

# Cabás

Junio 2019

Patrimonio Histórico Educativo

**Museo de las Antiguas  
Escuelas de Utrillas**

**La Grande Obra  
de Atocha**

**Escuela de Soto**

**Asociación  
Escuela Benaiges de  
Bañuelos de Bureba**



**Categorización de los  
materiales didácticos para la  
enseñanza de los seres vivos**

**Educación y escuela en la  
España contemporánea:  
el caso de Lorca**

**Escuela pública durante  
la II República**

**Josep Climent, educador total**

**La orientación profesional en la  
prensa local: el papel de Jesús Revaque**

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





# *Cabás* n.º 21

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, Cultura y Deporte del Gobierno de  
Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2019

## Tabla de contenido

### Artículos

José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes <b>Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios</b> .....	1
Carmen M. Cerdá Mondéjar <b>Educación y escuela en la España contemporánea: el caso de Lorca (Murcia), 1900-1930</b> .....	23
Antonio David Galera Pérez <b>Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares</b> .....	46
Marc-Antoni Adell Cueva <b>Josep Climent, educador total</b> .....	80
Jaime Linares Fernández <b>La orientación profesional en la prensa local: el papel divulgador de Jesús Revaque (1924-1936)</b> .....	111

### Experiencias

Enrique Pérez Simón y Javier González Molero <b>Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos)</b> .....	132
---	-----

### Foto con historia

Perfecto Pereiro Lázara <b>Añoranzas. Mi escuela</b> .....	152
María del Carmen Gómez Gómez y María Teresa Iglesias Polo <b>Un siglo de La Grande Obra de Atocha</b> .....	155

### Centros PHE

Ayuntamiento de Utrillas <b>Museo de las Antiguas Escuelas en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas (Teruel, España)</b> .....	157
---	-----

## Reseñas bibliográficas

José Ramón López Bausela, <i>La escuela en el alma: maestros, escuela pública y modernidad en el umbral del siglo XX</i> .....	167
Clotilde Gutiérrez Gutiérrez, <i>Estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas (1700-1850)</i> .....	172

## **Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios**

### **Categorization of teaching materials for the teaching of living beings in old cabinets and laboratories**

---

**José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes**  
**Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa  
de la Universidad de Murcia (CEME)**

**Resumen:** Esta contribución trata la categorización de los materiales científico-didácticos que se utilizaron para la enseñanza de la vida en las aulas, gabinetes y laboratorios de algunos de los centros educativos históricos de España. Bajo un enfoque multidisciplinar entre la biología y la historia de la educación, se estudia la génesis, características de fabricación, funcionalidad y usos didácticos de estos materiales. Desde la idea del “objeto fósil o huella”, establecemos un punto de partida para proponer una taxonomía del material que tenga en cuenta su uso en el aula diferenciando entre material representativo, colecciones de seres vivos, instrumental óptico y de experimentación.

**Palabras clave:** patrimonio histórico educativo, material científico educativo, historia natural, láminas, modelos, herbarios, taxidermia, aparatos de proyección y microscopía.

**Abstract:** This contribution deals with the categorization of scientific-didactic materials used for the teaching of life in classrooms, cabinets and laboratories in several historical educational centres of Spain. We study the genesis, manufacturing characteristics, functionality and didactical use of these materials. A multidisciplinary approach between biology and history of education. From the idea of the “fossil object” or “footprint object” we establish a starting point to create a taxonomy of the scientific teaching material, differentiating between representative material, collections of living organisms (or parts of them) and instruments (optical and experimental).

**Key Words:** historical educational heritage, scientific teaching materials, natural history, wallpapers, models, herbariums, taxidermy, projection devices and microscopy.

En los últimos tiempos, se aprecia como los antiguos gabinetes, colecciones y laboratorios se han puesto en valor en muchos centros educativos históricos. El creciente interés de la historia de la educación por la cultura material discurre paralelo al de las ciencias naturales<sup>1</sup> en un esfuerzo de reconstrucción de su historia como disciplina de enseñanza. Una historia y unos materiales en desuso por el devenir del progreso científico<sup>2</sup>. No ha sido un camino fácil poner este patrimonio en valor, los propios científicos habían olvidado su existencia o lo percibían como herramientas de trabajo que habían dejado de ser útiles o estaban anticuadas (Bertomeu y García, 2002). Tal es el cambio que no resulta sencillo conocer el número aproximado de lugares dedicados a conservar el patrimonio científico educativo en nuestro país. En un esfuerzo compilatorio la Real Sociedad Española de Historia Natural publicaba una memoria especial que recogía 101 espacios relacionados con la enseñanza de la Historia Natural en España (González y Baratas, 2013).

Este auge no solo se vive en el campo de las ciencias naturales, en general la museología educativa en España vive un periodo significativo de crecimiento como disciplina científica (Álvarez et al. 2017). Con la musealización y la puesta en valor de los espacios y los materiales didácticos<sup>3</sup> para la enseñanza, es cada vez mayor la oportunidad de realizar investigaciones en el campo de la historia del patrimonio educativo y en el de la didáctica de las ciencias. Desde el punto de vista de las ciencias naturales es inevitable pensar en un orden sistemático para organizar el material en colecciones que guarden una uniformidad y coherencia a la hora de su análisis.

De la investigación de la evolución del material científico utilizado para la enseñanza en los centros educativos murcianos<sup>4</sup>, de las experiencias de conservación en el antiguo laboratorio de Biología de la Universidad de Murcia<sup>5</sup>, y de la exposición de los materiales didácticos relacionados

---

<sup>1</sup> Haremos referencia a las ciencias naturales o a la historia natural como suma de los estudios de la naturaleza. Estos fueron introducidos desde los primeros momentos en los planes de estudio de la enseñanza secundaria, bien con un carácter genérico a través de los *Elementos de Historia Natural* (1836 y 1857), *Historia Natural* (1849, 1852, 1894), las *Nociones de Historia Natural* (1845, 1861, 1866) o diferenciando su estudio en cada una de las distintas disciplinas que la conforman como la Botánica (1845). Durante los años 1900 y 1936 se sucedieron varios planes y sus correspondientes reformas (tabla 1), se impartió la asignatura de Historia Natural (1900, 1901, 1903, 1926, 1931 y 1932), Historia Natural y Biología (1926), Historia Natural y Ciencias Naturales (1932). Y el Plan de 1934 que de forma cíclica ofrecía nociones de Ciencias Físico-Naturales en los primeros cursos y Ciencias Naturales los últimos cuatro cursos.

<sup>2</sup> En muchos casos esos materiales se han conservado gracias a la altura de miras de los profesores que supieron ver que el patrimonio cultural no solo se refiere a manifestaciones artísticas y literarias, y que la cultura científica, fruto de la actividad docente e investigadora, estaba presente en los materiales de enseñanza (Del Baño, 2003).

<sup>3</sup> Ruiz Berrio se refiere al material didáctico para hablar de los materiales utilizados en la enseñanza escolar, sin embargo, dice que son varias las expresiones que pueden usarse para el mismo concepto: ayudas didácticas, recursos didácticos o medios educativos, siendo el más empleado el de material didáctico (Ruiz Berrio, 2012).

<sup>4</sup> En el marco de las acciones de Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) y del Proyecto de investigación n.º 11903/PHCS/09, sobre «El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes» financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

<sup>5</sup> Fruto de años de colaboración entre el año 2000 y 2007 en el Museo Loustau y de la investigación en el CEME fue la realización de la tesis doctoral titulada “El material científico para la enseñanza de la botánica en la Región de

con la naturaleza de la antigua Escuela Normal de Murcia<sup>6</sup> surgió la necesidad de encontrar un criterio de categorización y exposición del material científico-didáctico. La investigación en el museo que alberga el material del antiguo Instituto Provincial de Murcia (MUSAX) y su archivo junto al estudio de la correspondencia con el Museo de Ciencias Naturales de Madrid<sup>7</sup> nos ha permitido indagar también en el material utilizado en la enseñanza secundaria y conocer su papel en la renovación educativa del primer tercio de siglo XX (Marín, 2018a).

El marco temporal de este estudio abarca gran parte del siglo XIX, desde 1835 coincidiendo con la implantación de la enseñanza secundaria<sup>8</sup>, en paralelo con el desarrollo de nuevos materiales científicos para la enseñanza y su comercialización en España. El estudio incluye el primer tercio del siglo XX con la renovación educativa en las aulas españolas y la introducción del trabajo de laboratorio y de nuevos aparatos.

## Los objetos como registros fósiles

En cuanto a la definición de los materiales u objetos utilizados en las aulas, se ha recurrido a un símil paleontológico, caracterizándolos como registros fósiles ya que en ellos residen ciertos testimonios de la cultura escolar (Viñao, 2005), o como objetos-huella (Sacchetto, 1986). Su estudio según Hernández Díaz (2002) corresponde o se enmarca en la historia material de la escuela o la etnohistoria de la escuela. Sobre estos objetos, como sugiere Antonio Viñao (2005), lo problemático es ver que preguntas se pueden plantear y si pueden ofrecernos una respuesta. En este sentido, desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias nos interesa conocer los contenidos científicos, la forma en la que se impartían las prácticas, la evolución de los paradigmas científicos a través del uso del material y los avances tecnológicos que llegaron a las aulas. El estudio de la evolución del material científico puede ser el mejor indicador de los cambios que se produjeron en los planteamientos y estrategias didácticas llevadas realmente a la práctica en las aulas (Bernal y López, 2009). Para poder dar respuesta a estas cuestiones, hay que tener un conocimiento profundo de las colecciones, los contenidos de biología y geología, y las funciones de estos materiales en el gabinete o en el laboratorio. Es difícil pensar en una investigación o proyecto museístico sobre el material de las ciencias naturales que no cuente con una visión desde la propia disciplina.

---

Murcia (1837-1939)” (Marín, 2014) dirigida por los profesores José Mariano Bernal Martínez y José Damián López Martínez, de la Facultad de Educación.

<sup>6</sup> Durante el curso 2011-12 los firmantes de este artículo tuvimos la oportunidad de organizar y preparar el material de ciencias naturales de la antigua Escuela Normal de Murcia para la exposición de las Ciencias en la Escuela junto a los profesores José Mariano Bernal Martínez, M.<sup>a</sup> Ángeles Delgado Martínez y José Damián López Martínez. Dicho trabajo de clasificación y registro fotográfico apareció en un catálogo sobre la antigua Escuela Normal de Murcia (López, et al. 2012) y en la tesis sobre los materiales para la enseñanza de la botánica en la Región de Murcia (Marín, 2014).

<sup>7</sup> Esta investigación se realiza con la inestimable colaboración de Leoncio López-Ocón investigador del Instituto de Historia del CSIC en el marco del proyecto de investigación HAR2014-54073-P: Dinámicas de renovación educativa y científica en las aulas del bachillerato (1900-1936): una perspectiva ibérica.

<sup>8</sup> El primer Instituto de segunda enseñanza que se creó en España, por R. O. de 25 de agosto de 1835, fue el de Palma de Mallorca. Abrió sus puertas en enero de 1836. Tras él se crearon los de Guadalajara (R. O. de 17 de septiembre de 1837) y Murcia (R. O. de octubre de 1837). Entre 1835 a 1849 se crearon un total 59 Institutos.

## Categorización del material didáctico

Una primera categorización del material relacionado con la historia natural la podemos encontrar en las Memorias del Museo Pedagógico, con los detalles proporcionados por su secretario Ricardo Rubio (1892). Los recursos los dividía en dos clases: los que se podían emplear directamente y los que servían de apoyo a estos. Entre los primeros, Rubio nombraba las láminas, herbarios, preparaciones microscópicas, fotografías sobre cristal para proyecciones...; entre los segundos, los aparatos proyectores, los microscopios, lentes, micrótomos y cajas para herborizaciones.

Entre las consideraciones para establecer una categorización del material didáctico Julio Ruiz Berrio (2012) explicaba la evolución de las láminas, grabados y otros objetos de demostración, o material tradicional, hacia un material de tipo experimental, con posibilidades de manipulación. Hernández Díaz (2002) distingue entre objetos de colgar y ver, manipulativos y dialógicos, así como entre aquellos objetos procedentes de la cultura escolar empírica o artesanal. Al clasificar los instrumentos científicos históricos se puede distinguir también entre los que son de observación y los de experimentación, o instrumentos pasivos y activos (Bertomeu y García, 2002). Por otro lado, Víctor Guijarro (2018: 236) en su reciente trabajo sobre artefactos y acción educativa hace tres distinciones dentro de los objetos científicos: para la práctica en el demostrativo o fenoménico, el pedagogo-analítico y el constructivista que debe contribuir a la asimilación de habilidades experimentales.

Los métodos basados en la observación y demostración fueron siempre cruciales en el estudio de la zoología, la botánica y la geología, tal y como apunta Inês Gomes (2018: 12) que lo ha estudiado en profundidad en los materiales científico-pedagógicos de los liceos portugueses. En España Bernal y López (2009: 69) explican que la metodología puesta en práctica en los institutos era por lo general expositiva, con el libro de texto como principal recurso y un aprendizaje centrado en el recuerdo de la lectura junto al refuerzo de la exposición utilizando colecciones.

Según Santos Casado (2017: 95) dentro de las prácticas propias de la historia natural estaban las prospectoras, recolectoras y curatoriales enfocadas a la preparación de colecciones científicas, y, por otro lado, la representación científica de objetos y fenómenos naturales. Esto se ve en la composición de un gabinete típico de historia natural donde se conservaban, para su observación y estudio, objetos procedentes de la naturaleza organizados de forma taxonómica y didáctica en colecciones: animales naturalizados (disecados o conservados en líquido), colecciones de malacología, herbarios (plantas, algas, briófitos y helechos), minerales, rocas y fósiles. A estos materiales didácticos se sumaban aquellos icónicos o de representación que mostraban la naturaleza en el aula mediante la representación pictórica (láminas), escultórica (modelos clásicos, maquetas) y la proyección de imágenes (Marín, 2018a). Esta idea de enseñar por medio de colecciones era indisoluble de la enseñanza de la historia natural tradicional que implicaba también la existencia de un aula-museo y de un espacio para un jardín. En estos últimos, las colecciones de ejemplares de plantas se ponían a disposición de la enseñanza para apoyar los estudios de botánica de las cátedras de Historia Natural y los trabajos prácticos de Agricultura, siendo el trabajo manual con las plantas uno de los recursos que más temprano se usaron en la enseñanza, en concreto en los jardines anejos a los jardines de infancia ideados por Froebel en Alemania (Martínez Ruiz-Funes, 2013).

## El libro como primer material didáctico de ciencias naturales

Los manuales, libros de texto y de lectura suponen el material más tradicional en la enseñanza. Su estudio ha dado lugar a un campo de investigación, íntimamente relacionado con la historia de las disciplinas académicas en tanto en cuanto los libros de texto han jugado un papel fundamental en la configuración de las disciplinas y de sus respectivos códigos (Ossenbach, 2010). El libro de enseñanza es un “objeto-huella” que sintetiza las teorías y prácticas pedagógicas, “el manual de enseñanza puede ser percibido como un espacio de representación de la memoria en el que se ha materializado la cultura de la escuela, así como de las sensibilidades sociales de los agentes que lo producen y de los contextos en que circulan” (Escolano, 2006: 219).

Entre los textos de ciencias naturales distinguimos diferentes géneros: los tratados, los manuales o libros de texto, los libros de lectura y las guías de campo. Los tratados son obras enciclopédicas que recopilan una gran cantidad de información. Los manuales se pueden dividir entre los que trataban de forma exclusiva sobre materias específicas y los más habituales sobre elementos, compendios o cursos de Historia Natural siguiendo el esquema linneano de ver la naturaleza en tres partes: la mineral, la flora y la fauna. Ya a principios de siglo XX empezaron a surgir en España modernos manuales que trataban los contenidos de forma transversal, dentro del marco general de la biología, siguiendo el camino trazado por Ignacio Bolívar en 1890. Los libros de lectura ocupaban un lugar privilegiado en la historia de la escuela ya que la lectura fue la principal vía que se ofreció para adquirir los primeros conocimientos científicos de naturaleza. Por último, las guías de naturaleza aparecieron por la necesidad de interpretar la naturaleza de forma sencilla y visual, con claves dicotómicas e ilustraciones para estudiar la flora de los distintos países. Destacan las claves de determinación de la *Nouvelle flore pour la détermination facile des plantes* (Bonnier y De Layens, 1917), siendo referencia de imprescindible mención acerca de la didáctica<sup>9</sup> y la divulgación.

En cuanto al estilo de las publicaciones, distinguiremos, por un lado, las obras tradicionales de contenido exclusivamente enciclopédico y marcadamente memorístico y, por otro, las que tienen una lectura más reflexiva, acompañadas por propuestas de prácticas y nuevas formas de abordar los contenidos debido a la influencia del movimiento general de renovación pedagógica. Entre los recursos didácticos utilizados se hizo habitual el uso de cuadros sinópticos presentados por medio de llaves que organizaban las ideas de manera sencilla y condensada, y la incorporación de dibujos científicos como los diagramas florales, disecciones de animales, cortes anatómicos y representaciones esquemáticas de fenómenos fisiológicos como la reproducción.

En lo que se refiere a las ilustraciones de los libros, los textos modernos en España seguirán el estilo editorial de otros países donde científicos de prestigio se ocupaban de confeccionar libros

---

<sup>9</sup> Gaston Bonnier usaba una terminología sencilla y siempre desde la experiencia, para enseñar los elementos de las ciencias naturales. Fiel a la tradición de su maestro Pasteur, le gustaba repetir constantemente a los estudiantes esta frase: “una experiencia bien hecha vale más que mil observaciones” (Davy de Virville, 1923).

de texto y de lectura con ilustraciones que ayudaban a interpretar la naturaleza, como los del *Cours complete de Histoire Naturelle* (Bonnier, 1891).

## Material didáctico representativo o iconográfico

Las láminas de pared, los modelos de cera, cristal, papel maché o escayola y las placas diascópicas han sido uno de los métodos más socorridos para ilustrar la naturaleza en el aula. Son reproducciones de la realidad que constituyen una ayuda importante para la enseñanza, permitiendo solventar las dificultades del objeto de estudio, representando las “cosas” aumentadas o disminuidas, bajo diversas formas (Ruiz et al. 2002: 180).

Surgidas de la colaboración entre naturalistas y artistas, las láminas de pared estaban destinadas a la enseñanza de las ciencias en los más variados contextos educativos (Frutos et al., 2018). Eran una representación visual del mundo natural en las aulas y quedaban visibles en las salas de estudio, incluso desde gran distancia. Las láminas adquirieron mucho éxito y popularidad debido principalmente a razones técnicas y educativas, así como a la puesta en valor de la visualización. La difusión de las láminas estuvo unida de forma muy clara a los importantes avances en la tecnología de impresión, siendo clave el desarrollo industrial de la litografía. Se podría decir que la época de apogeo de las láminas como material de enseñanza tuvo lugar entre los años 1870 y 1920 (Bucchi, 2006). La mayoría fueron fabricadas en serie, y su uso fue muy recomendado por las autoridades educativas en los principales países europeos. Durante este periodo, la fabricación de láminas cubrió todos los campos del conocimiento y los diferentes niveles educativos con especial carácter didáctico las láminas de Gaston Bonnier, Paul Pfurtscheller y Dodel Port. El profesor Ricardo Rubio, secretario del Museo Pedagógico, decía que no podía negarse que, en muchos casos, una lámina bien hecha auxiliaba poderosamente la interpretación de algunos detalles oscuros en el ejemplar natural, o completaba fases de desarrollo que no podían obtenerse en un momento dado. Y en este concepto el valor educativo de la lámina era indiscutible (Rubio, 1892: 70).

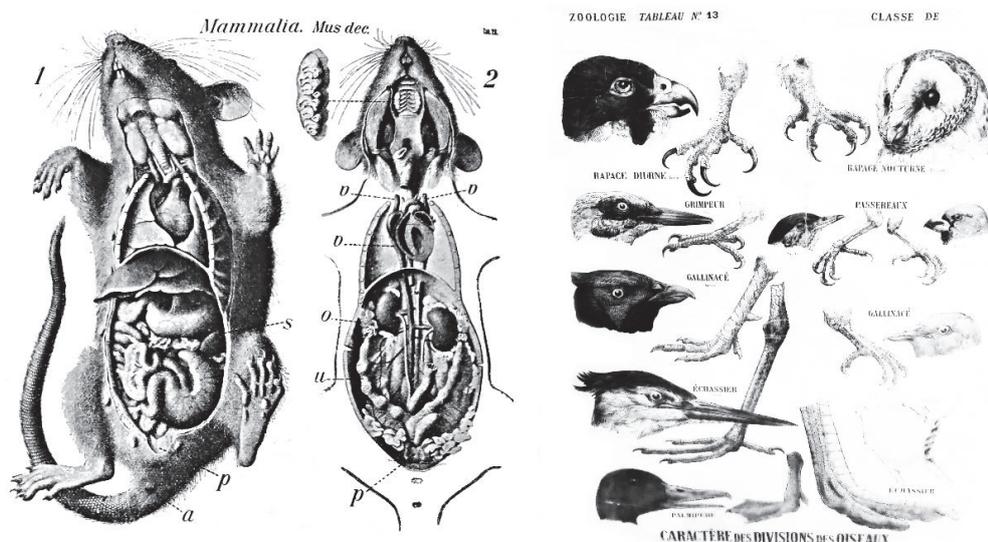


Figura 1. A la izquierda una lámina con la disección de un roedor (serie de Paul Pfurtscheller) y a la derecha una lámina sobre los caracteres de la división de las aves (láminas de Gaston Bonnier).

Otro de los materiales representativos que tratamos en esta categorización son los modelos de ejemplares de anatomía humana, botánica y zoología. Podemos definir un modelo como una representación tridimensional de un organismo o parte de él, generalmente ampliado para poder observar mejor los detalles, y, al igual que en el dibujo científico, no se trataba de hacer una representación artística sino una aproximación pedagógica y fiel de la naturaleza. A finales del siglo XVII fueron muy utilizados para el estudio de la medicina, representando la anatomía y las enfermedades. Las espléndidas colecciones de anatomía humana desarrolladas en Bolonia y Florencia marcaron el apogeo de la anatomía plástica con la reproducción tridimensional en cera (Schnalke, 2004). Los modelos de cera mucho más complejos en su manejo, caros y frágiles dieron paso a los modelos de papel maché y de escayola (Aragón, 2012). Con el uso de pasta de papel, pintada y barnizada los modelos adquirirían gran durabilidad permitiendo un mayor uso de las piezas y ser etiquetados para identificar estructuras concretas (Baratas, 2013). En 1865 tras el éxito comercial con sus modelos anatómicos de medicina Louis Thomas Jérôme Auzoux introdujo una nueva línea con modelos de flores a gran escala fabricados en papel maché, en un artículo publicado en el primer número de la revista *Nature*, W. Tuckwell recomendaba los modelos de plantas de Auzoux por permitir a los alumnos ver pequeños detalles botánicos (Tuckwell, 1869).

En nuestro país los modelos más utilizados fueron los de Auzoux<sup>10</sup> y los de las casas Les Fils d'Émile Deyrolle<sup>11</sup> y Brendel. La casa Cultura comercializó réplicas de los modelos originales de Brendel y de Deyrolle como los que se encuentran en la antigua Escuela Normal de Murcia (figura 2).



Figura 2. A la izquierda juntos los modelos florales de la casa Cultura en peana de madera circular, similares a los de la casa Brendel alemana (Bernal y Marín, 2012). Modelos fotografiados y clasificados en el CEME, en la imagen de la derecha los modelos en sus vitrinas con las etiquetas que preparamos para su exposición en 2012 (José Pedro Marín Murcia y María José Martínez Ruiz-Funes).

<sup>10</sup> Para profundizar sobre los modelos de Auzoux consultar: el estudio sobre el interés que suscitaron estos modelos en los docentes españoles (Gomis y Ruiz-Berdun, 2016), los trabajos de puesta en valor de los modelos de Auzoux en el Instituto de San Isidro de Madrid (Martín, Piñar y Gómez, 2014) y el estudio sobre la segunda colección más completa de modelos de Auzoux que se encuentra en la Universidad Complutense de Madrid (García et al. 2009).

<sup>11</sup> Para profundizar sobre los modelos anatómicos de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle consultar: el estudio de los modelos de botánica del antiguo laboratorio de Biología de la Universidad de Murcia (Marín, 2018b).



Figura 3. A la izquierda varios modelos florales en sus armarios acristalados en el Museo Loustau, a la derecha un modelo clásico floral en peana y giratorio de la flor de *Fuchsia*.

Los modelos de botánica reproducían a gran escala flores (figura 3), inflorescencias, semillas, tallos, frutos, hojas, etc. Las estructuras delicadas como los pétalos se realizaban en papel maché y el receptáculo donde se insertaban los pétalos podía ser de este mismo material o escayola, mucho más duro, permitiendo modelos de mayor envergadura. Las estructuras como estambres y anteras se hacían con escayola y una varilla de metal que servía de eje.

La forma más habitual de representar los animales era en forma de disección mostrando a la vez los aspectos más destacados de la anatomía interna y de la morfología externa (figura 4). Se representaba a los animales más conocidos o importantes de cada uno de los filos o filum<sup>12</sup>.

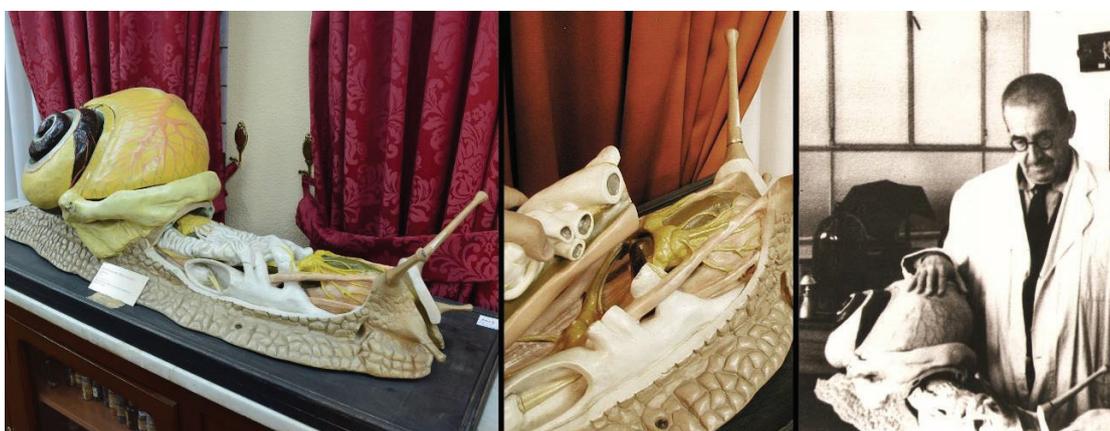


Figura 4. A la izquierda el modelo clásico de caracol de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle (Museo Loustau) y un detalle de cómo las piezas se separan, a la derecha el Catedrático de Biología de la Universidad de Murcia José Loustau junto al mismo modelo (Marín y Acosta, 2015).

<sup>12</sup> Categoría que se utiliza en la clasificación de organismos, consistente en una o varias clases relacionadas, el equivalente a las divisiones del reino vegetal.

Entre las formas de presentación de los modernos modelos de escayola y papel maché había tres opciones: modelos fijos de pared en un marco de madera, como una disección abierta, habituales en animales (figura 5); modelos fijos sobre peana de madera; y modelos giratorios sobre peana de madera, en torno a un eje metálico. Los modelos podían a su vez ser desmontables o clásicos, de forma que se podía observar la anatomía interna separando los órganos.



Figura 5. A la izquierda dos modelos de disección para ser colgados en pared, la gallina y la liebre de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle (Museo José Loustau). A la derecha la colección casi completa de modelos zoológicos de Les Fils d'Émile Deyrolle en el Museo del IES Alfonso X el Sabio de Murcia (MUSAX).

### Proyección de imagen: placas epidiascópicas o diapositivas de cristal

En la evolución de la imagen en la ciencia, el binomio dibujo-lámina fue superado en lo comercial por los métodos fotoquímicos, con los aparatos de proyección y las diapositivas de cristal o placas diascópicas<sup>13</sup> otra forma de representar la naturaleza que revolucionó y popularizó la enseñanza de las ciencias. Estudiando la oferta de las casas Deyrolle y Cultura vemos que el tamaño más habitual para estas placas era el de 8,5x10 cm. Las colecciones más habituales en las aulas españolas fueron las producidas por E. Mazo y Les Fils d'Émile Deyrolle entre otras. También en la enseñanza superior, por ejemplo, el laboratorio de Biología de la Universidad de Murcia contaba para la proyección con un conjunto de 2000 diapositivas de distintas marcas (figura 6): de anatomía vegetal y animal, zoología, botánica, y geología (pertenecientes a las casas Mazo, Les Fils d'Émile Deyrolle y a la editorial Paul Dupont).

Las placas diascópicas reproducían tanto fotografías como dibujos y esquemas, y fueron de enorme valor a la hora de ayudar a los alumnos a observar la naturaleza -identificando los ejemplares en las salidas de campo- o a diseccionar la anatomía de los más variados especímenes en el laboratorio (Frutos et al., 2018).

---

<sup>13</sup> A partir de 1950, se dejó de usar el término “placa” para ser denominada “diapositiva” de 35 mm. (Aragón et al., 2018).



Figura 6: De izquierda a derecha: un maletín lleno de placas con huellas de haber sido utilizadas, una placa con un dibujo de zoología de la casa Les Fils d'Émile Deyrolle, una placa de E. Mazo con una fotografía de pareja de mirlos disecados y el dibujo de un enjambre de abejas dibujado por Georges de Laveny y Gaston Bonnier para el editor Paul Dupont.

## Material procedente de la naturaleza conservado o naturalizado

La naturaleza nos ofrece un caudal infinito de medios y contenidos de estudio con solo salir del aula. Como apuntaba el director del Museo Pedagógico, Manuel Bartolomé Cossío<sup>14</sup> en su libro sobre la escuela, el maestro y el material de enseñanza: “en todo caso, el que ofrece la Naturaleza es el primer material, el adecuado, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, porque es la realidad misma, que generosa, se nos ofrece. Lo que hace falta es saber buscarla, aprender a verla” (Cossío, 1906: 260). La investigación biológica comprende dos partes: una en el campo, con la observación de los fenómenos relativos a los seres vivos y la recolección de ejemplares, y otra en el laboratorio, con la preparación, clasificación y estudio. El material de los enseñantes de la biología está en la naturaleza, en el jardín botánico, el huerto escolar, en los alrededores de la escuela o en la misma aula (en macetas, terrarios, placas de cultivo o tubos de ensayo). Para el trabajo del estudio de la anatomía vegetal y animal en el laboratorio con plantas o animales recolectados había equipos de disección que comprendían: cubetas de zinc con fondo de parafina, cubetas de vidrio con fondo de corcho, estuches de disección y lupas que veremos en el apartado de óptica y microscopía.

En cuanto a la botánica, uno de los recursos más interesantes y prácticos con los que ha contado históricamente el profesor en los distintos niveles de enseñanza ha sido enseñar a los alumnos a formar un herbario, también llamado *hortus siccus* (huerto seco). Fue Luca Ghini -creador de los jardines botánicos de Pisa, Bolonia y Florencia- quien desarrolló estas colecciones de plantas secadas, prensadas y montadas en pliegos. Ricardo Rubio opinaba que las excursiones eran insustituibles para la enseñanza de la botánica, y la formación de herbarios uno de los medios de estudio más eficaces si se hacía de forma adecuada: “la formación de herbarios y de colecciones de productos del reino vegetal, es un medio indispensable para hacer que el estudio de la botánica sea atractivo, intuitivo y realmente interesante para los alumnos” (Rubio, 1892: 78). Insistía en que el

<sup>14</sup> Manuel Bartolomé de Cossío (1857-1935), catedrático de Pedagogía Superior en el doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.

mejor material para el estudio de las plantas eran las plantas mismas; y que este material era el más barato y el más sencillo de adquirir y de renovar.

Debemos distinguir distintas acepciones y formas de hacer un herbario dependiendo de los niveles educativos y las diferentes formas de conservar los organismos vegetales. Por un lado, está el prensado de las plantas; por otro, la conservación en líquidos como el formaldehído de aquellas estructuras blandas que se descomponen, tales como los cuerpos fructíferos de los hongos o las algas, y hay otras estructuras duras que son muy leñosas y no se pueden prensar como los frutos secos, las cortezas o las hojas, que también se pueden conservar en cajas.

## Los animales naturalizados

Los animales naturalizados o disecados eran mucho más impactantes que los materiales iconográficos para los alumnos, la taxidermia estuvo en alza en el ámbito educativo durante el siglo XIX (Aragón, López y Frutos, 2018). Estas naturalezas reconstruidas se trasladaban a un museo o a un montaje didáctico, se solían agrupar para su exposición, bien con la intención de recrear los principales paisajes de una región o por criterio taxonómico, agrupando a los miembros de una misma familia o género (Casado, 2012). Los dioramas tienen como objetivo mostrar a los animales en su medio natural y ofrecer información sobre su forma de reproducción, hábitat, alimentación y comportamiento (figura 7).

El Museo de Ciencias Naturales proveía a los institutos de Madrid<sup>15</sup> y a los institutos provinciales con nuevas colecciones preparadas. En el caso de Murcia se ha podido seguir la pista de las solicitudes del director del Instituto al del Museo estudiando las cartas de petición de material y las memorias con la recepción de ejemplares (Marín, 2018a).



Figura 7: Imagen de conjunto de aves marinas en el CEME, en algunos casos se pudo identificar los ejemplares y etiquetarlos. Para agruparlas establecimos como criterio el hábitat costero, pues son todas especies que viven junto al mar. A la derecha un diorama del Instituto de Murcia, en el Museo del IES Alfonso X el Sabio (MUSAX) representando a un lince atacando a un tejón en su guarida.

<sup>15</sup> Tanto el Instituto Cardenal Cisneros como el San Isidro albergan ricas colecciones de vertebrados naturalizados, siendo de las más ricas e interesantes tras las del Museo Nacional de Ciencias Naturales (Aragón, López y Frutos, 2018).

Los insectos se han venido conservando en seco y son montados con alfileres entomológicos para su estudio en colecciones de cajas<sup>16</sup>. La casa comercial Deyrolle era y sigue siendo especialista en esta materia, con una gran variedad de cajas entomológicas temáticas sobre ciertos aspectos como el camuflaje de los insectos, la metamorfosis, el polimorfismo y dimorfismo sexual, la utilidad de algunos insectos en la agricultura o las adaptaciones a la vida parásita, entre otras muchas temáticas.

A comienzos del siglo XX, los animales disecados fueron perdiendo protagonismo en la enseñanza, viéndose de forma clara en la disminución de la adquisición de nuevos ejemplares para los institutos de secundaria. Podemos constatar, a través de las memorias del Instituto Provincial de Murcia, cómo se reduce paulatinamente el número de animales disecados recibidos en el centro (Marín, 2018b). En el Instituto Escuela, Santiago Aragón explica que estas colecciones pasaron a ser menos importantes, no necesariamente por falta de medios, sino por el cambio de orientación pedagógica que iba más encaminada a la experimentación por parte del alumno (Aragón, 2012: 112).

El paso de un estudio descriptivo de la naturaleza a uno experimental ya no requería la acumulación de animales fuera de su ambiente. Hoy en día sería impensable ese tipo de colecciones por el rechazo a la caza y exhibición de animales disecados. Es inmenso el número de especies en peligro o vulnerables que fueron cazadas ex profeso para la enseñanza y el establecimiento de colecciones que entre otros factores elevaban el prestigio del centro que contaba con ellas. Actualmente la mayoría de los programas prescriptos, guías docentes y libros de enseñanza de la Biología para los niveles de enseñanza primaria y media en los distintos países promueven el respeto por los organismos como uno de sus objetivos principales, siendo una alternativa el uso de cadáveres éticos, con piezas duras como huesos, conchas de moluscos, o cadáveres encontrados en el campo o en la carretera (Grilli, 2018).

## **Preparaciones microscópicas**

La observación de preparaciones microscópicas realizadas por casas comerciales se combinaba con las realizadas en las aulas-laboratorio por los estudiantes o por los profesores y sus ayudantes. Un laboratorio micrográfico requería de una gran disponibilidad de material de vidrio para realizar preparaciones, en concreto, porta-objetos y cubre-objetos cuya finalidad era la de dar soporte y proteger las preparaciones, sobre todo en el caso de estar haciendo una colección. Ante la falta de recursos en las escuelas siempre se podía recortar unas láminas de las placas fotográficas, limando los bordes que hicieran de porta-objetos (Rodríguez de Charentón, 1932). La forma de hacer las preparaciones respondía a la naturaleza de la práctica que se quería realizar. Si se preparaban para la misma lección del día, eran de carácter meramente circunstancial, sin interés de conservación.

---

<sup>16</sup> El grosor de los alfileres empleados depende del tamaño del insecto, y se escoge atendiendo a un máximo de solidez en el montaje, la posición del alfiler depende del orden al que pertenece cada ejemplar (Delgado, García, Romera y Soler, 1997)

Si había un interés por coleccionarlas, ya fuera por presentar algún carácter importante o por observar la evolución de un determinado órgano a lo largo del año, se podían conservar.



Figura 8. A la izquierda varias preparaciones microscópicas de la casa Hensoldt de Wetzlar (Alemania) en su estuche, a la derecha una preparación de un corte del ovario de la amapola y dos vistas al microscopio.

En el apartado de preparaciones microscópicas comerciales había una gran variedad como las que se conservan en el antiguo laboratorio de la Universidad de Murcia de la casa Hensoldt de Wetzlar (Marín, 2014), diez cajas con más de un millar de preparaciones de microbiología, histología y anatomía vegetal y animal.

### Aparatos de óptica y microscopía.

Podemos dividir los instrumentos ópticos para el estudio de la biología en lupas de campo, lupas de mesa, estereomicroscopios, microscopios ópticos, cámaras de dibujo, cámaras fotográficas y microproyectores.

La referencia en el mundo de la microscopía fueron las casas centroeuropeas gracias al binomio de desarrollo científico e industrial que alcanzaron. Los fabricantes de instrumentos ópticos más importantes fueron Leitz en Wetzlar, Zeiss en Jena, Engelbert y Hensoldt en Wetzlar, Himmler en Berlín, Rosenbaum en Berlín, Reichert en Viena, Bénèche en Berlín, Hartnack en París, Hasert en Eisenach, Merz en Munich, Möller y Emmerich en Glessen, Nobert en Barth, Reichart y Plossl en Viena, entre otros. El profesor de botánica William Francis Ganong<sup>17</sup> de la Universidad de Harvard recomendaba, en su método de enseñanza de botánica en el laboratorio el uso de los microscopios Reichert de Viena, pero reconocía que los de mayor calidad eran los de la casa Zeiss, aunque con precios muy altos. Como solución para modestos presupuestos y buena relación calidad-precio

---

<sup>17</sup> El botánico canadiense William Francis Ganong (1864-1941) fue profesor instructor de Botánica en la Universidad de Harvard; posteriormente fue profesor de Botánica en el Smith College en Northampton, Massachusetts durante 36 años. También fue director del Jardín Botánico del Smith College. Sus publicaciones acerca de la enseñanza de la botánica alcanzaron mucha fama: *The Teaching Botanist*, *A Laboratory Manual for Plant Physiology*, *The Living Plant*, y *A Textbook of Botany for Colleges* son obras de referencia a nivel internacional.

recomendaba los de la casa Leitz (Ganong, 1899). En la misma línea en España un profesor renovador como Modesto Bargalló en su metodología de las ciencias naturales recomendaba los microscopios Leitz para estudiantes, aunque advertía del elevado precio, unas 200 pesetas, para una escuela primaria (Bargalló, 1932). Para otros, un microscopio era en esencia un sistema de dos lentes convergentes dispuestas en los extremos de un tubo a través del cual se miraban ciertos objetos que, por su sencillez, se podía realizar de forma artesanal en clase (Rodríguez de Charentón, 1932).

Los estativos de prácticas como el modelo G de Leitz tenían por lo general un solo ocular, luz externa por medio de un espejo, con platina cuadrada: la preparación se movía en la platina de forma manual, tenía revólver para tres objetivos del tipo acromáticos del 1, 3 y 6 con oculares Huygens de 8 y 12 aumentos, en total se podía conseguir un aumento entre 26 y 540 veces el tamaño real<sup>18</sup>. En las excursiones o salidas de campo el instrumento preferente para el descubrimiento de la botánica era la lupa de mano desarrollándose muchos modelos. Pero también existían los pequeños microscopios de bolsillo como los “Taschen Mikroskope” (de bolsillo) o más conocidos por su abreviación “TAMI”<sup>19</sup> de la casa Hendsolt de Wetzlar.

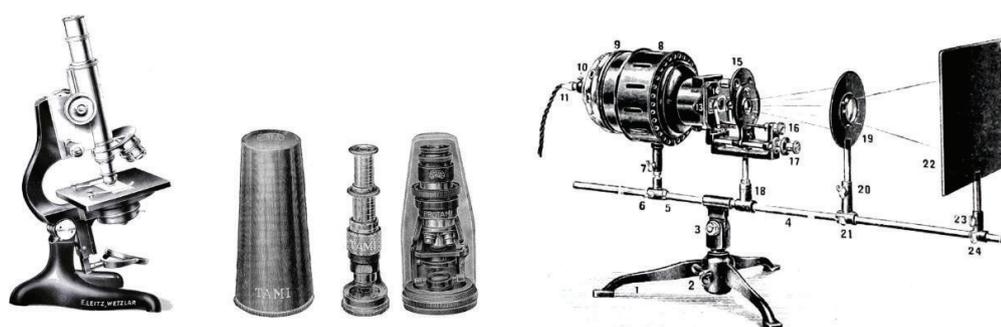


Figura 9. De izquierda a derecha un microscopio para prácticas Leitz, el microscopio de bolsillo TAMI y el PROTAMI de Hendsoldt<sup>20</sup> y un aparato de proyección Microlyt ofertado por Cultura<sup>21</sup>.

Además de los microscopios para mostrar lo que no podía ser visto con el ojo humano, se idearon combinados del microscopio con el aparato de proyecciones, un elemento que cada vez iba siendo más habitual en los centros educativos, ya que con la llamada micro proyección se podían hacer explicaciones colectivas para toda la clase. Como el modelo “Microlyt” ofertado por Cultura (figura 9), o el gran aparato Reichert para la proyección microscópica, diascópica y megascópica.

<sup>18</sup> *Catálogo nuevos microscopios*. Wetzlar: Leitz.

<sup>19</sup> Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Murcia (1925). *Memoria anual correspondiente al curso académico de 1924 a 1925*. Murcia: Imprenta Sucesores de Nogués, página 48.

<sup>20</sup> *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden*. Abt IX. Methoden zur Erforschung der Leistungen des tierischen Organismus. Berlin/Wien: Urban & Schwarzenberg, 1927.

<sup>21</sup> *Catálogo de material pedagógico moderno. Tomo IV: Proyección*, Madrid: Cultura –Eimler-Basanta-Haase, 1927.

## Linternas o aparatos de proyección

Pese a ser instrumentos, pueden ser considerados asociados al material representativo, pues servían para proyectar las diapositivas de cristal o placas diascópicas, así como cuerpos opacos. Se pasa de la linterna de proyección con iluminación de lámpara de petróleo o la de arco voltaico (figura 10) o los modelos Artibus y Benzinger pasando a los epidiascopios<sup>22</sup> como los modelos “Janulus, Janus e ICA” y proyectores para películas “Unox III y Kinox”<sup>23</sup>. En 1934 la casa Cultura menciona distintos aparatos: proyectores de cuerpos opacos como el “Adoro” o el “Famulus” de la marca Zeiss-Ikon, aparatos de proyección de cuerpos opacos y diapositivas entre los que destacaban los modelos “Cylor”, “Diabox” y “Belsazar” de Zeiss (Moreno y Marín, 2014).

Existían complementos para estos dispositivos como filtros, lámparas de repuesto, mesas de soporte, pantallas, soporte Pestalozzi de pantallas, voltímetros y aparatos para impresionar películas. En el laboratorio de Biología de la Universidad de Murcia se encontraban arcos voltaicos, resistencias y material eléctrico adecuado (Fernández de Velasco, 1929).

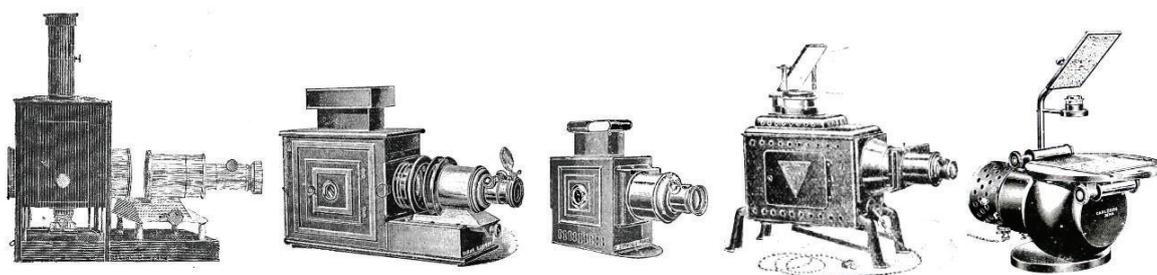


Figura 10. Una linterna de proyección Deyrolle con lámpara de petróleo, dos aparatos proyectores Deyrolle<sup>24</sup> (mediano y pequeño) para diapositivas de 8,5x10 y de 9x12 con iluminación por medio de un arco eléctrico, un epidiascopio del modelo Janus y un aparato Belsazar de Zeiss para proyectar manuscritos.

## Aparatos experimentales.

Entre los instrumentos experimentales en biología destaca la autoclave para esterilizar el material que luego se utilizará a la hora de hacer cultivos de bacterias u hongos en la estufa. También la centrifugadora rudimentaria de manivela y otros elementos como la balanza (figura 11). Junto a este instrumental había que añadir las placas de Petri de vidrio, probetas, matraces, tubos de ensayo, duquesas y frascos para los reactivos.

<sup>22</sup> El epidiascopio era una linterna de proyección de cuerpos opacos, solían combinar esa proyección con la de diapositivas.

<sup>23</sup> *Catálogo de material pedagógico moderno*. Tomo IV: Proyección, Madrid: Cultura –Eimler-Basanta-Haase. 1927.

<sup>24</sup> *Matériel de Laboratoire. Instruments -Trousse -Nécessaires*. Microscopes. París: Les Fils d'Émile Deyrolle. Mars 1929.

En los laboratorios también se podía encontrar aparatos especiales para demostrar ciertos fenómenos fisiológicos como el carbonoscopio de Deyrolle que servía para resaltar la ausencia de oxígeno y la liberación del dióxido de carbono, el transpirómetro (figura 11) para medir en peso la cantidad de vapor de agua emitido por una rama con hojas, entre otros 149 aparatos<sup>25</sup>.

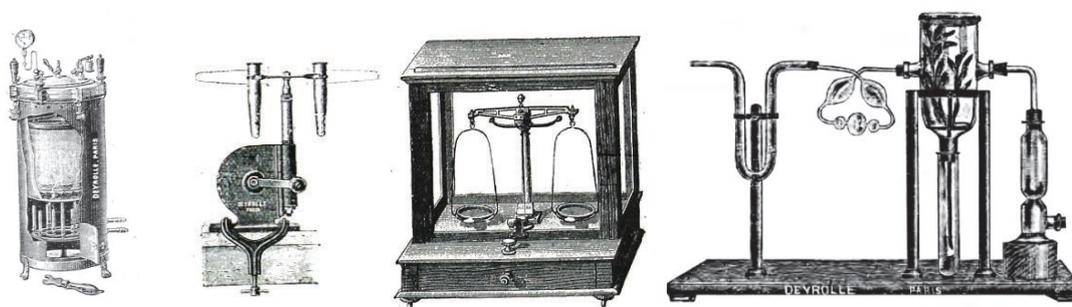


Figura 11. De izquierda a derecha una autoclave para esterilizar material, una centrifugadora de manivela, una balanza de precisión y un transpirómetro.

## Conclusiones

Tras el estudio individual de los distintos materiales en base a su naturaleza los ponemos en relación con su función didáctica (cuadro 1). Como si de una clave sistemática se tratara vemos las diferentes familias de material de material representativo e instrumental. De esta categorización pudiera decirse que los materiales se presentan como entes separados y nada más lejos de la realidad, pues en muchos casos están conectados y la función de un elemento no se puede realizar sin la presencia de otro. En una situación óptima de recursos, la mejor opción era el uso combinado de diferentes materiales. Es importante según Escolano (2012: 41) que los estudios históricos sobre el patrimonio material sitúen a los objetos en sus contextos de uso, lo que implica recurrir a otras fuentes que den la dimensión real del impacto de los materiales en la práctica de la enseñanza. Hemos de considerar la sinergia que se establece entre los objetos y el centro educativo con los textos de archivos y los testimonios orales (Aragón, 2012: 111). Gracias a los propios archivos de profesores o alumnos como a las fotografías se puede poner en contexto estos materiales, así como su distribución original en el aula y las sinergias entre ellos.

Por ejemplo, encontramos una estrecha relación entre el uso del instrumental óptico y los organismos recolectados en el campo, en el jardín o cultivados en una placa de Petri en el laboratorio. En el caso del estudio de una flor era habitual el uso de la lupa y el estereomicroscopio para realizar la disección y observar en detalle las grandes estructuras de órganos como estambres, anteras, pistilo, gineceo, pétalos y sépalos. Se utilizaba el microscopio a la hora de realizar un estudio en profundidad de los órganos, como en el caso de la preparación de un corte del ovario de la flor

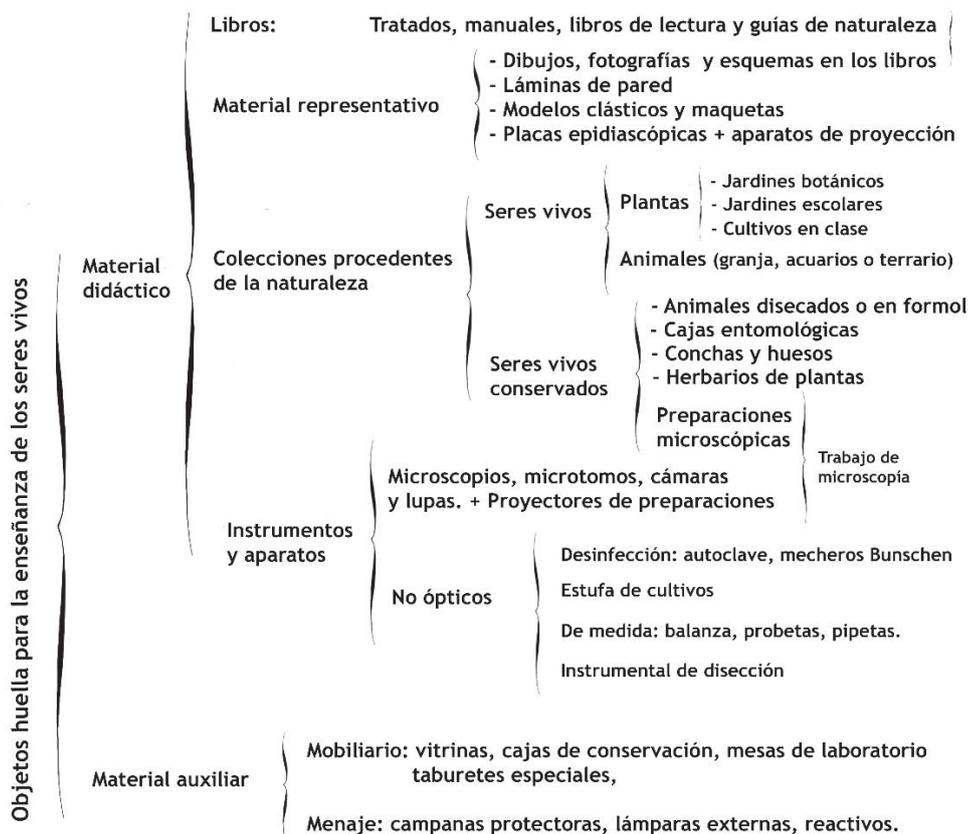
---

<sup>25</sup> *Catalogue Méthodique des Cabinets d'Histoire Naturelle et des Collections diverses d'Histoire Naturelle*. Paris: Les Fils d'Émile Deyrolle. Aout 1911.

estudiando células y tejidos o preparaciones como la del ala de un insecto o la observación de células de la sangre, tejidos celulares de animales y humanos.

Entre la amplia gama de accesorios para las prácticas de disección o de microscopia, encontramos: lupas, micrótomos, cámaras fotográficas, y otros ingenios. A la hora de clasificarlos entre instrumentos de observación o de experimentación vemos cierta dualidad, puesto que sirven para observar el material biológico que en algunos casos eran parte de un experimento o para completar las observaciones de una salida al campo. En otras situaciones se trataba de una observación cerrada de un material dado por una casa comercial o por el profesor en el laboratorio.

En la categorización del material se puede observar como algunos se complementaban o tenían una evolución paralela, tal es el caso de las ilustraciones de los libros y las láminas de pared. Las ilustraciones de los libros eran, después de todo, a menudo idénticas a las de los gráficos de las láminas, como resultado en palabras de Depaepe y Henkens (2006), ambas formas de representación estarían vinculadas en nuestra exploración del pasado educativo. Así pues, las ilustraciones de los libros serían el primer elemento visual que encontraríamos en las aulas, siendo las láminas herederas de las representaciones de los libros.



Cuadro 1. Esquema resumen de los tipos de material encontrados en este trabajo.



Figura 12. El Laboratorio de Biología de la Universidad de Murcia. Una clase práctica con microscópios y cultivos con Francisco del Baño ayudante de clases prácticas en el laboratorio en el Campus de la Merced. Fuente: imágenes del catálogo del Museo Loustau (Del Baño, 1999).

En otros casos vemos que se produce una sustitución de ciertos materiales que dejan de ser importantes en clase y pasan a ser accesorios: como los animales disecados o conservados que empiezan a ser vistos con las placas diascópicas, al principio como dibujos y luego en fotografía. El formato en lámina también va a ser superado por las proyecciones que tienen un papel protagonista en las aulas de bachillerato durante el primer tercio del siglo XX (Frutos, et al. 2018) en muchos casos sustituyeron a las láminas por ser más fáciles de transportar y guardar, más baratas, aunque frágiles. Este proceso de sustitución fue gradual y con cierta resistencia por parte de algunos catedráticos como Celso Arévalo que seguía defendiendo el uso de buenas láminas como las de Paul Pfurtscheller como el mejor medio y más económico que tenía el profesor para ilustrar la clase. Decía que no se disponía en general en nuestras cátedras de medios cómodos de proyectar dibujos, lo que además requería la molestia de trabajar a oscuras<sup>26</sup>. Dentro de los aparatos de proyección hay un acelerado progreso pasando de las linternas mágicas a los epidiascopios y proyectores más avanzados.

Los procesos innovadores de una enseñanza activa eran compatibles con la utilización de láminas como material complementario o de apoyo, pero nunca como único recurso didáctico. Autores como Ganong, Ricardo Rubio y Modesto Bargalló señalaron algunos de los errores de las láminas, recomendando el uso de las realizadas bajo criterios científicos y pedagógicos que integraran contenidos accesorios a lo que se pudiera estudiar en clase. Se debía evitar las colecciones con representaciones confusas, erróneas y la mera sustitución del objeto real de observación. De forma parecida, no todos los modelos podían contribuir a una enseñanza activa. El uso del modelo debía estar asociado a ilustrar la anatomía con rigor con el objeto de aclarar dudas. También podía ser

---

<sup>26</sup> *Notas Zootómicas adaptadas a las explicaciones de las láminas murales de Zoología del Prof. Dr. Paul Pfurtscheller de Viena*. Madrid: Editorial Sogeres. 1922.

un recurso en el caso de no tener material suficiente para la disección o carecer de medios de conservación de los ejemplares. Ganong calificaba los modelos de flores familiares como grotescas parodias de la naturaleza. En este sentido, Bargalló aconsejaba no utilizar los caros modelos sobre estructuras vivas porque eran remedos de la realidad. Solo debían admitirse, decía, los modelos que fueran realizados por los propios alumnos en barro, plastilina, etc., basados en objetos naturales (Bargalló, 1932).

Respecto al instrumental de laboratorio destacamos el incremento del uso del microscopio. Su utilización llegó a popularizarse hasta el punto de que una enseñanza experimental de las ciencias naturales no se podía entender sin su utilización. Tampoco se podía reducir su uso a los estudios superiores y de secundaria, y, por tanto, se animaba desde posiciones innovadoras a utilizar el microscopio también en la escuela.

Sobre las preparaciones microscópicas, autores como Ganong, Ricardo Rubio y Rodríguez de Charentón coincidían en que las preparaciones microscópicas hechas en el aula y bien realizadas superaban en valor didáctico a cualquiera de las que se pudieran comprar. Las realizadas en clase involucraban con minuciosidad el conocimiento del objeto. Tal es el caso de las realizadas durante las prácticas con la asociación del esfuerzo del investigador y la devoción o empeño en el trabajo del alumno. Las recomendaciones de estos autores apuntaban a que las preparaciones microscópicas comerciales solo debían ser usadas en el caso de carecer de material para su elaboración.

Para finalizar, es importante destacar que a lo largo del periodo de estudio se observa una evolución en la concepción de los medios necesarios para la enseñanza de las ciencias naturales. Tras la categorización vemos como los nuevos materiales que sustituían a los seres vivos por representaciones no eran considerados de forma unánime como elementos de renovación educativa ya que en muchos casos no suponían una descripción fiable o seguían poniendo énfasis en la observación como actividad central en el aula. Un aula o espacio en evolución entre el gabinete de historia natural y el laboratorio de ciencias naturales.

## Bibliografía

Álvarez, P. Dávi, P. y Nayab L. M. (2017) Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain. *Paedagogica Historica*, pp. 827-845.

Aragón, S. (2012). Historias de objetos que cuentan historias: plantas, rocas y animales en los institutos históricos madrileños. En López-Ocón, L. Aragón, S. y Pedrazuela, M. (Eds.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: CEIMES / Doce Calles, pp. 105-116.

Aragón, S. López, C. y Frutos, F. J. (2018). La enseñanza a través de las imágenes en el Instituto-Escuela. En Martínez Alfaro, E. López-Ocón, L. y Ossenbach, G. (Eds.). *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto Escuela (1918-1939)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Baratas, A. (2013). Modelo anatómico de ojo en papel maché. En Sáenz-López, S. y Aragón, S. *101 obras maestras, ciencia y arte en los museos y bibliotecas de Madrid*: 61/113. Madrid <<http://www.101obrasmaestras.com>> [Consulta: 28-12-2015].

Bargalló, M. (1932). *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura*. Reus: Ediciones Sardá.

Bernal, J.M. y López, J.D. (2009). *El patrimonio científico de los IES*. Madrid: UNED Educación Permanente.

Bernal, J. M. y Marín, J. P. (2012). El estudio del material científico para el estudio de la Botánica en el CEME”, En Moreno, P. L. y Sebastián, A. (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativo y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 157-166.

Bertomeu, J. R. y García, A. (2002). *Abriendo las cajas negras: Los instrumentos científicos de la Universidad de Valencia. Guía didáctica de la exposición*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bonnier, G. (1891). *Cours complete de Histoire naturelle*. Paris: Paul Dupont Editeur.

Bonnier, G. y De Layens, G. (1917). *Nouvelle flore pour la détermination facile des plantes sans mots techniques*. Paris: P. DuPont.

Bucchi, M. (2006). Images of science in the Classroom: Wall charts and Science Education, 1850-1920. En Pauwels, L. (Ed.), *Visual cultures of science. Rethinking representational practices in knowledge building and science communication*. Hanover, New Hampshire: University Press of New England, pp. 90-119.

Casado, S. (2017). Cápsulas de naturaleza. Colecciones, preparaciones y quimeras entre lo natural y lo artificial. En Cervantes, E. (Coord.), *Encuentros con lo imposible. Homenaje a Isabel Izquierdo Moya*. Seattle: CreateSpace, pp. 93-120.

Casado, S. (2012). *Fauna ibérica en el Museo Nacional de Ciencias Naturales. Los grupos biológicos de los hermanos Benedito*. Madrid: Museo Nacional de Ciencias Naturales. CSIC.

Cossío, M. B. (1906). El maestro, la escuela y el material en la enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 570, pp. 258-265.

Davy de Virville, A. (1923). *Gaston Bonnier. Extrait du Bulletin de Mayenne-Sciences 1922*. Laval: Imprimerie-Librairie Goupil.

Depaepe M. y Henkens B. (2006). The History of Education and the Challenge of the Visual. *Paedagogica Historica*, 36, 1, pp. 11-17.

Del Baño, F. (1999). Catálogo ilustrado del Museo José Loustau. Murcia: Consejo Social Universidad de Murcia.

Del Baño, F. (2003). Facultades universitarias con museo. *Revista Eubacteria*, 11, 28-30.

Delgado, J. J. García, M. D. Romera, E. y Soler A. G. (1997). *Guía para las prácticas de Zoología de primer curso de la Facultad de Biología*. Murcia: Diego Marín.

- Escolano, A. (2006). La codificación de la primera manualística. En Escolano A. (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez, pp. 219-240.
- Escolano, A. (2012). Materialidades, educación patrimonial y ciudadanía. En López-Ocón, L. Aragón, S. y Pedrazuela, M. (Eds.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: CEIMES / Doce Calles, pp. 36-47.
- Fernández, R. (1929). *Crónica de la Universidad de Murcia*. Murcia: Sucesores de Nogués.
- Frutos, F. J. López, C. González y B. Carmona, M. (2018). La linterna de proyección y la enseñanza de las ciencias: el papel de las placas diascópicas en las aulas de bachillerato en España durante el primer tercio del siglo XX. En López-Ocón, L. Guijarro, V. y Pedrazuela, M. (Eds.), *Aulas Abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*. Madrid: Universidad Carlos III, 219-252.
- Ganong, W. F. (1899). *The teaching botanist; a manual of information upon botanical instruction, together with outlines and directions for a comprehensive elementary course*. New York: Macmillan Company.
- García, I. García, S. San Andrés, M. Sánchez, J. (2009). *Función, uso y exposición: El caso de los Modelos anatómicos del Dr. Auzoux*. Cáceres: IV Congreso del GEIIC. 25-27, pp. 341-348.
- González, A. y Baratas, A. (2013). Los templos de Natura. Guía de las colecciones españolas de Historia Natural. *Memorias R. Soc. Esp. Hist. Nat.*, 2ª ép., 11, pp. 137-422.
- Gomes, I. (2018). Observation versus experimentation in natural-history teaching in Portuguese secondary schools: Educational laws from 1836 to 1933. *British Journal for the History of Science, Themes*, 3, pp. 147-165.
- Gomis A. y Ruiz-Berdún D. (2016). Los modelos clásicos del Dr. Auzoux, del aula al museo. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural, Sección Aula, Museos y Colecciones*. 3, pp. 39-52.
- Grilli, J. (2018). El material natural en la Biología escolar. Consideraciones éticas y didáctica sobre las actividades prácticas de laboratorio. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15 (1), pp. 1104-19.
- Guijarro, V. (2018). *Artefactos y acción educativa la cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Hernández, J. M. (2002). Etnografía escolar e historia de la educación. En A. Escolano A. y Hernández J. M. (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 225-246.
- López, J. D., Bernal, J. M., Delgado, M. A., Marín, J. P. y Martínez, M. J. (2012). *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Marín, J.P. (2014). *El material científico para la enseñanza de la botánica en la Región de Murcia (1837-1939)*. Tesis doctoral. Murcia. Universidad de Murcia.

Marín, J. P. (2018a). Efectos de una renovación educativa en la enseñanza de la Historia Natural del Instituto de Murcia a través del relato de su material científico. En López-Ocón, L. Guijarro, V. y Pedrazuela, M. (Eds.), *Aulas Abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*. Madrid: Universidad Carlos III, pp. 191-218.

Marín, J. P. (2018b). La enseñanza de la Botánica y los modelos anatómicos de Les Fils d'Émile Deyrolle. *Aulas, Museos y Colecciones. Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, 5, pp. 113-130.

Marín, J. P. y Acosta, M. (2015). Aportaciones de los estudios de la primera etapa de Loustau y la biología en la Universidad de Murcia. *Revista Eubacteria*, 34, pp. 4-14.

Martín, R. Piñar, I. y Gómez, M. J. (2014). Arte y ciencia en las aulas. Modelos didácticos del gabinete de Historia Natural del Instituto San Isidro. En autores (Ed.) *Modelos y maquetas: la vida a escala*. Madrid: MECED, pp. 148-159.

Martínez, M. J. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Moreno, P. L. y Marín, J. P. (2014). La casa comercial Cultura y la oferta de Material Pedagógico Moderno en España (1924-1934). En Badanelli, A., Poveda, M. y Rodríguez, C. (coords.), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 523-532.

Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28, (2), 115-132.

Rodríguez de Charentón, A. (1932). *El microscopio en la escuela*. Madrid: Editorial Estudio de Juan Ortiz.

Rubio, R. (1892). El material de Botánica en el Museo Pedagógico de Madrid. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Fortanet.

Ruiz Berrio, J., Martínez, A., Colmenar, C. y Carreño, M. (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la restauración*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sacchetto, P. P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Schnalke, T. (2004). Castin Skin: Meaning for Doctors, Artists, and Patients. En Chadarevian, S. Y Hopwood, N. (Eds.), *Models the third Dimension of Science*. Standford: Standford University Press, pp. 207-241

Tuckwell, W. (1869). Science teaching in schools. *Nature*, 1.

Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 739-758.

## Educación y escuela en la España contemporánea: el caso de Lorca (Murcia), 1900-1930

### Education and school in contemporary Spain: a case study in Lorca (Murcia), 1900-1930

Carmen M. Cerdá Mondéjar  
Universidad de Murcia



Alumnos de la escuela de Doña Inés (Lorca) junto a su maestro D. José Robles Gómez (arriba izquierda) y otras personalidades, hacia 1920.

Fuente: Molina Martínez, J. L. (2001), *José Robles Gómez, Maestro (1891-1963)*, Ayuntamiento de Lorca. p. 24.

#### Resumen

En esta investigación se presenta una aproximación a la situación de la educación durante los primeros años del siglo XX, centrandó el estudio en el entorno geográfico de la comarca de Lorca, en la provincia de Murcia (España). Se presta especial atención a la enseñanza primaria con el fin de ofrecer un reflejo del estado de la educación y la escuela a partir de las evidencias ofrecidas por las fuentes de archivo. De igual modo, se atienden los procesos de alfabetización, el aumento del número de escuelas, la situación y condiciones del magisterio y la actuación de las diferentes instituciones locales en materia educativa. Así, se trata de reconstruir un período de nuestra historia reciente que, aunque circunscrito al tema de la educación, no prescinde de la mirada de conjunto necesaria para comprender el contexto político, social, económico y cultural del país a inicios del siglo pasado.

#### Palabras clave

Educación, escuela, Lorca, Murcia, siglo XX.

## **Abstract**

This research presents an approach to the situation of education during the first years of the 20th century, in the geographical area of Lorca in the Murcia (Spain). Special attention is given to primary education to offer a reflection of the state of education and the school based on the evidence offered by the archival sources. Likewise, literacy processes, the increase in the number of schools, the situation and conditions of the teaching profession and the performance of the different local institutions in education are addressed. It's a matter of reconstructing a period of our recent history that, although circumscribed to the subject of education, doesn't put aside the overall perspective necessary to understand the political, social, economic and cultural context of the country at the beginning of 20th century.

## **Keywords**

Education, school, Lorca, Murcia, s.XX.

## **1. Definición del estudio y apuntes metodológicos**

Este trabajo pretende ser una aproximación de conjunto a la situación de la enseñanza en Lorca desde los inicios del siglo XX hasta la década de los años 30, fecha a partir de la cual se iniciará un nuevo período marcado por el triunfo en las elecciones del 12 de abril de 1931 de las candidaturas antimonárquicas y republicano-socialistas. En la investigación se atiende a la etapa primaria, tanto desde el ámbito público como privado, con el fin de ofrecer un reflejo del estado de la educación y la escuela partiendo del análisis de las fuentes custodiadas en archivo, tales como las Actas de la Junta Local de Instrucción Pública conservadas para los primeros años de siglo, los documentos de la Sección de Vigilancia de la citada Junta hasta 1914, Ordenanzas Municipales, escritos políticos y de organización escolar recogidos en las Actas Capitulares, Diarios de Sesiones, discursos, libros y memorias de la época, estadísticas oficiales, prensa y por supuesto, estudios recientes que consideran la cuestión educativa, tanto desde un ámbito local como nacional. También, y parejo al gradual desarrollo experimentado por la enseñanza primaria durante los primeros treinta años de siglo en Lorca, se ofrecen algunos datos de tipo general sobre la etapa secundaria.

Con todo ello, se trata de reconstruir un período de nuestra historia reciente que, aunque circunscrito al tema de la educación, no prescinde de la mirada de conjunto necesaria para comprender el contexto político, social, económico y cultural. De igual modo, quedan patentes las limitaciones de las que pudiera adolecer este estudio, pues se reduce a la perspectiva ofrecida por la educación formal, esto es, la institución educativa y el sistema reglado de aprendizaje. No se considera aquí la importancia educativa de la llamada educación no formal, que posiblemente para la época en que se enmarca este trabajo, tuvo un carácter más popular y con bases sociales más amplias que las de la institución escolar.

Al mismo tiempo, tampoco es ajeno aquí el contexto más general del país a inicios del siglo XX. En este diálogo entre el espacio local, parcela desde la que observar de forma más atenta y precisa

la realidad educativa de los primeros años de siglo en Lorca, y el nacional, las voces que proclamaban la necesaria regeneración de España se escucharon en todo el territorio y desde cualquier rincón del mismo; el lorquino Miguel Rodríguez Valdés así lo hizo notar en sus discursos, durante su militancia en Unión Republicana, aludiendo a las indispensables reformas políticas y sociales como medio para atender las profundas necesidades de las provincias españolas.

Naturalmente es inevitable y metodológicamente apropiado, considerar las complejas conexiones entre la historia local y la historia del país, dos escalas territoriales que amplia y profundamente estaban siendo transformadas por los ecos de la economía mundial de *fin de siècle*. Es poco objetable precisamente por ello colegir que la historia local contribuye y mucho a construir el edificio de la ciencia histórica con sus variados enfoques y perspectivas, a relativizar sin duda «generalizaciones abusivas»<sup>1</sup>, siempre de acuerdo con el compromiso del historiador de no recusar en su análisis el sentido de globalidad. En definitiva, «frente a la fragmentación del pensamiento y el fraccionamiento científico» del que pudiera adolecer la historia local, la orientación y tratamiento de la Historia desde la que se ha abordado el presente trabajo, intenta responder a la globalidad integrando en conjunto «la naturaleza, la sociedad y el ser humano» y rompiendo la visión parcelada que «haga ver que hoy todos los problemas importantes son problemas globales dentro de una sociedad compleja» (Viñao, 1996, p. 12).

## 2. Herencia y ambiente educativo en Lorca en los primeros años del siglo XX

En 1900 Lorca contaba con una población censada de 69.836 habitantes entre los que se contaban 34.687 varones y 35.149 mujeres (Censo de población de 1900, INEbase Historia). La división administrativa de la Provincia de Murcia se organizaba sobre la base de partidos judiciales según el R. D. de 21 de abril de 1834, ostentando la ciudad de Lorca el título de cabecera del partido número cuatro y quedando integrado por seis pueblos y sus correspondientes diputaciones, eran: Águilas y las Diputaciones de Campo de Águilas, Cocón, Cope, Jarabía, Terreros y Tébar; Carrasquilla y las Diputaciones de Asensios, Garrobillo de Cope, Morata y Ramonete; Coy y las Diputaciones de Avilés, Doña Inés, Paca, Zarcilla de Ramos y Zarzadilla de Totana; Lorca y las Diputaciones de Aguaderas, Barranco- Hondo, Campillo, Cazalla, Hinojar, Hoya, Marchena, Parrilla, Pulgara, Puntarrón, Purias, Río, Sutullena, Tercia, Tiata, Torralbilla y Torrecilla; Lumbreras y las Diputaciones de Almendricos, Bejar, Cabezo de la Jara, Escucha, Esparragal, Nogalte, Pozo de la Higuera, Puerto de Adentro y Zarzalico; Toba y las Diputaciones de Culebrina, Fontanares, Hortillo, Jarales y Uminas.<sup>2</sup>

En cuanto a los niveles de alfabetización en Lorca descritos por el citado Censo de 1900, 29.287 hombres, esto es, el 84,43 % y 31.438 mujeres que suponen el 89,44 %, no sabían leer ni escribir,

---

<sup>1</sup> «El marco regional tenía dificultades para aflorar en una historiografía nucleada en torno a las ideas pedagógicas y a los sistemas educativos estatales», apuntaba Gabriel, N. de, 2005, p. 404, en Ferraz Lorenzo, 2005.

<sup>2</sup> Al margen, en las estadísticas se mostraban desglosadas las cifras de Águilas respecto a las del extenso término lorquino, que son las que aquí se consideran.

lo que suponía un alto porcentaje de analfabetismo respecto al total de población, con una diferencia algo más acusada en las mujeres y también con importantes desequilibrios entre ciudad, huerta y campo, detentando las tierras de secano la mayor proporción.

En lo que se refiere al resto de la Provincia de Murcia, las cifras no eran muy diferentes pues la capital presentaba para las fechas un porcentaje de analfabetismo sobre su población cifrado en 69,74 % en los hombres y 77,22 % entre las mujeres. Considerando estos datos, no es extraño que Murcia se situase en los primeros años del siglo XX como una de las regiones con mayor proporción de población que carecía de instrucción elemental. De hecho, la tasa de escolarización de la Región en estas fechas era del 29 %, una de las más bajas del país, junto a Albacete, Almería, Canarias, Lugo, La Coruña y Málaga, reflejo de las altas tasas de analfabetismo, aunque no causa exclusiva. Las zonas de economía agrícola pobre del sur y el noroeste del país se configuraban como las de mayor déficit escolar. En palabras de Pilar Castillo «España, y dentro de ella nuestra Ciudad, entra en el Siglo XX con una asignatura pendiente de la mayor importancia, la de instrucción pública y el desarrollo cultural» (1986, p. 233).

Para el caso que nos ocupa, hacia 1897 relataba el valenciano Félix Martí Alpera en sus *Memorias*, su nombramiento como maestro de la escuela superior de Lorca, «ciudad que gozaba, ganada a pulso, de la más denigrante fama como localidad nefasta a los maestros, a los que no les pagaba nunca»<sup>3</sup> (Martí Alpera, 1944/2011, p. 168). El día 27 de agosto tomó posesión de su cargo con un sueldo de 2.250 pesetas anuales, situándose al frente de una escuela pública sin existencia física, pues de la misma, sin local real, «no quedaba más residuo que unas mesas y unas pizarras viejas» (Martí Alpera, 1944/2011, p. 170) que el maestro interino, dejaba a su disposición y con las que Martí Alpera lograría montar su escuela en el edificio de la antigua Audiencia de lo criminal.

Entre las muchas cuestiones que causaron asombro al nuevo maestro durante el año que permaneció en la ciudad, una de las más significativas fue la falta de locales para escuelas y la ausencia de los maestros y el cierre de sus aulas ante la impasibilidad del Ayuntamiento y de las autoridades de la Provincia.

La situación descrita no era una novedad, en las Actas de la Junta Local de Instrucción Pública constituida en Lorca el 29 de agosto de 1877, según R. D. de 5 de agosto de 1874, se informaba del caso de alguna maestra que por no tener local «hace ya meses, tiene su escuela cerrada» (Actas J.L.I.P., 7/12/1877). Años más tarde persiste dicha realidad, «ante la falta de local que reuniese las condiciones higiénicas necesarias y suficientes para el desempeño de la actividad escolar, no se abrirá escuela en El Esparragal», tampoco en Campillo (Actas J.L.I.P., 17/07/1890), dificultando

---

<sup>3</sup> En sesión de la Junta Local de Instrucción Pública celebrada en julio de 1890 se informará de atrasos de haberes que se adeudan a algunos maestros desde 1881 y 1882. En Actas se afirmará «la situación que atraviesa este municipio no puede ser más calamitosa» (Actas J.L.I.P. 17/07/1890). De hecho, el primer Instituto de segunda enseñanza fundado en la ciudad en 1864 en el edificio del Colegio de la Purísima, durante el gobierno de Unión Liberal, desaparecerá tras diecinueve años de trabajo por la mala situación económica por la que atravesaba desde varios años antes y donde había que incluir importantes atrasos en los sueldos de los profesores; con parte de los fondos de su biblioteca se organizaría en 1900 la Biblioteca Popular, que parece ser también fue clausurada.

así la asistencia escolar de los niños y niñas debido al obligado desplazamiento, que en casos abarcaba una extensa distancia.

Igualmente, sobre las faltas de maestros, el cura de San José de Coy y de la pedanía de La Paca, manifestará en nombre de los vecinos la ausencia de las maestras de las escuelas de niñas situadas en los citados parajes y otras pedanías rurales, donde quizá la enseñanza se encontraba más abandonada (Actas J.L.I.P., 12/10/1886- 15/03/1887).

Noticias de maestros que desatienden la enseñanza, pero también otros muchos que luchan contra las adversidades y cuyo reconocimiento aparece a veces reflejado en las Actas de la Junta, expresando públicamente una felicitación a la labor docente y en otros casos, interpellando un aumento de retribución que reconociese dicho empeño (Actas J.L.I.P., 31/07/1889).

Junto a todo ello, cierta desatención política hacia la enseñanza, sobre todo en las zonas más alejadas del casco urbano, desorganización escolar y malas condiciones higiénicas de los locales habilitados para escuelas, donde los casos de infecciones como la viruela eran habituales, obligando así la clausura de las clases (Actas J.L.I.P., 30/06/1889- 05/09/1895).

Sistema y situación educativa heredada de la vieja estructura del Antiguo Régimen ligada a instituciones eclesiásticas o para-eclesiásticas que, con sus propias rentas y escasas aportaciones municipales, habían cubierto, de forma insuficiente y en crisis perpetua, «la limitada demanda educativo-cultural de la sociedad» (Castillo, 1986, p. 233). Su sustitución por parte del liberalismo del XIX que, mediado el siglo y tras la muerte de Fernando VII y la amnistía y vuelta de los liberales exiliados, proclamó la Ley Moyano en 1857, primera ley de Educación en España, que se realizó plagada de contradicciones y falta de medios, preparación y recursos, pues delegaba en los incapacitados ayuntamientos la organización y mantenimiento del naciente sistema educativo nacional. Para el caso de la enseñanza secundaria, limitada en la práctica a los hijos de las clases pudientes, ésta se confiaba a las Diputaciones de provincia.

Cuando en 1899 R. Macías Picavea publicaba *El problema nacional. Hechos causas y remedios*, hablaba de escuelas en «cuadras destartaladas» con escasa asistencia y «maestros sin pagar y mal formados (...) sitiados por hambre y reducidos a la condición de mendigos» y como resultado un 70 % de españoles que no saben leer ni escribir, y del treinta por ciento restante, una gran mayoría que, aunque cursada la instrucción primaria, apenas les sirve de nada (1899, pp. 121-122).

Y en cuanto a la segunda enseñanza, institutos ineficaces y estériles que para el caso del municipio lorquino ni constaban, pues el que fue primer centro de segunda enseñanza había clausurado ya sus puertas, no consiguiendo rebasar el primer cuarto de vida. De igual modo, la prensa lorquina se hacía eco de la referida situación al aludir en cuanto a los exámenes de escuelas públicas, al «tristísimo caso de que, niños que llevan ya algunos años en la escuela y que, necesariamente tienen, que salir de ella para dedicarse a un oficio o a una facultad, salgan casi en el mismo estado de ignorancia que entraran; pues apenas saben leer» (*Unión Nacional*, 3/07/1900 p. 2).

La descripción derivada del *problema nacional*, la prensa lorquina, las palabras de Martí Alpera aquí expresadas, y algunos oficios recogidos en las Actas de la Junta Local de Enseñanza, evidenciaban una imagen nada benévola del estado de la educación y la escuela en Lorca al comenzar el siglo XX.

Como corolario, los años transcurridos desde mediado el siglo XIX hasta 1900 constituyeron una herencia muy restrictiva en avances sobre la escolarización; «a la ambigüedad constitucional (emanada del texto de 1876), que privilegiaba el culto católico y los enfrentamientos político religiosos por el control educativo, se sumaba la renuncia estatal a partir de 1885, a elaborar estadísticas escolares y conocer la situación educativa del país»<sup>4</sup> (Viñao, 2004, p. 18) que se dejaba en manos de los ayuntamientos y gobernantes locales cuyo interés por la Instrucción Pública se centraba en la mayoría de casos en el ajuste de sus limitados recursos económicos a los presupuestos municipales.

En cuanto a la elaboración de un censo escolar fiable, es complicado ofrecer datos claros pues junto a las escuelas oficiales contabilizadas por la corporación local y la Junta de Enseñanza existían «las llamadas “labores” situadas en casas de familias poco acomodadas», donde a cambio de un pequeño estipendio «mujeres u hombres que sabían leer y escribir»<sup>5</sup> impartían enseñanzas, más contar, coser y rezar» a niños y niñas que usualmente trabajaban en el campo o en servicio doméstico y acudían a estas casas unas pocas horas con sus sillas para aprender las destrezas básicas (Barnés, 2000, p. 10). También funcionó para estas fechas la figura del maestro particular ambulante «benemérito de la enseñanza» que itineraba, mayoritariamente por las zonas de campo «de cortijo en cortijo, impartiendo su escaso saber a cambio de una corta retribución y compartiendo la mesa de aquellas familias que saben ofrecerle el pan con generosidad» al que representaba para ellos «único enlace con la cultura» (Sala Just, 1972, p. 67); prácticas educativas informales cuya valoración es muy difícil conocer bien y apuntar datos concretos, pues únicamente se conservan referencias en memorias y biografías que recuerdan su existencia.

Los datos oficiales de escuelas ofrecidos por la Junta Local de Enseñanza y el ayuntamiento, permiten reconstruir someramente su evolución a partir de análisis cruzados sobre la información que apuntan. Así, en 1891 la relación de escuelas del municipio informada por la Junta Local es la que sigue:

---

<sup>4</sup> La interrupción entre 1885 y 1903 de las series estadísticas escolares es interpretada como un evidente signo de la debilidad de la administración central educativa, incapaz de articular un sistema eficiente de información estadística regular, completa y fiable.

<sup>5</sup> Según la Ley Moyano vigente desde 1857 se permitía el ejercicio del magisterio sin título en escuelas incompletas a todos aquellos que acreditasen “mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia” (art. 102º/art. 181º) unos mínimos conocimientos. No existía por tanto una firme regulación y control sobre la figura del maestro sin título y aún menos sobre pasantes e itinerantes.

Tabla 1

*Escuelas oficiales en el término municipal de Lorca en 1891*

Superior de niños	Superior de niñas
Elemental San Mateo niños 1ª	Elemental San Mateo 1ª niñas
Elemental San Mateo niños 2ª	Elemental San Mateo 2ª niñas
Elemental San Patricio niños	Elemental San Patricio niñas
Elemental San José niños	Elemental San José niñas
Elemental Santa Quiteria MIXTA	
Elemental San Cristóbal (Charco) niños	Elemental San Cristóbal (Charco) niñas
Elemental San Cristóbal Iglesia niños	Elemental San Cristóbal Iglesia niñas
Párvulos	
Elemental Lumbreras niños	Elemental Lumbreras niñas
Elemental Campillo niños	Elemental Campillo niñas
Elemental Esparragal MIXTA	
Elemental Coy niños	Elemental Coy niñas
Elemental Zarcilla de Ramos MIXTA	
Elemental Torrealbilla MIXTA	
Elemental Santa Gertrudis niños	Elemental Santa Gertrudis niñas
Elemental La Paca niños	Elemental La Paca niñas
Elemental Morata MIXTA	
Adultos ciudad	Adultas ciudad
Adultos Pulgara	
Auxiliar San Mateo	
Dibujo	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las Actas de la J.L.I.P., 15/03/1891.

Un total de 11 escuelas elementales de niños y 11 de niñas, 5 mixtas, 2 superiores, 3 de adultos, una de párvulos, una auxiliar y la de dibujo. De los datos apuntados, se desprende la clara escasez de escuelas en los diferentes distritos en relación a la población que albergaban, teniendo en cuenta además que de las escuelas citadas no todas funcionaban con continuidad.

A falta de un censo más detallado donde se especifique la población escolar residente en cada entidad, si ésta se estima sobre la cifra general de la población total censada en 1887 de 68.369 habitantes y de éstos 6.125 niños y niñas en edad escolar, de 6 a 9 años según la vigente Ley

Moyano,<sup>6</sup> resulta que, para las 27 escuelas públicas existentes (no se cuentan las de adultos, superiores, dibujo y párvulos) la media estaba en 226,85 niños por escuela.

Reflejo estadístico de la deficitaria situación de la enseñanza formal en Lorca, con efectos más graves en las pedanías rurales.<sup>7</sup> Y como remate, el año anterior, en sesión del ayuntamiento de fecha 12/05/1890 se hacía una estimación de los gastos de personal y material de escuelas y por considerar éstos excesivos y bajo el argumento de la baja concurrencia escolar en diseminado, «una media de diez o doce escolares de asistencia diaria», se acordó suprimir las escuelas del Campillo, El Esparragal, Paca, Zarcilla de Ramos, Torrealbilla, Santa Gertrudis, Morata y la de párvulos municipal, al tiempo que se creaban escuelas en San Juan, San Pedro, Santa María y dos en La Tova. En cuanto a la enseñanza privada, se decidió mantener los ocho establecimientos existentes. Además, al aprobarse la supresión de la escuela de párvulos municipal, se propuso consignar su presupuesto a la escuela mantenida por los Hermanos de la Doctrina Cristiana y continuar manteniendo la de las Hermanas de San Vicente de Paul, ubicada en el antiguo convento de San Francisco, favoreciendo así a las órdenes religiosas al aumentar su matrícula escolar y confiarle la enseñanza infantil del municipio.

Tendencia enmarcada dentro de la recuperación de la influencia de la Iglesia en la educación y la propensión conservadora dominante, más allá del carácter liberal de muchos alcaldes, intercalado con elecciones más tradicionalistas como lo fue el segundo mandato desde agosto de 1890 a enero de 1893, del conservador Francisco Pelegrín Rodríguez, ex-Presidente del Paso Blanco, que en su primera candidatura en 1878, un año antes de la riada en la ciudad, «hizo revivir y resucitar las procesiones, que habían sido suprimidas y olvidadas, celebrándose desde entonces con cierta regularidad» (Campoy García, 1966, p. 109). El clero ejercerá para estas fechas un considerable influjo en la enseñanza materializado a través de dos vertientes, apuntadas por Pilar Castillo: «la primera, de menor relevancia, con la acción de ciertas órdenes caritativas dirigida hacia los niños pobres a través de una actuación en la que se confunde beneficencia y educación. La segunda, de gran trascendencia, por medio de colegios de élite en los que se formaba una buena parte de las capas dirigentes de la sociedad» (1986, p. 235). Sin embargo, más allá de impulsar y legitimar desigualdades sociales, las insuficiencias educativas del municipio lorquino no quedaban cubiertas.

La nueva situación escolar derivada del arreglo de 1890 se hizo evidente en el escrito informado por el Ayuntamiento a petición del Gobernador de la Provincia, a fecha 15 octubre de 1894 en acuerdo con la Junta Local de Instrucción Pública:

---

<sup>6</sup> Censo de Población de 1887. Resúmenes por partidos judiciales y provincias de la clasificación según edad, estado civil e instrucción elemental. Tomo II. INEbase Historia.

<sup>7</sup> En 1845 no existían escuelas en campo y huerta y sólo en 1847 aparecen ya dos escuelas en el campo. La situación de abandono escolar en el medio rural será una constante durante todo el primer tercio del siglo XX. AM.L.: Legajo 183 y legajo monográfico. «Instrucción Pública» N. 4 en Mula Gómez, 1990, p. 211.

Tabla 2

*Distritos escolares, población residente, número y tipo de escuelas en cada distrito en el término municipal de Lorca en 1894*

Entidades que forman los distritos escolares	Población total del distrito	Escuelas privadas de niños	Escuelas privadas de niñas	Escuela Superior	Escuela de adultos	Esc. de párvulos privada	Elemental completa de niñas	Elemental completa de niños
San Mateo San Patricio Tiata Cazalla Pulgara Marchena	11.518	1	2	2	1	1	2	2
San José Campillo	4.577	1					1	1
Santiago Sutullena Tercia	5.428	1			1	1	1	1
San Cristóbal Tercia Río Marchena	9.098	1					2	2
Santa María San Pedro San Juan	3.138						1	1
Campo	24.480						4	4
<b>TOTAL</b>	<b>58.239</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las A.C., 15/10/1894.

Más allá de que parece ser que no se suprimen todas las escuelas apuntadas en el escrito del año 90, las cifras muestran una clara jerarquización cultural del espacio, pues mientras el campo lorquino con una población en aumento desde mediado el siglo XVIII, se quedaba sin escuelas éstas se concentraban en torno al centro urbano y a los principales barrios donde residían los grupos profesionales más distinguidos socialmente y donde se ubicaban además las escuelas privadas, mejor estimadas entre la sociedad, lo cual determinaba su «arraigo en los lugares de residencia de

las clases en proceso de ascenso social, que evitaban enviar a sus hijos a las menospreciadas escuelas públicas» (Tiana Ferrer, 1987, p. 45). Ciudad, huerta y campo no sólo se configuraban como «espacios geográficos singulares, sino que albergaban en su suelo a poblaciones socialmente dispares» (Moreno Martínez, 1989, p. 323).

Cuando en 1917 el maestro José Robles Gómez llegó a Doña Inés para ejercer la profesión observaría la realidad de un campo inhóspito, pobre, analfabeto y olvidado por las autoridades locales (Molina Martínez, 2001, p. 20). La titulada ciudad culta presentaba para estas fechas la escena de un campo desatendido y descuidado desde el punto de vista cultural y educativo, realidad que se podría extrapolar a la de muchas regiones españolas que evidenciaban urgentes signos de renovación.

Con todo, el intenso siglo XX arrancó en pleno apogeo del movimiento regeneracionista que hizo recaer en las deficiencias del sistema escolar español la causa más destacada del fracaso de 1898 y que por tanto planteó como revulsivo la renovación de dicho sistema. Así lo expresaba Joaquín Costa en una conferencia pronunciada en la Asamblea Nacional de Productores celebrada en Zaragoza en 1899, «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» (Costa, 1916, pp. 230-234). De las palabras de Joaquín Costa se concluía la urgencia de la reforma de la enseñanza en todos sus aspectos.

La cuestión del atraso y estancamiento político, económico y social hundía sus raíces en un deficitario sistema educativo. Las estadísticas del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, parecían dar la razón al intelectual, el país contaba al iniciarse el siglo, con un 56 % de población analfabeta de más de diez años, cifras no muy diferentes a las presentadas para el caso murciano. En 1901 la declaración legal de la enseñanza obligatoria de los 6 a los 12 años, que será aprobada por Romanones mediante R.D. de 26 de octubre de 1901, «era un puro sarcasmo» (Viñao, 2004, p. 11) y la asistencia a las aulas de la población escolarizada era comúnmente muy irregular y discontinua; podría considerarse que no era asumida por la generalidad de la población como una práctica social reglada.

Desde las tribunas del Congreso, el liberal J. Ruiz Jiménez denunciaba la inoperancia de las leyes educativas promulgadas y expresaba con cierta impotencia: «aquí todo el mundo habla de que hay que regenerar la Patria por la escuela, y eso nadie lo siente» (Ruiz Jiménez, D.S.C. 29/10/1904). Los enfrentamientos políticos entre las dos tendencias conservadora y liberal, eran evidentes, aunque en muchos casos existía cierto consenso pactado, y a la cuestión ideológica visibilizada en el espacio local por la figura del cacique que para el caso murciano tendrá en Juan de la Cierva Peñafiel, el prototipo de político de la Restauración y ejemplo nítido del caciquismo y de las redes clientelares, había que sumar la mala gestión y falta de fondos económicos, mal endémico de la historia de la educación en España, que impedía que muchos de los proyectos planteados se hicieran realidad (Canes Garrido, 1983). Así por ejemplo el Informe de la Fundación Foessa publicado en 1976 reseñaba que en 1901 Estados Unidos dedicaba a Instrucción Pública el 14 por 100 de su renta nacional; Alemania, el 12 por 100; Inglaterra, el 10 por 100; Francia, el 8 por 100; y España, el 1,5 por 100 (Fundación Foessa, 1976, p. 198).

Muestra de la escasa atención de los administradores del bipartidismo por consignar presupuestos a la educación, lo que repercutía directamente en la ausencia de una política educativa planificada que atendiese los edificios escolares, la dotación y aumento del profesorado, el material pedagógico, la asistencia escolar y, en definitiva, todo aquello relacionado con la instrucción educativa. Por tanto, junto a factores de política económica, factores sociales y culturales derivados de un exiguo valor social hacia la educación, un alto índice de analfabetismo y absentismo escolar debido a la necesidad de compatibilizar educación y trabajo, pero también causado por la falta de aulas y la distancia existente entre las escuelas y algunas poblaciones diseminadas.

La desconexión entre el discurso político y su práctica y la realidad social y cultural del país era una certeza; en palabras de Mula Gómez, «existía una inadecuación entre una alta institucionalización política y un insuficiente desarrollo social» (1999, p. 156) que se evidenciaba en una nula atención a la educación en el espacio local, incluso entre los órganos y agentes destinados a velar por su cumplimiento.

Aún más, en lo concerniente a la Instrucción Pública, tratada con cierta futilidad en las sesiones municipales,<sup>8</sup> los problemas, a falta de la asunción de responsabilidades, se derivaban en muchos casos a los más directos y vulnerables representantes: los maestros y maestras. Así se desprende de la lectura sobre la visita del inspector a las escuelas de la localidad en fecha 3/12/1900, donde tras felicitar al Alcalde por su preocupación e interés por la instrucción pues «de no ser así su estado sería aún más grave», argumenta el inspector que los locales no reúnen las condiciones higiénicas necesarias y son insuficientes y en cuanto al material «excepto cuatro o cinco escuelas, no responde a las necesidades de la enseñanza» lo cual «revela la falta de interés de los señores profesores en aumentar, completar o sustituir los útiles más indispensables para facilitar y conseguir la instrucción»; mostrando cierta complicidad con la autoridad local continúa objetando que «los maestros no se toman interés por administrar la cantidad consignada para alquileres» y que el hecho de que la enseñanza no esté bien atendida se debe a que las escuelas son servidas «en su mayoría por interinos y no por propietarios y estos no se toman interés y faltan a sus obligaciones». Las denuncias contra los maestros que «no cumplen sus obligaciones» serán constantes por parte de la Sección de Vigilancia de la Junta Local de Enseñanza, las alusiones al retraso en el abono de sus sueldos, el estado de ruina e insalubridad de los locales para escuelas donde servían y la pobreza del material pedagógico, son referencias menos mencionadas.

El diario *El Obrero* desde sus páginas denunciaba cierta connivencia de todos los implicados «las causas que motivan el estado anómalo y la carencia casi absoluta de Instrucción pública en Lorca, tienen su origen en antiguos vicios de complicidad, por parte de maestros, autoridades, juntas e inspecciones» (*El Obrero*, 31/01/1903, p.1). Similar impotencia manifestaba Rodríguez Valdés al plantear su dimisión de la Junta de Enseñanza si no se ponía solución a la búsqueda de locales para

---

<sup>8</sup> Es significativo el hecho de que la instrucción y todo lo referido a educación en el municipio, raras veces era abordado en las sesiones del Ayuntamiento, pasando a veces varios meses sin que el tema ocupase al menos unas líneas en las Actas de reuniones.

albergar las necesarias escuelas en la localidad y si no se solventaba el problema de las ausencias de maestros y maestras (Actas J.L.I.P. 03/06/1903).

Cuestión la de la educación muy controvertida y cuyo tratamiento no es nuevo, ante un evidente mal funcionamiento de la enseñanza y una nefasta organización escolar, la condena y censura de otros, pero no la autocrítica y la asunción de responsabilidades políticas. Obviamente en los documentos públicos del municipio no se reflejaban de forma nítida las condiciones materiales y de vida del magisterio lorquino que no se conocerán oficialmente hasta que Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones, en su exposición previa a la aprobación del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, informe sobre las quejas y reclamaciones que por parte de los maestros llegaban al Ministerio «en los términos patéticos de la queja por los infortunios de la clase desvalida y los desheredados de nuestra sociedad»; protestas que serán corroboradas a partir del Cuestionario publicado al magisterio donde se interrogaba por su estado y situación.

### **3. Hacia una renovación y modernización pedagógica en Lorca. Un difícil recorrido**

La etapa que abarca casi todo el primer tercio del siglo XX es considerada de forma general como la época en la que se iniciará la renovación pedagógica en España debida en gran medida a la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el ámbito de la práctica educativa. Herederos de la Institución de 1876, destacan un grupo importante de intelectuales, profesores, inspectores y maestros tales como María de Maeztu, Juana Ontañón, Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopi, Herminio Almendros entre otros muchos, sin cuyo conocimiento no podrían entenderse las reformas educativas del posterior período republicano. De ahí que esta etapa sea en casos considerada como la edad de oro (de plata según otros) de la pedagogía española (Viñao, 2004, p. 20)

Mediante Decreto Ley de 30 de marzo de 1900 se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dicha Institución sería seguida por toda una serie de disposiciones y medidas tendentes al necesario reformismo reclamado en los últimos años del siglo anterior. Así mediante Real Decreto de 26 de octubre de 1901 la escolaridad obligatoria se alargaba hasta los 12 años, se incluían nuevas materias en los planes de estudios más acordes al «desenvolvimiento científico» como la higiene y fisiología humana, química, trabajos manuales, música y canto y el Estado quedaba encargado del pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza.

Sin embargo, entre la fecha de aprobación de tales disposiciones y la de su aplicación efectiva hubieron de transcurrir lapsos de tiempo más o menos dilatados, la realidad contrastaría con el fervor de los políticos reformistas. En los primeros años de siglo, «la escolarización de los hijos de ciertos sectores sociales coexistía con la inasistencia escolar de otros muchos niños» (Tiana Ferrer, 1987, p. 43) la mayoría de los cuales residían y trabajaban en las faenas del campo, relegando así su escolarización a un plano secundario respecto al trabajo, a pesar de que en las Ordenanzas Municipales se regulaba la debida asistencia a las aulas de los menores bajo pena de amonestaciones y multas. Durante el primer cuarto de siglo apenas varió la tasa de escolarización de la población española que continuó manteniéndose en unos límites que para 1908 no alcanzaban

el 60 %. La confrontación entre los propósitos y lo legislado, y entre lo legislado y la realidad efectiva, sería una constante en los años posteriores. La legislación, aunque existente, no era del todo efectiva; las leyes a veces ambiguas recomendaban el «cuidado de la concurrencia a escuelas públicas» pero no la obligatoriedad (O.M. Lorca, 1903, art. 399) y sobre el control de la asistencia, la elaboración de listas trimestrales que evidentemente no reflejaban la concurrencia regular y diaria (O.M., Lorca, 1903, art. 400) y que en algún caso incluso eran amoldadas por el maestro o maestra que, ante la falta de matrícula, temía el cierre de su escuela.

Así se refleja en algunas denuncias de la Sección de Vigilancia de la Junta Local de Instrucción en las que se informaba de que la maestra de la escuela de la Virgen de las Huertas «ha engañado sobre las labores» realizadas en clase, pues las atribuía al trabajo de sus discípulas cuando en realidad eran suyas. También Rodríguez Valdés denunciará la ausencia de escolares en la escuela de niñas de San Patricio respondiendo la maestra que «habían alargado sus vacaciones» (Sección Vigilancia J.L.I.P., 01/09/1904).

La ineficacia de las reformas «desde arriba» como señalaron Giner de los Ríos y M. Bartolomé Cossío, era una certeza y como ya se ha apuntado, se debió a la falta de cuidado, medios, recursos y a la inestabilidad política reflejada en los 53 ministros de Instrucción Pública que hubo desde 1900 a 1931 (Viñao, 2004, p. 22).

Ciertamente los ritmos y la burocracia político-administrativa eran demasiado lentos y en casos, ineficaces. En 1903 los vecinos de Zarzadilla de Totana solicitaban escuela pues no existía en dicho paraje, y ofrecían local para la misma, sin embargo, la respuesta de la autoridad local sería la espera (Actas J.L.I.P. 20/08/1903). La situación descrita en 1911 por la Sección de Vigilancia de la Junta Local de Enseñanza referida a quejas de vecinos del paraje de Santa Gertrudis porque el maestro les pide dinero a los padres más pudientes, edificios de escuelas en mal estado en Coy y en el céntrico barrio de San Patricio, persistirán durante los años 20 (Sección Vigilancia J.L.I.P., 28/05/1911).

Al inicio de la dictadura de Miguel Primo de Rivera en 1923, poco había cambiado la realidad escolar del municipio. En cuanto a política económica únicamente se destinó a la enseñanza entre 1920 y 1930, una media del 5 % de los presupuestos generales del Estado, cifras que, aunque más altas que las de años anteriores, continuaban muy distantes del resto de países de Europa. La mayor parte del presupuesto se destinó a la etapa primaria y de las escuelas creadas durante su mandato, la gran mayoría se aprobaron a partir de 1.927, por medio de un presupuesto extraordinario. Sin embargo, «se avanzaba sobre tierras movedizas» (Castillo, 1986, p. 236) pues los recursos eran exiguos y la organización y mantenimiento de las mismas, encargado a los Ayuntamientos según el Estatuto Municipal de 1924, inadecuado, así como insuficientes las condiciones materiales del magisterio.

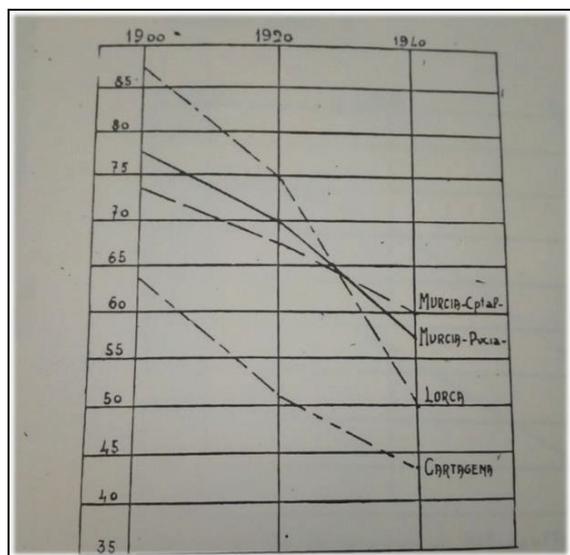
Con todo, durante la década de los veinte, la tasa de escolarización aumentó sensiblemente, aunque el porcentaje de analfabetismo se mantuvo alto. Para una población censada en 1920 de 36.864 hombres, el 30,25 % sabían leer y escribir y de 37.832 mujeres, el 19,31 % tenían instrucción

elemental (Censo de población de 1920). En 1930, los porcentajes aumentaron levemente, considerando la emigración de la población lorquina; de 29.471 hombres, el 37,16 % saben leer y escribir y de 30.829 mujeres, el 25,42 % (Censo de población de 1930).

Las diferencias respecto al inicio del siglo no eran muy acusadas, en los hombres el porcentaje de alfabetizados había aumentado casi el doble y en las mujeres, aún con contrastes muy marcados, había aumentado en un 9 %. De igual modo se mantenían las cifras de la provincia. Cuando en 1929 Luis Bello publica su *Viaje por las escuelas de España*, sin dedicar capítulo a la provincia de Murcia, anotará brevemente, «Al volcarse en Murcia, capital, la sierra pétrea y la huerta moruna rayan un terrible nivel, que no puede compararse con el de Albacete. Ya no es la Sierra. Ya es otra cosa humana, modificable, porque aquí no queremos batirnos con la Geografía. Carácter, desorganización, miseria del pobre y mala fe del rico» (Bello, 1929, p. 198).

Tal como constata el informe del inspector Francisco Torregrosa sobre *El analfabetismo en la provincia de Murcia*, la murciana es una de las regiones de España que presentaba las cifras más altas de analfabetismo durante la década de los veinte. Si en 1920 estaba por debajo de provincias como Almería, Granada, Málaga, Albacete y Jaén, en 1940 aumentó por encima de las mismas. Además de que la disminución de los analfabetos fue insignificante, ésta «presenta los caracteres de una estabilización» (Torregrosa Saiz, 1949, p.8) más propios de una evolución gradual que de una disminución significativa.

Sin embargo, si bien la capital apenas reflejaba una reducción constatable, pues de 1920 a 1940 el analfabetismo se redujo en sólo 7,6 %, será la única capital que presente una tasa de analfabetismo mayor que su propia provincia. Lorca experimentó una reducción del 15,5 %, sobre todo visible entre los varones, tal como se evidencia en la gráfica inserta.



Fuente: Torregrosa, 1949. Anejo 5.

**Figura 1.** Evolución del analfabetismo en la provincia de Murcia y principales ciudades.

No obstante, y pese a este cierto descenso del analfabetismo, no se puede interpretar una evolución favorable pues los datos continuaban mostrando una disparidad importante entre hombres y mujeres y unas cifras muy altas de carencias educativas. Además, el número de analfabetos durante los 20 disminuye al tiempo que la población absoluta (de hecho, no empadronados) debida a la emigración.

Entre 1920 y 1930 según los datos proporcionados por Horacio Capel, salieron de Lorca 24.145 personas, en su mayoría trabajadores del campo, hombres y mujeres, afectados por un desigual reparto de rentas y propiedades, con destino a Francia primero y Cataluña después. (Capel, 1972 citado en Pérez Picazo, 1990, p. 119).

Así, para el caso de Lorca es importante la incidencia en el porcentaje de la población residente en el campo y dedicada mayoritariamente a las labores agrícolas (los propietarios generalmente habitaban en la ciudad, en las parroquias más céntricas de San Mateo y Santiago), donde la desatención política hacia la educación evidenciada en la falta de escuelas, la atención al magisterio y las condiciones de los locales escolares, eran hechos constatables. Aún más en el «Estudio socioeconómico de Lorca», publicado en 1991 por Ambrosio Sempere y Joaquín Aranda, bajo el título *Lorca. Presente y futuro*, quedaba reflejada, a partir de los datos del censo de 1991, la continuidad de esta disparidad. Así, las diputaciones del campo presentaban para los inicios de los 90 unas tasas de analfabetismo muy altas, en torno a 150 personas por cada 1.000 habitantes mayores de 10 años, no sabían leer ni escribir (1997, p. 43). Al igual que se constataba en estudios anteriores y que hunden sus raíces en el siglo XVIII, en Lorca la alfabetización se relacionaba directamente «con el empleo y el medio social» (Moreno Martínez, 1989, p. 326).

#### **4. Carencias pedagógicas en la ciudad culta**

Las denuncias sobre «los problemas pedagógicos» en Lorca afloraban desde las páginas de la prensa. El diario *La Tarde de Lorca*, dirigido por Juan López Barnés, publicaba en 1924 el artículo «En la ciudad de Lorca faltan 36 escuelas. Razón de nuestros propósitos», firmado por *el maestro del barrio*, donde se afirmaba «el problema de la enseñanza en Lorca continúa sin resolver y apremia su resolución, que es de actualidad y urgencia». En el escrito se aludía a la estadística escolar del curso 1916-1917 publicada en *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, donde se manifestaba: «la Ciudad de Lorca es la que menos escuelas sostiene entre todas las de su categoría de España (...) solo existen en la capitalidad del Concejo los maestros que le corresponden por su censo y únicamente dos escuelas reúnen las condiciones de capacidad, luz y ventilación».

Tras pormenorizados cálculos sobre el censo escolar en el que se cuentan unos 3.600 niños y niñas, se concluye que, considerando las 16 escuelas públicas existentes, faltan al menos 36 escuelas en los barrios urbanos. Además, por distritos el barrio de San Cristóbal estaba especialmente infradotado, ya que para una cifra de más de 900 escolares sólo disponía de una escuela para 60 niños y otra habitación «sería un atentado pedagógico llamarle escuela, insuficiente para 15 a 20 niñas, de las 450 que tienen derecho a recibir la enseñanza gratuita» (López Barnés, *La Tarde de Lorca*, 11/06/1924).

Igualmente, el diario, en este caso bajo el pseudónimo de Juan del Pueblo, reflejaba las consideraciones sobre la visita de reconocimiento de la Inspectora provincial de escuelas de niñas aludiendo al desastroso estado de los locales escolares «locales infectos, nauseabundos» signados por la «hediondez y pestilencia de los retretes... locales sin luz ni ventilación más propios de cuadras para bestias» Evidentemente, el panorama no podía ser más desalentador y ante ello escasos presupuestos para educación, lo cual «es un error crasísimo que será forzoso denunciar, por insuficiente» (Juan del Pueblo, *La Tarde de Lorca*, 4/06/1924, p.1).

En cuanto al campo, la situación era aún más desfavorable, pues en el mismo periódico, López Barnés, de nuevo bajo pseudónimo, denunciaba «en muchas de las varias aldehuchas [sic], caseríos y parajes..., no hay edificio alguno que reúna las condiciones de capacidad e higiene precisas para habilitarlo para escuela», lo cual provocaba que, en la mayoría de los casos, tras aprobarse y conceder escuelas, estas fuesen suprimidas a falta de locales adecuados en que instalarlas. Eximiendo a las autoridades locales y a la Junta de enseñanza de responsabilidades, las causas de este desarreglo las atribuía el lorquino a la codicia de los propietarios de edificios alquilados para escuelas y en última instancia a la falta de celo de los maestros que, en casos, «faltaban a su diaria obligación» (Juan del Pueblo, *La Tarde de Lorca*, 23/07/1926, p.1).

Sobre la cuestión de la desatención del campo y los edificios escolares y con un tono más amistoso hacia el magisterio, el literario *Tontolín*, iniciaba un breve «Viaje por las escuelas de Lorca» firmado por Domingo Rex a imitación de la labor que hiciera Luis Bello a través de las páginas de *El Sol* y que posteriormente plasmaría en la publicación de su libro. Así, comenzaba describiendo la escuela de Torrealbilla, situada a 9 kilómetros de la ciudad, regida por un noble maestro que «educa a base de cordialidad y sencillez», «sin un material decente» pues «la consignación de material, apenas si permite adquirir libros, tinta y papel» (Domingo Rex, *Tontolín*, 23/05/1926, p.8).

Sobre la escuela de Zarzadilla de Totana comenzaba apuntando «creo firmemente que el señor Alcalde de Lorca, no ha visitado la mazmorra donde el maestro enseña a los niños de aquella cortijada... es un recinto obscuro, sin ventilación, bajísimo el techo y de una tristeza desoladora e imponente... es un calabozo de castigo» (Domingo Rex, *Tontolín*, 17/10/1926, p. 2). Al referir la escuela de Purias describía «el edificio nuevo, pequeño, ostenta una fachada deplorable. Pena da ver el material viejo y ruinoso que el maestro tiene», únicamente «el salón es amplio, ventilado y alegre».

El maestro, Jaime Barceló Pastor, explicaba el motivo de tener una matrícula reducida «la escuela, nos dice con su acento exótico está muy mal enclavada. Como las viviendas están diseminadas, los chicos necesitan hacer un recorrido diario de bastantes kilómetros para acudir a clase. En efecto, desde la puerta de la escuela contemplamos un paisaje abrupto..., un escolar acaba de cruzar ante nosotros con su sombrerito en la mano. El maestro le pregunta la distancia que hay desde la escuela a la casa. Pero el muchacho, un poco sobrecogido, extiende sus ojos y su diestra a la falda de una sierra lejana, y musita tímidamente en contestación: Allí, a la *güelta* [sic], vivimos nosotros» (Domingo Rex, *Tontolín*, 10/10/1926, p. 12). Parece ser que esta campaña en pro de la escuela iniciada por el semanario tuvo algunos efectos pues la escuela de Torrealbilla fue dotada

de material a los pocos días de publicarse la noticia (*Tontolín*, 20/06/1926 p. 3). Sobre los casos de la Zarzadilla y Purias, no aparecen noticias.

En cuanto al número de escuelas existentes en el municipio a inicios de los años 20, se contaban las siguientes: en el casco urbano una graduada de niños de cuatro secciones y otra de niñas, cinco elementales de niños y cuatro de niñas. En total 17 unidades. En lo que respecta a las zonas de huerta y campo existían las anotadas:

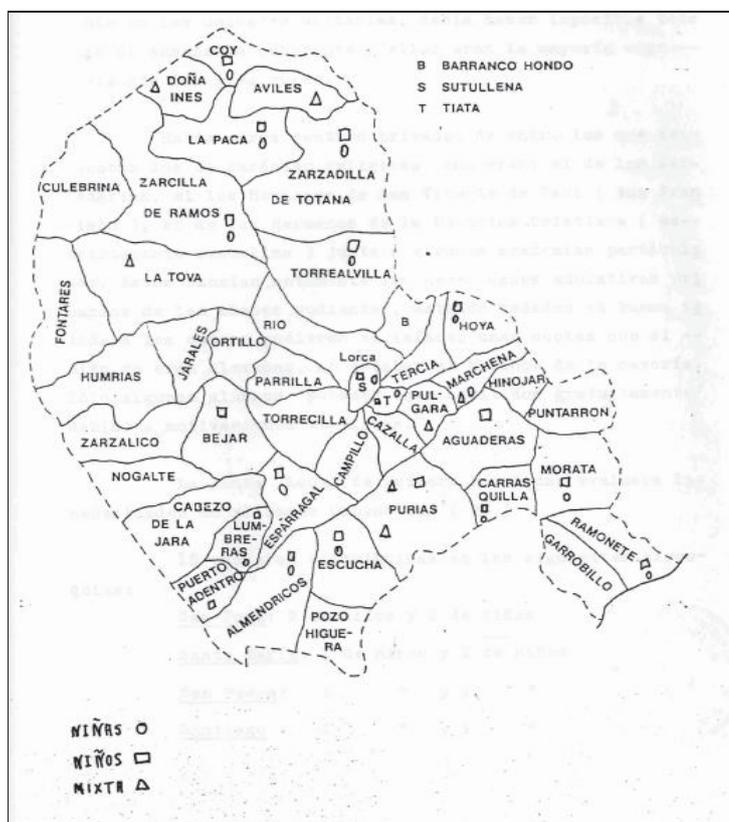
Tabla 3

*Número de escuelas oficiales en el municipio de Lorca a inicios de los años 20*

2 Elementales niños en Campillo	2 Elementales niñas en Campillo
Elemental Almendricos niños	Elemental Almendricos niñas
Elemental Campo-López niños	Elemental Campo-López niñas
Elemental Coy niños	Elemental Coy niñas
Elemental Escucha niños	Elemental Escucha niñas
Elemental Esparragal niños	Elemental Esparragal niñas
Elemental La Hoya niños	Elemental La Hoya niñas
Elemental La Paca niños	Elemental La Paca niñas
Elemental Morata niños	Elemental Morata niñas
Elemental Nuestra Señora de las Huertas niños	Elemental Nuestra Señora de las Huertas niñas
Elemental Ramonete niños	Elemental Ramonete niñas
Elemental Santa Gertrudis niños	Elemental Santa Gertrudis niñas
Elemental Puerto Lumbreras niños	Elemental Puerto Lumbreras niñas
Elemental Sutullena niños huerta	Elemental Sutullena niñas
Elemental Torrealbilla niños	Elemental Torrealbilla niñas
Elemental Zarcilla de Ramos niños	Elemental Zarcilla de Ramos niñas
Elemental Zarzadilla de Totana niños	Elemental Zarzadilla de Totana niñas
Elemental Aguaderas niños	
Elemental Bejar niños	
Elemental Purias niños	
Elemental Puerto-Adentro niños	
Mixta en La Fuensanta	
Mixta en Purias- Alcanara	
Mixta en Avilés	
Mixta en Doña Inés	
Mixta en Félix	
Mixta en Santa Quiteria	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Castillo, 1986, p. 247.

En total, contando ciudad, campo y huerta existían 57 escuelas: 27 unitarias de niños, 22 unitarias de niñas, 6 mixtas y 2 graduadas de 4 secciones cada una, que atendían a unos 5.620 niños y niñas aproximadamente. Tal como se desprende de las cifras oficiales, la ratio de escolares por aula y maestro era muy elevada aun considerando que sobre todo en las zonas rurales, la asistencia no era muy regular. En cuanto al estado de los locales y el material pedagógico ya los diarios anotados arriba, daban cuenta de la penosa situación. Además, no todas las pedanías contaban con escuelas. Cuando en 1931 tras las elecciones de abril, el gobierno de la República se instaura en el país, las primeras palabras de Rodolfo Llopis, el que fuera director general de Primera Enseñanza durante el ministerio de Marcelino Domingo, serán clarificadoras: «nos han entregado una España sin escuelas y un país donde más de la mitad de sus habitantes no saben leer ni escribir» (Llopis, 1933, p. 33). En sesión celebrada el 17 de julio de 1931 por el nuevo ayuntamiento lorquino se informaba «quince diputaciones están en absoluto desatendidas de la enseñanza»<sup>9</sup>, es decir, no tenían escuelas. En el mapa inserto tomado del estudio de Pilar Castillo se puede observar la localización de las escuelas del término municipal en los años 20, la realidad no sería diferente diez años después:



Fuente: Castillo, 1986, p. 248.

**Figura 2.** Localización de las escuelas de niños, de niñas y mixtas, en el término municipal de Lorca hacia los años 20.

<sup>9</sup> Denuncia de la Comisión de Instrucción Pública de Lorca, A.C. 17/07/1931, A.H.M.L.

Junto a las escuelas nacionales existían otros centros privados de carácter religioso como eran: el colegio de las Mercedarias, inaugurado en 1914, el de las Hermanas de San Vicente de Paúl (colegio de San Francisco), el de los Hermanos de la Doctrina Cristiana (estrictamente masculino) y algunas academias particulares. Estos centros, localizados en los principales barrios de la ciudad, cubrían básicamente las necesidades educativas primarias de las clases pudientes, y en algunos casos, admitían a alumnos sin recursos como parte de su responsabilidad filántropa.

Durante el período primorriverista se aprobó la creación provisional durante 1924, de 4 escuelas unitarias de niños y 4 de niñas en las diputaciones de Aguaderas, Puntarrón, Campillo y Bejar (las unitarias de niñas de Aguaderas y Campillo serán establecidas de forma definitiva en 1925) y una mixta en el Hinojar. Durante el año de 1925 se crearon dos escuelas unitarias de niños y dos de niñas en Puerto Lumbreras y se concedieron las siguientes: una de niños y otra de niñas en La Tercia y Río, una unitaria de niñas en Cazalla y una de niños en La Fuensanta (que serán creadas de forma definitiva bajo el nuevo gobierno, en mayo de 1931), una de niñas de Puerto Adentro y una de niños en La Tova. Igualmente, se pidió al Ministerio de Instrucción Pública transformar las escuelas unitarias en escuelas mixtas con dos secciones, en Carrasquilla y Ramonete, el aumento de dos grados en la escuela de niños de San Mateo y la creación de dos unitarias de niños y dos de niñas en San Cristóbal (A.C. 1-9-1924/ 23-1-1925/ 4-6-1925).

Posteriormente, en 1926 se crearon una escuela de niños y otra de niñas en la Diputación de Ortillo; una de niñas en la Torrecilla; una de niños en el Rincón; una en Zúñiga; una en los Cartageneros y una de niñas en Purias (A.C. 21-6-1926). Dos años después se crearon dos escuelas en El Esparragal, una de niños y la de niñas, costeada por los vecinos.

En 1927 la Junta Local de Primera Enseñanza a través de la comisión municipal enviará un informe a la Diputación Provincial<sup>10</sup> como previsión del Plan gubernamental de creación de 17.000 escuelas en el país, arriba mencionado y financiado con presupuesto extraordinario, y solicitará la creación de 58 escuelas (18 en casco urbano y barrios y 40 en pedanías y diputaciones del campo). Sin embargo, esta petición cargada de buenas intenciones por parte de la corporación lorquina, partidaria de ofrecer locales seguros e higiénicos, no fue efectiva en la práctica pues era evidente el hecho de la incapacidad del ayuntamiento para mantener el aparato escolar existente en unos niveles mínimamente aceptables. Además, se ha de considerar que la mayoría de nuevas escuelas creadas en años anteriores lo fueron en locales alquilados cuyo coste era dificultoso asumir por parte de la gestora, conllevando en muchos casos el desalojo por parte de los propietarios de los maestros y maestras que allí servían. A ello se sumaba el dudoso estado de miseria e insalubridad de los edificios, referido sobradamente en las noticias de prensa.

Sobre la enseñanza secundaria, tras la clausura del Instituto en el edificio del Colegio de la Purísima en 1883, como institución dependiente de la Universidad de Granada, funcionó durante los

---

<sup>10</sup> Informe aprobado por la Comisión municipal Permanente y dirigido a la Diputación Provincial, A.C. 28-3-1.927, A.H.M.L.

primeros años veinte un centro conocido con el nombre tradicional de Colegio de la Purísima con profesores particulares que ofrecía una básica educación secundaria caracterizada por la escasez de medios y aprovechamiento académico (Castillo, 1986, p. 262) que preparaban el bachiller libre y aunque muy contados, también eran muy destacables; es el caso de las maestras Solaní<sup>11</sup> que formaron a Bernarda Salas, una de las primeras mujeres lorquinas en estudiar fuera de la ciudad la carrera de magisterio. Más tarde también formarían a Antonia Millán y Lili Tudela (Sala Vallejo, 2001, p. 127,128). En contraste, y de forma más tardía, destacaban otros centros con carácter privado como el Centro Politécnico «Santo Tomás de Aquino» fundado a fines de 1924 y dirigido por el sacerdote doctor Santiago Payá y Juan López Barnés como secretario, donde además de una sección primaria graduada se preparaba el Bachillerato, estudios de magisterio, idiomas, ingreso en Academias Militares y carreras especiales. A principios de 1927 contaba con 20 alumnos de bachillerato, entre ellos 6 mujeres (*La Tarde de Lorca*, 28/01/1927, p.1). También la Academia Minerva y la Academia Nueva, desarrollando una labor significativa.

El 31 de agosto de 1928, por Real Orden, se creaba el nuevo Instituto de Segunda Enseñanza (A.C., 3/09/1928), reanudando el edificio del Colegio de la Purísima e inaugurado solemnemente el 25 de octubre de 1928.<sup>12</sup> Tras la realización de obras en el inmueble dado el deterioro que presentaba, en 1933 recibió el grado de Nacional hasta que, durante la Dictadura franquista se abrió el nuevo instituto con el nombre del por entonces ministro de Educación, Ibáñez Martín. El destino final del edificio, tras una profunda restauración, ha sido el de Conservatorio Profesional de Música titulado Narciso Yepes.

En coexistencia con los referidos colegios y academias formativas, funcionaron en el casco urbano de Lorca otros centros que respondían a demandas educativas y culturales más concretas. Entre éstos cabe destacar la Escuela de Dibujo de la que existe constancia desde finales del siglo XIX, la Academia municipal de Música instituida en 1927, la Academia de Corte y Confección fundada en 1928 y la Escuela de Preparación Militar.

En conjunto, un panorama educativo y cultural muy limitado y poco alentador, con grandes contrastes también, pues junto a una minoría pudiente y muy formada existía una gran mayoría falta de recursos, analfabeta y con importantes déficits en su proceso de escolarización.

## 5. Balance final

La historia de Lorca durante el primer tercio del pasado siglo XX viene marcada por una profunda crisis socioeconómica cuyas raíces pueden rastrearse en el fracaso de la experiencia del reformismo ilustrado de la época de Floridablanca que se dejó sentir también en el terreno educativo

---

<sup>11</sup> No es posible afirmar que estas maestras impartiesen sus clases en el edificio del Colegio, es posible que lo hiciesen en sus casas particulares.

<sup>12</sup> Una entretenida crónica sobre la inauguración aparecida recientemente en *El Sol de Lorca*, 15/10/2018 por José Quiñero. De igual modo, referencias a la maestra Manolita Pérez, licenciada en Filosofía y Letras en Madrid, que ejerció en el Centro durante seis años infundiendo «su aire y su sensibilidad a los alumnos; una nueva forma de ver el mundo» según palabras de su notable alumna Pilar Barnés. *El Sol de Lorca*, 12/11/2018.

(Castillo, 1986). La estructura económica se asentaba sobre la base de una agricultura tradicional escasamente mecanizada y en un desarrollo industrial muy exiguo. A ello había que sumar unos índices de pobreza y de analfabetismo elevados, una deficitaria situación higiénico-sanitaria y escasos servicios públicos tales como el abastecimiento de aguas potables o la red eléctrica,<sup>13</sup> administrados por una clase política oligárquica y caciquil, más interesada en la prosperidad propia que en la comunitaria (Llano, 2018). Cuestiones éstas que se agravaban aún más en el terreno del extenso campo lorquino y que el pretendido auge desarrollista de la vía nacional primorriverista no logró solventar. El Estatuto municipal de 1924 no hizo sino resellar y legitimar el corporativismo impuesto por los poderes tradicionales.

En cuanto a instrucción pública, Lorca no contaba con una estructura educativa adecuada a las urgentes necesidades de la mayoría de población, tanto por número de escuelas y condiciones de las mismas, como por la situación y estado del magisterio que las servía. Los intentos e intereses, a veces confrontados, de las autoridades del municipio y de los órganos locales por mantener la red escolar en unos niveles mínimamente aceptables, se vieron frustrados por la falta real de capacidad, medios y organización. El mayor logro educativo del período para las aspiraciones de las emergentes clases medias fue sin duda la concesión del Instituto local de Segunda Enseñanza en 1928. Sin embargo, la mayoría de población lorquina y en mayor medida la residente en las zonas del campo, continuaron desatendidas de la enseñanza.

En 1931 se publicaba el libro de José Zarauz titulado *Lorca 1930. Ensayos* en el que el autor alude en varias de sus páginas al dinamismo de la época que anunciaba el cambio político del 12 de abril. En la dedicatoria de Zarauz al pueblo se expresaba con hondo pesimismo la imagen sombría y el desconsuelo de la vida del municipio hacia los años treinta. Estampa de Lorca que encontrarían los triunfantes dirigentes republicanos al iniciar su trayectoria política de reforma social en un nuevo período en la vida del municipio. El nuevo Estado Educador republicano, «antídoto del analfabetismo» (López Villaverde, 2017, p. 169) planteó la conquista de la escuela como base para la formación ciudadana y garantía de las libertades políticas y la justicia social.

## 6. Referencias

Actas de la Junta Local de Instrucción Pública, Actas J.L.I.P. 1877-1904. Archivo Histórico Municipal de Lorca, A.H.M.L.

Actas de la Sección de Vigilancia de la Junta Local de Instrucción Pública, Actas S.V.J.L.I.P., 1910- 1914. Archivo Histórico Municipal de Lorca, A.H.M.L.

Actas Capitulares, 1900- 1931. Archivo Histórico Municipal de Lorca, A.H.M.L.

Barnés, Pilar (2000). *El Gozo de mis Raíces y su Entorno*. Ayuntamiento de Lorca.

Bello, Luis (1929). *Viaje por las escuelas de España*. Tomo IV, Madrid: Compañía Ibero-Americana De Publicaciones, S. A.

---

<sup>13</sup> Tampoco existía biblioteca pública en la ciudad Montoya, «La Cultura en Lorca (IV)», en *La Tarde de Lorca*, 25/11/1923.

- Campoy García, José M.<sup>a</sup> (1966). *Alcaldes de Lorca desde las Cortes de Cádiz*. Ayuntamiento de Lorca.
- Canes Garrido, Francisco (1983). «Escolarización y sociedad en la ciudad de Valencia a comienzos del siglo XX» en II Coloquio de Historia de la Educación, *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*, Valencia, 1983.
- Castillo, Pilar (1986). «Aportaciones al Estudio de la Vida Municipal en Lorca durante los años 1923 a 1930». Tesis de Licenciatura. Facultad de Letras. Universidad de Murcia.
- Costa, Joaquín (1916). *Maestro, Escuela y Patria*. Madrid: Biblioteca Costa.
- De Gabriel, Narciso (2005). «La historiografía educativa regional en España», en Ferraz Lorenzo, M. (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pueblo, Juan (1924). Nuestra campaña. La Instrucción primaria, *La Tarde de Lorca*, 4/06/1924.
- Del Pueblo, Juan (1926). Temas locales. Derechos de los niños, *La Tarde de Lorca*, 23/07/1926.
- Diarios de Sesiones del Congreso, D.S.C. 29/10/1904.
- Fundación FOESSA (1976). *Estudios sociológicos sobre la situación social de España. 1975*. Madrid: Euramérica.
- Gaceta de Madrid*, 30 octubre de 1901.
- INEbase Historia. Anuarios Estadísticos y Censos de Población.
- López Barnés, Juan (1924). En la ciudad de Lorca faltan 36 escuelas. Razón de nuestros propósitos. *La Tarde de Lorca*, 11/06/1924.
- López Villaverde, Ángel L. (2017). *La Segunda República (1931-1936). Las claves para la primera democracia española del siglo XX*. Madrid: Sílex Ed.
- Llano, A. (2018). Conflictos en la administración educativa provincial de Cantabria (1924-1930). *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, 1-16. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos19/424-conflictos>.
- Llopis, Rodolfo (1933). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. Edic. de Antonio Molero Pintado.
- Macías Picavea, Ricardo (1899). *El problema nacional. Hechos causas y remedios*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Martí Alpera, Félix (1944/2011). *Memorias*, Edición y estudio introductorio de Moreno, Martínez, Pedro L., Universidad de Murcia.
- Molina Martínez, José Luis (2001). *José Robles Gómez, Maestro (1891-1963)*. Ayuntamiento de Lorca.
- Moreno Martínez, Pedro L. (1989). *Alfabetización y cultura impresa en Lorca 1760-1860*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Mula Gómez, Antonio José (1990). «Notas sobre la sociedad lorquina en el siglo XIX. Política, Sociedad y mentalidades», en Chacón, Francisco (coord.), *Lorca. pasado y presente. Aportaciones a la Historia de la Región de Murcia II. Resistencias y transformaciones: Evolución hacia la Lorca contemporánea*, Ayuntamiento de Lorca.
- Mula Gómez, Antonio José (1999). «Modernidad y Progreso», en Jiménez, Juan Fco. (coord.), *Lorca Histórica. Historia, Arte y Literatura*, Ayuntamiento de Lorca.
- Obrero El*, Diario: 31/01/1903.
- Ordenanzas Municipales, O.M. 1903. Archivo Histórico Municipal de Lorca, A.H.M.L.
- Real Decreto de 21 de abril de 1834 Subdivisión en partidos judiciales de la nueva división territorial de la península e islas adyacentes.
- Real Decreto de 26 de octubre de 1901 disponiendo el pago por el Estado de las atenciones de primera enseñanza.
- Pérez Picazo, M.<sup>a</sup> Teresa (1990). «Economía agraria y desarrollo industrial en Lorca, 1845-1936», en Chacón, Francisco (coord.), *Lorca. pasado y presente. Aportaciones a la Historia de la Región de Murcia II. Resistencias y transformaciones: Evolución hacia la Lorca contemporánea*, Ayuntamiento de Lorca.
- Quiñonero, José (2018). La inauguración, *El Sol de Lorca*, Diario digital: 15/10/2018.
- Quiñonero, José (2018). Manolita Pérez, profesora moderna, *El Sol de Lorca*, Diario digital: 12/11/2018.
- Rex, Domingo (1926). Escuelas. Torrealbilla, *Tontolín*, Diario: 23/05/1926.
- Rex, Domingo (1926). Escuelas. Purias, *Tontolín*, Diario: 10/10/1926.
- Rex, Domingo (1926). Escuelas. Zarzadilla de Totana, *Tontolín*, Diario: 17/10/1926.
- Sala Just, José (1972). *Lorca. Cuarenta años de evolución económica y social 1895-1936*. Lorca: Cámara Oficial de Comercio e Industria.
- Sala Vallejo, Rosalía (2001). *Las mujeres en la historia de Lorca*. Ayuntamiento de Lorca.
- Sempere, Ambrosio y Aranda, Joaquín (coord.), (1991). *Lorca. Presente y futuro. Estudio socio-económico de Lorca*. Ayuntamiento de Lorca. Consejería Economía y Hacienda. CARM.
- Tarde de Lorca, La*, Diario: 28/01/1927.
- Tiana Ferrer, Alejandro (1987). «Educación obligatoria asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N.º 6, págs. 43-60.
- Tontolín*, Diario, Nuestras campañas y nuestros éxitos, 23/05/1926.
- Torregrosa Saiz, Francisco (1949). «El analfabetismo en la provincia de Murcia», Suplemento al *Boletín de Educación*.
- Unión Nacional*, Diario: 3/07/1900.
- Viñao, Antonio (1996). *Espacio y tiempo. Educación e historia*. México: Morelia, IMCED.
- Viñao, Antonio (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Zarauz Cachá, José (1931). *Lorca en 1930. Ensayos*, Lorca.

## Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares

### Public school during Spanish 2nd. Republic (1931-1939): Administrative and curricular aspects

---

Antonio D. Galera Pérez  
Universidad Autónoma de Barcelona



Alumnas de la Escuela racionalista de Triana, en Sevilla, con su maestra, doña Ana Sánchez Villalobos, en junio de 1936<sup>1</sup>

Fuente: «José Sánchez Rosa», Wikipedia ([https://es.wikipedia.org/wiki/José\\_Sánchez\\_Rosa](https://es.wikipedia.org/wiki/José_Sánchez_Rosa), 15-02-2019)

---

<sup>1</sup> Doña Ana era hija de D. José Sánchez Rosa, anarquista admirador de Ferrer Guardia y maestro racionalista, que sería fusilado en Sevilla por las tropas franquistas en los primeros días de la rebelión militar que daría lugar a la Guerra Civil.

## Resumen

En materia de Enseñanza primaria, el paréntesis excepcional de la II República no fue suficiente para romper unas inercias que convenían a las élites dominantes tradicionalmente: escaso ámbito de obligatoriedad, deficiente sistema de graduación, planes de estudio estancados, ausencia de cuestionarios, etc. eran algunas características ya tradicionales de la I Restauración que en parte persistirían durante la República.

El impulso republicano no pudo corregir estos defectos, pues en el plano de las prioridades pesó mucho más, no podía ser de otra manera, la incentivación de la construcción de escuelas y la dotación de maestr@s, aunque fuera con los deficientes planes de estudios preexistentes (Domingo, 1932; Llopis, 1933).<sup>2</sup>

Merece especial atención la reforma del plan de estudios efectuada en plena Guerra Civil, de gran calidad didáctica a pesar de la escasa efectividad de su aplicación, en el que sin embargo encontramos alguna regresión pedagógica desde la perspectiva de género.

## Palabras clave

Escuela pública, Educación primaria, Planes de estudios, II República

## Abstract

In terms of primary education, the exceptional parenthesis of the Spanish 2<sup>nd</sup>. Republic was not enough to break some inertia that traditionally suited the dominant elites: limited scope of compulsory schooling, poor graduation system, stagnant curricula, lack of questionnaires, etc., were some traditional characteristics of the Spanish 1<sup>st</sup>. Restoration that would partially continue during the Republic.

The impulse given by the republican administration could not correct these defects, because in the level of priorities weighed much more, it could not be otherwise, the encouragement of the construction of Schools and the endowment of teachers, in spite of pre-existing defective curricula.

The curriculum reform carried out in the middle of the Civil War deserves special attention, due to its great didactical quality in spite the limited effectiveness in its implementation, though we find in it some pedagogical regression from a genre perspective standpoint.

## Key words

Public schools, Elementary education, Curriculum design, Spanish 2nd. Republic Spanish

---

<sup>2</sup> Domingo, Marcelino. *La escuela de la República (la obra de ocho meses)*. Madrid: M. Aguilar, Editor, 1932. Llopis, Rodolfo. *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: M. Aguilar, Editor, 1933.

## Preámbulo

Este es el segundo de una serie de dos artículos cuyo objeto común es el estudio de las regulaciones normativas de la Escuela primaria pública española anteriores al franquismo; ambos han sido redactados con arreglo a un método de análisis sintético de seis aspectos normativos de la Primera Enseñanza: la división o graduación de la enseñanza por edades, los tipos de escuelas regulados, las asignaturas o materias que componían los planes de estudios, su asignación temporal, los objetivos educativos y las orientaciones pedagógicas de la enseñanza.

El estudio de las asignaturas o materias de los sucesivos planes de estudios ha sido realizado aplicando el método de análisis cinantropométrico adelantado en anteriores estudios,<sup>3 4</sup> que nos permite agruparlas en cuatro bloques: Materias corporales, Lenguajes, Contextos, y Doctrinas, lo que facilita el análisis comparativo entre las prescripciones de la I Restauración, estudiadas en el primer artículo y las de la II República, objeto de éste.

A diferencia de la I Restauración, en la legislación educativa de la II República encontramos unas incipientes prescripciones relativas a los objetivos de la enseñanza y algunas orientaciones pedagógicas. En cuanto a los objetivos, las enunciaciones se pueden sintetizar en tres ámbitos, relativos a aspectos individuales, aspectos sociales y aspectos contextuales. Por su parte, las interesantes orientaciones pedagógicas pueden resumirse en tres grupos: las relativas a las fuentes del aprendizaje, la que comentan características deseables del proceso de enseñanza-aprendizaje, y algunas que aluden al contenido de la enseñanza.

Las finalidades perseguidas y los aspectos metodológicos empleados en este artículo son los mismos que los del anterior,<sup>5</sup> y que resumiremos en:

- Detectar las posibles incongruencias dimanantes de la evolución de la graduación de la enseñanza.
- Establecer tipos reales de graduación dimanantes de los tipos administrativos de escuelas, como índice de la accesibilidad de los centros educativos desde la óptica de la conciliación de la vida familiar de las personas escolarizadas
- Acceder al conocimiento de las intenciones educativas subyacentes en la legislación de los planes de estudios a través de las asignaturas o materias contempladas, su asignación temporal y la explicitación de los objetivos educativos y las posibles orientaciones pedagógicas de la enseñanza.

Como en el anterior artículo, detectaremos las denominadas “enseñanzas mínimas”, en las que encontramos más materias que en la I Restauración, y las prescripciones normativas diferenciales de las asignaturas en razón del género de l@s escolares, aspecto éste que no se producía en el plan de estudios de la I Restauración, si bien, como veíamos, sí estaba presente en la práctica.

---

<sup>3</sup> 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>.

<sup>4</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2018b). *Evolución normativa de la educación física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra: Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, septiembren 2018, pp. 53-55. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gussinyer y Dr. Xavier Torredadella Flix.

<sup>5</sup> Galera, A. (2018a). «Escuela pública durante la I Restauración...».

En conjunto, la bilogía que se completa con este artículo intenta dar una visión de conjunto de la evolución de las ideas pedagógicas subyacentes en las sucesivas reformas normativas de la Enseñanza Primaria española entre 1857 y 1939, y su influencia en la práctica administrativa de las dos principales ciudades de España en el período: Madrid y Barcelona.

## A. Introducción: el marco legal

Al advenimiento de la II República sigue vigente en nuestro sistema educativo la Ley Moyano, de 1857, cuya característica más destacada era la total ausencia de finalidades u objetivos de la enseñanza, tanto generales como de cualquier nivel educativo, incluida por tanto la Primera enseñanza, en la que en 1931 sigue vigente el plan de estudios de 1901<sup>6</sup>, complementado en 1918<sup>7</sup> para las Escuelas primarias y de párvulos en general, mientras que para las Escuelas graduadas regía uno especial, también de 1918<sup>8</sup>, y para las llamadas Escuelas maternas, uno de 1922.<sup>9</sup> En tanto que liberales, los gobiernos republicanos dieron prioridad a la reforma de los estudios de Bachillerato y de las Escuelas normales, donde se formaba el profesorado de magisterio,<sup>10</sup> optando para la propia Enseñanza primaria por ambiciosos programas de creación de Escuelas y dignificación profesional de maestros y maestras, antes que por modificar su plan de estudios, que no se acometería hasta 1937, cuando la Guerra Civil estaba ya prácticamente decantada.

## B. Graduación de la enseñanza

Dos semanas antes de la proclamación de la II República en 1931 se habían inaugurado en Barcelona un total de 14 Escuelas municipales graduadas, denominadas Grupos escolares (Ajuntament de Barcelona, 1931), para cuya provisión de maestros se hizo un concurso nacional al que se pudieron presentar maestros de toda España; poco después, una comisión de sus directores dirigida por Manuel Ainaud (Bantulà et al., 1997: 96) redactó unos Programas en los que se contemplaba la siguiente graduación (Grups escolars de Barcelona, s.a. [1931 o 1932]):

---

<sup>6</sup> Real Decreto de 26 de octubre de 1901 relativo al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas y de reorganización de la Primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 303/1901, de 30 octubre, pp. 497-499), Arts. 3.º y 4.º

<sup>7</sup> Real Orden de 10 de abril de 1918 disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 103/1918, de 13 abril, p. 135), Condición 1.ª

<sup>8</sup> Real Decreto de 19 de septiembre de 1918 aprobando el Reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 274/1918, de 1.º octubre, pp. 11-13), Art. 1.º

<sup>9</sup> Real Decreto de 2 de junio de 1922 autorizando al ministro de este Departamento para instalar por vía de ensayo, Escuelas Maternas modelos, con sujeción a los preceptos que se publican [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, 154/1922, de 3 de junio, pp. 828-829).

<sup>10</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2019). «Asignaturas de Educación física en los planes de estudio de la Escuela española (1857-1970): enseñanza primaria y secundaria». *La Razón Histórica*, 42, enero-abril 2019, pp. 140-162. ISSN 1989-2659. IPS. Instituto de Política social.

- Clases de párvulos (niños y niñas):
 

1r. grado, de 3 a 5 años	3r. grado, de 6 a 7 años.
2.º grado, de 5 a 6 años	
- [Clases de primaria (niños y niñas):]
 

1r. grado, de 7 a 8 años	4.º grado, de 10 a 11 años
2.º grado, de 8 a 9 años	5.º grado, de 11 a 12 años
3r. grado, de 9 a 10 años	6.º grado, de 12 a 13 (ó más) años.

Como vemos, en estos Grupos escolares de Barcelona no se aplicaba la graduación vigente desde el Estatuto del Magisterio de 1923,<sup>11</sup> sino la de 1911<sup>12</sup> perfeccionada con la graduación de las clases de párvulos, que la reforma de 1911 había prometido en vano hasta entonces.

También durante la II República, se plantea asimismo en la Región Autónoma de Cataluña una graduación diferente, probablemente provisional, establecida por una institución creada por la Generalidad en 1936, el “Consell de l’Escola Nova Unificada” (Consejo de la Escuela Nueva Unificada), más conocido por sus siglas, C.E.N.U. (Decret del 27 de juliol del 1936), en el que se utiliza la siguiente graduación (Generalitat de Catalunya, Consell de l’Escola Nova Unificada (1936). Projecte d’ensenyament...):

- “Escola bressol” (Escuela cuna), hasta 3 años.
- “Escola materna” (Escuela maternal), de 3 a 6 años.
- “Primer cicle escolar” (Primer ciclo), de 6 a 8 años
- “Segon cicle escolar” (Segundo ciclo), de 9 a 11 años, y
- “Tercer i quart cicle escolar [sic]” (Tercero y cuarto ciclos escolares), hasta 15 años.

La República mantuvo el sistema general de 1923 en la reforma de 1937, que además confirma legalmente lo que era práctica generalizada (y contradecía por tanto la graduación oficial de 1911), de concentrar en tres grados los seis cursos intermedios de 6 a 12 años (Circular de 11 de noviembre de 1937, párrafo 24 y cuadro de distribución semanal del tiempo):

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| —Grupo de párvulos, hasta 6 años | —Grado superior, de 10 a 12, y         |
| —Grado elemental, de 6 a 8       | —Grado de ampliación, de 12 a 14 años. |
| —Grado medio, de 8 a 10          |  |

En la tabla 1, que sigue se muestra la evolución de las escalas de graduación escolar vigentes durante el siglo XX en España hasta 1939, incluidas dos escalas que se aplicaron en la Región Autónoma de Cataluña durante la II República y coexistieron con las estatales en el propio territorio catalán, en el que había una red de Escuelas estatal y otra autonómica.

Comprobamos que durante la II República se mantuvo la incongruencia que veíamos en la I Restauración: Al llegar a los 10 años, los niños y niñas podían ingresar en el Instituto para cursar la

<sup>11</sup> Real decreto de 18 de mayo de 1923, aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera Enseñanza, que se inserta [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 139/1923, de 19 mayo, pp. 680-690), Art. 5.º

<sup>12</sup> Real orden de 10 de marzo de 1911 dictando disposiciones reglamentarias para la debida ejecución del Real decreto de 25 de febrero último, relativo á la graduación de la enseñanza, y para el adecuado desarrollo de su doctrina y de sus preceptos [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (*Gaceta de Madrid*, 71/1911, de 12 marzo, pp. 718-720), Disposición 7.ª

Enseñanza secundaria, o ponerse a trabajar, por lo que su continuidad en la primaria era una vía muerta, sin ningún provecho práctico; hasta 1934 no se promulgó en España la prohibición de trabajar a los menores de 14 años (Ley de 28 de Mayo de 1934), por lo que hasta dicho año el régimen laboral normativo de los niños y niñas comprendidos entre 10 y 14 años continuó siendo el de la I Restauración.

El hecho de que la única norma de rango superior fuera la Ley de 1909 contribuía a la incongruencia, pues las ampliaciones de escolaridad a partir de los doce años de edad lo fueron solo por decreto, con lo que la Administración, incluida la republicana, no tenía fuerza legal para obligar a la escolarización de esas edades.

**Tabla 1:**  
Evolución normativa de las escalas de graduación escolar (1901-1939)  
En **negrita**, única norma con rango de Ley  
[Entre corchetes, denominación genérica de cada nivel educativo]  
(Entre paréntesis, denominación implícita) Graduaciones sectoriales aplicadas en **Cataluña**  
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	1901 [Grado]	<b>1909</b> [Grado]	1911 [Grupo]	1913 [Grado]	1923 [Grado]	1937 [Grado]	1932 [Grado]	1936 [Ciclo]
------	-----------------	------------------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

0 - 1								
1 - 2								Escola bres-sol
2 - 3								
3 - 4								
4 - 5	Pàrvulos	Pàrvulos	Pàrvulos	(Pàrvulos)	Pàrvulos	(Pàrvulos)	1r. pàrvuls	Escola ma-terna
5 - 6							2n. pàrvuls	
6 - 7			Primero	(Primero)	(Elemental)	Elemental	3r. pàrvuls	Primer cicle
7 - 8	Elemental	Elemental	Segundo	(Segundo)			1r. primària	
8 - 9			Tercero	(Tercero)	(Medio)	Medio	2n. primària	7 <sup>13</sup>
9 - 10			Cuarto	(Cuarto)			3r. primària	Segon cicle
10-11	Superior	Superior	Quinto	(Quinto)	(Superior)	Superior	4t. primària	
11-12			Sexto	(Sexto)			5è. primària	Tercer cicle
12-13				Complementario	Ampliación	Ampliación	6è. primària	
13-14								Quart cicle
14-15								

Fuentes: Elaboración propia con los datos de:

Real Decreto de 26 de octubre de 1901, Arts. 2.º y 6.º—Ley de 23 de junio de 1909, Art. 7.º—Real orden de 10 de marzo de 1911, Disposición 7.ª—Real decreto de 18 de julio de 1913, Art. 6.º—Real decreto de 18 de mayo de 1923, Art. 5.º—Circular de 11 de noviembre de 1937, párrafo 24 y cuadro de distribución semanal del tiempo.

Grups Escolars de Barcelona. Programes, s.a. [entre 1931 y 1932].

Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada (1936). Projecte d'ensenyament...

<sup>13</sup> En el texto de la fuente no queda claro a qué ciclo pertenece esta edad.

## C. Tipos de escuelas

Durante la II República se mantienen en nuestro sistema educativo los cuatro tipos básicos de Escuelas primarias de la I Restauración: las escuelas maternas, las de párvulos, las unitarias, y las graduadas. Aunque se dio un impulso notable a las escuelas graduadas, en su forma más desarrollada, el “grupo escolar”, las escuelas unitarias siguieron existiendo, y subsistirían incluso hasta bien entrado el franquismo. En este artículo centraremos la atención en las escuelas unitarias y las graduadas, únicas de teórica asistencia obligatoria.

### 1. Escuelas unitarias

Durante la II República se acometió la ingente tarea de crear numerosas escuelas, la mayoría de las cuales, graduadas, aunque continuaron existiendo Escuelas unitarias, por persistir en parte las dificultades de conversión de éstas en graduadas. En la tabla 2 siguiente comprobamos que las Escuelas unitarias de Madrid no disminuyeron en número absoluto, aunque sí en porcentaje: las secciones de niños pasan de 56 al inicio de la República a 72 al final (de un 27 a un 15 por ciento del total), mientras las de niñas se mantienen en 98 (aunque su proporción pasa del 47 al 21 por ciento), y las de párvulos solo aumentan de 29 a 32 (disminuyendo asimismo su porcentaje del 37 al 17 por ciento). En el conjunto de escuelas públicas madrileñas, las secciones unitarias pasan de ser un 37 por ciento en 1929 a solo un 18 por ciento en 1935.<sup>14</sup>

### 2. Escuelas graduadas

La mayor parte de los esfuerzos de creación de Escuelas durante la II República se concentraron en la graduación de Escuelas unitarias y en la creación de Grupos escolares; estos esfuerzos se habían iniciado abiertamente durante el segundo decenio de siglo, en plena Restauración, aunque con una velocidad muy discreta.

En mi opinión, los beneficios principales de la creación de Grupos escolares estaban relacionados sobre todo con:

- Planteamientos organizativos y provisión de recursos materiales que tenían en cuenta aspectos pedagógicos elementales, como los recreos jugados o las clases de materias más corporales, que en la época se consideraban de segundo orden, como la música, los trabajos manuales, la danza o la propia educación física.
- Práctica en la escuela de hábitos higiénicos y de educación física que los niños y niñas escolarizados difícilmente encontraban en su entorno cotidiano, como la ducha o el baño, con independencia de que previamente hubieran hecho actividad física.

---

<sup>14</sup> Centro el estudio de la evolución del número de Escuelas del período en Madrid por la mayor accesibilidad de sus fuentes; por otro lado, una especialista como la Dra. García Salmerón (2018: 174 ss.) ha calificado de singulares en materia de creación de escuelas los casos de Madrid y Barcelona, lo que nos mueve a indagar en ellos. En todo caso, qué duda cabe que los resultados no son extrapolables al conjunto de España.

- Provisión de servicios más elementales, como la cantina (comedor) escolar e incluso el ropero (vestimenta) escolar, ante la observación reiterada de las deficientes condiciones materiales en que los escolares asistían a la escuela.

Estos recursos no eran universales, pues dependían, además de la disponibilidad de presupuestos, de la existencia o no de espacios apropiados en las escuelas antiguas, e incluso de la demanda (no pocas veces, rechazo) de las propias familias, que no estaban en condiciones culturales de valorar lo que se ofrecía:

«Hay muy diversos motivos para explicar la lenta implantación del modelo graduado en España.

La oposición a la nueva organización escolar vino de casi todos los ámbitos. Los maestros no querían perder independencia y quedar sometidos a la autoridad del director de la graduada; los padres querían escolarizar a sus hijos lo más cerca posible del domicilio y preferían una unitaria cerca que una graduada lejos; los dirigentes locales no veían muchas veces las virtudes del sistema graduado y acababan dando la razón a los padres.» (Llano Díaz, 2012: 246).

En la aludida tabla 2 vemos la expresión del esfuerzo republicano en la creación de Escuelas graduadas en el ejemplo de Madrid: entre 1911 y 1929, la Monarquía incrementa en un 78 por ciento el número de secciones escolares (de 280 a 499), y entre 1929 y 1935, la República lo hace en un 129 por ciento (de 499 a 1.141), siendo las Escuelas graduadas las que contribuyen en mayor proporción a este incremento. Véase asimismo la gráfica 1 que le sigue.

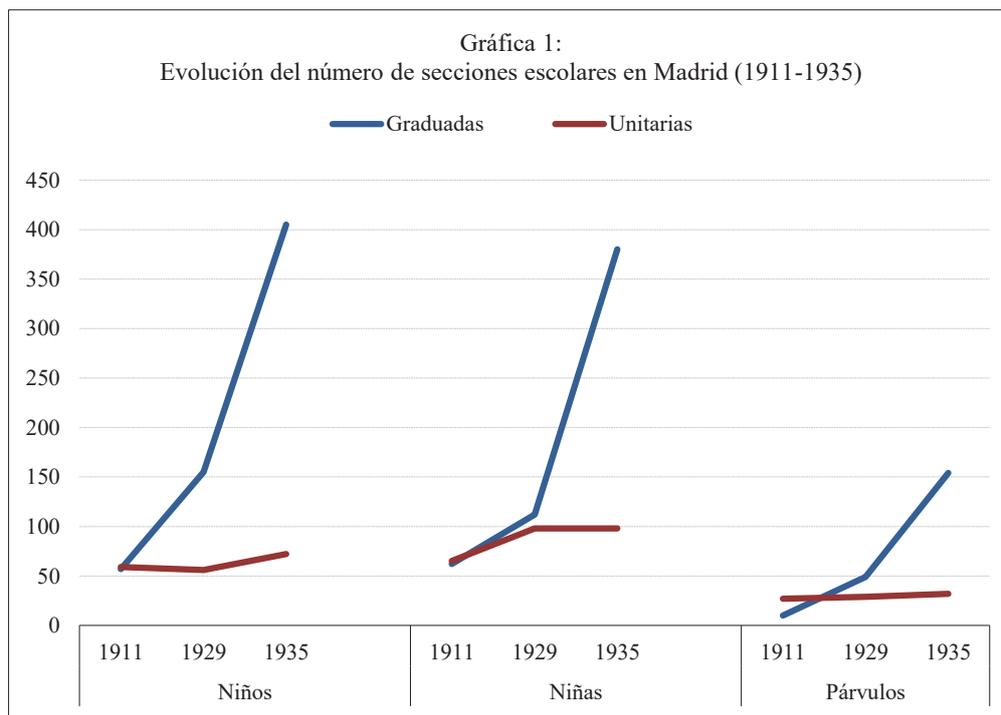
**Tabla 2:**  
**Creación de Escuelas en Madrid**  
**(I Restauración y II República)**  
**Evolución del número de secciones (grupos de clase)**

No están contempladas las Escuelas especiales ni las dependientes de la Diputación provincial, que en todo caso eran pocas y tenían un@s destinatari@s muy específic@s

(a)= Escuelas graduadas y Grupos escolares  
 (b)= Escuelas unitarias

	Censo	(a)		(b)		Total
		n	%	n	%	
Niños	1911	57	49%	59	51%	116
	1929	155	73%	56	27%	211
	1935	405	85%	72	15%	477
Niñas	1911	62	49%	65	51%	127
	1929	112	53%	98	47%	210
	1935	380	79%	98	21%	478
Párvulos	1911	10	27%	27	73%	37
	1929	49	63%	29	37%	78
	1935	154	83%	32	17%	186
Total	1911	129	46%	151	54%	280
	1929	316	63%	183	37%	499
	1935	939	82%	202	18%	1.141

Fuentes: Síntesis y elaboración propia de los datos de:  
 Ayuntamiento de Madrid, 1913: 24-25 y 42-48.  
 Ayuntamiento de Madrid, 1929: 92-100.  
 Ayuntamiento de Madrid, 1935.



## D. Planes de estudios

A semejanza de lo efectuado con la I Restauración, revisaremos la legislación de los planes de estudios republicanos de la Primera enseñanza en lo relativo a cuatro aspectos: las **asignaturas o materias** que los componían, la asignación de **horarios semanales** de impartición, los **objetivos** de la enseñanza, y las **orientaciones pedagógicas**.

### 1. Asignaturas o materias

Durante la II República, y hasta casi el final de la Guerra Civil, el plan de estudios de la Enseñanza Primaria continuó siendo el de 1901 que veíamos en el artículo anterior, con las importantes modificaciones de suprimir la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica y eliminar la restricción al uso del catalán en las Escuelas de Cataluña, decretadas en los primeros días del nuevo régimen; una de las pocas disposiciones sobre contenidos que encontramos en el período data de 1934, restableciendo la práctica de excursiones “instructivas”, ahora con carácter obligatorio (Orden Circular de 8 de Agosto de 1934).

En el momento de proclamación de la República se estaban confeccionando en el Ayuntamiento de Barcelona los aludidos programas para los nuevos grupos escolares que se habían inaugurado pocos días antes del 14 de abril, que introdujeron algunas modificaciones en el plan de 1901.

En la Región Autónoma de Cataluña también se mantiene durante la República el plan de 1901, incluso en su organización escolar más avanzada, los Grupos escolares del Ayuntamiento de Barcelona, que hemos mencionado al hablar de su innovadora graduación de la enseñanza, aunque con destacadas modificaciones también en materia del plan de estudios. Estos programas tuvieron un alcance limitado a las nuevas escuelas públicas de la ciudad, pues las antiguas siguieron aplicando el plan de estudios del resto del territorio (el de 1901, modificado en 1931 y 1934).

También en Cataluña, encontramos el asimismo aludido proyecto de enseñanza del C.E.N.U., que, aunque no llega a concretar la totalidad de su plan de estudios, aporta interesantes novedades en materia de estructuración de contenidos.

En plena guerra civil, el gobierno central promulgó una reforma que, aunque tuvo escasa, por no decir nula, aplicación práctica, merece una atención particular por lo avanzado de su concepción. En 1937, y tras un intento fallido de 1935, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes publica el mejor plan de educación primaria que hubiera tenido nunca España, por la exposición sintética y bien estructurada de sus contenidos, la racionalidad y modernidad de sus planteamientos pedagógicos, y la comprensibilidad de sus orientaciones didácticas, alejadas de toda veleidad retórica o pseudocientífica. Todo ello, en medio de una guerra civil que ya se preveía desastrosa y con gran parte del territorio nacional sustraída al control del gobierno por el avance de las tropas rebeldes.

#### (1) Plan de 1901 desprovisto de confesionalidad

Hasta 1937, las Escuelas públicas republicanas siguieron aplicando el plan de estudios de 1901, con dos modificaciones, que introducían las ideas consideradas más perentorias para la nueva legalidad: una de las primeras disposiciones anula la prohibición del uso del catalán que había promulgado la Dictadura en las escuelas de Cataluña (Decreto de 29 de abril de 1931). En la semana siguiente, se suprime la obligatoriedad de la enseñanza de la **religión** en los centros dependientes del Ministerio (Decreto de 6 de mayo de 1931).

El resto de las materias quedaba igual que durante la Monarquía, con la salvedad de que los paseos y excursiones escolares cuya práctica se recomendaba en 1918 vuelven a ser recomendados en 1932 (Circular de 12 de enero de 1932), y las excursiones pasan a ser obligatorias en 1934 (Orden Circular de 8 de agosto de 1934).

#### (2) Programas de los Grupos escolares de Barcelona (1932)

Los aludidos Programas para dichos Grupos contienen el detalle de estudio de las siguientes materias: Moral, civismo y derecho; Lengua catalana; Lengua castellana; Aritmética; Geometría; Geografía; Historia; Ciencias físicas, químicas y naturales; Dibujo y Trabajo manual (niños); y Trabajo manual y Enseñanza doméstica (niñas). (*Grups escolars de Barcelona. Programes*, s.a. [1931 ó 1932], pp. 5-111).

Tabla 3: Contraste del plan de materias de los Programas de los Grupos escolares de Barcelona (1932)	
Contraste plan 1901:	Grupos escolares (1932):
Rudimentos de Derecho	Moral, civisme i dret (Moral, civismo y derecho)
	Llenguatge (Lengua catalana)
Lengua Castellana: Lectura. Escritura. Gramática	Lengua castellana
Aritmética	Aritmètica (Aritmética)
Nociones de Geometría	Geometria (Geometría)
Geografía é Historia	Geografia (Geografía)
	Història (Historia)
Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales	Ciències físiques, químiques i naturals
Dibujo	Dibuix i Treball manual [nois]
Trabajos manuales	(Dibujo y Trabajo manual [niños])
	Treball manual i Ensenyament domèstic [noies]
Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada	NO SE PRESCRIBE
Nociones de Higiene y de Fisiología humana	NO SE PRESCRIBE
Canto	NO SE PRESCRIBE
Ejercicios corporales	[Gimnàstica]

En la tabla 3 anterior se puede ver la comparación de este plan con el que legalmente regía en esos momentos en España: Los Programas de los Grupos escolares de Barcelona contemplan en esencia las materias del plan de 1901, aunque no todas, ignoramos si por estar incompleto el documento (el director de la comisión de redacción, Manuel Ainaud, murió durante su confección, en diciembre de 1932) o por omisión voluntaria.

No obstante, observamos una novedad: la **separación de niños y niñas** en la materia de “Trabajo manual”, que para las niñas se complementa con “Enseñanza doméstica”, materia que no contemplaba oficialmente el entonces vigente plan de 1901 y que, además, aparece muy estructurada y cuidadosamente programada; prescrita para los seis grados en que los Programas dividen la enseñanza, englobaba los siguientes grupos de contenidos:

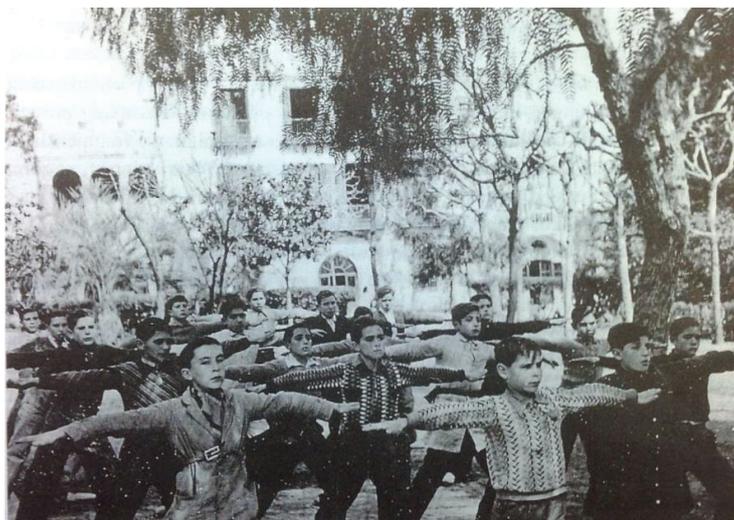
—Para los grados 1.º a 4.º (de 7 a 11 años), “Trabajo manual”, “Labores”, y “Vida práctica” (con un conjunto de ejercicios caseros para practicar en la escuela).

—Para los grados 5.º y 6.º (de 11 a 13 años), “Trabajo manual”, “Labores”, “Enseñanza doméstica”, y “Prácticas”; en esta última, se prescriben ejercicios de cocina, lavado y planchado.

En 6.º grado, la enseñanza doméstica incluía además “nociones de puericultura” y “economía doméstica”.

Como vemos, las Enseñanzas de Hogar que posteriormente prescribiría el franquismo<sup>15</sup> no supusieron una innovación respecto de esta Enseñanza doméstica catalana.

Se echan en falta los programas de gimnástica o ejercicios corporales, materia que no aparece en el documento que comentamos, pero que sin duda se practicaba en los Grupos escolares de Barcelona, como demuestra el trabajo del doctor Bantulà y colaboradores (1997: 96-101).



**Clase de gimnasia educativa en un Grupo Escolar del Ayuntamiento de Barcelona, hacia 1932**

Fuente: Centre de Documentació Artur Martorell, Ajuntament de Barcelona (tomada de Bantulà et al., 1997, 101).

### (3) Proyecto de enseñanza del Consejo catalán de la Escuela nueva unificada (1936)

Con la guerra civil ya declarada e instaurado un régimen político revolucionario en el territorio catalán, funcionó allí un sistema educativo autónomo paralelo al estatal y organizado por el C.E.N.U., la institución creada por la Generalidad en 1936, que intentó llevar a cabo en la Administración educativa catalana, por un lado, el ideal de la Escuela Unificada, de continuidad administrativa y pedagógica desde el inicio de la escolaridad hasta la Universidad (Decret del 27 de juliol del 1936), y por otro, la mejora de los planes de estudios oficiales con la incorporación de los ideales de, entre otras influencias, la Escuela Racionalista (De Luis, 2006: 97ss; Solà, 1980). Dado el momento de su creación, no le fue posible llevar a la práctica efectiva tales ideales, pues su prioridad fue, como en el resto del territorio nacional, la creación masiva de Escuelas para intentar escolarizar a todos los niños y niñas, tarea que tuvo que desarrollar en pleno ambiente de guerra y revolución, y en la que desarrolló una fructífera labor (Navarro, 1979: 174-175).

---

<sup>15</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2015b). «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/index.php/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.

A pesar de su efímera actuación, que a raíz de los suficientemente conocidos sucesos de mayo de 1937<sup>16</sup> fue relegada a aspectos básicamente consultivos (Decret de 21 de juliol de 1937), al C.E.N.U. le cabe el honor de haber contribuido a mejorar notablemente los planteamientos pedagógicos oficiales del período. Su filosofía educativa en lo relativo al plan de estudios que cabía aplicar a esta Escuela Unificada catalana está reflejada en el ya aludido opúsculo de 1936, probablemente un documento de trabajo y debate que no llegó a hacerse oficial, en el que se propugna una enseñanza activa y cíclica, de forma que en las primeras edades no hay una diferenciación de asignaturas ni materias, y solo en las últimas se alude a una ‘concentración’ estructurada en cuatro grupos:

Lenguaje  
Cálculo  
Estudio de la naturaleza  
Estudio del hombre.

El único grupo del que se comenta su contenido es el del estudio del hombre, compuesto de “Estudio del hombre y del medio geográfico”, “Estudio [ ] de los esfuerzos del hombre para conquistar la naturaleza y conseguir su perfección: historia del trabajo, de la civilización”, “La cooperación humana y los progresos de la producción”, etc. (Generalitat de Catalunya, Consell de l’Escola Nova Unificada (1936). *Projecte d’ensenyament...*, pp. 13-26).

#### (4) Plan nacional de 1937

En plena Guerra Civil, un decreto de octubre de 1937 establece un plan de estudios de la Escuela primaria para toda España estructurado (“concentrado”, según la terminología de la época) en seis grandes “grupos de materias” (Decreto de 28 de octubre de 1937, Art. 1.º):

- I. Estudio del lenguaje: a) Expresión verbal (vocabulario, alocución [sic, probablemente por 'elocución'], redacción y recitación). b) Lectura. c) Ortografía. d) Gramática. e) Literatura.
- II. Conocimiento del número y la forma: a) Aritmética. b) Geometría.
- III. Estudio de la naturaleza: a) Ciencias físico-naturales. b) Fisiología e Higiene. c) Tecnología.
- IV. Conocimiento de los valores humanos: a) Historia. b) Conocimientos económico-sociales. c) Geografía humana.
- V. Actividades creadoras: a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas, trabajos femeninos). b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado).
- VI. Educación física: a) Prácticas higiénicas. b) Juegos libres y organizados. Recreos. c) Deportes. d) Gimnasia.

Se pretende explícitamente resaltar así «la relación íntima y constante que debe existir entre todas las materias comprendidas en cada uno de [los grupos].» (Circular de 11 de noviembre de

---

<sup>16</sup> “Jornadas de mayo de 1937”, Wikipedia ([https://es.wikipedia.org/wiki/Jornadas\\_de\\_Mayo\\_de\\_1937](https://es.wikipedia.org/wiki/Jornadas_de_Mayo_de_1937)).

1937...plan de estudios..., Preámbulo). Por primera vez en nuestra Historia educativa, la Educación primaria contempla un “grupo de materias” denominado específicamente “Educación Física” en el que, junto a otros más tradicionales, aparecen las “prácticas higiénicas” (hoy diríamos “hábitos higiénicos”) y los “recreos”, como contenidos de educación física.

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

El frustrado plan de 1937, ejemplar en muchos aspectos, también lo es en el del horario semanal, sobre el que plantea tres regulaciones de corte perfectamente actual, algunas de cuyas prescripciones no han vuelto a contemplarse en nuestra legislación:

### (1) Asignación de cargas lectivas

Esto es, el número de horas semanales dedicado a cada grupo de materias, que además variaba con la edad de los escolares (tabla 4 siguiente); al margen de este precedente, la Primera enseñanza no volverá a tener asignaciones horarias con carácter prescriptivo general para toda España hasta la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1965.

### (2) Distribución semanal del trabajo escolar

La carga semanal del trabajo escolar se establecía en 28 horas, distribuidas en 6 días de clase, de lunes a sábado inclusive, con dos jornadas o sesiones diarias: una de 3 horas por la mañana, y otra de 2 por la tarde, dejando libre una de las sesiones de la tarde, generalmente, por costumbre, la de los jueves.

**Tabla 4:**  
Distribución semanal del tiempo y del trabajo para las Escuelas Primarias (1937)

Materias de estudio	Grados							
	Elemental		Medio		Superior		Ampliación	
	1.º 6 años	2.º 7 años	1.º 8 años	2.º 9 años	1.º 10 años	2.º 11 años	1.º 12 años	2.º 13-14 años
I. Estudio del lenguaje	10	10	8	8	7	7	6	6
II. Conocimiento del número y la forma	3	3	4½	4½	6	6	5	5
III. Estudios de la Naturaleza	4	4	3	3	3½	3½	6	5
IV. Conocimiento de los valores humanos	-	-	3	3	4	4	3	3
V. Actividades creadoras	5	5	4½	4½	4	4	5	6
VI. Educación física <sup>17</sup>	6	6	5	5	3½	3½	3	3
Totales	28	28	28	28	28	28	28	28

Fuente: Circular de 11 de noviembre de 1937...plan de estudios..., Cuadro de distribución semanal del tiempo.

<sup>17</sup> Incluye el tiempo destinado a descansos al aire libre, hoy los denominaríamos recreos («... la duración de estos descansos irá siendo menor a medida que aumente la capacidad de atención de los niños...»).

### (3) Normas generales para la confección de horarios

Para la mejor asimilación del trabajo escolar, «en la formación de los horarios parciales se tendrán en cuenta, además, las siguientes indicaciones generales:

- »1.<sup>a</sup> Sin perjuicio de acomodarse a las necesidades de la atención y del interés de los niños, y a las que impone el mismo trabajo de la escuela, convendrá reservar las realizaciones y trabajos de taller para la sesión de la tarde, y acumular en la de la mañana las que exijan un mayor esfuerzo intelectual. Este principio se cumplirá rigurosamente en los grados tercero y de ampliación.
- »2.<sup>a</sup> En el primer grado, por el carácter de concentración que han de tener los conocimientos, se acomodará la duración de los ejercicios al interés de los niños y a las exigencias del tema que será objeto de estudio. Sin embargo, como norma general, no deberá haber, en la sesión de la mañana, más de cinco y menos de tres formas diferentes de actividad, y en la de la tarde, más de tres y menos de dos. En los grados segundo, tercero y de ampliación, la duración de las lecciones no excederá de 45 minutos, en los trabajos de tipo intelectual, y de una hora, en los de carácter manual.
- »3.<sup>a</sup> Se darán unos minutos de reposo en clase, al cambiar de actividad, y se hará constar en los horarios la duración de los descansos al aire libre. En general, la duración de estos descansos irá siendo menor a medida que aumente la capacidad de atención de los niños y sus posibilidades para realizar un trabajo personal, que anula en gran parte las causas de la fatiga...»

### 3. Objetivos de la enseñanza

Con anterioridad a 1939, las únicas alusiones normativas a alguna forma de finalidades u objetivos generales de la Educación primaria son los comentarios indirectos siguientes, en el plan republicano de 1937:

- «...la finalidad de la escuela primaria no es solamente comunicar un contenido cultural, sino, además, desarrollar totalmente la personalidad infantil...»
- » ...es misión fundamental de la escuela, la de influir de manera directa y efectiva en la conducta de los alumnos, creando en ellos una conciencia exigente de sus deberes sociales...»
- » [se aspira a] que la escuela haga observar y conocer al niño directamente el medio natural que le rodea...»
- » despertar... la originalidad y la imaginación...»
- » ...fomentar desde el primer día aquellos hábitos que son indispensables para el esfuerzo creador y fecundo...» (Circular de 11 de noviembre de 1937...plan de estudios..., Preámbulo).

Por la misma época, aunque en un ámbito normativo más limitado, los Programas para los Grupos escolares de Barcelona indicaban en 1932:

- «Toda la vida escolar y todas las asignaturas han de contribuir a la formación moral del niño...»
- » [ ] formación de ciudadanos dignos, queriéndose significar con esto, hombres bien educados, capaces de conocer y sentir las ventajas de la vida de las democracias modernas.» (*Grups Escolars de Barcelona. Programes*, s.a. [1931 ó 1932], p. 5).

## 4. Orientaciones pedagógicas

Antes del franquismo, solo encontramos orientaciones pedagógicas específicas para la totalidad de la Primera enseñanza durante el **período republicano**, en el que se produjo una efervescencia didáctica avanzada, especialmente cuando la Guerra Civil estaba prácticamente decidida, por lo que dicha efervescencia no pudo llevarse a cabo, puesto que el franquismo tuvo a gala anular sistemática y contumazmente toda la regulación educativa republicana.

Pasaremos revista a tres tipos de orientaciones: las de los Grupos escolares de Barcelona, de 1932, las del plan de 1937, y las normas provisionales de las Escuelas de la Generalidad, de 1938.

### (1) Programas de los Grupos escolares de Barcelona (1932)

Los ya aludidos Programas para los Grupos escolares de Barcelona solo contemplan orientaciones pedagógicas para el caso de las clases de **párvulos**, en cuyo apartado de “directrices generales” se señala, de forma casi telegráfica:

- Ambiente familiar y trato maternal.
- Escolarización en la lengua materna (catalán para los niños de habla materna catalana y castellano para los de habla castellana).
- Respeto a la libertad de desarrollo físico y espiritual del niño.
- Actividad a través del juego y del trabajo para educar y perfeccionar los sentidos y las facultades, al tiempo que para obtener una disciplina espontánea.
- Contacto con el mundo exterior, para enseñar al niño a observar los seres y las cosas.
- «Expresión: conocimiento de la lectura, escritura y números como instrumentos de trabajo y estudios ulteriores.» (*Grups Escolars de Barcelona. Programes*, s.a. [1931 ó 1932], p. 1.)

Para las clases de Primaria no se dan orientaciones generales de ningún tipo, solo en algunas materias se dan ‘observaciones metodológicas’.

### (2) Plan de 1937

En un ámbito más general, en la aludida Circular para la aplicación del plan de 1937 se señalan ya, de una forma magistral, por su racionalidad y modernidad, algunas orientaciones pedagógicas que, en mi modesta opinión, no han sido superadas hasta hoy en punto a su concisión y claridad expositiva, aspectos éstos muy deseables en una reforma educativa que se pretenda eficaz y de pronta aplicación; las características que distinguen a las orientaciones pedagógicas del plan serían cinco, cuya justificación ilustraremos con las propias palabras del texto normativo (Circular de 11 de Noviembre de 1937...plan de estudios..., Preámbulo):

- **Substitución del concepto de asignatura por el de actividad**

«... dando a entender con ello que la finalidad de la escuela primaria no es solamente comunicar un contenido cultural, sino, además, desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación. Se proclama

así, la necesidad de que, desde que el niño entra en la escuela, se halle en un medio grato de trabajo productivo, en el cual ha de ser él mismo un elemento activo...»

- **Influencia del ambiente social en el aprendizaje**

«... Y al mismo tiempo, se establece el carácter de colaboración y ayuda mutua que debe tener la labor escolar, de manera que cada niño reciba no solo la influencia del ambiente educativo y el ejemplo de su maestro, sino, además el de los demás niños, que con él forman la escuela. El maestro, favorecerá y estimulará este trabajo colectivo, como el más eficaz para la plena educación de la personalidad de cada uno de sus alumnos.»

- **Aprendizaje activo generalizado**

«La reforma de mayor alcance, sin embargo, del plan de estudios es la introducción, como uno de los más importantes medios de acción educadora, de las "Actividades creadoras", denominación con que se sustituye a los llamados, en el plan antiguo, "Trabajos manuales". Puede afirmarse que son estas actividades las que han de dar carácter y personalidad a nuestra escuela popular, ya que no hay que olvidar que el fin de ésta, según hemos dicho, es formar hombres que posean capacidad y virtudes para el trabajo social. Por esta razón, no deben ni pueden ser una enseñanza más, aislada del resto de la labor escolar, sino la forma permanente del trabajo de los alumnos en todas las materias...

» Los Maestros deberán hacer de esta actividad el eje de toda la vida escolar del niño, ya que éste es el medio de despertar en él la originalidad y la imaginación, y de fomentar desde el primer día aquellos hábitos que son indispensables para el esfuerzo creador y fecundo: la limpieza, la exactitud, la puntualidad, el afán de perfección, la continuidad, la acción colectiva y la solidaridad en el trabajo.»

- **Educación en valores**

«... es misión fundamental de la escuela, la de influir de manera directa y efectiva en la conducta de los alumnos, creando en ellos una conciencia exigente de sus deberes sociales. Ahora bien, el medio efectivo de lograrlo no puede ser la enseñanza de reglas y principios morales, sino el ejemplo del maestro como guía de sus alumnos, la práctica de la solidaridad entre los niños, la acción del medio escolar, el sistema de trabajo que en la escuela se emplee, la exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva. Tal es el carácter que debe impregnar toda la vida de la escuela y realizarse en todo momento y por todos los medios que tenga a su alcance cada maestro.»

- **Enseñanza enraizada en el medio físico-social**

«... se establece la novedad de introducir en la escuela primaria el estudio de la vida económico-social. Su desconocimiento representaba uno de los más grandes vacíos de nuestra instrucción primaria, ya que mantenía a nuestra infancia apartada del conocimiento y de las grandes cuestiones que afectan a la organización del trabajo y de la producción, a las fuerzas sociales que intervienen en ésta y a los problemas económicos que más decisivamente influyen en la vida del país...

»... bajo el epígrafe general de Estudios de la Naturaleza [se aspira a] que la escuela haga observar y conocer al niño directamente el medio natural que le rodea y le dé una explicación racional, mediante el estudio de sus causas, de los hechos y fenómenos que despiertan su interés.»

### (3) Normas de trabajo de las Escuelas de la Generalidad (1938)

Dentro también del período republicano, debemos citar las normas didácticas provisionales emitidas para las Escuelas dependientes de la Generalidad de Cataluña por el ya aludido “Consell de l’Escola Nova Unificada”, C.E.N.U., y que no alcanzan sin embargo el grado de concisión y síntesis de la reforma estatal de 1937; emitidas más tardíamente, en 1938, no constituyen un plan de estudios propiamente dicho, sino una serie de recomendaciones y matizaciones generales que probablemente no pasarían del papel del diario oficial (Ordre del 12 de setembre del 1938), teniendo en cuenta que parte del territorio catalán estaba ya en manos de Franco y que Barcelona fue ocupada a finales de enero de 1939.

Del texto normativo, que da una lista de normas para tres grupos de edad (‘primeros años’, ‘edades intermedias’ y ‘últimas edades’), entresacamos las siguientes ideas, que podemos asimilar a las características generales del plan de 1937 coetáneo:

- Concepto de actividad

Se evita hacer alusión a nombres de asignaturas o materias; en todo el texto, los contenidos son una simple relación de actividades y ejercicios apropiados para cada grupo de edad.

- Aprendizaje activo

En todos los grupos de edad se recomienda la libre expresión gráfica, plástica y escrita, eliminar el memorismo y la sujeción a lecciones y textos escritos, y la observación y reflexión como ejes de la actividad escolar.

En el grupo de ‘primeros años’ se recomiendan las realizaciones manuales y las actividades constructivas en la clase y en el jardín de la Escuela, y en los dos grupos de edad superiores (‘edades intermedias’ y ‘últimas edades’), la realización de planos y experimentos sencillos. En los últimos cursos (‘últimas edades’), destacamos la práctica de correcciones colectivas, resúmenes orales y críticas escritas de los libros leídos, y conferencias de los niños a sus compañeros.

En lo que respecta a prácticas corporales, además del juego libre y organizado, se preconizan el dibujo, la canción popular y los paseos y excursiones.

- Enseñanza enraizada en el medio

Observación y reflexión sobre el medio, centradas en la vida propia del niño (‘primeros años’), y desde la Escuela hasta la comarca (‘edades intermedias’).

- Educación en valores

En el texto catalán no hay alusiones asimilables a la educación en valores preconizada en la reforma estatal, aunque en la metodología subyacente se presta mucha atención a destacar las actuaciones del niño o niña ante sus compañer@s (narración de cuentos, recitaciones, lectura de libros, conferencias...) que, correctamente dirigidas, contribuirían a mejorar la autoestima de l@s escolares y su respeto por las aportaciones de l@s compañer@s.

## E. Servicios de los Grupos escolares: Instituciones complementarias

En la II República, las instituciones complementarias que veíamos adoptar en España durante la I Restauración con un cierto aire de mejora voluntaria<sup>18</sup> cobran carta de naturaleza tan difundida que se consideraban inherentes a la existencia de los Grupos escolares, en tanto que servicios propios a la comunidad escolar. A efectos metodológicos, desde la perspectiva de los paradigmas educacionales de la educación física, podemos agrupar los servicios más difundidos en el seno de estos Grupos escolares en cuatro bloques: los que podríamos denominar servicios básicos o de subsistencia, los servicios relacionados con la **higiene** paliativa, los servicios que podríamos denominar de **actividad física**, una de las formas de expresión práctica de la higiene, y servicios de **sanidad**, como expresión de una necesidad derivada de la falta prolongada de higiene y de actividad física regular de l@s escolares.

### 1. Servicios básicos de subsistencia

Podemos incluir aquí a las **cantinas**, es decir, los comedores, que tenían una función, no ya de apoyo a la organización familiar, sino sobre todo de asistencia social, y a los **roperos**, éstos puramente asistenciales, que suministraban ropa y calzado a l@s alumn@s necesitad@s, especialmente en el invierno; muchas familias no disponían de recursos para alimentar y vestir dignamente a sus hij@s, por lo que los Grupos escolares subvenían a estas necesidades para que los niños y niñas pudieran acudir a la Escuela con un aliciente adicional, que disminuyera la necesidad familiar de emplearl@s optativamente en tareas remuneradas.

### 2. Servicios de higiene

En muchas casas humildes, la carencia de agua corriente, y mucho menos caliente, convertía el acto de lavado o de ducha corporales en una aventura de difícil experimentación, que los Grupos escolares subvenían a través de la obligación periódica de ducharse o de bañarse en los servicios de **ducha**, y a veces de **piscina**, de que algunos centros disponían, como medio preventivo o paliativo de numerosas enfermedades; a veces encontramos **solárium** para baños de sol, a efectos de provisión de provitamina D a unos organismos depauperados por su habitación en casas poco soleadas y con escasa o nula privacidad para estas prácticas.

---

<sup>18</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2015a). «Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares». Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 13, junio 2015, 1-37. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>.

### 3. Servicios de actividad física

Podemos considerar de este bloque la existencia en el Grupo escolar o en sus inmediaciones de **campos para la práctica de actividad física** en el transcurso del horario escolar, bien en los tiempos de recreo, bien en las clases de Educación Física, así como la oferta de **clases especiales** (música, danza, gimnasia rítmica, incluso a veces la propia asignatura curricular de ejercicios corporales, etc.), que en ciertos centros se programaban al amparo de un decreto de la Monarquía de 1922, que veíamos aplicar casi en exclusiva en los Grupos escolares de Madrid.<sup>19</sup>

### 4. Servicios de sanidad

En este bloque estaría la **inspección médico-escolar**, ofrecida por algunos Ayuntamientos en algunos centros, con las importantes funciones que hemos visto en un artículo reciente.<sup>20</sup>

## F. Discusión y conclusiones

### 1. Servicios deficientes

Los Grupos escolares creados en profusión durante la II República, con ser numerosos, coexistían al final del período con un número señalado de Escuelas unitarias; hemos visto (tabla 2) que en una ciudad como Madrid, que podemos considerar entre las más favorecidas por la creación de estos Grupos, todavía las unitarias representaban cerca de un 20 por ciento de las escuelas existentes, es decir, una de cada cinco escuelas madrileñas no tenían servicios de ningún tipo, aparte de las propias enseñanzas regladas.

Pero es que, entre los propios Grupos escolares, estos servicios que acabamos de identificar como inherentes a la justificación de su creación, o al menos, como altamente recomendables, no estaban presentes ni mucho menos en la totalidad de centros. En la tabla 5 vemos que en la ciudad de Madrid había servicio de **cantina** solo en el 67,5 por ciento de los Grupos, es decir, en dos de cada tres, y solo un 31,5 por ciento disponía de **ropero**, entre los servicios básicos.

En servicios de higiene, solo el 31,5 por ciento de los Grupos disponía de **duchas**, y solo 1 centro disponía de espacio para la toma de **baños de sol**, medio barato que la medicina de la época preconizaba para la prevención del raquitismo y que en un país tan soleado como el nuestro debería haber tenido más difusión, en línea con los planteamientos higienistas de la época, y quizá en preferencia a la instalación de piscinas escolares, presentes en 6 de los 89 centros censados.

---

<sup>19</sup> Galera, A. (2018a). «Escuela pública durante la I Restauración...»

<sup>20</sup> Galera Pérez, Antonio D. (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, diciembre 2017, 24-52. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos18/414-inspeccion-medico-escolar>.

En lo referente a servicios de actividad física, solo el 29 por ciento de los Grupos disponía de acceso a un **campo escolar**, para la práctica de actividad física, y ese mismo porcentaje, no necesariamente coincidente en los mismos centros, ofrecía **clases especiales**, entre las que no pocas veces se conceptuaban las propias de educación física (materia de Ejercicios corporales).

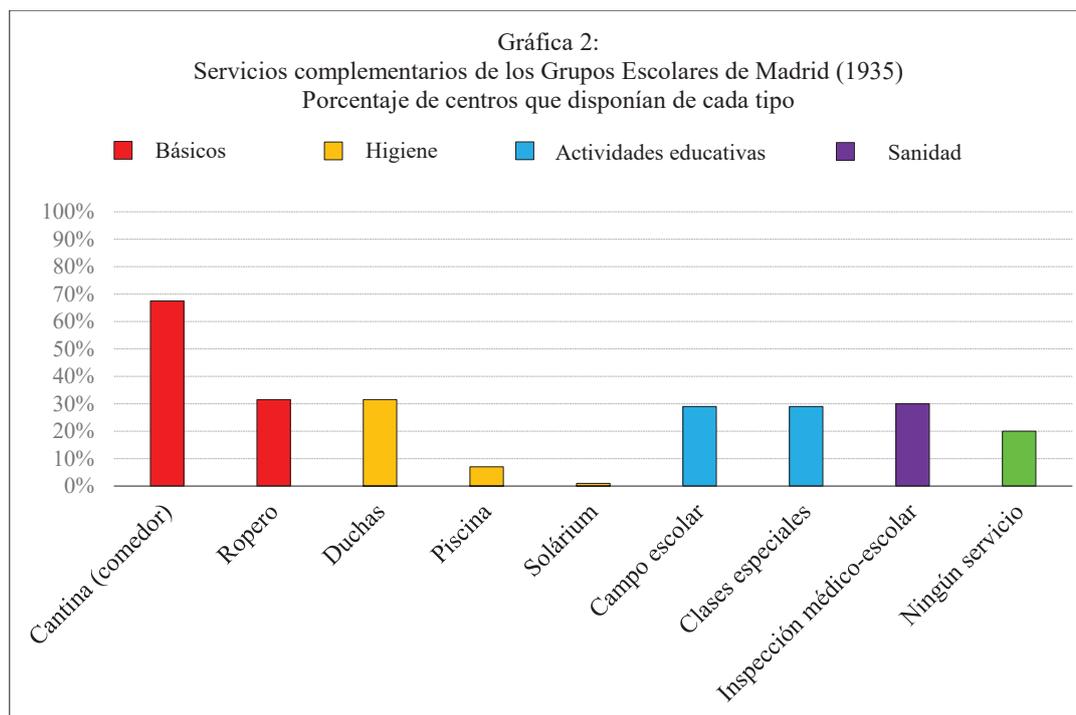
Respecto de los servicios de la Inspección médico-escolar, a pesar de las importantes funciones que realizaba, solo el 30 por ciento de los Grupos madrileños disponía de ellos.

En total, 1 de cada 20 Grupos escolares no disponía de **ningún tipo de servicio** añadido a las enseñanzas regladas.

Tabla 5: Grupos escolares de Madrid (1935) Servicios o instituciones complementarias						
Claves: n= número de centros que dispone del servicio    %= porcentaje respecto del total						
Servicios	Grupos escolares					
	Nacionales		Municipales		Total	
	n	%	n	%	n	%
Total de Grupos escolares:	75		14		89	
De los cuales disponen de:						
Cantina (comedor)	48	64%	12	86%	60	67,5%
Ropero	21	28%	7	50%	28	31,5%
Duchas	22	29%	6	43%	28	31,5%
Piscina	6	8%	0		6	7%
Solárium	1	1%	0		1	1%
Campo escolar	22	29%	4	29%	26	29%
Clases especiales	17	23%	9	64%	26	29%
Inspección médico-escolar	23	31%	4	29%	27	30%
Ningún servicio	18	24%	0		18	20%

Fuente:  
Síntesis y elaboración propia de los datos de *Relación de las Escuelas y Grupos escolares...*, 1935.

Véase la gráfica 2 siguiente, que representa la información de la citada tabla 5.



## 2. Un mal endémico: la graduación defectuosa

Aunque durante la II República se fomenta notablemente la creación de Escuelas graduadas y de Grupos escolares, se mantienen las carencias de graduación que imposibilitaban la plena y cómoda escolarización de los niños y niñas. En la tabla 6 y gráfica 3 siguientes observamos que, respecto de principios de siglo, las escuelas públicas de Madrid habían mejorado su oferta de centros con graduación completa (categoría I, posibilidad de escolarizar en el mismo centro a niños, niñas y párvulos), que pasan de ser del 10 por ciento en 1911 a un 21 por ciento en 1935; la compleción había consistido en integrar secciones de párvulos en los centros en que antes solo había niños y niñas de 6 años en adelante.

Sin embargo, se mantienen prácticamente los mismos valores en el resto de las graduaciones:

- Las graduaciones que podríamos calificar de parcialmente incompletas (categorías II, III y IV) no experimentan una variación sensible, pues pasan de ser poco menos del 30 por ciento (1911) a representar el 31 por ciento (1935).
- Las graduaciones notoriamente incompletas (categorías V, VI y VII) sumaban en 1911 poco más del 60 por ciento, y en 1935 eran todavía un 48 por ciento del total.

Durante la II República persiste, por tanto, para las familias madrileñas, una dificultad estructural para escolarizar a todos los hijos e hijas en el mismo centro escolar. Seguramente este fenómeno no era exclusivo de las grandes ciudades, pues encontramos ejemplos en poblaciones de menor población a las que también llega esta graduación defectuosa; en Cabra, municipio de la provincia de Córdoba, un testimonio oral nos informa de lo siguiente:

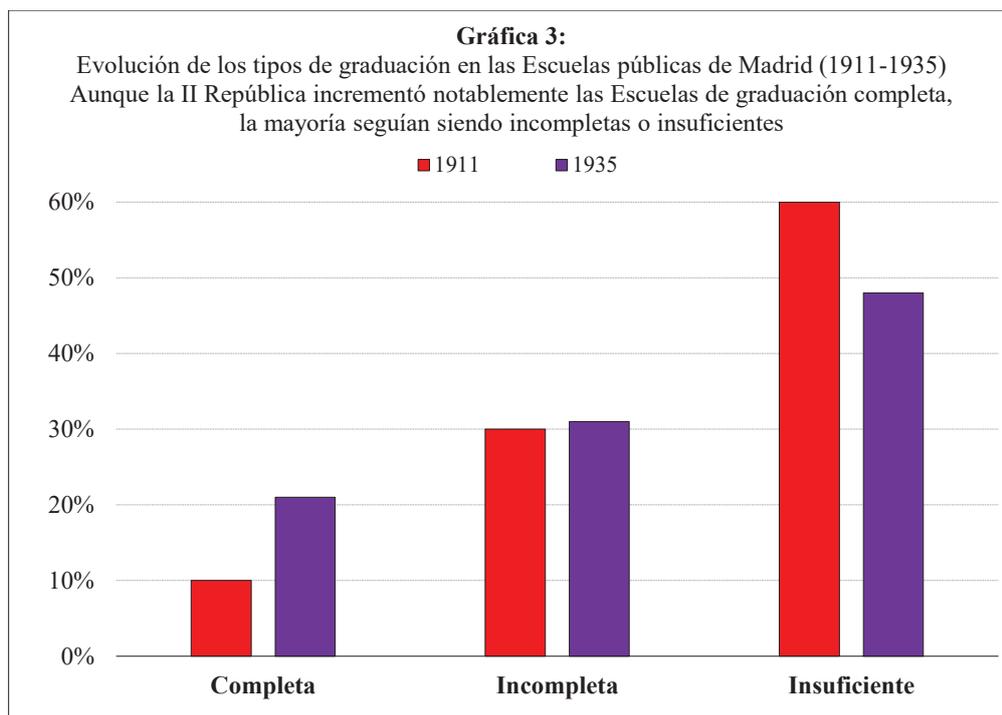
«Un niño que en 1936 tuviera 6 años podría haber realizado el siguiente recorrido escolar: primer curso con D. Sebastián, en la casa de Juan Medina, junto a la actual farmacia; segundo y tercero con D. Teófilo, que también ejercía de practicante, en la casa actual de la familia Raya, calle La Palma; tercero y cuarto con D. Tomás, asistiendo a la escuela que hubo en el callejón de la iglesia; quinto con D. Avelino, en la biblioteca actual y sexto con D. Manuel Herrera, en la calle Cobos.» (Garrido Palacios, 2005: 113).

**Tabla 6:**  
Escuelas públicas de Madrid (1935)  
Tipos de graduaciones (coincidencia de géneros y edades en el mismo centro escolar)  
Solo la graduación completa (I) favorecía la organización familiar  
Las graduaciones II, III y IV eran incompletas y las V, VI y VII, insuficientes  
Claves: (a) Grupos escolares nacionales (b) Grupos escolares municipales  
(c) Escuelas municipales (d) Escuelas provinciales (e) Escuelas nacionales  
[1911] Contraste de los valores de 1935 con los de 1911  
n= total de centros de cada tipo de graduación %= porcentaje sobre el total de centros

Tipos de graduación	Tipos de centros					Total		[1911] <sup>21</sup> %
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	n	%	
I. Completa (niños+niñas+párvulos)	31	4	0		7	42	21%	10%
II. Niños+niñas	11	1	0		23	35	17%	26,25%
III. Niños+párvulos/maternales	3	0	0		2	5	2%	1,75%
IV. Niñas+párvulos/maternales	14	4	0		7	25	12%	1,75%
V. Solo niños	9	3	0		24	36	18%	24%
VI. Solo niñas	5	1	0		40	46	23%	26,25%
VII. Solo párvulos/maternales	2	1	1		11	15	7%	10%
Total centros	75	14	1	0	114	204	100%	100%

Fuente: Síntesis y elaboración propia de los datos de Relación de las Escuelas y Grupos escolares..., 1935.

<sup>21</sup> Tipos de graduaciones estudiadas en Galera, A. (2018a). «Escuela pública durante la I Restauración...».



### 3. Incardinación pedagógica

En este epígrafe englobaremos las prescripciones de desarrollo de los planes de estudios que contribuyen a matizar y encauzar teleológicamente los contenidos de enseñanza: asignaciones temporales, finalidades de la enseñanza y orientaciones pedagógicas.

En lo relativo a las asignaciones temporales, con anterioridad al franquismo solo se encuentran reguladas en el plan de 1937, que además de una cuidadosa distribución del tiempo entre las materias, señala unas normas para la confección de los horarios semanales que tienen muy en cuenta la dimensión física de los alumnos: actividades prácticas preferibles por la tarde, variedad de formas de actividad en cada jornada, duración máxima de 45 minutos en clases teóricas y de 60 en las prácticas, y previsión de unos minutos de descanso entre clase y clase.

En el ámbito de Cataluña, destacamos la labor que desarrolló el Ayuntamiento de Barcelona, con la creación de **Grupos escolares** modélicos en muchos aspectos, como la graduación cuidada de las clases de párvulos y la distinción de seis grados de primaria, cada uno de los cuales estaba a cargo de un maestro o maestra, la redacción de unos Programas comunes para todos los Grupos escolares, y la ampliación de la plantilla de profesores de Educación Física.

En la tabla 7 se resumen las finalidades u objetivos generales de la Enseñanza primaria republicana, que como sabemos mantuvo durante la mayor parte de su breve existencia los planes monárquicos, que sin embargo carecían de ellas.

**Tabla 7:**  
**Objetivos generales de la Primera enseñanza durante la II República**  
 Solo se encuentran en un plan de ámbito limitado (1932) o en uno de desarrollo restringido por la marcha de la Guerra Civil (1937)

Aspectos	Grupos escolares de Barcelona 1932	Plan de estudios 1937
Individuales	Contribuir a la formación moral	Desarrollar la personalidad infantil Despertar... la originalidad y la imaginación Fomentar hábitos [de] esfuerzo creador y fecundo
Sociales	Formar ciudadanos dignos  Hacer conocer y sentir las ventajas de las democracias modernas	Comunicar un contenido cultural Crear una conciencia exigente de los deberes sociales
Contextuales		Observar y conocer el medio natural

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes fuentes.

La tabla 8 muestra la síntesis de las orientaciones pedagógicas emitidas por las Administraciones republicanas, en la que vemos la coincidencia en cuatro de los cinco grupos de concepciones entre la reforma estatal de 1937 y el proyecto catalán de 1938: el concepto de actividad, el aprendizaje activo, la educación en valores y la enseñanza enraizada en el medio físico y social de l@s escolares.



Placa de identificación de Escuela pública durante la II República (1931-1939)

Tabla 8: Orientaciones pedagógicas de los planes de estudios republicanos de la Primera enseñanza Tuvieron escasa implantación por la marcha de la Guerra Civil Claves de tipos de orientaciones: Fuentes= fuentes de aprendizaje PEA= proceso de enseñanza-aprendizaje Contenido= contenido de la enseñanza		
Tipos:	Plan de estudios de 1937	Normas de trabajo C.E.N.U., 1938
Fuentes	1. <u>Concepto de actividad, mejor que asignatura:</u>  Niño, agente principal de su propia formación  Niño, elemento activo en el trabajo escolar.	Se evitan nombres de asignaturas o materias; los contenidos son relación de actividades y ejercicios.
PEA	2. <u>Ambiente social en el aprendizaje:</u>  Influencia del ambiente educativo Ejemplo del maestro, y Ejemplo de los demás niños.	
	3. <u>Aprendizaje activo:</u>  Hábitos permanentes de limpieza, exactitud, puntualidad, afán de perfección, continuidad (perseverancia), acción colectiva y solidaridad.	Libre expresión gráfica, plástica y escrita. Eliminar memorismo y lecciones y textos escritos. Observación y reflexión como ejes de la actividad. Realizaciones manuales. Realización de experimentos sencillos. Correcciones colectivas. Conferencias de los niños a sus compañeros.
Contenido	4. <u>Educación en valores:</u>  Influencia del sistema de trabajo escolar Práctica de la solidaridad entre los niños, y Exaltación de grandes figuras de la humanidad.	Destacar las actuaciones del niño ante sus compañeros (narración de cuentos, recitaciones, lectura de libros, conferencias...)
	5. <u>Enseñanza enraizada en el medio físico-social:</u>  Estudio de la vida económico-social. Conocimiento del medio natural.	Observación y reflexión sobre el medio, centradas en la vida propia del niño ('primeros años'), y en la Escuela y la comarca ('edades intermedias').
Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes fuentes.		

## 4. Enseñanzas mínimas

### (1) Evolución diacrónica: fluctuación de la prescripción de asignaturas

En las dos tablas siguientes he resumido la evolución de la prescripción de asignaturas en los planes de estudios que, en mayor o menor ámbito y alcance, estuvieron vigentes en la Escuela primaria pública de la II República: El plan de 1901 desprovisto de confesionalidad, el de los Programas de los Grupos escolares de Barcelona de 1932, que en gran medida era una actualiza-

ción del de 1901 con la importante inclusión de la Lengua catalana, una vez anulada por la República la prohibición de que fue objeto durante la Dictadura de Primo de Rivera, y el efímero pero excelente plan estatal de 1937.

La tabla 9 recoge las asignaturas corporales o experimentales: Encontramos hasta 14 asignaturas (o, utilizando la terminología de la época, materias), siendo la reforma de 1937, con gran ventaja sobre los demás planes, la que mayor profusión muestra en este bloque, en el que por primera vez en nuestra Primera enseñanza se prescribe una asignatura denominada Educación Física.

**Tabla 9:**  
Evolución prescriptiva de las asignaturas de la Primera enseñanza (1901-1939)  
Asignaturas corporales

Claves: Resaltados en **rojo**, planes efímeros  
n= número de planes de estudios en los que aparece la materia  
x= asignatura / materia prescrita [x]= íd. incluida en otra (x)= íd. globalizada con otras  
- = materia no prescrita

Asignaturas / materias	Planes de estudios			n
	1901 + 1932	1937	1934	
(I) 1. Educación Física	-	-	x	3
2. Ejercicios corporales	x	-	-	
3. Gimnástica		x		
4. Paseos y excursiones	x <sup>22</sup>	-	x	2
5. Canto	x	-	-	2
6. Canto y rítmica	-	-	(x)	
7. Dibujo	x	x	(x) <sup>23</sup>	3
8. Dibujo y Trabajo manual [niños]	-	x	-	1
9. Trabajos femeninos [niñas]	-	-	(x) <sup>24</sup>	1
10. Modelado	-	-	(x)	1
11. Prácticas agrícolas	-	-	(x)	1
12. Tecnología	-	-	[x] <sup>25</sup>	1
13. Trabajos manuales	x	-	(x) <sup>26</sup>	2
14. Trabajo manual y enseñanza doméstica [niñas]	-	x	-	1
Total asignaturas especiales	niñas	5	3	9
	niños	5	3	8

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes fuentes y normas legislativas

<sup>22</sup> Se renueva su recomendación en 1932; las excursiones se hacen obligatorias en 1934.

<sup>23</sup> En 1937, dentro del grupo de “Actividades creadoras”, se denomina “Dibujo y ornamentación”.

<sup>24</sup> En 1937, dentro del grupo de “Actividades creadoras”.

<sup>25</sup> En 1937 está englobada en el grupo denominado “Estudio de la naturaleza”.

<sup>26</sup> En 1937, dentro del grupo de “Actividades creadoras”, se denomina “Trabajos de taller”.

La tabla 10 recoge las 18 asignaturas que constituyen los otros tres bloques: Hasta 9 asignaturas en los Lenguajes, hasta 7 en los Contextos y 2 en las Doctrinas. El plan de 1937 es también el que tiene mayor número de asignaturas, aunque en menor diferencia respecto de los otros planes. Durante la República, la Doctrina cristiana estaba presente en tanto que constituía asignatura del plan de 1901, que hasta 1937 no sería modificado.

Tabla 10: Evolución normativa de las asignaturas de la Primera enseñanza (1901-1939) Resto de asignaturas				
Claves: Resaltados en <b>rojo</b> , planes efimeros (II)= Lenguajes (III)= Contextos (IV)= Doctrinas n= número de planes de estudios en los que aparece la materia x= asignatura / materia prescrita [x]= íd. incluida en otra (x)= íd. globalizada con otras - = materia no prescrita				
Asignaturas / materias	Planes de estudios			n
	1901 + 1932 1934	1932	1937	
(II) 1. Lectura	[x]	-	(x)	2
2. Escritura	[x]	-	-	1
3. Expresión verbal	-	-	(x)	1
4. Gramática castellana... [y] ortografía.	[x]	-	(x)	2
5. Lengua castellana	-	x	-	1
6. Lengua catalana	-	x	-	1
7. Literatura (castellana)	-	-	(x)	1
8. Aritmética	x	x	(x)	3
9. Geometría	x	x	(x)	3
(III) 10. Geografía	-	x	(x)	2
11. Geografía e Historia	x	-	-	1
12. Historia	-	x	(x)	2
13. Conocimientos económico-sociales	-	-	(x)	1
14. Ciencias físico-naturales	-	-	(x) <sup>27</sup>	1
15. Ciencias físicas, químicas y naturales	x	x	-	1
16. Higiene y Fisiología humana	x	-	(x)	2
(IV) 17. Rudimentos de Derecho	x	-	-	1
18. Moral, civismo y Derecho	-	x	-	1
Total resto de asignaturas	niñas	8	8	11
	niños	8	8	11

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes fuentes y normas legislativas

<sup>27</sup> En 1937 “Ciencias físico-naturales”, “Fisiología e higiene” y “Tecnología” forman el grupo de “Estudio de la naturaleza”.

## (2) Síntesis: Asignaturas mínimas de la Primera enseñanza republicana

Si resaltamos únicamente las asignaturas que están vigentes en todo el territorio nacional durante el período estudiado en este artículo, es decir, las del plan de 1901 desprovisto de confesionalidad y las del de 1937, desechando por tanto el plan de los Programas de los Grupos escolares de Barcelona de 1932, podemos establecer la siguiente lista de asignaturas mínimas o comunes a los planes de estudio de la Primera enseñanza republicana, casi todas del grupo de otras asignaturas. Como vemos, no forman parte de estas ‘asignaturas mínimas’ ni la Educación Física, ni casi ningún tipo de asignatura corporal, como la Música, la Plástica, los Trabajos manuales, etc. En el resto de las asignaturas, destaca la ausencia de la Escritura, precisamente en una época en que se comienza a entender la importancia de asociar la lectura con la escritura como parte importante de los llamados métodos activos.<sup>28</sup>

1. Dibujo	niñas niños
2. Lectura.	niñas niños
3. Gramática castellana.	niñas niños
4. Aritmética.	niñas niños
5. Geometría.	niñas niños
6. Geografía.	niñas niños
7. Historia.	niñas niños
8. Ciencias físicas y naturales	niñas niños
9. Higiene y fisiología humana	niñas niños

---

<sup>28</sup> Angulo Gómez, Antonio; Berna Salido, Antonio (1930). *Leo, escribo y dibujo. Método activo*. Madrid: Imp. Yagües, s.a. [h. 1930.]

## 5. Planes diferenciales

Mientras en el plan oficial de 1901 no se contempla segregación oficial de materias de ningún tipo, todas las cuales debían ser enseñadas a niñas y a niños, sorprende encontrar segregación de géneros en los planes republicanos, tanto en el de los Programas de los Grupos escolares de Barcelona de 1932, como en el estatal de 1937.

En 1932, la materia de Dibujo y trabajo manual solo se prescribe a los niños, mientras que a las niñas se les reserva una asignatura, Trabajo manual y enseñanza doméstica, muy bien concretada por edades, y desglosada en hasta 7 grupos de materias, que sorprendentemente prefigura ya la concepción similar que tendría el franquismo acerca del trabajo doméstico de las niñas como materia de enseñanza escolar<sup>29</sup> (tabla 11).

Tabla 11: Desglose de contenidos de las materias de enseñanzas de hogar para niñas en la enseñanza primaria española republicana	
Programas Grupos escolares 1932	Plan de estudios de 1937
Economía doméstica	
Enseñanza doméstica	
Labores	
Prácticas de cocina, lavado y planchado.	
Trabajo manual	Trabajos de taller (?)
Vida práctica	
Nociones de puericultura	
	Trabajos femeninos

Fuentes:  
 «Programa de Treball manual i Ensenyament domèstic [noies]», en Grups Escolars de Barcelona, 1932, pp. 105-111.  
 Decreto de 28 de Octubre de 1937, Art. 1.º

Similar concepción subyace en el plan de 1937, dentro de cuyo grupo de actividades creadoras encontramos Trabajos femeninos, solo para niñas, y Trabajos de taller, que, aunque no se indica explícitamente, podemos suponer que probablemente era solo para los niños.

La concepción pedagógica más habitual dentro del período estudiado seguía considerando que las finalidades más importantes de la futura mujer, si no las únicas, eran la maternidad, el cuidado de los hijos e hijas y la atención al hogar, lo que no se planteaba de ninguna manera para el futuro hombre.

Dicho de otra manera: lo que en el período anterior (plan de 1901) no se prescribía explícitamente, aunque se realizaba en la práctica, en los planes republicanos cobra carta de naturaleza, no solo en la práctica escolar, sino también en la legislación.

<sup>29</sup> Galera, A. (2015b). «Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista...»

La fuente educativa de la discriminación femenina se mantuvo durante la República, y el franquismo no haría más que consolidarla.

Otra cosa es considerar que dicha discriminación debiera resolverse en el sentido de eliminar del currículum las materias domésticas, como sucede actualmente; ¿no sería más inteligente y útil para la sociedad ampliar también a los niños el estudio de tales materias?

## G. Fuentes bibliográficas

- 1913 Ayuntamiento de Madrid: *Memoria descriptiva de los principales asuntos que fueron objeto de estudio de la Comisión de Instrucción Pública del Excmo. Ayuntamiento de Madrid durante el año 1912, aprobada en sesión de 16 de Noviembre*. Madrid: Imprenta Municipal, 1913.
- 1929 Ayuntamiento de Madrid: *Información sobre la ciudad. Año 1929. Memoria*. Madrid: Imprenta y Litografía Municipal / Instituto Geográfico y Catastral, 1929, pp. 92-100.
- 1931 Ajuntament de Barcelona, Delegació de Cultura: *Record de la Inauguració Oficial dels Grups Escolars de Barcelona, celebrada el Diumenge de Rams, dia 29 de Març de 1931*. Barcelona: (Obradors Vil.lajoana), Març MCMXXXI, 12 pp.
- 1932 *Grups Escolars de Barcelona. Programes*. S.l. [Barcelona], s.a. [entre 1931 y 1932], 111 pp. mecanografiadas.
- 1935 República Española. Ayuntamiento de Madrid. Negociado de Enseñanza: *Relación de las Escuelas y Grupos escolares municipales y nacionales, clasificados por distritos*. Madrid: Artes Gráficas Municipales, septiembre, 1935.
- 1936 Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada: *Projecte d'ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: Imp. Gráf. F. Oliva de Vilanova, pp. 13-19 (reproducido en «Pla general d'ensenyament del C.E.N.U.». Perspectiva escolar (Barcelona), 8-9, juliol-setembre 1976, pp. 41-63).

## H. Fuentes normativas

Decreto de 29 de abril de **1931** derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las Escuelas primarias; disponiendo que en las Escuelas maternas y de párvulos la enseñanza se dé exclusivamente en lengua materna, castellana o catalana, e igualmente en las Escuelas primarias, y que en éstas se enseñe a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, 120/1931, de 30 Abril, pp. 413-414).

Decreto de 6 de mayo de **1931** disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, 129/1931, de 9 mayo, pp. 619-620).

- Circular de 12 de enero de **1932** de la Dirección General de Primera Enseñanza a los Inspectores de Primera enseñanza y presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de Protección escolar [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, 14/1932, de 14 enero, p. 383).
- Ley de 28 de mayo de **1934** ratificando el Convenio relativo a la edad de admisión de los niños en los trabajos no industriales, adoptado en la sesión de la Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra el año 1932, y autorizando al Gobierno para que registre dicha ratificación en la Secretaría de la Sociedad de las Naciones [Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión] (Gaceta de Madrid: Diario Oficial de la República, 151/1934, de 31 mayo, p. 1412).
- Orden Circular de 8 de agosto de **1934** de la Dirección general de Primera enseñanza disponiendo que, a partir del día primero del curso próximo, todos los Maestros nacionales realicen, por lo menos una vez al mes, excursiones instructivas [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid. Diario Oficial de la República, 221/1934, de 9 agosto, p. 1389).
- Decret del 27 de juliol del **1936** constituint el Comitè de l'Escola Nova Unificada, fixant la seva finalitat i designant-ne els components [Departament de Cultura] (Butlletí oficial de la Generalitat de Catalunya, 211, del 29 de juliol del 1936, p. 786); en agosto se cambia la denominación a Consell... (Consejo...).
- Decret del 21 de juliol del **1937** que regula l'organització del Consell de l'Escola Nova Unificada [Departament de Cultura] (Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 204, del 23 de juliol del 1937, pp. 308-309).
- Decreto de 28 de octubre de **1937** fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española [Ministerio de Instrucción pública y Sanidad] (Gaceta de la República, núm. 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 [Ministerio de Instrucción pública y Sanidad] (Gaceta de la República, 323/1937, de 19 noviembre, pp. 619-621).
- Ordre del 12 de setembre del **1938** que aprova les Normes generals de treball escolar de les Escoles d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya [Departament de Cultura] (Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 258, del 15 de setembre del 1938, pp. 879-881).

## I. Bibliografía

- Álvarez de Cánovas, Josefina (1951). «Las escuelas de párvulos en España». *Bordón* (Madrid), tomo III, 17-18, enero-febrero, pp. 34-43.
- Bantulà, Jaume; Bosom, Núria; Carranza, Marta; Monés, Jordi (1997). *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, D.L. B-30.160, 1997.
- García Colmenares, Carmen; Martínez Ten, Luz; Vico Nieto, María Luisa (ilustradora) (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- García Salmerón, María del Pilar (2018). *Radiografía de las construcciones escolares públicas en España, 1922-1937*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 777 pp.
- Garrido Palacios, Manuel (2005). «Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local». *Contraluz. Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico* (Cabra del Santo Cristo, Jaén), 2, agosto, pp. 89-146.
- Iglesias Gala, Jesús M. (1992). *La infancia en Madrid durante la Segunda República*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Dpto. de Historia Contemporánea. Tesis doctoral dirigida por Dr. Secundino-José Gutiérrez Álvarez.
- 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.
- Llano Díaz, Ángel (2012). *La Enseñanza Primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)*. Santander: Universidad de Cantabria, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Tesis doctoral dirigida por Dr. Miguel Ángel Sánchez Gómez. Publicado en Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria, 2016, 526 pp. [ISBN 13: 978-84-95302-62-5].
- 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.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio (2005). «El marco legal de la educación infantil en el sistema educativo español, 1857-2004», en Luis María Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera (coords.). *La infancia en la historia. Espacios y representaciones'. XIII Coloquio de Historia de la Educación*. San Sebastián: Erein, vol. 1, pp. 217-228. [ISBN: 84-9746-267-X].
- Lozano Seijas, Claudio (1980). *La educación republicana. 1931-1939*. Barcelona: Universidad Central.
- Luis Martín, Francisco de (2006). *Magisteri i sindicalisme a Catalunya*. Barcelona: Edicions del Serbal.

- Molero Pintado, Antonio (1984). «La educación primaria durante la Segunda República Española». *Bordón* (Madrid), tomo XXXVI, 252, marzo-abril, pp. 161-185.
- Navarro, Ramón (1979). *L'educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1939*. Pròleg de Ventura Gassol. Barcelona: Edicions 62, [1979].
- Pastor Mulero, María Dolores (2014). *La enseñanza primaria en Palencia durante la Segunda República y Guerra Civil. 1931-1939*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 696 pp. 30 cm. Tesis doctoral dirigida por Dra. María Jesús Dueñas Cepeda.
- Pérez Galán, Mariano (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- Poblador Diéguez, Alfredo (1994). *Panorama educativo de la villa de Madrid (Educación primaria, 1930-1936)*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral dirigida por Dra. Isabel Gutiérrez Zuloaga.
- Samaniego Boneu, Mercedes (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid: CSIC. ('Historia de España en el mundo moderno. Estudios', 6.)
- San Millán y Gallarín, Carlos (2011). *De la II República a la Ley Villar de Villar Palasí. Estudio de la enseñanza primaria en España a través de la localidad de Alhaurín de la Torre (Málaga)*. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Historia moderna y contemporánea, 841 pp. 30 cm. Tesis doctoral dirigida por Dra. Ángela Caballero Cortés.
- Solà i Gussinyer, Pere (1980). *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- Vázquez, M. (1975). «La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil». *Revista de Educación* (Madrid), 240, septiembre-octubre 1975, pp. 60-72.

## J. Infografía

Federación de empleados y empleadas de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores (FeSP-UGT): La Escuela de la República (<https://laescueladelarepublica.es/quienes-somos>, accesible el 26/06/2020).

## Josep Climent, educador total<sup>1</sup>

### Josep Climent, total educator

---

Marc-Antoni Adell Cueva<sup>2</sup>  
Universidad de Valencia



El Dr. Climent con sus atributos episcopales. Óleo de Vergara. (Fuente: Ayto. de Castelló)

---

<sup>1</sup> Al Dr. Climent, a pesar de haber ejercido -por “oficio” y de forma excelente- la docencia universitaria, el autor del presente apunte no lo califica sólo por eso como educador total, sino por la continuada defensa de la educación como bien universal y la subsiguiente puesta en práctica de todos los medios y recursos a su alcance, para generalizarla entre sus contemporáneos, como se comprueba con la lectura del contenido del presente artículo; que no hace sino extractar y singularizar para la ocasión, la abundante documentación publicada al respecto -a la que, modestamente, ha contribuido el autor de la presente monografía-.

<sup>2</sup> Marc-Antoni Adell Cueva, es de la primera promoción de Pedagogía (1963-1968) de la *Universitat de València*: [marc.adell@uv.es](mailto:marc.adell@uv.es). Justamente, en el encuentro conmemorativo de los 50 años de la promoción y con ocasión de la visita a la galería de retratos de próceres del *Estudi General* -Climent entre ellos-, se suscitó la recuperación y divulgación de la figura de aquel pedagogo ilustrado.

### Resumen:

A los estudiosos de la Ilustración, española y europea, no les será extraña la figura de Josep Climent, del círculo del valenciano Mayans, erudito universal; pero sí puede resultarles desconocido a la mayoría de los lectores, incluidos los de publicaciones históricas, hasta de ciencias de la educación. Justamente la presente aproximación a la persona del Dr. Climent no pretende otra cosa que familiarizar al personaje con cualquiera con sensibilidad en torno a temas del mundo de la educación: catedrático de Filosofía Tomista de la *Universitat de València*, canónigo magistral y obispo de Barcelona, al final de sus días, se significó por una dedicación total y un compromiso ejemplar hacia la educación popular.

**Palabras clave:** Ilustración, educación popular, compromiso histórico, derecho universal a la educación.

### Abstract:

The Enlightenment scholars -Spanish and European- will not be surprised by the figure of Josep Climent, from the circle of the Valencian Mayans, a universal scholar, but not to the majority of readers -even from historical publications to educational sciences-. Precisely the present approach to the person of Dr. Climent does not intend anything other than to familiarize the character with anyone with sensitivity around issues of the world of education: professor of Philosophy Tomista of the University of Valencia, magisterial canon and bishop of Barcelona, at the end of his days it was signified by a total dedication and an exemplary commitment towards popular education.

**Keywords:** Illustration, popular education, historical commitment, universal right to education.

## 1. Introducción

A lo largo de la historia de la Educación hemos conocido ejemplos de personalidades emblemáticas, por su formación teórica y su preparación específica en la materia. Otros, en cambio, se han distinguido además por su práctica y compromiso en el ejercicio de la actividad educativa y la dimensión social subsiguiente, como es el caso del ilustrado valenciano -y europeo- Josep Climent<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Hay que decir que a las lectoras y lectores de *Cabás*, la figura de nuestro personaje no les es desconocida, ya que la Dra. Gutiérrez Gutiérrez, en el núm. de diciembre de 2009, lo menciona explícitamente en su trabajo “Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria - Pensamiento de los Ilustrados y Educación”, entre las personalidades del momento, ocupadas y preocupadas por el tema de la Educación. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, nº 2, diciembre de 2009. Vid. bibliografía del final.

Efectivamente, en el contexto de la Ilustración hispánica cobra fuerza y reconocimiento entre los estudiosos, la figura del catedrático de Filosofía Tomista de la *Universitat de València-Estudi General*, el Dr. Climent Avinent, al tiempo canónigo de la Seo Valenciana y, al final de su vida, promovido a obispo de Barcelona. Su itinerario vital estuvo -como veremos- impregnado de una vocación pedagógica relevante y de una preocupación social y política irrenunciables, a favor de la educación de la infancia y de la juventud, de la que afirmaba: "...la racional christiana educación de los Niños, es lo que más asegura su felicidad..."<sup>4</sup> Justamente el objetivo del presente trabajo es dar a conocer, a quienes no se encuentran familiarizados con su figura y su obra, la relevancia de su pensamiento, su compromiso y su práctica pedagógica, en un contexto histórico, denominado precisamente "siglo educador"<sup>5</sup>.

## 2. La acción educativa de Climent, en el contexto pedagógico ilustrado.

En Climent, la preocupación pedagógica -que le acompañó toda su vida<sup>6</sup>- condicionó su manera de ser y de pensar y derivó en proyectos y realidades pedagógicas diversas, que permiten considerarlo como un **educador total**. Y eso que no se nos presenta como erudito o teórico de la educación, ni como político de la enseñanza, ni como administrador escolar en sentido estricto, aunque no estuvo exento de erudición, teoría bien fundamentada, visión política o sentido práctico para sacar adelante sus proyectos. Pero llegó a ser algo más: un testimonio constante, el ejemplo de una vida entregada a la educación, un referente continuo de pedagogía vital.

Así, pues, el pensamiento y la práctica pedagógica de Climent, que analizaremos a continuación, así como su trayectoria vital impregnada de preocupación educadora, lo configuran como educador total. Pero es evidente que no hay hombre sin contexto o, como diría Ortega, sin su circunstancia<sup>7</sup>. De ahí que resulta obligado analizar el hecho educativo en la época de la Ilustración, como marco referencial del comportamiento del canónigo y catedrático, bien que sin olvidar el contexto socio-cultural y político del momento: la Ilustración<sup>8</sup>. Veamos.

"Todavía hoy -asegura Antonio Mestre<sup>9</sup>- podemos preguntarnos ¿qué es la Ilustración?, con la seguridad de no encontrar una respuesta plenamente satisfactoria..." aunque él hace su propia aproximación, en el marco europeo y concluye que "Vendría a ser el proceso de autonomía de los

<sup>4</sup> Vid. Adell, M. A. (2018). *El bisbe Climent i la pedagogia de la Il·lustració*. Castelló de la Plana: Uverciutat2, 348.

<sup>5</sup> Tal como lo define Gutiérrez Zuluaga, citando a Ortega: «Por su inmensa fe en el poder de la educación, el siglo XVIII ha sido llamado el siglo educador». Gutiérrez Zuluaga, M. (1968). *Historia de la Educación*. Madrid. Ite, 276.

<sup>6</sup> Vid. en el anexo final, el esquema de la trayectoria vital del personaje.

<sup>7</sup> "Lo que no consiste en referencia a mí —o yo—, lo llamé circunstancia..." Ortega y Gasset, J. (1965). *Obras completas*, tomo IX, 768. *Revista de Occidente*. Madrid.

<sup>8</sup> Una tal contextualización para ubicar su trabajo lo encontramos también en el artículo citado de la Dra. Gutiérrez Gutiérrez: Ib., 1 y ss.

<sup>9</sup> Mestre, A. (1993). *La Ilustración*. Madrid. Síntesis, 7.

diversos campos de la cultura...<sup>10</sup> Un proceso que aparece singularizado por las siguientes características: “predominio de la razón...la crítica como instrumento...la autonomía del poder civil...la tolerancia religiosa...el interés por la economía...” I todo eso orientado a alcanzar “...la felicidad terrena”<sup>11</sup>.

Por su parte Abbagnano<sup>12</sup> la define como “...un movimiento cultural de alcance europeo, que llena por entero el siglo XVIII...” y Espinet<sup>13</sup>, en la misma línea, la califica como “...movimiento intelectual europeo, centrado en el período comprendido entre la segunda revolución inglesa del 1688 y la francesa de 1789, caracterizado por el racionalismo utilitarista...”

Mientras que la Dra. Galino, al ubicar el fenómeno en el contexto hispánico afirma que “La Ilustración marca la crisis de conciencia que España atraviesa, al pasar del antiguo régimen a la edad contemporánea...”<sup>14</sup> Y Formentín defiende la Ilustración como fenómeno universal, que llegó a influir en todos los estratos sociales y se hizo presente “...en todos los órdenes de la vida, incluso -nosotros diríamos “especialmente”- en el pedagógico...”<sup>15</sup> Y como lo que se pretende es transformar culturalmente, socialmente y políticamente a la humanidad, entonces el hombre, la persona - y por tanto la educación- pasan a ocupar un primerísimo lugar, entre las preocupaciones de los ilustrados. Así lo defiende Varela: “...la atención de la infancia es uno de los asuntos que más preocupan a los ilustrados...”<sup>16</sup> Y Ruiz Rodrigo insiste: “...la fe de los ilustrados en el progreso y su llamada al sentimiento de solidaridad humana...asignó a la instrucción un papel fundamental...” Y añade: “...la ignorancia era, para los ilustrados, la causa de todos los males...”<sup>17</sup>

---

<sup>10</sup> Ib., 14.

<sup>11</sup> Ib.

<sup>12</sup> Abbagnano, N.; Visalberchi, A. (1974). *Historia de la Pedagogía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 369.

<sup>13</sup> Espinet, F. (1988). “La Il·lustració”. *Gran Enciclopèdia Catalana*, 13-39. Barcelona.

<sup>14</sup> Galino Carrillo, M. A. (1995). “Modelos de la presencia educadora de la Iglesia en España”, en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid. B.A.C., 77.

<sup>15</sup> Formentín, J. (1975). “Pensamiento pedagógico de la ilustración española”, en *Escritos del Vedat*, 5, 346-394. Torrent, 346.

<sup>16</sup> Varela, J. (1988). La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid. MEC, 253.

<sup>17</sup> Ruiz Rodrigo, C. (2003). “Políticas públicas sobre educación social, desde el siglo XVI al XIX”, en *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid. U.N.E.D, 93.

Bolufer viene a decir lo mismo cuando defiende que “...el discurso pedagógico ilustrado tenía su más poderoso apoyo teórico, en la fe en la capacidad de la educación, para transformar la naturaleza humana...” Y concluye: “...la educación aparecía así investida con un poder casi ilimitado...”<sup>18</sup> En la misma línea, Gutiérrez Zuluaga, al referirse a aquella centuria, la califica –como hemos



-J. Rousseau, pedagogo emblemático de la ilustración. (Fuente: La Enciclopedia Saltat-El País)

visto- de “siglo educador” y añade: “En su exuberante optimismo pedagógico -los ilustrados- ven, en las reformas educativas, la solución de todos los problemas que aquejan al hombre, tanto individual como socialmente. Y es que “...Los ilustrados fueron conscientes de que la clave para lograr las transformaciones que buscaban estaba en la educación...”<sup>19</sup> Justamente “...Por eso desean ponerla al día, tanto en métodos como en contenido, y extenderla al mayor número posible de ciudadanos...”<sup>20</sup>. Y eso desde presupuestos y esquemas pedagógicos de los que “...autores como Locke, Condillac y especialmente Rousseau fueron los principales representantes de las nuevas teorías...”<sup>21</sup>, como recuerda Varela. Vayamos, pues, a analizar el pensamiento ilustrado de la época.

## 2.1. Las bases filosóficas de la educación ilustrada.

Maravall, apunta algunas consideraciones premonitorias de la pedagogía ilustrada y defiende que “...la educación cobra una importancia decisiva...” y que “...la escuela comienza a ser vista como taller de integración social”<sup>22</sup>. F. Anguita, por su parte, se refiere al valor de la educación como “...instrumento para sacar al hombre de su estado natural...” “...bien fuera con el objeto de que pudiera sumarse al contrato social (Locke), de que alcanzara la moralidad (Kant) o de que fuera

---

<sup>18</sup> Bolufer, M. (1998). *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. València. Alfons el Magnànim, 130. Y eso en el contexto de lo que la autora, más recientemente -BOLUFER, M. (2009). “Qué es Ilustración”. Cuaderno “Por una revisión histórica de la Ilustración”, en *debats*, núm. 105, 167-166. València. Alfons el Magnànim- llama “los conceptos rectores –de la Ilustración: razón, educación, naturaleza, sentimiento, crítica, utilidad...”- (Ib., 170) Lo que –sigue- “...pondría las bases para cambios intelectuales y sociales de gran trascendencia...” (Ib., 172)

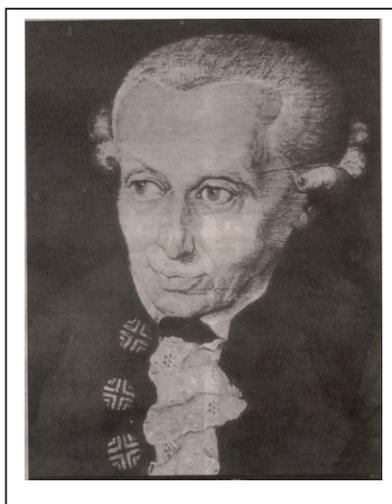
<sup>19</sup> Gutiérrez Gutiérrez, C. (2009): Ib., 2.

<sup>20</sup> Gutiérrez Zuluaga, I. (1968): Ib., 276.

<sup>21</sup> Varela, J. (1988). Ib., 254.

<sup>22</sup> Ib., 157.

un buen ciudadano de la República (Rousseau)...”<sup>23</sup> Y Giménez concluye: “Los ilustrados españoles -y Climent se significó al respecto, defendemos nosotros- consideraban la enseñanza como el elemento que debía sacar al país de la ignorancia, en que se encontraba sumido y ponerlo en sintonía con la Ilustración europea...”<sup>24</sup>



**Emmanuel Kant, eminente pensador de la Ilustración. (Fuente: AVUI)**

Pero no falta quien -como Monés- no deja de reconocer “...que la influencia jansenista resulta decisiva...” y no sólo des de la vertiente propiamente religiosa, sino en tanto “...se manifiesta un interés por la enseñanza utilitaria...”<sup>25</sup> Y en eso Climent –acusado de “jansenista” precisamente-, se significó por defender la componente práctica de los estudios para a ser “útiles” a “la República y a la Iglesia”, como veremos. Específicamente Gutiérrez Zuluaga, al defender la Ilustración como “siglo educador”, señala las características definitorias de la que podríamos llamar “filosofía” de la educación ilustrada. A saber:

- La preponderancia de la razón crítica.
- El valor del conocimiento científico.
- La defensa de la libertad y
- Las ansias de felicidad.

---

<sup>23</sup> Fernández Anguita, M. (1988). “Sociedad y Educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito”, en *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid. MEC, 143.

<sup>24</sup> Giménez, E. (2009). Los jesuitas y la Ilustración. Cuaderno “Por una revisión histórica de la Ilustración”, en *debats*, núm. 105, 131-140. València. Alfons el Magnànim.

<sup>25</sup> Monés y Pujol-Busquets, J. (1988). “*Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles*”, en *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid. MEC, 175.

Y de que Climent participaba. Así respecto a la *preponderancia de la razón crítica*, el sentido que le atribuyó al término “racional” -al referirse a la educación que él propugnaba- no lo ve incompatible con el de “cristiana”, sino armonizable y, por tanto, racional y cristiana educación de los niños, aglutinando las dos componentes -la científica y la trascendente-, que él defendía en toda intervención pedagógica. Como en el decreto de erección de diez escuelas gratuitas en Barcelona, al exhortar a los padres a que envíen a sus hijos a la escuela, para que lleguen a ser “...racionales y virtuosos...” También, al pedirle consejo al abad Clément de Versalles, sobre libros para enseñar a leer y que contengan “...máximas racionales y cristianas”<sup>26</sup>. Finalmente, al dirigirse a los profesores y estudiantes de teología, les advierte: “...nos parece imprudente y desatinado el empeño...de defender todo lo que dice el autor, sólo porque el autor lo dice...” porque: “...Siempre que, hecho el debido examen, juzgareis que la afirmación contraria, está más fundada en razón y autoridad...debéis seguirla...”<sup>27</sup> Encontramos, en el obispo, pues -compatible con su pensamiento religioso- un talante racional, que le valió haber de sufrir los rigores de los que querían mantenerse en su dogmatismo fácil y seguro.

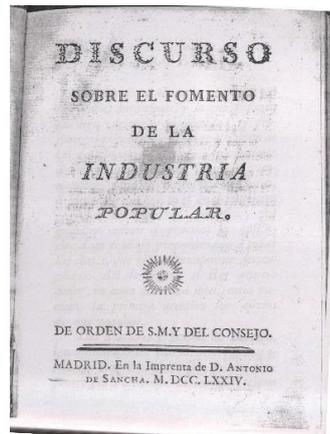
Por lo que se refiere al *valor del conocimiento científico* deriva de la asunción de los saberes demostrables y comprobables, como resultado del ejercicio de la razón, representado por Laplace, Fahrenheit, Gay-Lussac, Volta, Papin, Lavoisier, etc. Porque la ciencia pretende abarcar las verdades sensibles, observables, empíricas, “científicas”... Pues bien, una tal sensibilidad por el saber y por la ciencia no le fue ajena a Climent y así mostró, siempre, una preocupación intelectual rigurosa, que se manifiesta, en primer lugar, en los libros, folletos y monografías que fueron a parar a su biblioteca<sup>28</sup>: tratados de economía y ciencias, discursos de ingreso en Academias, libros de medicina, agricultura, geografía -atlas incluidos-, relatos de descubrimientos y ensayos e investigaciones de diversos autores, así como el libro de Campomanes dedicado al *Fomento de la Industria popular*.

---

<sup>26</sup> La afirmación de Climent relativa a la educación —racional y cristiana— la reitera insistentemente, como cuando escribe al abad —y futuro obispo de Versalles- Clément, en estos términos: “...para que sea más útil el establecimiento de las escuelas, comprendo que convendrá que los niños no aprendan a leer por el primer libro que les viene a mano, como sucede, sino por determinados libritos que contengan máximas racionales y cristianas...”. *Climent a Clément*. Barcelona, 5-IV-1768. Citado por Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo de Barcelona, Josep Climent i Avinent*. Balmes. Barcelona, 82.

<sup>27</sup> *Carta del Ilmo. Joseph Climent a los presidentes y estudiantes de las conferencias o academias de Theología moral de esta ciudad*. Barcelona, Thomàs Piferrer, 1768, 13 i 14. *Archivo Municipal de Castelló (A.M.C.): Papers de Climent*.

<sup>28</sup> García Llamazares y Gil Vicent (1982). Inventario de la biblioteca de Joseph Climent. Aproximación bibliométrica al pensamiento crítico-reformista del siglo XVIII, en *Revista de Hª Contemporánea*, 3. València.



**EL DISCURSO de Campomanes, en la biblioteca de Climent. (Fuente: AMC)**

En relación a la *defensa de la libertad*, recordemos cómo Mestre sitúa, en el pensamiento de los ilustrados, una tal preocupación por la defensa y la práctica de la “libertad de pensamiento...”<sup>29</sup>, a la que también alude Álvarez Uría<sup>30</sup>, como muestra de un incipiente liberalismo, por la progresiva independencia de los intelectuales, en el contexto ilustrado, de que participaba -aunque no de manera absolutizada- el mismo Climent, que padeció en su propia persona las consecuencias de una evidente falta de libertad para expresar –y escribir- lo que sentía en relación a temas de actualidad, como cuando fue objeto de censura, en la pastoral de 1769 y de que se dolía en carta a Clément: “...aquí podemos tener, por las gacetas eclesiásticas y por otros papeles, más noticias de esa Iglesia -Francia- que Uds. de la de España, donde es menor el número de escritores y hay menos libertad de escribir...”<sup>31</sup> Y es que, a pesar de las declaraciones institucionales, el poder desconfiaba de los qui podían contradecirlo o ponerlo en evidencia, es decir de los intelectuales. Finalmente aparece como preocupación compartida de los ilustrados el *ansia de felicidad*, según Mestre<sup>32</sup>, que defiende que todo el progreso anhelado por los ilustrados se orientaba a “...conseguir la felicidad...”

---

<sup>29</sup> Mestre, A. (1993). *La Ilustración...*, 48.

<sup>30</sup> Álvarez-Uría, F. (1988). “La Ilustración y su sombra. Dominación Cultural y Pedagogía Social en la España del Siglo de las Luces”, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid. MEC, 345-372.

<sup>31</sup> *Climent a Clément*. Barcelona, 28-I-1768. Citado por Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo...*, 113. Esta carta es como una premonición de la censura a que sometió a Climent, el *Consejo de Castilla*, el dictamen de cuyos fiscals sobre la pastoral de 1769 y otros edictos de nuestro prelado, avisaba de “que se le prevenga...” que “las haga recoger, corregir i reimprimir...con tal que antes de darlas al público las remita al Consejo para su reconocimiento...” Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo...*, 151. Efectivamente, uno de los motivos —y no menor— de la dimisión de Climent, fue la vigilancia a la que se le sometió, a raíz de aquel episodio. Así le escribe al ministro Roda, lamentándose de que “Y últimamente el Consejo ha dado orden a la nueva Junta de Gobierno, establecida en esta ciudad, que no me permita imprimir algún papel, sin sujetarlo a su censura...siendo esta novedad bastantísimo motivo para renunciar al obispado...” *Climent a Roda*, 26.IV.1775. Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo...*, 376-7.

<sup>32</sup> Mestre, A. (1993): *Ib.*, 49.

de las personas y de los pueblos y Ruiz Berrio proclama: “los ilustrados...buscaron afanosamente la felicidad de la nación...” También Moreno señala que “...en el programa ilustrado, la felicidad pública es un argumento primordial...”<sup>33</sup>

Climent, que participaba de aquellos ideales, añadía una especial preocupación por la felicidad eterna de sus diocesanos, aunque sin olvidar la terrenal y defendía el derecho de cada persona a ser feliz y a vivir con dignidad. Especialmente para la infancia desvalida y para todos los que padecían las penurias y las injusticias de una sociedad moral y económicamente, mejorable, defendiendo al respecto la intervención educativa para garantizar el bienestar de los más pequeños: “Porque entiende V.S.I. que la racional y cristiana -ambas dimensiones siempre unidas- educación de los niños, es lo que más asegura su felicidad...”<sup>34</sup> Felicidad que también reconoce, legítimamente, como aspiración vital de la juventud. Todo lo cual se defiende en la carta de la Diputación de Gremios a Carlos III, con ocasión de la dimisión de Climent: “...procurando hacer felices -a los jóvenes de Barcelona- por tan loables medios...” -el trabajo, el estudio, la dedicación a las artes y las ciencias-<sup>35</sup>.

## 2.2. Iniciativas pedagógicas de Climent.

Con una población del 80% de iletrados, según recoge el *Censo de Floridablanca*, de 1787, iniciativas como la de nuestro ilustrado a favor de la enseñanza elemental -escuelas de *primeras letras y de doctrina cristiana*- serían, de seguro, bien recibidas<sup>36</sup>. Y es que la concepción de Climent, en relación a la primera educación es claramente universalista, ya que muchos años antes que Diderot acuñara su famosa frase: “Desde el primer ministro, hasta el último campesino, es bueno que todos sepan leer, escribir y contar”<sup>37</sup>, Climent estaba “...altamente persuadido de que es muy útil y aún necesario que todos los individuos del Pueblo Cristiano estén instruidos en las verdades que dicta la recta razón...” “...Así quisiera V.S.I. que todos los niños, ricos y pobres, frecuentaran, en sus primeros años, las Escuelas...” según le atribuyó Salvador Puig, catedrático de Retórica del Colegio Episcopal<sup>38</sup>. Efectivamente, “...El protagonismo principal correspondió a la enseñanza de las

---

<sup>33</sup> Moreno González, A. (1988). Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la Educación, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid. MEC, 396.

<sup>34</sup> Según testimonio de Salvador Puig (1770). *Rudimentos de Gramática Castellana...* Piferrer. Barcelona, prólogo.

<sup>35</sup> *Diputación a Carlos III*. Barcelona, 4-XII-1773. Citado por Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo...*, 256.

<sup>36</sup> Esteban Mateo, L. (1988). Las obras *ilustradas* sobre educación y su introducción en España, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid. MEC, 136.

<sup>37</sup> Citado por Gutiérrez Zuluaga (1968). *Ib.*, 278. Diderot, pedía “El establecimiento de escuelas de lectura escritura, aritmética y religión para todos los niños”.

<sup>38</sup> Según acredita Salvador Puig (1770): *Ib.*, prólogo.

primeras letras...”<sup>39</sup> Finalmente Climent reconoce y proclama la dimensión política de la educación, cuando el citado Salvador Puig le atribuye a nuestro ilustrado: “Entiende V.S.I. que la ignorancia y la barbarie es lo que más perturba la tranquilidad del Estado...” Y ahora asume la condición de prelado y añade: “La Iglesia y el Estado necesitan para su conservación que haya muchos hombres dedicados al estudio...”<sup>40</sup>

Pero el talante de Climent no se conformaba con defender aquellas ideas, sino que se ocupó de ponerlas en práctica. Así residiendo en Valencia y al acceder por oposición a la condición de prior de la colegiata de San Bartolomé -a partir de 1748- abrió una escuela de primeras letras, en los locales de aquella parroquia. Balbás<sup>41</sup> documenta que, incluso después de la muerte de Climent, se continuaba -mediante sus testamentarios- abonando las cantidades estipuladas para “la manutención de dos Maestros de primeras letras, en el distrito de la Parroq. Ig<sup>a</sup> de Sn. Bartholomé de esta ciudad...”, como se acredita con el correspondiente recibo, firmado en “Valencia y Octubre 13 de 1783” per un importe total de “126 real. de vellon”<sup>42</sup>.

También en Valencia había fundado una escuela, en el convento de San Pedro Nolasco, de los mercedarios, para los hijos de las modestas familias de aquel barrio extramuros, en agradecimiento a que de jovent estudiante, fue acogido en aquel recinto de la Mercè, gracias a los buenos oficios de su tío y tutor, el licenciado Avinent, hermano de su madre Teresa y que funcionaba desde antes de 1748.

Sin olvidar a su Castelló natal a la que llegó a dotar de dos escuelas en dos barrios de la población: en la plaza de Pescadores -en el casco antiguo- y en San Félix, barrio agrícola por excelencia. La primera documentada des de 1754<sup>43</sup> y de la que Beltrán Escrig<sup>44</sup> dice que, después de la muerte de

---

<sup>39</sup> Gutiérrez Gutiérrez, C. (2009): *Ib.*, 2 y lo justifica: “... la instrucción primaria representaba para los ilustrados, al menos en teoría, la pieza fundamental de su programa de modernización de la realidad social española...” Para concluir: “...En definitiva, la enseñanza primaria era la plataforma desde la que abordar las necesarias reformas económica, social, política y cultural que se predicaban de los tiempos nuevos de “las luces”. *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 2, diciembre de 2009. Vid. biografía del final.

<sup>40</sup> Salvador Puig (1770): *Ib.*, 5.

<sup>41</sup> Balbás, J. A. (1982, reed.). *Libro la Provincia de Castellón*. Castelló, Armengot, 247: “(fundó)...una (escuela) en el convento de la Merced y otra en la parroquia de San Bartolomé. Aseguró su financiación por medio de inmuebles”.

<sup>42</sup> A.M.C.: *Papers de Climent*.

<sup>43</sup> Tort Mitjans, F. (1978): *Ib.*, 386.

<sup>44</sup> Beltrán Escrig, J. (1978). *Escuelas e Instituciones benéfico-docentes de Castellón, en el tránsito de la época foral a la borbónica*. (Tesis doctoral. Univ. de València). València, 143.

Climent, era “...mantenida por la administración del Colegio de Huérfanos...con cien libras anuales...” Y sigue: “...la escuela prestó siempre un servicio público y existió hasta 1793...”<sup>45</sup>

Al respecto de los recursos para mantener las escuelas que fundaba, la documentación de la época refiere que el 13 de mayo de 1756, Climent solicita permiso a la Villa de Castelló para construir dos “hornos de pan cocer”, de dónde conseguir ingresos para sus fundaciones<sup>46</sup>.

Obviamente, durante su estancia en Barcelona como obispo de la diócesis, se ocupó de manera prioritaria de garantizar la escolarización de los hijos de sus “feligreses” -como llamaba afectuosamente a sus diocesanos- con la fundación de diez escuelas gratuitas “de primeras letras y doctrina cristiana”, en otros tantos conventos de Barcelona, en 1767, para niños pobres, que no podían asistir a las que funcionaban entonces. Lo cual, como era de esperar, le comportó la oposición de los maestros laicos que veían amenazado su monopolio<sup>47</sup>. Y es que el proyecto de Climent ponía en cuestión las prerrogativas de aquella *Hermandad*, que los maestros de primeras letras de la ciudad de Barcelona habían fundado, a imitación de los de Madrid, para defender sus intereses, que incluía el privilegio de autorizar la apertura de escuelas “de pago”, que dejaba amplias capas sociales -las más humildes- sin escolarizar y Climent se creía en el derecho y en la obligación de acabar con aquella injusticia.

Para contrarrestar la denuncia de la *Hermandad* ante la Audiencia, Climent, ofició a Manuel de Roda, secretario de Gracia y Justicia, para obtener de Carlos III su reconocimiento. Así recibía la respuesta del Rei “...quedando sumamente satisfecho del acierto de V.S.I. y del celo con que ha promovido esta tan útil ventajosa idea... me manda S.M. dar a V.S.I. muchas gracias...”<sup>48</sup> Conseguida la aprobación real, en carta de felicitación, el obispo lo presentó como argumento a su favor, para abrir sus escuelas. Mientras tanto recibía otros reconocimientos, como el del arzobispo de Lyon que le decía en su carta “...vuestras luces os han hecho descubrir el origen principal, en la

---

<sup>45</sup> Ib., 146. Al nombrar a Francisco Montaner, como maestro, el 28 de diciembre de 1782, se establecen los siguientes acuerdos: 1. Contenidos de la enseñanza. 2. Calendario escolar. 3. Permisos y substituciones. 4. Urbanidad, buenas costumbres y temor de Dios. 5. Obligaciones los domingos de Cuaresma. 6. Salario. 7. “Paga” o contribución de las familias. 8. Gratuidad de los pobres. 9. Suspensión y denuncias. Más adelante (Ib., 148) Beltrán aporta datos sobre horario —de 8.15 a 11.00, por la mañana y de 14.30 a 17 por la tarde— y transcribe las cantidades mensuales a pagar por las familias —por los que están aprendiendo el abecedario, 12 dineros; por los que ya conocen las letras, 18 dineros; por los que comienzan a leer y escribir, 36 dineros—. Información extraída de la *Junta de Administración...se admite como maestro de niños de la Escuela de la plazuela de Pescadores a Francisco Montaner...* 28.XII.1782. Archivo Parroquial de Santa Maria (A.P.S.M.)

<sup>46</sup> *Llibre d'Actes*, 1756. A.M.C.

<sup>47</sup> Así que el gremio de maestros de Barcelona se movilizó: “Noticiosa ésta —La *Hermandad de San Casiano*— de los planes del Obispo, a fin de evitarlos denunció, antes del edicto de erección, a la Audiencia que aquéllos se oponían a sus derechos y constituciones...” Citado por Tort Mitjans, F. (1978): Ib., 183

<sup>48</sup> *Roda a Climent*. S. Ildefonso, 29-VII-1767. Citado por Tort mitjans, F. (1978): Ib., 84.

ignorancia...” “... Con el establecimiento de escuelas públicas y gratuitas, habéis proveído a la instrucción de los pobres y de la juventud...”<sup>49</sup>

Justamente en el edicto de erección de aquellas escuelas, Climent insiste en la fijación de armonizar las dos dimensiones de razón y virtud. Y así defiende que “los minyons sian racionals i virtuosos”<sup>50</sup> porque “...Coneixent que lo be de la Iglesia y del Estat, principalment dependeix de la racional christiana educació de la juventud, estan persuadits, que no hi han establiments més útils, ni més necessaris que los de las Escuelas públicas...”<sup>51</sup> Sin olvidar la complicidad de las familias a las que se dirige expresamente, en aquel documento fundacional: “Pares de familia, amats germans y feligresos nostres... vos pregam y exhortam a que hi envieu els vostres fills -a estudi-...perque...si saben llegir y escriurer podran acomodarse millor en qualsevol ofici... y seran el vostre consol...”<sup>52</sup> Tampoco descuidó la dotación de textos para aquellos escolares, como la edición de las *Sentencias tretas de la Sagrada Escritura*, a imitación de los de las *petites écoles* de Port Royal, de las que era admirador.



Edicto de Climent, para la erección de diez escuelas públicas en Barcelona. (Fuente: A.M.C.)

<sup>49</sup> Pascual Almela, R. M. (1972). *Un católico ilustrado: D. José Climent*, (Tesis de Licenciatura, inédita). Universitat de València. València, 173.

<sup>50</sup> Climent, J. (1767). *Edicte del Ilmo. Sr. Dr. Joseph Climent per fer saber lo establiment de escoles públiques de primeres lletres, en deu convents de la present ciutat de Barcelona*. Barcelona, 26 de junio de 1767. A.M.C.: *Papers de Climent*.

<sup>51</sup> Ib.

<sup>52</sup> Ib.

Pero no sólo las escuelas se erigieron en preocupación de Climent, también a las aulas de Gramática y Latinidad<sup>53</sup> -equivalentes a la enseñanza secundaria actual- dedicó atención preferente, ya des de su tiempo en València y también en Castelló. Para estas últimas gestionó el nombramiento y subsiguiente complemento económico a favor de Josep Zamora<sup>54</sup>, dotación que mantuvo después de su muerte en su testamento. Así se entiende el reconocimiento real, al autorizar Carlos III al Consejo de la Villa de Castelló, a nombrar maestro para las Aulas de Gramática “...de acuerdo con el Rvdo. Obispo de Barcelona...”<sup>55</sup>



Autorización real a la Villa de Castelló, para el nombramiento de maestro de Gramática. (Fuente: A.M.C.)

<sup>53</sup> “Los estudios de latinidad o gramática latina eran imprescindibles en el siglo XVIII para los estudiantes que deseaban entrar en órdenes religiosas o proseguir los estudios universitarios de Artes, Cánones, Leyes, Medicina o Teología.” Afirma Gutiérrez Gutiérrez, C. (2018) en su artículo “Estudios de latinidad en Cantabria, S. XVIII”. *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 19, junio de 2018,2. Vid. biografía del final.

<sup>54</sup> Climent al Ayto. de Castelló, 7-IX-1771. A. M. C. Sessions 1770-78.

<sup>55</sup> “...Las diligencias que dije en mi antecedente...conducentes al fin de acertar la elección de maestro de gramática de esta villa, han producido el efecto deseado. Pues, habiendome dado los mejores y más seguros informes de la habilidad y buenas partidas de José Zamora, otro de los opositores a las cátedras de Madrid...escribo que le digan se ponga en camino, cuanto antes, dándole de mi cuenta lo que necesite...que yo, en su consecuencia, haga la obligación de darle cien libras anuales...” Climent al Ayto. de Castelló, 7-IX-1771. A.M.C. Sessions 1770-78.

Así como la reconstrucción del edificio que las albergaba, por el estado de deterioro en que se encontraban y la insuficiencia de espacio para acoger al alumnado<sup>56</sup>.



**Una perspectiva de las Aulas de Gramática de Castelló. (Fuente: el autor)**

Al respecto, Climent quería garantizar el acceso a los estudios de Gramática y Latinidad a los alumnos bien dotados y de pocos recursos-a los que “siendo de buena índole...” -les asegura la continuidad<sup>57</sup>. En realidad, estaba practicando el *principio de igualdad de oportunidades*. Y eso, que ya lo había puesto en marcha en València y Castelló, lo continuó en Barcelona y Sabadell, en su época de obispo de aquella diócesis<sup>58</sup>.

Tampoco la enseñanza superior quedaba fuera de las preocupaciones de Climent desde que accedió a la Càtedra de Filosofia Escolástica de la Universitat de València, donde se significó como preocupado por la formación de sus alumnos más allá de la impartición de las clases, como en el caso de Piquer, a quien orientó en sus estudios posteriores y al que llegó a ver de médico de la Corte, de catedrático de Medicina y de autor de textos universitarios y de investigación. La vinculación de Climent con la *Universitat de València* se prolongó más allá de sus años de docencia, como

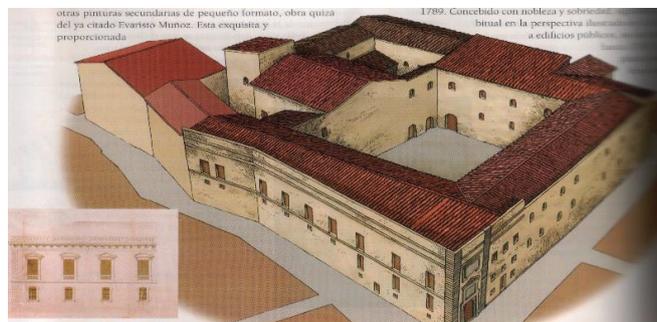
---

<sup>56</sup> Climent, J. (1776): *Testamento*. Bernardo Vicente, escribano. Archivo Parroquial de Santa Maria (A.P.S.M.). *Llibre de Jutes*: folios 2 al 15.

<sup>57</sup> “Y deseara V.S.I. que, en las Escuelas, se hiciese un discernimiento de talentos...y a quienes, mostrando ser de buena índole, ofrece V.S.I. socorrer para que sigan la carrera de las letras...”. Puig, S. (1770): *Ib.*, 6.

<sup>58</sup> Para a la dotación de maestro de latinidad de las Aulas de Sabadell, Climent se aseguró de la competencia del tribunal que había de juzgar las pruebas, con la incorporación de “...un maestro de Gramática que sea en actual ejercicio de este magisterio, enseñando públicamente la Gramática y Latinidad, quien asista en los exámenes, con los otros examinadores y con las facultades de ellos mismos”. Citado por Tort Mitjans, F. (1978): *Ib.*, 262.

claustral y fundador de la càtedra de Teologia *De Locis*, en 1764. Fèlix Amat lo explica así: “...En agradecimiento a la Orden de la Merced, dispuso que esta Càtedra fuera regentada, siempre, por un miembro de esta Orden, previo concurso...”<sup>59</sup>



Maqueta del edificio de la *Universitat de València*, en el siglo XVIII. (Fuente: *Hª de Valencia*)

En la misma línea podemos situar la preocupación de Climent por mejorar los estudios de su Colegio Episcopal<sup>60</sup>, en la formación de los seminaristas de la diócesis, que se convirtió en el único centro de educación superior de Barcelona, suprimida la Universidad por Felipe V y trasladada a Cervera, como represalia de la afección austracista de la capital del Principado.



Grabado que representa la Universidad de Cervera. (Fuente: *L'Església catalana...*)

---

<sup>59</sup> Ib., 15.

<sup>60</sup> Según Félix Amat: “Mientras procuraba la general ilustración, era particular su celo en mejorar la enseñanza de su Colegio...” Citado por Tort Mitjans, F. (1978): Ib., 176.

Así, pues, le dedicó una especial atención, procurando que alcanzara un gran rigor académico e



**Edificio del antiguo Colegio Episcopal, de Barcelona, restaurado. (Fuente: el autor)**

intelectual, dotándolo de una nutrida biblioteca e impulsando un plan de estudios renovado.<sup>61</sup> Moreu-Rey se refiere explícitamente a “l’establiment d’un pla d’estudis per al Seminari, amb recomanacions concretes sobre els texts -agustinians i tomistes- a utilitzar i la publicació de manuals per als alumnes...”<sup>62</sup> Por su parte, Bonet Baltà dice: “Sabem que el bisbe Climent, entre altres iniciatives tomistes, establí en un pla extens la restauració dels estudis del seminari que, en aquella època era, tancada la Universitat per Felip V, el centre intel·lectual més prestigiós de Barcelona”<sup>63</sup> Lo cual originó que, entre sus alumnos, se encontraran bastantes de los que no seguirían estudios eclesiásticos propiamente<sup>64</sup>.

---

<sup>61</sup> Riera Fortiana, E. (1988). L’edifici de Cordelles, de col·legi a caserna militar, en *Pedralbes, Rev. D’Història Moderna*. Univ. de Barcelona, 153.

<sup>62</sup> Moreu-Rey, E. (1988). *El pensament il·lustrat a Catalunya*. Barcelona. Ed. 62, 374.

<sup>63</sup> Bonet Baltà, J. (1970). Un segle i mig d’Església catalana. Entrevista de A. Manent. *Serra d’Or*, 12, 336.

<sup>64</sup> Entre los cuales destacan Francesc Salvà i Campillo y Josep Pau Batllot. Salvà i Campillo (1751-1828), considerado fundador de la meteorología catalana, médico famoso impulsor de la epidemiología, miembro de la *Academie* de París, profesor e investigador; cursó estudios en el Colegio Episcopal de Barcelona y más tarde en la *Universitat de València*, donde fue discípulo de Andrés Piquer que, como otros ilustrados se esforzaron en el afán de progreso técnico y social en línea con la evolución europea del momento.

Josep Pau Batllot (1747-1821) fue un ilustre gramático y pedagogo, alumno del Colegio Episcopal de Barcelona de Barcelona. Se doctoró en Gandía y más tarde Climent le encargó impartir la cátedra de retórica al propio Colegio Episcopal, como también la enseñanza de la Gramática castellana. Es considerado, además, el “padre” de la Lengua catalana y autor de su primera *Gramática*.

En otro orden de cosas, merece especial consideración la Casa o *Collegi d'Orfens*, obra predilecta de Climent, que dejó fundada en su testamento de 1776, en su Castelló natal y que constituirá en heredero universal de sus bienes<sup>65</sup>. La condición de huérfano de Climent hizo que mostrara una especial sensibilidad por los huérfanos, durante toda su vida<sup>66</sup>.

La institución se regía por las *Constituciones*<sup>67</sup> que el propio Climent empezó a elaborar y concluyeron sus albaceas, ejemplo de minuciosidad y sensibilidad a favor de los internados -niños y niñas huérfanos-, desde la aplicación de un “...sistema de disciplina (que) debe basarse en un trato indulgente y dulce...” según defiende Varela<sup>68</sup>, a “...unir la enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje de habilidades profesionales, tanto para niños como para niñas...”<sup>69</sup>; que es, justamente, lo que caracterizó a nuestro personaje en relación a los niños y los jóvenes estudiosos.

---

<sup>65</sup> Efectivamente, “...Entre las vías de acceso a los estudios merecen especial mención las fundaciones benéfico-docentes...” Gutiérrez Gutiérrez, C. (2010). “Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII”. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, n 4, diciembre de 2010, 10. Vid. biografía del final.

<sup>66</sup> “...Y considerando que son muchos las niñas y los niños que, muriendo sus padres, se hallan desamparados y muy expuestos a perderse; deyo y nombro en lo restante de mis bienes y acciones, por heredero universal, al Colegio o Casa que, a imitación de la de San Vicente de Valencia, quiero que se funde en la casa propia que habito y que se gobierne por las reglas o constituciones que yo diere...” Climent, J. (1776): *Testamento...*,3

<sup>67</sup> Aparecen —las *Constituciones*— como un documento de modesta extensión—sólo 32 páginas—. Constan de 86 artículos y la real carta de aprobación y se estructuran así:

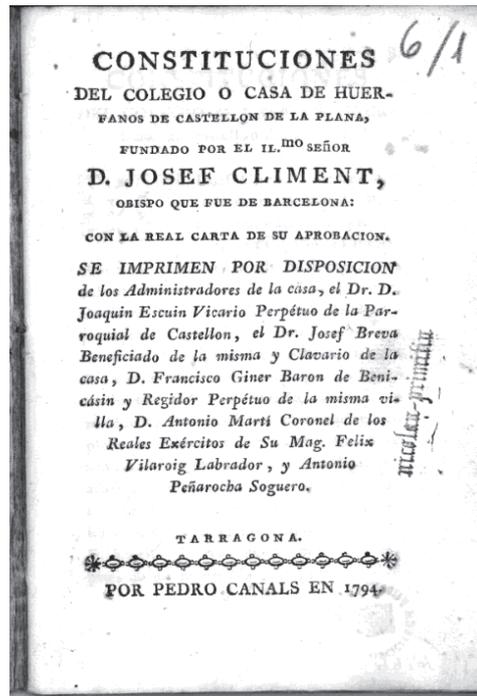
-La portada, con la referencia al fundador, la composición de la Junta de administradores, el lugar de edición y la fecha.

-La introducción que justifica y avala la Fundación.

-Los sucesivos capítulos para el gobierno de la institución: *De los administradores* —arts. I al VIII—. *Del clavario* —arts. IX al XIX—. *Del maestro de los niños* —arts. XX al XXIX—. *Del maestro ayudante* —arts. XXX al XXXVI—. *La distribución de las ocupaciones de los niños* —arts. XXXVII al XLI—. *De la maestra* —arts. XLII al XLIX—. *De la maestra ayudante* —arts. L al LIV—. *De la despensera y lavandera* —arts.LV al LXIX—. *Del cocinero y portero* —arts. LXX al LXXV—. *Del síndico* —arts. LXXVI al LXXVIII—. *Del médico y cirujano* —arts. LXXIX i LXXX—. *Circunstancias que han de tener los niños y niñas que se admitan en este colegio* —arts. LXXXI al LXXXVI—.

<sup>68</sup> Ib., 263.

<sup>69</sup> Ib., 261.



Las Constituciones del *Collegi d'Orfes* de Climent. (Fuente: *B. V. Sant Miquel dels Reis*)

Así, en aquella *Casa*, los internados recibían una formación en las primeras letras, así como las enseñanzas de un oficio bien aprendido, para lo cual Climent aseguró la dotación de talleres para garantizarles la mejor preparación para una futura ocupación laboral.



Patio interior de la *Casa dels Òrfens*, en la actualidad. (Fuente: *el autor*)

### 3. Pervivencia de los planteamientos de Climent.

Glosaremos ahora cómo a pesar del tiempo transcurrido, buena parte de las aportaciones “climentinas” al mundo de la educación conservan toda su actualidad e interés, no sólo para los pedagogos, sino para amplios sectores de la sociedad y sus responsables políticos e ideológicos. Efectivamente, aquella frase tan profundamente sentida por Climent, cuando deseaba y defendía que “*los minyons sian racionals i virtuosos*”<sup>70</sup>, recoge, en resumen, lo que Dante Morando define como ideal educativo del momento: “...del hombre que ha reconquistado el sentido de la completa dignidad personal, que se reafirma como pensamiento y voluntad autónoma, que se muestra celoso de las propias convicciones racionales, como de la propia individualidad libremente operante, que todo lo pone en discusión, porque de todo quiere darse cuenta críticamente, con un dinamismo intelectual antes desconocido...”<sup>71</sup>

En definitiva, en esta larga cita se evidencia la idea permanentemente defendida por nuestro ilustrado, de hacer compatible **razón y fe**, que él ejemplificaba en equilibrada armonía. No en balde, reconocidos trabajos de la figura de Climent recogen en su título aquellos conceptos<sup>72</sup>.

De otro lado, la idea defendida reiteradamente por Climent, en relación a la legítima aspiración a la **felicidad** de los educandos, mantiene toda su actualidad, como refiere Morando: “...la necesidad de procurarse también una existencia más cómoda materialmente, más rica espiritualmente y, en conjunto, más agradable y sana”<sup>73</sup> Así como la defensa de la **libertad** de expresarse y la exigencia intelectual de practicar aquella libertad, tal como lo aconsejaba a estudiantes y profesores de teología de Barcelona: “Nos parece imprudente y desatinado el empeño...de defender todo lo que dice el Autor, solo porque el autor lo dice. Es muy justo diferir de su dictamen...siempre que hecho el debido (sic) examen, juzgareis que la opinión contraria está más fundada en razón...”<sup>74</sup>

Y si añadimos la defensa que hizo Climent de la **universalización** de la educación elemental, como derecho inalienable de cada persona y la obligación de los poderes públicos de garantizarla<sup>75</sup>, así

---

<sup>70</sup> Recordemos el decreto de erección de las diez escuelas gratuitas en Barcelona cuando, al exhortar a los padres para que envíen a sus hijos a la escuela, Climent lo argumenta para: “...que sian racionals y virtuosos...”

<sup>71</sup> Morando, D. (1961). *Pedagogía*. Barcelona. L. Miracle, 142.

<sup>72</sup> Vid.: Pascual, R. M. (1972): Ib. En el título de su investigación, describe a Climent como “Un católico ilustrado”. O Smidt, A. J. (2002) que titula el suyo: “Piedad e ilustración en relación armónica: Josep Climent i Avinent...”

<sup>73</sup> Morando, D. (1961): Ib., 142.

<sup>74</sup> “*Carta del Ilmo... a los presidentes y estudiantes de las Conferencias o Academias de Teología Moral de esta Ciudad*”. Barcelona. T. Piferrer, 1768. A.M.C.: *Papers de Climent*.

<sup>75</sup> Sólo recordar las palabras de Salvador Puig, al referirse a la preocupación de Climent, en relación a la educación de la infancia: “Así quisiera V.S.I. que todos los niños, ricos y pobres, frecuentaran en sus primeros años, las Escuelas...” Puig, S. (1770): Ib., 5. A.M.C.: *Papers de Climent*.

como la preparación escolar y profesional para el ejercicio de cualquier oficio<sup>76</sup>. O, finalmente, el reconocimiento de los estudios superiores<sup>77</sup> y el respaldo y orientación a los estudiantes<sup>78</sup>, obtendremos una panorámica bastante ajustada de su pensamiento y práctica pedagógicos y cómo resultan, aún, de vigentes. Precisamente ahora viene bien recoger la frase que transcribe Rivière, citando a Guerrero, cuando dice “...todavía no hemos hecho plenamente efectivos los derechos que, en materia de educación, reconocieron a todos los hombres, algunos pensadores del XVIII”<sup>79</sup>..., como Climent, añadimos nosotros.

De otro lado, que casi medio siglo antes de que los “cerebros” de la Revolución Francesa del entorno de Diderot y el resto de “enciclopedistas”, proclamaran que todos tenían derecho a acceder a la educación, ya lo había hecho -y practicado- Climent. Y que casi doscientos años antes que se reconociera aquel derecho, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nuestro ilustrado ya lo hubiera defendido, no deja de ser admirable<sup>80</sup>.

---

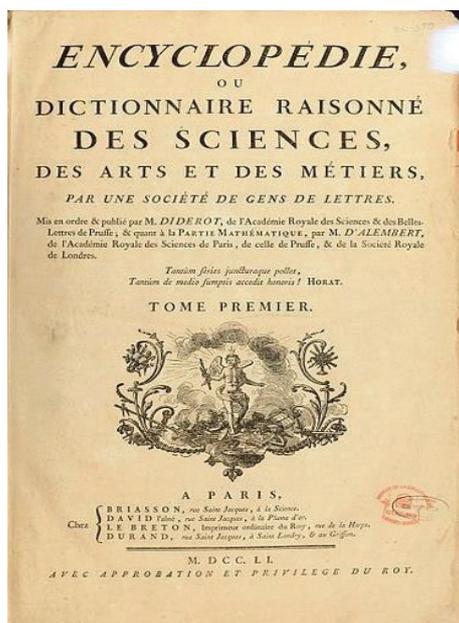
<sup>76</sup> Ved, si no, cómo lo argumenta a los padres, en el edicto publicado con ocasión de la apertura de escuelas en Barcelona, para instarlos a que lleven a sus hijos: “...Si saben llegir i escriurer, podran acomodarse millor en qualsevol ofici...” Climent, J. (1767). *Edicte...*, 7

<sup>77</sup> Él mismo lo expresaba, al dirigirse el 22 de marzo de 1766, en carta al ministro de *Gracia y Justicia*, Manuel de Roda, para argumentar su renuncia a la mitra de Barcelona: “No obstante la cortedad de mis talentos y facultades, procuro con algún fruto fomentar la aplicación de muchos estudiantes de esta Universidad...” *Climent a Manuel de Roda*. València, 22-III-1766. Citado por TORT, F. (1978): *Ib.*, 24. La referencia a la Universidad —como centro de Educación Superior— es constante en Climent y lo hace en términos elogiosos y de reconocimiento: así en la homilía que, como canónigo magistral, pronunció en la Seo de València, en la fiesta de San Vicente Ferrer, proclama: “...No tendréis a mal, Señores, que me haya aprovechado de esta ocasión para manifestar públicamente mi gratitud y veneración a la Universidad que, como buena madre, me ha educado, reconociendo deber a su enseñanza lo poco que sé y el deseo que tengo de saber...” Climent, J. (1761): *Sermón que, en la fiesta que el día 29 de junio de 1755, celebró...Valencia...en memoria de la canonización de... San Vicente Ferrer*. Valencia, 1761. Vda. de Joseph de Orga.

<sup>78</sup> La acción tutorial y orientadora de Climent la reconocía, años más tarde, Félix Amat, cuando escribía: “...los estudiantes pobres, de aplicación y talento, hallaban en el Sr. Climent un padre liberal y un prudente director...” Corts Blay, R. (1992). *L'arquebisbe Fèlix Amat (1750-1824) i l'última Il·lustració espanyola*. Fac. de Teologia/Herder. Col. Sant Pacià. Barcelona.

<sup>79</sup> Rivière (1988). Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid. MEC, prólogo.

<sup>80</sup> La *Declaración de los Derechos Humanos* de 10 de diciembre de 1948, proclamada solemnemente por la ONU, en su artículo 26 establece que “Toda persona tiene derecho a la educación...” y habla de “gratuidad” y “obligatoriedad”, así como de la igualdad de oportunidades para acceder a los “estudios superiores”. Así de premonitoria fue la actitud y la práctica de Climent, en la defensa de la universalización del derecho a la educación primaria y el estímulo para acceder a la educación secundaria y superior.



*L'Encyclopédie...*, portada. (Fuente: Wikipedia)

Por todo lo cual, aunque Climent, como dice Formentín, “...no escribió ninguna obra de carácter estrictamente pedagógico...”<sup>81</sup>, lo cierto es que se significó de forma muy comprometida a favor de la educación universal. Y así “...sus Cartas y Pastorales bastan para acreditarle como prestigioso ilustrado, que se tomó muy en serio los problemas educativos de su época”<sup>82</sup>. Nosotros añadimos que no sólo sus “Cartas” y “Pastorales”, sino todo su pensamiento y sus acciones, estuvieron orientadas a una intencionalidad pedagógica.

Resumamos sus intervenciones ejemplificantes más significativas, al respecto:

1. Como cuando insistía en corregir y reformar lo que consideraba mejorable y animaba a llegar a las fuentes y a la razón última de las cosas.
2. O cuando calificaba de sinsentido e imprudente, defender una idea, con el solo argumento del prestigio del autor y consideraba muy justo, disentir, si se fundamentaba en razón.
3. O cuando recomendaba a los creyentes ejercer la libertad de pensamiento, sin renunciar ni negar los efectos de la gracia divina.
4. O cuando defendía la lengua vernácula, en la enseñanza y en la catequesis y apostaba por un estilo docente familiar y próximo para transmitir los conocimientos.

---

<sup>81</sup> Formentín, J. (1975): *Ib.*, 355.

<sup>82</sup> *Ib.*

5. O cuando haciendo gala de su modestia intelectual, respeta que sean los estudiosos los que investiguen y publiquen, sin interferencias.

6. O cuando lamentaba el patriotismo mal entendido de algunos, que desprecian todo lo que viene de fuera.

7. O cuando ponía por delante de las palabras la eficacia de las conductas.

He aquí los criterios que exponía Climent y proponía como pautas, a los estudiantes de Teología –y a sus maestros-, a los que dirigió aquella carta que hemos citado anteriormente.

O cuando, en medio de cierta misoginia atribuible a los ilustrados, Climent recomendaba a las religiosas del Convento de Ntra. Sra. de los Ángeles de Barcelona<sup>83</sup> que, en ningún caso, consideraran que la ocupación, el trabajo eran ajenos a las mujeres en general y a las religiosas en particular. O cuando fomentaba la afición a la lectura y defendía -en la vida conventual- el equilibrio entre actividad física e intelectual. Además de haber mantenido una larga e interesantísima correspondencia, con la mujer más liberal e instruida del momento, la condesa de Montijo<sup>84</sup>. Finalmente, Climent manifestó -y lo explicita en sus escritos- un contundente rechazo hacia la simulación y la mentira, defendiendo la verdad a ultranza<sup>85</sup>.

Finalmente, nos interesa dedicar alguna atención a los parámetros que caracterizan y sustentan la **educación actual** y la sintonía que, con ellos, mantienen el pensamiento y la práctica de Climent. En primer lugar y en nuestro contexto, conviene recordar que la Constitución Española<sup>86</sup> de 1978,

---

<sup>83</sup> Así se dirigía Climent, a la priora y monjas del citado Convento, con ocasión de la visita pastoral: “...Pero restan muchas horas y estas deveis emplearlas en el trabajo. No permita Dios que haya, entre vosotras, alguna que piense y diga que el trabajo es ageno de mugeres de calidad y propio de las mas ordinarias...” (18-19) Y añadía: “...Y mientras que unas trabajan, otra deve leer con pausa alguno de los mismos libros que se leen en el Refetorio, para que con el egercicio del cuerpo se junte el del espíritu, los quales no son incompatibles; antes al contrario, mutuamente se ayudan...” (20-21). En *Mandatos que el Ilmo. y Rmo. Sr. Don Josef Climent, Obispo de Barcelona, impuso a la Priora y religiosas del Convento de Ntra. Sra. de los Angeles de esta ciudad...Barcelona, 1774. B. Pla. A.M.C.: Papers de Climent.*

<sup>84</sup> La condesa de Montijo, Maria Francisca de Sales Portocarrero, ocupa un primerísimo lugar, en la vida de relación epistolar de Climent y desde su estancia en Barcelona.

<sup>85</sup> Esto leemos: “...Es muy malo mentir y engañar, en especial con lisonjas...es preciso decir la verdad...”: *Sermón LVI, Dominica V de Cuaresma*, 113.

“...La mentira es abominable en su origen, en sí misma y en sus efectos...”: *Sermón LIX*, 171.

“...Todos estamos obligados a decir la verdad...”: *Sermón LXI*, 204.

(*Sermones del Ilmo. Sr. Don Josef Climent...se dan à la luz como las Pláticas dominicales, de cuenta y a beneficio del Colegio ó Casa de Huérfanos de Castellón de la Plana, fundado por S.S.I. Barcelona, Tecla Pla, 1815 (Tomos I, II y III) A.M.C. Papers de Climent.*

<sup>86</sup> *Constitución Española* de 27.12.1978 (BOE de 29.12.1979).

consagra asimismo el derecho a la educación y explicita la responsabilidad de las instancias públicas -arts. 1.1, 1.18, 1.30 y 149-, así como las sucesivas leyes orgánicas derivadas del texto constitucional. Como la LOGSE<sup>87</sup> -*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3.10.90- que documenta: “...a lo largo de la Historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro...” Y, al referirse a la educación “...como un derecho social básico...”, añade que “...su extensión a todos los ciudadanos es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas...”<sup>88</sup>

También la LOCE<sup>89</sup> -*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, de 24.12.02- reivindica “los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea...”<sup>90</sup> Y considera la educación como un “...instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual i el bienestar social...”<sup>91</sup> Defendiendo como *holding* de todo lo expuesto “...la extensión y universalización de la educación básica...”<sup>92</sup>

Asimismo, la LOE<sup>93</sup> -*Ley Orgánica de Educación* de 03.03.2006- glosa la excelencia de la educación, al referir que “...de ella dependen tanto el bienestar individual, como el colectivo...”<sup>94</sup> y afirma, con rotundidad que “una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos...” Y refiere “...la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación...” especialmente “...la universalización de la enseñanza primaria...”<sup>95</sup>

Tales referencias a la legislación actual avalan que el pensamiento de Climent, su actitud -y la práctica subsiguiente- en relación al alto valor de la educación de las personas y de los pueblos, fueron clarividentes y premonitorias. Así de “moderno”, pues, fue Climent que, más de doscientos años antes, ya había defendido -bien que no exactamente con las mismas palabras- aquellos mismos postulados. Por tanto, salvando las distancias de tiempo y lugar, nos atrevemos a afirmar que, en lo fundamental, el pensamiento y la práctica climentinos mantienen su vigencia. Veámoslo con una cierta sistemática.

---

<sup>87</sup> *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3.10.90 (BOE. de 04.09.90)

<sup>88</sup> LOGSE: preámbulo.

<sup>89</sup> *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación*, de 23.12.02 (BOE 24.12.02).

<sup>90</sup> LOCE: preámbulo.

<sup>91</sup> LOCE: Ib.

<sup>92</sup> LOCE: Ib.

<sup>93</sup> *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, de 03.03.06 (BOE 04.05.06)

<sup>94</sup> LOE: preámbulo.

<sup>95</sup> LOE: Ib.

Cualquier político de la educación defendería, como paso previo a las intervenciones pedagógicas, la necesidad de contar con unas **infraestructuras** -edificios, materiales, tecnología...- suficientes y operativas... Climent ya se ocupó del tema abriendo escuelas donde hacían falta y dotándolas, uno de cuyos componentes básicos eran entonces los libros, otra de las preocupaciones de la pedagogía climentina, como cuando se ocupó de confeccionar el texto de las *Sentencias tretas de la Sagrada Escritura* (1769) que, en opinión de Bonet "... respon a una necessitat formativa, quan el bisbe Climent va crear les deu escoles gratuïtes a Barcelona i, també, al repartiment de textos que prodigava, quan en les visites pastorals s'interessava pel progrés de l'alumnat. Consta que, abans de compondre'l, havia cercat orientacions i material pedagògic de les *petites écoles* jansenistes de França..."<sup>96</sup> Según el citado Bonet, la estructura es parecida a la que adoptarían, más tarde, las *Maximes de l'Ancien et le Nouveau Testament...* editadas en París en 1828 y de las que es autor "... el pedagogo jansenista Rollin"<sup>97</sup>.

El propio Salvador Puig -en el prólogo de su *Gramática*-, llegó a recomendar las pastorales y escritos de Climent, como lectura, de los alumnos del Colegio Episcopal, por su rigor conceptual, construcción sintáctica, fuerza expresiva e incluso su estética literaria.

También la preocupación actual de contar con **buenos maestros**: vocacionados, preparados, bien considerados social y económicamente... fue compartida por nuestro personaje, cuando se dolía de que la preparación de los docentes no era del todo adecuada, ni las retribuciones dignas y él miraba de mejorarlas una y otra, tanto en los niveles elementales, como en la enseñanza secundaria o superiores. Así ocurrió con la renovación de los planes de estudio, que Climent abordó en su Colegio Episcopal de Barcelona, huérfana la Ciudad de su Universidad. Y aún se ocupó -ya retirado a Castelló- de revisar el *método* de los maestros de las Aulas, a petición del ayuntamiento de la Villa.

También hoy nos preocupa la corresponsabilidad **familiar** y se promulgan normas para fomentar la participación de padres y madres y su incorporación a los órganos de gobierno -consejos escolares etc. -. Climent publicaba pastorales y edictos instando a las familias a llevar a sus hijos a la escuela, con argumentos fácilmente entendibles y hasta conminatorios.

Finalmente -y principalmente- está el **sujeto de la educación**, el niño o niña, el joven o la joven - aunque también la persona adulta- a quienes inexcusablemente se debe el sistema -autoridades, docentes, técnicos...- y a cuyo Servicio habrá que poner todos los medios y recursos. Más aún, hay que conocer bien a aquel sujeto -psicología evolutiva- y hay que saber instruirlo adecuadamente - psicología del aprendizaje-, aceptando las diferencias de capacidad, de madurez, de historia escolar...-atención a la diversidad-, amén de enfocar la intervención educativa como un *continuum* que comienza, pero no tiene fin. Pues bien, sin tanta nomenclatura Climent lo abordó: recordemos cómo se ocupaba de los escolares, de su supervivencia material y de su educación, sabiendo de la

---

<sup>96</sup> Bonet Baltà (1984): Ib., 408.

<sup>97</sup>Ib., 409.

existencia de facultades y talentos diversos, sugiriendo a los maestros cómo habían de estimular a cada uno. Y cómo había que animar a los que mostraban disposición a seguir estudiando, “equipando” adecuadamente de las necesarias “prácticas” los que se decantaban por el ejercicio de cualquier profesión u oficio.

#### 4. Epílogo.

Tal fue Josep Climent, cuya trayectoria vital lo define, según nuestra percepción, como **educador total**: estudioso y aventajado -en sus primeros años- en las aulas de Gramática de Castelló, alumno destacado en la *Universitat de València* -bachiller, licenciado, doctor...- Profesor, después, en la misma universidad, fundador de una cátedra de teología, claustral y protector de estudiantes con escasos recursos y profesores beneméritos y poco retribuidos... Y siempre preocupado por la enseñanza, allí donde se encontraba o podía llegar su influencia...

Lector impenitente: su biblioteca tenía fama de ser de las más bien dotadas y actualizadas, tanto en València como en Barcelona y una parte de sus libros aún se conservan, gracias al legado para la fundación de la *Libreria pública* y la custodia que de ellos hizo el *Collegi d'Òrfens*. Sus lecturas lo avalan como ilustrado, no solo erudito, sino perfectamente incardinado en su momento histórico y buen conocedor de los movimientos culturales, sociales y religiosos del dieciocho. Climent, además, escribió incansablemente: pastorales, edictos, prólogos, informes, cartas... Destacó como fiel corresponsal epistolar de Mayans, Pérez Bayer, Bertrán, Nebot, Mañes, Roda, Eleta, Magi, Tormo, la condesa de Montijo... entre los de aquí. Y entre los europeos -singularmente franceses- Clément, Dupac i Boudet. Cartas que, aún ahora, da gusto leerlas por su estilo cuidado, vivo, elegante y la presencia de razonamientos sólidos y argumentos bien contruidos<sup>98</sup>...

Y fue su intensísima **dedicación** al estudio, a la lectura y a la reflexión, las que le otorgaron aquella capacidad dialéctica -en el púlpito, en la cátedra, en la conversación y en el estilo epistolar-, que todos le reconocían em Castelló, en València, en Barcelona, en Madrid... Dónde, a buen seguro las relaciones que mantuvo consolidarían su prestigio y autoridad moral y predispondrían a promoverlo al obispado de Barcelona. En Madrid, además, se reencontró con Piquer, con quien le unía un gran afecto, además de una sintonía intelectual destacable. Bien podría ser que aquel sólido bagaje cultural, que acumuló a lo largo de su existencia, hizo que el Dr. Climent armonizara, admirablemente, tradición y modernidad y que el historiador Appolis, citando a su corresponsal, Clément, le haya considerado como la figura española más próxima a las ideas renovadoras europeas del momento. Por su parte, Andrea J. Smidt, al referirse a Climent dice de él: “Por su manera

---

<sup>98</sup> La *Fundació Alfons el Magnànim* de la *Diputació de València* està preparando un *Epistolari* de Climent, del mismo autor que el presente trabajo.

privativa de casar nociones de ilustración y de reforma católica, el obispo Climent de Barcelona, permanece como una figura singular de la Ilustración católica española.”<sup>99</sup>

Efectivamente y a pesar de su avanzada edad no dejaba de visitar las numerosas parroquias y conventos de la diócesis, llegaba a las escuelas, departía con los alumnos, aconsejaba a los maestros, visitaba a los regidores locales en demanda de colaboración para mejorar la enseñanza y los edificios escolares y convocaba y animaba a las familias a asumir su responsabilidad en la educación de sus hijos. Y a pesar de su discreción, nunca se desentendió de los acontecimientos sociales y políticos: la vida de la ciudad de Barcelona, el comercio, las costumbres y tradiciones, los proyectos sociales, el funcionamiento de las instituciones...Incluso en Castelló, retirado y enfermo, prestó su apoyo a las legítimas aspiraciones de sus conciudadanos y atendió, en la medida de sus posibilidades, a las necesidades económicas, productivas, sociales, culturales y educativas de la población.

Así que la de Climent es una trayectoria que, aún hoy, nos interpela -justamente por la pervivencia de sus planteamientos, su pensamiento y sus prácticas- en un contexto social, político y cultural -el nuestro- que reclama -como en el de Climent- posicionamientos, actitudes y comportamientos comprometidos, para dar respuesta a la marea de interrogantes y demandas del mundo de hoy.

---

<sup>99</sup> Smidt, A. (2002). Piedad e ilustración en relación armónica: Josep Climent i Avinent...”, en *Manuscrits*, 20. Rev. Història Moderna. Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona, 108.

## 5. Anexo.

### JOSEP CLIMENT AVINENT: CRONOLOGÍA.

- 1706: Nace en Castelló de la Plana: *Josef, Frances, Gargori*...hijo de Josef Climent y Teresa Avinent.
- 1719: Completa los estudios de primeras letras i de Gramática en Castelló y se traslada a València.
- 1722: Obtiene la condición académica de Maestro en Artes.
- 1726: Licenciado en Filosofía, se prepara para las oposiciones a cátedras.
- 1727: Consigue el grado de doctor en Teología.
- 1728: Ocupa la cátedra anual de Filosofía Tomista.
- 1738: Maestro de pajes del arzobispo Mayoral.
- 1740: Rector de Sant Bartomeu, donde funda una escuela de primeras letras.
- 1748: Accede, por oposición, a la canonjía magistral.
- 1754: Levanta una escuela de primeras letras, a la plazoleta del Roser o de Pescadors, en Castelló.
- 1755: Obtiene del ayuntamiento de Castelló, permiso para construir dos hornos de pan, con que mantener las escuelas de del barrio de Sant Félix y del Roser.
- 1757: Viaja a la Corte, comisionado por los canónigos de la Seo valentina.
- 1764: Crea y dota la cátedra *de locis*, en la Universitat de València.
- 1766: Es nombrado obispo de Barcelona.
- 1767: Funda diez escuelas de primeras letras, en la ciudad de Barcelona.
- 1769: Propone a la *Academia de Buenas Letras* de Barcelona, la confección de un Diccionario catalán-castellano-latino
- 1770: Escribe al papa Clemente XIV, intercediendo por la iglesia de Utrecht. Prologa la *Retórica* de Granada.
- 1771: Renueva el Colegio Episcopal de Barcelona y promueve al latinista Zamora, como maestro de Gramática, para las Aulas de Castelló.
- 1772: Interviene en la remodelación del Hospicio de Barcelona.
- 1773: Motín de quintas: papel moderador y pacificador de Climent. Campomanes lo acusa de “separatista”.
- 1774: Se inicia la construcción del primer cementerio público de Barcelona, a instancias de Climent.
- 1775: Creación de la Biblioteca Pública Episcopal de Barcelona. Climent renuncia a la mitra y se retira a Castelló.
- 1776: Hace testamento y nombra heredero universal de sus bienes, a la fundación del *Col·legi dels Òrfens*. Funda una *librería* pública.
- 1779: El arquitecto A. Gilabert elabora los primeros planos, para la ampliación de la casa de Climent, que se convertiría en el *Col·legi dels Òrfens*. Climent padece las fiebres *tercianas*.
- 1781: Félix Amat realiza la última visita a Climent, en vida. El obispo aún mantiene correspondencia con Clément. Nuevo ataque de apoplejía y muere el 28 de noviembre, el obispo dimitido de Barcelona, Dr. Climent. Consternación popular en Castelló.

## 6. Bibliografia:

- Abagnano, N.; Visalberchi, A. (1974). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Adell, M. A. (1983). “El bisbe Climent i la nostra llengua”. València: *SAÓ*, 67, 14-15.
- Adell, M. A. (1985). *La educación popular en la Ilustración: el obispo Climent*. Tesis de Licenciatura en Pedagogia (inèdita). *Universitat de València*.
- Adell, M. A. i Adell i Ferré, M. V. (1991). “El bisbe Climent. Llums i foscuries en la inculturació de la fe”. València: *SAÓ*, 143, 37-40.
- Adell, M. A. i Estreder i Ortí, V. (2007). “El bisbe Climent i el compromís per la nostra llengua”. Barcelona: *Llengua Nacional*, 60, 34-36.
- Adell, M. A. (2009). “El bisbe Climent a la historiografia”. València: *SAÓ*, 334, 26-28.
- Adell, M. A. i Adell i Ferré, M. V. (2011). “La personalitat polièdrica de Josep Climent”, en *Josep Climent i Avinent (Castelló de la Plana, 1706-1781). Bisbe de Barcelona*. Castelló, Universitat Jaume I/Diputació de Castelló: Col. Biblioteca de les Aules, 25-73.
- Adell, M. A. (2011). *Josep Climent i Avinent (Castelló de la Plana, 1706-1781). Bisbe de Barcelona*. (Editor). Castelló, Universitat Jaume I/Diputació de Castelló: Col. Biblioteca de les Aules.
- Adell, M. A. i Tort Mitjans, F. (2014). *Josep Climent i Avinent. Antologia de textos*. València. Consell Valencià de Cultura: Bibl. Rescat, núm. 7.
- Adell, M. A. (2013). “La ‘Gramàtica’ de Salvador Puig (1770), llibre de text del Col·legi Episcopal de Barcelona”. Palma de Mallorca: *Educació i Història*, núm. 22 (juliol-desembre 2013), 11-31. Societat d’H<sup>a</sup> de l’Educació dels Països de Llengua Catalana.
- Adell, M. A. (2018). *El bisbe Climent i la pedagogia de la Il·lustració*. Castelló de la Plana: Uverciutat2.
- Alvarez-Uría, F. (1988). “La Ilustración y su sombra. Dominación Cultural y Pedagogía Social en la España del Siglo de las Luces”. *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid: MEC
- A.M.C. Papers de Climent.
- Balbàs, J.A. (1982, reed.). *Libro la Provincia de Castellón*. Castelló: Armengot.
- Beltran Escrig, J. (1978). *Escuelas e Instituciones benéfico-docentes de Castellón, en el tránsito de la época foral a la borbónica*. (Tesi doctoral. Univ. de València). València.
- Bolufer, M. (1998). Mujeres e Ilustración. *La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. València: Alfons el Magnànim.

Bonet Baltà, J. (1970). “Un segle i mig d’Església catalana”. Entrevista de A. Manent. *Serra d’Or*, 12. Barcelona.

Climent, J. (1776). *Testamento*. Bernardo Vicente, notario. Archivo Parroquial de Santa Maria (A.P.S.M.). *Llibre de Junes*: folios 2 al 15. Castelló.

Climent, J. (1767). *Edicte del Ilmo. Sr. Dr. Joseph Climent per fer saber lo establiment de escoles públiques de primeres lletres, en deu convents de la present ciutat de Barcelona*. Barcelona, 26 de junio de 1767. A.M.C.: *Papers de Climent*.

Climent, J. (1768). *Carta del Ilmo. Joseph Climent a los presidentes y estudiantes de las conferencias o academias de Theología moral de esta ciudad*. Barcelona, Thomàs Piferrer, 768, 13 i 14. *Archivo Municipal de Castelló*. A.M.C.: *Papers de Climent*.

Climent, J. (1815). *Sermones del Ilmo. Sr. Don Josef Climent...se dan à la luz como las Pláticas dominicales, de cuenta y a beneficio del Colegio ó Casa de Huérfanos de Castellón de la Plana, fundado por S.S.I.* Barcelona, Tecla Pla, 1815 (tomos I, II i III) *Archivo Municipal de Castelló* (A.M.C.): *Papers de Climent*.

Corts Blay, R. (1992). *L’arquebisbe Fèlix Amat (1750-1824) i l’última Il·lustració espanyola*. Col. Sant Pacià. Barcelona: Fac. de Teologia/Herder.

*Constitución Española* de 27.12.1978 (BOE de 29.12.1979)

Espinet, F. (1988). “La Il·lustració”. *Gran Enciclopèdia Catalana*, 13-39. Barcelona.

Fernández Anguita, M. (1988). “Sociedad y Educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito”. *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: MEC

Formentín, J. (1975). “Pensamiento pedagógico de la ilustración española”, en *Escritos del Vedat*, 5, 346-394. Torrent.

Galino Carrillo, M. A. (1995). “Modelos de la presencia educadora de la Iglesia en España”, en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid: B.A.C.

Garcia Llamazares y Gil Vicent (1982). “Inventario de la biblioteca de Joseph Climent. Aproximación bibliométrica al pensamiento crítico-reformista del siglo XVIII”, *Revista de Hª Contemporánea*, 3. València.

Giménez, E. (2009). “Los jesuitas y la Ilustración”. Cuaderno *Por una revisión histórica de la Ilustración*. En *debats*, núm. 105, 131-140. València: Alfons el Magnànim.

Gutiérrez Gutiérrez, C. (2009). "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria" [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. ° 2, diciembre 2009. ISSN.1989-5909 [30.03.19].

Gutiérrez Gutiérrez, C. (2010). “Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII”. [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 4, diciembre 2010. ISSN 1989-5909 [30.03.19].

Gutiérrez Gutiérrez, C. (2018). “Estudios de latinidad en Cantabria, S. XVIII”. [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 19, junio 2018. ISSN 1989-5909 [30.03.19].

Gutiérrez Zuluaga, I. (1968). *Historia de la Educación*. Madrid: Iter.

*Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3.10.90 (BOE 04.09.90)

*Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación*, de 23.12.02 (BOE 24.12.02).

*Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, de 03.03.06 (BOE 04.05.06)

Mestre, A. (1993). *La Ilustración*. Madrid: Síntesis.

Monés y Pujol-Busquets, J. (1988). “Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles”. *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: MEC

Morando, D. (1961). *Pedagogía*. Barcelona: L. Miracle.

Moreno González, A. (1988). “Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la Educación”. *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid: MEC

Ortega y Gasset, J. (1965). *Obras completas*, tomo IX. *Revista de Occidente*. Madrid.

Pascual Almela, R. M. (1972). *Un católico ilustrado: D. José Climent*, tesis de Licenciatura (inédita). València: Univ. de València.

Riera Fortiana, E. (1988). “L’edifici de Cordelles, de col·legi a caserna militar”. *Pedralbes, Rev. D’Història Moderna*. Barcelona: Univ. de Barcelona.

Rivière (1988). “Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración”, en *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid: MEC

Puig, S. (1770). *Rudimentos de Gramática Castellana...* Prólogo. Barcelona: Piferrer.

Ruiz Rodrigo, C. (2003). “Políticas públicas sobre educación social, desde el siglo XVI al XIX”. *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED

Smidt, A. J. (2002). “Piedad e ilustración en relación armónica. Josep Climent i Avinent, obispo de Barcelona” (1766-1775). University of Ohio. History Departement, EE.UU., en *Les relacions Església-Estat, durant l’època de la Il·lustració. Manuscrits*, 20, 2002, 91-109. Rev. Història Moderna. Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona.

Tort Mitjans, F. (1978). *El obispo de Barcelona, Josep Climent i Avinent*. Barcelona: Balmes.

Varela, J. (1988). “La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles”. *La Educación en la Ilustración Española*. Rev. de Educación. Madrid: MEC

## 7. Enlaces temáticos:

<https://www.youtube.com/watch?v=aCafw2ti8NU>

<http://www.santamariadelmartort.es/nuevo2/climent.htm>

[http://ca.wikipedia.org/wiki/Josep\\_Climent\\_i\\_Avinent](http://ca.wikipedia.org/wiki/Josep_Climent_i_Avinent)

<http://www.uv.es/aprjuv/quaderns/climent.pdf>

[https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10\\_ACCESSION\\_NUM:osu1135197557](https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1135197557)

<http://www.raco.cat/index.php/Manuscrits/article/viewFile/23423/23256>

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/75211/74966>

[http://ca.wikipedia.org/wiki/Francesc\\_Salv%C3%A0\\_i\\_Campillo](http://ca.wikipedia.org/wiki/Francesc_Salv%C3%A0_i_Campillo)

<http://www.uji.es/com/noticies/2018/01/1q/presentacio-llibre-bisbe-climent/?urlRedirect=http://www.uji.es/com/noticies/2018/01/1q/presentacio-llibre-bisbe-climent/&url=/com/noticies/2018/01/1q/presentacio-llibre-bisbe-climent/>

<http://noublocdemarc.blogspot.com/2018/01/>

<https://www.facebook.com/groups/XXIprommilunivmontejaque/permalink/1758230617561425/>

<https://www.youtube.com/watch?v=dMV5bNEuOgQ>

## **La orientación profesional en la prensa local: el papel divulgador de Jesús Revaque (1924-1936)**

### **The Professional guidance in the local press: the divulger role of Jesús Revaque (1924-1936)**

---

**Jaime Linares Fernández**

**Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria**

#### **Resumen**

El desarrollo de la orientación profesional en la provincia de Santander tiene como referencia la figura de Jesús Revaque Garea, maestro y responsable de psicotecnia de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander, que mediante su colaboración semanal en la prensa local fue el principal responsable de difundir el papel que esta nueva actividad debería adquirir en una sociedad crecientemente industrializada. De los diversos temas tratados por Revaque, tienen una especial relevancia los relacionados con el sentido de la orientación profesional, el papel de los organismos responsables de su ejecución, la necesidad de dotar al sistema educativo de instituciones de pre-aprendizaje, la importancia de la colaboración de maestros y familias y, finalmente, el papel de la formación profesional en el ámbito rural. Este artículo recoge alguna de las ideas expuestas por Revaque sobre estas cuestiones y aspira a aportar una visión general sobre los problemas y retos a los que la implantación de la orientación profesional se fue enfrentando durante los primeros años.

#### **Palabras clave o descriptores**

Orientación profesional, Revaque, formación profesional, Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional, Santander.

#### **Abstract**

The development of professional counselling in Santander and its province has Jesús Revaque Garea as an unquestionable point of reference. Teacher and person in charge of Psychotechnia in the Office-Laboratory of Professional Guidance and Selection in Santander, he answered for spreading, through weekly contributions in the local press, the key role this new activity should acquire in an increasingly industrialized society.

Particularly significant among the great variety of topics Revaque dealt with are those related to the aim of professional counselling, the role of organisms responsible for that implementation, the need to include pre-teaching institutions within the education system, the importance of teachers and families cooperation, and, lastly, the role of vocational training in rural areas.

This article gathers some of Revaque's ideas on these issues, offering an overall view of the main concerns and challenges which professional counselling implementation faced during the early years.

**Keywords and phrases:**

Professional counselling, Revaque, vocational training, Office-Laboratory of Professional Guidance and Selection, Santander.

## Introducción

En “Los orígenes de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander (1924-1929)” (Linares Fernández, 2017), se señalaban los hitos más importantes en el proceso de constitución del primer organismo responsable de impulsar la orientación profesional en la provincia de Santander, constitución que se produce en el marco del desarrollo de los estudios profesionales que se lleva a cabo en nuestro país especialmente en el periodo que se extiende desde 1925 hasta 1930.

En todo este proceso, una de las figuras más significativas en Santander fue Jesús Revaque Barea. De la extensa e importante contribución del maestro de Serrada a la promoción de la orientación profesional, da buena cuenta el abundante número de artículos en los diarios de la época, especialmente en el diario *El Cantábrico*, en el que colaboraba semanalmente, desde la publicación de las primeras iniciativas en 1924 hasta los últimos días de la 2ª República.

Esta ingente labor tiene su origen en la participación en distintas visitas de estudios, tanto a instituciones de nuestro país como a las que entonces se estaban poniendo en marcha en países vecinos, de forma que podríamos decir que su actividad no solo responde a una reflexión teórica sino también a la necesidad de dar testimonio de las iniciativas reales y actuaciones que, para la mejora del sistema educativo de la época y la renovación profunda de la escuela que él conoce, se estaban llevando a cabo en otros ámbitos.

En este sentido, es importante destacar la incidencia que para su formación tuvieron las dos visitas de estudios llevadas a cabo a instituciones extranjeras. En la primera, que se llevó a cabo en 1924, entra en contacto con varios organismos relacionados con la orientación profesional, principalmente en Bélgica, lo que da lugar a una serie de artículos que, como veremos más tarde, contraponen el marco recientemente conocido con una amarga percepción de la realidad nacional. En la segunda, unos años más tarde, confirma su sensación inicial al desplazarse nuevamente al extranjero formando parte de un grupo de trece maestros y dos inspectores que visitaron durante treinta días centros escolares de Suiza, Bélgica y Francia, gracias en parte a una suscripción popular y a las aportaciones de algunos filántropos residentes en la provincia (Revaque Garea & González Rucandio, Periodismo educativo de un maestro republicano, 2005).

En el ámbito nacional, es especialmente importante la visita realizada al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona en 1925, que le permite conocer de primera mano la organización y funcionamiento de un organismo especializado en la orientación profesional de los jóvenes.

Estas visitas y el aprovechamiento de lecturas de artículos y otras publicaciones, en muchos casos firmadas por los propios responsables de estas nuevas instituciones, suscitan en Jesús Revaque la necesidad de trasladar sus reflexiones a sus compañeros y al resto de la ciudadanía, tanto en publicaciones profesionales, como *El Magisterio Provincial*, como en la prensa local. Así mismo, es relevante la participación de Revaque en diversos foros, especialmente en charlas y conferencias en concurridos ateneos o instalaciones escolares en los que, una vez tras otra, fiel a su vocación, expone las ventajas y oportunidades que, tanto individual como colectivamente, ofrece la orientación profesional.

De aquellas charlas y conferencias, han llegado hasta nosotros algunas referencias como son, por ejemplo, las de la celebrada el 14 de noviembre de 1925, a su vuelta a Santander tras la citada visita al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, en la que disertó sobre el origen y desarrollo de los institutos de orientación profesional y el funcionamiento del instituto barcelonés; o la realizada tras su nombramiento como director del Instituto de Orientación Profesional, en el Ateneo Popular de la ciudad, entonces situado en la Cuesta de las Cadenas, el 19 de noviembre de 1926 sobre la “Orientación Profesional. La oficina de Santander”. Esta labor divulgativa en diversas instituciones es constante prácticamente hasta los días previos al inicio de la Guerra Civil.

Siendo importante esta labor, es sin embargo en sus colaboraciones en la prensa, especialmente desde sus “Consideraciones” en el diario *El Cantábrico*, donde Revaque alcanza, tanto desde el punto de vista de los temas tratados como de la profundidad de su análisis, sus mejores resultados y en las que, en consecuencia, centraremos este estudio. Las preocupaciones de las que Revaque hace gala en su colaboración en la prensa local exceden con creces los límites de la orientación profesional. De su pluma surgen semanalmente cuestiones relacionadas con el sistema educativo de la época, las condiciones de vida o trabajo de quienes ejercen el magisterio, los problemas educativos o de salud de niñas y niños, las colonias escolares, etc.

De entre ellas, no tanto por su número, que no resulta menor, como por su originalidad en aquel momento, destacan las dedicadas a la necesidad de desarrollar la orientación profesional. Son frecuentes los artículos que, entre 1924 y 1936, dedica a esta cuestión, y diversos matices aportados en cada uno de ellos.

Revaque hace un extraordinario esfuerzo por extender las ideas que justifican y fundamentan la orientación profesional, y las características y el funcionamiento de las instituciones responsables de llevarla a cabo. Además, señala especialmente una serie de medidas que, desde la escuela, pueden contribuir a hacer que la elección de profesión y oficio se realice de acuerdo con las condiciones psicofísicas de los futuros trabajadores.

A consecuencia de lo anterior, Revaque también incide en la importancia que para el desarrollo de esta función tiene la participación de quienes no forman parte directa de estas instituciones de orientación profesional, especialmente de los maestros y de las familias, animando a unos y a otros a colaborar con aquellas en interés de los jóvenes e indirectamente de la propia sociedad.

Finalmente, por las características del entorno, dedica interesantes reflexiones al desarrollo de actuaciones de formación profesional en un ámbito rural que ya entonces empieza a padecer los inconvenientes de la despoblación y el abandono en favor de las ciudades.

## 1. El sentido de la orientación profesional

Desde su regreso del viaje de estudios realizado en 1924, Jesús Revaque ejerce de divulgador de la necesidad de introducir en el sistema educativo las actividades de orientación profesional, de la función que esta debe desempeñar en el marco de una economía incipientemente industrializada, de las ventajas y dificultades asociadas a su implantación y, muy especialmente, del papel de las instituciones responsables de realizar esta orientación.

A partir de este dato, por tanto, no sorprende que en agosto de 1924 publique en el diario *La Región*, dirigido por Víctor de la Serna, un artículo (Revaque Garea, Impresiones de un viaje, 1924) en el que ya deja constancia de alguna de las conclusiones extraídas de su reciente viaje de estudios a Bélgica y de la huella que deja en su formación la visita realizada a la Escuela de Pesca de Ostende y a la Oficina Intercomunal de Orientación Profesional de Bruselas (Revaque Garea & González Rucandio, Periodismo educativo de un maestro republicano, 2005). En este artículo, a propósito de la posibilidad de crear en Santander una Escuela de Pesca similar a la visitada en Ostende, señala uno de los principales descubrimientos de su reciente viaje y que, como veremos posteriormente, tratará en repetidas ocasiones a lo largo de los años siguientes: las ventajas que para la formación profesional de los jóvenes y para el acceso posterior a estudios profesionales tiene la implantación de un cuarto grado al finalizar la primera enseñanza, es decir, entre los 12 y los 14 años. Como señala González Rucandio, estas clases, desconocidas en aquel momento en España, ofrecen la posibilidad de recibir una formación pre-profesional realizando actividades enmarcadas en distintos sectores que les permitirían posteriormente continuar su formación con una información relevante sobre sus aptitudes profesionales.

En noviembre de 1924, en el diario *El Cantábrico*, a raíz de la publicación del libro *Antes de entrar en el aprendizaje* de Julio Fontagne, director del Departamento de Orientación Profesional de Alsacia-Lorena, Revaque reflexiona sobre la conveniencia de poner en marcha un sistema de orientación profesional y menciona la idea que justifica su implantación y sobre la que posteriormente insistirá tanto en sus artículos como en sus conferencias (Revaque Garea, La orientación profesional, 1924):

Ni todos los oficios exigen las mismas aptitudes, ni tampoco todos poseen las requeridas para desempeñarlos con acierto. El ejercicio de toda profesión exige cualidades de orden físico y de orden psíquico. El carácter del sujeto, la instrucción del mismo, son siempre datos a tener en cuenta.

En contraposición con las oportunidades que conlleva la aplicación de la psicotecnia en la orientación profesional, Revaque deja a su vez constancia de la desalentadora realidad a la que deben

enfrentarse. En “La elección de oficio” (Revaque Garea, La elección de oficio, 1928), publicado tras su regreso de un segundo viaje de estudios, manifiesta su contrariedad por los datos extraídos de una encuesta realizada por la Oficina de Orientación Profesional en donde un 71 % de los aprendices declaran como motivo para la elección del oficio razones estrictamente económicas, un 23 %, razones relacionadas con la tradición familiar y solamente un 6 % manifiestan que la profesión elegida “les gusta”. Sin embargo, y este es el motivo que parece contrariar en mayor medida al autor, ni uno solo de los aprendices ha realizado su elección atendiendo a las aptitudes necesarias para desempeñar el oficio, y anticipa las consecuencias negativas que esta despreocupación trae consigo:

Nuestras fábricas y talleres no pueden admitir a los mediocres, porque ello equivaldría a aumentar los precios de los artículos manufacturados, sin compensación alguna. La competencia, por otra parte, obligaría a los que admitieran empleados poco aptos, a cesar en el negocio, ya que en este caso resultaría ruinoso.

La vocación no es, en opinión de Revaque, causa suficiente que justifique la elección de un oficio, especialmente si esta vocación no viene acompañada de las condiciones psicofísicas que permitan un desarrollo adecuado de las funciones de aquella. En este sentido, a propósito de la constitución de las oficinas laboratorios de orientación y selección profesional, reflexiona sobre el papel de la orientación profesional y el que, por tanto, estos organismos tienen reservado (Revaque Garea , La oficina de orientación profesional, 1929):

Si lo que se crea en España fuera a seguir la tendencia económico social, tendencia manifestada y seguida por las oficinas que nacieron cerca de los centros de colocaciones, se reduciría su contenido a suministrar el consultante informes sobre la marcha del mercado de la mano de obra, y con unos antecedentes familiares, pormenores sobre la vocación del sujeto, etc., etc., aconsejarle un estudio un aprendizaje determinado.

De ser la tendencia vocacional la aceptada, la tarea de los centros orientadores se simplificaría hasta tal punto que cualquiera pudiera disponerse a dar el consejo. El manejo de los cuestionarios es tan fácil como escaso es el fundamento del método. Querer respetar siempre la vocación es grave error, si se consideran los cambios que las vocaciones suelen experimentar.

Aquí han de aprovecharse todos los elementos que utilizan las dos tendencias anteriores, más los suministrados por la fisiología y la psicología. Un examen de las condiciones del trabajo y otro de las de los individuos serán imprescindibles por tanto.

La finalidad a la que estas técnicas están sujetas es inicialmente económica y vinculada a una productividad que como el propio Revaque señala en el mismo artículo, puede “*proporcionar muchos beneficios a la salud de la nación*” (Revaque Garea , La oficina de orientación profesional, 1929):

A la exclamación de los tiempos “es necesario producir más”, la orientación profesional señalará las condiciones que para conseguirlo se requieren las aptitudes que los trabajadores deben reunir para lograrlo sin esfuerzos ni peligros.

Además de las ventajas para el funcionamiento de los establecimientos industriales de la época, Revaque señala también otras más concretas, ligadas tanto a la mejora de la productividad como a la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores, como son la reducción de la fatiga, el aumento del rendimiento o la reducción de la siniestralidad laboral.

En este sentido, al analizar los objetivos de la orientación profesional, Revaque señala (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1928):

La orientación profesional, excelente medio de asistencia social, intenta: evitar la formación de los mediocres; disminuir las probabilidades de accidentes y enfermedades profesionales, tendiendo hacia el "es preciso producir más; intervenir en los paros forzosos, inclinando a los sin trabajo hacia sectores de actividad indiscutibles; estudiar las industrias agotadoras, las que están en decadencia, etc."

En consonancia con las corrientes corporativistas que dominan el periodo de entreguerras, Revaque insiste en los efectos colectivos de estas decisiones individuales. En este sentido, en el artículo mencionado expone (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1928):

La elección de una profesión no es hoy del exclusivo interés del individuo, sino que antes de decidirse por una determinada deben considerarse también los intereses de la sociedad.

La extensión de las consecuencias de las decisiones más allá de los propios protagonistas conlleva, a juicio del autor, como veremos más adelante, la necesidad de contar con la participación de todos los sectores implicados (escuela, familias, entidades locales o fábricas, talleres y oficinas).

Aunque los primeros años de su trabajo de divulgación dedica gran parte de su esfuerzo a la orientación profesional y sus instrumentos, una vez constituida la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional plantea la necesidad de profundizar en las labores de selección. Hay que entender que si la orientación profesional procura señalar al individuo las aptitudes necesarias para el desempeño de una profesión, el proceso de selección profesional trata de determinar los individuos más idóneos para el desempeño de puestos de trabajo concretos.

En relación con la entonces no tan relevante selección profesional, con motivo de unas jornadas a las que asiste en el Instituto de Madrid, al comentar sus impresiones sobre la charla impartida en dicho instituto por el director del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad de Berlín y responsable de selección de Krupp y Siemens, Hans Rupp, señala la importancia de aplicar las herramientas que proporciona la psicotecnia en los procesos de selección profesional (Revaque Garea, En el Instituto de O.P., 1929):

Es incuestionable que como afirma el citado profesor, el factor humano es el que reviste mayor importancia en los problemas del trabajo. Procurar para cada ocupación el empleado adecuado, el que presente las actitudes convenientes para el desempeño con acierto, ha de ser, forzosamente preocupación intensa de los patronos y decidido empeño de los que aspiran a ocupar los puestos vacantes. Más ¿cómo llegar a conseguir este ideal? Y he aquí lo que el profesor Rupp nos decía: el estudio del factor humano no puede hacerse más que psicológicamente y, por tanto, a todos interesa que la Psicotecnia alcance lo antes posible la misma importancia que en la física tienen los estudios técnicos.

La mayor parte del malestar que se observa en las explotaciones industriales suele reconocer como causa, en muchas ocasiones, la falta de adaptación del individuo a la clase de trabajo que tiene que ejecutar. Por eso el ilustre profesor alemán considera como primer problema de la contribución del factor humano en todas las empresas industriales y el de la selección. Y en apoyo de esta tesis expone lo observado personalmente en las calificaciones otorgadas a los veintidós candidatos de la oficina de orientación profesional en los talleres donde prestan sus servicios y en la escuela primaria a la que asistieron. Los que en la primera alcanzaron los primeros lugares seguían en los segundos conservándolos. El resultado de las pruebas psicotécnicas presenta un paralelismo manifiesto con la actitud demostrada en el taller.

Además de la aplicación de la psicotecnia a la orientación y a la selección de personal, en la década de los años treinta, con la instauración de la Segunda República y el desarrollo de las ayudas para el estudio, Revaque relaciona en alguno de sus artículos las aplicaciones que la labor de las oficinas de orientación profesional tiene para la consecución de otros objetivos, distintos de la determinación de las condiciones que requiere el ejercicio de las distintas profesiones y oficios. En “Los obreros del muelle” (Revaque Garea, Los obreros del muelle, 1934), informa de la presencia de obreros pertenecientes al Sindicato del Muelle en las instalaciones de la oficina de orientación profesional para someterse a una serie de pruebas que permitan el diseño y la realización de actividades de formación una vez que aquella haya llevado a cabo una clasificación de los mismos por sus conocimientos.

Por otro lado, en “El sistema de becas” (Revaque Garea, El sistema de becas, 1934), a propósito de la publicación de una disposición sobre la selección del alumnado para la concesión de becas, defiende la aplicación de medidas científicas de selección, es decir, de métodos psicotécnicos también en estos procesos.

La defensa de la aplicación de estos métodos ya conocidos en la orientación profesional permite, a juicio de Revaque, corregir las deficiencias que el sistema de exámenes, más dirigido a los alumnos “receptivos, memoriones, y dotados de verbosidad”, supone en aquellos casos donde “*muchos individuos activos, realizadores, penetrantes son rechazados*”. Como ejemplo de esta buena práctica, cita la colaboración realizada por el Instituto Psicotécnico de Madrid con el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid y la Junta Municipal de Becas del Ayuntamiento de Madrid.

Finalmente, apunta hacia la aplicación de métodos psicotécnicos para la selección del alumnado que debe acceder a estudios superiores. En “El ingreso en las facultades”, con el fin de evitar un exceso de oferta de trabajo en ocupaciones para las que no exista demanda, Revaque defiende la necesidad de realizar una verdadera selección “*que ahorre tiempo y dinero a los que carezcan de las aptitudes precisas para cursar primero con éxito la carrera elegida y formar, después, en el contingente de los fracasados*” (Revaque Garea, El ingreso en las facultades, 1934) y define un procedimiento en el que, partiendo de la elaboración de unas estadísticas que señalen las necesidades de personal, los centros de orientación profesional indiquen las actitudes necesarias que deben reunir los candidatos y la selección que deben realizar las universidades que complete el proceso.

## 2. La prolongación de la escolaridad: pre-aprendizaje

Como veíamos anteriormente, la posibilidad de introducir en nuestro sistema algún tipo de institución de pre-aprendizaje es uno de los aspectos que Revaque señala desde sus primeras colaboraciones en la prensa y sobre los que, a lo largo de los años siguientes, insiste con mayor frecuencia.

En octubre de 1924, días antes de la publicación del Estatuto de Enseñanza Industrial, al mismo tiempo que se felicita por esta iniciativa, denuncia la falta de voluntad de las corporaciones municipales para aprovechar la extensión de obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años, que introduce el Estatuto General del Magisterio de Primera Enseñanza de mayo de 1923, y, de esta manera, crear cursos complementarios o un cuarto grado “que sirva de guía más tarde a la enseñanza técnica industrial” (Revaque Garea, La enseñanza primaria en Santander, 1924). A su juicio, esta medida ayudaría a evitar el fracaso en la elección de oficio u ocupación; y sugiere la utilización del antiguo edificio del Colegio Cántabro para la instalación de estas enseñanzas de cuarto grado.

Más adelante, aborda de manera específica el establecimiento de las escuelas de cuarto grado. En su primer artículo, “Las Escuelas de Cuarto Grado” (Revaque Garea, Las escuelas de cuarto grado, 1928), plantea como ejemplo la Escuela Morichar de Bruselas, una escuela de cuarto grado donde prevalece la enseñanza práctica y la rotación en el trabajo manual en diferentes talleres y donde los alumnos pueden adquirir un conocimiento de sus aptitudes que les haga más sencilla y acertada su elección de profesión u oficio y, al mismo tiempo, facilite el trabajo de las Oficinas de Orientación Profesional.

Además, Revaque señala como una buena práctica desarrollada por esta escuela la presencia semanal de un trabajador o gerente de industrias y talleres que, además de disertar sobre el oficio, organiza y evalúa algún tipo de práctica que permite comprobar las aptitudes de los alumnos para ese oficio concreto. Finalmente, describe e insiste una vez más, durante los últimos días del segundo año, tras relatar cómo los alumnos deben realizar un cursillo donde se recuerda todo lo realizado en la Escuela, antes de entrar en contacto con la Oficina de Orientación Profesional, en la posibilidad y conveniencia de la implantación de este cuarto grado en nuestro país. Finalmente, relaciona esta iniciativa con la labor de las oficinas de orientación profesional:

*Cuando el alumno sale de la escuela podrá contrastar en las oficinas de orientación profesional el informe que en la misma le dieron. Ya se encargarán en estas últimas de diagnosticar si el candidato tiene alguna contraindicación de origen físico o psíquico.*

En “El establecimiento de escuelas de cuarto grado”, publicado una semana más tarde, Revaque insiste en la conveniencia de establecer las escuelas de cuarto grado y propone, teniendo en cuenta la escasa inversión necesaria en relación con los beneficios que aportaría y teniendo en cuenta el deseo manifestado por los maestros nacionales de los pueblos industriales de la provincia de Santander, aprovechar la extensión de las escuelas graduadas para otorgar a las clases superiores “el doble papel de continuadoras de las primarias y favorecedoras, tanto como sea posible, del despertar de las vocaciones.” (Revaque Garea, El establecimiento de escuelas de cuarto grado, 1928).

En diciembre de 1928, unos meses más tarde, en “Las clases complementarias en la escuela primaria” retoma su preocupación por la formación de los jóvenes antes de acceder al trabajo. En esas fechas, algunas escuelas, como por ejemplo las escuelas de La Florida, Príncipe de Asturias y Cervantes, en Madrid, están organizando la impartición de clases complementarias. Estas clases tiene por objeto, tanto suministrar al alumnado “*un gran caudal de conocimientos sobre los diversos oficios*”, como prepararle “*para su ingreso en el taller, en la fábrica, oficina, explorando, al mismo tiempo, las aptitudes que posee, para, cuando se encamina hacia la oficina de orientación profesional, poder colaborar con esta aportando las observaciones hechas*” (Revaque Garea, Las clases complementarias en la escuela primaria, 1928).

Las clases complementarias son, a juicio de Revaque, una medida positiva que debe implantarse en la provincia de Santander y abandonar, de esta forma, la denostada escuela que solo se ocupa de enseñar a leer, escribir y contar. Así lo confiesa directamente en el mismo artículo:

Nosotros hemos querido traer a estas notas semanales el asunto de las clases complementarias, porque opinamos que su implantación en La Montaña es de importancia capital. Tanto en la ciudad como en los pueblos de censo elevado existen proyectos de creación de escuelas graduadas. Ninguno de ellos podrá ufanarse de rendir todos los beneficios debidos si no se cuenta con unos pequeños talleres para que las clases de referencia funcionen.

Esta iniciativa para la implantación tras la educación primaria de algún tipo de institución de pre-aprendizaje que facilite una elección acertada de la profesión u oficio se desarrolla paralelamente a la iniciativa que lleva a cabo la Organización Internacional del Trabajo para prohibir la admisión al trabajo en los establecimientos industriales antes de los catorce años. Esta circunstancia anima a Revaque en enero de 1930, en “La escolaridad y el aprendizaje”, a insistir nuevamente en la importancia de la formación de los futuros obreros.

En este sentido, referencia una comunicación de M. Labbé, Director General de la Enseñanza Técnica en Francia, al Comité Director de la Asociación Francesa para el Progreso Social afirmando que la escuela primaria no es suficiente queriendo ser completada por la enseñanza postescolar (Revaque Garea, La escolaridad y el aprendizaje, 1930):

Es evidente que entre la salida de la escuela y el empleo retribuido existe una laguna considerable que se necesita llenar. Todos los países que ven en la enseñanza profesional y técnica un medio excelente para una intensa producción vienen propugnando una serie de medidas conducentes al establecimiento de aquellas enseñanzas, no siendo indiferente la iniciativa privada al movimiento iniciado. Según una estadística de Otto Stolzneber de Charlotemburgo la gran industria tenía después de la guerra 95 escuelas prácticas para aprendices...

En el momento de su publicación, los efectos de la crisis de 1929 se están empezando a sentir en las economías europeas, con su consecuencia directa en los niveles de empleo. Tras mencionar una serie de países en los que se están llevando a cabo distintas experiencias para el desarrollo de la formación técnica, y reconociendo que la legislación española es equiparable a la vigente en estos países, denuncia la falta de plazas para todos los alumnos que necesitarían capacitación profesional:

Las escuelas elementales de trabajo, sobre todo, la de orientación profesional dependiente del Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid de la que nos hemos ocupado en otras ocasiones constituyen excelentes medios de capacitación del futuro obrero. Si ellas albergaran a los miles de muchachos que todos los años deben abandonar la escuela primaria, habríamos dado un paso gigantesco en la enseñanza profesional. Mas un gran contingente de estos chicos ha de quedarse fuera. Los de las aldeas apenas podrán beneficiarse de estas disciplinas. Y los de las aldeas acaso sean los que más necesiten las clases complementarias si es que hemos de atacar el éxodo de las gentes hacia las aglomeraciones urbanas.

Revaque reclama la implicación y la colaboración de los agentes económicos (en concreto, apela a los grandes industriales, las explotaciones mineras y corporaciones de toda clase) en el problema del pre-aprendizaje. Para ello, plantea distintas soluciones en función del ámbito en el que se desarrolle este pre-aprendizaje: talleres escuela para las grandes urbes y talleres escuela ambulantes para los núcleos de población más pequeños.

Con la instauración del régimen republicano en 1931, Revaque reflexiona sobre la idea de escuela única, que disfruta de una cierta presencia en el debate pedagógico durante estos primeros años. El 12 de junio de 1931, en “Hacia la escuela única” (Revaque Garea, Hacia la escuela única, 1931), a pesar de algunas buenas iniciativas, denuncia la carencia de una escuela complementaria como ya se ha implantado en otros países, en el que coinciden movimientos tan distintos en la época como el conservadurismo inglés y el comunismo soviético. Una semana más tarde, el 19 de junio de 1931, Revaque vincula su implantación a la consecución de una enseñanza complementaria y de pre-aprendizaje (Revaque Garea, Más sobre la escuela única, 1931) :

La reivindicación de unas enseñanzas de pre-aprendizaje que, como se ha visto, acompañaba las primeras intervenciones de Revaque en 1924, se mantiene doce años después, en los días previos al golpe de estado que da inicio a la Guerra Civil. En la “La instrucción de los jóvenes penados”, publicado en junio de 1936, plantea la necesidad de disponer de una instalación en la ciudad de Santander que ofrezca una solución a los jóvenes que, al abandonar la escuela primaria a los catorce años, no acceden en condiciones adecuadas al desempeño de un oficio (Revaque Garea, La instrucción de los jóvenes penados, 1936):

el problema que se plantea a los muchachos que, por cumplir los 14 años, han de abandonar la escuela primaria sin tener un puesto en los oficios o profesiones a que aspiran a dedicarse de acuerdo con sus aptitudes y con sus gustos y vocaciones. Y al mostrar lo hecho por el Patronato de Formación Profesional de Madrid, que establece escalas de pre-aprendizaje y orientación profesional insinuábamos la posibilidad de que nuestra ciudad pudiéramos contar con algún establecimiento similar a los que comentábamos.

Señala que en Bélgica se ha dispuesto la creación de comités regionales para instruir a los jóvenes parados mediante cursos y escuelas en los mismos edificios escolares o en las fábricas y talleres donde exista el paro y solicita la aplicación de medidas similares en las instalaciones escolares de la ciudad de Santander:

en los mismos edificios escolares que poseemos podría organizarse cursos para los jóvenes a que venimos refiriéndonos. Un reajuste de las horas de clase en las primarias permitiría el funcionamiento de las destinadas a los jóvenes de más de 14 años. Las enseñanzas técnicas podrán darse por especialistas en colaboración con el profesorado oficial.

Unas semanas más tarde, en “La prolongación de la escolaridad” aboga por la desaparición de “la laguna existente entre la edad normal de salida de la escuela primaria de la edad mínima de admisión al trabajo industrial” y, para ello, trae a colación argumentos de índole fisiológica como que el desenvolvimiento físico del niño está inacabado en el momento en que cesa la obligación escolar o que este desarrollo puede verse comprometido por el ejercicio prematuro de un oficio que reclame un esfuerzo excesivo y otros más vinculados al desarrollo intelectual o formativo del menor, como el hecho de que el niño esté en plena evolución en el momento en que debe abandonar la escuela (Revaque Garea, La prolongación de la escolaridad, 1936). Pero de entre los argumentos utilizados para apuntar la necesidad de dotar a nuestro sistema de instituciones de pre-aprendizaje, destacan los relacionados con aspectos psicológicos:

A los 13 o 14 años ponen como argumento psicológico que el niño es incapaz de llevar a cabo una elección juiciosa de una profesión o de un oficio. La orientación profesional, agregan, no suministra todavía más que indicaciones limitadas para los niños de esta edad y de carácter más bien negativo que positivo. Existen grandes peligros de que aumente el número de mediocres e inadaptados.

Manteniendo los niños más tiempo en la escuela, dicen como argumento de orden económico, se sustraen del mercado de trabajo buen número de unidades que pudieran hacer aumentar el paro de los adultos. Es esta una ventaja particularmente apreciable en épocas de crisis y de paro intensivo que en los momentos actuales deberá tenerse muy en cuenta. Por otra parte, el obligar a la juventud a seguir otros cursos sirve para prepararla mejor para el ejercicio conveniente de los oficios y profesiones.

### **3. El papel de las instituciones de orientación profesional**

Tras la publicación del Estatuto de Formación Profesional de 1928, tras ser nombrado responsable psicotécnico de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander, Revaque asume la necesidad de divulgar la finalidad y tipo de trabajos que se van a llevar a cabo en la misma. En los días previos a la constitución de la Oficina, describe las primeras tareas que deberán afrontarse desde la nueva oficina (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1928):

Dentro de pocos días comenzará la actuación de la Oficina santanderina. Ha de estudiar las profesiones características de La Montaña; las enfermedades profesionales de la misma; los accidentes de trabajo y sus causas; la manera de prevenir estos accidentes; las aptitudes que se requieren en cada profesión; las contraindicaciones que aconsejarían apartar de determinados trabajos a los que en el examen muestren poseerlas; la oferta y la demanda en el mercado de trabajo, etc., etc., para con todos

estos datos poder dar el consejo que permita a los futuros aprendices facultar la elección del oficio, sin temor a formar en el montón de los “mediocres” que pone en peligro la salud del país.

Unos meses más tarde, insiste en señalar el papel que deberán desempeñar estas oficinas. En “Las oficinas de orientación profesional” comenta (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1929):

Prestar a los futuros aprendices o empleados motivos de reflexión, indicándoles sus capacidades y posibilidades de triunfo en la ocupación que han de elegir para que no se vuelvan a presentar los casos de llegarse a la adaptación de trabajos determinados después de innumerables cambios de profesión, que acarrearán sufrimientos, contrariedades, pérdidas de tiempo y energías, con evidente imperfección de los productos, constituye la gran preocupación de los centros de orientadores.

En este artículo, tras cierto debate sobre la trascendencia real del trabajo realizado por estas instituciones, señala una de las principales medidas que la puesta en marcha de las oficinas traerá para el curso siguiente: el dictamen previo a la matrícula:

Según la citada disposición, [Real Orden de 28 de junio de 1929] a partir del próximo curso, los patronatos locales que, como el de nuestra provincia, tengan la obligación de sostener una oficina laboratorio, no podrán admitir matrícula para ninguno de los centros docentes dependientes del patronato sin el dictamen previo de aquella dependencia. El mes anterior al comienzo del curso se destina a los exámenes de orientación. Por ahora solo se dedicarán las actividades de los centros provinciales creados a la orientación y selección de individuos pertenecientes a los centros de formación profesional.

Interesa, pues, a los aspirantes a ingreso en los centros de formación profesional el conocer los requisitos que deben llenar, muy principalmente el de someterse previamente a los exámenes médicos, psicológicos y psicotécnicos en las mismas oficinas de orientación profesional, con objeto de obtener el certificado previo necesario para realizar la matrícula. Y aquí sí que conviene volver a recordar que la oficina de orientación profesional no trata de imponer la elección de una profesión, sino de dar un consejo, mostrando a padres e hijos, las disposiciones naturales de estos últimos. Ha de ser un medio de asistencia social, ni más ni menos.

La puesta en marcha de las oficinas laboratorio supone la adscripción de ellas a un instituto de referencia (en el caso de la oficina de Santander, al Instituto localizado en Madrid) y, durante estos primeros meses, la asistencia a jornadas de formación para el personal responsable de las oficinas. Estos cursos permiten a Revaque conocer algunas experiencias que se están llevando a cabo tanto en el ámbito nacional como en el internacional, pero también la coordinación entre el personal de distintas oficinas y la elaboración de material y recopilación de datos que facilite el ejercicio de sus cometidos. Así lo menciona en “Un curso de psicología aplicada” (Revaque Garea, Un curso de psicología aplicada, 1929):

de las diversas capitales españolas donde las oficinas de laboratorio fueron creadas se han traído, con las pruebas realizadas por los aspirantes a ingreso en los centros

dependientes de los diversos patronatos de formación profesional, relaciones de los oficios principales en cada región para establecer las fichas de aptitud de cada uno junto con las contraindicaciones que se opongan a la práctica adecuada de los mismos.

En “Impresiones”, publicado unos años más tarde a propósito de su asistencia a unas jornadas en Madrid, reitera las ventajas que ofrece esta coordinación para los miembros de las oficinas-laboratorio adscritas al Instituto de Orientación Profesional y describe con mayor detalle estas funciones (Revaque Garea, Impresiones, 1933):

Teniendo a su cargo este instituto la tutela científica y la inspección de los servicios confiados en las Oficinas-laboratorios de Orientación y Selección Profesional de las dos terceras partes del territorio español, aprovecha estas reuniones anuales para realizar la formación complementaria del personal de estas, disponer los métodos y técnicas del trabajo de las mismas, conocer los datos recogidos sobre la orientación profesional en España, lo mismo los que han de servir para preparar tipos de prueba de actitudes que los que han de servir de guía para facilitar determinadas corrientes para el equilibrio de la oferta y la demanda de trabajo; organizar servicios accidentales oficiales de orientación y selección y dar normas para la vigilancia del aprendizaje y la dirección técnica de la busca del superdotado.

Un apartado importante en su valoración del trabajo realizado por estas instituciones es el dedicado a la reeducación profesional de inválidos del trabajo, llevada a cabo por el instituto del mismo nombre en Madrid. En “Instituciones que honran a España”, publicado el 30 de noviembre de 1928, describe las tareas que este instituto realiza (Revaque Garea, Instituciones que honran a España, 1928):

en los talleres de mecánica, relojería, electricidad, carpintería, zapatería, dibujo, repujado, formación de delineantes y de empleados de administración se preparan los inválidos para trabajar después, no en las ocupaciones de las llamadas “para inválidos”, sino a la industria donde pueden ocupar, por ser aptos para ello, funciones especializadas.

En la defensa de la labor desarrollada por el Instituto, Revaque alega razones económicas, y propone la implicación de las corporaciones oficiales y particulares:

Si los países que sufrieron los horrores de la brutal carnicería no se hubieran preocupado de readaptar y reeducar a cuantos en ellos perdieron alguno de sus miembros, a estas horas la mayor parte de su presupuesto tendría que dedicarse a sufragar los gastos de aquellos. Si aquí se destinara por las corporaciones oficiales y particulares una cantidad para permitir a unos cuantos inválidos del trabajo seguir las enseñanzas del Instituto de Carabanchel, es casi seguro que los dueños de las fábricas y explotaciones industriales seguirían el ejemplo.

El Instituto da grandes facilidades a las compañías aseguradoras y a los patronos que deban reparar el accidente de trabajo. Para los talleres tiene un número de becas cuya inicial adjudicación se hace por concurso. El resto de las plazas pueden ser ocupadas por los solicitantes que reúnan las condiciones exigidas.

#### 4. La colaboración de la escuela

Una de las cuestiones más comúnmente tratadas en relación con la orientación profesional, junto a la implantación de clases de cuarto grado o las clases complementarias para facilitar la elección de oficio, es la determinación del papel de la escuela primaria y sus maestros en este proceso. Manrique de Lara, recogiendo algunas propuestas procedentes de la capital francesa, se plantea inicialmente la necesidad de una mayor participación de los maestros en la realización de pruebas de aptitud y el asesoramiento o consejo a los escolares (Manrique de Lara, 1925).

En “La orientación profesional” (Revaque Garea, La orientación profesional, 1925), publicado unos días más tarde, Revaque se hace eco del publicado por Manrique de Lara y plantea algunos ejemplos de buenas prácticas de orientación profesional realizadas en la escuela de Bélgica y analizando el papel que esta desempeña para colaborar en la determinación científica de las aptitudes para los diferentes oficios y profesiones. En este sentido, Revaque señala varias actuaciones (la ficha psicológica del alumno como auxilio que evita los errores en el diagnóstico, la ficha higiénica del Inspector médico escolar o, con mayor detalle, las conferencias profesionales que se imparten por obreros especializados y empresarios a los niños de entre 12 y 14 años, con la valoración de algún trabajo relacionado con el oficio) e insiste en el importante papel que en este ámbito tienen, como hemos visto, las clases de cuarto grado.

A su valoración de la situación española, reserva Revaque sus palabras más críticas:

Para los que la palabra patriotismo sea algo más que un tópico manido, la visita a las escuelas belgas es dolorosa por demás. Las conversaciones con el personal enseñante le ponen en la alternativa de mentir descaradamente o confesar con sonrojo que las nuestras no tienen ninguna relación con la oficina de información profesional, sin duda porque este problema no le siente nuestro pueblo; que la inspección médico-escolar, sólo existe en el papel; que jamás se le ha ocurrido a nadie presta colaboración a la “universidad del pueblo”, tal vez porque a este le sobre con el clásico leer, escribir y contar, aun cuando más tarde muchos de los conflictos que se planteen entre el capital y el trabajo, reconocen como causa la mala orientación profesional, en la elección de ocupación que tan bien se hubiera hecho dirigiendo la vista a las escuelas nacionales.

Aunque, como ya se ha comentado, la petición de colaboración de los maestros es una constante en la obra de Revaque, en “Las oficinas de O.P.”, al tiempo que señala la preocupación por las condiciones laborales de los maestros, describe con nitidez la naturaleza de aquella colaboración (Revaque Garea, Las oficinas de O.P., 1931):

entre las colaboraciones que más pretende cultivar la oficina en su tarea orientadora figura la del maestro. Los maestros nacionales nos han dicho pueden suministrar datos interesantísimos. Nadie en mejores condiciones que él para descubrir inclinaciones, instintos, preferencias, etc., etc. La tarea del maestro mueve concretarse a la enseñanza tradicional, añaden. La escuela activa que exige la preparación de las lecciones que fuerza el maestro a reflexionar sobre los problemas pedagógicos que a diario se le plantean en la clase con muy poco trabajo pueden prestar gran servicio a las familias a suministrar los centros de orientación los datos que estos consideren precisos para un mejor y más acertado dictamen. Esto es verdad, y muchos maestros de

hacerlo de buen grado. Más ¿con qué derecho puede exigirse ningún funcionario que le dedique horas de trabajo no retribuido a beneficiar a las familias que tan poco estimulan sus servicios?

El papel que debe desempeñar la escuela en el desarrollo de la orientación profesional repercute de forma directa sobre la formación inicial de los docentes. En este sentido, la Escuela Normal de Maestros señala la necesidad de que este centro contribuya a subsanar las carencias en la formación de los maestros que tradicionalmente ha dificultado la colaboración con las instituciones de orientación profesional (Revaque Garea, Sobre la normal de maestros, 1928). Así mismo, Revaque señala la necesidad de que, con la asunción de estas tareas de colaboración, la escuela vaya más allá de enseñar al niño a “leer, escribir y contar” (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1928):

Hoy no existe maestro que no anhele el poder prestar a sus discípulos todos los elementos necesarios para que puedan llegar a ser hombres de provecho y ninguno le resultará tan adecuado como el consejo elaborado por la oficina de orientación a la vista de los informes escolares.

Las referencias de Revaque a la implicación de los maestros en la colaboración con las instituciones de orientación profesional se encuentran con mayor frecuencia a partir de la creación de las oficinas-laboratorio a finales de 1928. Así en “Las oficinas de orientación profesional”, a propósito de la nueva exigencia para aquellos candidatos al ingreso en los centros dependientes del Patronato de Formación Profesional de contar con un registro psicológico en regla elaborado por los maestros, Revaque apela a la implicación de los maestros, señalando (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1929):

Los maestros oficiales que sientan la responsabilidad de su función, los que no hayan adoptado esta con el exclusivo objeto de asegurarse la vida, los que creen que no se cumple solo con el deber en sí enseñando el A B C en la misma forma y por los mismos procedimientos rutinarios de la escuela arcaica, y, mirando alto, sueñen con una humanidad más justa que la actual, tenemos la seguridad que han de esforzarse porque esta colaboración sea fecunda.

Aunque la colaboración que Revaque exige de los maestros se ciñe en general a realizar una labor de observación que complementa el trabajo realizado desde la oficina-laboratorio de orientación profesional, en ocasiones, como el de una escuela situada en zona industrial y obrera, solicita una mayor implicación, sugiriendo a los maestros la realización de algunas tareas complementarias, prácticamente de intermediación, como la de dirigirse “a los grandes establecimientos industriales, pidiéndoles que cuando necesiten Personal se acuerden de sus alumnos, los cuales para mayor acierto y beneficio suyo y general, antes de terminar la edad escolar serán cuidadosamente examinados por la oficina laboratorio de orientación profesional para comprobar sus más destacadas aptitudes” (Revaque Garea, Escuela, 1929).

No obstante, la contribución más completa e interesante de su labor divulgativa en relación con el papel de la escuela en la orientación profesional es la colección de artículos sobre la materia recogida en *El Magisterio Provincial* entre el 15 de enero y el 7 de mayo de 1926, bajo el título de

“Sobre Orientación Profesional”. En la serie de diez artículos, la revista resume una conferencia de Ruiz Castilla sobre el papel de la escuela primaria en la orientación profesional.

Se reflexiona en un primer momento sobre el concepto de orientación profesional y condena la falta de reflexión y la consideración de lo que denomina motivos espurios para la elección de un oficio, como son la tradición familiar o la expectativa de mayores ingresos, y considera que la forma de evitar el fracaso en esta decisión reside en la adecuación de las aptitudes a la profesión y la toma en cuenta de las necesidades existentes en la localidad, todo ello dentro de una concepción armónica que busca una industria conducida por el “hombre apropiado”.

El papel de la orientación profesional se sitúa, por tanto, entre la escuela y el trabajo como nexo entre ambos. Para ello, utiliza distintos instrumentos para facilitar una elección razonada.

Continúa el artículo haciendo un repaso de los primeros pasos de la orientación profesional y relacionando la misma con la escuela pública.

A partir del número publicado el 29 de enero de 1926, la atención se centra en el papel de la escuela primaria. Se apunta al importante papel que esta juega en la observación que complementa las tareas desarrolladas desde las instituciones encargadas de la orientación profesional, estableciendo por tanto un papel colaborador, tanto a la hora de predisponer favorablemente al sujeto como de facilitar los datos necesarios.

Desciende posteriormente a las distintas herramientas que pueden ser utilizadas desde la escuela para facilitar esta elección. Entre ellas, destacan:

- Puesta en práctica de una pedagogía de amor al trabajo.
- Formación de la ficha escolar o registro paidológico.
- Información sobre datos y circunstancias familiares del alumnado.
- Sometimientto a cuestionarios de intereses profesionales

Para ilustrar sobre los beneficios de esta colaboración, se exponen los instrumentos utilizados en Bélgica, circunstancia con la que Revaque está familiarizado tras la reciente visita de estudios. De entre estos instrumentos, destaca la ficha paidológica citada, rellena por los maestros, la ficha higiénica confeccionada por el Inspector médico escolar y la creación del cuarto grado, para los jóvenes que abandonan la escuela primaria.

Reseña igualmente las actuaciones que se están llevando a cabo desde el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, entre las que destaca la creación de una ficha registro, describiendo las tareas que deben llevarse a cabo como consecuencia de esta colaboración.

A describir los contenidos de esta ficha, dedica Revaque el texto publicado el 23 de abril de 1926, describiendo los distintos tipos de inteligencia (práctica, artística e intelectual o razonadora); y circunscribe la elaboración de la ficha a aspectos relacionados con esta inteligencia razonadora.

## 5. La colaboración de las familias

La implicación de las familias en la orientación profesional viene justificada no solo por aspectos personales sino, como hemos visto, por la responsabilidad social que supone la contribución de la elección adecuada de oficio a la mejora de la productividad. En “Las oficinas de orientación profesional”, al referirse a las futuras tareas que deben realizar las oficinas-laboratorio, entonces a punto de crearse, señala (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1928):

[Las oficinas de orientación profesional] cuentan también por adelantado con el concurso de la familia porque no cabe presumir que haya un solo padre incapaz de comprender que en la elección de oficio para el hijo pueda decidirse y se decida el porvenir para toda su vida. ¿Quién será tan insensato que, brindándole consejo sobre las aptitudes de su hijo y la requeridas para cada oficio, le desdeñe? ¿Quién tan cerril que no procure conocer el valor económico de las profesiones, porvenir de las mismas, obligaciones que entrañe su ejercicio, peligros que presentan tanto desde el punto de vista fisiológico como desde el psicológico y social?

Una de las cuestiones fundamentales planteadas en relación con la participación de las familias es superar los recelos que el acceso a los datos personales y de salud procura entre los padres de los estudiantes, circunstancia que Revaque ya observa en su primera visita al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona en 1925. En “Las oficinas de orientación profesional”, reconoce que (Revaque Garea, Las oficinas de orientación profesional, 1929):

En algunos sujetos de los que concurrían a pedir consejo al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona cuando nosotros le visitamos, pudimos observar ciertos recelos a contestar al Personal de aquel centro cuando se dice interrogaba sobre antecedentes familiares o de enfermedad. Acaso el temor de que pudieran divulgarse le llevaba al no comportarse con la sinceridad que se requería.

Para mitigar estos recelos que compromete seriamente el trabajo de los responsables de la oficina-laboratorio, Revaque en el citado artículo informa sobre las medidas que habrá que observar de acuerdo con la nueva disposición publicada en la Real Orden de 28 de junio de 1929:

La Gaceta ha salido al paso deshaciendo esos temores, consignando clara y terminantemente: “Queda terminantemente prohibido entregar la documentación personal de los sujetos o facilitar copia de ella, ya que esta encierra datos psicológicos y médicos tan íntimos y personales que están estrictamente sometidos al secreto profesional y que, por tanto, no pueden ni deben ser divulgados.”

Unos meses más tarde, en octubre de 1929, insiste en las dificultades que supone la desconfianza de las familias (Revaque Garea, Los padres y la orientación profesional, 1929):

al comenzar las Oficinas-laboratorios de Orientación y Selección Profesional a cumplir lo ordenado en la real orden de 28 de junio pasado, se han encontrado raras veces con algunos recelos, desconfianzas, dudas, temores, etc., etc. por parte de los padres, muy pocos, por fortuna, que o se incomodaban porque fuera a su casa un cuestionario cuyas preguntas se referían a antecedentes familiares que ellos consideraban intangibles y vedados a toda investigación o mentían descaradamente atribuyendo al muchacho examinando toda una serie de cualidades extraordinarias, virtudes sin límites que le elevaban hasta convertirla en un verdadero “santo”.

La finalidad que Revaque persigue con el artículo es clara. No obstante, como él mismo lo señala en otro de los párrafos del mismo artículo, la necesidad de “*deshacer esos recelos y procurar llevar a la conciencia de las familias la obligación en que se encuentran de colaborar con las oficinas respondiendo con sinceridad de las preguntas que se les hagan*”.

También es claro sobre los eventuales efectos que implican los recelos y la falta de colaboración:

Todo género de trabajo exige del sujeto determinadas condiciones del cuerpo y del espíritu. Para que podamos llegar a los resultados apetecidos de bienestar individual y de progreso económico se necesita conocer la parte del individuo que le hace capaz o incapaz de ejercer determinadas profesiones. El padre que engaña a la Oficina suministrando datos falsos labora para que su hijo fracase en la profesión a que piensa dedicarse; atenta contra el porvenir del mismo y contra la tranquilidad de la sociedad.

A pesar de su insistencia y del tiempo transcurrido, los problemas detectados no parecen encontrar solución. En octubre de 1931, en “Sobre orientación profesional” reconoce que el porcentaje de alumnos que acuden a las enseñanzas industriales motivados por razones profesionales son aún minoría (Revaque Garea, Sobre orientación profesional, 1931):

Junto a los que desean abandonar la escuela primaria se presentan bastantes bachilleres elementales que emigran del instituto hacia la escuela industrial porque parece que el porvenir de los que en esta consiguen el título se presenta más risueño. Apenas si entre los candidatos se halla quien vaya hacia las profesiones de técnicos industriales impulsado por motivos profesionales. El azar sigue mandando de la elección del oficio, como el azar mandó también cuando en el instituto ingresaron muchos de los que ahora se dirigen hacia la escuela superior del trabajo.

Su valoración del papel que desempeñan las familias no es más esperanzadora al señalar que “*La gran preocupación que debiera suponer para los padres la elección de profesión para sus hijos apenas si las siente una insignificante minoría*”. Y sobre las prácticas poco deseables que está detectando en algunos padres, añade:

Tan poca importancia conceden, por lo visto, a las aptitudes que sus pequeños pueden mostrar, que, sin fijarse en los perjuicios que una elección contraria a aquellas aptitudes pudiera causarles para toda la vida, buscan el medio de influir en el personal de la Oficina para que concedan el certificado de actitud a niños sin preparación alguna o a los que, poseyendo la cultura mínima requerida, su inteligencia mecánica deja mucho que desear.

Y en el mismo tono, antes de señalar algunas aclaraciones provenientes del Instituto de Orientación Profesional de Madrid, concluye:

El contingente de los mal preparados, de los semi analfabetos a quienes se pretende llevar a los estudios de referencia, no deja de ser considerable. Chicos que necesitan dos o tres años más de asistencia a la escuela aspiran al ingreso en industrias. Algunos con una edad mental de ocho años son también candidatos. Cuando en la selección que ahora se está haciendo sean eliminados no faltarán padres que supongan que solo por no tener recomendaciones su hijo queda fuera. Pocos, muy pocos, comprenderán el favor que con una eliminación reciben sus hijos. Probablemente ninguno se ocupará de conocer el dictamen de la Oficina de Orientación Profesional.

## 6. La escuela rural y los estudios profesionales

El desplazamiento paulatino de población desde el campo a los grandes núcleos urbanos, asociado al proceso de industrialización, trae consigo, a juicio de Revaque, una serie de riesgos e inconvenientes, entre los que destaca el desarraigo de los más jóvenes y el despoblamiento de las zonas rurales, que en la Provincia de Santander constituía la mayor parte del territorio.

De forma similar a otros casos, como hemos visto anteriormente, a la hora de afrontar este problema Revaque busca las soluciones que en situaciones análogas se están llevando a cabo en los países de nuestro entorno. En “La vuelta al campo” toma como referencia las actuaciones que en aquel momento se están realizando en Francia para intentar evitar el abandono de los pueblos por los más jóvenes. En este artículo, señala que (Revaque Garea, La vuelta al campo, 1929):

[En Francia] el organismo referido ha pensado procurar una formación profesional que dispusiera los jóvenes de las comarcas agrícolas para adaptarse a las necesidades de la evolución de los oficios rurales, acentuada por la electrificación, por la mejora de las comunicaciones y por el aumento del bienestar en el campo.

Una de las soluciones planteadas apunta hacia la formación profesional relacionada con los nuevos oficios rurales, una formación profesional cercana al lugar de residencia que evite el desplazamiento de los jóvenes fuera del entorno. Señala en este sentido la importancia de promover el artesanado rural en las casas y talleres de los propios artesanos.

Finalmente, menciona otras medidas que se está llevando a cabo en algunos países del entorno como es el aumento de las cátedras ambulantes, la adquisición de equipos de herramientas para los aprendices rurales y la existencia de una escuela regentada por maestros con preparación agrícola suficiente.

En “Las pequeñas industrias rurales”, señala el peligro para las condiciones de vida de los campesinos que supone el avance de la gran industria (Revaque Garea, Las pequeñas industrias rurales, 1929):

hasta hace poco las pequeñas industrias caseras suministraban a los campesinos recursos que complementaban los obtenidos del trabajo de la tierra y de la cría del ganado. Pero la gran industria va dando al traste con las pequeñas, obligando a los montañeses a ceder sus ocupaciones invernales a la gente de oficio.

Para afrontar la búsqueda de posibles soluciones para completar los recursos económicos de unos habitantes muy dependientes del cultivo de la tierra y la cría de ganado, recurre a la figura de José Mallart, responsable del laboratorio psicotécnico del Instituto de Madrid:

No obstante, según Mallart, existen muchas labores a las cuales la industria en grande permitiría ocupar el sitio de aquellas antiguas que forzosamente tienen que perderse. Industrias caseras que reclaman muy pocas técnicas especializadas, poco concurso de máquinas y algo de personalidad en el trabajador, pudieran crearse en una de las comarcas aisladas del norte.

Para afrontar esta situación y la incertidumbre que implica la dependencia de unas condiciones variables muy vinculadas al clima, Revaque propone:

Unas misiones culturales convenientemente organizadas pudiera ser, para la provincia de Santander, el primer paso para llegar a la creación y establecimiento de las pequeñas industrias, donde, además, los jóvenes de la casa podrían realizar un magnífico aprendizaje que lo mismo podría servirles para seguir siendo labradores que para mostrar las aptitudes latentes, las cuales pudieran ser aprovechadas con gran ventaja en otras ocupaciones que en armonía estuvieran con aquellas y con los gustos e inclinaciones de los muchachos.

En el ya citado artículo “La escolaridad del aprendizaje”, insiste en su preocupación por preservar la vida en los núcleos rurales, complementando la enseñanza primaria profundizando en el papel que la formación debe tener para evitar el abandono del campo y los movimientos hacia las ciudades. En este sentido, apunta que (Revaque Garea, La escolaridad y el aprendizaje, 1930).

En las aldeas, dice M. Labbé, se dará al niño una pequeña enseñanza técnica que le prepare para saber conservar correctamente el material agrícola y hacer las reparaciones más someras o bien la que conduzca a llegar a ser un buen artesano rural. No se trata de hacer un obrero, sino de encariñarle con la tierra, permitiéndole ser un agricultor completo.

Y vincula finalmente estas actividades con la organización de unos cursos complementarios:

Es preciso dar a los aldeanos una idea de los motores, de la electricidad, de la que han de servirse para sus trabajos y para sus placeres. Unir la agricultura y la industria proporcionando a las aldeas las comodidades y el confort de las ciudades. Y esto se lograría con el establecimiento de sus cursos complementarios tan en boga en las naciones que van a la vanguardia del progreso.

## Bibliografía

- Linares Fernández, J. (2017). Los orígenes de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander (1924-1930). En revista *Cabás* 18, págs. 1-23.
- Manrique de Lara, G. (16 de enero de 1925). La orientación profesional en Francia. *La Región*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (18 de enero de 1929). La oficina de orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (15 de Agosto de 1924). Impresiones de un viaje. *La Región*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (13 de octubre de 1924). La enseñanza primaria en Santander. *La Región*, pág. 2.
- Revaque Garea, J. (19 de Noviembre de 1924). La orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (20 de enero de 1925). La orientación profesional. *La Región*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (20 de enero de 1928). El establecimiento de escuelas de cuarto grado. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (30 de noviembre de 1928). Instituciones que honran a España. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (4 de enero de 1928). La elección de oficio. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (28 de diciembre de 1928). Las clases complementarias en la escuela primaria. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (12 de enero de 1928). Las escuelas de cuarto grado. *El Cantábrico*, pág. 4.

- Revaque Garea, J. (14 de diciembre de 1928). Las oficinas de orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (23 de noviembre de 1928). Sobre la normal de maestros. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (13 de diciembre de 1929). En el Instituto de O. P. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (6 de septiembre de 1929). Escuela. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (22 de febrero de 1929). La vuelta al campo. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (26 de julio de 1929). Las oficinas de orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (14 de junio de 1929). Las pequeñas industrias rurales. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (4 de octubre de 1929). Los padres y la orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (29 de noviembre de 1929). Un curso de psicología aplicada. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (24 de enero de 1930). La escolaridad y el aprendizaje. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (12 de junio de 1931). Hacia la escuela única. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (23 de enero de 1931). Las oficinas de O. P. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (19 de junio de 1931). Más sobre la escuela única. pág. 1.
- Revaque Garea, J. (2 de octubre de 1931). Sobre orientación profesional. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (2 de abril de 1933). Impresiones. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (9 de noviembre de 1934). El ingreso en las facultades. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (26 de octubre de 1934). El sistema de becas. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (15 de junio de 1934). Los obreros del muelle. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (5 de junio de 1936). La instrucción de los jóvenes penados. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. (26 de junio de 1936). La prolongación de la escolaridad. *El Cantábrico*, pág. 1.
- Revaque Garea, J. & González Rucandio, V. (2005). *Periodismo educativo de un maestro republicano*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

## ***Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos)***

## ***Asociación Escuela Benaiges of Bañuelos de Bureba (Burgos, Spain)***

---

**Enrique Pérez Simón**  
**Javier González Molero**  
**Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba**

**Resumen:** Una serie de circunstancias que se van conectando entre sí (la recuperación de la memoria histórica del maestro del pueblo burgalés de Bañuelos de Bureba Antoni Benaiges i Nogués, asesinado en julio de 1936; la existencia de unos “cuadernillos” que la familia Benaiges tenía guardados como el tesoro de su tío, y que reflejaban la vida de la escuela de Bañuelos, testigos del trabajo pedagógico que se realizaba en ella -la pedagogía Freinet-; y, por último, las excavaciones de las fosas comunes existentes por los montes de La Pedraja realizadas por científicos de la Sociedad de Ciencias Aranzadi hacen que un grupo de personas creen la Asociación Escuela Benaiges-Bañuelos de Bureba para recuperar el inmueble de la antigua la escuela pública, reactivar la actividad sociocultural relacionada con la educación y, en tercer lugar, promocionar actividades culturales en Bañuelos de Bureba.

**Palabras clave:** Bañuelos de Bureba (Burgos), Antoni Benaiges i Nogués, pedagogía Freinet, Sociedad de Ciencias Aranzadi, Asociación Escuela Benaiges-Bañuelos de Bureba, memoria histórica

**Abstract:** A series of circumstances that are connected to each other (the recovery of the historical memory of the teacher of the Burgos village of Bañuelos de Bureba Antoni Benaiges i Nogués, murdered in July 1936, the existence of some "cuadernillos" that the Benaiges family it was kept as the treasure of his uncle, and that reflected the life of the Bañuelos school, witnesses of the pedagogical work that was carried out in it - the Freinet pedagogy - and, finally, the excavations of the common fossas in the mountains of La Pedraja carried out by scientists from the Aranzadi Science Society make a group of people create the Asociación Escuela Benaiges-Bañuelos de Bureba to recover the building of the old public school, reactivate the socio-cultural activity related to education and, Third, promote cultural activities in Bañuelos de Bureba.

**Key Words:** Bañuelos de Bureba (Burgos), Antoni Benaiges i Nogués, Freinet pedagogy, Sociedad de Ciencias Aranzadi, Asociación Escuela Benaiges-Bañuelos de Bureba, historical memory

## ASOCIACIÓN ESCUELA BENAIGES DE BAÑUELOS DE BUREBA (BURGOS)

Tampoco era tan raro. Bañuelos, como la mayoría de los pueblos de la zona, era un lugar sin escuela. Las pocas criaturas que en los últimos años habían vivido en Bañuelos eran transportadas en autobús escolar a Briviesca, ¡como en la inmensa mayoría de pueblos de este país!

No había nada que nos dijese que la escuela, el edificio que estaba en una de las orillas del pueblo, tuviera más historia. Había sido escuela, eso sí; después, sede provisional del ayuntamiento y, luego, con la construcción de la nueva casa consistorial, nada. Dejó de servir, de utilizarse, quedó muerta.

Pero los recuerdos nunca desaparecen del todo. Se pueden quemar o tirar los objetos, las cosas materiales; pero los sentimientos y las vivencias son muy difíciles de olvidar. Eso debió de pasar en Bañuelos, porque un día cualquiera a Jesús Viadas le enseñaron una foto de esas de recuerdo en la que aparecían un maestro y su alumnado delante de la puerta de una escuela: “esa es la escuela del pueblo”, le dijeron. Increíblemente, fue con la foto hasta el lugar y allí, experimentalmente, comprobó que era cierto. Aquella imagen estaba sacada delante de la escuela, del viejo edificio de la

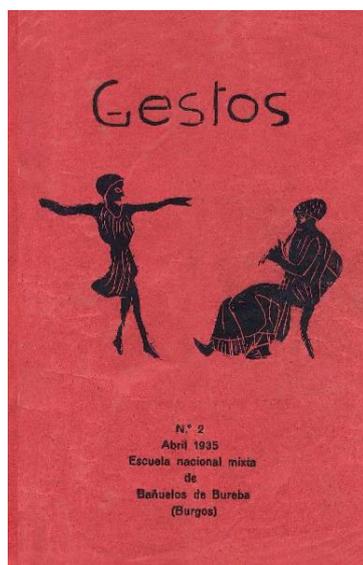


*Foto del maestro con el alumnado, realizada por un fotógrafo desconocido de Briviesca en fecha sin determinar concretamente, pero con toda seguridad a principios de 1936, colocada enfrente de la fachada de la escuela para comprobar la veracidad de la historia.*

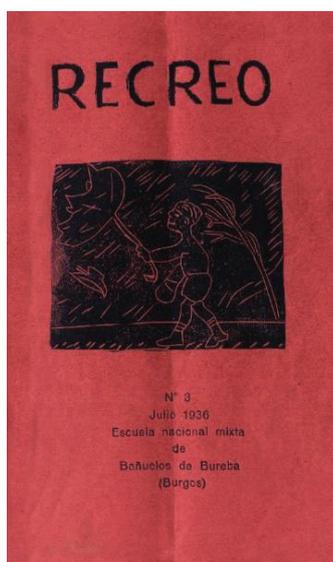
escuela. Este hecho casi fortuito es uno de los inicios del proceso por el cual un edificio viejo y abandonado se va a convertir en una escuela renovada y perfectamente equipada para una nueva singladura: ser la sede de la Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba, en la provincia de Burgos.

Como casi todo en la vida, este suceso es coetáneo de otros que por las mismas fechas ocurren, aunque unos más lejos de otros e independientes entre sí, pero conectados con una misma historia: la recuperación de la memoria histórica del maestro asesinado Antoni Benaiges i Nogués. El inicio de esta recuperación hay que datarlo en el año 2004, cuando Fernando Jiménez Mier y Terán, profesor de la universidad UNAM<sup>1</sup>, escribe a la familia de Antoni, en concreto a Jaume Aragonés (sobrino de Antoni), preguntando por su tío maestro, ya que sabía que Antoni Benaiges había tenido relación con otro maestro, Patricio Redondo, al que Fernando conoció de niño en la escuela que este fundara en San Andrés Tuxtla, Veracruz (México). Ese es el pistoletazo de salida; pero es a partir de 2010 cuando van a ir encajando los datos que en los distintos lugares de este puzzle han ido apareciendo.

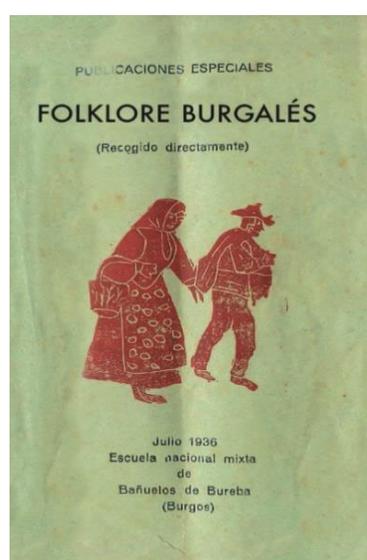
Así, la familia de Antoni, desde su tierra catalana, empieza también a investigar con los pocos vestigios que tienen: un par de cartas que Patricio Redondo (Paco Itir), viejo amigo de Antoni, le había escrito; aunque Patricio Redondo, muy importante en la vida de Antoni, había fallecido en 1967 en el exilio en México.



Portada del periódico escolar "Gestos" n.º 2, de abril de 1935.



Portada del periódico escolar "Recreo" n.º 3, de julio de 1936.



Portada de la Publicación Especial "Folklore burgalés", de julio de 1936.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México

Además, estaban los famosos “cuadernillos”<sup>2</sup> que esta familia Benaiges tenía guardados como el tesoro de su tío, y que reflejaban la vida de la escuela de Bañuelos, como exponentes del trabajo pedagógico que se realizaba en ella -la pedagogía Freinet-, pero nada más. Por no saber, no sabían ni dónde estaba enterrado Antoni Benaiges.

Ya más cercano al terreno de Bañuelos, por los montes de La Pedraja, un grupo de científicos de la Sociedad de Ciencias Aranzadi, con Francisco Exteverría, Francisco Ferrándiz y Lourdes Herrasti, contando con el apoyo de la Agrupación de Familiares de las Personas Asesinadas en los Montes de La Pedraja, empiezan a excavar y encontrar un elevado número de fosas comunes. Se hablaba de más de cien enterramientos. Y, casualmente, prácticamente el último día de este trabajo aparece por allí una persona muy mayor en compañía de su sobrino Antonio García y hace este comentario tan llamativo: “por aquí debe de estar enterrado mi maestro”.

Las preguntas se suceden de manera inmediata: “¿Pues quién era su maestro?”, “¿cómo se llamaba?” y una larga serie de interrogaciones como estas. Las respuestas del anciano fueron muy claras: se llamaba Antonio Benaiges y era catalán. Frase y respuestas que ponen en marcha una serie de trabajos de investigación por parte de diversas personas, desde el fotógrafo catalán -por aquello de la coincidencia territorial- Sergi Bernal, que ya se había marchado de las excavaciones, hasta el alcalde del pueblo de Bañuelos de Bureba, Jesús Viadas, pasando por miembros de la propia familia del maestro. Es en este año de 2010, como si fuera un poliedro, cuando van apareciendo las diferentes caras que presenta la vida, y sobre todo la muerte, de Antoni Benaiges i Nogué: Jesús Viadas, Antonio García, Aranzadi, México, Sergi Bernal, Paco Itir...

Por el mes de diciembre de 2013, Jesús Viadas y otras personas de la localidad se plantean la creación de una asociación con el fin de reparar y de poner en valor el edificio de la antigua escuela para dar paso a una especie de museo pedagógico donde poner de manifiesto las enseñanzas que el maestro Benaiges había llevado al pueblo. Ese es el comienzo del proceso de recuperación del edificio escolar y de la memoria del maestro asesinado. Las dos acciones van inseparablemente conectadas.

Lo que se conocía como el edificio de la escuela había sido utilizado como centro escolar hasta que la despoblación, como hemos señalado, fue haciendo desaparecer las escuelas rurales para dar paso a las concentraciones escolares en los pueblos grandes. En ese momento, el edificio deja de tener utilidad alguna y se va deteriorando, dado su nulo uso, salvo durante un breve espacio de tiempo en el que fue habilitado como sede del ayuntamiento mientras se construía uno nuevo. Esa era la realidad, que se puede apreciar perfectamente en las imágenes.

---

<sup>2</sup> El término “cuadernillo” se utilizaba en Bañuelos y en el entorno de Benaiges para llamar a lo que en Técnicas Freinet se conoce como Periódico Escolar.



*Fachada de la escuela de Bañuelos antes de su restauración*



*Aula de la escuela antes de su restauración*



*Restos del antiguo uso como ayuntamiento*



*Aula de la escuela antes de su restauración*

Es el 28 de diciembre de 2013 cuando oficialmente se crea la Asociación Escuela Benaiges-Bañuelos de Bureba. A partir de esta fecha, nos ponemos en marcha para hacer realidad la tarea que nos fijamos en los estatutos:

1. Son fines de esta Asociación:

- Recuperación del inmueble la Escuela Pública.
- Reactivación de la Actividad Sociocultural relacionada con la educación.
- Promoción de actividades culturales en Bañuelos de Bureba.

2. Para el cumplimiento de estos fines, se realizarán las siguientes actividades:

- Rehabilitación del edificio de la Escuela Pública.
- Creación de un museo pedagógico en el inmueble rehabilitado de la Escuela Pública.
- Fomentar actividades culturales relacionadas con la educación.

Como el edificio es patrimonio municipal, es el propio Ayuntamiento el que desde el primer momento se hace cargo de todo lo referente a su recuperación. Son las arcas municipales las que cargan con todo el peso económico y dirección de la obra de reparación. Paralelamente a esta acción de recuperación, las personas que han organizado la asociación empiezan a moverse de una manera oficial y conjunta.

Con la asociación en marcha, podemos empezar ya a hablar de las actividades de la asociación, de la vida de esta; y, para ello, hubo la necesidad de tener presentes una serie de circunstancias. El edificio estaba totalmente fuera de uso y su recuperación fue muy costosa en lo económico por el deterioro que experimentaba. Además, las entidades locales no podían invertir dinero de su presupuesto, aunque tuviesen superávit, como era en este caso, mientras no lo autorizase Hacienda. Esta singularidad legal condicionó mucho los tiempos de la reparación. Esta serie de condicionantes han hecho que la actividad haya fluctuado mucho: mientras había obras, no se podía entrar en la escuela y, por lo tanto, la actividad pública era prácticamente nula, lo que obligaba a plantear actividades diversas, pero sin contar con el local escolar. Así y todo, vamos luego a referir, en una especie de diario, algunas de las que tenemos registradas.

Pero, antes, volvamos al inicio de esta andadura. ¿Por qué diversas personas muy diferentes se plantean iniciar esta trabajosa experiencia? Hay varias metas, varios planteamientos que colaboran en la realización de este proyecto.

Por un lado, está lo que podríamos llamar la iniciativa municipal, la idea de que desde las instituciones se propicie el reconocimiento o la “publicidad” de un hecho histórico ocurrido en el término municipal o, lo que es lo mismo, poner en valor una realidad, triste, pero realidad al fin, ocurrida en Bañuelos; además de hacer una intervención de restauración para evitar el deterioro de una edificación pública y que en sí misma tiene posibilidades de uso en el futuro, ya que hay que recordar que el edificio de la escuela era y es municipal, siendo una construcción de una buena planta y estructura de piedra.



*Familiares de los asesinados depositando un ramo de flores en La Pedraja*

A esta idea municipal, sumaremos la actuación de un grupo de personas originarias del municipio, aunque mayoritariamente residiendo ya fuera de él, que se plantea el conocimiento del pasado: ¿qué ocurrió en su pueblo en épocas pasadas? La noticia de La Pedraja y la aparición de los cuadernillos sirve de estímulo para intentar saber qué ocurrió, por qué tanto silencio, qué pasó y, sobre todo, cómo en estos momentos este “secreto” guardado tantos años puede servir como elemento potenciador del propio pueblo.

Como piezas de ese puzzle del que hablábamos, van apareciendo nuevos elementos, extraños al pueblo, que potenciarán este proceso de búsqueda y difusión de lo sucedido al maestro Antoni Benaiges. Es ahí donde el trabajo profesional y técnico de Alberto Bougleaux, con la colaboración de Sergi Bernal, al dirigir un documental que investigue y al mismo tiempo reivindique la vida e incluso la muerte del maestro y sus conexiones tanto en Bañuelos como en México, va sumando interés y alcance al tema.

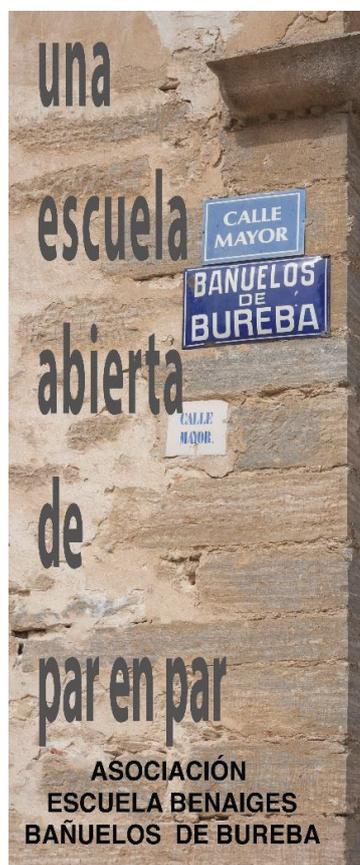
Es importante resaltar, paralelamente a esto, que desde hace bastantes años existió un gran interés, concretado en diversos trabajos de la Agrupación de Familiares de las Personas Asesinadas en los Montes de La Pedraja, por dar a conocer todo lo referente a esta materia. Y es entendible que la creación de una asociación para el reconocimiento y la defensa de una de esas personas enterradas (por lo menos, eso se creía en esos momentos) en La Pedraja fuera vista también como algo importante; y, consecuentemente, la necesidad de potenciar los trabajos de difusión y, así, sumar intereses comunes.

También nos vamos a encontrar con las aportaciones de toda una serie de personas que, pertenecientes al mundo de la enseñanza, ven en la escuela de Bañuelos una representación, una imagen de la idea del trabajo educativo, de la plasmación en directo de la pedagogía Freinet que el maestro Benaiges practicaba y que, en gran medida, todavía hoy en día siguen practicando las personas integrantes del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP, movimiento pedagógico que bebe de las fuentes de Freinet.

Y, por fin, habría que sumar a todas las personas que, desde un punto de vista ideológico, e incluso afectivo, llegan a la escuela por la brutalidad del asesinato de Antoni y por la belleza de su trabajo en el pueblo, plasmada en los periódicos escolares *Gestos*, *Recreo* y las *Publicaciones Especiales* editadas por la escuela.

Esta amalgama de grupos y personas han sido los responsables de que unas ruinas se conviertan en una Escuela Abierta, en una realidad hoy.

Lo primero que el grupo organizador se plantea, tras los trámites burocráticos de la inscripción en los registros, es la de recuperar físicamente la escuela; y, para ello, empiezan una labor larga y pesada: hay que entrar, remover, tirar y limpiar en un espacio absolutamente degradado. Es una tarea dura, porque es realizada por un grupo pequeño de personas que son las que viven o visitan con regularidad el pueblo (siempre es bueno recordar que los habitantes de Bañuelos durante todo el año son menos de treinta y, como es lógico en este tipo de lugares, con una mayoría de personas mayores).



Cartel de "Una escuela abierta"



*Pintando en una de las fases de la obra, 07.12.2014.*



*Pintando en una de las fases de la obra, 03.03.2015.*

Aunque los acontecimientos fueron sucediéndose sin interrupción y sobrepasando en muchas ocasiones los planes organizativos de la junta directiva, creemos interesante dejar constancia de estos iniciales planteamientos:

En primer lugar, nos planteamos hacer distintos tipos de jornadas, como las pedagógicas de Freinet, de folclore, de cine documental...

Por otro lado, estaría nuestra aportación a las fiestas patronales de Bañuelos en agosto, que diseñamos para que fueran dirigidas fundamentalmente a la gente menuda, organizando concursos o certámenes de pintura, juegos...

Y, por otra parte, la salida al exterior como asociación para difundir nuestra realidad y la historia del maestro. Esta parte se planteó al principio como soporte de la proyección en muy diversos lugares del documental de Alberto Bougleaux *El retratista*.



*Acto de colocación de una placa en recuerdo de la visita de los familiares de Antoni Benaiges a Bañuelos (2014)*

Diríamos que este era nuestro planteamiento, siempre supeditado en lo referente a espacios a las posibilidades del Ayuntamiento para la realización de las obras necesarias.

Como ya hemos dicho, los acontecimientos nos sobrepasaron casi de inmediato.

Es en el año 2014 cuando se plantean una serie de actos que ponen en marcha el funcionamiento hacia fuera de la asociación.

En este año, visitan Bañuelos y su escuela los familiares de Antoni Benaiges; es el reencuentro de las dos partes implicadas en la historia: la familia, que había perdido no solamente a uno de sus elementos, sino que desconocía todo lo ocurrido, y un pueblo que tuvo un maestro al que lo asesinaron y el silencio lo cubrió. Es el momento emotivo más importante de la creación de la asociación y recuperación del edificio. Fue la unión de este con aquel joven maestro catalán.

En julio de ese mismo año, los maestros y maestras del MCEP, que estaban celebrando su congreso anual en Logroño, hacen una visita a la escuela, se coloca una placa conmemorativa del acto y, lo más importante, Bañuelos, su escuela y su asociación se abren al mundo de la pedagogía Freinet a través de este altavoz que va a suponer el MCEP.

Es durante las fiestas del pueblo de ese mismo año, en agosto, cuando, utilizando la pared de la escuela como pantalla, se proyecta por primera vez en Bañuelos el documental de Alberto Bouglaux *El retratista*, contando con la presencia de alumnos del maestro entre los asistentes, además del director y guionista del documental. Toda una impresionante y mágica sesión.



Proyección en la fachada de la escuela del documental *El retratista*, agosto de 2015.

Es durante las fiestas del pueblo de ese mismo año, en agosto, cuando, utilizando la pared de la escuela como pantalla, se proyecta por primera vez en Bañuelos el documental de Alberto Bouglaux *El retratista*, contando con la presencia de alumnos del maestro entre los asistentes, además del director y guionista del documental. Toda una impresionante y mágica sesión.

El éxito de todo lo reseñado, estimula a las personas de Bañuelos, que sin pausa prosiguen en la tarea de limpieza y acomodación de las instalaciones para poder realizar actuaciones dentro de las mismas. Fruto de este entusiasmo, es que se plantea la realización de las I Jornadas de Pedagogía Freinet para abril de 2015. El trabajo es ingente, pero mereció la pena. Entre el 11 y el 12 de abril de 2015 se desarrollaron una serie de actos teniendo como base esta pedagogía con la presencia de más de cincuenta personas de todo el territorio español, con un programa cuyo desarrollo incluimos en el Anexo 1, terminando con una visita a La Pedraja.



I Jornadas Escuela Benaiges. Taller de Pintura en La Loma, 11.04.2015.



I Jornadas Escuela Benaiges. Charla sobre "La pedagogía Freinet en los tiempos de Antoni Benaiges", 11.04.2015.



I Jornadas Escuela Benaiges. Visitando la exposición, 11.04.2015.



I Jornadas Escuela Benaiges. Montando el Taller de Impresión, 11.04.2015.

Empezábamos a ser conocidos y reconocidos en amplios espacios de enseñantes y de la sociedad interesada en la Memoria Histórica. Nos íbamos abriendo camino.

Ese recorrido, lleno de ideas, esperanzas y comprensiones, va a hacer posible que el 2015 sea un año en el que la asociación desarrolle un amplio programa de actividades, tanto en la propia escuela como fuera de ella, acudiendo a invitaciones de otros pueblos, de asociaciones, de grupos de amigos... Y de las que destacamos, por su incidencia, las siguientes:

- En la propia escuela, el 25 de junio realizamos una charla-coloquio con la proyección del documental *Las maestras de la República*, de Pilar Pérez Solano.

- Las Jornadas de Puertas Abiertas que hicimos dos días después, el 27 de junio, invitando a todo el mundo a visitar y conocer la escuela y su restauración.

- Un interesantísimo Taller de Encuadernación en agosto, coincidiendo con las fiestas patronales, dirigido por Valentín.

- La presencia, con stand incluido, en la *DemandaFolk* de ese año en el pueblo de Tolbaños de Arriba (Burgos).

- Además, la visita organizada por la asociación al Museo de la Evolución Humana y Atapuerca, terminando con un recorrido por Agés, localidad también de la provincia de Burgos, en el Camino de Santiago, el 18 de octubre.

Todas estas actuaciones han tenido siempre un hándicap, y es el trabajo de restauración del edificio que, como ya hemos dicho, se ha ido haciendo en distintas fases, supeditadas a los presupuestos municipales, lo que ha provocado que algunos meses no se pudiera hacer uso de las instalaciones, al estar estas en obras. Y, además, ello obligaba a algo nada “agradable” y era el que cada vez que se terminaba una fase de la obra había que volver a limpiar, ordenar, colocar todo el espacio del edificio... y vuelta a empezar.

Al inicio del año 2016, en concreto el 31 de enero, empezamos una nueva experiencia: la Convocatoria del I Concurso de Cuentos “Escuela Benaiges”, abierta a toda clase de público y con la mirada puesta en la historia del maestro. En el mes de junio, se editó el libro con los cuentos elegidos; y el día 16 de ese mismo mes, en un acto celebrado en el ayuntamiento (la escuela estaba en obras), los textos fueron leídos por sus autores y autoras y se les entregaron los premios. El éxito, entendiendo este como la cercanía y el cariño de la gente hacia la historia de Antoni, nos ha “obligado” a continuar con la convocatoria anual del concurso y, así mismo, con la edición del libro con los textos elegidos y su posterior presentación en el verano. En la actualidad, tenemos editados *Cuentos 2016*, *Cuentos 2017* y *Cuentos 2018*; y ya está en marcha la convocatoria de este año 2019 (vid. Anexo 2).



Portada del libro *Cuentos 2017*, editado por la AEB, julio 2017.

Un momento realmente importante de esta salida al exterior fue, sin duda alguna, la asistencia como Asociación, el 7 de mayo de 2015, al acto sobre Antonio Benaiges organizado por FETE-UGT en la Casa del Cordón de Burgos.

Y, también, la visita, en octubre, que el grupo Guanas, de Rivas-Vaciamadrid, realizó a Bañuelos, donde organizamos una serie de talleres de expresión-impresión en la plaza del pueblo ante la imposibilidad de realizarlos en el edificio escolar por las obras existentes en ese momento.

Ya en el 2017, pusimos en marcha otro de los grandes proyectos que hemos podido realizar: las II Jornadas de Pedagogía Popular. Se celebraron el 20 y el 21 de mayo, y en colaboración esta vez

**ANTONIO BENAIGES, DE UNA FOSA COMÚN DE 1936 A UN PROYECTO DE VIDA, LA REHABILITACIÓN DE SU ESCUELA PARA HACER UN LUGAR DE ENCUENTRO.**

**SÁBADO 7 DE MAYO, CENTRO CULTURAL DEL CORDÓN. PLAZA DE LA LIBERTAD S/N BURGOS**

Cartel del acto organizado por FETE-UGT y AEB en el Centro Cultural del Cordón, en Burgos, 7.05.2015.

con el Taller de Técnicas Freinet del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP, con una buena infraestructura en el propio edificio: ahora no había miedo/riesgo de que se rompiera

alguna tabla del viejo suelo, ¡ya estaba recién reparado con vigas y columnas nuevas! Unas cincuenta personas de todo el Estado estuvieron trabajando y disfrutando del entorno y del ambiente festivo y solidario que se vivió en esos días (vid. Anexo 3).



*II Jornadas Escuela Benaiges. Montando el cartel de las Jornadas, 19.05.2017.*



*II Jornadas Escuela Benaiges. La imprenta, 20.05.2017.*



*II Jornadas Escuela Benaiges. Taller de Impresión, 20.05.2017.*



*II Jornadas Escuela Benaiges. Foto del grupo, 21.05.2017.*

Estas II Jornadas van a representar un cambio fundamental en nuestra manera de trabajar de cara al exterior, pues vamos a ir analizando nuestra realidad y nuestro entorno y, de esa manera, vamos haciéndonos conscientes de que solos no podemos.

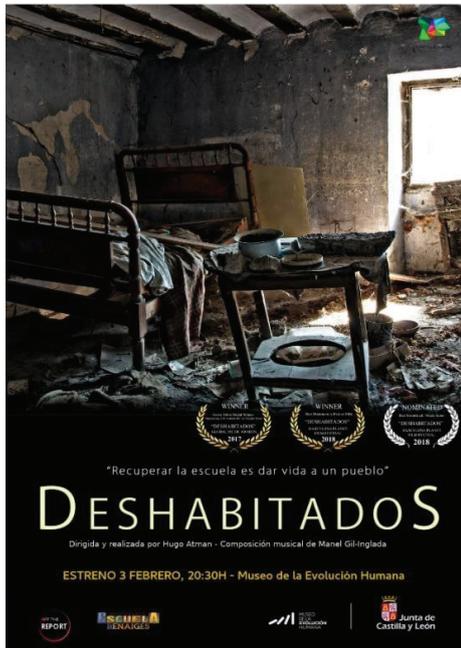
Cuando esta realidad se nos hace patente, iniciamos el camino hacia un cambio en el planteamiento del trabajo de la asociación.

Nos damos cuenta de que, si Bañuelos es un pueblo con treinta habitantes y en los pueblos de alrededor la situación es parecida, eso claramente quiere decir que somos muy pocas personas y, además, aisladas. Esta realidad nos hace plantearnos que es necesario conectar, contactar con grupos, personas, asociaciones, ayuntamientos, pueblos... de nuestra zona que tienen la misma problemática de aislamiento que Bañuelos y analizar las posibilidades de unir las circunstancias y los anhelos de toda esta gente como única forma de hacer fuerza, de en principio tener presencia. Con este planteamiento, se organiza una de las actividades principales de las II Jornadas: una mesa redonda a la que se invita a todos los colectivos y asociaciones de la zona. Se desarrolló con una asistencia impresionante de asociaciones: todas las convocadas y alguna más por libre, y con una discusión a la que aportaron sus ideas todas las personas asistentes, aunque por domicilio no tuvieran esa problemática.



II Jornadas Escuela Benaiges. Mesa Redonda "Tejiendo redes", 20.05.2017.

De esta experiencia, han surgido posteriormente nuevas reuniones y movimientos asociativos que están actualmente en marcha.



Cartel del documental *Deshabitados*. Estreno en el Museo de la Evolución Humana, Burgos, 03.02.2018.

De esta segunda etapa, por decirlo de alguna manera, es el acuerdo de realizar un documental desde la asociación que tuviera, además del sustrato ideológico pedagógico que la historia de Benaiges nos reclama, la problemática del aislamiento y, sobre todo, las diferentes y variadas soluciones o alternativas que se están empezando a dar ya en este medio rural de nuestras comarcas. Tuvimos a nuestro servicio un documental, *El retratista*, que hemos difundido por todo el territorio y que encajaba perfectamente en la primera fase de "salida", de darnos a conocer. En ese documental, aparecían los nombres de Benaiges, Bañuelos, Freinet, imprenta, cuadernillos... Todos los ingredientes de una pedagogía: la de Freinet; de toda una vida dedicada a ese trabajo: la biografía de Antoni Benaiges; de la vida dura de un pueblo: la de Bañuelos de Bureba; del trabajo y cariño que el asesinato del maestro supuso en un lugar de México: la Escuela Experimental Freinet de San Andrés de Tuxtla... Todo eso ya lo teníamos expuesto por todos los rincones. Ahora estábamos entrando en una nueva

etapa. Por esas razones, la asociación encargó a Hugo Atman que realizara y dirigiera *Deshabitados*, documental que, como su propio nombre indica, nos muestra la grave problemática que asola a nuestra geografía, pero presentando posibles soluciones y experiencias, sobre todo educativas, siguiendo los postulados del maestro Antoni, además de otras.

Será durante el año 2018 cuando este documental se presentará, siempre con el formato de charla-debate, por más sitios de los que humanamente nos parecía posible (hay que recordar el número pequeñísimo de personas que pueden estar dispuestas a ir de lugar en lugar para hacer un acto de este tipo). Y se realizaron presentaciones desde el Museo de la Evolución Humana de Burgos (dos veces) hasta el pueblo de Villanueva de Tapia, en la provincia de Málaga. En todos los lugares que han requerido nuestra presencia y la del documental, hemos estado.

RE-ESTRENO

2 JUNIO  
20:15h  
Museo de la Evolución Humana

CONCIERTO

Con:  
Blanca Olalla Altable, Violín.  
María San Miguel Muñoz, Violín.  
Luis Martínez, Viola.  
Juan Ignacio Alonso, Violonchelo.  
Antonio Martínez, Contrabajo.  
Goyo Esteban Pérez, Acordeón.  
Manel Gil-Inglada, Guitarra.

Y la colaboración especial de:  
Alba Chicote, Voz y Percusiones.  
Silberius de Ura, Voz y Acordeón.  
Ramon Sauló, Cantautor.

"Recuperar la escuela es dar vida a un pueblo"

# DESHABITADOS EN CONCIERTO

Banda sonora del documental coproducido por la Asociación Escuela Benaiges y OFF THE REPORT, dirigido por Hugo Atman. Música original de Manel Gil-Inglada

AL FINALIZAR EL CONCIERTO SE PROYECTARÁ EL DOCUMENTAL "DESHABITADOS"

Asociación Escuela Benaiges OFF THE REPORT www.facebook.com/deshabitados

MUSEO DE LA EVOLUCIÓN HUMANA Junta de Castilla y León

Cartel del concierto "Deshabitados". Museo de la Evolución Humana, Burgos, 02.06.2018.

No podríamos dejar de apuntar que este movimiento de personas y localidades ha tenido muy buenas recompensas. Durante este proceso, una serie de personas radicadas en Cataluña, pero veraneando o siendo oriundos de la zona burgalesa, han trabajado al unísono con la asociación y han creado unas bandas sonoras, unas canciones que además de acompañar al documental *Deshabitados* se han plasmado en un DVD: es el trabajo de Manel Gil-Inglada y Ramón Sauló, y que han servido de acompañamiento en presentaciones e incluso en recitales en diversos lugares.

Durante este año 2018, se trabajó mucho fuera del edificio, ya que dentro, en los locales de la escuela, no se ha podido: obras y más obras, lentas y más lentas. Pero todo llega. En el año 2019, podemos decir que prácticamente la reconstrucción o rehabilitación de la antigua escuela de Bañuelos está ultimada para abrirse como la Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba. Y lo vamos a realizar con unas actividades que se corresponden con este hecho.

En este año, se celebra el cincuentenario del primer congreso o *stage* de maestros Freinet después de la guerra civil. Y, para celebrarlo, el MCEP ha entendido que nuestra escuela, que nuestra asociación, era un buen lugar y una buena compañía. Y en eso estamos. El 31 de mayo y el 1 y 2 de junio de 2019 se habrán celebrado en la Escuela Benaiges la Jornadas "Freinet 50 años, Santander 1969-Bañuelos 2019" (vid. Anexo 4).

Y una vez terminada la realización de la obra en el edificio de la escuela, estamos en la fase de la decoración y del mobiliario, de los elementos técnicos y electrónicos.

Porque este año y el que viene, el 2020, van a ser el final de toda la etapa de la rehabilitación. A partir de este momento, ya están planteados los concursos de cuentos, las fiestas patronales, la realización de exposiciones de fotografía... Ahí estamos.

Para concluir esta presentación de nuestra experiencia como asociación dedicada al maestro Benaiges, es necesario decir que todo lo relatado anteriormente, el trabajo realizado por la Asociación Escuela Benaiges y las personas de su entorno, está íntimamente relacionado con los aspectos materiales de la obra en el edificio de la escuela, por decirlo de alguna manera; pero, además de ello, existe otra realidad de la que no podemos olvidarnos y que ha enriquecido nuestra labor. Nuestra asociación, y muchas más personas y entidades, hemos generado un movimiento de búsqueda (no deja de ser llamativo que una simple búsqueda en Google dé más de 103000 resultados), valoración y difusión, que ha hecho posible no solo la recuperación del nombre, de la vida, del trabajo y posterior asesinato del maestro Antoni Benaiges a manos de la barbarie fascista, sino de todo lo que esta realidad política represiva significó para la educación, la enseñanza y la pedagogía a partir de 1936 hasta... nuestros días.

En estos momentos, hablar de Benaiges supone la existencia de varios documentales, libros, exposiciones que nos acercan a la biografía del maestro y a su manera de trabajar en la escuela: la pedagogía Freinet. Ahí seguimos.



Cartel "Freinet 50 años", Bañuelos 31.05.2019.

## ANEXOS

### Anexo 1: Programa I Jornadas

**I JORNADAS ASOCIACIÓN ESCUELA BENAIGES**  
TÉCNICAS FREINET  
PROGRAMA  
BAÑUELOS, 11 y 12 de abril de 2015

**Día 11 (sábado)**

10:00 Presentación del grupo en el Salón del Ayuntamiento de Bañuelos de Bureba a cargo de la *Asociación Escuela Benaiges*.  
Visita de la Escuela Benaiges.

11:00 Charla sobre la técnica Freinet en los tiempos de Antonio Benaiges, la Cooperativa Española de la Técnica Freinet/Batec y el Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, entre otros grupos de maestros.

12:00 Realización de diferentes actividades en los talleres: expresión libre de texto y dibujo (en caso de buen tiempo se dibujará el pueblo desde la ladera), intercambio de cuadernos escolares, investigación del medio y, posteriormente, evaluación en la asamblea.

13:30 Paseo y comida comunal (paella al estilo Bañuelos).

15:30 Realización, a cargo del Taller El Patio/MCEP, de diferentes actividades orientadas a conocer las técnicas de impresión e ilustración gracias al uso de imprentas, linóleo y limógrafo.

18:30 Proyección del documental *El Retratista* y charla posterior.

**Día 12 (domingo)**

9:30 Visita a La Pedraja, lugar donde se halla la fosa común donde el maestro Benaiges fue enterrado y asesinado.

Plazas limitadas

Información e inscripciones en Asociación Escuela Benaiges:  
[escuelabenaiges@gmail.com](mailto:escuelabenaiges@gmail.com)

Para facilitar el alojamiento, tenemos contacto con diferentes albergues de la zona.

El horario puede sufrir alguna variación por necesidades de la organización de las Jornadas

Asociación Escuela Benaiges. Plaza Mayor. Bañuelos de Bureba, Burgos. [escuelabenaiges@gmail.com](mailto:escuelabenaiges@gmail.com)

amarchamalo 2014

anexo 2: Convocatoria del Concurso de Cuentos 2019



**IV CONCURSO DE CUENTOS Y RELATOS  
"ESCUELA BENAIGES"**

Premio: Publicación en antología.  
Un primero de 200€, dos segundos de 50€.

Los trabajos deberán ser originales, estrictamente inéditos (incluido internet), no premiados en otros concursos ni estar pendientes de resolución en otros certámenes.

Cada persona puede presentar un máximo de dos cuentos/relatos.

Podrán participar todas las personas que lo deseen sin límite de edad.

En idioma castellano. (Si está escrito en otra lengua se enviará junto con el original la traducción al castellano).

La extensión del cuento/relato deberá tener entre un mínimo de una página y un máximo de diez a una sola cara.

Tema: LA ESCUELA RURAL Y SU ENTORNO,  
(Memoria histórica, pedagogía y educación).

Asociación Escuela Benaiges. Bañuelos de Bureba. Burgos.

FECHA DE CONVOCATORIA 21 de marzo de 2019

Ver bases completas en:  
<https://bit.ly/2U3mF2u>  
<http://escuelabenaiges.blogspot.com>

### Anexo 3: Programa II Jornadas

## PROGRAMA

### **20 de mayo de 2017, sábado:**

Hay que madrugar un poco...

10:00 Recepción en el Ayuntamiento.

10:45 Paseo por el pueblo hasta la Escuela del Maestro Antonio Benaiges, parando en la casa de señora Nemesia.

11:00 Mesa Redonda:

Pedagogía Freinet: MCEP:

¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?

12:15 Recreo con café y al terminar: presentación de los libros: "Construyendo escuela" a cargo de Sebastián Gertúdoix. "Pedro Moran el niño...", ¿por Pedro Morán?

14:00 Nos vamos a comer una paella.

16:00 Taller de impresión: trabajamos el linóleo, la gelatina, la imprenta, subimos a dibujar a la Loma, si hay tiempo.

19:00 Mesa Redonda:

Tejiendo Redes: Alternativas en nuestra Tierra.

Asociaciones de la zona relacionadas con la problemática.

Moderador: Una persona de la Asociación E. Benaiges.

Por la noche en el albergue Puerta del Norte

### **Cuentacuentos**

a cargo de Teresa Flores.

### **Canciones de México**

en la voz de Dolores Sanjuan.

### **21 de mayo de 2017, domingo:**

10:00 Teaser del documental sobre Bañuelos y la Escuela de Antonio Benaiges, de Hugo.

11:00 Homenaje al maestro Argimiro Turrado Barrio de León, por una vida de trabajo digna de ser conocida.

Momento poético con Gloria Rivero.

Finalizamos con la colocación de placa conmemorativa de Patricio Redondo con el epitafio al maestro Benaiges, a petición de la FIMEM.

Nos despedimos!!!

## Anexo 4: Programa Freinet 50 años



El 1 de agosto de 1969, en los locales del colegio de San Blas de San Blas, situado en un chalet del Sardinero, se celebra el primer "Stage" peninsular sobre pedagogía Freinet después de la Guerra Civil, organizado por Ferran Zurriaga, maestro valenciano que está en contacto con la gente del Instituto Cooperativo de Escuela Moderna, I.C.E.M., de Francia.

En este encuentro reunimos unas cincuenta personas procedentes de diversos puntos de la península: País Valencià, Catalunya, Euskadi, Asturias, Madrid, Andorra y Santander. De Andorra vino Josep Alcobé, un entusiasta maestro de la escuela pública que llegó a ser Presidente de la Federación Internacional de Movimientos de Escuelas Modernas, FIMEM, y Presidente Honorario del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, M.C.E.P.

Durante varios días hablamos de Freinet pero, sobre todo, practicamos sus técnicas en un ambiente y una relación personal de compañerismo que fue como un sueño para todas las personas que participamos. No cabe duda de que este encuentro significó una mejora metodológica en nuestras prácticas y una profundización en el compromiso social de las mismas.

La pedagogía Freinet está comprometida con el pueblo y sitúa a las criaturas en el centro de la actividad escolar, dándoles la palabra. Con este objetivo hemos llegado hasta la actualidad.

Les parece importante recordar y conmemorar este proceso iniciado hace 50 años, por eso os invitamos a un nuevo encuentro en Bañuelos de Bureba, Burgos. El proceso debe continuar. La pedagogía Freinet es, también hoy, una herramienta al servicio de una educación emancipadora y con una gran proyección hacia el futuro.

**Inscripción y estancia: 75€**  
Viernes: cena y dormida en albergue  
Sábado: desayuno, cena y dormida en albergue, comida en Bañuelos  
Domingo: desayuno en albergue  
Habrá un autobús el sábado para ir y volver del albergue a la Escuela.

Al ser un aforo limitado únicamente podrán asistir a las jornadas las personas previamente inscritas.

INFORMACIÓN  
☎ 636562170/661292033  
@ freinet50aniversario@gmail.com

INSCRIPCIONES  
Asociación Escuela Benaiges  
c/c de ingreso:  
ES70 3060 0005 53 2232347621  
**Cuando realices el ingreso envía un e-mail con tus datos a**  
@ escuelabenaiges@gmail.com  
☎ 661292033

Local jornadas:  
Escuela Antoni Bennages  
Bañuelos de Bureba. Burgos  
Albergue:  
Albergue Puerta del Norte  
Busto de Bureba

**Freinet**  
**50 años**  
Santander 1969  
Bañuelos 2019  
31 de mayo al 2 de junio  
Movimiento Cooperativo de Escuela Popular  
Asociación Escuela Benaiges

Todas las imágenes proceden del Archivo Asociación Escuela Benaiges (variada autoría: Carmen Pérez, Enrique Pérez, Fermín Rojas, Gema Marchamalo, Javier González, María Teresa Roda, María Pérez, Rocío Pérez, Sergi Bernal...)

## BIBLIOGRAFÍA

Estatutos Asociación Escuela Benaiges, Bañuelos de Bureba (Burgos).

Periódicos escolares Gestos y Recreo de la Escuela Nacional Mixta de Bañuelos de Bureba, 1935-1936.

Publicaciones Especiales de la Escuela Nacional Mixta de Bañuelos de Bureba, 1935-1936.

-*Antoni Benaiges Nogués*, de Ignacio C. Soriano Jiménez, Asociación Escuela Benaiges, Bañuelos de Bureba, 2018.

-*Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*, de Queralt Solé, Francesc Escribano y Francisco Ferrándiz. Associació Mirmamda Blume / Ventall Edicions, Barcelona, 2013.

-“Freinet en España”, en *La revista*, colaboración de Fernando Jiménez Mier Terán, EUB, Barcelona, 1996.

*Bañuelos de Bureba, 9 de abril de 2019*

## Añoranzas. Mi escuela

Perfecto Pereiro Lázara



Añorar es echar en falta y también recordar con melancolía algo o a alguien a quien se ha querido. En la añoranza entran, por ello, los sentimientos, no solo los recuerdos. Añorar es, por tanto, más profundo que el mero evocar; es revivir tristezas por las cosas que echamos en falta, pero también es recordar los buenos momentos, las alegrías que hemos vivido en otras épocas.

Desde este punto de vista, cada vez que miro y remiro esta fotografía en blanco y negro en la que se muestra un grupo de veinticinco alumnos del curso 1948-49 de la Escuela Nacional de Silleda (Pontevedra), una pequeña villa de la Galicia interior, dirigida por el Maestro D. José Soto, puedo decir que siento añoranza.

Entre esa imagen y el día de hoy, han pasado setenta años, nada más. Sí, nada más. Todo, la escuela, el maestro, los compañeros, los recuerdos, ese destartalado rincón del patio (lugar de la foto), sigue cercano y presente.

Desde entonces, quien esto escribe, el primero sentado a la izquierda y uno de los más pequeños del grupo, ha dedicado cuarenta años de su vida a la enseñanza, lejos de esa escuela, lejos de Galicia, pero con el corazón siempre cercano a ese grupo, con el agradecimiento a esa escuela y a esa villa donde recibió el bautismo de las primeras letras.

Al contemplar esta fotografía, de la que recuerdo a todos y cada uno de los componentes por sus nombres de pila y apodos correspondientes, me surgen una serie de evocaciones de la infancia vivida en esa lejana y difícil época.

Los alumnos éramos todos vecinos de la villa o de las aldeas de los alrededores. De ese grupo escolar, de edades comprendidas entre los cinco y los quince años (faltan algunos), la gran mayoría solo realizaron los estudios obligatorios; cuatro estudiaron Bachillerato y solamente uno realizó estudios universitarios. Eran tiempos en los que estudiar era una obligación necesaria, pero realizar el Bachillerato o una licenciatura era lujo o una inversión prohibitiva para muchas familias.

El atuendo, tal como se ve en la fotografía, era el de la calle, reflejo de la sociedad y de la época. No había uniforme alguno, ni babis.

El edificio de la escuela, que había sido construido a comienzos de los años treinta del siglo pasado, era magnífico, grande, clásico, de sillares de granito y ubicado en pleno centro de la villa. Hoy, esa magnífica fachada sigue intacta, pero el interior, (aulas y viviendas), junto a los espacios del jardín y patio posteriores, tras una reforma profunda, está dedicado a biblioteca.

En la planta baja se ubicaban los locales de las escuelas y en los pisos superiores, sobre cada uno de los respectivos locales escolares, estaban las viviendas para los maestros. El acceso a estas era a través de una gran puerta central, con arco, de la que partía una escalera señorial, con pasamanos, que se bifurcaba antes de llegar a cada planta.

En el amplio *hall*, repleto de colgadores, había un pequeño cuarto-almacén para material escolar. Los locales escolares eran idénticos en tamaño y distribución. A la derecha, tres amplias ventanas y una puerta, que daban al jardín, iluminaban la estancia.

El aula era rectangular, luminosa y amplia. Y muy fría en invierno. La única fuente de calor era, a veces, un brasero de uso doméstico, junto a la mesa del profesor, donde nos calentábamos las manos. ¡Dichosos sabañones!

Alineados de manera simétrica, había pupitres dobles para los mayores y mesas un poco más bajas, con cuatro sillas, para los pequeños.

Presidía la escuela, la mesa del profesor, siempre repleta de libretas y cuadernos que se apilaban junto al globo terráqueo y, a su lado, las temibles varas de madera que tenían la doble función “didáctica” de punteros e instrumentos de castigo físico. Aquella esfera terrestre, sin una costura, sin una arruga y de colores era una obsesión para mí: era el balón perfecto. Sobre la blanca pared, en todo lo alto, un crucifijo junto a una foto oficial de Franco, un enorme mapamundi y un mapa de España.

Una enorme pizarra negra, de la que colgaban una regla de madera larga, un compás de gran tamaño con la punta acerada y un borrador atado a un larguísimo cordel, ocupaban la pared opuesta al fondo de la escuela.

El material escolar propio lo llevábamos en una cartera de madera, cuero o cartón. En su interior, junto a un libro de lectura, estaba la enciclopedia correspondiente, los cuadernos, lápiz, pluma y no faltaba la pizarra con sus pizarrillos. ¿Quién no recuerda las gomas Milán, de colores o aquella doble blanca y negra para tinta y lápiz? ¿Y la famosa tinta Pelikán o los secantes?

El horario escolar, de jornada partida, era de 10 a 13 horas por la mañana y de 15 a 17 por la tarde.

La disciplinada entrada se producía, desde la calle, al son de himnos marciales con letras ininteligibles y formados “modo militar”, en filas de menor a mayor. ¡Firmeeeees... ar!, ¡cubriiiiiirseee... ar! Cuando el maestro entonaba *Prietas las filas, recias marciales, nuestras escuadras van...*, la fila comenzaba a andar hacia el interior. A medida que entrábamos, nos íbamos colocando cada uno frente al respectivo asiento y, cuando la canción finalizaba, el maestro dirigía la oración con la que comenzaba la clase.

En el patio posterior de la escuela, había un jardín con plantas, flores y un pozo, además de los aseos. Como allí no había capacidad para jugar, los recreos se hacían en la calle. Allí, se realizaban los juegos o bien sobre la ancha acera o sobre la carretera general (N525), cuyo escaso tráfico y su piso asfaltado nos servía de polideportivo.

Por supuesto, las clases eran todas en castellano. En la escuela estaba terminantemente prohibido hablar o escribir en gallego. ¡O tempora, o mores!

Aquella escuela, muy marcada por la política de la época, no tenía ningún programa pedagógico renovador. Se enseñaba al modo tradicional y se aprendía cantando, repitiendo, memorizando (a veces con castigos físicos), ya que, salvo los libros, la pizarra o los mapas, no disponía de medios materiales.

Añoro esa escuela, porque a pesar de sus carencias, que eran muy grandes, y la carga ideológica que no percibíamos, nos preparó para el trabajo y el estudio, por medio del esfuerzo personal, la disciplina y la obediencia. La recuerdo como un lugar de trabajo y también de ocio, a la que asistíamos con alegría y donde los más pequeños teníamos ganas de aprender, de jugar, de vivir, de imitar a los mayores -que siempre nos ayudaban- y, cómo no, de crecer.

A mí, en una época histórica de dificultades y carencias, aquellos cinco años de estancia en la escuela primaria, que me iniciaron en el mundo del estudio, de la amistad, del trabajo, del respeto y del compañerismo, esos años de aprendizaje en convivencia, sin duda, marcaron mi vida. Fue una etapa entrañable, una experiencia única por el amor y la dedicación que ponían en ella los maestros que me tocó en suerte disfrutar, sobre todo aquella *maestra de maestras*, la irrepetible D<sup>a</sup> Rolindes Rodríguez que, en sus clases vespertinas-particulares y de pago, con su cariño, su entrega, nos abrió el camino del instituto y de la universidad y nos lanzó a un mundo nuevo, lleno de sueños y proyectos.

## Un siglo de La Grande Obra de Atocha

María del Carmen Gómez Gómez

María Teresa Iglesias Polo



Educar es enseñar a ser persona, transmitir conocimientos, valores...; en definitiva, crear seres sociales capaces de convivir en paz. La educación no siempre ha estado vinculada a la escuela; de hecho, parte de la familia, del grupo y poco a poco han ido naciendo sistemas que ayudan a educar, a formar. Hace tan solo cien años que ir a la escuela no era algo ni prioritario ni obligatorio, aunque la normativa lo contemplara como tal. Las escuelas a principios del siglo XX eran locales mal acondicionados en la mayoría de los casos e insuficientes para acoger a todos los niños en edad escolar. Aun así, había puestos escolares vacíos, porque las necesidades y los intereses distaban bastante de la formación académica.

Muchos de los muchachos se quedaban sin ir a las clases por tener que trabajar, porque es más vital alimentar el estómago que la mente. En 1918, comienza a nacer en La Coruña una obra benéfica con claros fines de educar, pero con pocos recursos para funcionar. Son un sacerdote soñador y un barrio trabajador los que hacen posible que en cinco años se pueda empezar a funcionar dando clases gratuitas. Es la Grande Obra de Atocha, un proyecto nacido de las necesidades de un barrio con el objetivo de poder solventarlas.

### **El nacimiento de La Grande Obra de Atocha en La Coruña de 1918**

Vemos dos fotos de una construcción ya muy avanzada. Corresponden a los primeros años de la década de los veinte del siglo pasado y están localizadas en La Coruña.

En esa capital, el sacerdote Baltasar Pardal Vidal, con el apoyo de la gente de la ciudad, consigue poco a poco ir levantando locales en los que albergar aulas, comedor, capilla, etc. Las obras avanzan dependiendo de la generosidad de los vecinos; cuando no hay dinero para ladrillos, no se puede

seguir construyendo. Una vez terminados los primeros locales, ya se puede comenzar; y ahora también ayudado Pardal con la generosidad de un grupo de jóvenes mujeres que colaboran en su labor y se ponen manos a la obra en clases, talleres y comedor; pero esto sucede ya en la segunda década del siglo. Antes de esta inauguración, un 30 de agosto de 1923, el camino es duro y a veces complejo: cinco años de obras, planes, negociaciones y una burocracia que no se lo puso fácil al fundador. Hoy, cien años después, podemos hacer una valoración del proyecto indiscutiblemente positiva, pero por aquel entonces el futuro era incierto. Se pretendía crear un lugar donde dignificar a la persona dándole apoyo y proyectando en ella un futuro esperanzador.

El sueño de Pardal: una gran cocina, una gran escuela, unos grandes talleres y una gran iglesia ven la luz tras meses de intensa lucha, de sufrimiento y de ejercicio de humildad pidiendo de casa en casa y mendigando por todo La Coruña para dar al barrio de Atocha una Grande Obra. Al fin, las gentes contemplaron asombradas el nacimiento de La Grande Obra de Atocha, que se llamó “grande” porque grandes eran también las necesidades del barrio: “se llama Grande porque es de los niños y de los pobres” (Pardal, 1919); y millares de niños recibieron y reciben formación y cultura.

### **Cien años después**

A lo largo de los años, esta obra se ha ido extendiendo por España y América, convirtiéndose en un referente de la educación inclusiva, pues en sus aulas tienen cabida alumnos de diferentes nacionalidades, confesiones y culturas conviviendo fraternalmente. Es la persona y su potencial el interés principal de la institución que sigue apostando porque la educación es la base de la sociedad: “La educación es la más noble de las empresas y el mejor bien que se puede hacer al hombre.” (Pardal)

## **Museo de las Antiguas Escuelas en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas (Teruel, España)**

### **Museum of the Ancient Schools in the Theme Park of the Mining and the Railway de Utrillas (Teruel, Spain)**

**Ayuntamiento de Utrillas**

**Resumen:** Utrillas es un pueblo con una tradición minera de muchos siglos que ha sabido hacer del recuerdo de esa actividad un elemento cultural que convierte en muy atractiva la visita a esta localidad de la llamada Cuenca Minera Central de la provincia de Teruel, Aragón (España).

Para dar a conocer cómo fue el conjunto de la vida que, marcada por la minería, tuvo Utrillas, se han musealizado una serie de espacios en varias zonas del pueblo: el Museo de las Antiguas Escuelas, el Museo de la Ciencia y la Arqueología Minera, el Museo de los utensilios y un Aula de paleontología.

Y para hacer aún más atractiva la visita a todo el parque temático, un viejo tren recorre los distintos espacios musealizados.

**Palabras clave:** Utrillas (Teruel), Museo de las Antiguas Escuelas, Museo de la Ciencia y la Arqueología Minera, Museo de los utensilios, Aula de paleontología.

**Abstract:** Utrillas is a town with a mining tradition of many centuries that has managed to make the memory of this activity a cultural element that makes the visit to this town of the so-called Cuenca Minera Central of the province of Teruel, Aragón (Spain) very attractive.

To make known how the whole of life, marked by mining, was Utrillas, a series of spaces have been museumized in several areas of the town: the Museum of the Ancient Schools, the Museum of Science and Mining Archeology, the Museum of utensils and a Paleontology classroom.

And to make even more attractive the visit to the whole theme park, an old train goes through the different musealized spaces.

**Keywords:** Utrillas (Teruel), Museum of the Ancient Schools, Museum of Science and Mining Archeology, Museum of utensils, Paleontology classroom.

## Utrillas: una localidad vinculada a la actividad minera

En Utrillas, localidad perteneciente a la provincia de Teruel (Aragón, España), está ubicado el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril, un complejo museístico que, siguiendo el hilo conductor de la actividad minera que a lo largo de muchos siglos ha existido en ese pueblo, incluye el Museo de las Antiguas Escuelas que se crearon para instruir, fundamentalmente, a los hijos e hijas de los trabajadores de la mina.

Con una población en la actualidad de unos 3000 habitantes, Utrillas (cuyo nombre parece que hace referencia a “aguas abundantes”) se encuentra en la denominada Cuenca Minera Central de la citada provincia de Teruel, en la cabecera del río Martín. Está asentado en la falda de la Sierra de San Just, en la cordillera Ibérica, a 968 metros de altitud.



La historia de Utrillas está muy vinculada a la minería. Así, está constatado que por el año 1067 ya se extraía azabache en diversas zonas a flor de tierra que después se guardaba en las mazmorras del Castillo del Señor, hasta que lo recogían los mercaderes de Vinaroz para venderlo o canjearlo a los marinos genoveses que lo empleaban en la fabricación de botones y adornos.

Según datos del siglo XVII, existía una cofradía llamada de Santa Bárbara, la patrona de los mineros, que en

el coro de la iglesia parroquial guardaba una vajilla para ochenta comensales de cerámica levantina, la cual empleaban un día al año (en concreto, el 4 de diciembre, festividad de Santa Bárbara) en el banquete de hermandad que celebraban los cofrades.

Ramón Berenguer IV había entregado la villa de Utrillas a los caballeros de Santiago de la Espada en el año 1161, para defender mejor esta avanzadilla contra los árabes. Luego fue incorporada a la Corona de Aragón por el rey Fernando el Católico.

A partir del año 1700, la extracción del carbón lignito, el mejor de España en calorías, se realizó a gran escala, produciendo la mayor riqueza de la villa.

Pero es en el año 1876 cuando una empresa zaragozana, dirigida por la familia Baselga, nobles aragoneses, comenzó la explotación del carbón en forma técnica y mecanizada, abriendo nuevos pozos y galerías en el año 1900 y construyendo para el tráfico del mineral el ferrocarril de Utrillas a Zaragoza.

Con el paso del tiempo, estas explotaciones se modernizaron, mecanizándose a escala europea, llegando a ser las más modernas y de mejor rendimiento de España. Culminaron la mecanización

con la apertura del Pozo Pilar, que dio 500 Tm. de carbón/hora y con la central térmica mayor de Europa en su modalidad de refrigeración por aire.

### **Museo de las Antiguas Escuelas**

En este contexto geográfico y productivo, en un momento dado se incorpora a Utrillas la presencia de las Hijas de la Caridad, que ponen en marcha un hospital minero y, lo que ahora más nos interesa destacar, unas escuelas.

Para buscar las raíces de esta implantación de las Hermanas de la Caridad en Utrillas, hay que remontarse en concreto al 28 de marzo de 1917. Meses antes, el presidente y gerente de la empresa Minas y Ferrocarriles de Utrillas (que era la que explotaba las minas en la localidad), D. Mariano Baselga, se había dirigido a las superiores de las Hijas de la Caridad para pedirles que fundasen en Utrillas un hospital para asistir a los heridos en el trabajo (que funcionó hasta 1972) y unas escuelas para formar a los hijos de los mineros; siendo esa señalada la fecha de realización del contrato.

El 14 de mayo de ese mismo año 1917, llegaron a Utrillas las primeras hermanas: sor Emilia Gracia, sor Avelina Martínez, sor Eugenia y sor Guadalupe, que fueron acogidas con gran alegría por todo el pueblo. El 28 de marzo de 1938 tuvieron que marcharse a consecuencia de la Guerra Civil.

Dos años más tarde, siendo gerente de Minas y Ferrocarriles de Utrillas don Santiago Baselga, se instó a que volvieran a Utrillas las hermanas. Y así lo hicieron, regresando el 27 de marzo de 1940.

A partir de ese momento, su presencia y servicio ya fue continuado. Y sus principales actividades, como hemos señalado, eran las de las funciones para las que habían sido llamadas, la sanitaria y la educativa.

Empezaron a dar clases en una nave situada en lo que era taller eléctrico, en el Pozo Santa Bárbara, en las afueras de la localidad. En aquellos tiempos, en unas condiciones difíciles, se sabe que se calentaban con una estufa de carbón.



Posteriormente, ya pasan a impartir las clases en unos locales anejos al hospital-vivienda en el que residían, dentro del núcleo propiamente dicho de Utrillas.

En el año 1959, se inaugura un colegio nuevo, hecho sobre la planta de lo que había sido el antiguo cine de la empresa. Allí se inicia un periodo diferente, con clases de niños y niñas como Centro Subvencionado por el Estado y con el apoyo económico de Minas y Ferrocarriles de Utrillas.

Su labor educativa fue amplia: prepararon durante años a los alumnos para presentarlos al Bachillerato en Teruel; dieron clases de mecanografía, taquigrafía y estudios de contabilidad a todos los jóvenes de la zona que lo quisieron; ayudaron a la mujer con formación humana, clases de corte y confección, cocina y todo tipo de labores.

En la actualidad, se ha musealizado todo este lugar, pudiendo contemplarse una recreación que quiere ser fiel a cómo eran las escuelas en esa época.

La musealización de las Antiguas Escuelas construidas por la empresa Minas y Ferrocarriles de Utrillas se ubica en la zona del Parque Minero, junto al Pozo Santa Bárbara. Esta recreación de



una antigua aula pretende ser una recuperación integral del espacio original que en su día ocupó, junto a las antiguas minas.

En ese espacio, se puede conocer la experiencia de una jornada cotidiana en la escuela en los años de postguerra. En el museo, esa antigua aula de los años cuarenta del siglo pasado incluye pupitres y otros elementos de la época, como material

escolar y libros originales. Además, se pueden contemplar antiguos juguetes y ver una proyección multimedia que adentra al espectador en la evolución de la enseñanza en España a lo largo del siglo XX, conociendo de este modo cómo era la vida en las escuelas contada de la mano de sus protagonistas.

Los objetos de la exposición, antaño cotidianos y hoy dotados de un valor patrimonial, han sido, muchos de ellos, recopilados por el Ayuntamiento de Utrillas o proceden de cesiones de los propios vecinos.

En un momento dado, las escuelas pasaron de ser un colegio mixto a ser solo femenino, desarrollando las hermanas su labor educativa en Utrillas hasta el año 1992 y la sanitaria hasta 1995.



Para los niños, se creó otro colegio, antes denominado Ibáñez Martín y hoy llamado Villa de Utrillas, donde estos asistieron para su formación elemental y aprendizaje. En la actualidad, continúa en funcionamiento como colegio dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.





Con el cierre de las escuelas y del hospital (en los señalados 1992 y 1995), la comunidad religiosa se redujo y su actividad pasó a ser más pastoral, de colaboración con la parroquia: asistencia de enfermos, colaboración en la liturgia, creación del taller misionero, grupo de Cáritas y atención a los necesitados, asociación de la Virgen Milagrosa o colaboración con las diferentes asociaciones del pueblo.

Su tarea fue fecunda y su convivencia con los vecinos del pueblo, cálida. Por ello, en el pueblo de Utrillas, en agradecimiento a todos sus desvelos, a las Hermanas de la Caridad el día 10 de septiembre de 2000 se les organizó un acto de homenaje con motivo de su traslado de la localidad, tras ochenta y tres años de permanencia en el pueblo, después de haber desarrollado tan importante labor socioeducativa a favor de la comunidad comarcal.

Se ha podido hacer una relación de las hermanas que han estado destinadas en Utrillas: sor Felisa Ayúcar Muneta (llegó en 1940), sor Felicitas Cortés Sarrías (1949), sor Manuela Alejandre Ramírez (1955), sor Carmen Oviedo de Sala (año 1983), sor Trinidad Campo López (1965), sor María Nieves Salanueva Osés (1976), sor Concepción Alberdi Gárate (1978), sor Paula Calzada Calzada (1977), sor Concepción Miró Belda (1979), sor María Pilar Tolosa Fraj (1980), sor Asunción García Jarauta (1987), sor Pilar Valero Marzo (1988), sor Inés Layana Barber (1989), sor Adela Candel Candel, sor María Ángeles Galve Bronchal, sor Marcela Valero Marzo, sor Concepción Paredes Fuciños y sor Damiana Vinuesa Millán.

Además del Museo de las Antiguas Escuelas, en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas existen otros espacios museísticos, tanto dentro del Pozo Santa Bárbara como en el propio núcleo urbano.

• *En el núcleo urbano:*

### **Museo de la Ciencia y la Arqueología Minera**

Se encuentra dentro de uno de los edificios restaurados: el convento-hospital de la empresa Minas y Ferrocarriles de Utrillas, de 1920, que atendía a los enfermos y accidentados de los pozos mineros. Estuvo regentado, como hemos señalado, también por las Hermanas de la Caridad de San



Vicente de Paúl. La entrada y las escaleras son originales de la época. Se inauguró en mayo de 2007 gracias a donaciones y al empeño y trabajo del vecino y minero de Utrillas Manuel Beltrán Corbatón.

Se compone este museo de mil metros cuadrados repartidos en tres plantas. La planta baja está dividida en distintas salas, con maquetas a escala real: una sala está dedicada a la historia del ferrocarril de Minas y Ferrocarriles de

Utrillas, con una maqueta de una locomotora de vapor con vagón para pasajeros que se mueve sobre unos cuantos metros de vía, diferentes vehículos mineros, como una ambulancia de la época y diversas motos y motocicletas. En otra sala, se encuentra una gran maqueta del trazado de la vía férrea Utrillas-Zaragoza realizada por la Universidad de Zaragoza.

Otro de los grandes atractivos del museo es el acceso a una simulación de una mina con sus trabajadores y herramientas mineras. Una recreación de una mina donde poder entrar y sentir la experiencia de acceder a su interior de verdad, con su maquinaria, vagonetas y diferentes herramientas.

Las siguientes plantas tienen maquetas interactivas de la mina Pozo Santa Bárbara y de la Central Térmica de Escucha, maquinaria, lámparas, herramientas y demás utensilios que se utilizaban en las minas, así como diversa documentación de la sociedad Minas y Ferrocarriles de Utrillas. Lo completa una muestra geológica con fósiles y minerales hallados en las minas y un audiovisual con testimonio reales de mineros.



- *En el Parque Minero (Pozo Santa Bárbara), además del Museo de las Antiguas Escuelas:*

### **Museo de los utensilios**

El museo recupera la vida pasada de los mineros mediante una exposición de lámparas, señalización usada en las minas, vestuario minero, así como una colección de las principales herramientas que se utilizan a la hora de explotar el carbón. La exposición permanente, acompañada de una



escenografía minera, cuenta con un espacio cubierto de 200 m<sup>2</sup> en el que se puede observar y entender la evolución de la lampistería minera desde los tiempos de las lucernas romanas hasta las más modernas lámparas mineras de nuestros días. Una extensa colección de más de 1200 lámparas, única en España, lleva al visitante a viajar en el tiempo durante la dura época de esplendor minero de Utrillas.

Los contenidos de este museo se han realizado tras años de recopilación y estudio de material minero por parte de José Manuel Sanchís, el cual ha cedido su colección personal al Ayuntamiento de Utrillas.

### **Aula de Paleontología**

La sala de los hallazgos arqueológicos es un área educativa enfocada a los descubrimientos de los restos fósiles asociados a los espacios mineros y cuya importancia en el área de Utrillas ha alcanzado nivel internacional. En ella, destaca la reproducción a escala real del dinosaurio con pico Iguanodon.

Un documental con opiniones de expertos aragoneses y nacionales completa esta sala que engloba en su visita millones de años de historia.

También, se puede contemplar aquí una exposición de fósiles de invertebrados encontrados en Utrillas e imágenes de los insectos atrapados en ámbar en el yacimiento de San Just, también en Utrillas. Las excavaciones que se han realizado en el yacimiento han sacado a la luz la pieza de ámbar más grande hallada hasta la fecha en este afloramiento turolense, una de las mayores conocidas de España.





Completan el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas el conjunto de instalaciones que sirvieron para la extracción del mineral hasta el cierre definitivo de la mina en 1981. Así, se ha procedido a la recuperación de todo ese patrimonio minero con la rehabilitación de los edificios que estaban junto al antiguo Pozo Santa Bárbara, en donde están ubicados tres de los cuatro museos que hemos descrito.

Visitando todas las instalaciones, se puede ir conociendo la evolución del conjunto de la cuenca minera de esta zona de Teruel hasta el cierre de las minas y la posterior transformación en otras actividades industriales: réplica de una mina de interior, maquetas con los diferentes sistemas de extracción del carbón, trazados ferroviarios... La visita incluye también otro audiovisual explicativo. Y, además, se realiza un recorrido en un vagón de pasajeros tras la locomotora de vapor Hulla, que tiene más de cien años de antigüedad, o tras la locomotora de gasoil Deutz. Ambas son originales y permiten comunicar los dos complejos museísticos.

Enlace a la web general del Parque Temático de la Minería y del Ferrocarril de Utrillas:

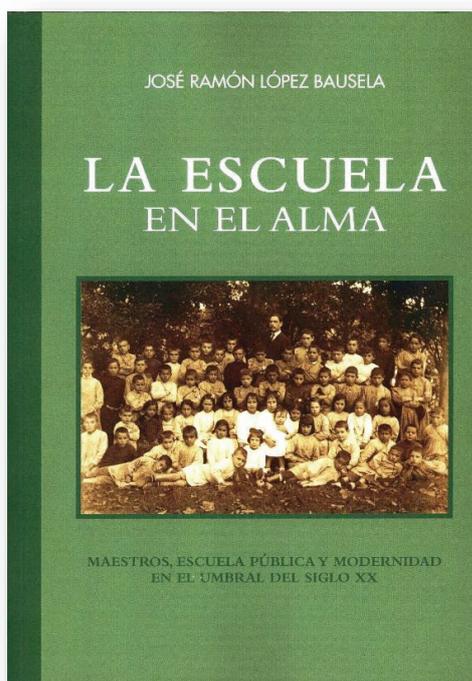
<http://parquemineroutrillas.com/>

Enlace específico al Museo de las Antiguas Escuelas de Utrillas:

<http://parquemineroutrillas.com/museo-antiguas-escuelas/>

## La escuela en el alma: maestros, escuela pública y modernidad en el umbral del siglo XX

José Ramón López Bausela, *La escuela en el alma: maestros, escuela pública y modernidad en el umbral del siglo XX*. Santander / Madrid, Ediciones de Librería Estvdio / Marcial Pons Ediciones de Historia, 2018, 399 pp.



Estamos ante un nuevo recurso bibliográfico de gran interés para el conocimiento de hechos muy relevantes en nuestra historia cultural reciente y, lo que concita su más genuino valor, para entender la trayectoria seguida por el sistema educativo español en el pasado siglo y, en medida nada desdeñable, durante los tiempos que corren.

En este sentido, su título puede resultar un tanto engañoso. Por una parte, el ámbito temporal de su contenido va más allá de la cota del *umbral del siglo XX* que allí se expresa, puesto que, como acabamos de anunciar y trataremos de señalar en algunos puntos concretos de esta reseña, y como el lector atento tendrá ocasión de comprobar, alcanza propiamente hasta el umbral del siglo XXI. Por otra, tampoco se da a entender lo que constituye el esquema vertebrador del relato y, posiblemente, su motivación originaria: la biografía contextualizada de una notable personalidad en el ámbito de la enseñanza en Santander durante la primera mitad de la centuria anterior, que creó, además, una institución de amplio influjo en la cultura escolar, histórica y patrimonial de la Cantabria posterior hasta nuestros días: Dionisio García Barredo (DGB). No por eso hemos de obviar el acierto con que el autor del libro, José Ramón López Bausela (JRLB), titula la publicación

expresando uno de los motores de toda la actividad profesional y personal del biografiado: su acendrada vocación por la enseñanza y la educación, transmitida por herencia paterna y ejercida desde su primer destino (1909, en la provincia de Burgos) hasta su jubilación en 1950 (en Santander). E igualmente atinados resultan los títulos con que JRLB encabeza cada uno de los capítulos a través de los que engarza la biografía de DGB con los avatares de la profesión docente y la política educativa que la enmarcó a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Se inicia al libro con una advertencia, a modo de justificación, sobre su carácter híbrido, biográfico e histórico a la vez, que lo inscribe en las corrientes actuales de la historiografía. Acorde con ellas, JRLB explica en esta introducción *por qué la figura de García Barredo se erige en hilo conductor de una historia explicativa que, sin renunciar a la descripción, pone de relieve el papel determinante del Magisterio en el avance de la sociedad decimonónica española hacia un nuevo siglo* (pág. 14). En esta misma línea de pensamiento, abunda el autor en consideraciones del más vivo interés sobre la función de la escuela en el cambio social, y sobre el papel jugado en el mismo por los mediadores profesionales, culturales, sociales y aun mercantiles, todos ellos con cabida en los sucesivos capítulos.

Los dos siguientes nos ofrecen el escenario político, social, cultural y escolar (*Un país en transformación*) en el que DGB inicia su carrera docente (*El encuentro con la realidad: primeros destinos en la sierra burgalesa*). Son los años de interinaje y peregrinación por algunas de las escuelas más pobres y aisladas de la provincia de Burgos, que hacían difíciles tanto el ejercicio entusiasta de una profesión social y económicamente marginada como la determinación de progresar en la vida personal sin abandonar el ámbito docente. Destaca JRLB cómo aparece ya en estos primeros momentos la actuación de uno de los mediadores que se acreditarán decisivos en las iniciativas modernizadoras del sistema educativo durante las primeras décadas del siglo: los inspectores. José Piñal, en su informe de la visita a la escuela de la burgalesa Hornes, valora muy positivamente los resultados escolares y pronostica *grandes resultados de la labor de tan joven e ilustrado maestro, si sigue, como es de esperar, la senda tan brillantemente inaugurada en su actual escuela* (pág. 44). Concluye esta etapa profesional de DGB con la superación de las oposiciones al Magisterio Nacional en el rectorado de Valladolid y la consiguiente toma de posesión de una de las escuelas ofrecidas, la de Villaverde de Pontones, ya en la provincia de Santander, donde permanece a lo largo de once años. Se cierra así un capítulo importante en su vida, a la vez que, a las puertas de la Gran Guerra, a su alrededor se desmorona toda una forma de vida y de entender el mundo: comienza una época nueva para la sociedad, para la escuela y para el protagonista del libro que nos ocupa.

Como en tantos otros maestros de la época que sigue a estos atormentados años, la determinación por encontrar formas de ejercicio docente acordes con el nuevo orden social orienta las inquietudes profesionales de DGB en tres direcciones complementarias y difíciles de entender de modo aislado.

Por una parte, la experimentación de nuevos procedimientos didácticos, nacidos de la más decidida vocación educativa y de la más prístina intuición pedagógica inspirada en uno de los referentes de esta generación: el suizo Juan Enrique Pestalozzi, el centenario de cuya muerte (1927) es celebrado

de manera muy conspicua en la provincia de Santander. Y, como cabía esperar de alguien cuyas innovaciones pedagógicas no le hacían olvidar las ataduras de la realidad cultural, social y económica del tiempo y el territorio en que le tocaba ejercer, la búsqueda de los recursos docentes que esa misma realidad, pese a todas sus limitaciones, pudiera ofrecerle. Es una preocupación que mantiene a lo largo de toda su vida profesional, y que refleja el libro no solo en la cuarta de sus partes, de título más explícito (*De la intuición pedagógica a la innovación*). Como muestra, sus creaciones para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, *Claridad y Placer*, que reciben un tratamiento detallado al final del libro que comentamos.

Por otra, derivada de la anterior, el interés por conocer y adaptar las corrientes renovadoras que bullían en la educación europea de entreguerras, y de la que los componentes de la que podría llamarse “edad de oro de la pedagogía española” se mostraban entusiastas seguidores. Así, junto a un grupo de compañeros, maestros e inspectores, DGB participó en un viaje de estudios por las naciones de Europa en el emblemático año de 1927. El relato de las vicisitudes de su preparación y de las consecuencias de él ocupa el séptimo capítulo del libro de JRLB (*En busca de injertos para nuestro viejo tronco*), con una aportación documental del mayor interés; como curiosidad, nos permitimos citar una foto del grupo sobre el puente Bonifacius de la ciudad belga de Brujas, donde treinta años después los maestros españoles dedicarían un busto a Juan Luis Vives.

Y, en tercer lugar, una parte sustancial de la actividad profesional de DGB, como bien destaca JRLB, se orienta a las cuestiones gremiales, tan determinantes en unos tiempos de precariedad económica para el magisterio. El epígrafe del quinto capítulo lo enuncia con claridad (*Unión versus fractura: el Montepío y la prensa profesional*), pero es esta una actitud que recorre toda la actividad profesional del biografiado desde que, preocupado en sus años iniciales por la formación para la carrera docente y convencido de la necesaria cohesión de la profesión, dirigiera sus iniciativas en pos del perfeccionamiento y la modernidad profesionales por la senda asociativa. *El largo camino hacia la modernidad europea*, título del capítulo sexto, detalla los sinsabores, titubeos, reacciones y contratiempos de todo tipo que habría de afrontar DGB para, haciendo de piloto en gran medida muy a su pesar, guiar una nave movida por dos fuerzas a veces contrapuestas: el asociacionismo docente y la renovación pedagógica. Contando (y aquí las consideraciones de JRLB son especialmente elocuentes) con que había de moverse en un mar de procelosas corrientes políticas que en muchas ocasiones zarandearon sin piedad a los servidores de la educación pública: las de tres regímenes políticos sucesivos tan radicalmente dispares como la dictadura de Primo de Rivera, la II República y el régimen instaurado por el general Franco.

Sin embargo, no hay en el libro asomo alguno de victimismo, sino una especie de paradigmática exposición de cómo (es decir: con cuántas dificultades y con qué claridad y firmeza de ideas) pudo ser efectiva una adaptación a tan convulsas circunstancias. Como corolario, se señala la forma en que DGB afronta dos retos sucesivos y difíciles al final de su carrera profesional, de los que sale airoso y con un saldo social y pedagógico netamente positivo: el objetivo de formar ciudadanos para una sociedad demócrata (capítulo 8: *La Segunda República, un breve y fecundo encuentro entre cultura política, escolar y profesional*) y la necesidad de dar respuesta a las infortunadas víctimas infantiles de los desastres de la guerra y de la feroz y consecuente posguerra (capítulo 9:

*Los hijos del infortunio*), sabiendo anteponer, en la medida de lo posible, los criterios pedagógicos a los estrictamente asistenciales con que instituciones como el llamado Hogar Cántabro santanderino fueron concebidas por la política del momento.

El último (si exceptuamos el muy extenso dedicado a exponer la bibliografía utilizada) de los capítulos (*Algunas pinceladas para la reflexión*) resume y reitera lo que constituye el cañamazo, tan consistente y válido como para permitir una lectura global, sobre el que se teje una biografía particular tan entrañable como para hacer justicia al título del libro: *La escuela en el alma*. Bastaría para ello retomar algunos párrafos iniciales, que podrían valer igualmente como colofón del libro:

*La labor de algunos maestros como Dionisio García Barredo será determinante en la formación de unas generaciones que harán avanzar a España por el largo y sinuoso camino hacia la modernidad, aunque tendrán que pagar años más tarde de una forma u otra, un elevado precio por su iniciativa* (pág. 37).

*DGB formó parte de una estirpe de maestros que apostó firmemente por el poder transformador de la escuela y por las posibilidades de cambio y avance social que ésta representaba para su entorno más próximo, aunque las condiciones en que se vieron obligados a realizar su labor docente no fueron, precisamente, las más idóneas para trabajar en pos de tan ambicioso objetivo* (pág. 43).

Con esta publicación, JRLB continúa en la tarea de aportar luz sobre los aspectos más oscuros de lo que ocurrió en la escuela real española durante los convulsos años de la primera mitad de la pasada centuria; este filón de las biografías contextualizadas, construidas con una metodología histórica rigurosa sin injerencias de prejuicios ideológicos, es un capítulo importante en los estudios históricos sobre la cultura real de la escuela, que se añade a los relatos de vida, al mantenimiento de la memoria inmaterial de los agentes escolares del pasado-presente inmediato o a las actuaciones sobre el patrimonio funcional y material de las escuelas.

El autor lo había hecho ya desde otro de los enfoques consagrados por la historiografía actual del hecho educativo. En sus tres últimas publicaciones, encadenadas en los siete años anteriores a esta, nos ha dado ocasión de conocer algunas de las propuestas clave para entender la trayectoria de la *escuela ordenada* durante la época franquista, por más que quedaran (al menos dos de ellas) no más que en proyecto: *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra: el proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011), *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco: el cerco pedagógico a la modernidad* (Madrid y Santander, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2012) y *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: un proyecto fascista desmantelado por implosión* (Santander, Dykinson / Ediciones Universidad Cantabria, 2017)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Reseñados, respectivamente, en los números 6, 8 y 17 de esta misma revista:

En definitiva, con esta biografía de DGB, JRLB nos ofrece un punto de vista muy sugestivo para entender, desde lo local y particular, los fenómenos globales que se desarrollan en el ámbito de la educación durante un reducido tiempo (medio siglo) que incluye dos guerras mundiales, además de otra española comúnmente apellidada civil, y cuatro regímenes políticos que vinieron a someter a nuestro país a convulsiones sociales y educativas de notable trascendencia: la Restauración alfonsina, la Dictadura primorriverista, la II República y la etapa inicial de la dictadura del general Franco, marcada por las consecuencias de la guerra inmediatamente anterior.

Juan González Ruiz

---

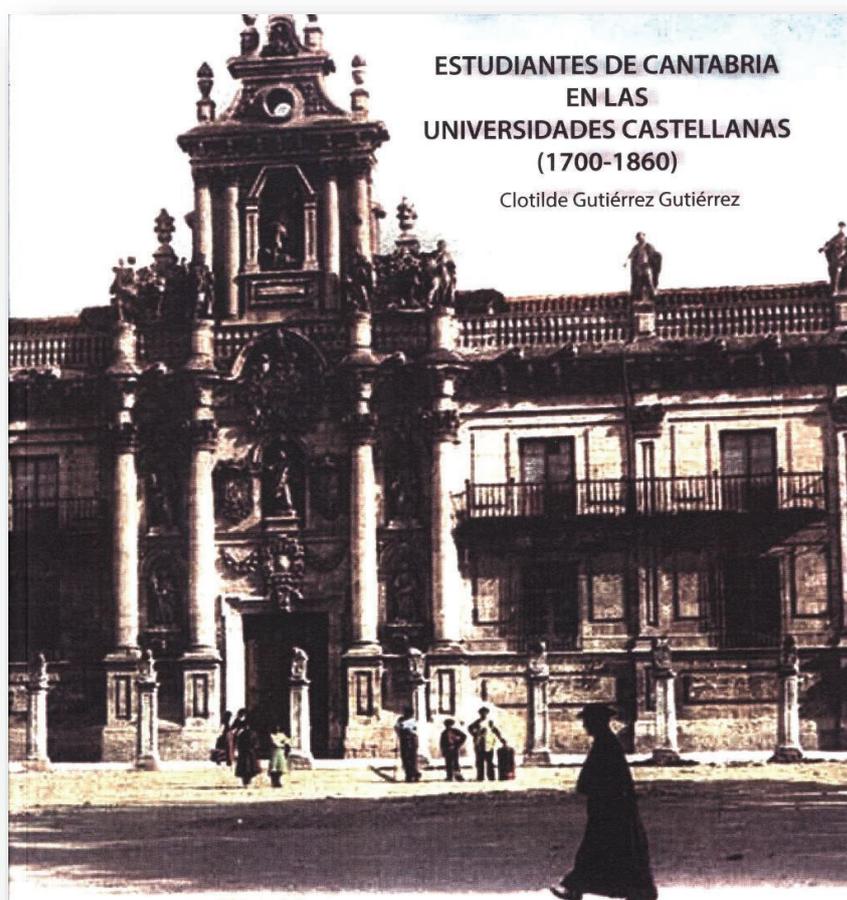
*Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 6. Recuperado de <http://revista.muesca.es/resenas-bibliograficas6>

*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], 8, 177-184. Recuperado de <http://revista.muesca.es/resenas-bibliograficas8bis/259-los-programas-escolares-ineditos-de-1938-en-la-espana-de-franco-el-cerco-pedagogico-a-la-modernidad>

*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, 185-197. Recuperado de <http://revista.muesca.es/resenas-bibliograficas17/406-la-escuela-azul-de-falange-espanola-de-las-jons-un-proyecto-fascista-desmantelado-por-implosion>

## Estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas (1700-1850)

Clotilde Gutiérrez Gutiérrez, *Estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas (1700-1850)*. Polanco (Cantabria), Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (Colección Documentos / Investigación / Historia / Escuela, núm. 2), 2018, 59 pp.



Clotilde Gutiérrez Gutiérrez, además de a su actividad docente como maestra, ahora ya jubilada, ha dedicado -y sigue dedicando- a la investigación de la historia de la educación una parte importante de su tiempo. Fruto de su trabajo, fue la tesis doctoral *El sistema educativo en la Cantabria del Antiguo al Nuevo Régimen: niveles de enseñanza y estudiantes*. Gran parte de esta tesis fue publicada en 2001 por la Universidad de Cantabria con el título de *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Lamentablemente, esa tesis no es posible consultarla en línea y una parte de ella no pudo, por razones de espacio, ser incluida en la publicación de 2001.

La parte a la que nos referimos era un extenso apartado que dedicó a plasmar en qué universidades de la época, lo que se llama en el título “universidades castellanas”, cursaban sus estudios superiores (grados de bachiller, de licenciado o de doctor) los estudiantes procedentes de lo que en la actualidad se denomina Cantabria.

Hoy día las facilidades para realizar estas investigaciones empiezan a ser grandes, por el proceso de digitalización que los archivos, incluidos los de las universidades, están comenzando a realizar con sus fondos. Pero en el momento en el que Clotilde Gutiérrez realizó su investigación, estuvo obligada a pasar largas temporadas (básicamente las de sus vacaciones de verano) recabando personalmente los datos en los archivos de las universidades (Valladolid, Salamanca, Madrid, Alcalá de Henares, Santiago de Compostela, Sevilla y Granada) en las que estudiaron los jóvenes de Cantabria en el periodo comprendido entre 1700 y 1860.

El libro se divide en dos partes. La segunda es la más importante, ya que es en ella donde aparecen los datos recogidos en los archivos visitados por Clotilde Gutiérrez. Y decimos que la más importante en el sentido de que lo que en ella se señala no puede ser encontrado en ningún otro lugar. Pero también la parte primera se precisa dentro del libro, porque es necesario, al menos para aquellos lectores no familiarizados con la instrucción en España en ese periodo no excesivamente estudiado, conocer las líneas generales de lo que era la enseñanza superior, en sus aspectos organizativos y de costumbres.

Comencemos hablando de esta primera parte (“Características generales de la universidad española de la época”, pp. 10-29).

“De igual forma que la sociedad, la universidad española de la época se caracteriza por el *inmovilismo* en todos los aspectos”, señala Clotilde Gutiérrez en la página 10 al hablar sobre la situación de la enseñanza superior en España en los siglos XVII y XVIII. Aunque, también añade que ya en la segunda mitad del XVIII se van poniendo en marcha una serie de reformas necesarias que solucionarán el “desfase entre las necesidades sociales y la oferta universitaria” (Ibid.).

Hasta llegar a la “Ley Moyano” de 1857, se suceden esas reformas, entre ellas el llamado “Plan Calomarde”, de 1824, del que se reproducen en el libro la primera página y el índice del final a partir de un original del que dispone el archivo del CRIEME de Polanco.

Tras estas referencias legislativas, Clotilde Gutiérrez describe la vida estudiantil de aquellos que cursaban estudios superiores: examen de latinidad, matrículas, calendario de clases, novatadas, el que los estudiantes “normalmente iban pertrechados de armas blancas y de fuego” (p. 13) y otras curiosidades de la vida estudiantil que hacen amena la lectura de estas páginas, entre ellas la reproducción de un par de simpática coplillas: *Algunos dicen haber / en Salamanca estudiantes / so color de deprender, / que después suelen volver, / más necios que fueron antes. / Gastan el tiempo en andar / de noche y en puterías, / en dormir y en pasear, / borrachear y jugar / y en otras bellaquerías.* (Sebastián Horozco, *Refranes glosados*, n.º 1485) *Mis padres piensan que estoy / estudiando en Salamanca, / y estoy queriendo a una niña / como la leche de blanca.* (Recogida por F. Rodríguez Marín en *Cantos populares españoles*, n.º 2031, 1981)

La siguiente parte de la contextualización la dedica Clotilde Gutiérrez a los tres grados universitarios existentes en la época: bachiller, licenciado y doctor. Sobre cada uno de estos tres grados, la autora explica las variedades existentes según las diferentes facultades y su evolución, precios de las matrículas, asistencia, exámenes, etc. En el caso del acto académico para la obtención del título de doctor, “se conocía por su pompa y ceremonial” (p. 23): paseo a caballo de los doctores que examinaban junto al padrino y al doctorando, ambos también a caballo; hasta 1568, se acostumbraba tras el paseo a realizar una “abundante colación” en casa del graduando; juramento; convite final tras la imposición del birrete, insignias y anillo; para finalizar, aunque desapareció esta última costumbre en el siglo XVIII por el gasto excesivo que suponía para el futuro doctor, con una corrida de toros.

Muy curiosas resultan también las páginas que dedica Clotilde Gutiérrez al “Alojamiento: de los colegios a las casas particulares (pp. 25-29) En ellas, nos resume dónde vivían los estudiantes que cursaban estudios en las universidades de la época: colegios mayores y menores, posadas, pupilajes, casas alquiladas, etc., con referencias concretas a los colegios mayores más destacados. Señala la autora que los estudiantes universitarios se jactaban de estar un tanto al margen de las normas establecidas para el resto de los habitantes del lugar. Y, de nuevo, nos los ilustra Clotilde Gutiérrez reproduciendo otra coplilla muy curiosa que recoge A. Flores en su *Ayer, hoy y mañana: cuadros sociales*, I, (1863-64), p. 252: *Si así hablas, Pascual, te sueltan / porque Alcaldes y alguaciles / de capa parda y montera, / á dos voces que los den, / al oír Rector de escuelas / se aturden tanto que ya / de puro susto se mean.*

Pero es la segunda parte de *Estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas (1700-1850)* la que le da a la publicación de Clotilde Gutiérrez un gran valor de cara al uso de sus contenidos por parte de futuros investigadores.

En esta, como ya hemos dicho al principio, se vuelcan los datos tomados por ella personalmente en los archivos de las universidades a las que iban a cursar sus estudios superiores los alumnos de lugares situados en lo que se denomina en la actualidad Cantabria, ilustrados con unos gráficos de muy fácil lectura.

Esta parte II, denominada específicamente “Los estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas”, que ocupa las páginas 30 a 55 del libro, comienza con los datos referidos a la población estudiantil y las facultades, donde comprobamos que, según lo conservado en los archivos de las mismas, mayoritariamente los estudiantes de Cantabria se matricularon en la universidad de Valladolid (en concreto, 6663 constató documentalmente Clotilde Gutiérrez que estudiaron en esa ciudad a lo largo del periodo 1700-1860), seguidos, a gran distancia (2177 de ellos), por los que estudiaron en la de Salamanca.

Nos incluye a continuación la autora los datos de la evolución del número total de alumnos a lo largo del periodo analizado y, después, el desglose por cada una de las universidades en las que recabó datos a lo largo de ese periodo señalado y divididos por las diversas facultades en las que estudiaban.

A explicar los datos de quiénes les financiaban los estudios y las diferencias en este aspecto según los principales ayuntamientos de la época dedica las líneas siguientes Clotilde Gutiérrez, indicando también el número de alumnos que se desplazaban a las diferentes universidades de cada partido judicial, dividiendo en este caso el periodo de tiempo total en cuatro subperiodos.

Después, en el estudio los datos que se aportan de los estudiantes de Cantabria aparecen divididos según los tres grados universitarios de los que hemos hablado antes existentes en las universidades: números de alumnos procedentes de Cantabria que se graduaron como bachilleres en cada universidad y la evolución de ese número a lo largo del periodo estudiado, y esto último en el conjunto de todas las universidades y también desglosado en cada una de ellas. A continuación, los datos se refieren a los licenciados y, después, a los doctores.

Por último, también Clotilde Gutiérrez consultó algunos archivos que se conservan de colegios mayores. Y, a partir de ellos, pudo concluir que donde aparecen más estudiantes de Cantabria es en los datos referentes al Colegio Mayor San Ildefonso de Alcalá de Henares.

El libro está ilustrado, además de con los gráficos de los datos extraídos de los archivos, con reproducciones de materiales existentes en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, institución que ha llevado a cabo la edición del libro, lo que hace mucho más amena su lectura y consigue que la publicación sea estéticamente muy agradable.

Ya en el año 2009, el CRIEME de Polanco, institución de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, inició la colección en la que ahora ha aparecido la publicación de Clotilde Gutiérrez con una de José Antonio Ricondo Torre sobre la labor pedagógica de Enrique Diego-Madrado. Y es su intención seguir publicando materiales relevantes de la historia de la educación relacionados con Cantabria.

Pero, volviendo a *Estudiantes de Cantabria en las universidades castellanas (1700-1850)*, de Clotilde Gutiérrez Gutiérrez, destacar que, en una época en la que eso no es lo más habitual, tiene esta investigación el mérito de estar sus datos obtenidos en fuentes primarias, lo que hace que pueda servir de referencia fiable para estudios posteriores.

La publicación es posible, además de en papel, leerla en formato digital.

<https://www.educantabria.es/informacion/presentacion-publicaciones/39720581-estudiantes-de-cantabria-en-las-universidades-castellanas-1700-1860.html>

José Antonio González de la Torre  
CRIEME





