una vitrina de madera con puertas de cristal y estanterías metálicas. En la biblioteca, muebles de madera con puerta de cristal. En el aula Machado, para exponer documentos en el centro del aula se han usado vitrinas de madera. Para el aula denominada Museo de Ciencias Naturales y proteger las colecciones científicas se ha usado vitrinas metálicas a pared con puertas correderas con cristales y cerradura independiente.

En el centro de la sala se ha colocado una vitrina de madera original que permite ver las colecciones desde los dos lados. Esta aula también tiene una vitrina individual original para la exposición de un esqueleto y pequeñas cajas entomológicas. Para los peces se conservan las peanas originales de madera y metal, unas exentas y otras para colgar.

No nos consta el uso de reguladores de humedad, filtros o filtros protectores de luz ultravioleta.

El centro no tiene medidas activas como cámaras de vigilancia o personal específico. Todos los espacios descritos tienen accesos independientes y puertas con cerradura. Para prevenir la entrada al patio renacentista de palomas y vencejos se ha colocado una red invisible.



**Foto. 14. Protección contra las palomas.**

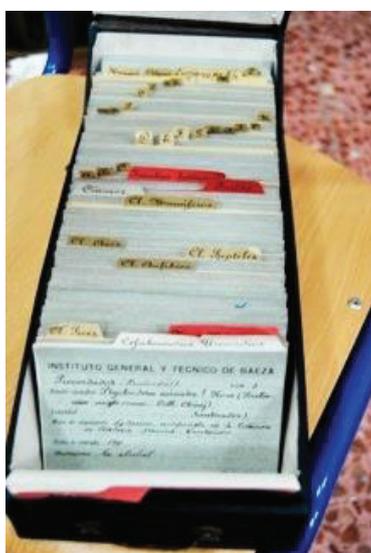


## Las colecciones



Foto 15. Vitrinas con las colecciones científicas a principios de siglo.

El archivo de fichas del aula denominada Museo de Ciencias Naturales, fueron ordenadas y cotejadas con las piezas originales por una antigua alumna licenciada en biología, Lidia Galla.



Fotos 16, 17 y 18. Fichero con las fichas originales de parte de las colecciones y el sello del instituto.

El instituto no posee una colección de sólidos ni los elementos para la enseñanza de la topografía, sí maquetas para la enseñanza de la asignatura de agricultura. Conservan globos, mapas y objetos

para el conocimiento de la geografía, pero solo están expuestos los mapas para la recreación del Aula del Poeta Antonio Machado.

La mayoría de las piezas del laboratorio de Física y Química permanecen desde hace 10 años, almacenadas en los sótanos del instituto sin saberse su estado de conservación. Se han seleccionado de los siete microscopios existentes, cuatro que están expuestos en vitrinas junto a los animales en líquido.



Fotos 19 y 20. Para la exposición 100 años sobre Antonio Machado, se hicieron algunos préstamos, entre ellos un microscopio.



Foto 21. Laboratorio portátil de química, con instrumental recipientes y muestras.

La colección clasificada de mineralogía, es numerosa y está siendo clasificada y expuesta en grandes vitrinas colocadas de manera escalonada.



**Foto 22. La colección de minerales y rocas es de gran interés y se estaba clasificando en el momento de la visita.**

La colección de aves no es numerosa, estando bien representadas las pequeñas rapaces y las zancudas peninsulares. La manipulación, el paso del tiempo y la falta de pericia de los taxidermistas ha provocado que las poses sean poco naturales y en algunos casos desacertadas.



**Fotos 23 y 24. La colección de aves está bien representada pero su estado de conservación es deficiente, sobre todo en las anátidas.**

La representación de pequeños mamíferos ibéricos es muy completa y están en buen estado de conservación. Destacan por su rareza y buen estado de conservación dos especímenes exóticos, el lémur y el armadillo.



Foto 25. Magnífico ejemplar de armadillo.



Fotos 26 y 27. La colección de mamíferos.

En el apartado de reptiles y anfibios hay pocos ejemplares, pero la calidad de naturalización es destacable. El estado de conservación de estos especímenes es muy bueno.



Fotos 28 y 29. En las fotos una tortuga griega o Mora y varios caparzones de galápagos y un varano muy bien naturalizado.

En la colección de peces la mayoría están expuestos con peanas independientes.



Foto 30 y 31. La colección de peces es numerosa y está en relativo buen estado.

La colección de insectos está bien clasificada, aunque en algunos casos ha habido pérdidas. La colección de mariposas es amplia y está en buen estado de conservación. El número de coleópteros y otros insectos es testimonial.



Fotos 32, 33 y 34. diversas cajas entomológicas independientes.

La colección de especímenes en líquido, no está en buen estado, y deberían sustituirse tanto el formol como los tapones de cera.



Fotos 35 y 36. La colección de especímenes en líquido es numerosa.

Por lo que se refiere a la colección de modelos didácticos, aunque algunos muestran señales de una manipulación frecuente con roces y desgaste, su estado de conservación es relativamente bueno. En algunos casos han perdido parte del color.



Fotos 37 y 38. Los modelos anatómicos expuestos en vitrinas han sido muy usados.

La mayoría de los modelos didácticos están expuestos junto a las maquetas de maquinaria para la asignatura de agricultura. Están en buen estado, conservando colores, estructuras y formas.



Fotos 39 y 40. Los modelos didácticos están en buen estado y expuestos.

En todas las colecciones científicas de los institutos estudiados, destacan algunas que por el interés de algún profesor han ido aumentando en el tiempo. En este instituto destaca la de malacología. La profesora D<sup>a</sup> Rosario Muñoz comentó la sorpresa de un coleccionista que exponía en Baeza su colección de conchas, cuando fue invitado al instituto y certificó la calidad y cantidad de esta colección.



**Foto 41. En la foto se aprecia un detalle de la magnífica colección de malacología, sobre todo, conchas de moluscos.**

El centro tiene varias cajas de semillas bien clasificadas y no posee ningún espacio donde se hayan podido recoger muestras, invernadero donde reproducir especies o espacios donde sembrar árboles.

El instituto no tiene un laboratorio de Arte, sí un aula con algunos modelos de escayola muy cerca del lugar donde están expuestas las colecciones.

El archivo conserva un armario con todos los fondos renacentistas bien ordenados y protegidos del polvo. En él se conservan las bulas fundacionales y el resto de la documentación de la antigua Universidad. No tienen un archivero o conservador profesional para manipular los fondos. Para las consultas se habilita un espacio específico de trabajo. Actualmente se está digitalizando algunos materiales pues hay una fotocopidora. No posee sistema antiincendios, sí una alarma y corte general de luz al final del día.



**Foto 42. El archivo está funcionando fundamentalmente como almacén.**

La biblioteca es la original del centro, donde un número menor de 30 alumnos puede usarla a diario para el estudio previa solicitud. Es un gran espacio abovedado y decorado donde cuelgan una serie de pinturas y retratos religiosos. La Biblioteca contiene más de once mil volúmenes



Foto 43 y 44. Vista de la biblioteca con pupitres antiguos. Dos de las pinturas expuestas.

En el 1912, siendo director Don Leopoldo de Turquí y amigo de la infancia, llega a Baeza huyendo del dolor por la muerte de su esposa en Soria, el poeta D. Antonio Machado. Aún se conserva el aula – debidamente recreada e interpretada con documentos en vitrinas- en la que impartió clases de francés hasta 1919<sup>6</sup>. En esta Andalucía alta, que tan “húmeda y fría” le pareció, ahondó sus raíces filosóficas y escribió una parte importante de su obra.



Foto 45. Vista del Aula Machado, junto al claustro renacentista.

---

<sup>6</sup> Este espacio ha sido durante el 2017 el lugar más visitado de Baeza.

Por las aulas del Instituto Nacional de Bachillerato, (como llegará a denominarse después), también pasaron ilustres profesores como: D. Jaime Vicens Vives, creador de nuevas concepciones de la Historia, D. Francisco Escolano y D<sup>a</sup>. Encarnación Álvarez, quienes contribuirían decisivamente al conocimiento de la historia de la Universidad de Baeza.

D. José Molina Hipólito, hombre erudito que escribió las dos primeras guías histórico-monumentales de Baeza y Úbeda; Don Samuel Gil y Gaya, gramático y miembro de número de la Real Academia.

Entre otros alumnos ilustres, destacar a D. José Yanguas Messías, ministro de Alfonso XIII, D. Rafael Laínez Alcalá, escritor y Catedrático de la Universidad de Salamanca, D. Ramón La Moneda, destacado político de la II República, D. Felipe Pita da Véiga, Almirante de la Armada y D. Baltasar Garzón, destacado juez de la democracia española.

### **Clasificación y valoración histórica.**

Gracias a la iniciativa de Rodrigo López y a la financiación de Pedro Fernández de Córdoba, se crea en Baeza la antigua Universidad, que empieza a funcionar al principio solo como Colegio de Gramática. Bajo la dirección de rectores como Juan de Ávila adquirirá cierta notoriedad. Durante los siglos XVII y XVIII tendrá momentos de esplendor y grandeza junto con las otras universidades de Andalucía: Tras diversos resurgimientos y cambios de titularidad, su testigo académico pasa, en el 1875, a un Colegio de Humanidades que pronto será Instituto de Segunda Enseñanza.

De su normal funcionamiento se conservan en la biblioteca minuciosas memorias de los primeros cursos, siendo por aquellos tiempos el único Instituto de la provincia de Jaén junto con el de la capital.

En la actualidad, tras dos ampliaciones sobre el edificio original de la antigua Universidad, una en los años setenta y otra en el dos mil, el Instituto de Enseñanza Secundaria intenta armonizar su legado histórico, su tradición académica, con las necesidades que le demanda la sociedad andaluza actual.

Como hemos dicho, el instituto conserva las dependencias propias de su dilatado historial académico como son: El Paraninfo; el Aula Magna; la Capilla y la torre de la antigua Universidad; los Archivos, tanto de la antigua universidad como el del Instituto desde su creación; el Aula de Machado, visitada por miles de personas a lo largo del curso y el Museo de Ciencias Naturales, que data de principios del siglo XIX. En estas colecciones son destacables a nivel histórico las de zoología, modelos didácticos, malacología, la galería de pintura religiosa el fondo antiguo de la biblioteca y el archivo histórico renacentista. Dentro del patrimonio inmaterial destacar la Tesis Doctoral del Dra. María Alcázar Cruz Rodríguez, “Historia del Instituto Santísima Trinidad de Baeza (1869-1953). Aportaciones al estudio de la educación de las mujeres”. En ella se trata de reconstruir la historia del centro educativo desde su creación definitiva hasta la Ley de Ordenación de la Enseñanza de 1953. Como segundo campo de estudio se realizó un análisis de la presencia

femenina tanto en la historia del Centro como en la Educación Secundaria en general. (Cruz Rodríguez 2001: 4).



Foto 46. Vista anterior del Paraninfo.

### Conservación preventiva. Agentes de deterioro



Fotos 47 y 48. Existen vitrinas y armarios de almacenaje.

La profesora D<sup>a</sup> Rosario Muñoz Rodríguez es la persona más activa en la conservación y uso de las colecciones. Por ello destacamos sus actividades de conservación. Unos años antes de estar destinada en el instituto, ya conocía las colecciones; finalmente consiguió la plaza como titular. Comenzó con un proyecto específico de contextualización de las colecciones en el ámbito nacional e incluía una visita al museo de Historia Natural de Madrid. En su clase de Proyecto Integrado, trabajó con 20 alumnos de Bachillerato, una hora a la semana, durante tres años escolares en el período 2012-2015. Durante estos años realizó las siguientes actividades:

- Primer año (2012-13), Durante el primer año comenzó a abrir cajas y a limpiar el polvo.
- Segundo año 2013-14.- Durante el segundo año continuó clasificando y ordenado para saber que había. Inició el trabajo con las fichas, respetando originales y copiando las que no estaban claras.

- En el tercer año (2014-15) agrupó, por cajas y colocó parte de las colecciones en las vitrinas, ordenadas de manera sencilla, por grupos: aves, vertebrados, reptiles, peces, material de laboratorio, mapas, cajas de insectos, mariposas, modelos didácticos, pesas y medidas, etc.

Después de tres años las conclusiones han sido:

1. Constatar el desconocimiento por profesores y alumnos del instituto, de la cantidad y calidad de las colecciones que atesoran.
2. En segundo lugar, reconocer el entusiasmo y el aprendizaje que ha generado en sus alumnos destacando el trabajo de limpieza, manipulación y clasificación de las colecciones. Le preocupa la manipulación de especímenes delicados y sobre todo los conservados en líquido, por la peligrosidad del formol para los alumnos y la necesidad de cambiarlo por otro producto, así como el sellado de recipientes.
3. Destacar que las colecciones son un motor para crear interés en los alumnos pues son reales y no virtuales. Según ella son auténticas herramientas para el siglo XXI.

La profesora se lamentaba del número de horas que empleaba de manera voluntaria y la decepción por no tener ayuda de compañeros y profesionales.

Propuso que, desde el Ayuntamiento de la ciudad, junto al Aula Machado situada en el patio renacentista, se abriera un espacio para las colecciones y pudieran ser visitadas por turistas y alumnos, pues han sido muchos años en los que nadie visitaba las colecciones, literalmente arrumbadas en el almacén.

Este centro comenzó su relación con la Asociación Nacional de los Institutos Históricos en las IX Jornadas celebradas en Mahó- Menorca en 2015<sup>7</sup>. Su responsable presentó una comunicación a modo de presentación, donde se exponían de manera sencilla el estado de las colecciones científicas. En ella se evidenciaba la calidad de las colecciones y el grado desigual de conservación de las mismas.

En las colecciones hay muchos casos de manipulación deficiente, sobre todo en aves naturalizadas. Los modelos didácticos están en buen estado no así las colecciones de insectos que han desaparecidos muchos especímenes.

El espacio de exposición de las colecciones no tiene un sistema de detección de incendios, sí un sistema de apagado automático de la corriente eléctrica.

---

<sup>7</sup> En la visita realizada al centro, animé a la Profesora Rosario a participar en las IX Jornadas en Mahó y a dar visibilidad al patrimonio del centro. En las X Jornadas de los Institutos Históricos celebradas en Teruel, el presidente de la asociación Luís Castellón, reconoció que Baeza pertenece ya al grueso de los Institutos Históricos andaluces.

No hay evidencias de filtraciones ni humedades ni en la sala de las colecciones científicas ni en la biblioteca y el archivo.

El centro posee un sistema de alarma general. En la visita D. Francisco Gálvez hizo hincapié en los problemas que generaron hace 10 años las jornadas de visitas del programa de “Escuelas Viajeras”. Estas visitas provocaron un deterioro destacable en las colecciones, porque los alumnos las tocaban y la visita se desarrollaba en un lugar que no estaba habilitado para tal fin. Recordó la pérdida de un juego de medidas y parte de las colecciones de insectos.



**Foto 49. Caja para insectos con las etiquetas, pero sin los especímenes.**

No hay signos de plagas, sí de polvo y degradación natural de especímenes por el paso del tiempo. Todos los especímenes están guardados en armarios y vitrinas. La limpieza de las piezas se hace de forma manual por parte de los alumnos sin medidas específicas de manipulación, traslado y almacenaje.

Las salas tienen ventanas con contraventanas y la orientación es la adecuada, no entrando la luz del sol de manera directa sobre las vitrinas. Las características del edificio con gruesos muros y los cambios estacionales, provocan unas temperaturas bastante bajas en invierno y cálidas en verano. Esto puede alterar los materiales de las colecciones y los propios especímenes.

La visita se realizó en invierno, sin apreciarse problemas de exceso de humedad, hongos ni oxidación en los metales.

Parte de las colecciones están siendo ordenadas y clasificadas por los alumnos de segundo de bachillerato que no han recibido ningún curso sobre manipulación de especímenes. Existen muchas cajas que no han sido abiertas ni ordenadas. Tampoco hay un inventario riguroso ni un catálogo de las colecciones que sirva para ordenar de manera correcta la correlación de las fichas con las cajas, por esto se está realizando una revisión de los ficheros originales y fichando por duplicado.

En la colección zoología, las Anátidas son poco numerosas y están en mal estado, sobre todo por un proceso de degradación de las alas, posiblemente por una naturalización deficiente en el curtido de la piel.

En general no consta ninguna restauración.

## Educación

No hay programa ordenado y permanente de difusión. Como todo centro educativo con cursos y alumnos a diario y sin personal específico, tiene una dinámica compleja para aplicar planes de mantenimiento y puesta en valor de las colecciones. Nos consta el desconocimiento de la mayoría de los docentes del valor de las colecciones, lo que ha provocado que no hayan sido usadas a nivel didáctico desde hacía años, hasta la llegada de la profesora de ciencias D<sup>a</sup> Rosario Muñoz. La profesora responsable ha realizado un proyecto educativo específico, que incluye una visita al museo de Historia Natural de Madrid. El proyecto se desarrolló en la asignatura de Proyecto Integrado con 20 alumnos de Bachillerato- una hora a la semana- ha trabajado durante tres años escolares en el período 2012-2014.

## Difusión

El Instituto ha sido visitado por varios grupos de escolares andaluces que participaron en las Rutas de Patrimonio Educativo de Andalucía.

El centro ha participado durante el curso 2014-15 en el proyecto Escuelas Viajeras<sup>8</sup>. También en el año 2015 el instituto participó en las IX Jornadas de los Institutos Históricos de España celebrada en Mahón- Menorca con la comunicación de presentación, (Muñoz Rodríguez 2015: 1-5)<sup>9</sup>.

En 2015 también se celebraron los cien años de la visita de Federico García Lorca a Baeza para conocer a D. Antonio Machado en el instituto donde trabajaba como profesor. durante esa primavera de 2015 se prepararon una serie de actos como una conferencia a cargo del Catedrático de la Universidad de Granada Antonio Chicharro, un recital poético a cargo del poeta Premio Nacional de Poesía Antonio Carvajal; una dramatización para recrear la velada poético-musical del casino a cargo de Juan Padilla –Machado- y Diego Lindes –Lorca- y la edición de una carpeta conmemorativa en la que se recogieron algunos textos en prosa de Federico del citado libro y una poesía de 1918 apenas conocida que publicó Antonio Gallego Morell en un artículo, “Cuando Federico leyó a Machado...” aparecido en *La Estafeta Literaria* en el año 1944. (CHICHARRO CHAMORRO: 2018)

El Instituto pertenece a la red española de Institutos Históricos, entre los que se considera de especial interés, tanto por la Consejería como por el Ministerio de Educación, la conservación, preservación y difusión de su patrimonio, documental, instrumental y bibliográfico<sup>10</sup>. En 2012 se

---

<sup>8</sup> Escuelas Viajeras es un recurso educativo del Ministerio de Educación que desde 2008 hasta 2012 permitía a los alumnos mediante la realización de una determinada Ruta, conocer las distintas comunidades que constituyen España, sus riquezas y características peculiares. Organizado como un programa de cooperación territorial se solicitaba un itinerario y una financiación para la preparación, manutención, alojamiento y desplazamientos que fluctuaba entre 2000- 5000 euros.

<sup>9</sup> MUÑOZ RODRÍGUEZ (2015) “Cómo descubrir un museo “IX Jornadas de los Institutos Históricos de España. Mahón.

<sup>10</sup> Texto extraído de la Web del IES Santísima Trinidad de Baeza. Jaén. (Búsqueda: [http:// www.iessantisima-trinidad.es/historiacentro.html](http://www.iessantisima-trinidad.es/historiacentro.html). [22/12/2014]

realizó en el centro una exposición para el centenario de la llegada a la ciudad de Antonio Machado.

## Webgrafía

<https://www.iessantisimatrinidad.es>

## Bibliografía

- CHICHARRO CHAMORRO, Rogelio. (2018). “Antonio Machado y Federico García Lorca, encuentro de dos poetas en un instituto rural. Baeza 1916”. En XII Jornadas de los Institutos Históricos”. Madrid. (consulta 21/1/ 2019).
- CRUZ RODRÍGUEZ, M. A. (2001). TESIS DOCTORAL “Historia del Instituto Santísima Trinidad de Baeza (1869-1953). Aportaciones al estudio de la educación de las mujeres”. Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Jaén.  
<https://www.amazon.es/instituto-Sant%C3%ADsima-1869-1953-Aportaciones-educaci%C3%B3n/dp/8484390950>  
(consulta 26/7/ 2017).
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, Rosario (2015) “Cómo descubrir un museo”. Comunicación. En IX Jornadas de los Institutos Históricos de España. Mahón. 2015.  
[http://museu.iesjoanramis.org/ixjornadas/comunicacions/14\\_Rosario\\_Munoz\\_Rodriguez\\_COMO\\_DESCUBRIR\\_UN\\_MUSEO.pdf](http://museu.iesjoanramis.org/ixjornadas/comunicacions/14_Rosario_Munoz_Rodriguez_COMO_DESCUBRIR_UN_MUSEO.pdf)  
(Consulta 27/7/17).
- RODRÍGUEZ-MOÑINO SORIANO, R. (1984). El Instituto de Bachillerato “Santísima Trinidad” de Baeza. Nueva Revista de Enseñanza Media, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, nº8.  
<https://www.google.es/search?source=hp&ei=ad1eW52GFc-SlwSg66y4Dg&q=%E2%80%A2%09RODR%C3%8DGUEZ-MO%C3%91INO+SORIANO%2C+RAFAEL%3A+EI+Instituto+de+Bachillerato+%E2%80%99CSant%C3%ADsima+Trinidad%E2%80%9D+de+Baeza.+Nueva+Revista+de+Ense%C3%B1anza+Media%2C+Servicio+de+Publicaciones+del+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+y+Ciencias%2C+n%C2%BA8%2C+invierno+de+1984.&oq=%E2%80%A2%09RODR%C3%8DGUEZ->

[MO%C3%91INO+SORIANO%2C+RAFAEL%3A+EI+Instituto+de+Bachillerato+%E2%80%9CSant%C3%ADsima+Trinidad%E2%80%9D+de+Baeza.+Nueva+Re-  
vista+de+Ense%C3%B1anza+Media%2C+Servicio+de+Publicaciones+del+Ministe-  
rio+de+Educaci%C3%B3n+y+Cien-  
cias%2C+n%C2%BA8%2C+invierno+de+1984.&gs\\_l=psy-  
ab.3...51954.51954.0.56246.5.2.2.0.0.0.0.0.1.0...0...1.2.64.psy-  
ab..2.3.131.6..35i39k1.125.SVkgWaENLcg](https://www.muesca.es/revista/2020/23/207-231/10.11206/muesca.01.23.010)

(Consulta 26/7/2018).

## Conclusiones

El IES Santísima Trinidad de Baeza, tiene un aula museo donde se conserva una interesante colección científica y educativa. A la importancia del edificio se suman diversas dependencias nobles e históricas como el paraninfo, la biblioteca y el patio renacentista. Los recorridos por un edificio histórico con uso académico diario, plantea una serie de dificultades en la descripción de un itinerario ordenado que nos lleve a las colecciones científicas del centro. Se podría iniciar en la entrada, por la puerta principal, visitando el Paraninfo y Aula Machado, biblioteca y archivo. Cambiando de patio y subiendo por la escalera que da acceso a la primera planta, llegaríamos al espacio donde están las colecciones. La distancia y alternancia de espacios históricos visitables y otros ocupados por aulas, departamentos y laboratorios aleja las colecciones de las zonas más visitables.

Dentro del aula, la ubicación de las colecciones es la correcta, aunque por falta de espacio parte de la colección de física y química permanece almacenada.

Las colecciones no están inventariadas ni catalogadas. Esto supone un gran peligro para su conservación. Aunque necesarios, no se han descrito procesos de conservación preventiva y tampoco restauraciones.

La exposición de las piezas en vitrinas es correcta, tanto de los especímenes de zoología, malacología, biblioteca, no ocurriendo lo mismo con el archivo que está por organizar. Los modelos didácticos están colgados en las paredes del aula y deberían exponerse en vitrinas.

El trabajo de divulgación y educación, aunque incipiente, es de gran interés.

La profesora responsable ha evidenciado el desconocimiento en el propio instituto de la cantidad y calidad de las colecciones que atesoran y ha iniciado de manera individual junto a dirección, un programa de visibilidad de las colecciones y el uso de las mismas como recursos didácticos. A nivel pedagógico, se trabaja el interés de los alumnos para que visualicen y usen las colecciones como herramientas para el siglo XXI. También ha propuesto un itinerario en el propio instituto. Comenzaría en el patio renacentista que articula el Aula Machado, la biblioteca y paraninfo y un espacio de nueva creación para las colecciones dando así una visión de conjunto a los visitantes del edificio sus dependencias y las colecciones científicas y educativas.

## La prensa escolar digital nació en Cantabria

### The digital school press was born in Cantabria

---

**Armando Arconada**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

El proyecto InterAulas, fruto de la colaboración entre la Consejería de Educación y la Asociación de Periodistas, cumple 23 años impulsando la competencia digital, la comprensión lectora y la conciencia crítica.

Alumnos de casi un centenar de centros de todos los niveles educativos trabajan como alevines de periodistas y elaboran sus textos supervisados por el profesorado. En el fondo del proyecto late la pedagogía de Freinet.

Dos periodistas coordinan la relación con los centros educativos, promueven seminarios de formación y se encargan del diseño y edición de las páginas web.

El proyecto 'InterAulas', con su revista 'Red-acción', fue la primera publicación periódica digital hecha por y para los escolares de España. Fuimos pioneros en un tiempo, 1997, en el que solo un millón de españoles usaba Internet.

**Palabras clave:** Prensa educativa, interaulas, periodismo, educación.

#### **Abstract**

The InterAulas project, the result of collaboration between the Ministry of Education and the Association of Journalists, celebrates 23 years promoting digital competence, reading comprehension and critical awareness.

Students from almost a hundred centers of all educational levels work as fry for journalists and prepare their texts supervised by teachers. At the heart of the project is Freinet's pedagogy.

Two journalists coordinate the relationship with the educational centers, promote training seminars and are in charge of designing and editing the web pages.

The 'InterAulas' project, with its 'Red-Acción' magazine, was the first digital periodical published by and for schoolchildren in Spain. We were pioneers in a time, 1997, when only a million Spaniards used the Internet.

**Key Words:** Educational press, interaulas, journalism, education

## **Armando Arconada**

La creación de InterAulas fue como una iluminación. Yo era entonces jefe de Prensa del Ministerio de Educación en Cantabria. Un buen día, uno de los Directores Generales de la Consejería de Educación, José Antonio del Barrio, me dijo: “Armando, tengo un dinero para el Programa Prensa-Escuela. Mira a ver si se te ocurre algo más que repartir periódicos por los centros educativos”, que era lo que veníamos haciendo hasta entonces.

Era viernes y pasé el fin de semana dándole vueltas al tema hasta que, de pronto, se me encendió una bombilla: ¿Por qué no crear un periódico o revista por Internet donde los escolares de diversos centros educativos se conecten entre sí y elaboren los textos como si fueran periodistas, mientras los profesores supervisan los contenidos?

## **Los pioneros**

Para poner en marcha este innovador proyecto educativo y periodístico eché mano de los que sabían más que yo del mundo digital. Así que creamos un Consejo de Redacción, que se reunía periódicamente en la Asociación de la Prensa, nuestra empresa editora.

Estaba formado por tres periodistas, tres profesores con experiencia en el campo audiovisual y un representante de la Consejería de Educación, que también era profesor. Voy a nombrarles, porque es de justicia: María Ángeles Samperio, como Presidenta de la Asociación de la Prensa; los profesores José Antonio Sánchez Raba, Isaac Francés, Fernando Bringas y José Antonio Arroyo; la periodista becaria y coordinadora Beatriz Acereda, y un servidor.

Este Consejo de Redacción elaboró las distintas secciones de la revista digital mensual ‘Redacción’, supervisando textos, fotos, imagen y sonido de los centros participantes en esta primera etapa. Fueron ellos los que hicieron camino al andar: los institutos Ría del Carmen (Camargo), Santa Clara y Augusto González Linares (Santander), Foramontanos (Cabezón de la Sal), José Hierro (San Vicente de la Barquera), El Astillero, Manuel Gutiérrez Aragón (Torrelavega) y José del Campo (Ampuero). Desde el principio se sumaron varios coolegios con experiencia en la edición de revistas escolares: Cisneros, Verdemar y Compañía de María, todos ellos de Santander.

# La Revista

## REPORTAJES

Por dentro  
Preguntas y repuestas  
Así es mi...  
Con la mochila al hombro  
Azul y verde

## OPINIÓN

El opinódromo  
En onda

## CULTURA Y ESPECTÁCULOS

El culebrón  
El Rincón del artista  
Lo más

## INTERNET

Los secretos de la telaraña  
Los webchulis

Nº1. Enero 1998

Proyecto InterAulas  
Asociación de la Prensa de Cantabria  
Cádiz, 9. 39002 Santander.  
Cantabria, España  
Teléfono y Fax: (942) 22 48 60  
E. mail: [interaulas@m.vandivia.es](mailto:interaulas@m.vandivia.es)  
<http://www.interaulas.org>



La Revista. Nº1. Enero 1998

## Nace el Proyecto InterAulas

Trece centros educativos de Cantabria participan conjuntamente en la redacción de un periódico digital.



### Alberto Urdiales

El balonmanista cántabro defiende la compatibilidad del deporte y el estudio

## Ballena varada en Oriñón

Información y opinión en torno a la muerte de un gigantesco cetáceo en las playas de Cantabria.



### Postal sonora

Alumnos CP Cisneros

## Expediente X en Cantabria

En la Fuentona de Ruente el agua deja de pronto de manar sin que pueda explicarse el extraño fenómeno.

### • Sumario

Esta Revista contiene videos de tipo Real Video. Para poder verlos consulta "[Los secretos de la telaraña](#)".



*Ilustración 1 Portada del primer número de la revista digital Red-acción*

Sus alumnos, coordinados por algunos de sus profesores, fueron los verdaderos protagonistas y quienes comenzaron a elaborar reportajes, entrevistas, opiniones... En el fondo estaba la pedagogía Freinet, aquél pedagogo que convertía a los alumnos en reporteros para que investigaran, recogieran datos y redactaran sus impresiones. Todos los alumnos tenían un carnet de reportero. Entonces y ahora lo que más interesaba al alumnado suele ser la vida en sus centros y en su entorno, que ellos transforman en reportajes sobre salidas didácticas y culturales, temas medioambientales, creaciones literarias y pictóricas, análisis de noticias, etc. En este tiempo han entrevistado también a políticos, escritores, músicos y cineastas, entre otros. Pero sobre todo han aprendido a percibir los mensajes de una forma más reflexiva, especialmente útil ahora que la saturación informativa ha pasado a ser una categoría de nuestro tiempo.

El paso siguiente fue la firma de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Asociación de la Prensa, a finales de 1997. Nos unía el empeño en potenciar la lecto-escritura y

el buen uso de las nuevas tecnologías, despertando si fuera posible la conciencia crítica de los alumnos respecto a su entorno, actuando, en suma, como aprendices de periodistas.



*Ilustración 2 Pioneros del proyecto InterAulas en la primera reunión celebrada en 1997 en la sede de la Asociación de la Prensa de Cantabria.*

## **Balance positivo**

Han pasado 23 años, se han editado más de 140 números de la revista Red-acción y en sus páginas han colaborado miles de estudiantes. En este tiempo se han desarrollado más de un centenar de seminarios, editados CDs recopilatorios de la experiencia, organizado concursos escolares y colaborado con centros educativos de Europa, América, África...



*Ilustración 3 La presentación del video conmemorativo del 20º aniversario de InterAulas contó con la presencia del Consejero de Educación y de la Presidenta de la Asociación de Periodistas de Cantabria. El acto tuvo lugar en el instituto Villajunco de Santander*

La labor ha sido ingente y hay que valorar el trabajo de coordinación que en el desarrollo y consolidación del proyecto InterAulas han realizado dos periodistas especializadas en temas educativos: Ana Bustamante y Catalina Delgado. Las coordinadoras del proyecto imparten desde hace años seminarios a profesores y alumnos participantes con la finalidad de explicar su funcionamiento y aclarar todas las dudas surgidas en el proceso de elaboración y envío de los trabajos. También se encargan del diseño y edición de las páginas web.

A este respecto, resulta imprescindible la figura del profesor/coordinador responsable de organizar el trabajo en cada centro y de mantener el contacto, a través del correo electrónico con las periodistas que desde la Asociación de Periodistas de Cantabria editan el trabajo.

Quiero pensar que InterAulas y su revista Red-acción han servido para mejorar la comprensión lectora de los alumnos y se acostumbren al trabajo en equipo. No sólo eso, estoy convencido de que ha contribuido a integrar la competencia digital en el curriculum escolar y a que los alumnos se familiaricen con los distintos géneros periodísticos. Todas las fortalezas mencionadas figuraban ya como objetivos cuando se inició el proyecto, y resulta gratificante ver cómo la red escolar alcanza en la actualidad a casi un centenar de centros adscritos. Aunque en su mayor parte son centros de Infantil, Primaria y Secundaria, se ha extendido también a las Escuelas Oficiales de Idiomas, Conservatorios de Música, Centros de Adultos y Aula Hospitalaria de Valdecilla.

## **Nueva etapa**

InterAulas ha comenzado una nueva etapa, con un nuevo diseño y una actualización continua de sus contenidos para afrontar en mejores condiciones los retos del presente. Ha cambiado mucho la sociedad, está cambiando el mundo, sobre todo en el acceso a la información que se ha hecho más rápido mientras su flujo crece exponencialmente. Pero la rapidez es enemiga de la reflexión y en las redes sociales proliferan noticias falsas que se toman por verdaderas. El mismo papel del periodismo está en crisis, mientras el periodista lucha contracorriente para no perder protagonismo en la defensa del valor que le confiere su capacidad para seleccionar con criterio lo que importa, jerarquizar la información, cotejar las fuentes de información...

En esta tesitura, no puede obviarse la educación mediática. Aprender a mirar con ojos críticos ese aluvión informativo sigue siendo necesario, difícil y cada vez más urgente.



*Ilustración 4 Alumnos del Colegio La Salle entrevistaron al director de cine Mario Camus para una de las últimas ediciones de Red-acción*

Mientras todo esto ocurre ahí fuera, los estudiantes comprueban que sus trabajos periodísticos publicados en la revista digital Red-acción, superan el entorno de su centro escolar y se abren al mundo a través de Internet. Casi sin darse cuenta mejoran su capacidad de lectura al trabajar sus propios textos, al tiempo que potencian la autonomía, la capacidad de expresión y creatividad mediante un recurso educativo alternativo que nació casi por arte de magia hace más de dos décadas.

Cuando las aulas y la sociedad entera eran analógicas y alumbraban un nuevo mundo digital e incierto.

## La escuela unitaria de Calseca

Teresa Martínez del Piñal



*Alumnos de la escuela de Calseca (Cantabria)*

Ya han pasado más de dos meses desde que me pidieron que escribiera un texto acerca de esta foto. Recibí el encargo con cierta perplejidad, no muy segura de ser capaz de estar a la altura de los que me precedieron en esta sección de la revista *Cabás*. No obstante, me puse a la tarea con ilusión y entusiasmo, aceptando un nuevo reto para una nueva etapa de mi vida.

Volví a mirar esta foto y empecé a recordar cómo era aquella escuela lejana de mis comienzos, lejana en el tiempo y en el espacio físico, ya que se trataba de la escuela unitaria de Calseca, una diminuta población en el valle pasiego del alto Miera, de aproximadamente ciento veinte habitantes en aquella época, bastantes más que los actuales cuarenta y tres, perteneciente al municipio de Ruesga, de cuya capital, Riva, dista dieciocho kilómetros. Hacía memoria de las dificultades para contactar con el Ayuntamiento cuando se necesitaba alguna labor de mantenimiento o limpieza, de la mala comunicación que ofrecía aquella pista llena de curvas y baches que no merecía el nombre de carretera, del tramo de cuesta final andando campo a través hasta llegar a la escuela situada en lo más alto y alejada de todo...

Así andaba yo en el mes de marzo, tratando de poner orden en los recuerdos, cuando de repente el mundo se paró. Y, claro, empezó una montaña rusa de zozobras, de incertidumbre, de emociones. Estábamos asustados, tristes (¡tantos muertos!), alejados de los seres queridos, confinados en casa, los medios de comunicación llenando nuestras horas de noticias horribles, algunas veces heroicas, sí; las calles en silencio, sin escuchar las risas ni la algarabía de los niños en los parques y en los patios escolares... Sin más bullicio que los aplausos de las ocho de la tarde en los balcones y ventanas. En fin, un frenazo brusco en nuestras vidas que ponía nuestro mundo, nuestro sistema de valores y creencias patas arriba.

Los que ya peinamos canas (que, por cierto, hemos aprendido a teñirnos en casa) hemos accedido al mundo de Internet siendo ya maduritos, pero está claro que muchos vimos su potencial desde el principio. Y ha sido este mundo virtual y las redes sociales lo que para muchos ha resultado una verdadera red de salvación que nos ha permitido romper, o casi, el aislamiento impuesto por la pandemia COVID-19. El humor ha corrido por las redes como agua fresca y vivificadora para levantar los ánimos; y los abrazos y las promesas de reencuentros felices, a veces también las palabras de consuelo en momentos dolorosos. Y, por qué no decirlo, también por las redes nos ha llegado algo del papanatismo y la ñoñería que tiñen estos tiempos del "buenismo" y de la queja permanente.

Como dirían aquellos pasiegucos míos de Calseca: ¡Cuánta "corrupción", maestra! Ellos estaban siempre aislados, era su forma de vida y no conocían otra. Eran chicos duros, niños y niñas viviendo en un entorno duro, trabajando duro en la escuela y, sobre todo, fuera de ella.

Entonces, me puse a pensar en cómo hubiera sido afrontar una pandemia como esta en aquellas condiciones. En 1984 no había Internet en la escuela de Calseca, claro, ni en ninguna. Pero es que allí no había ni luz eléctrica (llegaría al año siguiente), ni agua corriente, como tampoco había esas comodidades en las cabañas que habitaban mis "chicones". Las noticias llegaban por el boca a boca si alguien bajaba a San Roque de Riomiera al bar, o a la feria de ganado los miércoles, ya que, lógicamente, no había televisión y la radio llegaba malamente a través de los transistores a pilas; de prensa escrita, ni hablamos, salvo que consideremos como tal los papeles de periódico con que yo misma envolvía mi cuerpo para no perecer congelada. Porque tampoco teníamos calefacción más allá de una estufa salamandra que alimentábamos con la leña que traían los chicos y chicas, porque el carbón llegaba tarde, mal y nunca. El frío entraba con total libertad a través de los cartones con los que se suplían los cristales rotos y, sin embargo, nunca nadie se quejó por ello (yo sí, pero en vano). La mole montañosa de Porracolina era el único horizonte, y en esas circunstancias no era fácil motivar al alumnado, que por otra parte faltaba a clase con más frecuencia de lo aconsejable para la buena marcha de su educación. Pero, naturalmente, las vacas eran mucho más importantes que todo lo que una pobre maestra urbana pudiera pretender enseñarles. Si te has levantado al amanecer, o antes, has desayunado poco y mal y te has subido al pico más alto a llevar las vacas a pacer, has vuelto andando cinco o seis kilómetros para llegar a la escuela calado hasta los huesos y con las orejas llenas de sabañones..., ¿qué te puede importar la conquista de América, los ríos de África o los triángulos equiláteros? Así era la vida en algunas escuelas rurales de Cantabria en aquellos años, como la de Calseca, con veintiséis chavales y chavalas entre tres y

dieciséis años, huraños, hoscos y desconfiados, porque no tenían motivos para fiarse de la gente "de la capital". En la foto no están todos, naturalmente, casi nunca estaban todos, y eso que ese día estrenábamos balón y globo terráqueo, como orgullosamente muestran en la foto.

A pesar de todo esto, pasé cinco años como propietaria provisional en las escuelas de la comarca del Miera. La razón no era (o no solo) los aplausos que me dedicaban mis colegas cuando en las elecciones de destino de viva voz yo me adjudicaba un puesto que muchos temían, sino que un buen reto en una buena compañía siempre fue para mí una razón para quedarme. Eran años de juventud, para mí y mis compañeros maestros de la zona con quienes compartía coche, penas, alegrías e ilusión, sí; pero también eran tiempos de juventud democrática y teníamos la sensación de que había que trabajar por lograr cambios profundos en la sociedad. Y para eso no se nos ocurría mejor herramienta que la educación. Así que hicimos todo lo posible por modernizar la escuela. Y para esta labor contamos con el programa de Educación Compensatoria que empezó a mejorar, siquiera un poco, las condiciones de trabajo en el aula. Se creó un Centro de Recursos donde reunirnos para coordinar, no solo con los compañeros de viaje, sino con todos los de la zona. Allí, además de intensísimos y fructíferos debates y trabajo en equipo, había algunos tesoros largamente deseados: juegos, videos y casetes de música (que en Calseca no utilizábamos por falta de electricidad), materiales para educación artística, para enseñar matemáticas manipulando objetos como regletas o figuras geométricas, para llevar a cabo pequeños experimentos de física o química, incluso algún hornillo en el que preparar sencillas recetas y de paso explicar, otra vez, la pirámide nutricional. Pero la joya más codiciada eran los libros: libros de literatura infantil y juvenil, cuidadosa y sabiamente seleccionados por quienes sabían de esto, que con el tiempo fundarían la revista *Peonza*.

En Calseca, de septiembre a diciembre, lo probé todo para intentar que mis niños y niñas se interesaran por el conocimiento y la educación más allá de las cuatro reglas y leer y escribir. He de admitir que con escaso éxito, ya que salvo una alumna que vivía en la única casa vecina y dos o tres chiquitines que venían para compartir conmigo mis galletas del recreo, la asistencia de los demás era bastante imprevisible, lo que dificultaba enormemente la programación de la actividad académica. Hasta que la literatura vino en mi auxilio. Cada mañana, a la espera de que se fueran incorporando a la clase los rezagados ("maestra, hoy tuve que ir a recoger las ovejas", "maestra, hoy papa fue a la feria y me tocó ordeñar", "maestra, ayer mudamos a la cabaña de arriba y tardo una hora en bajar"...), comenzaba la jornada leyendo a mi joven audiencia, sin importar edad o curso en que estuvieran matriculados, un capítulo de un libro. Y empecé a tener cierto éxito, porque comenzaron a llegar más puntuales, con más asiduidad y, sobre todo, con más interés. El gran maestro del culebrón infantil, Carlo Collodi y su entrañable Pinocho, nos proporcionaron muchísimas horas de encuentro con la fantasía y el humor en torno a aquella pobretuca estufa, donde nos apretujábamos todos para seguir las emocionantes aventuras de un personaje del que aquellos niños y niñas querían saberlo todo. Este fue el trampolín para estudiar mil cosas: Italia, las ballenas, cómo se escribe esto y aquello, qué son las hadas ("¡anda, maestra, qué cosas inventan!"), cómo hacer una función de títeres, canciones y poesías, el valor de la imaginación y, por encima de todo, para aprender que otros mundos y otras vidas son posibles. Roto el hielo, la comunicación empezó

a fluir, las risas, los juegos y el humor nos acompañaron hasta el final de aquel curso de 1984-85, que fue en mayo, porque la hierba no espera ni entiende de calendarios y hay que segar, bilurtear y ensilar cuando toca, no cuando lo diga la maestra.

Así, pues, el humor, la fantasía y el ingenio hicieron más llevadero y provechoso aquel paso por la escuela de Calseca. Lo cierto es que, contra todo pronóstico que yo misma hubiera hecho a comienzo de aquel curso, muchos de los niños y niñas de la foto siguieron estudiando: una es maestra; otro, abogado; otra, arquitecta; y administrativos y enfermeras y limpiadoras y cajeras de supermercado y transportistas y algún ganadero o ganadera; eso sí, en tierras más generosas que aquellas altas praderas donde el trabajo mecanizado era tan imposible como tener una huerta que diera fruto sin dejar la vida en el intento.

Con el tiempo, la electricidad llegó a Calseca, incluso el agua corriente, pero cada vez hay menos vecinos para disfrutar de estas comodidades modernas. La escuela cerró hace muchos años por falta de alumnos y se convirtió en albergue y centro de dinamización rural. No sé si ahora mismo seguirá funcionando, pero en 2011 echó a andar con muchos proyectos en la mochila. Ahora el camino permite llegar en coche hasta la puerta de la antigua escuela, aunque no se puede decir lo mismo de todas las casas. El hermoso paisaje sigue igual, pero el paisanaje va mermando.

Si llega a ser cierto que la COVID-19 nos hace mirar de nuevo a la España rural, espero que la población que se asiente en este lugar o en cualquier otro parecido no se vea abocada a huir de nuevo a la ciudad por la desidia de los gobernantes. Espero que la escuela llegue a contar con algo más que humor, imaginación y fuerza juvenil para proporcionar a los escolares una educación de primera, que hoy es posible porque los medios son otros y la distancia geográfica ya no tiene por qué separarnos.

No quiero terminar sin mencionar que, a pesar del tono más o menos triunfal de esta crónica, vertí muchas y muy amargas lágrimas aquel año de Calseca. Lágrimas de rabia por la desidia de las autoridades administrativas y educativas, de pena y de frustración por las privaciones y la dureza en que vivían "mis" niños y niñas, por sus sabañones en los dedos que les impedían escribir como ellos querían, por sus callos de tanto tirar de dalle y velorta, por sus ausencias a clase, por el condenado frío de las mañanas heladas. Si finalmente los pueblos se volvieran a llenar de niños, quiero reivindicar las escuelas rurales (bueno, y las urbanas) como centro de reunión, de intercambio de ideas y conocimiento, de convivencia y ciudadanía, de tareas compartidas, de creatividad, arte, música, deporte (que, al final, las "marías" nos rescatan en los momentos difíciles), de socialización en suma. Que nunca más se abandone a su suerte a los chiquillos de pueblo y a sus pobres maestros, siempre jóvenes, siempre novatos e inexpertos, dando lo mejor de sí mismos en las condiciones más adversas, hasta que la veteranía y el concurso de traslados les permita el paso a una situación menos heroica, pero más satisfactoria. Reivindico la escuela como lugar de encuentro porque, lo siento, pero Google Classroom no es lo mismo. Aunque, sin ninguna duda, tanto niños como maestros rurales tienen derecho a una verdadera competencia digital y habrá que trabajar en ello. Con todo el ingenio que circula por las redes en estos tiempos, estoy convencida de que alguien sabrá encauzar este talento para bien, y hacer un futuro mejor. A ver si la política no lo estropea...



*Escuela de Calseca.  
Fuente: Teresa Martínez del Piñal*

## **El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad**

### **The Andalusian Education Museum, an idea that became reality**

**Carmen Sanchidrián Blanco**

**José Antonio Mañas Valle**

**Manuel López Mestanza<sup>1</sup>**

**Consejo Asesor del Museo Andaluz de la Educación**

#### **Resumen**

El Museo Andaluz de la Educación, MAE, está en Alhaurín de la Torre (Málaga), en el Valle del Guadalhorce, a 17 Km de Málaga. Se formó a partir de las donaciones de Jesús Asensi (sobre todo libros pedagógicos, libros infantiles y manuales escolares) y José Antonio Mañas (especialmente instrumentos y libros para la enseñanza de las ciencias desde el siglo XIX, y objetos y textos escolares de todo tipo). Su colección está compuesta de más de 5.000 libros, más de 800 instrumentos científicos y más de 1.200 objetos escolares. Desde su inauguración, el 21 de noviembre de 2019, ha desarrollado una intensa actividad. En este texto nos acercamos a su génesis, estructura, contenido y situación actual.

**Palabras clave:** Museo Pedagógico, patrimonio educativo, Historia de la educación, etnografía escolar, cultura material.

#### **Abstract**

The Andalusian Education Museum (MAE) is located in Alhaurín de la Torre (Málaga), in the Guadalhorce valley, some 17 km from Málaga. Two collections are the starting point of this museum, one from Jesús Asensi (mainly pedagogy books, children's and schoolbooks) and another one from José Antonio Mañas (mainly instruments and books for science education since the 19th century, and all kind of schools objects and schoolbooks). The MAE's collection brings together more than 5,000 books, 800 scientific instruments and 1,200 school objects some of great historic value. It has developed intense activity since its opening on November 30, 2019. This text looks at its background, organization, content and current situation.

**Key words:** Pedagogical Museum, educational heritage, History of Education, school ethnography, material culture,

---

<sup>1</sup> sanchidrian@uma.es; jamvalle@uma.es; mlopez@alhaurindelatorre.es; info@museoandaluzdelaeducacion.es

La aparición de numerosos museos de educación ha sido un movimiento característico de las últimas décadas en Europa y, podríamos decir en el mundo. En España han ido apareciendo museos vinculados a comunidades autónomas, universidades, ayuntamientos, asociaciones, etc. (Álvarez, 2019). En este contexto, aparece el MAE que fue oficialmente inaugurado el 30 de noviembre de 2019. Es, por tanto, quizá el más joven de los museos de este tipo en España. Sin embargo, hay que explicar que, aunque se inauguró en esa fecha, ya desde 2010 se estaban realizando exposiciones donde podía verse parte de sus fondos, exposiciones generales como *De la escuela al colegio*, que recorrió distintas localidades, y otras temáticas acerca de la enseñanza de las ciencias, el aprendizaje de la lectura o *El Quijote* en la escuela, por ejemplo (Asensi, 2016).

Su creación responde a la importancia que hoy se concede a los espacios dedicados a conservar y transmitir la memoria histórica, algo que va más allá del currículum académico (Ruiz Berrio, 2010). Ha significado una apuesta clara por parte del Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre por la educación y la cultura y pretende ser un punto de atracción de toda la comarca, incluida la capital de la que sólo dista 17 Km.



Fachada principal del MAE el día de su inauguración

El objetivo fundamental del MAE es recuperar, conservar, estudiar y difundir la memoria histórica de la educación en Andalucía y reconocer día a día la importancia de la educación y del trabajo de todos los que se dedican a este campo. Para su recuperación, se ha iniciado una campaña para promover donaciones o cesiones de fondos, así como crear una base de datos de imágenes escolares que se están catalogando y se pretende hacer accesible a cualquier interesado. La difusión del sentido de la memoria conservada en el MAE es quizá la pieza esencial del mismo de forma que su presencia en las redes sociales, en los medios de comunicación locales y autonómicos es constante, así como las actividades, conferencias, presentaciones, visitas guiadas y actividades con los colegios y con el alumnado de la facultad de Ciencias de la Educación de Málaga y con todo el

que lo solicite. Su compromiso para organizar con el área de Teoría e Historia de la educación de esta Universidad las próximas Jornadas de la SEPHE (previstas para septiembre de 2020 y aplazadas por el COVID19) es una muestra de su deseo de implicarse activamente en la difusión de nuestro patrimonio histórico-educativo.

## Organización

El órgano de gobierno del MAE es su *Consejo Asesor* que es el encargado de velar por el buen funcionamiento del centro. Está compuesto por nueve miembros. Lo presiden el Alcalde-Presidente del Ayuntamiento de Alhaurín de la Torre, Joaquín Villanova, y el segundo teniente Alcalde, Manuel López Mestanza que es el encargado de la gestión del MAE y se ocupa de las relaciones con los donantes del material que forma parte de la colección, y de mantener contactos con investigadores y responsables de otros centros de carácter similar. Es profesor colaborador honorario del Departamento de Teoría e Historia de la educación y MIDE de la Universidad de Málaga. La implicación personal de los miembros del Ayuntamiento en el MAE, más allá de lo que los cargos institucionales reclaman, han sido decisivas para que este museo se haya hecho realidad.



Iconos de la cultura material de la escuela

Al ser un Museo creado por un Ayuntamiento, es obvia la presencia de la Concejalía de Cultura en este Consejo Asesor, en este momento representada por Jessica Trujillo, del que también forman parte los propietarios, o herederos legales, de las colecciones a partir de las cuales se ha formado, colecciones distintas pero que se complementan perfectamente en el mismo. Nos referimos a las colecciones de Jesús Asensi y José Antonio Mañas.

Jesús Asensi (1938-2017) fue profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y, antes, maestro en escuelas unitarias y graduadas director del colegio Marqués de Suanzes (Madrid), asesor técnico del Gabinete de Orientación y jefe del Gabinete de Ordenación Académica del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia. Era una persona inquieta y entusiasta, conocedor del flamenco y autor de libros escolares, guías didácticas y de artículos. Su pasión por el mundo de la educación le llevó a crear una colección de libros escolares, documentos y materiales, muchos procedentes de su padre, Enrique Asensi, también maestro, por lo que son fondos que abarcan sobre todo desde los años treinta a setenta del siglo XX. Tras su fallecimiento, su hija Elena Asensi es la representante legal de esa colección.

José Antonio Mañas es el propietario de la otra colección integrada en el MAE, formada, por una parte, por instrumentos para la enseñanza de las ciencias desde el siglo XIX, algunos únicos en nuestro país y de enorme relevancia científica e histórica, y, por otra, por una valiosa colección de materiales didácticos y bibliográficos que abarcan desde comienzos del siglo XIX hasta la actualidad. Es Ingeniero en Informática e Ingeniero Técnico Industrial por la Universidad de Málaga y Funcionario de la Diputación de esta provincia desde 1989, habiendo ocupado diversos puestos de Jefatura de Servicio. Actualmente es el Jefe de Servicio de Atención al Despoblamiento. Sus conocimientos científicos unidos a su interés por la historia le convierten en una pieza clave del MAE. Es profesor colaborador honorario del Departamento de Teoría e Historia de la educación y MIDE de la Universidad de Málaga.

También forman parte del consejo Asesor dos personas de especial relevancia en el ámbito educativo/cultural designadas por el Ayuntamiento y dos designadas por los cedentes de las colecciones. Las dos primeras son Carlos San Millán y Gallarín, Licenciado en Geografía e Historia y doctor Historia de la Educación por la Universidad de Málaga, Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, Jefe de Estudios del Colegio El Atabal (Málaga) y Profesor asociado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, y Antonio Santiago Ramos, Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Málaga, Profesor de Ciencias Sociales de Enseñanzas Medias, y miembro fundador de la Asociación en Defensa de las Chimeneas y Patrimonio Industrial de Málaga. Las otras dos son Carmen Sanchidrián Blanco, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y Fernando Orellana Ramos, Presidente de la Academia Malagueña de Ciencias desde 2016.

## Relaciones institucionales del MAE

Si la creación de un museo no puede ser tarea de una persona, es evidente que su funcionamiento diario también exige la colaboración de otras instituciones públicas y privadas y el impulso de personas dentro de ellas que establezcan contactos y ayuden a establecer relaciones.

Al margen de la labor de difusión de la historia de la educación que el MAE está llevando a cabo desde incluso antes de su apertura al público, con todos los centros educativos de la localidad, algunos de la provincia de Málaga y también de Andalucía, así como con otros pertenecientes a la Red de Institutos Históricos de Andalucía, o con entidades como el Centro Principia de Málaga, desde 2017 hemos firmado *convenios de colaboración* con diversas entidades y colectivos. El próximo paso es entablar relaciones tanto con la Diputación de Málaga como con la Junta de Andalucía.

Los contactos del MAE son diversos y amplios alcanzando a las instituciones más importantes de la provincia, aunque su intención es continuar firmando convenios de colaboración. Hasta ahora, destacamos los siguientes:

**Universidad de Málaga:** la colaboración del MAE con la Universidad es un punto clave y ha estado vinculada a ella, especialmente a través de la Facultad de Ciencias de la Educación. El MAE se puso desde el primer momento a disposición tanto de los que desde Teoría e Historia de la educación están interesados en la historia del patrimonio histórico-educativo, para la consulta de libros y materiales, para facilitar la realización de Trabajos Fin de Máster o para la realización de seminarios en el mismo Museo, como para los restantes departamentos de la Facultad ya que todos ellos, muy especialmente los de didácticas de las distintas áreas, pueden encontrar en sus fondos ideas para organizar actividades de aprendizaje de sus alumnos que serán los futuros docentes. En este sentido, la elaboración conjunta de materiales y guías didácticas para los distintos tipos de visitante es una de las actividades que estamos comenzando a desarrollar. En esta Facultad, antes de inaugurarse formalmente el MAE, ya se habían celebrado exposiciones y Jornadas. Se ha firmado un convenio para que alumnos de Pedagogía puedan realizar al menos parte de su Prácticum en el mismo y se están negociando otros acuerdos. Se ha solicitado además la donación de materiales didácticos y libros a los distintos departamentos, y desde aquí queremos agradecer su apoyo a todos los que están participando en distintas iniciativas.

**Academia Malagueña de Ciencias:** uno de los objetivos del MAE es la divulgación del conocimiento científico y la promoción de las ciencias. Por ello, el convenio de colaboración con la AMC y la presencia como miembro del Consejo Asesor del MAE de su presidente actual, Fernando Orellana Ramos, dota de gran proyección a todas las actividades que conjuntamente se organizan, como conferencias, coloquios y el diseño de exposiciones, entre otras. Hasta la fecha se han organizado dos mesas de debate en torno a las figuras de Marie Curie y de Thomas A. Edison, acompañadas de la exposición de instrumentos científicos, así como reuniones de trabajo para el diseño de exposiciones de próxima producción. No hay que obviar la historia de una institución que nace en 1872 mediante la transformación de una entidad anterior que provenía de la Academia de Ciencias y Buenas Letras de Málaga, fundada en 1757.

**Museo Aguilar y Eslava:** el prestigio de este museo ubicado en la localidad cordobesa de Cabra y asociado físicamente junto al instituto histórico de igual nombre, todo bajo el amparo de la Fundación Aguilar y Eslava, ha dado un gran resultado gracias a la colaboración directa que ha existido entre el MAE y el director del museo, Salvador Guzmán Moral y todo su personal. La organización de exposiciones en la sede del Museo Aguilar y Eslava, como por ejemplo “Mis primeras letras, mis primeros números”, “La enseñanza de la Física y la Química de 1845 a 1939: instrumentos y manuales”, “El Quijote en la escuela” o “Viajar con la imaginación”, a lo que se une el préstamo de objetos e instrumentos entre ambas instituciones, ha creado una complicidad divulgativa en el campo de la historia de la educación digna de mencionar.

**Fundación Escuelas Ave María:** ubicado en Málaga y con décadas de historia, es un centro referente en el mundo educativo de la provincia, especialmente en los ciclos formativos de grado medio y superior. Con este convenio hemos buscado la realización de actividades científicas, culturales y divulgativas, como la conferencia realizada en este centro dirigida al alumnado de bachillerato de Ciencias y de Ciclos Formativos de FP, denominada “La electricidad entre 1870 y 1930. Sus manuales, sus instrumentos, sus actores: el caso singular del español Mónico Sánchez”.

**Asociación en defensa de las chimeneas y del patrimonio industrial y tecnológico de Málaga:** promover y desarrollar la recuperación, salvaguarda, estudio, muestra y difusión del legado pedagógico y del patrimonio educativo de Andalucía, es el objeto de este convenio. APIDMA se ha convertido en un referente provincial en la defensa del importante legado histórico que dejó el pasado industrial de esta provincia. El profesor Antonio Santiago Ramos, miembro fundador de esta asociación, es a la vez miembro del Consejo Asesor del MAE, hecho que posibilita una fluida relación para la consecución de los objetivos comunes.

**Centro Internacional María Montessori:** con sede en Málaga y con un interesante trabajo a lo largo de unos años, el MAE ha buscado con la firma de este convenio una vía de conocimiento mutuo entre los fondos que podemos aportar y la referencia de la educadora y médico italiana María Montessori en la historia de la educación, con su famoso método centrado en el respeto a los derechos de los niños y en su capacidad espontánea para aprender.

## Exposición permanente

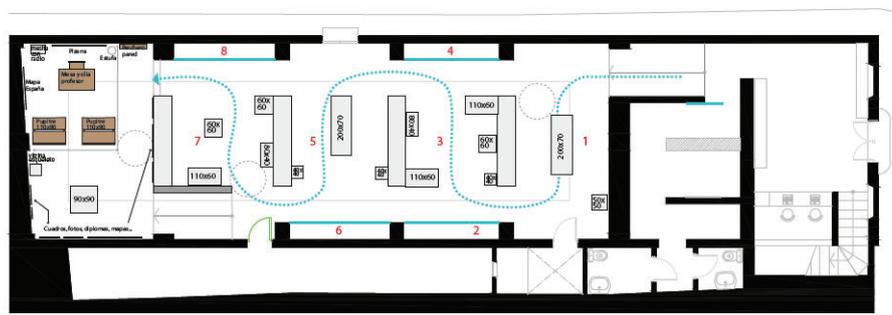
Como todo museo, en la exposición del MAE hay parte de sus fondos, otros se muestran en exposiciones diversas y la mayoría de los libros de todo tipo están en la biblioteca y el almacén.

Ya hemos indicado que el MAE se formó a partir de dos donaciones, la de Jesús Asensí Díaz (sobre todo bibliografía universitaria sobre Pedagogía, Teoría e Historia de la Educación, Psicología, Sociología, Filosofía, Didáctica, Organización y Legislación Escolar, documentos profesionales y manuales escolares) y la de José Antonio Mañas Valle (centrado en textos e instrumentos científicos para la enseñanza de las ciencias desde el siglo XIX y una amplia colección de manuales escolares en general y objetos cotidianos de la escuela desde esa misma época). En conjunto, el MAE cuenta hoy con más de 2.000 libros escolares de las épocas de la Restauración, la República, el Franquismo, y posteriores pertenecientes a la EGB (cartillas, catones, enciclopedias, prontuarios, manuscritos, atlas, catecismos, caligrafías, libros de todas las materias de estudio...), de unos

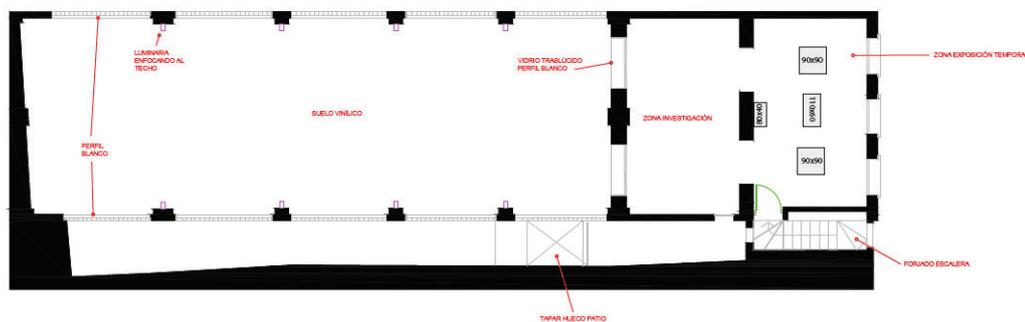
1.500 libros para la formación de Maestros y Pedagogos, de colecciones de revistas pedagógicas y educativas, de numerosos documentos profesionales (instancias, escritos, actas, nombramientos, títulos, diplomas), de alrededor de 700 libros de literatura infantil, también juegos y juguetes infantiles, de 816 instrumentos científicos y unos 300 libros específicos sobre física, química y matemáticas (de los siglos XVIII, XIX y XX), además de unos 1.100 objetos escolares (cuadernos, carteles, mapas, plumas, pizarras, tinteros, labores femeninas, mobiliario diverso, etc.), y de una amplia variedad de normativas legales, planes de estudio, cuestionarios y programas educativos.

La que podríamos llamar exposición permanente del MAE se articula en torno a 7 núcleos expositivos que abarcan básicamente desde la Ley Moyano hasta la LOGSE, aunque con motivo de la celebración de las IX jornadas de la SEPHE que estaban organizando la Universidad de Málaga y el MAE para en septiembre de 2020, que el COVID19 ha obligado a aplazar, estaba previsto el montaje de un aula de EGB para celebrar así el 50 aniversario de la LGE. Entendemos que los museos de la educación han prestado hasta ahora mucha atención a la escuela del franquismo, quizá porque la mayor parte de los fondos pertenecen a esos cuarenta años, pero somos conscientes de que el franquismo terminó hace casi 50 años y que la escuela de la transición y la democracia deben estar presentes en estos museos por lo que estamos ampliando los fondos tanto de materiales como de libros y objetos producidos en las aulas por profesores y alumnos en las aulas en estos años.

Recorrido planta baja



Planta alta



Planos del MAE

La exposición está organizada en torno a diversos apartados que dan a conocer aspectos varios de la organización escolar de otros tiempos y de las materias de enseñanza, su contenido, cómo se enseñaban y qué materiales se usaban por parte de alumnos y profesores. La exposición es una sala única dividida en distintos espacios por paneles que contienen texto e imágenes sobre lo que podemos ver en cada uno. En los planos del MAE se puede ver el recorrido sugerido.

El primero es un espacio de transición en el que nos adentramos en un viaje a través del tiempo. Encontramos imágenes de alumnos y escuelas del pasado y objetos icónicos como el pupitre, el horario, calentadores de carbón, tinteros... Llegamos enseguida a los aprendizajes básicos, lectura, escritura, caligrafía, contar y calcular. Sabemos que la creación de la escuela obligatoria estuvo estrechamente vinculada a la necesidad de alfabetizar a la población y que el camino hacia la escolarización total ha sido largo y especialmente complicado en algunas zonas de Andalucía. Podemos ver los catones y cartillas y acercarnos a los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: sus pizarrines, donde se practicaban una y otra vez palotes, círculos y grafías, que copiaban del encerado o de un modelo. Después, los cambios que implicó el uso de cuadernos rayados -con pautas simples o dobles de varios anchos- y el lápiz. El aprendizaje de los números, las cuatro reglas, sumar, restar, multiplicar y dividir, y el sistema decimal de numeración era otro de los aprendizajes básicos. Muchos recuerdan que se memorizaban las tablas de multiplicar cantándolas, de forma monótona y reiterativa día tras día.



Materiales didácticos

Una vez que se aprendía a leer, la lectura seguía siendo parte importante de la actividad escolar. En el siguiente espacio encontramos libros de lecturas escolares, vemos libros específicos para niños y niñas y varios ejemplos de *Quijotes* escolares. Después llegamos a los libros de distintas materias, incluidas las Enciclopedias. Podemos ver los libros de urbanidad, textos manuscritos, destacando la *Guía del artesano*, de Paluzié, publicado desde 1845 hasta 1950.

Hay un apartado dedicado a materiales para la enseñanza de la Geografía, la Historia, y la Gramática y Ortografía ya que estos aspectos del lenguaje escrito primaban en las escuelas sobre las formas del lenguaje oral, recitación, dramatización, narración, etc. Mapas, globos terráqueos, cuadros históricos, son los elementos clásicos de esta sección.

En el espacio dedicado a la enseñanza de las materias científicas encontramos materiales relativos a Aritmética, Geometría, Ciencias Naturales y Física y Química. Destaca el estudio del cuerpo humano, que, con el nombre de Fisiología e Higiene, llegó a ser una materia escolar utilizándose para su aprendizaje láminas y carteles. Todo lo relacionado con el sistema métrico decimal ocupaba una parte importante del espacio escolar.

Las materias complementarias merecen un espacio propio, incluyendo aquí todas las que a lo largo de la historia no se les ha dado la importancia que merecían: música, educación física, dibujo, manualidades y labores (éstas sólo las hacían las niñas y, al contrario de lo que ocurría con las otras materias aquí incluidas, sí se les dedicaba mucho tiempo en detrimento de otros aprendizajes).



Espacios del MAE

Un espacio distintivo de este museo es el dedicado a los objetos científicos, inventos y otros instrumentos que cambiaron la ciencia donde hay una interesante y valiosa muestra de los instrumentos científicos utilizados en la enseñanza desde mediados del siglo XIX hasta finales del XX. En este caso sólo se muestra una mínima parte de la colección a la que dedicamos el siguiente apartado. Sí hay que señalar que el espacio que ocupa actualmente el MAE es escaso puesto que desde el primer momento el objetivo es su instalación definitiva en un edificio histórico de la localidad, la Casa del Conde. El hecho de ser un edificio histórico ha ralentizado las obras de restauración y acondicionamiento para usos museísticos, pero está en marcha con el firme compromiso manifestado por el Ayuntamiento en numerosas ocasiones de destinarlo a Museo Andaluz de la Educación. Cuando ese edificio esté disponible, el actual se dedicará a los aparatos científico-técnicos.

El MAE cuenta también con una pequeña sala preparada para la proyección de documentales, películas sobre educación, spots de TV, conferencias y resúmenes de nuestras actividades, las de otros museos y entidades colaboradoras, etc. En esta sala se muestran (en dos vitrinas al efecto) instrumentos utilizados como medios audiovisuales en diversas épocas de la Historia de la Educación. Así encontramos desde las primeras linternas mágicas (iluminadas con mecheros y proyectando cristales, algunos en color), el valioso proyector de transparencias de cristal de la casa DUBOSCQ, y el proyector de cine PATHÉ BABY, pasando por proyectores de cuerpos opacos, cámaras fotográficas de finales del siglo XIX y comienzos del XX, proyectores de diapositivas, de la casa ENOSA y otras inglesas, etc. Esta pequeña muestra se amplía en otras secciones del museo con piezas adicionales.

Finalmente encontramos una recreación ecléctica de un aula. También podemos encontrar un espacio en el que los visitantes pueden hacerse la típica foto escolar en un pupitre con un globo terráqueo en la mesa.

En la planta de arriba está la biblioteca con una zona de consulta y una sala que se puede utilizar para presentaciones, charlas, seminarios, etc. Cuando se prevé una audiencia mayor, el Ayuntamiento cede salas de conferencias en un centro cultural.

## **Patrimonio científico en el MAE**

El patrimonio científico del MAE es una de sus características singulares. Sabemos que la enseñanza de las ciencias debe ser una parte fundamental de la educación. En los diversos niveles educativos, y en los sucesivos planes de estudio, especialmente en enseñanza secundaria, se ha dedicado una parte sustancial del currículo a impartir asignaturas tan básicas para la formación del alumnado como son las de física, química, matemáticas, biología, geología, ..., entre otras.

En este contexto, el MAE dispone de una amplísima representación de estas materias, tanto en manuales escolares (de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato e incluso de niveles universitarios) como de instrumental científico muy variado, pertenecientes a diversas épocas temporales (finales del siglo XVIII, siglo XIX y hasta los años 70 del siglo XX) y políticas. En el caso de los instrumentos científicos, consideramos, además, que constituyen uno de los elementos más importantes de la “cultura material de la ciencia”.

Todos sabemos que con el fin de conservar, restaurar y exponer estos objetos se han creado un gran número de museos que han permitido la conservación de grandes colecciones de piezas de muy distinto origen, y la investigación en historia de la ciencia. Entre ellos recordaremos aquí, por

su alto nivel, los siguientes: Science Museum, de Londres, Museum of the History of Science, de Oxford; Deutsches Museum, de Munich; Teylers Museum, de Haarlem; Conservatoire des Arts et Métiers, de París y el Museo di Storia della Scienza, de Florencia.

Por nuestra parte en el MAE hemos creado, a otro nivel, una sección específica sobre patrimonio científico. Con ella deseamos que se aprecie el carácter práctico de la ciencia, que permita descubrir y comprender los tratamientos científicos que se realizaban en otras épocas, y que ayude a valorar las consecuencias de los avances científicos y tecnológicos en las condiciones de vida y sus efectos sociales, económicos y ambientales.

Igualmente, y con su biblioteca, se podrá disfrutar con lecturas sobre “Historia de la Ciencia” en general, y de la Física y la Química en particular. Además, con esta sección, ayudamos a conservar una parte del patrimonio científico y cultural de Andalucía y de nuestro país.

La colección consta de más de 800 instrumentos científicos originales (alguno del siglo XVIII, y en especial de los siglos XIX y XX), además de unos 300 libros “específicos” sobre física, química y matemáticas, también de estos siglos. Todos ellos permanecen en perfecto estado de conservación y funcionamiento, y prueba de ello son las numerosas conferencias y demostraciones en las que se han venido utilizando. Adicionalmente debemos contar los textos escolares para las etapas educativas ya citadas, sumando en su conjunto otras más de 700 referencias sobre estas materias.

No cejamos en afirmar que el material didáctico, y en su caso el científico, utilizado en la enseñanza en las diferentes etapas educativas es una rica fuente para el conocimiento de la historia de las disciplinas escolares. Nos ayudan a conocer qué características tenía el conocimiento que se transmitía y enseñaba en las clases, qué tipo de tareas se realizaban en las aulas y cuáles eran allí los quehaceres de alumnos y profesores. Los objetos, integrados en las estrategias del trabajo escolar de alumnos y profesorado, son un reflejo de las formas de entender y realizar la práctica docente.



Materias científicas

El material científico-didáctico para la enseñanza de las ciencias experimentales empleado en los institutos desde mitad del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX, nos ayuda a conocer la evolución en:

- El tipo de material adquirido en cada momento de la historia
- El instrumental utilizado en cada materia científica y/o técnica
- La concepción del trabajo práctico
- La finalidad de esos trabajos
- Y las actividades propuestas para su uso

El material científico es por tanto un valioso indicador de:

- La evolución de la enseñanza de las distintas disciplinas científicas
- Los diferentes enfoques de la práctica docente en cada etapa
- Y los cambios que se produjeron en los planteamientos y estrategias didácticas llevadas a la práctica por el profesorado y los centros

Se utilizaban además de los aparatos, láminas, colecciones de minerales, rocas, fósiles y la lectura del libro oficial de texto, como ayuda a las exposiciones. De todo ello se conserva en el MAE una amplísima representación.

Sin entrar ahora en la historia de la enseñanza de las ciencias en España, hay que indicar que lo habitual era enseñar a los alumnos los instrumentos y describir su funcionamiento sin llevar a cabo la experiencia. En el caso de realizar una demostración, esta corría a cargo del catedrático o de un ayudante (el demostrador) mientras los alumnos sólo observaban. Esto era debido a que el instrumental científico era un material de muy costosa adquisición, sofisticado y en muchas ocasiones de complicado manejo. Estas puestas en escena son lo que se denominaron “demostraciones de cátedra”, complemento a las explicaciones del profesor.



Vitrina dedicada a objetos científicos, inventos y otras curiosidades

La Real Orden de 10 de abril de 1847 es muy importante en este campo ya que estableció el material científico para la enseñanza de la física y la química con el que debía contar un Instituto; poco después, en el Reglamento de segunda enseñanza de 1857 se indicaba que en los institutos debía existir: «Un Gabinete de Física y un laboratorio químico con los aparatos e instrumentos indispensables para dar con fruto esta enseñanza. Una colección de minerales y rocas. Otra de zoología, en la que existan las principales especies, y cuando no, láminas que las representen. Un jardín botánico y herbario dispuesto metódicamente»

Aquella disposición de 1847 contenía una lista de 153 instrumentos que debían estar presentes en todos los institutos y universidades. La mayor parte de ellos eran de estudio y demostración; de medida; auxiliares o recreativos.

La distribución, según su temática, era:

- Mecánica: 22 instrumentos
- Líquidos: 21 instrumentos
- Aire-atmósfera: 25 instrumentos
- Calor: 22 instrumentos
- Electricidad-magnetismo: 42 instrumentos
- Óptica: 21 instrumentos

En cuanto a su origen, en el siglo XIX estos instrumentos eran casi en su totalidad de fabricantes franceses (SECRETAN, SALLERON, PIXII, DUCRETET, CARPENTIER, DELEUIL, DEYROLL), ya que España se limitaba en ese momento a la producción artesanal de algunos muy sencillos. Posteriormente, y ya en el siglo XX, predominan los fabricantes alemanes (MAX KOHL, LEYBOLD, LEITZ, ...).

Con la llegada del siglo XX se cuestiona la organización de la enseñanza experimental hasta entonces mantenida, y se trata de “acercar la experimentación a los alumnos”. Es bien sabido, que el alumnado comenzó a emplear los instrumentos de medida paulatinamente. Un ejemplo de gran valor histórico y pedagógico es el Instituto-Escuela (creado en 1918), donde se plantea la utilización de material construido por los propios alumnos. Antes de mitad del siglo XX, las “experiencias de cátedra” terminan, dejando paso a un modelo de prácticas muy parecido al “modelo actual”, en el que, en teoría, los alumnos asumen protagonismo en la manipulación de los instrumentos y en la extracción de conclusiones.

En la amplia colección de instrumentos científicos del MAE están representados estos y otros fabricantes, también españoles, ya del siglo XX (CULTURA, ENOSA, ...).

Para casi acabar este apartado dedicado a las ciencias en el MAE podríamos clasificar esa colección de piezas siguiendo el “*patrón clásico*” que recogen Fernández-Conde y Sánchez-Tallón (2013) y que está formado por estas categorías:

- Instrumentos de medida, que pueden actuar en experimentos de comprobación (p. ej., balanza hidrostática). Pueden agruparlos como de medida directa (p. ej., calibre), de medida indirecta (p. ej., areómetro), de medida comparativa (p. ej., electrómetro).

- Instrumentos de estudio y de demostración, que pueden utilizarse para explorar alguna otra situación o ampliar lo descrito.
- Instrumentos tecnológicos, empleados para algún fin que beneficia a la sociedad y contribuye al progreso. Algunos pueden encontrarse en gabinete (p. ej., emisor Morse), pero otros, por sus grandes dimensiones, no (p. ej., máquina de vapor de Watt).
- Modelos tecnológicos, versiones simplificadas y reducidas de un instrumento real (p. ej., modelo de máquina de vapor). Muestra más claramente cómo funciona el aparato, o una parte de este (la transmisión del movimiento), mientras otra se simula (la fuerza del vapor, moviendo a mano una rueda).
- Instrumentos auxiliares, que están al servicio de un instrumento principal (p. ej., excitador, proyector), de un montaje (p. ej., transformador, caja de resistencias) o de un proceso (p. ej., estufa, centrifugadora).
- Instrumentos multiuso, mucho más simples que los anteriores y de base menos científica (p. ej., cubeta de cobre). Se empleaban en experiencias diversas. Aparecen como parte de un montaje (p. ej., soporte articulado de madera).
- Instrumentos de investigación, son más propios de laboratorio y no figuraban habitualmente en los gabinetes escolares. No obstante, a veces se encuentra alguno de ellos en las colecciones (p. ej., barómetro de Fortín).
- Instrumentos de producción de agentes físicos, que desencadenan los fenómenos que quieren estudiarse. (P. ej., la pila de Volta suministrando corriente).
- Instrumentos de uso no científico, estaban presentes en la vida diaria y ayudaban al hombre de modo individual a desempeñar algún cometido particular. Muchos de ellos son cotidianos (p. ej., cubo de metal), otros son más especializados (p. ej., cámara fotográfica).
- Instrumentos recreativos, con finalidad lúdica (p. ej., estereoscopio). Se fundamentaban en principios y leyes de la ciencia, haciendo sugestiva una disciplina rigurosa como la física. Por este motivo, su presencia en los centros escolares fue muy amplia como recurso didáctico, impulsada por los fabricantes y libros de texto.
- Modelo didáctico, Si bien es verdad que un modelo tecnológico tiene una intencionalidad didáctica evidente, es la versión de gabinete de una máquina (p. ej., prensa hidráulica, torno, bomba aspirante-impelente). En cambio, un modelo didáctico, normalmente de mayor tamaño que el original, no suele referirse a maquinaria técnica (p. ej., modelo de estructuras moleculares) y cuando lo hace, se centra en alguna pieza particular del mecanismo (p. ej., motor seccionado de explosión).

Algunas piezas de la colección empleadas en diversas conferencias, y que pueden observarse en funcionamiento en los vídeos del canal Youtube del MAE, son:

- En Mecánica (Aparato de rotación con mecanismos, entre ellos el de Watt y Rueda de Maxwell)
- En Acústica (Sirena Cagniard y Placas de Chladni).
- En Óptica (Sacarímetro y Espectroscopios, Disco de Hart y Prisma de Newton).
- Magnetismo (Motor de Faraday de corrientes inducidas y Freno magnético).
- Electricidad Estática (Electroscopio de bolas de sauco, Electrómetro de aguja).
- Electricidad Dinámica (Dinamo de Clarke, Máquina de Wimshurst, Carrete de Ruhmkorff, Tubos Geissler, Crookes y de Rayos X, Máquina de Van der Graff, Bobina de Tesla y tubos fluorescentes).
- Calor y gases (Pistola de Volta).

Por todo ello, podemos afirmar que el patrimonio científico disponible en el MAE (tanto material bibliográfico como instrumental) es de una calidad contrastada, a la altura de las mejores colecciones de nuestra Comunidad Andaluza, y de las notables del país por su amplio espectro temporal, por el número de piezas de que consta, por la diversidad de las materias a las que se dedican, por el magnífico estado de conservación (incluso en funcionamiento normal), y por el valor histórico, académico y pedagógico que aportan al museo.

## Actividades

En la página web del MAE (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>) puede hacerse un seguimiento de muchas de las actividades desarrolladas en los últimos dos años, que muestran la vocación del MAE y la intensa actividad desarrollada a pesar de su corta vida. Podemos ver entrevistas en canales locales y autonómicos –destacamos el amplio reportaje realizado para el programa divulgativo Tesis de Canal Sur televisión. Museo Andaluz de la Educación –donde se acerca a todo el público el trabajo que se realiza (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/videos/>). Asimismo, merece la pena subrayar su participación en actividades especialmente relacionadas con la divulgación científica, destacando las diversas ediciones de Encuentros con la Ciencia en los que José Antonio Mañas hace siempre un despliegue de buen hacer y de conocimientos. En las últimas, celebradas el 6 de marzo de 2020, procedió a realizar todas las experiencias de cátedra previstas, agrupadas por temáticas de la física experimental con participación de parte del público asistente, en especial en las experiencias de electricidad tanto estática como dinámica (Dinamo, Carrete de Ruhmkorff, Van der Graff y Tesla), creando gran expectación en los participantes, y numerosas risas y sorpresa al no ser experiencias muy conocidas por el público en general. La sesión del taller acabó con la experiencia de la “Pistola de Volta” que asombró a todos. Desde 2015, de las exposiciones o actividades en que ha participado el MAE podemos citar las siguientes (algunas de ellas con carácter itinerante):

- *Memoria de la Escuela*. Centro de Innovación Pedagógica de la Fundación Una Escuela para Todos, Málaga, donde ocupaba cinco salas. (2015-2017)
- *La enseñanza de la física y la química de 1845 a 1939: instrumentos y manuales*. Fundación Aguilar y Eslava. Cabra (Córdoba) (2017)
- *Mis primeras letras, mis primeros números*. Fundación Aguilar y Eslava. Cabra (Córdoba) (2018).
- *Cervantes y El Quijote en la escuela*. Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga (2016) y Fundación Aguilar y Eslava. Cabra (Córdoba) (2017) y en el Instituto Capellanía (Alhaurín de la Torre (Málaga) (2018).
- *Viajar con la imaginación*. Sala expositiva del centro cultural Vicente Aleixandre de Alhaurín de la Torre (2018) y Fundación Aguilar y Eslava. Cabra (Córdoba) (2019).

También se han organizado conferencias de entre las que destacamos la ofrecida por José Antonio Mañas en el Parque de las Ciencias de Granada sobre *Frankenstein de Mary Shelley. La ciencia que hizo soñar con monstruos* y la dedicada a la vida y obra de José Gálvez Ginachero de Manuel López Mestanza junto con la Academia de Ciencias de Málaga.

Otras actividades en marcha son las entradas que estamos dedicando en la web del MAE a *espacios educativos andaluces* (<https://www.museoandaluzde laeducacion.es/category/mae/edificios-escolares/>) y otras secciones como *La pieza del mes* (ya hemos publicado las entradas correspondientes a *El parvulito* y la chasca) o actividades para los niños. Dado que todo ello está recogido en la web, no nos detendremos ahora en ellas. Sí indicaremos, para terminar, que está prevista la grabación en breve de una serie titulada “Diez minutos con un amigo del MAE” en la que cada una de las personas elegidas planteará su relación con el MAE y el significado que tiene desde un punto de vista personal y profesional.

Tanto las visitas al MAE como el resto de actividades son gratuitas. En la web hay información sobre horarios y reservas.

## Conclusiones

La educación siempre tiene un componente utópico. Querer hacer realidad un museo de la educación, empezó siendo también un sueño, una utopía que en este caso se ha hecho realidad. El MAE va tomando forma, va ocupando un tiempo y un lugar; ya no es una realidad que con mucha ilusión y esfuerzo va dando sus primeros pasos. A nadie se le escapa que el principal problema de un museo es contar con la dotación presupuestaria necesaria para cumplir sus funciones. Mantener un museo no es barato, mantenerlo activo, menos y mantenerlo sin actividad carece de sentido.

El hecho de que desde el número 4 de la revista *Cabás* haya aparecido siempre la sección PHE es un buen indicador de la vitalidad de las iniciativas museísticas de diverso tipo y del entusiasmo que despiertan a nivel universitario, de comunidad autónoma o municipal como es el caso que nos ocupa.

El MAE ha nacido con una marcada vocación didáctica, quiere facilitar aprendizajes, tanto a los niños como a los adultos, a los expertos y a cualquiera que sienta curiosidad por conocerlo. Por los fondos con que cuenta, por las relaciones que ha establecido, por las actividades que está llevando a cabo, y por el entusiasmo demostrado por sus promotores y por todo su entorno, podemos decir que es un museo que está trabajando seriamente para cumplir sus compromisos sociales.

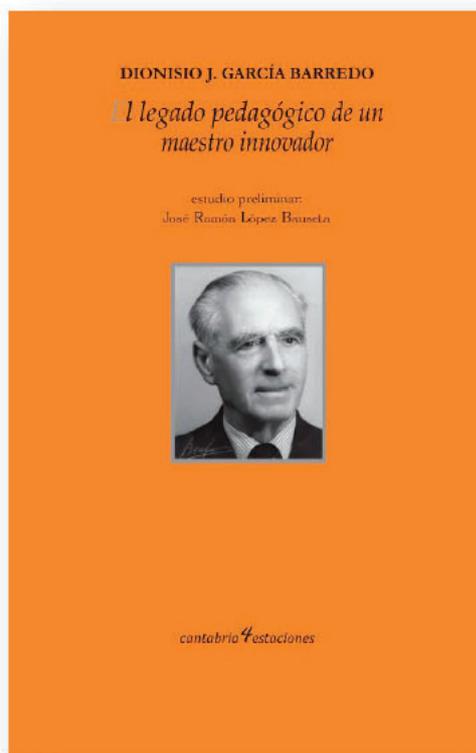
## Bibliografía

- Álvarez Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: Trea.
- Asensi, Jesús (2016). El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico. *Aula*, 22, 117-131.
- Fernández-Conde, Manuel, Sánchez-Tallón, Jesús (2013). Los instrumentos antiguos de los gabinetes de Física. Propuesta de clasificación y estudio comparativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 31 (2), 231-249.
- Museo Andaluz de la Educación: <https://www.museoandaluzde laeducacion.es/>
- Ruiz Berrio, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## ***Dionisio J. García Barredo: el legado pedagógico de un maestro innovador***

---

*Dionisio J. García Barredo: el legado pedagógico de un maestro innovador.* Estudio preliminar de José Ramón López Bausela. Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria (colección Cantabria 4 estaciones, n.º 62), 2020, 432 pp.<sup>1</sup>



A partir del primer tercio del siglo XIX, se va implantando en las sociedades occidentales algo que era novedoso y que contrastaba con la realidad existente hasta entonces: la generalización de la instrucción para toda la población. Los Estados asumieron que el analfabetismo debía erradicarse, creando una estructura educativa que, progresivamente, iba a ir siendo más ambiciosa en cuanto a los contenidos que debían aprender los niños y niñas y a la metodología que tenía que emplearse en ese aprendizaje.

En España, una vez implantado ese sistema nacional, ya a finales del XIX y comienzos del XX nos vamos a encontrar con que, a diferencia de la percepción que tienen los ciudadanos en la

---

<sup>1</sup> La aparición del libro se ha visto retrasada unas semanas debido a la situación sanitaria por la que está atravesando España.

actualidad de lo que es el servicio público educativo, se tenía conciencia de que el proceso de establecimiento de esa estructura nacional de educación estaba en pleno dinamismo por no haber finalizado su conformación. Se crea en 1900 en España un ministerio específico para la instrucción, la construcción de nuevos edificios escolares se palpa como algo de urgente necesidad, las didácticas tradicionales se cuestionan y, para cambiarlas, se mira hacia el exterior buscando referencias válidas... Y en esta época que podemos calificar de inestabilidad, porque los cambios en la educación se ven como obligados, la figura del maestro participa, lógicamente, de ese proceso que buscaba el rumbo acertado para la instrucción de la población.

Volviendo a la comparación con la actualidad, mientras que hoy el papel del Estado en su responsabilidad respecto a la estructura del sistema educativo está asentado (con las diferencias conocidas que existen según la ideología de los que gobiernen en cada momento) e, igualmente, lo está el papel de los docentes en esa estructura (también con las precisiones que los cambios tecnológicos imponen), no sucedía lo mismo en la época pretérita a la que nos estamos refiriendo. De ahí que los maestros de esos años estuvieran en una actitud de alerta ante las novedades que se iban produciendo.

Pero esta digamos que necesidad de los docentes de informarse de estas novedades en tiempos poco estables (como ejemplo significativo, señalar que hubo cincuenta y tres cambios de ministro de Instrucción pública entre 1900 y 1931, aunque algunos repitieron el cargo en varios periodos o incluso “tripitieron”, como Álvaro de Figueroa, conde de Romanones, o Amalio Gimeno) contrastaba con la dificultad de muchos maestros de poder analizar con otros compañeros las normas de interés profesional que se iban publicando, y ser asesorados por expertos sobre ellas, o asistir a actividades donde se expusieran las tendencias nuevas que pretendían renovar el panorama de la pedagogía tradicional.

Los maestros y maestras que trabajaban en núcleos rurales tenían una difícil comunicación con otros docentes, viviendo su rutina de manera aislada y sin posibilidad de poner en común o cuestionar con otros docentes aquello de lo que iban, a menudo con cierto retraso, teniendo noticia. Algo muy diferente de lo que sucedía en las capitales de cada provincia y, sobre todo, en Madrid, donde ese necesario intercambio de opiniones era más factible.

Por ello, las publicaciones profesionales dirigidas a los maestros, tanto las de alcance nacional como las de solo provincial, fueron la herramienta fundamental para conseguir el doble objetivo que se deduce de todo lo que estamos señalando: la posibilidad de acceso a las novedades -comentadas- de interés para la profesión y la aportación de orientaciones didácticas a los problemas que tenía la instrucción en una época en la que estaba aún consolidándose.

En todas las provincias de España surgen, para dar respuesta a las referidas demandas de los docentes, desde mediados del XIX hasta la Guerra Civil periódicos y revistas profesionales dirigidas a los maestros, además de otras publicaciones periódicas similares de alcance nacional.

Es en este contexto donde debemos analizar la aportación del libro que vamos a reseñar. Porque se trata de una recopilación de los textos escritos para ese tipo de publicaciones por un maestro que desarrolló la mayor parte de su vida profesional en Cantabria, Dionisio García Barredo.

Aunque en esa recopilación hay también otros escritos de otra índole -conferencias radiofónicas, por ejemplo-, son sus colaboraciones en revistas profesionales las que constituyen la mayor parte. Y en estas, como veremos, el afán de trasladar a sus compañeros maestros el mensaje de que los docentes deben ser elementos activos de los cambios sociales que la educación posibilita es algo que aparece en todas ellas.

La recopilación para esta edición de la colección Cantabria 4 Estaciones la ha realizado José Ramón López Bausela, y está precedida de un Estudio Preliminar de este mismo investigador.

Cuando afrontemos la lectura del libro, lo tendríamos que hacer desde dos perspectivas.

La primera sería la de la profusión de publicaciones periódicas dirigidas a los maestros a la que nos estamos refiriendo. Y, la segunda, la propia biografía del maestro Dionisio García Barredo.

Para profundizar en la primera, focalizándola en los límites geográficos concretos de la provincia de Santander, lo más adecuado sería consultar el artículo “La prensa profesional de magisterio en Cantabria (1869-1936)” que en esta misma revista *Cabás*, en concreto en su número 8, escribió Milagros Tapia Bon ([clicke para acceder](#)). Leyendo el contenido de este artículo, podemos tener una idea muy válida de la importancia que tuvo esa prensa profesional en la provincia de Santander y crear un cierto contexto en el que encuadrar los objetivos que tenía un maestro como García Barredo al escribir sus artículos.

Y, para la otra perspectiva, la personal, deberíamos leer el muy documentado libro del propio José Ramón López Bausela de 2018 *La escuela en el alma: maestros, escuela pública y modernidad en el umbral del siglo XX*. En este, al hilo de la biografía profesional del maestro Dionisio García Barredo, nos ofrece López Bausela una radiografía de la situación de la enseñanza primaria en España en los últimos años del siglo XIX y la primera mitad del XX que nos permite insertar de manera apropiada la faceta periodística y, en lenguaje actual, sindical de este docente. La reseña de *La escuela en el alma* la realizó Juan González Ruiz en número 21 de *Cabás* ([clicke para acceder](#)).

La selección de los textos de Dionisio García Barredo que López Bausela ha realizado para esta publicación, custodiados en el archivo familiar de sus descendientes, es muy variada. Aunque para nosotros los más importantes desde el punto de vista de la historia general de la escuela en España son los referentes a sus colaboraciones en los periódicos profesionales, ya que ellos, como señala López Bausela en el “Epílogo” del Estudio Preliminar, ilustran “un proceso poco estudiado hasta el momento, el de la transformación de las organizaciones profesionales del Magisterio en sindicatos de clase, un itinerario plagado de luchas políticas e ideológicas que dieron al traste con muchos de sus planteamientos y los de otros que, como él (se refiere a García Barredo), trabajaron para que la unión de todos los maestros fuera una realidad desde la que impulsar sus reivindicaciones frente al Gobierno y mejorar su imagen social como colectivo.” (pp. 110-111) El resto de textos, colocados entrelazados diacrónicamente con los artículos periodísticos, también son de gran interés desde el punto de vista de ser testimonios directos (la “cultura empírica” de la escuela) de lo que era el quehacer de un maestro de la época comprometido con su profesión: exámenes de reválida para obtener las titulaciones de Maestro, alguna conferencia, los prólogos del método de

lectura y escritura simultánea que sacó a la luz García Barredo una vez jubilado y, como colofón, un obituario aparecido en la prensa regional el 1 de junio con motivo de su fallecimiento.

En ese Estudio Preliminar a la selección de los textos escritos por el maestro Dionisio García Barredo, José Ramón López Bausela se esfuerza, ya que es algo fundamental para entenderlos, por ayudarnos a situarnos históricamente en ese momento de la realidad española.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, España, con la pérdida de las últimas colonias y la neutralidad en la Primera Guerra Mundial, se encontraba en una situación de crisis. Crisis de la que se buscaba salir cuanto antes: “Señores, hemos asistido al más grande de los dramas de los siglos: la conflagración mundial reciente... A un hombre inculto y grosero no le pidáis... *comprensión*. La escuela proporciona al pueblo esa *comprensión* porque despertará su inteligencia, elevará su cultura, y le podrá en condiciones de apreciar, estudiar y conocer los problemas todos de la vida. Sin escuela el caos, la barbarie, el salvajismo.” (Conferencia impartida por Dionisio García Barredo en Laredo en junio o julio de 1922. Pp. 131-135)

Y la instrucción, en ese ambiente de desorientación generalizada, se toma como un elemento fundamental de la regeneración. “El problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados”, son las conocidas palabras de Joaquín Costa pronunciadas en 1899.

Para ese impulso educativo, nos concreta López Bausela en el Estudio Preliminar, el papel de los docentes pretendía contribuir “a reducir la brecha entre la pedagogía, la política educativa y la escuela” (p. 16). De nuevo la apelación a la triple parcela de la realidad educativa de un país (la de los pedagogos, que nos dicen cómo se debe educar; la de los políticos, que ordenan lo que hay que hacer; y la de los maestros, que lo aplican en el día a día con los niños y niñas). Lo ideal en cada momento es, en efecto, “reducir la brecha” entre los tres ámbitos y conseguir entre ellos el mayor grado de coordinación posible; aunque, claro, “para poder llevar a cabo con éxito la modernización de nuestro sistema educativo y desarrollar estas nuevas metodologías era necesario el compromiso sin fisuras del estado, materializado en unos presupuestos...” (pp. 42-43).

Ya en el libro antes citado de *La escuela en el alma*, dedica López Bausela el capítulo 8 (“La Segunda República: un breve y fecundo encuentro entre cultura política, escolar y profesional”, pp. 289-329) -la triple realidad educativa- a resaltar cómo en el breve periodo de la Segunda República se culminó, de alguna manera, ese anhelo que venía de años anteriores de que el gobierno (influido por las ideas pedagógicas renovadoras de la Institución Libre de Enseñanza) viajara por las mismas vías que los maestros: “Constituido el Gobierno Provisional de la Segunda República, Marcelino Domingo Sanjuán fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes... (y) sentó las bases durante su breve pero fecundo ministerio de una de las reformas más ambiciosas de la escuela pública en la España de este tiempo y lo hizo, además, asumiendo muchas de las reivindicaciones que maestros, inspectores y asociaciones profesionales del magisterio habían planteado sin éxito a los gobiernos de la Dictadura...” (p. 291).

Dionisio García Barredo, a los pocos días de ser nombrado presidente de la Asociación Provincial del Magisterio Primario de Santander, en esa misma línea de búsqueda de consenso se dirige, junto

a los otros cargos de ella, a través de *El Magisterio Provincial. Voz del Magisterio Montañés* a los “representados” diciendo que la Asociación va a dedicar “las energías precisas para TODOS A UNA pedir y conquistar la dignificación integral de la carrera, el triunfo de la Escuela, que sería el triunfo de todos” (n.º 407, de 6 de enero de 1933, p. 1). Sentido de unidad, de coincidencia entre instituciones e intereses ideológicamente separados por un objetivo común, al fin, que es la mejora de la educación en España.

El maestro miserable del Antiguo Régimen (la investigadora Clotilde Gutiérrez encontró en un archivo que un docente de Cantabria tenía como segundo oficio el de “pobre”) y de los inicios del siglo XIX, sin conciencia de que su función era fundamental para la mejora de toda la sociedad (incluso habiendo perdido el sentido de pertenencia a un gremio de épocas anteriores) va cambiando la propia visión de su tarea por la de alguien que sabe que realiza una función socialmente relevante. Y es ahí donde determinados maestros cumplen con la función de “adelantar”, en el sentido marxista del término, la llegada de esa toma de conciencia. García Barredo es uno de ellos: “Sin apenas recursos, soslayando crisis económicas, asumiendo los cambios de régimen político, sobreviviendo con sueldos miserables, luchando contra el abandono estatal y contra una imagen social del Magisterio muy deteriorada, estos maestros ajustaron su actividad docente a las características del entorno y a las necesidades de sus alumnos, consiguiendo así que su labor docente trascendiera los límites de la escuela.” (p. 32)

En su “Breve apunte biográfico” del Estudio Preliminar (pp. 21-33) sobre Dionisio García Barredo, López Bausela deja claro que la preocupación por el papel del docente en la sociedad no fue un oportunismo de un momento concreto sino una actitud que tuvo este maestro a lo largo de toda su vida, aunque sin olvidarse de las preocupaciones didácticas del día a día con sus alumnos: “El treinta de abril de 1914 obtuvo en propiedad... Villaverde de Pontones. Fue en esta pequeña localidad trasmerana, sin apenas recursos y con una asistencia media que superaba siempre los cien alumnos, donde Dionisio J. García Barredo materializó sus primeros tanteos en la búsqueda de respuestas metodológicas para la iniciación del alumnado en la lectura y escritura simultáneas...” (pp. 25-26) (señalar que, tras su jubilación, publicó su propio método). Y, en el mismo sentido, más adelante: “Ni las responsabilidades societarias, ni su participación como ponente en distintas actividades de formación del profesorado, ni su nombramiento como vocal del Tribunal de ingreso en el periodo de formación profesional del Magisterio y del Consejo provincial de Primera Enseñanza de Santander, mermaron su dedicación a la escuela y a sus alumnos, como confirman los informes de los inspectores que visitaron el Grupo escolar que dirigía con celo, competencia y laboriosidad.” (p. 29)

Volviendo a la comparación con nuestro tiempo presente, se nos hace difícil entender, contrastándolo con la importancia actual, el papel tan destacado que los maestros cumplían en la España de hace cien años en las ciudades y, sobre todo, en los pueblos, como “catalizadores” de su entramado social, siendo García Barredo un ejemplo muy destacado de ello.

Este maestro, al obtener su destino como propietario definitivo en 1914 en la provincia de Santander, inicia desde el pueblo de Villaverde de Pontones su activa participación en el campo del asociacionismo docente, en concreto en la Asociación Provincial del Magisterio de Santander -de la

que será más adelante presidente-, organización adscrita a la Asociación Nacional del Magisterio Primario, constituida en Madrid en 1901. Señala López Bausela que “en un contexto marcado por el progresivo deterioro del régimen de la Restauración, muchos maestros se incorporaron a las asociaciones profesionales del Magisterio para aunar esfuerzos y reivindicar el papel protagonista de la escuela en la modernización del país, denunciando la responsabilidad del Estado en su gestión y financiación.” (p. 63)

Señala López Bausela en este momento, en nuestra opinión muy acertadamente, que es lugar común destacar la importancia del legado de la Institución Libre de Enseñanza y de algunos gobiernos regeneracionistas de la época en el impulso dado a la educación en la España del primer tercio del siglo XX. Sin embargo, y sin quitar importancia a la influencia de aquellos, fueron las asociaciones profesionales las que más hicieron por la modernización de la escuela.

No estaban, como ya hemos señalado, estas asociaciones preocupadas solo por los problemas salariales y administrativos de los maestros, sino por “la mejora de la formación inicial de los maestros, el incremento del número de escuelas..., la introducción progresiva de la graduación de la enseñanza primaria..., la apertura a las corrientes educativas europeas más novedosas para promover la modernización de la escuela pública española...” (p. 64) Era algo más general, y altruista, que las meras reivindicaciones gremiales. Era la colaboración, a través del medio que ellos utilizaban en su día a día en las aulas, en el proceso de salida de la “situación convulsa” (p. 65) de la España de la época, sin tener que usar “cirugías” de corte totalitario, tan habituales en nuestra historia.

La llegada al poder en 1923 de uno de estos “cirujanos”, Miguel Primo de Rivera, marqués de Estella, aunque al principio fue observada con cierta esperanza por las asociaciones profesionales de maestros, enseguida defraudó sus expectativas.

Es en estos años de la Dictadura primorriverista cuando Dionisio García Barredo, ya elegido presidente de la Asociación Provincial del Magisterio de Santander, promueve la creación de un montepío que ayudó a paliar la situación de muchas viudas y huérfanos de maestros y cuando pone en marcha la publicación de *El Magisterio Provincial*, periódico semanal que sustituyó a “las hojas volanderas que hasta ese momento se venían utilizando para informar a los asociados de la marcha de los asuntos de la organización” (p. 72).

La gestión de la Asociación no fue nada fácil, y López Bausela nos detalla cómo García Barredo, con un talante claro y conciliador, tuvo que ir encajando diferentes opiniones e intereses que iban manifestándose, sobre todo en lo concerniente al Montepío.

En estas circunstancias, y aunque la mayor parte del espacio semanal de *El Magisterio Provincial* se lo llevaba las cuestiones relativas al funcionamiento de la propia Asociación Provincial del Magisterio de Santander, el equipo de redacción del periódico no dejaba de insertar en sus páginas reseñas y artículos de difusión de las corrientes pedagógicas europeas más novedosas: “desde el equipo de redacción del periódico se buscó poner en contacto a los maestros con experiencias educativas donde la motivación de los alumnos y el fomento de su autonomía fueran los ejes de su

aprendizaje, promoviendo así la transición de una escuela tradicional donde el maestro era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a otra más moderna en la que el alumno asumía íntegramente ese protagonismo.” (p. 79)

García Barredo quiso mantener, tanto en la asociación como en su órgano de difusión, *El Magisterio Provincial*, una actitud de neutralidad política, intentando que en ambas cupiesen todas las tendencias ideológicas. Aunque eso, a medida que iba avanzando la década de los veinte, se fue haciendo cada vez más difícil por “la transformación progresiva de las asociaciones profesionales del Magisterio en sindicatos de clase, un proceso que trajo consigo la politización de estas organizaciones trascendiendo el ámbito pedagógico para entrar de lleno en el campo de la lucha obrera.” (p. 81) Y esto provocó que la Asociación que presidía García Barredo pudiera dedicar cada vez menos esfuerzos a los temas pedagógicos o de formación del profesorado, como también se constató a nivel nacional en la asamblea general celebrada el 29 de diciembre de 1926.

Sobre esto, en el número 412 de *El Magisterio Provincial*, aparecido el 10 de febrero de 1933, se indica: “No se nos oculta que vivimos momentos de pasión, lo político, lo económico, lo social, lo laico, lo religioso, etc., lo invaden todo y todo se discute acaloradamente. Nosotros hemos dejado a un lado nuestro propio pensar sobre estos temas. Funcionarios del Estado somos fieles y leales cumplidores de sus disposiciones. Nuestra Asociación no es política y, por tanto, vive al margen de esos litigios.” (p. 284)

Como el ambiente, explica López Bausela, por una serie de hechos se fue enrareciendo, García Barredo dimitió como presidente de ella; aunque reconsideró su decisión por las numerosas muestras de cariño y de solidaridad de la mayoría de los asociados hacia su persona.

Pero, ya en agosto de 1930, ni García Barredo ni quienes lo acompañaron en su aventura societaria desde 1926 se presentaron a las elecciones que se convocaron para renovar sus cargos.

El asociacionismo docente estaba derivando hacia un sindicalismo convencional, y muchos afiliados de otras asociaciones se acercaron a la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, ligada a la Unión General de Trabajadores.

No obstante, y en especial por el apoyo de Jesús Revaque Garea, en julio de 1932 volvió García Barredo a presidir la Asociación Provincial del Magisterio de Santander, aunque el ambiente social y político era muy inestable: “la nueva directiva, consciente de que se vivían días de pasión colectiva donde las polémicas de índole político, económico, social, laico y religioso lo impregnaban todo y que todo se discutía acaloradamente...” (p. 97).

Es de destacar la estrecha relación entre Jesús Revaque y Dionisio García Barredo. Además de su colaboración en la Asociación, García Barredo fue el secretario y uno de los promotores de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander, inaugurada en enero de 1929, con el objetivo de valorar las aptitudes físicas y psicológicas de los adolescentes que, una vez finalizados sus estudios primarios, abandonaban la escuela, orientándoles profesionalmente en la dirección que mejor se adecuara a sus capacidades personales. Jesús Revaque fue el psicotécnico de la Oficina y Jesús Mirapeix del Cerro, el médico. En el número 18 de *Cabás*, se publicó un artículo de Jaime Linares Fernández sobre la gestación de esta Oficina-Laboratorio de Santander

([clicque para acceder](#)); y en el número 21, del mismo autor, sobre la difusión en la prensa local por parte de Revaque de la importancia de la orientación profesional ([clicque para acceder](#)). Y, durante sus años en el Grupo escolar de Peñacastillo, puso en práctica García Barredo con los alumnos de ese centro la tarea de orientar profesionalmente a todos aquellos que no iban a continuar con los estudios de Bachillerato.

Volviendo a su trabajo en la Asociación, es de destacar que García Barredo, a pesar de ese ambiente señalado, intentará mantenerla al margen de la política: “reservando sus energías para la actividad societaria enfocada a conquistar la dignificación del Magisterio y el triunfo de la escuela, que representaba, a la postre, el de todo el país.” (p. 97). Así, en *El Diario Montañés* del 25 de abril de 1929, señalará García Barredo en un artículo: “El vivir de hoy no es el vivir de ayer. Las naciones todas, en competencia febril, preparan a sus hijos con el mayor esmero en un formidable esfuerzo por superarse. Las que caminan a la zaga, como hoy y como siempre, sentirán el influjo externo.” (p. 273)

De esta manera, García Barredo instó a los asociados, desde las páginas del periódico “a no desmayar ni a dejarse arrastrar por la irritación y el abatimiento” (p. 98), fomentando la asistencia a las reuniones y asambleas y abriendo la participación en los temas educativos no solo a los docentes, sino a toda la sociedad: “una escuela pública totalmente ajena a los vaivenes políticos, una escuela donde los maestros trabajaran valores universales por encima de cambios ideológicos...” (p. 104).

Hecho destacado fue, sobre todo, la organización por parte de la Asociación Provincial en Santander del VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros en agosto de 1933. Aunque, como señala Ángel Llano Díaz en el artículo que en el número 15 de *Cabás* dedicó a este congreso, también aquí las intenciones de centrarse en lo pedagógico no se cumplieron ([clicque para acceder](#)).

Durante el bienio del gobierno radical-cedista de derechas (1933-1936), la Asociación Nacional del Magisterio se une con la Confederación Nacional de Maestros y la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en el Frente Único de Maestros para luchar, al margen de ideologías y creencias, por la equiparación salarial de los funcionarios docentes respecto al resto de los funcionarios -como García Barredo pone de manifiesto a través de la tribuna de *El Magisterio Provincial*-: “la actividad de García Barredo para mantener a la Asociación al margen de cuestiones ideológicas, políticas o religiosas fue muy intensa...” (p. 107).

Ese mismo año 1933 fue nombrado director del Grupo Escolar de la Casa Provincial de Asistencia Social de Santander, ubicado donde en la actualidad se encuentra el edificio cerrado del centro hospitalario Residencia Cantabria.

Se reproduce en el libro el escrito que redactó García Barredo para despedirse del Grupo escolar rebautizado como Augusto G. de Linares: “Bien lejos estaba de pensar cuando escribía las primeras líneas del anterior número de ESCUELA que casi iban a ser las últimas. Porque las últimas son estas. He sido trasladado a la dirección de las escuelas de la Casa de Asistencia Social y cuando estos renglones salgan a la luz ya no seré maestro de este hermosísimo Grupo. Nueve años entre

vosotros, durante los cuales no he tenido el más leve disgusto, han hecho, además, nacer, crecer y extenderse en mí grandes afectos en esta industrial y populosa barriada de Peñacastillo...” (p. 356) Y en esta nueva etapa de la vida profesional de Dionisio García Barredo, señala López Bausela, “aunque su compromiso con la Asociación Provincial del Magisterio fue firme hasta su desaparición durante la Guerra Civil, la pista de su actividad societaria se difumina durante esta última época.” (p. 107)

Quizás una de las razones de ese cierto distanciamiento, aparte del lógico cansancio por una actividad tan intensa como desarrolló a lo largo de los años anteriores, fue la difícil tarea didáctica y asistencial que el nuevo puesto le exigió al deber atender a niños en situación de desamparo familiar.

Así, en el libro reproduce López Bausela unas interesantísimas “Breves notas sobre algunos aspectos de su organización” del Grupo escolar de la Casa de Asistencia Social de Santander, editadas por la Imprenta Provincial en marzo de 1934 (pp. 359-370). En ellas, podemos comprobar lo ambicioso que era el trabajo que se proponía para realizar con los niños acogidos en esa institución, incluidas las fichas que se debían rellenar para cada niño y un “periodiquín mensual” (que se llamará *Eco y Luz*).

Se reproducen partes de varios números de *Eco y Luz*. En el de noviembre de 1935, aparece un artículo titulado “Ya tenemos cinematógrafo”: “Cumplida queda la promesa. El cine ha empezado a funcionar y vuestros ojos curiosos y expresivos han visto, entre sorprendidos y admirados, que no se trata de un cine cualquiera, sino de algo magnífico y espléndido... Su máximo interés estará en las películas documentales y de vulgarización, sin embargo, no ha de descuidar la parte meramente recreativa, de sana y alegre distracción. Esto nos permitirá alguna que otra vez obsequiar con un rato de solaz a los venerables ancianos que en el Establecimiento se hallan acogidos, y que, a pesar de la posible cuidadosa atención que se les presta, ven deslizarse en perenne monotonía sus oscuros días de achaques y tristezas.” (pp. 393-395)

Finaliza la selección de textos con el discurso que el 7 de marzo de 1950 dirigió a los presentes, en el homenaje tributado a Dionisio García Barredo, Eutiquio García; con las introducciones a su método de lectura y escritura simultáneas y con la necrológica aparecida en el diario *Alerta* de Santander del 1 de junio de 1965 con motivo de su fallecimiento.

Con *Dionisio J. García Barredo: el legado pedagógico de un maestro innovador*, José Ramón López Bausela nos vuelve a demostrar, como ya hizo en publicaciones anteriores -en especial, en *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra: el proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* y en *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: un proyecto fascista desmantelado por implosión-*, no solo lo valioso de los resultados de su trabajo como investigador, sino lo acertadamente que da a conocer al lector sus investigaciones.

Parte López Bausela siempre de algo diferente que ponga luz nueva en aspectos no trabajados anteriormente de la investigación sobre la historia de la educación en España. En el caso que nos ocupa, documentos de primera mano que permiten reconstruir toda una trayectoria profesional de un maestro que vivió intensamente una época decisiva de cambios en la educación.

Cuando ya dispone de la materia prima, López Bausela la contextualiza de manera muy acertada, relacionándola de forma muy plástica con los avatares de la política del momento. Más que en este libro que reseñamos, esa contextualización la realiza en el anterior, *La escuela en el alma*, del que este otro es de alguna manera una profundización.

Y, por último, y como ya hemos destacado en otras ocasiones, José Ramón López Bausela sabe -cualidad no muy habitual entre los investigadores- exponerlo de una manera didáctica y amena, logrando traer al presente, a manera de cuadros de la sociedad del momento, la realidad y actitudes de las personas que las vivieron en el pasado; lo que hace de la lectura de sus libros algo muy agradable, incluso para los no dedicados profesionalmente a la investigación sobre la escuela de otro tiempo.

Como acabamos de decir, aunque *Dionisio J. García Barredo: el legado pedagógico de un maestro innovador* no sea sino una profundización en lo que ya pudimos leer en *La escuela en el alma*, aporta el que podamos constatar directamente, leyendo los textos de García Barredo, cómo de intenso era el debate educativo de la época.

A diferencia de la actualidad, donde la profusión de medios tan diversos por los que podemos acceder a la información hace que no los valoremos, en la época en la que García Barredo sacaba a la luz sus escritos en la prensa profesional del magisterio, daba sus charlas o hablaba a través de las emisoras de radio eso era, por lo escaso, muy valorado. En el momento actual, en el que encontramos cientos de referencias en Internet de algo que buscamos, tenemos que darnos cuenta de lo que significaba para un maestro, en especial si vivía con cierto aislamiento profesional en un entorno rural, abrir las páginas de *El Magisterio Provincial* o de alguna publicación semanal similar y poder leer cosas de gran interés para su ejercicio profesional y didáctico.

Debemos valorar muy positivamente, así mismo, el que la Editorial de la Universidad de Cantabria haya sacado a la luz en su colección Cantabria 4 Estaciones esta publicación.

En esta misma colección, ya publicó otras obras de interés para la investigación sobre el pasado escolar. En concreto, en 2005 *Jesús Revaque: periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*, a cargo de Vicente González Rucandio. Y cuyo Estudio Preliminar puede consultarse en línea parcialmente ([clic aquí para acceder](#)). Y, en 2015, *José Arce Bodega: la pasión por la escuela de un inspector ilustrado*, que reproduce la *Memoria sobre la visita general de las escuelas* de 1849 de varias zonas de la entonces provincia de Santander que realizó este inspector. El Estudio Preliminar, de Juan González Ruiz, y el inicio de la Memoria también pueden leerse parcialmente en línea ([clic aquí para acceder](#)).

José Antonio González de la Torre

CRIEME



