

Junio 2018

Patrimonio Histórico Educativo

**Conflictos en la  
administración educativa  
provincial de  
Cantabria (1924-1930)**

**Escuela pública durante  
la I Restauración**

**Memorias de un viaje de  
estudios pedagógicos a la  
capital de la República**

**La importancia del género  
femenino en la literatura  
desde la construcción  
educativa en 1970 - 1980**

**Estudios de latinidad en  
Cantabria, S. XVIII**

**Exposiciones sobre la  
cultura escolar**

**El museo de Bothoa, una  
escuela de Hamlet de los  
años treinta**

**El Museo Pedagógico  
"La última escuela"**







# *Cabás* n.º 19

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

@ 2018

## Tabla de contenido

### Artículos

Ángel Llano Díaz	
<b>Conflictos en la administración educativa provincial de Cantabria (1924-1930)</b> .....	1
Antonio David Galera Pérez	
<b>Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos administrativos y curriculares</b> .....	17
Vicente González Rucandio	
<b>Memorias de un viaje de estudios pedagógicos a la capital de la República</b> .....	43
Estela Socías Muñoz	
<b>La importancia del género femenino en la literatura desde la construcción educativa en 1970-1980</b> .....	57
Clotilde Gutiérrez Gutiérrez	
<b>Estudios de latinidad en Cantabria, s. XVIII</b> .....	71

### Experiencias

M.ª Jesús Llinares Ciscar	
<b>Exposiciones sobre la cultura escolar como espacio para el conocimiento del patrimonio histórico educativo</b> .....	89
Cédric Binet	
<b>El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta</b> .....	111

### Relato escolar

Juan Iglesias Alonso	
<b>Cantabria como espacio vivido. Mi geografía espacio-temporal</b> .....	116

### Foto con historia

Aurelio Escribano Reinoso	
<b>La casona de San Vicente de Toranzo</b> .....	134

## Centros PHE

Juan Francisco Cerezo Manrique y Miguel Ángel Cerezo Manrique El Museo Pedagógico “La última escuela” de Otones de Benjumea (Segovia) .....	138
--	-----

## Reseñas bibliográficas

Pedro Luis Moreno Martínez y Antonio Viñao Frago (coordinadores), <i>Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)</i> .....	153
---	-----

Dolores Carrillo Gallego, José Damián López Martínez, María José Martínez Ruiz-Funes, Raquel Sánchez Ibáñez, Encarnación Sánchez Jiménez y Antonio Viñao Frago, <i>Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen</i> .....	164
--	-----

Antonio Vara Recio, <i>Anatomía de un centro escolar: el Instituto José María de Pereda (1956-2016)</i> .....	167
---	-----

Mely Romero, <i>Tú, rojo: a mi padre, maestro republicano</i> .....	171
---	-----

## **Conflictos en la administración educativa provincial de Cantabria (1924-1930)**

### **Conflicts in the provincial educative administration of Cantabria**

---

**Ángel Llano Díaz**

Fecha de recepción del original: marzo 2018

Fecha de aceptación: abril 2018

#### **Resumen**

La conflictividad en la administración educativa provincial de Cantabria durante la Dictadura de Primo de Rivera tuvo como principal protagonista a la Inspección de Primera Enseñanza. Dos inspectores tuvieron enfrentamientos con las autoridades locales, gubernamentales y del propio Ministerio de Instrucción Pública que finalizaron con la apertura de varios expedientes y la sanción de algunos funcionarios.

**Palabras clave:** Administración educativa. Inspección de Primera Enseñanza. Dictadura de Primo de Rivera.

#### **Abstract**

The conflicts in the educational administration of Cantabria during the Dictatorship of Primo de Rivera had as principal protagonist the Inspection of Primary Schools. Two inspectors had clashes with the local and governmental authorities, even with the Department of Public Instruction, that they finished with the opening of several processes and the sanction of some civil servants.

**Key-words:** Educational administration; inspection of primary schools; Dictatorship of Primo de Rivera.



La administración educativa es la encargada de ejecutar la política de la educación. Los integrantes de esa administración pertenecen a distintos ámbitos, centrales o periféricos (provinciales, locales y escolares).

Los conflictos en la Administración son consustanciales a su labor. La discrepancia de objetivos o estrategias entre los diversos protagonistas de los actos administrativos provoca roces más o menos importantes entre los diferentes organismos y, sin duda, determinan la forma de aplicar la política educativa, explicando la mayor o menor amplitud y profundidad en la ejecución de esas directrices políticas.

No es raro que los conflictos más profundos salgan a la luz y se publiquen en la prensa o simplemente se vislumbren, según la mayor o menor libertad de prensa.

La administración educativa provincial no ha sido una excepción. Durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) las diferencias con los ayuntamientos provocaron que la Inspección de Primera Enseñanza decretase el cierre de escuelas por las malas condiciones de los locales, que llamase la atención a las autoridades municipales por la dejadez de las escuelas a su cargo, en otras ocasiones había que resolver conflictos planteados por maestros, atender a quejas de padres o asumir decisiones de la Dirección General de Primera Enseñanza poco agradables.

Nuestro estudio se va a centrar, únicamente, en la confrontación entre los diferentes órganos que formaban la administración educativa provincial, integrada por dos órganos técnicos, la Inspección de Primera Enseñanza y la Sección Administrativa de Primera Enseñanza, a los que durante la Dictadura se sumaron los delegados gubernativos.

Junto a ellos, existía un órgano colegiado, la Junta Provincial de Primera Enseñanza. No hemos detectado conflictos entre esta Junta y la Inspección o la Sección Administrativa, sin duda por la escasa capacidad ejecutiva de la Junta ante la potenciación de los órganos técnicos por parte del Ministerio de Instrucción Pública.

Los estudios sobre la administración educativa periférica en la enseñanza primaria no son abundantes y se han centrado principalmente en la Inspección o en aspectos más generales de Administración, pero han incidido poco en la conflictividad entre los diferentes órganos, donde la multiplicidad de funciones de la Inspección le proporcionaba el protagonista principal.

## **Los conflictos durante la dictadura de Primo de Rivera**

Los primeros conflictos importantes tienen lugar a principios de la Dictadura, a consecuencia del enfrentamiento de la Inspección con los caciques locales y con los delegados gubernativos.

En la cumbre del poder político y administrativo provincial estaba el gobernador civil. La figura del gobernador civil siempre fue importante y tuvo en España un destacado carácter político, en

detrimento de su función coordinadora de la Administración. Por este motivo, desde 1883 disminuyeron sus funciones en beneficio de los órganos administrativos especializados de cada ministerio, tendencia que se vio confirmada por la sucesiva legislación<sup>ii</sup>.

Tras el golpe de Estado de septiembre de 1923 fueron suprimidos los gobernadores civiles, pasando todas sus competencias a los gobernadores militares. Pero, poco a poco, fueron de nuevo nombrados gobernadores civiles en todas las provincias, un tercio de los cuales eran militares. Gobernadores que, frente a lo ocurrido antes del golpe, se mantuvieron en su puesto durante un tiempo mucho más prolongado y, sobre todo, pudieron contar con un poder mucho mayor dado que no estaba limitado por criterios legales vigentes en la etapa anterior y, además, disponía de la censura con la que acallar protestas lo que les permitió la intervención en ayuntamientos y diputaciones.

Asimismo, por el Real Decreto de 29 de octubre de 1923 fueron suprimidos los delegados regios de primera enseñanza<sup>iii</sup>, figura creada en 1902 para Madrid y Barcelona y luego extendida a muchas provincias para la dirección de los asuntos educativos pasando sus competencias a los inspectores y secciones administrativas.

En Cantabria el primer gobernador militar fue el general Castell, que ya lo era antes del golpe, sustituido a principios de 1924 por el general Andrés Saliquet que se mantuvo en ese puesto toda la Dictadura, ocupando también el cargo de gobernador civil la mayor parte del tiempo.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, la disminución teórica de las funciones del gobernador atribuidas en los nuevos estatutos municipal y provincial aprobados por la propia Dictadura fue incumplida en la realidad y el control que ejercieron sobre ayuntamientos y diputaciones fue total<sup>iv</sup>.

La intervención del gobernador en asuntos educativos también fue frecuente sobre todo por presidir varias comisiones relacionadas con la infancia y la educación: la Junta Provincial de Primera Enseñanza, la Junta para la Protección de la Infancia, la Comisión de Construcciones Escolares y la Junta Provincial de Beneficencia, pero también a través de las visitas de alcaldes, inspectores y otras personalidades y por medio de escritos de denuncia o de peticiones. No obstante, el general Saliquet apenas apareció como especial protagonista de casi ningún acto público relacionado con el mundo educativo.

No se puede decir lo mismo de los delegados gubernativos, colaboradores del gobernador. Estos cargos fueron creados por la Dictadura en 1923 (R.D. de 20 de octubre), nombrándose 486 en toda España y 11 en Cantabria, uno por cada partido judicial, y se consideraban como una presencia directa del poder del Estado en esos partidos judiciales o comarcas para un más eficaz control de la labor de los ayuntamientos. Fueron ocupados por jefes y oficiales del Ejército. Se suponía que ese control estatal acabaría con todos los rescoldos del caciquismo.

Por influencia de José Calvo Sotelo, a la sazón director general de Administración Local, en 1924 se decretó una disminución drástica del número de delegados en toda España, dada su inutilidad en el control municipal e incluso su corrupción. En Cantabria quedaron tan solo tres<sup>v</sup>, finalizando

así la etapa más quirúrgica del Directorio Militar respecto al control municipal. A partir de 1925 su labor se centró en una vigilancia discreta de la labor municipal.

En sus inicios las funciones encomendadas a estos delegados gubernativos tuvieron cierta relación con la educación, encargándoseles de la lucha contra el analfabetismo, el cariño al árbol, los pájaros y las flores, la difusión de la gimnasia, estimular la higiene infantil, etc., pero también, dentro en su misión de control municipal, podían ejercer labores de inspección en los asuntos educativos municipales, tanto sobre las juntas locales de primera enseñanza como sobre los maestros.

Estas competencias inspectoras en materia educativa fueron desarrolladas en la Real Orden de 29 de agosto de 1924 según la cual podían visitar las escuelas públicas y privadas; reunir cuando lo considerasen conveniente y presidir las juntas locales de primera enseñanza; los inspectores de primera enseñanza debían anunciar por escrito al delegado gubernativo cualquier visita a las escuelas del ámbito de jurisdicción del delegado, para que pudiera presenciarse o aportar cualquier información. También debían intervenir en cualquier expediente formado a los maestros de su territorio de jurisdicción. Es lo que López del Castillo<sup>vi</sup> ha denominado “inspección paralela”.

Por ejemplo, en el expediente de sustitución por enfermedad de la maestra Atilia Morante Aranaga hay un informe del delegado gubernativo, Vicente Portilla, de fecha 6 de septiembre de 1927, exponiendo su parecer en el expediente de sustitución de esta maestra por desequilibrio mental. Y, además, dice que se opone a la sustitución. Por el contrario, los informes de los tres médicos coinciden en que la solicitante padece *surmenage* y que si bien no la imposibilita para la enseñanza afirman que necesita de varios meses de reposo absoluto para su restablecimiento<sup>vii</sup>.

Consecuencia de la citada norma de agosto de 1924 fue la Real Orden de 4 de septiembre de 1924, dirigida a los maestros haciéndoles saber que los delegados gubernativos ejercían la superior inspección de las escuelas de primera enseñanza. Sus inspectores quedaban así sometidos al poder político, encarnado en los delegados, en muchas de sus competencias, lo que dio lugar a enfrentamientos importantes como la denuncia presentada por el delegado gubernativo de Torrelavega contra el inspector Daniel Luis Ortiz Díaz en 1926. La culminación del control político de los inspectores llegó con el Real Decreto de 16 de abril de 1926 que anulaba la inmovilidad de los inspectores de sus puestos y el Ministerio de Instrucción Pública establecía la libertad de adscripción de los inspectores a las provincias que considerara oportuno.

## **La Inspección de Primera Enseñanza durante la dictadura de Primo de Rivera**

La Inspección de Primera Enseñanza fue la principal protagonista de los conflictos, lo que es lógico por su papel central en el trato con las autoridades municipales, provinciales y nacionales.

Las funciones de la Inspección eran muy amplias y se referían al control de la gestión municipal en educación a través de las reuniones con las Juntas Locales de Instrucción, el control de los maestros, de la enseñanza y de las condiciones materiales, pedagógicas e higiénicas de los edificios

escolares, principalmente a través de las visitas de inspección, así como la organización de actividades de perfeccionamiento para el magisterio.

La Inspección de Primera Enseñanza en Cantabria estuvo formada a lo largo de toda la Dictadura por cuatro inspectores: Antonio Angulo Gómez, Daniel Luis Ortiz Díaz, Dolores Carretero Saavedra y Víctor de la Serna Espina.

Antonio Angulo Gómez<sup>viii</sup>, nació en Santoña el 24 de noviembre de 1896, estudió en Bilbao y cursó estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde ingresó en junio de 1916 finalizando en el curso 1918-1919 con el número uno de su promoción, ingresando en el Cuerpo de Inspectores en 1920 siendo destinado a Tenerife, donde estuvo dos años. Concurrió en 1922 siendo destinado a Santander. En 1923 fue nombrado inspector-jefe, puesto que desempeñó en esta primera etapa hasta el año 1926 en que presentó la dimisión debido a las tensiones creadas en la Inspección santanderina por los expedientes a Daniel Luis Ortiz Díaz, sustituyéndole en la jefatura Víctor de la Serna Espina.

Tras la dimisión centró su labor en la formación del profesorado y en la difusión de las ideas de la Escuela Nueva. Fue un incansable impulsor de la renovación pedagógica en Cantabria, promotor de cursos, conversas, viajes y reuniones de profesorado, destacando el viaje de 1927 por Suiza, Bélgica y Francia acompañando a un grupo de maestros montañeses para conocer el funcionamiento de las escuelas de esos países. En 1924 publicó en Sevilla su única novela, *Corazón en quimera*, y en 1929 publicó un folleto sobre el grupo escolar “Baixeras” de Barcelona.

Entre 1928 y 1929 viajó por Europa y en enero de 1930 volvió a asumir la jefatura de inspección de Santander ejerciéndola hasta la victoria del Frente Popular en 1936, siendo designado entonces Daniel Luis Ortiz Díaz.

Republicano convencido, formó parte de la candidatura republicano-socialista al ayuntamiento de Santander en las elecciones de abril de 1931 y fue concejal de la primera corporación republicana, sin embargo en 1932 abandonó las filas del Partido Republicano Radical Socialista (PRRS) para integrarse en Acción Republicana, lo que le valió la enemistad de los concejales del PRRS y PSOE.

Tras la entrada de las tropas franquistas, permaneció en Santander. Fue encarcelado y condenado a 12 años de prisión. Finalmente cumplió dos años de cárcel, siendo expulsado del cuerpo de inspectores hasta que en 1952 fue indultado.

Daniel Luis Ortiz Díaz<sup>ix</sup> nació en Santander el 27 de junio de 1885. Al parecer realizó sus estudios en el Seminario provincial. Obtuvo el título de maestro y marchó a Madrid a estudiar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde finalizó sus estudios el curso 1919-1920 siendo destinado como inspector a la provincia de León en junio de 1920. En 1921 fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios para realizar un viaje de estudios de dos meses por el extranjero. En enero de 1923 se posesionó de su plaza de inspector en Santander.

Su situación personal le llevó a solicitar en septiembre de 1923 autorización del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para establecer su residencia fuera de Santander, en la casa materna de la localidad de Molledo<sup>x</sup>, lo que le fue concedido en octubre de ese año.

De temperamento rebelde, esta actitud le llevó a enfrentarse con todos los poderes caciquiles amparados por la Dictadura de Primo de Rivera y contra la propia política del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Su carácter reivindicativo puede apreciarse en el informe elevado a la Superioridad en 1924 titulado *Memoria relativa a los partidos judiciales de Torrelavega, Reinosa y Cabuérniga*<sup>xi</sup> en el que hacía un análisis exhaustivo de la enseñanza primaria en su zona de inspección que correspondía a los partidos judiciales de Torrelavega, Reinosa y Cabuérniga.

Ferviente y exaltado republicano, tras la proclamación de la Segunda República fue alcalde de Molledo<sup>xii</sup> y destacado dirigente provincial de Izquierda Republicana. Tras la entrada en Santander del ejército franquista huyó, en compañía del también inspector Julián Ibáñez, a Asturias, de allí a Barcelona donde ambos continuaron su labor de inspectores de primera enseñanza. Al ser ocupada Cataluña por las tropas franquistas Ortiz Díaz se refugió en la zona valenciana. El 28 de marzo de 1939 embarcó en el buque inglés *Stambrook*, último que partió de Alicante antes de la entrada de los franquistas, con destino a Orán, acabando en los campos de concentración del norte de África. Según los investigadores Jesús Gutiérrez Flores y Vicente González Rucandio, estuvo exiliado en Túnez hasta finales de los años cuarenta cuando fue reclamado por amistades desde Sudamérica. Pasó un tiempo en la República Dominicana y finalmente se instaló en Venezuela, donde falleció en 1950 o 1951.

Estos dos inspectores fueron los protagonistas de los enfrentamientos y conflictos entre órganos administrativos. Los otros dos inspectores tuvieron un menor protagonismo.

Dolores Carretero Saavedra<sup>xiii</sup>, nacida en Madrid el 13 de junio de 1872, fue nombrada inspectora femenina de Santander en 1920. Católica y conservadora, fue una destacada dinamizadora de la renovación pedagógica en Cantabria durante la Dictadura, decayendo su papel tras la proclamación de la Segunda República, entre otros motivos por sus ausencias de Cantabria, becada por la Junta de Ampliación de Estudios para estudiar en Italia. Fue depurada por las autoridades republicanas al iniciarse la Guerra Civil, recuperando el cargo en 1937.

Por último, Víctor de la Serna Espina, hijo de la escritora Concha Espina y de Ramón de la Serna, nació en Valparaíso (Chile) el 15 de enero de 1896. Tras la vuelta a España su familia se instaló en Mazcuerras (Cantabria). En 1909, Víctor de la Serna inició en la Universidad Central sus estudios de ingeniero que abandonó pronto, matriculándose luego en Filosofía y Letras y, por fin, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Compañero de promoción de Antonio Angulo Gómez, terminó sus estudios en el curso 1918-1919.

Ingresó en el cuerpo de inspectores en 1920, siendo destinado primeramente a Toledo y luego a Santander en 1923. Tras la dimisión de Angulo en 1926, fue nombrado inspector-jefe de la provincia, cargo que desempeñó hasta enero de 1930 en que se trasladó a Madrid aprovechando sus influencias y acogiéndose al Decreto de abril de 1926 sobre traslado de inspectores<sup>xiv</sup>.

Al proclamarse la Segunda República fue anulado su traslado a Madrid, siendo destinado a Oviedo, pidiendo entonces la excedencia. En septiembre de 1933 obtuvo el destino en Madrid, reincorporándose; sin embargo, en abril de 1936 solicitó y obtuvo una nueva excedencia. El 23 de julio de 1936 -mientras se encontraba refugiado en la embajada de Chile- fue destituido por el Gobierno de la República, pasando al Servicio de Prensa y Propaganda franquista.

### **Los tres expedientes al inspector Daniel Luis Ortiz Díaz**

Los primeros conflictos afectaron al inspector Daniel Luis Ortiz Díaz. En el plazo de dos años se le abrieron tres expedientes.

El primer conflicto, el expediente de 1924, se produjo a resulta de una denuncia de las “fuerzas vivas” de Molledo<sup>xv</sup>, lugar de residencia del inspector. La causa se encontraba en la apertura de una escuela de niñas en ese pueblo. El denunciante, Ramón Díaz-Cueto Aldama, de 36 años, estudiante de farmacia e hijo del boticario de Molledo era miembro de una de las familias de mayor raigambre y caciquismo de la zona. En noviembre de 1924 presentó ante el Director General de Primera Enseñanza una denuncia contra este inspector, acusándole de amparar varias irregularidades realizadas por la Junta Local de Primera Enseñanza para lograr la creación de la escuela de niñas de Molledo, y solicitaba que se le investigase sobre su vida social y particular.

En el pliego de descargos presentado por Daniel Luis Ortiz, se relatava pormenorizadamente las acciones llevadas a cabo para la creación e instalación de la escuela de niñas: la escuela fue creada de forma provisional por R.O. de 29 de octubre de 1924 y la petición de instalación en la escuela de niños partió del presidente de la Junta Administrativa de Molledo, esto es, no del Ayuntamiento dominado por elementos caciquiles. El inspector se limitó a autorizarla de acuerdo con el art. 31 del R.D. de 5 de mayo de 1913 y como para su instalación se acordó dividir en dos el gran salón de la escuela, dispuso la condición de que la superficie del local de niños no fuese menor de 70 m<sup>2</sup>. Tras las obras la superficie de la escuela de niños quedó en 74,19 m<sup>2</sup>, esto es, con capacidad para 60 niños. La asistencia media oscilaba entre los 24 niños de julio y los 45 de septiembre.

A esta solución se opusieron el Ayuntamiento y la Junta Local de Primera Enseñanza, pero también oponiéndose a la propia creación de la escuela de niñas y, sin duda, a la intervención de alguien ajeno a los intereses caciquiles del pueblo, como era el inspector.

La Junta Administrativa de Molledo, en concejo abierto celebrado el 28 de diciembre de 1924, acordó crear una Comisión Auxiliar de la Junta Administrativa para preparar todo lo necesario para la creación, que debía estar finalizada antes del 5 de enero. La Comisión Auxiliar logró habi-

litar en tan poco tiempo un local para la escuela y dotarla del material necesario (20 mesas bipersonales) y encontrar una casa-habitación para la maestra. El dinero necesario para todo esto lo adelantó la Comisión Auxiliar y la Junta Vecinal, acordándose en el Concejo del 28 el reparto vecinal de las cargas.

En defensa del inspector de primera enseñanza salió el delegado gubernativo en Torrelavega, Ignacio Crespo Rubri, que en informe a la superioridad avaló totalmente el comportamiento de Daniel Luis Ortiz Díaz. Este informe fue asumido por el propio gobernador de Santander en el informe que envió a la Dirección General de Primera Enseñanza. En oficio fechado en Madrid el 30 de enero de 1925, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes eximió al inspector de cualquier responsabilidad.

Esta resolución del expediente fue acogida con gran satisfacción en la comarca del Besaya y entre los que habían apoyado la creación de la escuela y fue causa de las numerosísimas muestras de solidaridad y apoyo recibidas por el inspector, incluido un voto de gracia concedido por la Junta Provincial de Primera Enseñanza a instancia del inspector Víctor de la Serna<sup>xvi</sup>.

Justo un año más tarde, en enero de 1926, se produjo otra denuncia contra este mismo inspector y, en consecuencia, un segundo expediente. En esta ocasión el denunciante fue el propio delegado gubernativo en Torrelavega, puesto ocupado entonces por Vicente Portilla<sup>xvii</sup>.

Se quejaba el delegado del daño que causaba este inspector al Gobierno por ser indisciplinado, perturbador y encabezar un grupo radical en Molledo. Tras una primera advertencia del delegado, Ortiz Díaz no desistió en su actitud reivindicativa frente a las autoridades locales del valle de Iguña, animando a los maestros a quejarse del comportamiento de las autoridades locales de dicho valle. Por su parte, el deseo del delegado de apartar como fuera a Daniel Luis Ortiz de Molledo le llevó a cuestionar la legalidad de su residencia en aquel pueblo y a pedir al Ministerio la anulación del permiso de residencia, así como prohibirle hacer públicos los informes y quejas de los maestros y a recordarle la obligación de dar cuenta al delegado gubernativo de las visitas de inspección a las escuelas.

La resolución del consiguiente expediente se produjo por R.O. de 19 de abril de 1926, “por la que se dispone que Daniel Luis Ortiz Díaz cese en su actual residencia oficial de Molledo, para que se establezca en la capital, cesando igualmente en el servicio de esta zona a la que debe pasar el inspector D. Víctor de la Serna y el Sr. Ortiz a la que éste sirve” y para reorganizar la Inspección de Primera Enseñanza de Santander, se celebró una sesión extraordinaria del Consejo de Inspección el 1 de mayo de 1926, tras la correspondiente convocatoria del inspector jefe Antonio Angulo Gómez<sup>xviii</sup>.

Pero el enfrentamiento de Daniel Luis Ortiz Díaz no se reservaba sólo a las autoridades y caciques locales o provinciales, sino que también afectó a la política de ascensos en la Inspección de Primera Enseñanza llevada a cabo por el Ministerio de Instrucción Pública durante la Dictadura.

En noviembre de 1925 Ortiz solicitó el ascenso a la 9ª categoría del escalafón de inspectores. Al mes siguiente, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes le contestó denegando tal ascenso<sup>xix</sup>.

En abril de 1926 una Real Orden le ascendía a la categoría de 5.000 ptas. anuales. Sin embargo, ese mismo mes apareció en la revista *El Magisterio Provincial*, órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Santander, un artículo firmado por Daniel Luis Ortiz Díaz titulado “Lo que pagan a los Inspectores de Primera Enseñanza en España, en Francia y en Suiza”.

En él se explicaba la situación salarial de los inspectores y las formas de ascenso de categoría y denunciaba la paralización de tales ascensos, finalizando el artículo con el siguiente párrafo:

*Suponemos que el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y el Ilmo. Señor Director General de Primera Enseñanza evitarán que pueda decirse de ciertas dependencias que tiene por norma la ley del embudo o la moral de Sierra Morena, e impondrán la justicia de los ascensos reglamentarios y que pasen de la categoría de entrada quienes llevan seis años de ellas con 3.529,60 ptas. de sueldo efectivas*  
xx.

Este párrafo supuso la apertura de un tercer expediente a Daniel Luis Ortiz Díaz, que también acabaría en sanción y crearía una grave distorsión en la administración provincial de educación, al ocasionar un enfrentamiento entre el jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander y la Inspección provincial, así como la dimisión del inspector-jefe Antonio Angulo Gómez<sup>xxi</sup>.

Teniendo conocimiento Madrid de este artículo, en septiembre de 1926 el Director General de Primera Enseñanza ordenó al jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander, José Cano López, que iniciara la apertura del expediente y asimismo al gobernador que ordenase que el inspector se personase en el Gobierno Civil para dar explicaciones sobre el artículo.

Personado en el Gobierno Civil, según relato del gobernador, reconoció Daniel Luis Ortiz Díaz una cierta dureza de expresión que debía atribuirse más bien a su estado de ánimo que al deseo de producir molestias a determinadas personas. El gobernador comunicó también su creencia de que estas expresiones eran sinceras y que Daniel Luis Ortiz Díaz tenía “*un carácter algo violento [y que] frecuentemente tratando asuntos particulares se expresa con cierta vehemencia producto de su idiosincrasia*”<sup>xxii</sup>.

La resolución del expediente tuvo lugar en octubre de 1926, el instructor José Cano López, jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander y adepto a la dictadura primorrista, pedía una sanción de 15 días de suspensión de sueldo. Al final el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes resolvió imponiendo al inspector 8 días de suspensión de sueldo. No fue elevado a la categoría de 6.000 ptas. hasta junio de 1931, al poco de proclamarse la Segunda República.



A pesar de estos avatares el trabajo de Daniel Luis Ortiz Díaz era reconocido por muchos ayuntamientos. El de Reinosa, por ejemplo, concedió en junio de 1925 y en sesión plenaria un voto de gracia al Inspector por su labor y por las orientaciones y consejos dados a la Junta Local de Primera Enseñanza en beneficio de la enseñanza en el pueblo. El de Cillorigo, en sesión del 1 de octubre de 1928 le dio un voto de gracia por el celo y diligencia en el cumplimiento de su deber.

A la caída de la Dictadura, Daniel Luis Ortiz volvió a instalarse en Molledo, situando allí su residencia y centro de su zona de inspección<sup>xxiii</sup>.

### **El enfrentamiento de la Inspección con los jefes de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza**

Las Secciones Administrativas de Primera Enseñanza se crearon a principios del siglo XX y se fueron desarrollando hasta configurarse definitivamente en 1913. Las relaciones entre las Secciones Administrativas y la Inspección habían quedado definidas en la Real Orden de 13 de marzo de 1923, exigiendo la coordinación de ambos órganos administrativos<sup>xxiv</sup>.

La Sección Administrativa de Santander estaba formada por un jefe administrativo, desde mayo de 1923 José Cano López, y cuatro funcionarios. Sus competencias se referían al personal (nombramientos, traslados y ceses; nóminas; licencias, excedencias; tramitación de vacantes y gestión del escalafón) y a los centros (definición de los distritos escolares, creación y cierre de escuelas, presupuestos escolares, autorización centros privados, subvenciones para construcciones escolares y relaciones de las fundaciones con la Dirección General de Primera Enseñanza).

Desde 1926 se confirman las malas relaciones entre la Sección Administrativa de Primera Enseñanza y la Inspección. La primera, y quizá más importante causa del enfrentamiento se debió a la actuación de Cano como instructor del expediente abierto al Inspector de Primera Enseñanza Daniel Luis Ortiz Díaz, que ya hemos visto. En 1927 las tensiones entre el Magisterio y José Cano eran tan grandes que este publicó en la prensa un comunicado expresando su apoyo al Magisterio<sup>xxv</sup>:

*“Ha llegado hasta mí la noticia, bien absurda pero cierta, de que de una cuestión urgente personal se quiere hacer por algunos elementos discolos nada menos que una cuestión de animadversión mía hacia la digna y sufrida clase del Magisterio; y me interesa hacer pública manifestación de mi adhesión más sincera y cordial para el Cuerpo tan benemérito como es el de los maestros nacionales de la provincia, manifestando que, por otra parte, está plenamente demostrada en los cuatro años de mi actuación profesional en esta Montaña, tan acogedora y hospitalaria, cuyo mayor orgullo es, precisamente, el de ser la provincia que arroja menor porcentaje de analfabetismo en España”.*

En febrero de 1928 saltó a la prensa otro enfrentamiento entre la Sección Administrativa y la Inspección<sup>xxvi</sup>. El presidente de la Junta vecinal del pueblo de Ambrosero, instigado, según la prensa, desde la Sección Administrativa de Primera Enseñanza por el auxiliar de la misma José Pérez Gomis, denunció a la Dirección General de Primera Enseñanza al inspector Antonio Angulo Gómez. La causa de esta denuncia fue la situación planteada en la escuela de Ambrosero. Pérez Gomis remitió en enero de 1928 una comunicación al presidente de la Junta vecinal de Ambrosero notificándole que había sido clausurada la escuela y debía buscar otro lugar para instalarla. El presidente, evidentemente, lo notificó a la maestra diciéndole que debía elegir como lugar para impartir la escuela bien su casa, bien el portal de la iglesia, en tanto finalizaba la construcción de la nueva escuela. La maestra lo notificó a la Inspección de Primera Enseñanza y el inspector de la zona, Antonio Angulo Gómez, dio la razón a la maestra en su oposición al cierre de la escuela en tanto no se le asignase otro local digno. En la denuncia formulada se le achacó desde la Sección Administrativa de Primera Enseñanza al inspector Angulo desconocimiento, parcialidad y poco celo.

Ya en diciembre de 1928 el enfrentamiento entre ambas instituciones era reconocido por la propia Dirección General de Primera Enseñanza, como se comprueba en el oficio que la Dirección General de Primera Enseñanza remitió al gobernador civil de Santander dando cuenta de una queja presentada por el Maestro interino de Espinama en la que pudiera estar implicado el jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander y dado que “*existe un enfrentamiento entre la Sección Administrativa de Santander y la Inspección de primera enseñanza de la provincia*”<sup>xxvii</sup> y que en ese momento se tramitaba un expediente al jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza, se pedía al gobernador civil que se encargase de estudiar esta denuncia y resolverla.

La solución vendría en enero de 1929. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cesó al equipo completo de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Santander. Su jefe, José Cano, fue destinado a igual puesto en Murcia, en tanto que el oficial José Pérez Gomis también fue cesado y destinado a Oviedo.

Desde 1929 y hasta finales de marzo de 1931 fue jefe de la SAPE José Pallerola y Comabella<sup>xxviii</sup>, sin embargo, los conflictos no terminaron.

Entre octubre de 1928 y marzo de 1929 Antonio Angulo Gómez viajó por Europa visitando Suiza, Bélgica y Francia becado por la Junta de Ampliación de Estudios. De regreso a su puesto de inspector, conoció el traslado de José López y su sustitución por un nuevo jefe administrativo, José Pallerola y Comabella, con quien Angulo tuvo también un enfrentamiento a finales de 1929 por causa de un maestro interino en las escuelas de Santoña para el que pidió la suspensión de sueldo, medida que no fue compartida por el nuevo jefe de la SAPE<sup>xxix</sup>.

Efectivamente, en noviembre de 1929, Angulo, inspector de las escuelas de Santoña, conoció que por la Sección Administrativa había sido nombrado maestro interino de la graduada de Santoña Manuel Páez Ortiz. Angulo comunicó al jefe de la SAPE que consideraba que ese nombramiento se hallaba invalidado en razón a que el mismo maestro había renunciado de forma injustificada a

destino similar en la provincia, al parecer por no gustarle, marchándose a Vizcaya donde logró otro destino como interino. Sin embargo, en su último destino en Vizcaya, en Sopuerta, también abandonó el servicio sin presentar renuncia al cargo ni autorización legal, como certificaba el propio jefe de la Sección Administrativa de Vizcaya. En esta situación Angulo solicitaba que hasta tanto se aclarase la situación y se confirmase o no la validez del nombramiento, se suspendiese el abono del salario.

El jefe de la Sección Administrativa no era de ese parecer y en comunicación a Angulo se le indicaba que en el expediente del maestro no había nada desfavorable, y que tan solo constaba que en una de sus interinidades tuvo que abandonar la escuela por estar enfermo, siendo aceptada su renuncia y nombrándose un sustituto.

La disputa debió enconarse y el jefe de la Sección puso el asunto en conocimiento de la Dirección General de Primera Enseñanza con la advertencia de que *“El Señor Inspector Don Antonio Angulo, viene molestando a esta Sección con peticiones caprichosas como la presente sin atenerse a posición alguna y que al dar conocimiento a su Superioridad disfraza la verdad de los hechos”*<sup>xxx</sup>, refiriéndose al caso del maestro del pueblo de Vierna, diciendo Angulo que la Sección le retuvo haberes y el jefe de la Sección lo niega.

Finalmente, la Dirección General de Primera Enseñanza comunicó en enero de 1930 que no había lugar a la sanción ya que en su expediente no había nada desfavorable.

Ese mismo mes, Antonio Angulo volvía a asumir la jefatura de la Inspección en Santander. Pallerola que tuvo mucho menos protagonismo en la prensa que su antecesor, José Cano, fue trasladado en marzo de 1931 a la jefatura de Sección Administración de Primera Enseñanza de Tarragona.

## Conclusiones

La principal protagonista de los conflictos fue la Inspección de Primera Enseñanza y, más concretamente, dos inspectores con un fuerte sentido de sus obligaciones profesionales y, lo que es de destacar, una fuerte vertiente política y republicana.

En la otra parte aparecen los caciques rurales deseosos de demostrar su superioridad local ante la intervención del Estado o ante personas más o menos ajenas al entorno; los delegados gubernativos, que oscilan entre el control al caciquismo y la imposición de su autoridad sobre los inspectores; los jefes de la Sección Administrativa que se ven envueltos en los conflictos, bien por defender el Régimen primorriverista, bien por su escrupulosa gestión de los asuntos y, por último, el propio Ministerio, que no admitía quejas públicas.

Las causas de los conflictos fueron diversas. La creación de escuelas, motivo de un primer expediente de Ortiz Díaz, era la disculpa para impedir una intervención foránea que no contaba con el parabién de los mandamases de la zona.

Los dos inspectores implicados en los conflictos tenían sus intenciones políticas, más o menos explícitas, en contra de la Dictadura de Primo de Rivera y a favor de las ideas republicanas.

Además, también se aprecia en esos conflictos la oposición de los inspectores a perder independencia, aunque siempre asumen la legalidad vigente durante la Dictadura.

En el caso de los enfrentamientos de Angulo con la Sección Administrativa, la causa está en la creencia personal en el rigor, de estar cumpliendo estrictamente con la ley. No hay motivo aparente para pensar en una venganza del Inspector ante un desplante o un enfrentamiento personal con el maestro interino, o al menos en la documentación no se hace específico en ningún momento por ninguna de las partes implicadas.

Las consecuencias de esos conflictos fueron las malas relaciones entre los dos órganos técnicos de la administración educativa provincial. Finalmente queda clara la preponderancia de la Inspección, como principal órgano de esa administración, lo que venía siendo tradicional, dada la antigüedad de la Inspección Educativa y la relativamente reciente creación de las Secciones Administrativas como refuerzo a la centralización administrativa en educación.

## **Bibliografía**

GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (2007): “Prefectos y gobernadores civiles en la administración periférica en España”, en *id.*, *La Administración Española. Estudios de Ciencia Administrativa*, Pamplona, Aranzadi, 7ª ed., pp. 95-124,

GARRIDO MARTÍN, A. (1997): *La dictadura de Primo de Rivera ¿ruptura o paréntesis?*, Cantabria 1923-1931, Santander, Ayuntamiento de Santander.

GONZÁLEZ CALBET, M. T (1987): *La Dictadura de Primo de Rivera. El Directorio militar*. Madrid. El Arquero.

GUTIÉRREZ FLORES, Jesús (2006): *Guerra Civil en Cantabria y pueblos de Castilla*. Libros En Red.

LLANO DÍAZ, Á. (2005): “Antonio Angulo Gómez, inspector jefe de primera enseñanza de Santander, 1923-1936”, *Altamira. Revista del Centro de Estudios Montañeses*, LXVII, pp. 149-165.

LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa (2013): *Historia de la Inspección de Primera Enseñanza en España*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1987): “La Inspección de Primera Enseñanza en la Dictadura de Primo de Rivera”. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. ISSN 0212-0267. Nº 6, pp. 311-324.

MEDINA RUBIO, Rogelio (1976): *La Administración educativa periférica en España*, Madrid, Paraninfo.

SANTANDER DÍAZ, Manuel (2009): “Los libros de visitas de inspección o cómo la educación se entendió desde la inspección y de qué manera se reflejaba en los libros de visitas”. *Cabas*, ISSN 1989-5909, nº 2, diciembre.

SARMIENTO ACOSTA, Manuel Jesús (1997): *La organización de la Administración Periférica*. Madrid. Ministerio de Administraciones Públicas y Ministerio de Presidencia.

---

<sup>1</sup>Sobre la Administración educativa periférica no hay muchos estudios. La aprobación de la Ley General de Educación dio cierto impulso al estudio de este campo, de aquella época sobresalen la tesis inédita de Juan José Presa Santos, *Administración Educativa Periférica*, leída en 1977 en la Universidad Complutense de Madrid y los trabajos Rogelio Medina Rubio, sobremanera *La Administración Educativa Periférica* (Madrid, 1976).

Una visión general de la Administración periférica desde el campo del Derecho Administrativo puede consultarse en Manuel Jesús Sarmiento Acosta (1997) *La organización de la Administración periférica* (Madrid, MAP y Ministerio de Presidencia), especialmente el recorrido histórico (pp. 59-116) y entre las pp. 103-107 dedicadas al periodo planteado en este artículo.

También en los trabajos de investigación de ámbito provincial se recogen algunas páginas dedicadas a la administración educativa provincial. En este sentido se puede consultar el estudio de María Lourdes Alcalá Ibáñez en su tesis doctoral de 2015 titulada: *La escuela rural: historia de la enseñanza primaria en la provincia de Teruel*. UNED, pp. 436-446 y 454-478. María del Carmen Palmero Cámara (1990), “La reforma de la Administración educativa en la Rioja republicana (1931-1936). Repercusiones de una nueva orientación conceptual y funcional”, *Berceo*, Logroño, nº 118-119, pp. 219-234. M<sup>a</sup> Lourdes Alcalá Ibáñez (2015) “La Inspección de Enseñanza Primaria referente pedagógico en la provincia de Teruel, 1900-1931”, *Avances de Supervisión educativa*, ISSN 1885-nº 24, Diciembre 2015 disponible en [www.adide.org/revista](http://www.adide.org/revista). Llano Díaz, Ángel (2012). *La enseñanza primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)* disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4303/Tesis%20ALD.pdf?sequence=1>, pp. 167-223.

Sobre el papel de los delegados gubernativos, además de los señalados arriba podemos consultar el trabajo de Juan Francisco Pérez Ortiz (1990), “Los delegados gubernativos militares (de la provincia de Alicante) durante la dictadura de Primo de Rivera”, *Espacio, Tiempo y Forma*, serie V, Historia Contemporánea, t. 3, pp. 395-400.

Mayor número de estudios hay sobre la Inspección de Primera Enseñanza, y entre ellos destacar el amplio estudio de M<sup>a</sup> Teresa López del Castillo (2010), *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como la bibliografía que a lo largo de todo el trabajo recoge. A este estudio se pueden unir los trabajos de Ramón López Martín (1987) “La Inspección de Primera Enseñanza en la Dictadura de Primo de Rivera”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. ISSN 0212-0267, nº 6, pp. 311-

324. J. Alfredo Jiménez Eguizábal (1984) *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española, 1931-1936*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

En cuanto al estudio de la administración local del período, también relativamente abundante especialmente el aspecto de la reforma municipal, es interesante la tesis de José Antonio Gómez Pedreira (2008) *La Administración Local en la Dictadura de Primo de Rivera*, centrada en el ámbito gallego.

<sup>ii</sup>Ley Provincial de 29 de agosto de 1882 (Gaceta del 1 de septiembre). Sarmiento Acosta, Manuel J. (1997). *La organización de la Administración Periférica*. Madrid, Ministerio de Administraciones Públicas y Ministerio de Presidencia, pp. 96-103. Medina Rubio, R. (1976) *La Administración educativa periférica*. Madrid, Paraninfo, p. 31.

<sup>iii</sup>Las funciones de los Delegados regios quedaron definidas por Real Decreto de 10 de octubre de 1919 y la R.O. de 26 de enero de 1920. En 1920 constaba como delegado regio de Cantabria F. López Dóriga, que fue alcalde de Santander en los años finales de la Dictadura (AGA (5) 1.19 31/19.954, Expediente personal de Jesús Revaque Gareta). Véase también Medina Rubio, R., ob. cit., p. 35.

<sup>iv</sup>González Calbet, M. T. *La dictadura de Primo de Rivera. El Directorio Militar*. Madrid, El Arquero, 1987, p. 151.

<sup>v</sup>Garrido Martín, A. (1997) *La dictadura de Primo de Rivera ¿ruptura o paréntesis?, Cantabria 1923-1931*. Santander, Ayuntamiento de Santander, p. 39.

<sup>vi</sup>López del Castillo, M<sup>a</sup>. T. (2013) *Historia de la Inspección de Primera Enseñanza en España*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 405.

<sup>vii</sup>AHPCAN, Delegación de Educación, legajo 9, carpeta 9.7 (1927), expediente de Atilia Morante Aranaga.

<sup>viii</sup>Llano Díaz, Á. (2005) “Antonio Angulo Gómez, inspector jefe de primera enseñanza en Santander, 1923-1936”, *Altamira. Revista del Centro de estudios Montañeses*. LXVII, pp. 149-165. AGA 5 1.19 31/17149, expediente de Antonio Angulo Gómez.

<sup>ix</sup>AGA 5 1.10 31/16752, expediente 202.

<sup>x</sup>AGA 5 1.10 31/16752, expediente 202, instancia de Daniel Luis Ortiz Díaz, fechada en Santander el 2 de septiembre de 1923 y dirigida al Director General de Primera Enseñanza solicitando autorización para residir en Molledo.

<sup>xi</sup>AGA 5 1.10 31/16708. Memoria relativa a la zona 3<sup>a</sup> (R.O. de Agosto de 1924).

<sup>xii</sup>“Sobre cosas de Molledo”, *El Cantábrico*, 14 de mayo de 1933, p. 6. Junta directiva del Centro Tradicionalista de Molledo, “En defensa de la verdad”, *El Diario Montañés*, 17 de mayo de 1933. Ortiz Díaz, D. L., “En defensa de la verdad”, *El Cantábrico*, 19 de mayo de 1933, p. 6.

<sup>xiii</sup>AGA 5 1.10 32/16705, expediente 120.

<sup>xiv</sup>Real Orden de 13 de octubre de 1926. AGA 5 1.10 32/16708, Circular del inspector jefe Víctor de la Serna. A poco de terminar la Guerra Civil escribiría que en Santander “*luché a brazo partido contra las izquierdas que me persiguieron sañudamente. Finalmente, gracias a los servicios prestados por mí, a fines de 1929, D. Eduardo Callejo, ministro amigo tan respetado y querido, me trasladó a Madrid en virtud de un Decreto –entonces vigente- que facultada al Ministerio de Instrucción para destinar los Inspectores de Primera Enseñanza según su criterio. Al llegar la República, la primera medida que tomó Llopis fue anular mi traslado y el de otros compañeros tachándoles de monárquicos. Y me trasladó ¡a Oviedo!*” (AGA 5 1.10 32/16750).

<sup>xv</sup>AGA 5 1.10 32/16752, expediente 202, denuncia contra el Inspector de Primera Enseñanza Daniel Luis Ortiz Díaz, 1924.

<sup>xvi</sup>“Molledo: Resolución favorable”, *El Cantábrico*, 13 de febrero de 1925, p. 4. “Sección Administrativa de Primera Enseñanza”, *El Diario Montañés*, 12 de marzo de 1925, p. 3 y 19 de marzo de 1925, p. 3.

<sup>xvii</sup>AGA 5 1.10 32/16752, Daniel Luis Ortiz Díaz, denuncia del Delegado de Gobierno en Torrelavega contra Daniel Luis Ortiz Díaz, 1926.

<sup>xviii</sup>AGA 5 1.10 32/16708, certificado del secretario del Consejo Provincial de la Inspección de primera enseñanza de la provincia de Santander, Víctor de la Serna Espina, de lo escrito en el Libro de Actas del Consejo de Inspección sobre la sesión extraordinaria celebrada el 1 de mayo de 1926.

<sup>xix</sup>AGA 5 1.10 32/16752, Daniel Luis Ortiz Díaz, conjunto de documentos relativos al expediente gubernativo incoado contra Daniel Luis Ortiz Díaz, inspector de primera enseñanza de la provincia de Santander, afecto a la 2ª por ofensas inferidas a la Administración Pública.

<sup>xx</sup>Ibíd.

<sup>xxi</sup>Centro de Recursos, Investigación y Estudio de Material Educativo. Libro-registro de salidas de Inspección, 1927. Fechas: 9-10-1926 y 24-11-1926.

<sup>xxii</sup>AGA 5 1.10 32/16752, Daniel Luis Ortiz Díaz, conjunto de documentos relativos al expediente gubernativo incoado contra Daniel Luis Ortiz Díaz, inspector de primera enseñanza de la provincia de Santander, afecto a la 2ª por ofensas inferidas a la Administración Pública.

<sup>xxiii</sup>“La zona de inspección de primera enseñanza”, *El Cantábrico*, 3 de junio de 1930, p. 1.

<sup>xxiv</sup>Medina Rubio, Rogelio (1976) *La Administración educativa periférica en España*. Madrid, Paraninfo, pp. 32-36.

<sup>xxv</sup>Cano López, J., “A los maestros de la provincia”, *El Cantábrico*, 9 de julio de 1927, p. 4.

<sup>xxvi</sup>“Sobre un caso desagradable”, *El Diario Montañés*, 2 de febrero de 1928, p. 8.

<sup>xxvii</sup>AGA 5 1.10 32/16708, expediente 11-8, Oficio de la Dirección General de Primera Enseñanza a Gobernador civil de Santander, fechado en Madrid el 5 de diciembre de 1928, dando cuenta de una queja presentada por el Maestro interino de Espinama.

<sup>xxviii</sup>*El Diario Montañés*, 13 de marzo de 1929, p. 2 y 9 de abril de 1931, p. 7. Fue trasladado a Tarragona a ocupar cargo.

<sup>xxix</sup>AHPCAN. APE. Delegación de Educación, legajo 1.9, folios 23-29.

<sup>xxx</sup>AHPCAN. APE. Delegación de Educación, legajo 1.9, folio 28.

## **Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos administrativos y curriculares**

### **Public school during Spanish 1st. Restoration (1875-1931): Administrative and curricular aspects**

---

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

Fecha de recepción del original: febrero 2018

Fecha de aceptación: marzo 2018



D. Severiano Núñez García con sus alumnos de la Escuela Nacional de Herreruela (Cáceres), en 1923. In memoriam.<sup>1</sup>

Fuente: *20 minutos. Museo Virtual*, donante, Rosario Gazapo Anego (recuperada de <https://www.20minutos.es/museo-virtual/foto/12044/?contexto=temas&tema=escolares>)

#### **Resumen**

El nivel de la Enseñanza Primaria arrastró, al menos hasta 1970, una serie de defectos estructurales debidos en gran medida a la normativa legal que, aunque iniciada antes de la I Restauración, se desarrollaría plenamente durante dicho período.

Estos defectos afectaron, como mínimo, a la transición entre el fin de la escolarización obligatoria y el comienzo de la vida laboral o la continuidad de los estudios, a la implantación de la Escuela Graduada, a la continuidad de los planes de estudios y a la diferente prescripción de asignaturas para niños y niñas.

---

<sup>1</sup> D. Severiano sería fusilado en Plasencia el 16 de septiembre de 1936 por los militares golpistas al comienzo de la Guerra Civil, por el delito de “rebelión militar” (!! ) [Iglesias, M<sup>a</sup> Antonia (2010). *Maestros de la República, Los otros santos, los otros mártires* (p. 364). Madrid: La Esfera de los Libros.]



Basándonos en un análisis cuidadoso de la normativa correspondiente, extraemos algunas consecuencias no deseables de su desarrollo en la práctica escolar.

### **Palabras clave**

Escuela pública, Educación primaria, Planes de estudios, I Restauración

### **Abstract**

The level of primary education in Spain dragged, at least until 1970, a series of structural defects due largely to the legal regulations that, although initiated before the 1st. Restoration, would be fully developed during that period.

These defects affected at least the transition between the end of compulsory schooling and the beginning of working life or the continuity of studies, the introduction of the Graduate School, the continuity of the curricula and the different prescription of subjects for boys and girls.

Based on a careful analysis of the corresponding regulations, we extract some undesirable consequences of its development in the school practice.

### **Key words**

Public schools, Elementary education, Curriculum design, Spanish 1st. Restoration.

### **Preámbulo**

Este es el primero de una serie de dos artículos, cuyo objeto común es el estudio de los efectos de algunas regulaciones normativas de la Escuela primaria pública española anteriores al franquismo; el primero está centrado en la I Restauración (1857-1931), y el segundo, en la II República (1931-1939). El nexo de unión entre ambos, que permite extraer conclusiones acerca de la evolución de la escuela primaria pública en un período tan efervescente y determinante de nuestra moderna historia escolar, es la utilización de una metodología analítica unificada.

Consiste ésta en el análisis sintético, desde la perspectiva legislativa y administrativa, de seis aspectos normativos de la Primera Enseñanza en España: 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.

Las finalidades que se persiguen con el estudio de cada uno de estos aspectos son las siguientes:

El examen de la evolución de la **graduación de la enseñanza** nos permitirá comprobar la progresiva ampliación de las edades de escolarización obligatoria, y las incongruencias dimanantes de la normativa analizada.

La caracterización administrativa de los **tipos de escuelas** nos facilitará una aproximación inicial al valor que se concede a la atención a la diversidad, y el análisis de la organización de las Escuelas graduadas nos permitirá establecer tipologías o **escalas de graduación**, como índice de la accesibilidad de los centros educativos desde la óptica de la conciliación de la vida familiar de las personas escolarizadas.

Un análisis elemental de los planes de estudios permitirá identificar, en primer lugar, las **asignaturas o materias** contempladas y su **asignación temporal**, es decir, el número de horas asignado a cada materia o grupos de materias, lo que nos da idea de las verdaderas intenciones

educativas de cada plan.<sup>2</sup> Por último, conocer la explicitación de los objetivos educativos y las posibles orientaciones pedagógicas de la enseñanza permite completar el conocimiento básico de la concepción pedagógica subyacente en la legislación.

Dentro del método que acabamos de presentar, debe resaltarse, por su innovación, la categorización de las asignaturas o materias de los sucesivos planes de estudios. En efecto, éstas serán agrupadas, a efectos metodológicos, en cuatro bloques, determinados por una perspectiva cinantropométrica, en la que se diferencian aquellas para cuyo correcto desarrollo didáctico es altamente aconsejable la transmisión del mensaje docente por canales cinestésicos,<sup>3</sup> para asegurar unos aprendizajes más efectivos, y agrupando las demás según su objeto común de conocimiento abstracto, en orden de progresivo alejamiento de dichos canales:

- Materias corporales, aquellas en cuyo aprendizaje interviene activamente el movimiento corporal global o segmentario
- Lenguajes, las que utilizan los diversos lenguajes como vehículo de aprendizaje
- Contextos, las que estudian el medio espacial o temporal de las personas escolares
- Doctrinas, las que buscan generar hábitos morales en la conducta infantil.

Otro aspecto del método que conviene asimismo destacar es la categorización de las escuelas en función de su sistema empírico de graduación, que permite diferenciar hasta siete escalas de graduación.

Aplicando a los planes de estudios de la escuela pública el neologismo instaurado en nuestro ordenamiento desde 1990, denominaremos “enseñanzas mínimas” al conjunto de asignaturas o materias que hayan estado siempre presentes en las prescripciones de cada período estudiado.

Identificaremos asimismo algunas prescripciones diferenciales de las asignaturas en razón del género de los escolares, a pesar de la teórica unificación del plan de estudios que había establecido una reforma de 1901.

Por tanto, la bilogía que se inicia en este artículo tiene un objeto de amplio espectro que podríamos sintetizar en intentar dar una visión de conjunto de la evolución de las ideas pedagógicas subyacentes en las sucesivas reformas de la Enseñanza Primaria española entre 1857 y 1939, y su influencia en la práctica.

Intento con ello abrir una nueva vía de acceso al conocimiento de los hechos basada en el análisis metódico y exhaustivo de los datos, antes que en su valoración ideológica, lo cual no quiere decir que haya ésta de menospreciarse, sino, antes bien, quedar resaltada con la fuerza de las evidencias.

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

Hasta 1945, la Primera Enseñanza estuvo regida normativamente en España por la Ley Moyano, de 1857 (Ley de 9 de septiembre de 1857), que vino a confirmar una estructura que había comenzado a gestarse con la muerte de Fernando VII (1814-1833) y el concomitante inicio de la liquidación del régimen absolutista que había reimplantado este monarca.

Señala López del Castillo (1982) que esta Ley no fue innovadora, sino que representó el resumen y la consolidación de estructuras que se habían ido creando hasta entonces, lo que en el nivel primario se había regulado por la Ley Someruelos, de 1838 (Ley de 21 de julio de 1838).

---

<sup>2</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2001). «Distribución cuantitativa», en Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista integradora, volumen II, Funciones de programación. Barcelona: Paidós, p. 120.

<sup>3</sup> Sánchez Bañuelos, Fernando (1984). «Medios para la expresión del mensaje docente», en Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Madrid: Gymnos, pp. 191-199.

Como característica más destacada de la Ley Moyano, debemos resaltar la total ausencia de finalidades u objetivos generales de la enseñanza, sobre los que no aparece ni una palabra alusiva en todo el texto normativo; en este sentido, podemos considerarla una Ley “técnica”, “reglamentaria”. Quizá esto se deba a que fue una Ley de consenso, en la que se renunció a aspectos más ideológicos para asegurarse su aprobación por los dos partidos entonces mayoritarios, los moderados y los progresistas; en todo caso, rigió la estructura del sistema educativo español hasta la Ley General de Educación, de 1970.

## **B. Graduación de la enseñanza**

El sistema de graduación de la enseñanza consiste, como es sabido, en la agrupación de los escolares por criterios de edad, o de nivel de conocimientos, para obtener grupos (secciones, según la terminología de la época) más homogéneos, a los cuales pudiera el maestro o maestra dedicar una mejor atención didáctica. Su corolario es la organización de escuelas con varias aulas, cada una ocupada por un grupo o sección y a cargo de un maestro o maestra, escuelas a las que se denomina “graduadas”, para distinguirlas de aquéllas en las que todos los grados están en la misma aula (escuelas “unitarias”).

En el momento de la promulgación de la Ley Moyano, regía en la Escuela pública española la graduación establecida por el Reglamento de 1838, que disponía que en cada escuela los niños o niñas quedasen distribuidos en tres “divisiones”, «con las excepciones á que den lugar la mayor ó menor capacidad [intelectual], los adelantamientos y la diferente edad á que puedan haber entrado en la escuela» (Reglamento de las escuelas públicas de 26 de noviembre de 1838, Art. 54);<sup>4</sup> esta graduación fue confirmada tácitamente por la Ley Moyano y sería confirmada de nuevo en 1868, en un Reglamento derogado al poco de promulgarse (Real Decreto de 10 de junio de 1868, Art. 333):

- Primera división, niños o niñas de seis a ocho años,
- Segunda división, niños o niñas de ocho a diez,
- Tercera división, niños o niñas de diez años para arriba.

En 1898, aprovechando una reforma de las Escuelas normales de Magisterio, en que se establece que las Escuelas anejas de prácticas se conviertan en graduadas, se señala únicamente que los escolares estarán divididos en tres ó en cuatro “secciones”, atendiendo a la edad y cultura (sic) de cada uno (Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, Arts. 2.º y 3.º). Como el período de escolaridad obligatoria estaba fijado en aquella época entre los 6 y los 9 años, de acuerdo con la Ley Moyano, una Escuela de tres secciones o grados tendría las siguientes divisiones por edades:

- Primer grado o sección, para niños o niñas de 6 a 7 años
- Segundo grado o sección, para niños o niñas de 7 a 8 años,
- Tercer grado o sección, niños o niñas de 8 a 9 años.

En una escuela de cuatro secciones habría además una sección de párvulos (3 a 6 años). Hay que tener en cuenta, no obstante, que el término “grado” se refería en este caso a nivel de enseñanza, mientras que el de “sección” se utilizaba para designar un grupo de personas, en este caso, escolares; en una Escuela con mucha matrícula y con suficientes recursos, por tanto, sería posible encontrar dos o más secciones en cada grado.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> El Art. 16 establece las edades mínimas de admisión, pero no la obligatoriedad de permanencia.

<sup>5</sup> El término “sección” no era exclusivo de la enseñanza: en nuestro Ejército se sigue utilizando el término para designar cada uno de los tres o cuatro grupos en que se divide una “compañía”, y la misma “Sección” Femenina del franquismo era, eso, el “grupo” femenino del partido político “Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.”.

En 1901, una reforma general de la instrucción primaria amplía la escolaridad obligatoria hasta los doce años, pero sorprendentemente mantiene el número de grados en tres, párvulos, elemental y superior, de manera que una escuela pública no aneja a una Normal tendría las divisiones siguientes (Real Decreto de 26 de octubre de 1901, Arts. 2.º y 6.º):

- Grupo de párvulos, hasta 6 años,
- Grado elemental, niños o niñas de 6 a 9 años, y
- Grado superior, niños o niñas de 9 a 12 años.

Esta ampliación no tenía respaldo legal suficiente, pues la norma de 1901 era un Real decreto, con rango inferior, por tanto, a la Ley de Instrucción Pública de 1857, que establecía la obligatoriedad únicamente entre los seis y los nueve años.

En 1909, una Ley modificará parcialmente la Ley Moyano, para confirmar esta ampliación hasta doce años, pero sorprendentemente limitaría la escolaridad obligatoria de los niños mayores, a seis meses, la de los de diez a once años, y a tres meses, la de los de once a doce (Ley de 23 de junio de 1909, Art. 7.º), lo que nos muestra el tácito reconocimiento legal de una práctica social habitual, sobre todo en la Escuela rural: el abandono temprano de los estudios primarios por parte de la mayoría de niños escolarizados, para emplearse en tareas remuneradas, práctica que estaba permitida por la legislación laboral a partir de los 10 años.<sup>6</sup>

El sistema de graduación se perfecciona en 1911, cuando se establece un grupo o sección para cada una de las edades de escolaridad obligatoria, desde los seis hasta los doce años, inclusive, y, aunque se deja para más adelante su regulación, se anuncia asimismo un sistema de graduación para los párvulos; los grados (en la norma se denominan “grupos”), a partir de entonces, quedan así fijados (Real Orden de 10 de marzo de 1911, Disposición 7.ª):

- Grupo de párvulos, hasta 6 años
- Primer grupo, de 6 a 7 años
- Segundo grupo, de 7 a 8 años
- Tercer grupo, de 8 a 9 años
- Cuarto grupo, de 9 a 10 años
- Quinto grupo, de 10 a 11 años, y
- Sexto grupo, de 11 a 12 años.

En 1913 se hace necesario confirmar la diferenciación pedagógica entre las Escuelas de párvulos y las Escuelas primarias, ante algunos “abusos” que se observaban en la práctica, consistentes sobre todo en admitir en las de párvulos a niños de edades mucho mayores, y en las primarias a niños que deberían estar las de párvulos. Tales prácticas eran consecuencia de la presión de familias que, teniendo hijos de varias edades, no encontraban Escuelas cercanas que tuvieran todos los grados completos, por lo que se hubieran visto obligadas a llevarlos a dos o más escuelas, y a cambiarlos de centro cada uno o dos cursos, a medida que los escolares pasaban de un grado a otro, que no existiera en su centro.<sup>7</sup> La norma de 1913 es interesante porque en ella se establece un incipiente “grado complementario”, para niños mayores de 12 años que voluntariamente siguieran permaneciendo en la Escuela, y se contempla asimismo la posibilidad de formar un

---

<sup>6</sup> Galera Pérez, A. D. (2015). Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 13, junio, 1-37. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>.

<sup>7</sup> «Escuelas Graduadas», en Ayuntamiento de Madrid (1913). 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, aprobado [sic] en sesión de 16 de Noviembre. Madrid: Imprenta Municipal, p. 29.

“grado preparatorio” con niños de párvulos que estuvieran a la espera de ingresar en una Escuela primaria, y una “clase especial”, para niños de primaria “mentalmente retrasados” (Real Decreto de 18 de julio de 1913, Art. 6.º).

Poco antes de la Dictadura del General Primo de Rivera, el III Estatuto general del Magisterio, de 1923, amplía la edad escolar obligatoria hasta los 14 años, consagrando la denominación de “grado de ampliación” al formado con estas edades (Real Decreto de 18 de mayo de 1923, Art. 5.º).

Con excepción de la permisiva Ley de 1909, todas estas ampliaciones de la graduación escolar, entre 1901 y 1923, son, como vemos, normas de menor rango que la Ley de 1857, por lo que hemos de intuir que en la práctica la Administración educativa no tendría suficiente justificación para imponerlas, si un maestro, una asociación o una institución escolar invocasen la superioridad normativa de la Ley frente a los Reales Decretos, o si un padre de familia informado, o simplemente necesitado, se negase a llevar a sus hijos a la Escuela a partir de los 10 años.

**Tabla 1:**  
Evolución normativa de las escalas de graduación escolar durante la I Restauración  
En **negrita**, únicas normas con rango de Ley  
[Entre corchetes, denominación genérica de cada nivel educativo]  
(Entre paréntesis, denominación implícita)  
Los recuadros **resaltados** indican los niveles normativamente obligatorios en cada época, siempre con la salvedad de la superioridad de rango de las Leyes de 1857 y 1909

Edad	1857 [Sección]	1898 [Sección]	1901 [Grado]	1909 [Grado]	1911 [Grupo]	1913 [Grado]	1923 [Grado]
0 - 1							
1 - 2							
2 - 3							
3 - 4	[NO CITA EDADES]	Párvulos	Párvulos	Párvulos	Párvulos	(Párvulos)	Párvulos
4 - 5							
5 - 6							
6 - 7	[NO CITA GRADOS]	Primera			Primero	(Primero)	(Elemental)
7 - 8		Segunda	Elemental	Elemental	Segundo	(Segundo)	
8 - 9		Tercera			Tercero	(Tercero)	(Medio)
9 - 10					Cuarto	(Cuarto)	
10-11			Superior	Superior	Quinto	(Quinto)	(Superior)
11-12					Sexto	(Sexto)	
12-13						Complementario	
13-14							Ampliación

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas

En la tabla 1 anterior podemos ver la evolución normativa de las graduaciones escolares durante la I Restauración. A partir de 1901 se va atrasando la edad a la que terminaba la escolarización obligatoria, pero la edad de ingreso en el siguiente nivel de estudios, en los Institutos de Enseñanza secundaria, se mantuvo en los 10 años, lo mismo que la edad de comienzo a trabajar. Como consecuencia, la Escuela primaria se va convirtiendo en una vía muerta y poco concurrida: muerta, porque al terminar la escuela, a los 12 ó 14 años no se podía seguir estudiando, sólo se podía trabajar, y poco concurrida, porque muchas familias preferían que los niños o niñas que no “servían” para el estudio se pusieran a trabajar ya a los 10 años, lo que por ley podían hacer.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Galera Pérez, A. D. (2015). Educación física y protección a la infancia... *Cabás*...

## C. Tipos de escuelas

Durante la I Restauración, encontramos en nuestro ordenamiento cuatro tipos básicos de escuelas: Para los niños y niñas mayores de 6 años, las llamadas escuelas unitarias, predominantes hasta bien entrado el siglo XX, y las graduadas, y para los niños y niñas más pequeños, las de párvulos, y las maternas. Cada tipo de escuela tenía unas características diferenciales respecto de la posibilidad de impartir docencia y de ofrecer servicios o instituciones complementarias. En este artículo nos centraremos en las escuelas unitarias y graduadas, que recogían los niveles de escolarización obligatoria.

### 1. Escuelas unitarias

---

En el Reglamento de Escuelas de 1825 (Real Cédula de 16 de febrero de 1825), todas las escuelas de enseñanza primaria se denominaban “escuelas de primeras letras”, tanto si eran sostenidas con fondos públicos (Ayuntamientos, Diputaciones...) como con privados (órdenes religiosas, generalmente).

En 1838, las escuelas públicas se dividen en dos clases: escuelas elementales y escuelas superiores, según la amplitud de las materias (“ramos”) que en ellas se estudiaran (Ley de 21 de julio de 1838, Arts. 3.º, 4.º y 5.º). Esta misma división mantendrá la Ley Moyano, de 1857, y no desaparecerá hasta 1910 (Real Decreto de 8 de junio de 1910, Art. 3.º).

La denominación de “nacionales” comienza a utilizarse a partir de principios del siglo XX (Real Orden de 16 de febrero de 1912), cuando los gastos de personal pasen a ser asumidos en su totalidad por el entonces recién creado Ministerio de Instrucción pública; hasta entonces, las escuelas se consideraban “públicas” si estaban sostenidas con fondos públicos, generalmente, de Ayuntamientos o de Diputaciones provinciales.

Fueran “públicas” o “nacionales”, las escuelas de enseñanza primaria se organizaban en una única clase o “sección”, a cargo del maestro o maestra, según fueran escuelas de niños o de niñas, respectivamente, y unos u otras, de todas las edades escolares, estaban juntos en los mismos locales durante todo el horario escolar: se trata de las “escuelas unitarias”. En ellas, el maestro o maestra, además de programar e impartir la enseñanza, debía matricular a los niños y proveerse del material, encargarse de que se limpiara y arreglara el local de la Escuela, e incluso a veces, sobre todo si se trataba de maestras, hacerlo ellas mismas, etc. La atención a los niños o niñas de cada grado (explicación de dudas, etc.) se efectuaba por turnos, asignando el maestro o maestra tareas (lectura, estudios, dibujo, etc.) a los grados que no atendía.

Ésta fue la forma organizativa más común en la Historia educativa española durante todo el siglo XIX y muy buena parte del XX, y sólo muy lentamente sería substituida por las llamadas “escuelas graduadas”, en un proceso que se extenderá entre 1901 y, en muchas zonas de España, hasta el decenio de 1970.

### 2. Escuelas graduadas

---

La graduación de la enseñanza en la escuela pública existe en España al menos desde principios del siglo XIX (Viñao Frago, 1990: 7-8); las sucesivas reformas escolares establecían, como hemos visto, la obligatoriedad, o quizá mejor, la conveniencia, de hacer divisiones, secciones, grados entre los niños y niñas asistentes a la escuela, pero siempre bajo la dirección de un único maestro o maestra, es decir, en una escuela unitaria, lo que disminuía la efectividad de la labor docente.

La introducción de la escuela graduada permite mejorar la atención a los grados o secciones, al asignar a cada sección, adscrita a un maestro o maestra, un aula separada de las demás. En tal tipo de Escuela existe una figura de director o directora, con funciones administrativas (matrícula de niños, provisión de material, gestión de mantenimiento de locales, etc.) y pedagógicas (establecimiento o coordinación de programas de cada sección, fijación de horarios, normativa de exámenes, atención de padres, gestión de recursos, etc.).

La ventaja de tales escuelas para la organización pedagógica de la época era notable, pues permitía establecer rotaciones de maestros, especializar algunas enseñanzas, como por ejemplo la educación física, la música, etc., por no hablar de la impartición de las clases a grupos más homogéneos, lo que en la pedagogía dirigista de la época se consideraba una ventaja. Un beneficio social añadido era la facilitación de los cambios de escuela y adaptación de los escolares a la nueva, en un período en que se producían fuertes migraciones del campo a las ciudades.

La Ley Moyano nada indica sobre este tipo particular de escuelas, y habrá que esperar hasta finales del siglo XIX para que la Administración se preocupe de su regulación y organización pedagógicas, aunque limitando su alcance a las escuelas de prácticas de las Escuelas Normales (Real Decreto de 29 de agosto de 1899).

En los dos primeros decenios del siglo XX se implanta progresivamente la graduación de las escuelas; tras algunos intentos fallidos, la primera regulación general de las escuelas graduadas se realiza entre 1910 (Real Decreto de 6 de mayo de 1910) y 1911 (Real Decreto de 25 de febrero de 1911, Arts. 4.º y 5.º), y el primer Reglamento de este tipo de escuelas se promulga en 1918 (Real Decreto de 19 de septiembre de 1918), aunque el proceso de conversión de escuelas unitarias en graduadas se prolongará en el tiempo prácticamente hasta finales del franquismo (1975).

Aunque siguieron creándose escuelas unitarias, durante el primer tercio del siglo XX se acentúa la difusión de las graduadas, especialmente en las grandes capitales como Madrid y Barcelona, que destacan por los nuevos “**Grupos Escolares**” creados, algunos de ellos, con anterioridad a la regulación de 1910-1911 (Viñao Frago, 1990: 14; Llano Díaz, 2012: 246), y que a raíz de su creación impulsaron el desarrollo de una administración municipal especializada: los llamados Patronatos Escolares municipales, de Madrid (Real Decreto de 27 de enero de 1919) y de Barcelona (Real Decreto de 17 de febrero de 1922).

Además de la separación de los escolares en aulas, los grupos escolares tenían, al menos sobre el papel, dos ventajas adicionales: Por un lado, la existencia de instalaciones que podríamos denominar “transversales”, como salas de ducha o de baño, salón de actos, a veces campos o salas de juego, etc., y por otro, la posibilidad de planteamientos organizativos que tenían en cuenta aspectos higiénicos de educación física, tales como destinar un tiempo escolar a la ducha o el baño, a los recreos jugados, a clases especiales de música y a veces de educación física, generalmente consistente en gimnasia educativa.

Estos incipientes centros coexistirán durante toda la I Restauración con las llamadas “**escuelas nacionales**” (o escuelas municipales, si eran costeadas por los Ayuntamientos), forma menos perfeccionada de organización en la que hay dos o más grados, cada uno a cargo de un maestro o maestra, según el género, pero sin estructuras ni organizaciones transversales, de forma que en la práctica cada grado era una escuela unitaria. Estos grados, además, se formaban sin una unificación de criterios, lo que daría origen, como veremos, a un importante problema de conciliación de la vida cotidiana de las familias de los escolares. En Madrid, por ejemplo, hacia finales del período estudiado, la graduación de una escuela municipal dependía en gran medida de la capacidad del edificio y de las edades de la población escolar que solicitase acudir a dicho centro,<sup>9</sup> por lo que se

---

<sup>9</sup> Ayuntamiento de Madrid (1915). Reglamento de Maestros y Escuelas municipales de Primera enseñanza de sostenimiento voluntario. Madrid: Imprenta Municipal.

obtenían diversos tipos de graduación, no coordinados, que dificultaban la propia Administración. Además de las afectaciones familiares aludidas.

#### **D. Planes de estudios**

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

#### **1. Asignaturas o materias**

Las bases de la moderna organización del plan de estudios de la Primera Enseñanza, o Instrucción Primaria, se establecen en la Ley de 1838, sancionada por el marqués de Someruelos e inspirada en la legislación francesa, según la cual la Instrucción Primaria se dividía en elemental y superior, en función de las materias que en cada una se enseñaran: cinco materias en la Instrucción elemental y nueve en la superior (Ley de 21 de julio de 1838, Arts. 4.º y 5.º). (Tabla 2).

Para las niñas, se indica lo siguiente:

«Se establecerán Escuelas separadas para las niñas, donde quiera que los recursos lo permitan, acomodándose la enseñanza de estas Escuelas á las correspondientes elementales y superiores de niños, con las modificaciones sin embargo que exige la diferencia de sexo.» (Ley de 21 de julio de 1838, Art. 35).

Tabla 2: Materias de la Instrucción Primaria (Plan Someruelos, 1838)	
Elemental	Superior
Principios de religión y moral.	La misma que en la Elemental.
Lectura.	La misma que en la Elemental.
Escritura.	La misma que en la Elemental.
Principios de aritmética ó sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.	mayores nociones de aritmética.
Elementos de gramática castellana, dando la posible extensión á la ortografía.	La misma que en la Elemental.
	Elementos de geometría, y sus aplicaciones más usuales.
	Dibujo lineal.
	Nociones generales de física y de historia natural, acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.
	Elementos de geografía y de historia, particularmente la de España.

Fuente: Elaboración propia con base en la norma legislativa.

En 1849 se establece el estudio de la Agricultura en todas las escuelas del Reino. (Real orden de 12 de junio de 1849).



La Ley Moyano confirma esta peculiar distinción en dos niveles de 1838; a partir de entonces, la Primera Enseñanza elemental comprenderá las siguientes materias: Religión, lectura, escritura, gramática y aritmética tanto para niñas como para niños, más agricultura, industria y comercio para éstos, que en las niñas era substituida por labores “propias del sexo”. (Ley de 9 de septiembre de 1857, Arts. 1.º a 5.º). (Tabla 3).

Por su parte, la Primera Enseñanza superior abarcaría, además de una “prudente ampliación” de las materias anteriores, éstas otras: dibujo lineal e historia y geografía para ambos géneros, aunque el dibujo de las niñas era “aplicado a las labores propias del sexo”, y además los niños tenían geometría, agrimensura y física e historia natural, mientras que las niñas sólo podían estudiar higiene doméstica (tabla 4).

El caso del dibujo es peculiar, pues en 1857 sólo se contemplaba en las Escuelas de Primera enseñanza superior el dibujo lineal, siendo introducido el dibujo artístico (“de adorno”) a partir de 1866 en las Escuelas elementales. (Real orden de 5 de mayo de 1866).

Tabla 3: Materias de la Primera enseñanza elemental (Plan Moyano, 1857)	
Niños	Niñas
Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas á los niños.	La misma que para los niños.
Lectura.	La misma que para los niños.
Escritura.	La misma que para los niños.
Principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía.	La misma que para los niños.
Principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.	La misma que para los niños.
Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades.	Labores propias del sexo.

Fuente: Elaboración propia con base en la norma legislativa

Tabla 4: Materias de la Primera enseñanza superior (Plan Moyano, 1857)	
Niños	Niñas
Prudente ampliación de las materias de la Primera enseñanza elemental.	Prudente ampliación de las materias de la Primera enseñanza elemental para niñas.
Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura.	NO SE PRESCRIBE
NO SE PRESCRIBE	Elementos de dibujo aplicado á las labores propias del sexo.
Rudimentos de historia y geografía, especialmente de España.	La misma que para los niños.
Nociones generales de física y de historia natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.	NO SE PRESCRIBE
NO SE PRESCRIBE	Ligeras nociones de higiene doméstica.

Fuente: Elaboración propia con base en la norma legislativa

La efímera Ley de Instrucción Primaria de 1868 establecía el siguiente plan, para toda clase de escuelas, es decir, sin diferenciar los dos niveles que había confirmado la Ley Moyano: Doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética, sistema legal de pesas y medidas, sencillas nociones de historia y de la geografía de España, [ídem?] de gramática castellana y principios generales de educación y cortesía, a las que en las Escuelas de niñas se añadían las labores más usuales; además, en las Escuelas “en que hubiere medios para ello” se procuraría que niñas y niños se ejercitasen en el canto.

Se indica asimismo en dicha Ley que, “se procurará dar en el mayor número de Escuelas” la enseñanza del dibujo con aplicación a las artes y oficios, y algunas nociones generales de higiene, agricultura y fenómenos notables de la naturaleza, y en las de niñas, suponemos que alternativamente, los principios de higiene doméstica y labores delicadas. (Ley de 2 de junio de 1868, Arts. 14 y 15). (Tabla 5).

Este plan no llegó a realizarse, pues antes de que comenzase el primer curso en que se aplicaría se produjo la Revolución Gloriosa, de septiembre de 1868, una de cuyas primeras disposiciones fue la anulación del mismo. Tras unos años de incertidumbre política, que han pasado a nuestra Historia con el nombre de Sexenio Revolucionario, la Restauración de 1875 retorna al plan de 1857.

**Tabla 5:**  
**Materias de la Instrucción Primaria (Ley de Instrucción Primaria, 1868)**

	Niños	Niñas
Materias generales	Doctrina cristiana	Doctrina cristiana
	Lectura	Lectura
	Escritura	Escritura
	Principios de aritmética	Principios de aritmética
	Sistema legal de pesas y medidas	Sistema legal de pesas y medidas
	Sencillas nociones de historia y de la geografía de España	Sencillas nociones de historia y de la geografía de España
	Ídem de gramática castellana	Ídem de gramática castellana
	Principios generales de educación y cortesía	Principios generales de educación y cortesía
	NO SE PRESCRIBE	Labores usuales
Otras materias	Canto	Canto
	Dibujo con aplicación a las artes y oficios	NO SE PRESCRIBE
	Nociones generales de <b>higiene</b>	Principios de higiene doméstica
	Nociones generales de agricultura	NO SE PRESCRIBE
	Fenómenos notables de la Naturaleza	NO SE PRESCRIBE
	NO SE PRESCRIBE	Labores delicadas.

Fuente: Elaboración propia con base en la norma legislativa

A partir de 1899, además de las materias establecidas, las escuelas graduadas anejas a las Normales debían incluir en sus planes de estudios las siguientes, todas relacionadas en cierta medida con la educación física: trabajo manual, cantos sencillos y, por lo menos una vez a la semana en cada sección, práctica de paseos y excursiones. (Real decreto de 29 de agosto de 1899, Arts. 27 a 29).

Parece, no obstante, que estas nuevas materias ya constaban en el programa general de las Escuelas primarias, pues en 1897, Santiago Arnal, Inspector de Primera enseñanza, había publicado una monografía sobre los paseos escolares, en la que escribe:

«Así vemos que en el programa escolar han ingresado como asignaturas la *Gimnasia higiénica* y la *Música vocal* que atienden la primera á facilitar el desarrollo de la fuerza corporal..., y la segunda á robustecer los órganos vocales, el pecho y los pulmones, educando á la vez el oído.<sup>10</sup>

»El *Trabajo manual educativo*, última adquisición hecha en las escuelas como asignatura del programa, contribuye también á la actividad de los órganos puestos en ejercicio y ayuda á su desarrollo.»<sup>11</sup>

La ya citada reforma de 1901 introduce por primera vez con carácter general la educación física en la totalidad de la Educación primaria, tanto la de párvulos como la de niños y niñas, que seguirían el mismo plan de estudios:

«Art. 3.º La primera enseñanza pública comprende las materias siguientes:

Primero. Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada.

Segundo. Lengua Castellana: Lectura. Escritura. Gramática.

Tercero. Aritmética.

Cuarto. Geografía é Historia.

Quinto. Rudimentos de Derecho.

Sexto. Nociones de Geometría.

Séptimo. Ídem de Ciencias físicas, químicas y naturales.

Octavo. Ídem de **Higiene** y de Fisiología humana.

Noveno. Dibujo.

Décimo. **Canto**.

Undécimo. **Trabajos manuales**.

Duodécimo. **Ejercicios corporales**.

»Art. 4.º Cada uno de los tres grados en que queda dividida esta enseñanza abrazará todas las materias indicadas, distinguiéndose únicamente por la amplitud de programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios; y se aplicará, con las modificaciones necesarias, á la organización de las Escuelas públicas y á los establecimientos de naturaleza análoga.»

Tras algunas tentativas previas, que tenían limitaciones administrativas, en 1918 se recomienda de forma general la práctica de **paseos** y **excursiones** en todas las escuelas, a razón de una sesión por semana (Real orden de 10 de abril de 1918, Condición 1.ª). El plan de 1901, con esta ampliación, se extenderá, también en 1918, a las Escuelas graduadas (Real decreto de 19 de septiembre de 1918, Art. 1.º), que hasta entonces habían llevado distinto plan de estudios, y perdurará en la legislación escolar hasta la Ley de Educación Primaria de 1945, dentro ya de la Dictadura de Franco.

Dentro del lento proceso de creación de escuelas graduadas, encontramos algún intento de mejorar su currículo a través de unas ‘clases complementarias’ creadas a modo de ‘ensayo’ en 1922 (Real Decreto de 25 de septiembre de 1922), aunque hasta el advenimiento de la República esta actuación fue desarrollada casi exclusivamente en Madrid, donde el Ministerio subvencionó la gratuidad de estas enseñanzas especiales en 23 de las 27 Escuelas de toda España que se beneficiaron de la medida. (Pozo Andrés, 1996: 225 nota al pie).

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

---

La distribución del trabajo escolar a lo largo de la jornada lectiva (el horario semanal o «arreglo de la clase») fue regulada prolijamente en 1825 en función de los escasos contenidos de enseñanza del momento (Real cédula de 16 de febrero de 1825, Arts. 61 a 69), pero posteriormente no se encuentran más que alusiones abstractas. Así, en 1838 se indicaba lo siguiente:

---

<sup>10</sup> En todas las transcripciones literales de este artículo se ha respetado la ortografía original.

<sup>11</sup> Arnal, S. (1897). Paseos Escolares. Monografía pedagógica... Pamplona: Imp. Provincial, p. 19.

«Mientras que el maestro esté empleado en la lección de los discípulos de una sección, deberán ocuparse los demás en sus respectivas tareas, conforme á la máxima de enseñanza de que todo maestro público debe arreglar los ejercicios de su escuela y la distribución del tiempo de modo que ningún niño este jamás ocioso.» (Reglamento de las escuelas públicas... 1838, Art. 63).

Más adelante, el efímero Reglamento de Instrucción Primaria de 1868 establecía la obligación para los maestros de elaborar el 'arreglo de la clase' para su aprobación por la Junta provincial de Instrucción primaria. (Real Decreto de 10 de junio de 1868, Art. 330).

En último extremo, durante la I Restauración se dejaba en manos de cada maestro o maestra la decisión de distribuir a su leal saber y entender las cargas lectivas de las materias que compusieran el plan de estudios vigente en cada momento. Los horarios semanales, convenientemente justificados por el maestro o maestra, eran posteriormente refrendados o enmendados por la Inspección o, cuando ésta no existía, por la Junta provincial de Instrucción Primaria u organismo similar, según el período histórico.

### 3. Objetivos de la enseñanza

---

Durante la I Restauración no se encuentra ningún documento normativo en el que se indiquen objetivos para la Enseñanza primaria, en alguna de sus modalidades o niveles. Probablemente, la legislación daba por supuesto que tal tipo de consideraciones ya eran objeto de enseñanza durante la formación de los maestros y maestras, y quizá también para no suscitar disputas políticas, tras el consenso alcanzado en la promulgación de la Ley Moyano, en la que ya hemos indicado no aparece ni una sola alusión teleológica.

### 4. Orientaciones pedagógicas

---

De forma similar, no se encuentran orientaciones pedagógicas de ningún tipo en las normas educativas de la I Restauración relativas a la Primera enseñanza, quizá por considerarse objeto de conocimiento puramente técnico, como los objetivos.

Sin embargo, en la efímera y por otra parte minuciosa regulación de 1868 se habían señalado algunas **recomendaciones innovadoras**, que nunca más serían contempladas en nuestro ordenamiento oficial hasta el advenimiento de la II República:

«Los ejercicios [de los alumnos de la primera sección, de 6 a 8 años] deben ser cortos, muy variados y en su mayor parte de intuición y de memoria, sin dejar de cultivar, además de la memoria, la razón y el juicio, según la capacidad de cada uno. La Escuela de primera enseñanza es una continuación de la de párvulos, y por consiguiente deben en ella fomentarse la atención, la comparación, el análisis y sobre todo los sentimientos...»

«El orden y sucesión de los ejercicios se determinará según su importancia, alternando las lecciones fáciles con las difíciles, y las que se dan en los semicírculos con las que se reciben en los bancos.»

«Para no fatigar a los discípulos, deberán mediar **breves ejercicios ó movimientos entre una lección y otra**, de modo que sin distraerlos del estudio les sirvan de **descanso**. Con este mismo fin, á la hora y media, ó dos horas de haber principiado la clase se interrumpirá por algunos momentos por medio de **cánticos ú otros ejercicios** en que tomen parte todos los alumnos.» (Real Decreto de 10 de junio de 1868, Arts. 334, 338 y 339).

En dicho innovador reglamento encontramos también una incipiente preocupación por la higiene de las instalaciones y objetos escolares, y de los propios niños:

«El Maestro cuidará del aseo y ventilación de la Escuela ántes de las horas de entrada de los niños y durante los ejercicios, á cuyo fin y para preparar las lecciones, asistirá á la clase con la anticipación necesaria... Tanto el Maestro como los alumnos permanecerán en la Escuela con la cabeza descubierta...»

«[...] Se pasará revista de aseo á los niños, y se cuidará de la limpieza de los libros y de los objetos empleados en la enseñanza.» (Real Decreto de 10 de junio de 1868, Arts. 342 y 343).

## ***E. Discusión y conclusiones***

### **1. Sobre la ausencia de servicios**

---

La característica fundamental de las Escuelas unitarias era que en una misma aula estaban los niños o niñas de todas las edades a cargo del mismo maestro o maestra, y a esta aula se solía limitar el recinto escolar, en el que por tanto no existían aulas especiales (por ejemplo, para música, canto, ejercicios corporales, etc.), ni servicios complementarios (vestuarios, comedor, a veces, ni lavabos). La precariedad práctica de estas escuelas, sobre todo en el ámbito rural, fue vivamente retratada por Luis Bello en una serie de artículos de diario reunidos en una publicación de hasta cuatro volúmenes a finales del período estudiado (Bello, 1926-1929).

### **2. Sobre la precariedad de la asistencia**

---

El siglo XX comienza con una ampliación del límite superior de la edad de escolarización obligatoria, desde los nueve hasta los doce años (1911), que en la Dictadura de Primo de Rivera se amplía hasta los catorce (1923); el nivel de párvulos, hasta los seis años, nunca fue obligatorio dentro del período estudiado. Estas ampliaciones, sin embargo, eran muy flexibles, hasta el extremo de no obligar a la asistencia más que unos pocos meses del curso, a partir de los 12 años de edad, para facilitar el empleo que de los niños y niñas se hacía como fuente de recursos económicos familiares: ayuda en casa con los hijos pequeños, sobre todo las niñas, trabajos de baja cualificación, sobre todo en el campo, y mendicidad, sobre todo en las ciudades.

A estas faltas de asistencia que calificaríamos de estructurales, venían a añadirse las faltas de asistencia coyunturales, a causa de las frecuentes enfermedades carenciales de estos escolares, como indica este testimonio coetáneo:

«Las escuelas oficiales españolas son como hospitales; allí va todo el que no puede pagar un médico que le visite atentamente, que estudie su enfermedad, que ponga todo su amor propio profesional en no equivocarse. Nuestras escuelas oficiales son como un saldo, como un baratillo social. Los chiquillos entran en montón, llevando, entre otros posibles contagios, la incultura, la grosería y á veces la corrupción moral de los hogares desdichados en que nacieron. El maestro no puede conocerlos, estudiarlos, curarlos. Harto hará el pobre con que le canturreen el cartel y le garrapateen unas planas.»<sup>12</sup>

### **3. Sobre la graduación defectuosa**

---

Al hablar de los tipos de escuelas indicamos que las escuelas nacionales o municipales tuvieron en muchos casos unas graduaciones defectuosas, que no se atenían a la legislación, ya que, en cada localidad, el órgano administrativo encargado podía señalar los grados admitidos en cada escuela en función de la capacidad del edificio y de las edades de los escolares solicitantes; había también que considerar las circunstancias laborales de sus maestros o maestras.

---

<sup>12</sup> Pérez, Dionisio (1915). «Notas pedagógicas. Las iniciativas del niño». La Esfera (Madrid), 3 de julio, pp. 6-7.

De todo ello, se sucedía que no todas las escuelas graduadas tenían todos los grados, ni tenían secciones de ambos géneros. Esto provocaba importantes problemas de conciliación de la vida de las familias, que además solían ser numerosas, lo que en la época representaba tener al menos 5 ó 6 hijos e hijas; a la hora de enviarlos a la escuela, podía suceder que los niños tuvieran que ir a unas, las niñas a otras, y además, tanto en un caso como en el otro, no todos los del mismo género pudieran ir al mismo centro:

«Un padre que tuviera cuatro ó seis hijos de edades distintas, se encontraría imposibilitado de mandarlos á ninguna Escuela, aunque éstas no tuviesen cubierto el cupo, porque no podría cobijarlos en un mismo edificio sino en varios, y á veces tan dispersos, que haría imposible la vigilancia y cuidado de los mayores sobre los menores en horas de entrada y salida.»<sup>13</sup>

Sucedía además que con frecuencia los niños y niñas tuvieran que cambiar de centro al cambiar de grado, lo que, unido a las dificultades económicas y carencias culturales de la familia, convertía la escolarización de las clases humildes casi en un laberinto cuya solución estaba más cerca del milagro que de la actuación eficiente.

A modo de ejemplo, veamos la distribución de las graduaciones en las escuelas públicas de Madrid de 1911; comprobamos en la tabla 6 siguiente que sólo el 10 por ciento de los centros escolares públicos de la ciudad contaba a principios del siglo XX con recursos organizativos suficientes para atender a todos los niños y niñas escolarizados de una misma familia (graduación I), y sólo el 26 por ciento de los centros podía escolarizar conjuntamente los hijos e hijas mayores de 6 años de una misma familia (graduación II).

Esto quiere decir que, globalmente, en un 90 por ciento de los casos las familias numerosas (muy abundantes en la época) debían repartir a los hijos e hijas entre dos o más centros, en una época sin transporte escolar y con escasa capacidad administrativa de escolarización, lo que se traducía en la presencia de muchos niños y niñas indigentes por las calles.

**Tabla 6:**  
Escuelas públicas de Madrid (1911)  
Tipos de graduaciones (coincidencia de géneros y edades en el mismo centro escolar)  
Sólo la graduación completa favorecía la organización familiar

Claves: (a) Grupos escolares municipales (b) Escuelas municipales especiales  
(c) Escuelas municipales unitarias (d) Escuelas provinciales (e) Escuelas nacionales

Escala de graduación	Tipos de centros					Total	
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	n	%
I. Completa (niños+niñas+párvulos)	2	2	8	0	0	12	10%
II. Niños+niñas	1	2	27	1	0	31	26,25%
III. Niños+párvulos	1	0	1	0	0	2	1,75%
IV. Niñas+párvulos	0	0	2	0	0	2	1,75%
V. Sólo niños	1	3	23	1	0	28	24%
VI. Sólo niñas	0	1	28	2	0	31	26,25%
VII. Sólo párvulos	0	0	11	0	1	12	10%
Total centros	5	8	100	4	1	118	100%

Fuente: Síntesis y elaboración propia de los datos de Memoria descriptiva..., 1913, pp. 24-25 y 42-48.

<sup>13</sup> «Escuelas Graduadas», en Memoria descriptiva..., 1913, p. 28.

Hay que considerar además las presiones efectuadas por las familias que, precisamente para evitar los peligros de las calles, preferían enviar a sus hijos a la Escuela más cercana a su domicilio, aunque no tuviera plazas para las edades o género de todos ellos, con lo que en muchas Escuelas había niños o niñas en grados que no les correspondían: «... era y es muy frecuente encontrarse Escuelas de párvulos con alumnos y alumnas de siete, ocho y nueve y más años, mientras que elementales y superiores los tenían de cinco y seis.»<sup>14</sup>

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

---

En general, la Primera Enseñanza no dispuso de asignaciones horarias concretas durante todo el período, pues la importante reforma de 1901 sólo indicaba que «la distribución y extensión de las materias, dentro de cada uno de estos grados, así como la distribución y duración de las clases, serán las que fijen los reglamentos» (Real decreto de 26 de octubre de 1901, Art. 4.º, párrafo 2º), los cuales nunca llegarían a publicarse. Según López del Castillo (1982, p. 154), el Reglamento provisional de Escuelas de 1838 estuvo legalmente vigente hasta 1967; en él no se señalaba ningún precepto relativo a la distribución del tiempo entre las materias escolares.

De esta manera, tan válido era legalmente, por ejemplo, el plan docente de un maestro o maestra que decidiera dedicar el mismo tiempo a todas y cada una de las materias de estudio, que el de otro u otra que decidiera dar prioridad absoluta a una materia o dos. En la práctica, por tanto, eran el maestro o la maestra los únicos que en principio decidían la proporción del tiempo lectivo que había de dedicarse a cada materia de los planes de estudio. Así lo manifiesta la literatura profesional de la época:

«El programa escolar no es, en España, objeto de rigurosa reglamentación como en otras naciones. Dentro de normas amplísimas, cada escuela, aun las graduadas, elabora el suyo propio.» (Oñate, 1925, p. 16).

Era normal, por tanto, concentrar la actuación principal de la Escuela en las materias en que el maestro o maestra estuvieran más preparados, dedicando un tiempo marginal a las demás, generalmente, por falta de preparación o de recursos. Hacia finales del período, un prestigioso pedagogo, Luis Álvarez Santullano, ratifica esta hipótesis:

«[Después de la reforma de 1901, en la práctica escolar de 1928] hay materias como el dibujo, la música, los trabajos manuales, los ejercicios corporales o, incluso, las ciencias físicas y naturales, con las que una mayoría de los 30.000 maestros y maestras existentes no ha tenido oportunidad de ponerse en contacto durante sus estudios o lo ha hecho de un modo insuficiente». (Álvarez Santullano, 1928, p. 1).

Estas manifestaciones eran más ciertas en el caso de las escuelas unitarias, por razones evidentes de coincidencia de los niños y niñas de muchas edades en la misma aula, lo que dificultaba al maestro o maestra hacer clases conjuntas que pudieran ser aprovechadas por la totalidad. En las escuelas graduadas, como corolario, seguramente eran más difíciles de sostener, en tanto que precisamente la distribución por edades permitía obtener grupos más homogéneos, al menos en nivel o etapa evolutiva; de todas formas, la ausencia de criterios normativos unificados favorecía la diversificación de asignaciones temporales.

En la tabla 7 podemos ver los casos prácticos de tres escuelas graduadas de Madrid, ciudad tratada por la Administración educativa de la época como modelo de ensayo de iniciativas pedagógicas (Pozo Andrés, 1996: 213-214), que tienen el interés de estar referidos al mismo nivel educativo, dos en grupos escolares que podemos considerar de élite, el “Cervantes” y el de La Florida, ambos para niños, y el tercero en una escuela graduada para niñas, también destacada, no identificada en la fuente.

---

<sup>14</sup> Memoria descriptiva..., 1913, p. 29.

Tabla 7: Escuelas públicas graduadas de Madrid durante la I Restauración (1875-1931) Ejemplos de asignación temporal de los planes de estudios						
Tiempo semanal en minutos dedicado a cada materia en el 3r. grado (10 a 12 años)						
Claves: t= tiempo semanal (minutos) %= porcentaje sobre total semanal						
(a) G. E. "Cervantes" (b) G. E. de La Florida (c) Graduada femenina						
Materias	(a)		(b)		(c)	
	1921-22		1925-26		1924-25	
	t	%	t	%	t	%
(I) Ejercicios corporales	35		0		120	
Paseos escolares	0		55		0	
Canto	35		50		60	
Dibujo	35		180		120	
Trabajos manuales / Labores	35		60		300	
Aseo corporal	60		0			
Total Corporales	200	12%	345	19%	600	32%
(II) Lengua (Lectura. Escritura. Gramática)	375		645		540	
Aritmética	200		240		120	
Geometría	100		60		60	
Total Lenguajes	675	40%	945	53%	720	39%
(III) Ciencias Naturales / Lecciones de cosas	135		80		180	
Geografía	135		80		60	
Historia general y de España	70		40		0	
Fisiología e Higiene	40		0		0	
Total Contextos	380	23%	200	11%	240	13%
(IV) Doctrina Cristiana / Instruc. religiosa	70		45		120	
Historia Sagrada	35		45		0	
Derecho	35		40		0	
Total Doctrinas	140	8%	130	7%	120	6%
(V) Prácticas de descanso interclases	60		0		0	
Recreo	225		180		180	
Total Descansos	285	17%	180	10%	180	10%
Total semanal minutos	1.680	100%	1.800	100%	1.860	100%
Equivalencia horas	28		30		31	

Fuente: Elaboración propia de los datos de Llorca (1921: pp. 194-195), Andrés y Cobos (1927: p. 80) y García del Real (1925: pp.12-13).

El estudio de la tabla anterior nos permite extraer los siguientes datos diferenciales, que analizamos por bloques de asignaturas. En el bloque de **materias corporales** advertimos la diferente proporción de tiempo, que oscila entre un 12 por ciento en el "Cervantes" y un 32 por ciento en la Escuela de niñas, pero con la pequeña salvedad de que esta última dedica 300 minutos semanales (5 horas) a labores 'propias del sexo' (coser, planchar, lavar ropa, etc.). Destaca el peso relativo del Dibujo, con 3 horas semanales (180 min) en La Florida y 2 en la Escuela de niñas (120 min). En el "Cervantes" se dedicaba un tiempo diario (10 min, en total 60 a la semana) a prácticas de aseo corporal.



El bloque de lenguajes es el que tiene más peso en los horarios de los tres centros, que dedican entre un 40 por ciento de su horario (más de 11 horas semanales en el “Cervantes”) y un 53 por ciento (cerca de 16 horas semanales en La Florida), pasando por las 12 horas de la Escuela de niñas).

Al bloque de contextos dedica el “Cervantes” el doble de tiempo que el de La Florida, estando entre medias la Escuela de niñas, y en el bloque de doctrinas vemos a las niñas recibir toda su carga docente en “Instrucción religiosa” (cabe suponer que una denominación alternativa de la materia oficial, Doctrina cristiana e Historia sagrada), y nada en Derecho.

En un quinto grupo de descansos observamos la aplicación en el “Cervantes” de una recomendación prescrita precursoramente por el nonato plan de 1868, la de intercalar entre dos clases una pausa con algún juego o ejercicio físico de distracción o descanso, así como un mayor porcentaje global a recreos, que casi duplica el valor de las otras dos Escuelas (casi 4 horas semanales de ellos frente a las 3 de ellas).

## 5. Enseñanzas mínimas

---

Entre las 27 materias de Primera Enseñanza que se llegan a prescribir durante los cinco planes de la I Restauración (plan de 1857 ampliado en 1866, plan efímero de 1868, y plan de 1901 ampliado en 1918, para las unitarias, así como los planes de 1899 y 1918, para las graduadas), constituirían las enseñanzas mínimas (aquellas presentes en los cinco planes) sólo 4 materias del grupo de lenguajes: Lectura, Escritura, Gramática castellana y Aritmética.

Otras materias que podríamos considerar comunes, prescindiendo de algún plan, serían (tabla 8):

- Dibujo de adorno (sólo se omite en el frustrado plan de 1868),
- Sistemas de medidas, pesas y monedas (deja de prescribirse en los planes de 1918, quizá por considerarse ya suficientemente difundidos sus contenidos),
- Historia y geografía de España (sólo se omiten en el plan para Escuelas elementales de 1857 ampliado en 1866), y
- Nociones de historia sagrada (omitida en el citado plan de 1868).

Materias todas ellas, como vemos, de corte poco cinantropométrico, es decir, carentes de sensibilidad pedagógica hacia lo corporal, en una época en que se prodigaba la preocupación de la Inspección médica por los aspectos higiénicos y físicos de la enseñanza.<sup>15</sup>

## 6. Planes diferenciales: las enseñanzas ‘femeninas’

---

En los planes de estudios de la Escuela primaria de la I Restauración encontramos señaladas divergencias entre los planes para niños y los destinados a las niñas, todas en contra de una educación femenina que se pretendiera igualitaria (tabla 8).

---

<sup>15</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, 24-52. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos18/414-inspeccion-medico-escolar>.

Tabla 8: Materias de estudio normativas durante la I Restauración (1857-1931) Escuelas unitarias y graduadas Las materias con 10 ú 8 prescripciones son las enseñanzas mínimas del período											
Claves: E= Escuelas elementales S= Escuelas superiores <b>Plan fallido</b> n= número de planes de estudios en los que aparece la materia x= materia prescrita -= ídem no prescrita [x]= materia adaptada											
Materias	Planes de estudios										n
	Escuelas unitarias						Escuelas graduadas				
	1857+1866		1868		1918	1899		1918			
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Todas	Niños	Niñas	Todas			
	E	S	E	S							
<b>Corporales:</b>											
1 Ejercicios corporales	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	2
2 Paseos y excursiones	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	4
3 Cantos	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	6
4 Dibujo [de adorno]	[x]	[x]	[x]	[x]	-	-	x	[x]	[x]	x	8
5 Dibujo... labores propias del sexo	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	2
6 Dibujo lineal / artes y oficios	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	3
7 Trabajo manual	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	4
8 Higiene y fisiología humana	-	-	-	-	[x]	-	x	-	-	x	3
9 Labores propias del sexo	-	-	x	x	-	x	-	-	x	-	4
Labores delicadas	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1
<b>Total Corporales</b>	1	2	2	3	3	3	6	5	6	6	
<b>Lenguajes:</b>											
10 Lectura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
11 Escritura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
12 Gramática castellana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
13 Aritmética	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
14 Geometría	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x	4
<b>Total Lenguajes</b>	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	
<b>Contextos:</b>											
15 Higiene doméstica	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	2
16 Medidas, pesas y monedas	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	8
17 Agrimensura	-	x	-	-	-	-	-	x	-	-	2
18 Agricultura, industria y comercio	x	x	-	-	[x]	-	-	x	-	-	4
19 Fenómenos... de la Naturaleza	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	1
20 Historia natural / Cc. naturales	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x	4
21 Física [aplicada]	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x	4
22 Ciencias... químicas...	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	2
23 Historia y geografía... de España	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	8
<b>Total Contextos</b>	2	6	1	3	4	2	4	6	3	4	
<b>Doctrinas:</b>											
24 Doctrina cristiana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
25 Nociones de historia sagrada	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	8
26 Principios... educación y cortesía	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	2
27 Rudimentos de Derecho	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	2
<b>Total Doctrinas</b>	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	
<b>Total materias</b>	9	15	9	12	12	11	18	18	15	18	

Fuente: Elaboración propia con base en las correspondientes normas legislativas

Del estudio de la tabla que antecede podemos extraer la siguiente información, que nos muestra una concepción discriminatoria de género:

- Entre las **materias corporales** encontramos las Labores ‘propias’ del sexo (1857 ampliado en 1866, 1868 y 1899) y Dibujo aplicado a las ‘labores propias’ del sexo (1866 y 1899), que sólo se prescriben para las niñas.
- En el bloque de **lenguajes**, la Geometría se prescribe para los niños, y no para las niñas, en los planes de 1857-1866 y 1899.
- Entre el grupo de **contextuales**, se prescriben sólo para los niños hasta 5 materias: Agrimensura (1866,1899), Agricultura, industria y comercio (1866, 1868, 1899), Fenómenos notables de la Naturaleza (1868), Historia natural / Ciencias naturales, y Física aplicada a la vida corriente (ambas, en 1866,1899); en su lugar, a las niñas se les prescribe Higiene doméstica (1866, 1899).

Es decir, la legislación educativa de la I Restauración concibe a las niñas preferentemente en casa, para lo que ‘necesitan’ conocimientos de higiene doméstica y no los conocimientos del contexto exterior.

Aunque, a partir del plan de 1901, no hay una diferencia sobre el papel entre niños y niñas en cuanto a las materias escolares que se les prescribe, sabemos que esto no era así en la práctica, pues a las niñas se les daban enseñanzas de ‘labores propias del sexo’ en unas llamadas ‘Escuelas de hogar’ o en ‘clases complementarias’ creadas en las escuelas graduadas al amparo del citado Real Decreto de 25 de septiembre de 1922, como manifiestan testimonios coetáneos.

Veamos a modo de ejemplo extractos de las minuciosas memorias redactadas por un maestro y una maestra de la época en sus respectivas visitas de estudios a varias escuelas de toda España (Andrés y Cobos, 1927; Moreno, 1928), algunas, dirigidas por destacados maestros o maestras de proyección nacional:

- G. E. “Príncipe de Asturias”, Madrid (director niños, José Xandri Pich; directora niñas, Eloísa López):

«Hay, por último, un pequeño y simpático pabellón, el más lindo y acaso el mejor situado, en el que se han instalado varias dependencias para clases complementarias de las niñas: cocina y pequeño laboratorio para economía doméstica, sala para corte y confección, etc.» (Andrés y Cobos, 1927, p. 42).

«La labor verdaderamente educativa, lo más grande que realiza Príncipe de Asturias en su sección de niñas, donde se ve perfectamente cristalizada una obra de transcendencia social, es en “La Casita”.

»[Esta casita] hace comprender a las niñas que sus fines principales están dentro del hogar y que las pone en condiciones de llenar cumplidamente la delicada, pero noble y suprema misión que como madres y esposas del mañana les está encomendada.

»[En dicha casita,] instalada... en el mismo jardín, es donde las niñas aprenden prácticamente la economía doméstica, puericultura, confección de ropa blanca y vestidos; es una verdadera escuela de labores y oficios de la mujer, donde se prepara la niña para ser ama de casa, ordenada y hacendosa, madre que sepa cuidar a sus hijos y hábil obrera que con su trabajo ayude a sus padres primero, y se cree después, para sí, un medio de vida con que subvenir a sus necesidades.»

- G. E. “Príncipe de Asturias”, Madrid (director niños, José Xandri Pich; directora niñas, Eloísa López):

«El comedor, común a niños y niñas, funciona admirablemente. Muy bien atendido por los maestros, servido por niñas mayores que turnan en esta ocupación instructiva...» (idem, p. 60). (Moreno, 1928, pp. 70-73; la autora describe en detalle las numerosas tareas domésticas que en dicha instalación realizan las niñas, hasta el extremo de preguntarnos si en dicha Escuela tenían ellas tiempo para aprender algo más).

- G. E. “Reina Victoria”, Madrid (niñas; directora, Dolores García Tapia):

«Las clases [complementarias] que se dan son: corte y confección, labores de adorno...» (Moreno, 1928, p. 16).

- Escuela de Anormales, Madrid:

«Se inicia a las niñas en la enseñanza doméstica y a tal fin se tiene un comedorcito y una cocina independiente de los de la cantina.» (Moreno, 1928, p. 29).

- Escola “La Farigola”, Barcelona (niñas; directora, María Baldó):<sup>16</sup>

«La Economía Doméstica alcanza atención excepcional, como enseñanza más estrechamente relacionada con la mujer. Las mesas de trabajo... presentan, sobre pañitos bordados por las mismas niñas... (Moreno, 1928, p. 95).

»Una vez a la semana se organiza una comida en la escuela y son las niñas las que la confeccionan, la sirven y hacen la limpieza de todos los útiles de cocina. »... organizando en la cocina de que dispone la escuela, comidas donde [aprenden las niñas] el arte culinario... como resultado de una realidad vivida.

»Las conferencias mensuales se utilizan también en este sentido obsequiando a los concurrentes con una merienda o un té y quedando todos los detalles por cuenta de las niñas. »No sólo son comidas familiares las que organiza La Farigola. Deja que corran a cargo de las niñas los detalles de los tés con que obsequian a los que concurren a las conferencias que mensualmente se dan en esta escuela...

»Se quiere que sean verdaderamente mujeres las niñas de «La Farigola», que no pierdan nunca la feminidad, que comprendan que sus fines principales están dentro del hogar... »... y siempre queda impreso el sello de feminidad y gusto de las alumnas.

»... Pero no sería esta escuela completa si quedara ahí su labor. No queda en eso. Se dan nociones de Puericultura... »... pensando que en el hogar y maternidad está el destino principal de la mujer, no olvida [la Escuela] su preparación en este sentido, dando nociones de puericultura...

<sup>16</sup> Sorprendentemente, a tenor de lo que dice Fuencisla Moreno acerca del tratamiento de género en esta escuela, su directora es caracterizada como feminista destacada en un trabajo reciente [Ortiz de Santos, Rosa (2017). La Renovación Pedagógica a través de la Revista *Escuelas de España* (1929-1931). Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, p. 148.]

Escola “La Farigola”, Barcelona (niñas; directora, María Baldó):<sup>16</sup>

.. se acostumbra a las niñas a la limpieza y se cuida de la belleza del cuerpo y la distinción en las maneras...» (Andrés y Cobos, 1927, p. 123).

»... aprenden las niñas los hábitos de orden, limpieza y administración que les quedan grabados como resultado de una realidad vivida.» (Moreno, 1928, pp. 97-98).

Escuela Municipal de Bosque, Barcelona (director niños, Antolín Monroy; directora niñas, Rosa Sensat):

El decorado es sencillo y simpático, algunas veces obra de las niñas.» (Andrés y Cobos, 1927, p. 133).

«Las niñas realizan trabajos domésticos: arreglan el comedor antes y después de comer y en la costura confeccionan trajes de baño para todos los alumnos, ropas para el servicio de mesa, pañitos para debajo de los floreros y demás trabajos que utiliza la escuela.» (Moreno, 1928, p. 111).

G. E. “Gascón y Marín”, Zaragoza (director niños, Guillermo Fatás; directora niñas, Eulogia Lafuente):

«Refiriéndome más concretamente a la graduada de niñas, lo más interesante de su labor es la iniciación en la vida doméstica y en el corte y confección que se pueden llevar a efecto merced a la cantina y ropero escolar que tienen establecidas.» (Moreno, 1928, p. 118).

«La cantina que facilita alimentación a los niños y niñas del grupo, permite que las primeras hagan compras, guisen, sirvan a la mesa, laven las ropas que se ensucian en el comedor y cocina, aprendan a fregar, a formar el menú y toda la serie de operaciones que lleva consigo una institución de esta clase y que son el mejor medio de preparación para el buen gobierno y manejo de una casa, que todas o una mayoría considerable se han de ver en el caso de practicar, sea la que fuere su condición social y económica.» (Moreno, 1928, p. 119).

El ropero para todas las escuelas de la ciudad está centralizado en ésta [escuela]... La confección de todos los vestidos se hace en la clase de labores de las niñas.» (Andrés y Cobos, 1927, p. 149).

«También las niñas son elementos activos en la construcción de ropa. Las profesoras de corte las enseñan y ellas cosen y trabajan prendas de uso exterior e interior y que después se ha de repartir entre los escolares más necesitados de la población.» (Moreno, 1928, p. 120).

Escuela municipal de Camacho, Bilbao:

Hay en él dependencias para escuela del hogar...» (Andrés y Cobos, 1927, p. 175).

- Escuela municipal de Indauchu, Bilbao:

«Hay... en total dieciséis grados, niñas, niños y párvulos, enseñanzas especiales, **Escuela del Hogar**, y clases de adultas La nota de mayor simpatía la encuentro en la Escuela del Hogar a la que el Ayuntamiento guarda toda clase de atenciones.

»Cuarenta niñas de más de catorce años, con cinco maestras, aumentan la cultura general y empiezan a comprender los deberes fundamentales de la mujer. A todo lo que podrán ser ocupaciones de una madre se atiende allí; cocina, corte en blanco y en color, zurcidos, remiendos, planchado, etc. Y muy especialmente el cuidado de los niños...

»A las clases nocturnas acuden unas ochenta muchachas de más de veinte años y son otras tantas que se capacitan para presidir la vida en el hogar.» (Andrés y Cobos, 1927, pp. 177-178).

- Escuelas de barriada, Bilbao (costeadas por la Diputación):

«Las niñas, turnando y vigiladas de vez en cuando por las Maestras, se encargan de poner el fuego y demás menesteres, para que a la hora debida esté dispuesto todo.» [para la preparación de la comida en la cantina.] (Moreno, 1928, p. 132-133).

Todos ellos, ejemplos de escuelas públicas en muchas de las cuales se utilizaban metodologías avanzadas, y en las que teóricamente se aplicaba desde 1901 un plan de estudios que no contemplaba ninguna materia especial para las niñas. Las observaciones que hacemos no pretenden invalidar la conveniencia de las enseñanzas de hogar, sino que éstas se dirigieran sólo a las niñas, pues su omisión para los niños inducía a pensar, aunque sólo fuera por vía del currículum oculto, que éstos estaban exentos de preocupaciones domésticas. Asistimos, como vemos, a uno de los gérmenes “educativos” de la discriminación femenina que se prolonga hasta nuestros días.

## ***F. Fuentes bibliográficas***

- 1910 Dicenta, Joaquín. Informe sobre reorganización de la enseñanza municipal de Madrid presentado á la Comisión [de Mejoramiento de la Enseñanza] por el vocal de la misma D... Madrid: Imp. Municipal.
- 1921 A[ngel]. Ll[orca] [García] (1866-1942). «Preguntas y Respuestas. Nuestra realidad escolar.». Boletín Escolar (Madrid), Suplemento ‘Desde la Escuela y para la Escuela’, núm. 149, pp. 194-195.
- 1925 García del Real [y Álvarez-Mijares], Matilde (1856-1932). «Las escuelas graduadas de niñas». Revista de Pedagogía (Madrid), año IV, núm. 37, enero, pp.8-14.
- 1925 Oñate, María del Pilar. «Las escuelas unitarias de niñas». Revista de Pedagogía (Madrid), año IV, núm. 37, enero, pp.14-17.
- 1926 Ballesteros [y Usano], Antonio. «La escuela graduada». Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926, 48 págs. 19 cm. (‘Serie Escolar’, VII.) 2.<sup>a</sup> ed., 1932.
- 1926 Bello Trompeta, Luis (1872-1935). Viaje por las Escuelas de España. Cuatro volúmenes: Tomo I. El cerco de Madrid. Viaje a la sierra. Por Castilla y León. Asturias, Madrid, El Magisterio Español, 1926, 317 págs.—Tomo II. Por Andalucía (Cádiz, Málaga, Granada). Las dos Castillas (Toledo, Soria), Madrid, El Magisterio Español, 1927, 284 págs.—Tomo III. Extremadura. Suma de varios viajes. Cáceres y Badajoz. Cien kilómetros en Portugal, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, 286 págs.—Tomo IV. Más Andalucía, Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929, 394 págs.

- 27 Andrés y Cobos, Pablo de (1899-1973). Un viaje por las escuelas de España. Memoria. Segovia: Imp. Provincial.
- 27 Sáinz, Fernando (1891-1957). «La escuela unitaria». Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927, 44 págs., 19 cm. ('Serie Escolar', VIII.)  
2.ª ed., 1931.
- 28 [Álvarez] Santullano, Luis (Oviedo, 1879-México D. F., 1952). «Normales e Inspección. Los programas escolares». Boletín Escolar (Madrid), 'Desde la escuela y para la escuela', suplemento al núm. 675 de 7 de enero, pp. 1-2.
- 28 Moreno, Mª Fuencisla. Un viaje de estudio. Memoria. Segovia: Imp. Provincial, 1928, 135 págs.

### ***Fuentes normativas***

al Cédula de S. M. y Señores del Consejo de 16 de febrero de **1825** aprobando y mandando poner en ejecución el plan adjunto y Reglamento de Escuelas de primeras Letras [Secretaría de Estado y Despacho de Gracia y Justicia] (Decretos del Rey Nuestro Señor Don Fernando VII,... 1825, [compilados] por don Josef María de Nieva, tomo décimo. Madrid: Imp. Real, 1826, pp. 51-88).

y de 21 de julio de **1838**, autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria [Reina Gobernadora] (Gaceta de Madrid, núm. 1381, de 28 de agosto de 1838, pp. 1-2).

glamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental de 26 de noviembre de **1838** [Ministerio de la Gobernación] (Colección Legislativa de Instrucción Primaria, Madrid, 1856, pp. 12-36).

al orden de 12 de junio de **1849** haciendo público el resultado del concurso sobre Cartillas de Agricultura y estableciendo reglas para su estudio en todas las Escuelas del Reino [Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas] (Gaceta de Madrid, núm. 5389, de 15 de junio de 1849, p. 1).

y de 9 de septiembre de **1857**, de Instrucción pública [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 1.710, de 10 de septiembre, pp. 1-3).

al orden de 5 de mayo de **1866** creando en la Escuela Normal Central una clase de dibujo por el método Hendrech, y haciendo obligatorio su estudio á los aspirantes al Magisterio [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 142/1866, de 22 mayo, p. 1).

y de 2 de junio de **1868**, de Instrucción Primaria [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 156/1868, de 4 junio, pp. 1-4).

al Decreto de 10 de junio de **1868** aprobando el reglamento de Instrucción primaria [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 171/1868, de 19 junio, pp. 2-5).

al Decreto de 23 de septiembre de **1898** reformando las Escuelas Normales en la forma que se expresa [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 268/1898, de 25 septiembre, pp. 1251-1257).

al Decreto de 29 de agosto de **1899** fijando el reglamento por que han de regirse las Escuelas graduadas á que se refieren los artículos 2.º, 3.º, 4.º y 5.º del Real decreto de 23 de septiembre de 1898 [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid, núm. 248/1899, de 5 septiembre, pp. 863-865).

al 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).

- Ley de 23 de junio de **1909** redactando en la forma que se indica, los artículos 7.º y 8.º de la de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 176/1909, de 25 de junio, pp. 1549-1551).
- Real Decreto de 6 de mayo de **1910** disponiendo que las Escuelas... se transformen en Escuelas graduadas... [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, 128/1910, de 8 mayo, pp. 265-266).
- Real Decreto de 8 de junio de **1910** sobre reorganización de la Escuelas de primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 162/1910, de 11 junio, pp. 548-550).
- Real Decreto de 25 de febrero de **1911** disponiendo se proceda á realizar el desdoblamiento de todas las Escuelas unitarias que posean Auxiliarias [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 59/1911, de 28 febrero, pp. 577-580).
- 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, núm. 71/1911, de 12 marzo, pp. 718-720).
- Real Orden de 16 de febrero de **1912** disponiendo que en todos los documentos oficiales en que se mencionen las Escuelas públicas de primera enseñanza, se consigne la calificación de Nacional [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 56/1912, de 25 febrero, p. 554).
- Real Decreto de 18 de julio de **1913** fijando la edad para la asistencia á las Escuelas primarias y á las Escuelas de párvulos [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 201/1913, de 20 julio, pp. 163-164), Art. 6.º; corrección de errores, Gaceta de Madrid, núm. 211/1913, de 30 julio, p. 247.
- 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).
- 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).
- Real Decreto de 27 de enero de **1919** disponiendo que la Escuela graduada establecida en el Grupo escolar "Cervantes", de esta Corte, continúe dependiendo de este Ministerio y que esté regida por un Patronato [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 28/1919, de 28 enero, p. 374).
- Real Decreto de 17 de febrero de **1922** relativo a la organización y régimen de los Grupos escolares construidos a sus expensas por el Ayuntamiento de Barcelona [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 50/1922, de 19 febrero, p. 764) [Creación del Patronato Escolar Municipal de Barcelona.]
- Real Decreto de 25 de septiembre de **1922** disponiendo que este Ministerio organice por vía de ensayo en los Centros de enseñanza dependientes del mismo, que se mencionan, cursos y clases complementarias gratuitos, de cultura general y especializada [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid, núm. 270/1922, de 27 septiembre, pp. 1215-1218).
- 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, núm. 139/1923, de 19 mayo, pp. 680-690).



## **Bibliografía**

- calá Ibáñez, María Lourdes (2016). La escuela rural. Historia de la enseñanza primaria en la provincia de Teruel (1857-1931). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. Tesis doctoral dirigida por Dr. Agustín Velloso Santisteban.
- tiérrez Zuloaga, Isabel; Esteban Mateo, León (1974). Educación y legislación en la España del XIX. Valencia: Valor.
- esias 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.
- ino 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. Disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4303/Tesis%20ALD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- pez del Castillo, M<sup>a</sup> Teresa (1982). «Planes y programas escolares en la legislación española». Bordón (Madrid), tomo XXXIV, núm. 242-243, marzo-junio, pp. 127-202.
- pez Martín, Ramón (1996). «El currículum escolar en la Dictadura de Primo de Rivera, o la educación al servicio de la política». 'El currículum: Historia de una mediación social y cultural'. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, Universidad / I.C.E., tomo I, pp. 377-386.
- zo Andrés, M<sup>a</sup> del Mar del (1996). «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado español?». Revista Complutense de Educación (Madrid), vol. 7, núm. 2, pp. 211-247. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696220211A>.
- ño Frago, Antonio (2004). Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936). Madrid: Akal. [1990.]

## Memorias de un viaje de estudios pedagógicos a la capital de la República

### Memoirs of a trip of pedagogical studies to the capital of the Republic

---

Vicente González Rucandío

Fecha de recepción del original: mayo 2018

Fecha de aceptación: mayo 2018

#### Resumen

Un caso excepcional de búsqueda de la formación permanente, a título individual, es el protagonizado por el maestro de enseñanza primaria Epifanio Romero Pindado, quien durante dos semanas, en mayo de 1933, visita el Grupo Escolar Cervantes, de Madrid, centro modelo cuya misión fundacional consistía en dar a conocer su organización, funcionamiento y metodología didáctica, así como las actividades de acción social y enseñanzas complementarias. Como consecuencia de esta experiencia, el periódico *La Región*, de Santander, publicó una serie de artículos de Epifanio Romero, en los que desgrana sus reflexiones pedagógicas acerca de la Escuela y la enseñanza.

**Palabras clave:** formación permanente, centro modelo, Escuela Nueva, metodología didáctica,

#### Abstract

An exceptional case of the search of the permanent training is the one that involved the teacher of elementary education, Epifanio Romero Pindado who, for two weeks in May 1933 visited the Grupo Escolar Cervantes in Madrid. This centre had a fundamental mission, announcing its organization, way of work and methodology of education, as well as the activities of social action and complementary educations. As consequence of this experience, the newspaper “The Region” of Santander (Cantabria), published a series of Epifano’s articles, where he explains his pedagogical reflexions about the School and the pedagogy.

**Key words:** School, education, pedagogy, Epifanio Romero Pindado, Grupo Escolar Cervantes, newspaper La Región, methodology, didactic.

## Grupo Escolar Cervantes de Madrid

Una de las carencias seculares del sistema educativo español ha sido la insuficiente formación académica y pedagógica de los maestros de enseñanza primaria, desmotivados por los salarios casi de hambre y por las escasas esperanzas de mejora de su estatus social<sup>1</sup>.

En estas condiciones era difícil que el Magisterio mostrase algo de entusiasmo para renovar la enseñanza, tal como pretendía la II República española (1931-1939), sobre todo, en el primer bienio, tomando como referencia los avances promovidos, en Bélgica y Suiza, por los pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva.

No obstante, ya desde los últimos años de la Restauración, los distintos Gobiernos de signo más liberal proyectaron construir un grupo escolar, en Madrid, destinado al “ensayo de nuevos procedimientos pedagógicos y de una obra más intensa de educación social”<sup>2</sup>, y que, por su carácter innovador, se orientase a poner en práctica el pensamiento pedagógico y el peculiar estilo docente de la Institución Libre de Enseñanza, siguiendo asimismo las estrategias activistas de actuación práctica recogidas del movimiento educativo de la Escuela Nueva<sup>3</sup>.

Desde principios de 1918 —ya se ha cumplido el centenario— comenzó su andadura docente el Grupo Escolar Cervantes, dirigido por Ángel Llorca García, maestro y director relevante, cualificado gracias, en parte, a la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que le concedió una pensión, en 1910, para conocer la enseñanza primaria e instituciones complementarias escolares de Francia, Bélgica, Suiza e Italia.

Los más modernos métodos pedagógicos fueron experimentándose a partir de entonces en el Grupo Escolar Cervantes, por lo que pronto se convirtió en un centro modelo que atraía a los maestros de las todavía escasas escuelas graduadas y de las numerosas unitarias que había en aquella España predominantemente rural del primer tercio del siglo XX, maestros y maestras más concienciados y comprometidos en renovar los anticuados y rutinarios métodos de enseñanza vigentes, quienes, aunque en un número muy reducido, lo visitaron, en la década de 1920 y primera mitad de 1930 del siglo pasado, en viajes de estudios de dos semanas, a la manera de cursillos de perfeccionamiento, para mejorar su formación permanente, faceta en la que los dirigentes políticos responsables de la Instrucción pública habían mostrado tan poco interés hasta entonces.

---

<sup>1</sup> Morente Valero, Francisco (1997): *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Ámbito Ediciones, S. A. Valladolid, p. 48.

<sup>2</sup> R. D. 27-1-1919 (*Gaceta* del 28, p. 374).

<sup>3</sup> Pozo Andrés, M<sup>a</sup> del Mar (del) (1987): “Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva (1866-1942)”, en *Historia de la Educación*, vol. 6, pp. 229 a 247, (<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6745/6734>).

Llorca García, Ángel (2008): *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*. Edición de M<sup>a</sup> del Mar del Pozo. Biblioteca Nueva. Madrid, 326 páginas.



**Grupo Escolar Cervantes, de Madrid, en la década de 1920.**

<https://www.lavozdelsur.es/cuando-la-escuela-moderna-tiene-mas-de-100-anos>

Uno de aquellos maestros de escuela unitaria que visitó el Grupo Ecolar Cervantes, de Madrid, fue Epifanio Romero Pindado (1898-1968), que, desde la Escuela de niños de Ezkioga (Guipúzcoa), viajó a la capital de la República, en mayo de 1933, a sus expensas, pagando igualmente, de su exiguo sueldo, a un sustituto, pues las ayudas económicas eran, en aquel entonces, inexistentes<sup>4</sup>, lo que revela el afán de renovación de este maestro, que, por otro lado, todavía no se había desligado totalmente del ambiente hostil creado en su entorno a raíz de las supuestas apariciones de la Virgen a niños y adultos en Ezkioga, que convulsionaron a la comarca guipuzcoana del Goyerri

---

<sup>4</sup> En la provincia de Santander, solamente el maestro Jesús Revaque Garea logró una pensión similar a la de Ángel Llorca, en 1924, tras ser desestimadas, por la JAE, sus tres solicitudes anteriores y otras tres posteriores. La JAE apenas subvencionaba a los maestros, ni siquiera para realizar estos viajes de estudios a centros modélicos españoles. Si algún grupo de maestros lo conseguía era merced al patrocinio esporádico de un benefactor o corporación oficial, como fue el caso, en Cantabria, de la expedición de 1927 al extranjero encabezada por el inspector de Primera Enseñanza Antonio Angulo.

desde junio de 1931. El desenmascaramiento de la falsedad de las mismas, divulgado por Epifanio Romero en artículos publicados en la prensa, le ocasionó bastantes problemas personales<sup>5</sup>.

## Memorias de un viaje de estudios pedagógicos

A lo largo del año 1934, ya siendo maestro de la Escuela de niños de Bárcena de Pie de Concha (Cantabria), Epifanio Romero escribió una serie de artículos en el periódico *La Región*, de Santander, con el título genérico “Temas pedagógicos modernos” y el subtítulo “Memorias de un viaje de estudios pedagógicos a la capital de la República”, en los que analiza las enseñanzas extraídas de la visita al Grupo Escolar Cervantes.

“Con el triunfo de la moderna pedagogía activa se inaugura una nueva etapa educacional en la vida escolar del niño. Esta moderna educación activa le convierte, de un ser pasivo, de anquilada voluntad y reprimidos instintos de vida (fruto exclusivo de la educación rutinaria y confesional que hasta ahora recibiera), en un ser integral que tiende a desarrollar todas sus actividades innatas y a forjar con ello el hombre del mañana: de consciente responsabilidad y de voliciones lo más perfectas posibles que le pueda exigir la prosperidad y superación de la laica sociedad futura”<sup>6</sup>.

Es, pues, esencial, en este nuevo enfoque educativo, desterrar la pasividad del alumnado, suscitando temas sugestivos que estimulen el hacer escolar. De esta manera procedía Ángel Llorca al dirigirse a los niños en una de sus clases:

“¿Qué día hace hoy? ¿Qué has visto en la calle? ¿Qué has desayunado? ¿Hay algún enfermo en tu casa? ¿Qué sucedió ayer?... Atención, amiguitos: Eduardito quiere hablaros hoy de la miel...”<sup>7</sup>

Las lecciones a desarrollar han de surgir a partir del método interrogativo-socrático entre el maestro y el alumno, que es el que permite despertar y sostener el interés del niño. Y, por tanto, su programación requiere del maestro una formación permanente, constante y actualizada, a través de lecturas de libros, revistas y periódicos que posibiliten estar al tanto de las nuevas corrientes pedagógicas, culturales y de la realidad social. No es suficiente tampoco tener vocación, que es

---

<sup>5</sup> González Rucandio, Vicente (2017): “Epifanio Romero Pindado. Ideales truncados de un maestro de la República”, en Saiz Viadero, José Ramón (editor): *El exilio republicano en Cantabria. 70 años después*. Fundación Bruno Alonso y Ediciones Tantín. Santander, pp. 174-175, y González Rucandio, Vicente (2018): “Reivindicar al maestro republicano Epifanio Romero”, *La Pajarera Magazine*, en <http://www.lapajareramagazine.com/category/biografias/page/2>. [Consulta: 1-6-2018].

Romero, Mely (2017): *Tú, rojo. Maestros republicanos*. Entrelíneas editores. Madrid, pp. 14 a 19.

<sup>6</sup> Romero Pindado, Epifanio: “El ateneo escolar”. *La Región*, 17-1-1934, p. 2.

<sup>7</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la Escuela”. *La Región*, 21-2-1934, p. 1.

importante para enseñar, desde luego, pero no es lo esencial, porque vocación sin una óptima preparación no garantiza el éxito de este tipo de metodología didáctica. En cuanto a ella, así se manifiesta Ángel Llorca:

“Un solo método: la actividad del maestro en función de la actividad del niño, y maestro y niño actuando sobre la realidad que viven y capacitándose indefinidamente para actuar en realidades más amplias.

En la práctica del método: lo que pueda hacer el niño no ha de hacerlo por él el maestro. Lo que pueda hacer fuera de la escuela no hay que hacerlo en ella. En la escuela se orienta al niño para hacer dentro o fuera de ella, mejor fuera que dentro, y para hacer cada vez mejor”<sup>8</sup>.

## La realidad de la vida en la Escuela

“La realidad de la vida en la Escuela” es el título de tres de los artículos de Epifanio Romero. “La escuela no puede sustraerse a la realidad de la vida. La va a buscar allí donde se encuentra, allí donde se le presenta”, señala en uno de ellos<sup>9</sup>.

Hasta un accidente ferroviario, a pesar de lo lamentable por sus consecuencias, fue considerado por el maestro de Bárcena de Pie de Concha de interés excepcional para poner de relieve que la escuela debe salir a la calle, a la vida real y explorarla a fin de, una vez recogida la información, analizarla en el interior del aula.

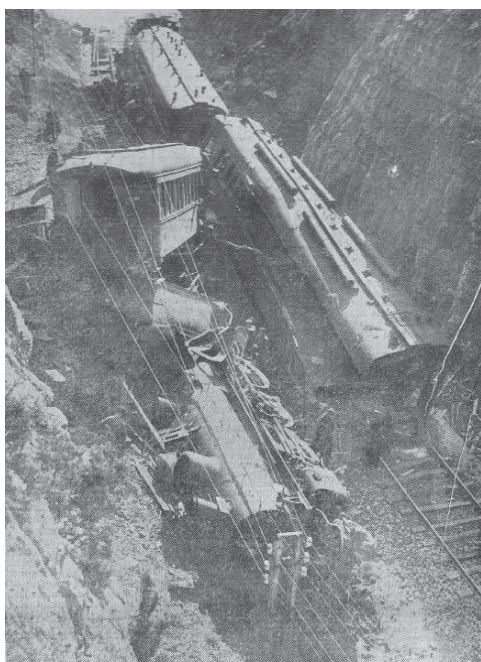
“Serían las 7.35 horas del día 24 de enero de 1934 cuando el tren correo de Madrid a Santander, entre las estaciones de Pesquera y Montabliz [Cantabria], marchaba a una velocidad normal, teniendo en cuenta que se trata de un tramo peligroso y con muchos túneles. Cuando se hallaba el tren en una curva pronunciada, el maquinista vio que sobre la vía se había acumulado gran cantidad de tierra y piedras, por lo que hizo funcionar el freno automático. En aquel momento cayó sobre la máquina gran cantidad de piedra y tierras, de tal peso y volumen que volcó la máquina, que salió fuera de la vía. El lugar de la catástrofe es una pendiente muy pronunciada y por esta circunstancia el resto del tren se lanzó sobre la máquina. El primer vagón de tercera clase rompió los ganchos, montando sobre un furgón, que quedó hecho astillas debajo del coche. Otro vagón de tercera que le seguía sufrió los efectos del encuentro y quedó destrozado. El resto del tren sufrió menores desperfectos y algunos vagones no llegaron a descarrilar, sobre todo los de la cola [...] [Como consecuencia del accidente], han resultado muertas cuatro personas y heridos de gravedad varios viajeros”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Llorca García, Ángel (1942): “Método escolar”, epígrafe de “Notas educativas escritas en 1942 para el proyecto del libro *La educación vivida*”, borrador manuscrito, sin paginar, en “Viejos papeles de D. Ángel Llorca. Fondo documental de la Fundación Ángel Llorca”, en [http://www.fundacionangellorca.org/fondodocumental/dvd/BLOQUE\\_3\\_IDEASPEDAGOGICAS/34LAESCUELAVIVIDA1890\\_1933.pdf](http://www.fundacionangellorca.org/fondodocumental/dvd/BLOQUE_3_IDEASPEDAGOGICAS/34LAESCUELAVIVIDA1890_1933.pdf) [Consulta: 17-4-2018].

<sup>9</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la escuela” (II). *La Región*, 28-2-1934, p. 2.

<sup>10</sup> “El correo de Santander descarrila, a causa de un desprendimiento de tierras, entre las estaciones de Montabliz y Bárcena”. *Ahora*, 25-1-1934, p. 3.



Estado en que quedaron la máquina y los tres vagones después del accidente. Foto Samot. *El Cantábrico*, 25-1-1934, p. 1



Epifanio Romero Pindado, con sus hijos. Al fondo, la Escuela de Bárcena de Pie de Concha (Cantabria), hacia 1936. Foto: Archivo familiar

“Dado lo peligroso del sitio, durante muchos años, se han sostenido brigadas ambulantes que, casi constantemente, reconocían y examinaban el terreno en previsión de una catástrofe. Estas brigadas, a pesar de la protesta unánime de los obreros, fueron retiradas recientemente, aunque quedó un guardia, guardia que fue retirado precisamente anteayer, es decir, la víspera del accidente. [...] De haber persistido esa medida de prevención, la catástrofe no se hubiese producido, pues hubiera podido prevenir a tiempo al maquinista del convoy, que se empotró, al descarrilar, en la trinchera” [...]

“Bárcena [de Pie de Concha] parece un hospital de sangre. Todo el vecindario del pueblo se ha echado a la calle para atender a los heridos y consolar a los supervivientes, mientras coches-ambulancia de Torrelavega y Santander están preparados para efectuar los traslados al hospital”<sup>11</sup>.

“La Escuela no pudo contenerse y salió a la calle. ¿Qué hicimos? Primero, cumplir un deber humanitario de consolar, ayudar y acompañar al desgraciado y desarrollar en los niños el alto ideal de la solidaridad universal; segundo, hallar [...] un tema ocasional para un aprovechado quehacer escolar, y tercero, pasados los primeros momentos de consternación y auxilio, mis pequeños se desbandan por la cumbre de la montaña [en las cercanías del siniestro] y me

---

<sup>11</sup> “Terrible catástrofe ferroviaria. Resultan cuatro muertos y veintidós heridos, varios de éstos de gravedad”. *El Cantábrico*, 25-1-1934, pp. 1 a 3.

traen al momento piedras y minerales que encontraron para el museo escolar, y, entre ellas, la calcopirita o pirita de cobre, que tan abundante se encuentra en esta localidad.

Al retornar, recorrimos un túnel, donde recogimos hermosas estalactitas y estalagmitas, [...] explicándoles una lección de Geología sobre lo calizo y margoso del terreno, que, al tiempo que originó la formación de las estalactitas en la gruta, contribuyó, por otro lado, dada la poca consistencia de dichos terrenos, al desprendimiento de tierras, que, reblandecidas por las constantes lluvias y nieves de este país, se desgajaron de la montaña sobre la vía del ferrocarril, provocando el descarrilamiento (aparte imprevisiones de los hombre; sobre esto otro discurso).

Lamentando la impresionante catástrofe, mejor aprovechado no pudo ser el día. Se impone, pues, la compenetración de la escuela en la vida: ponerla en contacto con la realidad de la calle. Haremos nacer así en los niños más sentimientos de fraternidad universal que los que hubieran podido brotar al calor de cien lecciones morales<sup>12</sup>.

## El periódico escolar

“Hay una manera clara, concreta, definida, de llevar la vida a la Escuela, siquiera sea de un modo indirecto y no por eso de menor transcendencia que cuando es la escuela la que sale a concentrarse con el aura educadora de la calle, con el libre contacto con la naturaleza, mil veces madre. Esa manera fácil por la que puede penetrar en la escuela un verdadero rayito de luz vital se condensa en la hoja volandera del periódico diario, que, cual laboriosa abeja, nos deja cotidianamente el dulzor de sus mieles envuelto, a veces, con el escozor del aguijón lacerante, y se remonta luego para volver al día siguiente con nuevos placeres y nuevas angustias, con regocijantes noticias de la humanidad que ríe y con lastimeros y quejumbrosos ayes de la humanidad que llora”.

De este modo comienza Epifanio Romero el último de los artículos<sup>13</sup> dedicados a difundir la experiencia de su viaje de estudios a Madrid, en mayo de 1933. La utilización pedagógica de las informaciones de la actualidad provincial, nacional o internacional, leyendo los periódicos en clase, en el Grupo Escolar Pérez Galdós, le pareció estimulante y aplicable en su escuela unitaria cántabra, sobre todo, con los niños de los grados mayores.

No comprende que la mayoría de sus colegas en otras escuelas se oponga a esa entrada de los diarios en las aulas y que, incluso, muchos de los maestros veteranos se lo desaconsejen a los maestros noveles. Le apena que haya todavía maestros que desaprovechen la oportunidad que el periódico ofrece de abordar con frecuencia las lecciones ocasionales que brindan las noticias del día a día, llegando a dudar de la capacidad profesional de quienes lo prohíben sistemáticamente.

---

<sup>12</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la escuela” (II). *La Región*, 28-2-1934, p. 2.

<sup>13</sup> Romero Pindado, Epifanio: “El periódico escolar”. *La Región*, 18-10-1934, p. 1.



Téngase en cuenta que en el año 1933 era el periódico casi el único medio informativo que existía en España, puesto que la radio apenas estaba dando los primeros balbuceos y aún era inaccesible a la mayoría de la población debido a su escasa comercialización y elevado coste del aparato.

“¿Hay acaso libro escolar más grande, más humano y que más enseñe y eduque que el periódico, si se sabe exprimir su jugo pedagógico (no rebuscando en textos de intrincada pedagogía) un hábil educador?”<sup>14</sup>

¿Y si además de leer los periódicos que lleguen a la Escuela, como método de que la realidad de la vida penetre en su interior, se da un paso más adelante y se propone al alumnado que sea él mismo quien elabore un periódico, necesariamente sencillo y modesto, que permita recoger la realidad inmediata del pueblo en el que vive y lo divulgue entre sus vecinos?<sup>15</sup>

“Esto es lo que le enseñará la composición de su periodiquín escolar: a pensar y a pensar noblemente, elevadamente, ya que su trabajo va a ser leído y considerado por sus padres y amigos, por todos sus convecinos, y él se esmerará en pensar bien, en redactar bien, en superarse constantemente a sí mismo, y, a fuerza de pensar en lo bueno, en lo bello, en lo grande, acabará por ejecutarlo y propagarlo.

Es, pues, el periódico escolar, en mi modesta opinión, un vehículo insuperable de proporcionar cultura a los niños y medios culturales al maestro. Es un medio de estimular noblemente el hacer escolar entre los compañeros de clase, ya que se contrastan los valores prácticos de todos ellos y se dibuja, a un tiempo, la senda por donde han de discurrir los más capacitados. Es un cauce de vida que les orientará de una manera permanente en su devenir diario y les dará normas inconfundibles para saberse comportar cuerda y sensatamente en la sociedad”<sup>16</sup>.

Epifanio Romero anima a sus compañeros maestros a renovarse aplicando los métodos de enseñanza que las modernas corrientes educativas sugieren, incorporando, por un lado, la lectura de los periódicos en clase, de los que en la entonces provincia de Santander había disponibles cuatro: *El Cantábrico*, de ideología republicana moderada; *La Región*, de tendencia socialista; *La Voz de Cantabria*, conservador-maurista, y *El Diario Montañés*, católico. Y, por otro, que en cada escuela se confeccione un periódico por los niños, con ayuda del maestro, por lo menos mensualmente, incluyendo esta actividad práctica en los programas ordinarios.

Es consciente de la limitación económica de esta novedosa iniciativa. Habría que destinar de las escasas asignaciones que se recibían para material didáctico, que ni siquiera cubrían las mínimas

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> En el Grupo Escolar Pérez Galdós, de Madrid, desde 1929, el alumnado confeccionaba un boletín narrando la vida escolar, comprobando Epifanio Romero en su visita lo viable de esta actividad incluso para la escuela unitaria. En 1934, en la ciudad de Santander ya se publicaban el *GEMP* y *Eco y Luz*, de los grupos escolares Menéndez Pelayo y Casa de Asistencia Social, respectivamente.

<sup>16</sup> Romero Pindado, Epifanio: “El periódico escolar”. *La Región*, 18-10-1934, p. 1.

necesidades de las escuelas, una cantidad a la adquisición de los periódicos; y, ante la imposibilidad de adquirir una imprenta escolar manual propia para componer el periódico o revista escolar fruto del trabajo del alumnado, sí que se podría comprar el más asequible aparato multicopista o un cromógrafo.

## La enseñanza del dibujo y del arte

Si la realidad de la vida hay que llevarla a la Escuela, para lo que antes la Escuela tiene que salir a la calle al encuentro de la vida, del mismo modo debiera trasladarse el dibujo de esa realidad a los libros. Es preciso dibujar teniendo presente el original mismo, no una lámina que lo represente. Copiar una casa de una casa; un árbol, de un árbol; una mujer, de una mujer..., acostumbrándose a observar con detenimiento y detalle los cuerpos y las apariencias para plasmarlos luego en el papel.

En el Grupo Escolar Cervantes se daba mucha importancia al dibujo, sobre todo, en los primeros cursos, no solamente con el fin de enseñar a dibujar, sino para que se habituase a manejar el lápiz a fin de facilitarle el aprendizaje de las primeras frases del lenguaje.

Es necesario poner al alumnado en relación con el arte desde lo más temprano. Que conozca las obras de pintores actuales y de otras épocas, españoles y extranjeros. Si hay posibilidades de visitar los museos, acercarle hasta el original; si no, mostrarle reproducciones, a ser posible “las mejores de entre las mejores”.

## La Escuela como punto de partida hacia la formación profesional

La palabra juego no era del agrado de Ángel Llorca por la limitación superficial con que la mayoría aplicaba el objetivo del mismo. Por eso, prefería utilizar la palabra trabajo. Su pretensión era convertir la escuela en un lugar en que todo el mundo trabaja, pero no solamente en el sentido de trabajo como oposición al juego, sino como el que daría la oportunidad a las personas a ser competentes para así lograr que la sociedad mejorase. Se trataba, pues, del fundamento en que se apoyaba la teoría y práctica de los pedagogos alemanes Georg Kerschensteiner<sup>17</sup> y Paul Natorp<sup>18</sup>, exponentes destacados de la Escuela Activa, en una dirección más tendente a alcanzar un progreso social desde la escuela.

---

<sup>17</sup> Kerschteiner, Georg (1912): *Concepto de la Escuela del Trabajo*. Ediciones de la Lectura, Madrid.

<sup>18</sup> Natorp, Pablo (1925): *Pedagogía social*. Ediciones de la Lectura, Madrid. 374 páginas.



**Aula del Grupo Escolar Cervantes, de Madrid, en la década de 1930.**  
<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.cervantes.madrid/historia-del-centro>

Al evocarlos a través de lo observado en el Grupo Escolar Cervantes, Epifanio Romero hace hincapié en este nuevo rumbo que ha de tomar la enseñanza, diferenciándolo de metodologías anteriores:

“A la bárbara pedagogía antigua de ‘la letra con sangre entra’, le sucede la bella teoría pedagógica de Fénelon de instruir deleitando, de enseñar jugando. Más tarde se ha comprendido claramente que la vida no es juego, que no es el rosado campo de ilusiones, sin punzantes espinas, que soñara el barón de la Mothe [François Fénelon] para los niños. Y así, modernamente, sin querer apejar al niño del caballo de su fantasía, ni hacerle retroceder a la bárbara pedagogía primitiva, o más bien a los tiempos ‘neoescolásticos’, se le quiere hacer ver los obstáculos que encontrará en su camino, los escollos que habrá de salvar para poder subsistir en la lucha constante con la vida; de cara a la realidad de la vida”<sup>19</sup>.

Para alcanzar los fines de esta escuela del trabajo, Ángel Llorca establece un abanico de actividades de acción social y enseñanzas complementarias: comedor, ropero, reuniones familiares, metal, alambre, cartón, madera, dibujo, mecanografía, francés, música, contabilidad escolar y biblioteca<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la escuela” (III). *La Región*, 17-3-1934, p. 2.

<sup>20</sup> Llorca García, Ángel (1931): “Informe al Patronato referente a los dos grupos de maestros que han permanecido dos semanas en la Escuela...”, p. 13, texto mecanografiado, en “Viejos papeles de D. Ángel Llorca. Fondo documental de la Fundación Ángel Llorca”, en [http://www.fundacionangelllorca.org/fondodocumental/dvd/BLOQUE\\_6A\\_OTRASREALIZACIONESPEDAGOGICAS/61\\_ORGANIZACIONMAESTROSALUMNO\\_S1931\\_1933.pdf](http://www.fundacionangelllorca.org/fondodocumental/dvd/BLOQUE_6A_OTRASREALIZACIONESPEDAGOGICAS/61_ORGANIZACIONMAESTROSALUMNO_S1931_1933.pdf) [Consulta: 25-4-2018].

## Enseñar a leer y a escribir

La enseñanza de la lectura y escritura, tan difícil de acometer por los maestros, y más aún por los que trabajaban en las escuelas unitarias, pues no disponían de todo el tiempo deseable para dedicarse de lleno a los niños que debían recibirla por la atención que exigía el resto del alumnado, fue una de las que más entusiasmaron a Epifanio Romero al escuchar a Ángel Llorca y comprobar cómo la desarrollaban en el grupo escolar madrileño. Se trataba de una metodología distinta a la tradicionalmente utilizada.

“Fue Decroly<sup>21</sup> el que anunció la verdadera liberación del niño, al librarle, mediante sus nuevos procedimientos de enseñanza, de la tortura inquisitorial que suponía el obligarle aprender a leer y a escribir por los procedimientos de la Escuela antigua: [...] el ‘deletreo’ y el ‘silabeo’, que tan implacablemente han torturado las mentes de los pobres niños durante tantísimo tiempo. [...]

Al principio, el niño no ve los objetos más que en un todo. Su visión del objeto es global, de conjunto, sintética. Los detalles no pueden menos de dejarle indiferente. Lo que es sencillo para nosotros no es lo es para el niño. Nuestra percepción de adultos es muy distinta a la suya. Lo que para nosotros resulta complejo, para los niños es simplemente una unidad. Para nosotros la letra es más sencilla que la sílaba; ésta, más sencilla que la palabra. En el niño sucede todo lo contrario, percibe mejor el dibujo entero de la palabra, le cautiva más el conjunto de la frase, que sabe representa algo real: la cereza, que tan linda le parece; la manzana, que se come. La letra aislada es para él un elemento absurdo, que nada le dice, que nada le representa... [...]

[En cuanto lo experimentó con los niños] “los resultados fueron muy satisfactorios. La inmensa ventaja de enseñar a leer empezando por palabras en lugar de empezar por letras aisladas, quedaba claramente, patentemente, demostrada.

Claparède<sup>22</sup>, acerca de este método de enseñanza, dice: “He experimentado este procedimiento sobre una hija mía, que entonces tenía dos años y medio; en unos cuantos días aprendió a leer más de cien palabras, cuando ignoraba completamente el alfabeto”<sup>23</sup>.

Sugestionado por lo observado en la clase del Grupo Escolar Cervantes donde estaban enseñando a leer y a escribir al alumnado de 1º grado, Epifanio Romero tenía muy claro cómo iba a proceder en adelante en su escuela al regreso del viaje de estudios a Madrid, a fines de mayo de 1933, y así lo manifiesta en otro de sus artículos rememorando esta experiencia pedagógica:

---

<sup>21</sup> Ovide Déroly (1871-1932), destacado pedagogo y profesor de la Escuela Nueva, teorizó y puso en práctica los centros de interés, como modo de conseguir la motivación en el niño y de estimular su aprendizaje. De este autor: *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos* (2007). Biblioteca Nueva, Madrid, 226 páginas.

<sup>22</sup> Édouard Claparède (1873-1940), pedagogo y psicólogo infantil suizo, defendía la educación activa y funcional conducentes a satisfacer necesidades y a preparar para la vida. De él es la obra *La Educación funcional* (2007). Biblioteca Nueva, Madrid, 221 páginas.

<sup>23</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la escuela”. *La Región*, 17-10-1934, p. 1.

“Todas las cartillas que conozco, o la mayoría de ellas, están atestadas de palabras y frases desde la primera lección hasta la última, y los maestros, generalmente, se las enseñamos de la misma manera, es decir, empezando por la primera palabra de la lección y terminando por la última, hasta que el niño aprende la lección en su conjunto y pasamos entonces a la siguiente. Y no es eso, queridos compañeros. La primera lección de una cartilla debería contener una palabra y un dibujo que la representara. En el reverso de la hoja una hermosa poesía para ser recitada por el niño y por el maestro. Hay que cultivar en el niño, desde su más tierna edad, el amor por la poesía, por los decires bellos... En la segunda lección, dos palabras, dos dibujos y otra composición poética, y así sucesivamente iríamos enlazando palabras, dibujos y poesías y formando amenas historias, procurando interesar y distraer constantemente al niño. Cuando el educando conoce ya un crecido número de palabras y recita, también, un crecido número de poesías, es llegada la ocasión de descomponer esas palabras en sílabas y letras y formar con ellas, combinándolas, nuevas palabras y nuevas frases”<sup>24</sup>.

En el proceso de conducir atractivamente al educando hacia la literatura, el maestro o la maestra debe esmerarse en ofrecerle los trozos más selectos de poesía para que elija los que prefiera para recitarlos, bien sean leídos o de memoria, “lo mejor entre lo bueno. Se trata de hacer sentir al niño el amor por lo bello, de forjar su espíritu con el temple vivo de las más bellas obras literarias...”<sup>25</sup>.

## El ateneo escolar

Epifanio Romero elogia a la Institución Libre de Enseñanza por introducir en sus programas escolares el denominado ateneo escolar, consistente en conferencias dadas por los niños los sábados.

“El discurso, la conferencia escolar vienen a ser el ‘summun’ y ‘subtractum’ de los conocimientos adquiridos y la exposición práctica que afianza y confirma dichos conocimientos encauzados por una incipiente voluntad poderosa al fin que se persigue, a más de ser una fuente inagotable y autodidacta de adquirir conocimientos”<sup>26</sup>.

En ese mismo artículo enumera el camino que ha de seguir el alumno para preparar el tema de la conferencia y las ventajas que le reportará esta singular actividad en el desarrollo de su memoria, mejora de su vocabulario y oratoria, además del logro del hábito de expresarse en público como vía de utilidad personal y social de cara a su participación en la vida democrática futura.

“El niño rebusca en la biblioteca escolar, guiado por el maestro, aquellos pensamientos que mejor encuadran en su temperamento y adiciona, a un tiempo, la originalidad de los suyos.

Desarrolla de una manera esencialísima la memoria, ya que dicha facultad tiene que tenerla en una tensión constante, puesto que de ella depende, de una manera principal, el buen o mal resultado de su peroración. Contribuye a purificar su léxico gramatical de voces disonantes y barbarismos de pronunciación, que de otra manera le costaría un trabajo ímprobo desterrar.

---

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Romero Pindado, Epifanio: “La realidad de la vida en la escuela” (II). *La Región*, 28-2-1934, p. 2.

<sup>26</sup> Romero Pindado, Epifanio: “El ateneo escolar”. *La Región*, 17-1-1934, p. 2.

Adquiere la costumbre de hablar en público, que tan útil le será el día de mañana en el régimen democrático que disfrutamos, ya que todo ciudadano está llamado a encauzar multitudes y a erigirse en árbitro, si no supremo, por lo menos coadyuvante, de una honrada democracia de trabajadores, o cuando menos adquirirá desenvoltura de palabra y de actitud para formar parte de la comisión que ha de exponer al diputado del distrito la necesidad ineludible o improrrogable de que la carretera de marras se ha de ver, por fin, de una vez terminada<sup>27</sup>.

## A modo de conclusión

Si bien es cierto que durante la II República se pusieron en marcha los Centros de Colaboración Pedagógica, reuniones comarcales de maestros en las que, entre otras actividades, se abordaban los métodos de enseñanza<sup>28</sup>, no es menos cierto que resultaba muy difícil conocer, fuera del ámbito provincial, experiencias nuevas para aquellos maestros motivados y deseosos de perfeccionamiento profesional.

Epifanio Romero Pindado fue uno de los pocos maestros que decidió pagarse su propia formación permanente, pues no existían ayudas económicas de organismos oficiales que la incentivasen cuando se pretendía llevarla a cabo en centros modelos como el Grupo Escolar Cervantes, de Madrid. Las que podían conseguirse a través de la Junta de Ampliación de Estudios, tanto para España como para los países europeos de vanguardia en enseñanza, no estaban al alcance del Magisterio primario, salvo en raras excepciones.

Con ser meritoria la iniciativa de este maestro, mucho más lo fue el que después divulgase lo aprendido en ese “viaje de estudios pedagógicos” escribiendo varios artículos, publicados en el periódico vespertino *La Región*, de Santander, cuyos lectores en su mayoría eran trabajadores de oficios manuales, aunque indudablemente sus destinatarios eran sus colegas de la provincia, que de alguna forma podrían aprovechar, de cara a su mejor preparación pedagógica, las vivencias que él se trajo de aquel viaje, dándoles a conocer nuevos métodos de didáctica inspirados en la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva, tendentes a mejorar el aprendizaje y formación de los escolares de enseñanza primaria.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Pérez y Hernández, Virgilio (1936): *Los Centros de Colaboración Pedagógica*. Dalmáu Carles, Pla, S. A. Editores Gerona-Madrid. 2ª edición.

## Bibliografía

Morente Valero, Francisco (1997): *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Ámbito Ediciones, S. A. Valladolid.

González Rucandio, Vicente (2017): *Epifanio Romero Pindado. Ideales truncados de un maestro de la República*, en Sáiz Viadero, José Ramón (editor): *El exilio republicano en Cantabria. 70 años después*. Santander.

Romero, Mely (2017): *Tú, rojo. Maestros republicanos*. Entrelíneas editores. Madrid,

Pérez y Hernández, Virgilio (1936): *Los Centros de Colaboración Pedagógica*. Dalmáu Carles, Pla, S. A. Editores Gerona-Madrid. 2ª edición.

## **La importancia del género femenino en la literatura desde la construcción educativa en 1970 - 1980**

### **The Importance of the Feminine Gender in the Literature from the Educational Construction in 1970-1980**

---

**Estela Socías Muñoz**  
**Universidad Mayor (Chile)**

Fecha de recepción del original: febrero 2018

Fecha de aceptación: marzo 2018

#### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar críticamente a la literatura como fuente de transmisión cultural, a partir de mujeres escritoras. En efecto, entre los años 70 y 80 del siglo pasado hubo en Chile una serie de mujeres literatas, que se reconocen como mujeres transgresoras, pues les tocó vivir los primeros años de la dictadura militar y sus escritos poco difundidos, han pasado a ser olvidadas. En este artículo se busca hacer un reconocimiento a cuatro de ellas, Eugenia Brito, Soledad Fariña, Teresa Calderón y Carmen Berenguer, a partir de sus principales escritos.

El rol activo de la mujer se debe a que se fue profesionalizando su labor, ya que en el plano de la educación superior hubo en la segunda mitad del siglo XIX un avance al respecto: se dictó el denominado Decreto Amunátegui, iniciativa del género femenino solicitado al gobierno de Aníbal Pinto, con el fin de lograr insertarse en la educación superior y en todo el quehacer profesional, puesto hasta esa época era campo exclusivo para los hombres.

La metodología utilizada es de tipo histórico y cualitativo, puesto que se analizan fuentes primarias de las autoras y predomina el análisis discursivo en los textos que representan una época reciente.

**Palabras claves:** Género femenino, Literatura chilena, Cultura censurada, Educación.

#### **Abstract**

The aim of this article is analyzed critically the literature as a source of cultural transmission from women writers. In fact, between 70's and 80's of the last century there was in Chile a series of literates' women who are recognized as offending women, because it had to live the first years of the military dictatorship and little widespread writings have come to be forgotten. This article seeks to recognize four of them, Eugenia Brito, Soledad Fariña, Teresa Calderón and Carmen Berenguer, from his main writings.



The active role of women is due to that is was professionalizing its work, since at the level of higher education in the second half of the 19th century was a step forward in this regard: was issued the so-called Decree Amanategui, women urged the Government initiative of Anibal Pinto, to achieve inserted in higher education and the professional work, since until that time was exclusive to men.

The used methodology is historic and qualitative, since primary sources of the authors discussed and dominates the analysis discursive texts that represent a recent time.

**Key words:** Female gender, Chilean literature, Censored culture, Education.

## I.- Introducción

La literatura en su expresión femenina no ha tenido el análisis necesario para comprender cómo ella se ha manifestado en la segunda mitad del siglo pasado en Chile. El período en estudio abarca la crisis democrática por la que vivió Chile a partir de 1970 con el frustrado socialismo democrático de Salvador Allende y la irrupción del militarismo y la censura que hubo por casi dos décadas. Ello marca una nueva etapa en la cual el quehacer literario se vio entorpecido

El propósito de la investigación obliga a realizar una metodología de tipo cualitativa -además de histórica-, puesto que predomina el reconocimiento de marcas discursivas en esos textos que representan una época. La primera tarea de investigación ha consistido en clarificar el tema a tratar y acotarlo a una dimensión susceptible de ser abordada en un trabajo de esta naturaleza; la segunda fue la recopilación del material bibliográfico pertinente; en tercer lugar, utilizando el material bibliográfico se desarrolló la vinculación entre los pilares teóricos de la investigación que han sido: La existencia real o ficticia de una literatura femenina y el factor histórico que influye en Chile para que la mujer haga oír su voz, por tantos años no reconocida. Finalmente, se consignaron las marcas del momento histórico educativo vivido en Chile presentes en los textos escogidos. Para terminar llegando a una conclusión donde el resultado será la investigación antes mencionada.

## II.- Una Aproximación a las Imágenes de la Producción Literaria Femenina de la Nueva Escena

Para hacerse una idea de la importancia y el momento en que la mujer irrumpe en la Literatura Chilena, es necesario remontarse a las décadas del setenta y ochenta del siglo pasado en Chile. Años que estuvieron necesariamente marcados por la militarización y la censura. La violencia del

nuevo eje de poder obligó a los circuitos culturales a permanecer en un silencio que modificó el quehacer literario que se había producido en Chile hasta ese minuto, como dice E. Brito:

“Cambió el paradigma de la literatura chilena, generando, lo que desde aquí denominaremos ‘una nueva escena de la escritura’, es decir, un programa literario, que desde el lenguaje, cifrado y vuelto a cifrar, en su máxima opacidad, desarrolla las claves, tanto literales (formales) como las potenciales (metafóricas) para la configuración de un mapa cultural que contiene en su interior un imaginario que emerge en ese período con una fuerza mucho mas potente que la de los periodos anteriores”<sup>1</sup>.

Tanto la literatura, como otras manifestaciones artísticas debieron iniciar nuevas técnicas de expresión que derivaron en lenguajes que desde el sombrío escenario social no pudieron evitar la evidente interpretación, apreciación o manifestación de la coyuntura histórica.

Desde este estado de “incomunicación “o silencio forzado se hicieron escuchar voces femeninas que envidiarían, a partir de su particular introspección, la experiencia de vida en una tierra profanada por las armas y se visualiza también cómo establecieron una nueva lectura del sujeto femenino.

Una tarea titánica ha sido ver la participación de la mujer en el medio literario, dado lo esquivo que ha sido este medio con la producción de mujeres desde siempre, aunque con excepciones, como es el caso de Mistral, a quien era imposible relegar luego de reconocida su obra en el extranjero, pero para quien sin duda fue difícil regresar a una patria de la que ella misma había decidido partir.

Los trabajos de Winett, Mistral, Brunet o Bombal fueron, sin duda, vitales para que la pluma femenina fuese reconocida, no obstante, sus casos fueron anómalos y además privilegiados, frente a tanta palabra de mujer borrada y olvidada durante siglos.

La omisión de sus textos fue una práctica sencilla, puesto que, la creación literaria de la mujer no era masiva. Un factor preponderante fue la educación, que en principio le era negada, y que luego destinó para ella especializaciones de tipo doméstico reafirmando así la imposición de un rol que relega para el sujeto femenino las tareas privadas y menos consideradas.

¿Qué ocurre entonces en la década del 80? ¿Es esta masiva escritura de mujeres consecuencia de un proceso sostenido de cambios provocados por las diferentes batallas ganadas en esta lucha de la mujer por ocupar espacios más trascendentales en lo público y muy socialmente considerados?

---

<sup>1</sup> Brito, Eugenia. *Campos Minados*. Ediciones. Cuarto Propio. Santiago de Chile, 1990, p. 7.

En efecto, el incansable trabajo de muchas otras y que se manifestó, por ejemplo, en la obtención del voto algunas décadas antes o la significativa toma de conciencia que provocaron los movimientos de mujeres en la década del 60, a propósito de voces como la expresada en su filosofía por Simone de Beauvoir y que tuvieron acogida en colectivos femeninos latinoamericanas, fue categórico para la apertura posterior de la discusión en torno a la subordinación de la mujer.

En la década referida anteriormente en esta exposición confluyen entonces diversos factores que probablemente sirven de soporte para este novedoso proceso escritural femenino. En voces como la de Eugenia Brito, Soledad Fariña, Teresa Calderón y Carmen Berenguer, ya no se oye a una mujer estereotipada que desde su escaso poder y su eterno silencio llama o sufre el amor perdido alojado en la figura masculina, sino que se oye una palabra contestaria, palabra determinada y consciente del mundo, palabra que intenta crear lenguaje nuevo, palabra que demuestra un ánimo de subversión frente a los patrones predeterminados. Nueva implantación de poder a través de la configuración de una nueva raza, el extranjero inicia su proceso de reculturización, imponiendo su color y su lengua.

Este proceso de denominación racial y lingüística ya fue verbo en Gabriela Mistral cuando se refería al pueblo español, lo cual recuerda Soledad Fariña:

“Todavía somos su clientela en la lengua, pero ya muchos quieren tomar del sobrehoz de la tierra nueva. La Empresa de inventar será grotesca, la de repetir de pe a pa lo que vino en las carabelas, lo es también... Pertenezco al grupo de los mal venturados que nacieron sin edad media; soy de los que llevan entrañas, rostros y expresión conturbados e irregulares a causa del injerto, me cuento entre los hijos de esa torcida que se llama experiencia racial, mejor dicho, una violencia racial”<sup>2</sup>.

La implantación de la lengua y la oficialidad del referente español como un acto no consciente puede analogarse con la palabra negada para el sujeto femenino de la constitución inicial del lenguaje como reflejo de la supremacía masculina. Adriana Valdés menciona al respecto:

“Con el lenguaje se hereda una interpretación de la realidad, la estructura del lenguaje se vuelve estructura de la realidad, y en ella se perpetúan todas las dominaciones, incluso la dominación ejercida sobre la mujer Usando el lenguaje sin pensarlo, sin destruirlo, usando el lenguaje sin examinarlo como mero medio de comunicación, lo comunicado no era nuestro pensamiento sino el pensamiento ya incluido en el lenguaje”.<sup>3</sup>

Las negociaciones forzadas son tema recurrente de las autoras del ochenta un ejemplo es el de Eugenia Brito en *Filiaciones* se refiere a su carencia como sujeto mujer y sujeto latinoamericana:

---

<sup>2</sup> Fariña, Soledad. *Una Reflexión Mestiza desde la Escritura de Cuatro Mujeres Chilenas*, Ediciones Universitarias, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, 1995, p. 13.

<sup>3</sup> Adriana Valdés. “Escritura de mujeres”. En *Revista Signos*, Año 1, N° 3, Mayo / Junio 1984. Santiago de Chile.

“Soledad de este acontecer que se me hunde  
Aterrándome el sueño del regazo  
Balbucearte canción de los rastrojos  
Merodearte maleza olvido turbio:  
Se despejan para mí las orillas del tiempo  
En él, solo en él  
Hablo como carente, hablo como extinta pero hablo”.  
(De “La Cruzada”)<sup>4</sup>

La mujer y la cultura sometidas y exámenes se niegan a la muerte absoluta, gritan desde el fondo del tiempo y allí sacan la voz, renuncian a esta muerte impuesta.

Eugenia Brito alude su esfuerzo desgarrado por pronunciar y al mismo tiempo de pronunciarse a pesar de la ausencia fe una voz propia.

Otra autora que se acerca al tópico de las aproximaciones raciales y verbales, es Carmen Berenguer quién otorga a sus personajes y textos la dolorosa figura de la violación. Violación que se ejerce a la mujer y que alguna forma refleja el ultraje cultural instaurado en América, según Raquel Olea<sup>5</sup>.

En “A Media Asta” la imagen femenina es abusada por la cultura de las cruces, es violentada en su intimidad, “eran hartos” dice y demuestra la crueldad de la dominación, según Carmen Berenguer

Desnuda la maldecida  
Nosotros sangrante vuelva  
Mimética la rojita  
Se acerca  
Eran hartos  
Me lo hicieron  
Me amararon  
Me hicieron cruces  
Y bramaban  
Como la mar  
(De “A Media Asta”, en A Media Asta) 6.

---

<sup>4</sup> Brito, Eugenia. *Filiaciones*. Ediciones Cuarto Propio, Santiago de Chile, 1986, p. 10.

<sup>5</sup> Raquel Olea. “Lengua Víbora” en *Producciones de lo Femenino en la Escritura de Mujeres Chilenas*. Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile, p. 6.

<sup>6</sup> Berenguer, Carmen. *A Media Asta*. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2002, p. 6.

Soledad Bianchi<sup>7</sup> en lectura de mujeres escoge “Fragmentos de Raimunda” de Carmen Merenguer como ejemplo la intervención que hace a los códigos lingüísticos establecidos. Recordemos que el lenguaje ha sido robado y una forma de negar el impuesto es destruirlo, generar uno nuevo, propio, invertir la apropiación.

“porque  
si me escuchan me cuelgan: chiiit, son las ventajas de la  
escritura P u d e  
habértelo dicho, pero es mejor así; pues las gritas hablan  
y  
Golosas las palabras dicen más. Digo te amo, pero te quiero más.  
Amar es una mecánica lingüística, lo mismo el odio y odiosa.  
Esto que te escribo chiiit, no se lo digas a nadie calladita  
indumentaria es el adorno. Por la boca muero, y pongo los ojos tras  
de mí, y te veo, entre comillas y dos puntos”.  
(De “Fragmentos de Raimunda”)<sup>8</sup>

“*Digo te amo, pero te quiero más*” dice Carmen Berenguer y con ello demuestra que el lenguaje establecido no la representa, no le alcanza para decir lo que quiere, la palabra concretiza, pero no necesariamente refleja la intención de quien expresa. Y ella transgrede y reconstruye esa norma lingüística que no le sirve, que le “queda chica”, ella modifica el lenguaje y lo pone al servicio de sus pretensiones.

También con las identidades lingüísticas trabaja la poeta Teresa Calderón, quién a través de sus textos rompe con los estereotipos determinados por la cultura que domina, español/hombre/verbo masculino son afrentados por una escritura que aleja a la mujer del rol que históricamente se le ha asignado, destruye con humor los tópicos de la textualidad femenina que la define como un ser exclusivamente afectivo

Ahora bien, escojo algunos nombres antes mencionados para identificar imágenes particulares de sus textos sólo por la coincidencia de años de publicación y no porque hayan configurado un bloque ideológico uniforme, puesto que estas autoras no estaban necesariamente vinculadas a un trabajo político común, aunque se las recepcione de esa forma. Con relación a esto, están los que olvidan que la literatura de algún modo manifiesta la concepción del mundo de quién escribe; el escritor no es ajeno del mundo y los procesos históricos consciente o inconscientemente intervienen en las imágenes que crea. Por eso no es extraña la afluencia de tópicos comunes en las letras de ese período.

---

<sup>7</sup> Bianchi, Soledad. “Lectura de Mujeres” en Grau, Olga *Desde la Mujer*. Editorial Cuarto Propio. 1984.

<sup>8</sup> Berenguer, Carmen. *La Gran Hablada*. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2003, p. 8.

### **Palabra extinta, palabra negada.**

Una de las temáticas recurrentes en este período fue aludir a Latinoamérica y su condición de terruño violado y sometido por el extranjero, esta tierra y su tradición que de pronto es avasallada por una cultura autodenominada portadora del poder del Dios único y cuya presencia está emplazada en lo alto, metamorfosea las estructuras de poder que hasta el día de hoy practicamos y que se manifiesta en la verticalidad, y esta verticalidad no excluye la relación hombre/mujer que culturalmente también esta propuesta con un subordinante ( lo masculino) y un subordinado (lo femenino).

Quizás el proceso de militarización (optativo u obligado) sirvió de puente simbólico para dar forma a esta topicalización común de las letras, puesto que la figura hegemónica de poder estaba reducida a lo masculino, como el encargado de reestablecer el “orden”.

El español que establece su propio orden en esta tierra sitiada a la fuerza necesariamente borra la estructura originaria entre las estrategias que utiliza, encontramos en principio la apropiación del cuerpo femenino americano. Fue el español y no la española quien llega a esta tierra y a través de su sostenido acto de posesión disemina su raza originando un pueblo mestizo e híbrido. A propósito de esta usa esa palabra de mujer puramente amorosa aprendida por repetición se quiebra cuando ella “*devela su carga oculta de prejuicio*”<sup>9</sup>. Parodia lo masculino y con ello, aleja la figura de la mujer apéndice, de la mujer que depende del beneficio del hombre.

#### SER MUJER

Terminé como no sabía  
Que quería terminar  
Me derroté a mí misma  
Y obtuve la única victoria.

A fuerza de costalazos  
Me hice hombre  
(De “Género Femenino”)<sup>10</sup>

El prototipo griego de la figura del hombre perfecto se encuentra con esta rotunda negación, se invierten las valorizaciones, lo que se consideraba superior se niega.

---

<sup>9</sup> Bianchi, Soledad. “Lectura de Mujeres”, p. 125 .

<sup>10</sup> Bianchi, Soledad. “Lectura de Mujeres”, p. 126.

Une también lenguaje y cultura, su texto es atravesado por la tradición mestiza en la que hemos nacido. Toma como símbolo a Dios en su acto genésico de nombrar lo creado, pero lo vincula con la tierra americana, reafirmando la valía de nuestro continente.

“Dios pensó en tus ojos  
Para crear el mundo  
Desde entonces el mundo  
Mundo se llama  
Y queltehue y pirata  
Y niño indio”  
(De Causas perdidas) <sup>11</sup>.

### III.- Influencia del Decreto Amunátegui hasta el Día de Hoy en la Inserción del Género Femenino en la Educación

Para entender a la mujer volcada a la literatura hoy, descrito en el punto anterior, es necesario tener presente que en 1876 asumió el cargo de Presidente de Chile, Aníbal Pinto Garmendia, hijo del ex Presidente Francisco Antonio Pinto; en este período nombra como Ministro de Educación a Miguel Luis Amunátegui, el que da por aceptada la propuesta entregada por Isabel Le Brun, en que le daba a la mujer una capacidad natural poder ingresar a la Universidad y a nivel social de ejercer oficios relacionados a la asistencia hacia los demás. El Decreto, publicado en el periódico de postura liberal *El Ferrocarril* el día 8 de febrero de 1877, con el fin de dar a conocer a la nación el contenido del mismo, considera explícitamente tres puntos:

- (i) Conviene estimular a las mujeres que hagan estudios serios y sólidos en la Universidad.
- (ii) (ii) Puedan ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas.
- (iii) (iii) Importa facilitarles los medios que puedan ganar la subsistencia por sí mismas.

Otro punto que es necesario destacar era que la mujer al rendir los exámenes para la obtención de un título profesional debía someterse a las mismas condiciones en que se encontraban los hombres.

Todo lo cual traería consigo, posteriormente, un mejoramiento en la calidad de vida, tanto para ellas como para sus familias, una mayor inserción profesional y laboral de la mujer, logrando un mayor nivel económico al país y una mayor participación comunitaria.

La publicación de este Decreto, dos días después, se debió a que en aquellos tiempos no existía una conectividad y comunicatividad nacional, ni mucho menos mundial como para saber de manera inmediata las diferentes noticias y situaciones que iban sucediendo a lo largo de los días.

---

<sup>11</sup> Bianchi, Soledad. “Lectura de Mujeres”, p. 127.

Se debe tomar en cuenta que anteriormente Antonia Tarragó había propuesto algo muy parecido pero que jamás fue tomado en cuenta, porque nadie se podía imaginar que ocurriera semejante situación y revuelo.

Isabel Le Brun fue una educadora chilena, quién fundó en 1875 una escuela secundaria privada, denominado *Liceo Isabel Le Brun de Pinochet*, ya que la educación (instrucción) que existía en ese entonces a nivel secundario era entregada sólo por los privados. El 1 de diciembre del año siguiente, es ella quien envía al Consejo de Instrucción una solicitud para que permitieran que las mujeres pudieran rendir exámenes y lograr así estudiar en la Universidad. Todo esto, ya que según su pensamiento era totalmente fiable esta exigencia, ya que en ningún lado se encontraba por escrito algún documento que negara o que prohibiera que la mujer estudiara en la Universidad, existiendo así el mismo derecho que los hombres. Ello significaría para el Estado la creación de Liceos exclusivos para ellas, paso previo para su ingreso a la Universidad, teniendo que realizar grandes gastos en educación femenina.

Miguel Luis Amunátegui, Ministro de Educación, acepta la petición entregada por Isabel Le Brun, basándose en que la mujer tiene una capacidad natural a nivel social de ejercer oficios relacionados a la asistencia hacia los demás.

La publicación de la aprobación de ese Decreto generó un revuelo, ya que la sociedad debía modificar sus costumbres, el ritmo de vida y aceptar que la sociedad y las mujeres estaban cambiando. Se puede analizar también que mucha importancia no le dieron por el lugar y el tamaño de la publicación de la noticia, no ocupaba más de 10 centímetros de largo y 5 cm de ancho. No es lo que esperaríamos hoy en día, en que frente a tal noticia tan novedosa para la época, ocuparía una plana y una de las hojas principales del diario.

Otros diarios observados fueron *El Estandarte Católico* y *El Deber* publicaron lo mismo y dándole el mismo énfasis a la noticia, ya que no muchos pensaban que el Decreto firmado sería tan importante y que las mujeres accederían a ello. Ello a pesar que el primer periódico mencionado, de tinte conservador, se había opuesto primeramente a tal medida<sup>12</sup>.

Sin embargo, dos grandes mujeres que lucharon contra la adversidad de estudiar una carrera son: (i) Eloísa Díaz Insunza, quien fue la primera mujer que ingresó a la Universidad de Chile, postulando en 1880, a la carrera de medicina. Fue la primera mujer titulada de médico en Chile y en América Latina (1887). Tras la obtención de su título y las condiciones de vida presentadas en Chile, enseña y entrega mediante su trabajo una conciencia higiénica en las escuelas. Obtiene el cargo de Directora en el Servicio Médico Escolar de Chile, donde le da importancia al desayuno

---

<sup>12</sup> A.A. *Contexto Histórico: Del Decreto Amunátegui a los Planes de Igualdad* en <http://www.dt.gob.cl/1601/w3-article-59940.html>. Consultado el 2 de octubre de 2012.



escolar obligatorio, gesta los servicios dentales gratuitos y la vacunación masiva de estudiantes<sup>13</sup>. (ii) Ernestina Pérez, una semana después de la titulación de la anterior, también se titula de médico en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Durante sus años de estudiante debió asistir a clases junto a la compañía de su madre y las clases de anatomía las escuchaba tras un biombo. Lucha contra enfermedades a nivel de sociedad, como la tuberculosis y el cólera, tratando de evitarla mediante lo que llamaba “la higiene social”. Posteriormente, con la ayuda del Estado viajó a Alemania a especializarse en ginecología; elabora manuales y realiza conferencias. Escribe variados textos como *Manual de la Enfermera en el Hogar*; también se hace parte de organizaciones femeninas como el “Círculo de Lectura”, la “Cruz Roja Chilena”, entre otras.

Desde aquella época se comienza a tener registro acerca de las matrículas y las titulaciones universitarias; las cuales eran catalogadas según sexo y carrera. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) determinó que en el 2008 el 52% de las matrículas de las carreras universitarias eran de mujeres. Y aún más determinante, seis de cada 10 titulados de los programas exclusivos de las universidades, como Medicina, Ingeniería Comercial, Arquitectura y Derecho, son provenientes del género femenino. Y la obtención de título profesional es más temprano en mujeres que en los hombres (promedio). Antes de 1880 estudiaban sólo hombres en la Universidad. Los datos anteriores revelan que la postergación de la mujer había sido un grave error<sup>14</sup>.

Se debe tomar en cuenta que el prejuicio de carreras femeninas y masculinas no se ha perdido; aún se consideran, por ejemplo, la participación de las mujeres dentro de las carreras denominadas “típicamente femeninas”, como letras y educación y las “propriadamente masculinas”, como mecánica o ingeniería en minas.

Sin embargo, actualmente hay una reorganización de carreras técnicas y universitarias, donde se incorporan mujeres a carreras antiguamente “masculinas” y viceversa; el hombre puede estudiar Educación Parvularia, con menos prejuicios, por ejemplo. Lo anterior se observa en la vida cotidiana, ya que cuando se va caminando por la calle en los barrios universitarios, se escucha y se ven mujeres con cascos blancos, hombres vestidos de enfermeros, docentes masculinos, odontólogas y médicos que se especializan en las ramas de esa ciencia. Se ven mujeres cocineras, mujeres mecánicas y mujeres abogadas. Son claros ejemplos de lo que posibilitó el Decreto Amunátegui.

Se debe destacar que la labor que tuvo el ministro de Educación, Miguel Amunátegui, fue relevante y de una fuerte valentía, ya que no cualquiera se hubiese atrevido a aceptar implementar educación femenina, por los prejuicios sociales que traía esto consigo. No se puede olvidar que gracias a ello, se tituló la primera médico en Chile y en América Latina, egresada de la Universidad de Chile, sin

---

<sup>13</sup> A.A. *Eloísa Díaz Insunza (1886-1950)* en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/otras-figuras-ilustres/8017/eloisa-diaz-insunza>. Consultado el 5 de octubre de 2012.

<sup>14</sup> Consejo Nacional de Educación en *Revista Calidad en Educación* N° 15, Santiago de Chile, 2001.

dejar de lado también que eso no fue un proceso fácil, ya que se sometían a las mismas exigencias que a los hombres.

Este Decreto también amplió la brecha superior educativa, lo que generaba una libre decisión de la mujer de poder realizar y estudiar otras carreras y profesiones. Hay que considerar, además, que luego de la firma de este decreto, muchas mujeres realizaron sus estudios y alejaron el machismo y, además, una situación de dependencia y de vida precaria. Además se debe tomar en cuenta que dicho decreto fue el comienzo de una participación activa del género femenino, ya que desde ese momento, las mejoras educativas con respecto a capacitar a las mujeres como auténticas artífices de las transformaciones educativas y su socialización fueron primordiales.

#### IV.- Literatura y Educación en el Período 1970-1980 en Chile

Hasta el golpe de estado de 1973 hubo en Chile una generación heterodoxa, la cual el poeta Waldo Rojas ha caracterizado como “emergente”. Entre ellos sobresalen los poetas Óscar Hahn<sup>15</sup>, Floridor Pérez, Jaime Quezada, Manuel Silva Acevedo<sup>16</sup>, Jorge Teillier, Enrique Lihn, Nicanor Parra<sup>17</sup>, Pablo de Rokha<sup>18</sup> y Armando Uribe Arce<sup>19</sup>. Como puede apreciarse, la mayoría de estos poetas han sido reconocidos en Chile después de la Dictadura Militar, otorgándoles el Premio Nacional de Literatura. Ellos pudieron desarrollar su obra cobijados al alero de las universidades, especialmente la de Concepción, la Austral de Valdivia y la Católica de Santiago<sup>20</sup>.

Después del golpe de estado, varios de ellos se fueron de Chile y continuaron su obra poética en otros países en calidad de exiliados. Como puede apreciarse, sobresalen solo hombres. Por lo mismo, resulta relevante que en este artículo se le de importancia a un grupo de mujeres que pudo desarrollar su labor poética en un período tan adverso.

Por su parte, en el sector educacional se están produciendo en Chile cambios muy importantes, a saber, (i) se está terminando el gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) en que se había impulsado una de las más importantes reformas educacionales del siglo pasado, con una modificación a la estructura del sistema escolar, elevando a 8 años la educación

---

<sup>15</sup> Ha sido reconocido recientemente con el Premio Nacional de Literatura (2012). Sobresalen en el período en estudio *Agua Final* (1967) y *Arte de morir* (1977).

<sup>16</sup> También recibió el Premio Nacional de Literatura (2016). Sin embargo, su dilatada producción poética data de la época en estudio; en efecto, se destacan *Lobos y Ovejas* (1976) y *Monte de Venus* (1979).

<sup>17</sup> Premio Nacional de Literatura 1969 y Premio Miguel de Cervantes (2011). Es reconocido por ser considerado el antipoeta.

<sup>18</sup> Premio Nacional de Literatura 1965.

<sup>19</sup> Premio Nacional de Literatura 2004; se destaca su obra *No hay lugar* (1971).

<sup>20</sup> Cuevas, José. *Ovejas descarriadas como nos decían los vecinos*. Santiago de Chile: Memoria Chilena en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3657.html>. Consultado el 10 de marzo de 2018.

fundamental para todos los estudiantes<sup>21</sup>; (ii) se inicia el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) en que se pretende profundizar la reforma anterior, introduciendo el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada -ENU- con una intención de unir más la escuela con el trabajo -lo cual no era problemático para el momento que se vivía-, pero como tenía una fundamentación marxista fue resistido por sectores conservadores y la Iglesia Católica, lo que motivó que se retirara tal Proyecto; (iii) se inicia en 1973 una dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet (1973-1990) que, en educación significará restricciones en la enseñanza de la filosofía, la historia y la literatura; en el fondo, en el área humanista, pues ello podía posibilitar más pensamiento crítico en contra del régimen establecido.

Tal como se indicó precedentemente, la mujer fue paulatinamente introduciéndose en la vida cultural chilena desde fines del siglo XIX. Las reformas educacionales del siglo XX, especialmente la señalada en 1965 hicieron cada vez más fácil y seguro que las mujeres accedieran a la educación, no solo escolar sino que universitaria y pudieran desarrollarse como personas humanas en el mundo cultural, en este caso, poético. La década en estudio tuvo una gran importancia para las mujeres poetas, pues desde la clandestinidad desarrollaron lo que para ellas era significativo.

## V.- Conclusiones

En cuanto a la inserción de la mujer en la literatura, podemos concluir que cuatro mujeres por azar o por gracia coincidieron en procesos creativos, redundaron en sus temáticas haciendo uso de las letras como una forma de evidenciar sus faltas, no como pecados evidentemente, sino como ausencias, como una forma de reclamar lo que por cultura se le negó y, a partir de eso, es que esta humilde aproximación a la escritura de “los bordes “ nos obliga a pensar en la necesidad de revitalizar la palabra de mujer que rebela y rebela lo no visto y, tal como dice Teresa Calderón en *Mujeres del mundo uníos hoy recuerdo a “Nataza, La Eliana, La Pia, la Paz. La Ana María la Lila, y la Cretina”* y con ellas intento abrir nuevos espacios para hablar de la negada, pero poderosa mujer<sup>22</sup>.

A modo de conclusión sobre la inclusión de la mujer en la educación, se puede reafirmar que el Decreto Amunátegui fue fundamental para el desarrollo de la educación en la sociedad chilena y también para otros ámbitos, como sería posteriormente el derecho a sufragio femenino en Chile, siendo este un avance positivo y una abertura a las ideas modernas en una perspectiva cultural importante.

Es relevante también destacar que la inserción del género femenino en la educación superior chilena fue el medio para lograr en parte la igualdad en el campo profesional, que si bien ha ido

---

<sup>21</sup> Caiceo, Jaime. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 2016.

<sup>22</sup> Calderón, Teresa. *Poema: Mujeres del Mundo: Uníos*. Santiago de Chile: Planeta, 1989.

evolucionando progresivamente de acuerdo a los tiempos, y el reconocimiento desde el inicio hasta nuestros días, aún falta reconocer que tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad y, por ende, deberían tener los salarios similares; aún se está lejos de ello en el medio chileno.

En ese sentido cada día se constata que el género femenino ha avanzado pese a tantas vicisitudes y al machismo aún imperante en la sociedad; sin embargo, el hombre, de a poco, ha ido reconociendo que necesita del sexo opuesto para enfrentar el día a día.

Frente a todo lo expuesto, se puede reconocer y concluir que en estos tiempos en que la educación está siendo cuestionada en todos los ámbitos por si es de calidad o si no lo es, esta también hace reflexionar acerca de la condición innata de la mujer de protección, de acoger la problemática que enfrentan los jóvenes de nuestros tiempos, siendo una cualidad que se debe valorar -en que todo se basa en “tanto tienes, tanto vales”-, enfatizando los valores intrínsecos de los seres humanos, que es lograr no solo perfeccionarse en un mundo competitivo universalmente, sino que también pueda lograr su formación integral, de tal forma que sus valores morales y éticos vayan junto con sus aprendizajes tan exigentes en los momentos actuales.

Por otra parte, se ha enfatizado que el conocimiento es poder, pero para lograr la felicidad el ser humano debe pensar que la vida es un camino que hay que recorrer; sin embargo, ello debe hacerse de una forma más humana, equilibrando conocimientos con la satisfacción personal que no es otra que vivir en una sociedad más humana, conforme a valores y principios y, reconociendo a la mujer no solo en su condición de tal, sino que además en su profesionalismo que, día a día queda demostrado en la inserción que va teniendo en todos los medios de formación y en el campo laboral.

Finalmente, se ha descrito la situación literaria y educacional del período en estudio y se ha demostrado la importancia que en circunstancias muy adversas, las cuatro mujeres estudiadas, pudieron sobresalir con su obra poética. A su vez, el sistema educativo que se fue haciendo más democrático hasta 1973 posibilitó que la mujer tuviera un mejor acceso a la educación y la cultura literaria y poética.

## Referencias Bibliográficas

- A.A. *Contexto Histórico: Del Decreto Amunátegui a los Planes de Igualdad* en <http://www.dt.gob.cl/1601/w3-article-59940.html>. Consultado el 2 de octubre de 2012.
- A.A. *Eloísa Díaz Insunza (1886-1950)* en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/otras-figuras-ilustres/8017/eloisa-diaz-insunza>. Consultado el 5 de octubre de 2012.
- Berenguer, Carmen. *La Gran Hablada*. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2002.
- Berenguer, Carmen. *A Media Asta*. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2003.

- Bianchi, Soledad. “Lectura de Mujeres” en Grau, Olga *Desde la Mujer*. Editorial Cuarto Propio. 1984.
- Brito, Eugenia. *Filiaciones*. Ediciones Cuarto Propio, Santiago de Chile, 1986.
- Brito, Eugenia. *Campos Minados*. Ediciones. Cuarto Propio. Santiago de Chile, 1990.
- Caiceo, Jaime. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Ediciones Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2016.
- Calderón, Teresa. *Poema: Mujeres del Mundo: Uníos*. Santiago de Chile: Planeta, 1989.
- Consejo Nacional de Educación en *Revista Calidad en Educación* N° 15, Santiago de Chile, 2001.
- Cuevas, José. *Ovejas descarriadas como nos decían los vecinos*. Santiago de Chile: Memoria Chilena en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3657.html>. Consultado el 10 de marzo de 2018.
- Fariña, Soledad. *Una Reflexión Mestiza desde la Escritura de cuatro Mujeres Chilenas*. Ediciones Universitarias, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, 1995.
- Olea, Raquel. “Lengua Víbora” en *Producciones de lo Femenino en la Escritura de Mujeres Chilenas*. Editorial Cuarto Propio, Santiago.Chile, 1986.
- Valdés, Adriana.” Escritura para mujeres”. *Revista Signos*, año1, N° 3, Mayo/junio 1984. Santiago de Chile.

## Estudios de latinidad en Cantabria, s. XVIII

### Latinity studies in Cantabria, s. XVIII

---

**C. Clotilde Gutiérrez Gutiérrez**

Fecha de recepción del original: febrero 2018

Fecha de aceptación: marzo 2018

#### **Resumen**

Los estudios de gramática latina eran imprescindibles en el Antiguo Régimen para los alumnos que deseaban continuar su formación en alguna de las universidades existentes. Antes de iniciar dichos estudios, debían demostrar con una prueba específica su conocimiento de la lengua latina. Las clases eran impartidas por preceptores privados y escuelas de gramática latina; además, también se impartían en colegios de órdenes religiosas.

El número de estudiantes latinos en Cantabria era escaso; pero sus preceptores estaban dignamente retribuidos. A mediados en el siglo XVIII, se inició una crítica a este tipo de estudios, al considerarlos poco útiles para la economía de la región.

**Palabras clave:** Preceptores, latinidad, escuela de gramática latina, retribuciones, fundaciones pías, colegios de religiosos: jesuitas, franciscanos, escolapios, Antiguo Régimen.

#### **Abstract**

The studies in Latin grammar were indispensables in the Ancient Regime (XVIII Century) for the pupils who wanted to continue their formation at university. Before initiating the above-mentioned studies, they had to demonstrate with a specific test their knowledge of the Latin language. The classes were given by private teachers and schools of Latin grammar. In addition, they were given in colleges of religious orders.

The number of Latin students in Cantabria (Spain) was scanty, but their teachers were worth paid. In the middle of 18<sup>th</sup> century, a critic began to this type of studies, because they considered them to be slightly useful for the economy of the region.

**Key words:** teacher, Latinity, Latin grammar school, payment, devout foundations, religious schools, religious orders, Ancient Regime.

## I.- Marco general de la enseñanza latina

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. En esa época la asignatura clave era el latín, idioma culto por excelencia.

La enseñanza, que hoy se denominada secundaria, se llevaba a cabo durante la España del Antiguo Régimen en el colegio o escuela de gramática. En ella, la asignatura clave era el latín, utilizando el texto escrito por Antonio de Nebrija a finales del siglo XV. También se impartían otras asignaturas como Doctrina Cristiana, Geografía, Historia, Matemáticas, Filosofía y Retórica.

Durante el siglo XVIII se produjo un polémico forcejeo entre la lengua madre –el latín– y su hija romance, el castellano. En el fondo, estaba la lucha entre el mantenimiento de una forma de vida medieval, de supremacía eclesiástica, frente a una concepción de la vida cada vez más secularizada. Ante esta realidad, se hizo necesaria la Real Cédula de Carlos III de 1768 para que se impartiera de forma obligatoria la enseñanza de primeras letras y de la gramática en lengua castellana, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas. Intentando favorecer el cumplimiento de la Real Cédula, se publicaron obras de gramática castellana por parte de otros autores como la de Martínez Gayoso, en 1743; la del escolapio Benito de San Pedro, en 1769; y la de Juan de Iriarte, en 1771; además de la publicada por la Real Academia de la Lengua en 1781, que llegó a ser obligatoria en las escuelas. Sin embargo, ninguno de estos autores pretendía el destierro absoluto del latín, cuya vigencia se seguía considerando necesaria.<sup>1</sup>

La enseñanza del latín empezaba normalmente hacia los ocho o nueve años, siempre después de que el niño dominara los instrumentos básicos de lectura y escritura en lengua vernácula. Su duración era de cuatro a seis años, no existiendo un criterio unificado al respecto. En el siglo XVIII, la educación latina empezó a representar una etapa de crecimiento, con alumnos que tenían una edad parecida y que avanzaban juntos cada año. Como indicábamos al comienzo, esta larga, difícil y rigurosa educación era obligatoria para los estudiantes que deseaban entrar en la Iglesia o proseguir estudios universitarios en una de las disciplinas superiores de abogacía, Medicina, Filosofía o Teología<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> AGUILAR PIÑAL, Fernando, “Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, Madrid, 1988, pp. 228-229.

<sup>2</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2001), *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander, Universidad de Cantabria, 2001.

Esta enseñanza del latín a las clases privilegiadas se llevaba a cabo por preceptores dentro del hogar, siguiendo las costumbres iniciadas para el aprendizaje de lectura y escritura. Posteriormente, se fueron extendiendo las escuelas de latinidad, al ponerse en cuestión la figura del preceptor, y al considerarse que las escuelas tenían profesores mejor preparados. Richard Kagan no comparte esta teoría, ya que tanto la literatura como los libros de los viajeros de la época ponen de manifiesto que los preceptores fueron el medio más popular y de moda para la educación de los hijos de los grandes desde el siglo XVI al XVIII.

Estos profesionales se definen así por Domínguez Ortiz:

“Los Preceptores de Gramática sí que constituían una clase social bien definida... Por lo regular eran hombres fracasados, estudiantes que no habían acabado sus estudios..., su bagaje cultural solía reducirse al latín, y su sistema pedagógico, a la repetición rutinaria con el acompañamiento de abundantes azotes.”<sup>3</sup>

Cuando los Borbones llegaron al poder, renovaron su esfuerzo para reorientar la educación de la aristocracia. En 1714 se estableció un plan para crear escuelas expresamente destinadas a las clases privilegiadas, pero no se llevó a cabo hasta que, en 1725, Felipe V resucitó el viejo Seminario Imperial en forma de Seminario Real de Nobles en Madrid. A pesar de todo, no se logró cambiar las costumbres educativas de la aristocracia. Así lo manifestaba el viajero irlandés Mayor William Dalrymple en 1774:

“la nobleza educa a sus hijos en casa, bajo la custodia de algunos sacerdotes tontos o pillos, más ocupados en la corte que en su deber, no tratando más que de procurar a sus pupilos, la disipación y el placer”<sup>4</sup>.

En el siglo XVIII, una observación bastante generalizada entre los viajeros es que la aristocracia valoraba más el rango que la inteligencia y la cultura.

Sin embargo, para las familias menos privilegiadas, la escuela de gramática era el medio más popular de educación latina. Estas escuelas crecieron en el siglo XVI por un deseo municipal y popular de contribuir a la educación secundaria, aspecto que no se repetirá hasta el siglo XIX, cuando se renueve la enseñanza secundaria por los liberales.

Ya en el siglo XVII, los arbitristas comenzaron a poner en duda la finalidad y utilidad de la educación latina, afirmando que su estudio solo servía para que los jóvenes abandonaran las ocupaciones productivas a favor de carreras parasitarias en el gobierno o en la Iglesia. Deseaban la reducción del número de escuelas de latinidad y una reorientación de la educación a favor de las artes manuales, oficios mecánicos, agricultura y otras ocupaciones que consideraban de más utilidad para el momento.

---

<sup>3</sup> A. DOMÍNGUEZ ORTIZ, *La sociedad española del siglo XVIII*. Madrid, 1955, p. 175.

<sup>4</sup> GARCÍA MERCADAL, J. (1962), *Viajeros extranjeros por España y Portugal*, Madrid, 1962, p. 676.



Previamente, durante los siglos XVI y XVII el estudio del latín había permitido a algunos plebeyos el acceso a puestos importantes del Estado y de la Iglesia, favoreciendo, así, una mayor movilidad social. Richard Kagan pone de manifiesto que, en las críticas de los arbitristas estaba implícito el deseo de cerrar el acceso a la élite de las capas más bajas de la población, defendiendo la idea de una jerarquía social inmutable. La propaganda contra el latín se convirtió en una acción directa del rey Felipe IV al ordenar que solo en las ciudades donde hubiera un corregidor podrían tener una escuela de gramática latina; además, podrían continuar aquellas escuelas que disfrutaran de una renta dotada con 300 ducados. Se ordenó, igualmente, que se cerraran las clases de latín en orfanatos e incluso que se enseñara a los allí custodiados unos conocimientos más útiles.

Aunque estas leyes no se cumplieran en su totalidad, sí supusieron un freno a la expansión de la educación latina.

Felipe V, el primer Borbón en la corte española, trató de corregir la decadencia en que había caído la educación en todas sus manifestaciones. La recuperación económica favoreció que las cosas mejoraran, y a mediados del siglo XVIII la enseñanza del latín volvió a estar en alza, reavivándose los miedos de la monarquía en cuanto a la eficacia de su formación. Por ello, su sucesor, Fernando VI, ratificó el decreto de Felipe IV que limitaba el número y distribución de escuelas de latinidad, no permitiendo ninguna nueva en poblaciones de menos de 300 vecinos<sup>5</sup>.

A raíz de un informe realizado en 1748-49 en treinta ciudades, se comprobó la realidad caótica de los estudios de latinidad que había en España. Una mezcla de tradición, caridad y subvenciones municipales habían dejado un confuso cuadro de maestros y preceptores cuyos honorarios y calidad variaban de una a otra ciudad o región.

Como ya había ocurrido en el siglo XVII, en el XVIII se culpaba al gran número de estos escolares latinos del abandono de los campos y talleres, lo que iba en deterioro de la economía nacional. Sí se admitía, sin embargo, la enseñanza primaria, pues se creía que fomentaba en la población la disciplina y la ortodoxia religiosa, además de considerarla útil y beneficiosa para los pobres; aunque, como venimos diciendo, sí se quería limitar la enseñanza del latín. Así lo demuestran las palabras de Olavide al referirse a las colonias de Sierra Morena:

“no habrá estudios de Gramática en todas las poblaciones, y menos de otras facultades mayores en la observación de lo dispuesto en la ley del Reino, que con razón lo prohíbe en lugares de esta naturaleza, cuyos moradores deben estar destinados a la labranza, cría del ganado y artes mecánicas, como nervio de la fuerza de un Estado”<sup>6</sup>.

Otros ilustrados de la época muestran la misma actitud y se esforzaban por limitar la educación latina que favorecía la movilidad ascendente de las capas más humildes de la sociedad de la época.

---

<sup>5</sup> *Novísima Recopilación*, libro 8º, título 2º, ley 2ª.

<sup>6</sup> Citado por RUBIO GONZÁLEZ, J., *Historia de una ciudad: La Carolina (1767-1967)*. Madrid, 1967, p. 146.

Se intentaba, de esta forma, que una abundante y dócil fuerza de trabajo ayudara a restaurar la débil economía nacional.

Por iniciativa de Campomanes, en 1764 la Corona mandó realizar un censo educativo de Castilla, probablemente para utilizarlo en la futura política educativa del latín. De las conclusiones obtenidas, se destaca:

- Aproximadamente el 5% de la población existente en España entre los 7 y 16 años estaba inscrita en las aulas de latín.
- La urbanización del siglo XVIII fue más en contra que a favor de las escuelas secundarias populares.
- Se constataba una desproporción de la enseñanza latina en el conjunto del Reino, siendo menos abundante este tipo de enseñanza en el Sur que en el Norte, exceptuando las ciudades de Sevilla y Cádiz.

Aunque los intentos para limitar el número de estudiantes de latín habían sido importantes, el estudio de esa lengua se siguió valorando y desempeñó importantes papeles:

- Fue un instrumento práctico para las profesiones cultas y la Iglesia.
- Actuó como filtro a través del cual se permitía acceder a una minoría de jóvenes a la universidad, a profesiones liberales y a los importantes puestos religiosos y seculares. Filtro no perfecto para la mentalidad de la época, pues permitió el paso a un pequeño número de pobres, muchos apoyados por la caridad y la Iglesia. Sin embargo, se logró excluir a la mayor parte de las clases populares por los elevados costes y el tiempo que requería la educación latina, ya que para la mayoría de la población representaba algo extraño a sus intereses y necesidades cotidianas.

## II.- Los docentes: preceptores y órdenes religiosas.

Las clases de latín se impartían por profesores particulares, o preceptores, y por órdenes religiosas<sup>7</sup>.

Estos preceptores particulares eran normalmente clérigos, bachilleres en Artes o simplemente personas sin ningún título que no habían completado sus estudios. Los métodos utilizados debían de ser bastante rutinarios, como denuncia J. A. Verney “*el barbadito*” en *El verdadero método de estudiar*.

A mediados del setecientos se registra un intento de sindicación en Madrid por parte de un grupo de profesores privados, los de latinidad y retórica, que tenían la competencia de recientes fundaciones escolapias y, por otra parte, estaban recelosos del intrusismo profesional extranjero, sobre

---

<sup>7</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *ob. cit.*, pp. 219-221.

todo de los franceses que se empezaban a instalar en Madrid y que, junto a la enseñanza del latín, ofrecían la de una lengua moderna, muy de moda en la época.

Dicho movimiento asociativo de latinistas madrileños deseaba imitar a los maestros agremiados en la Hermandad de San Casiano. Pretendían monopolizar el ramo de la enseñanza latina, de la misma forma que lo habían hecho los maestros de primeras letras. Con ello, conseguirían limitar el número de latinistas y lograrían para la nueva Academia la facultad de conceder titulaciones y licencias, evitando así que nadie enseñara latín en Madrid sin que tuviera el título emitido por dicha Academia, exceptuando las instituciones que ya lo venían impartiendo.

En 1755 obtuvieron el favor real y se creó la institución con el nombre de Real Academia Latina Matritense, estableciéndose la sede en el Colegio Imperial. En 1773 se renovó la prohibición de enseñar latinidad en Madrid y provincia sin el título concedido por la Academia.

El salario que recibían los preceptores era miserable. A pesar de las fundaciones piadosas y subvenciones municipales, pocas veces la enseñanza podía ser gratuita, debiendo los alumnos pagar una pequeña cantidad para “aliviar al *dómine*”. Esta realidad no se confirma en Cantabria, como veremos más adelante. Campomanes intentó cambiar esta situación restituyendo a maestros y preceptores las temporalidades de los jesuitas; pero la lentitud, indecisión y contradicciones impidieron obtener de la administración de esas temporalidades una compensación pedagógica, económica y cultural al vacío dejado por los jesuitas<sup>8</sup>.

Las órdenes religiosas que enseñaban en el siglo XVIII eran, sobre todo, los jesuitas y los escolapios, que se dedicaron especialmente a la enseñanza humanística, rivalizando entre sí por monopolizarla. También existieron otras congregaciones dedicadas a esta enseñanza, como dominicos, franciscanos, trinitarios, carmelitas y mercedarios, aunque su número era mucho más reducido.

La congregación que ocupaba un lugar privilegiado en la enseñanza de las letras humanas era la Compañía de Jesús y tenía colegios abiertos en sus cuatro provincias: Castilla, León, Toledo y Andalucía. A partir de su expulsión en 1767, quedaron cerrados 112 de sus colegios en España, lo que es indicativo de su gran expansión desde el siglo XVI, debido a muchas donaciones, cabildos y municipios, además de la importante protección por parte de los Austrias. Sin embargo, a pesar de contar con numerosas rentas, atendieron especialmente a las clases más acomodadas de las grandes poblaciones, donde, además de varios colegios de nobles, como el Imperial de Madrid, se educaba a la burguesía urbana en colegios tan afamados como el de San Hermenegildo de Sevilla, Belén en Barcelona, Anunciación en Córdoba y también los de Calatayud, Valencia y Murcia.

En la época de la expulsión, el Imperial ya estaba en franca decadencia; y, a pesar de los problemas de transmisión de las temporalidades, fue uno de los pocos que se logró poner de nuevo en funcionamiento en 1770, con el nombre de Reales Estudios de San Isidro.

---

<sup>8</sup> AGUILAR PIÑAL, F. “Entre escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, Madrid (1988), pp. 229-231.

En cuanto al tipo de educación que impartían, destacaremos que un distintivo particular de los jesuitas fue el internado. En el mismo solo se permitía hablar en latín y leer a los clásicos. Las vacaciones eran cortas y las visitas de los padres restringidas. Eran los propios alumnos los que vigilaban a sus compañeros cuando se ausentaba el profesor. Este programa de disciplina y control dio prestigio a la Compañía de Jesús, pues pocos preceptores particulares o escuelas municipales podían llevar a cabo un programa y control parecido.

A pesar del prestigio adquirido, a mediados del siglo XVIII la posición de los jesuitas empezó a debilitarse, debido al incremento de escuelas de gramática municipales, al crecimiento de preceptores privados y al aumento de órdenes religiosas que, al introducirse en la educación, entraron en competencia con ellos, especialmente los escolapios, más protegidos por los Borbones.

Pero, a pesar de que su dominio perdiera fuerza, se comprende la importancia de las consecuencias de su expulsión, especialmente en algunas zonas. Aunque la corona permitió a las ciudades emplear a profesores con los ingresos confiscados a la Compañía, los problemas no se solucionaron, ya que había pocos profesores cualificados y se empleó a personas incompetentes, por lo que se multiplicaron las protestas.

La monarquía de Carlos III no apoyó con una legislación específica este nivel de educación, por miedo a que la enseñanza del latín se generalizara, como vimos anteriormente. Sí hubo, por el contrario, cierta colaboración de la corona con algunos colegios de nobles<sup>9</sup>.

Los religiosos de las Escuelas Pías o escolapios a comienzos del siglo XVIII tuvieron problemas para su expansión, al contrario que los jesuitas, tradicionalmente más cercanos al poder. Sin embargo, a mediados de dicha centuria será cuando se inicie la época dorada para los miembros de esa congregación, más protegidas por la corona borbónica, especialmente por Carlos III. Entre 1763 y 1791 se construyó el importante Colegio de San Fernando de Madrid. Allí destacó la figura del padre Felipe Scío, gran renovador pedagógico de la orden, introductor en la provincia de Castilla de las Academias escolares, a una de las cuales asistió Carlos III en 1764.

Las normas constitucionales de las Escuelas Pías les obligaban, al principio, a abrir escuelas gratuitas en las que los niños pobres aprendieran especialmente Doctrina Cristiana. Sin embargo, también tuvieron clases de gramática y filosofía y educaron a una parte de la nobleza –el propio Carlos III blasonó con sus armas el Colegio de San Antón-.

A causa de la implantación del estudio de gramática latina en sus colegios, los escolapios sostuvieron largos y penosos pleitos con los jesuitas, aunque tuvieron buen cuidado de no instalarse en las poblaciones donde estos enseñaban, a pesar de ser solicitados por los ayuntamientos, como sucedió en Zaragoza y Valencia.

---

<sup>9</sup> R. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España Moderna.*, Madrid, 1981, pp. 93-104.

A partir de la expulsión de los jesuitas, la posición de los escolapios se consolidó fuertemente e incluso se hicieron cargo de algunos colegios de la Compañía de Jesús.

### III.- Enseñanza de latín en Cantabria, siglo XVIII.

Para tener un conocimiento de las escuelas de gramática latina en la Cantabria del siglo XVIII, contamos con dos fuentes fundamentales que nos permiten dar cuenta de su implantación en el territorio que actualmente ocupa esta región: el Catastro del Marqués de la Ensenada y las fundaciones pías docentes que se crearon durante ese siglo<sup>10</sup>.

#### III.-1. Preceptores de gramática latina en el Catastro de Ensenada

Los preceptores de gramática latina, de igual forma que los maestros de primeras letras, no cuentan en el Catastro con una cuestión expresa que se refiera a los mismos. Lo más habitual es hallarlos reflejados en la respuesta a la cuestión 32 o, excepcionalmente, en los números 25, 26 o 33. Es necesario exceptuar algunos casos, como los preceptores de Queveda y Solares, ya que en ambos hemos deducido su presencia en esas localidades por la información de padres que envían a sus hijos a estudiar gramática latina a las mismas.

Sobre el número y distribución geográfica en el territorio que hoy ocupa Cantabria, las fuentes nos aportan documentación sobre la existencia de preceptores en 16 localidades. Se hallan repartidos por la geografía regional de forma irregular, observándose un mayor número en la zona central de la región y en el valle de Liébana. Sin embargo, su ausencia es total al sur de Reinosa y solo se localiza uno en esta ciudad. Lo mismo ocurre en la zona oriental, donde la ausencia de ellos es total.

Se repite, en cierta medida, la misma distribución espacial que en los maestros de primeras letras. Por otra parte, debemos indicar que algunos preceptores, como los de Bielva y Potes, ejercían también como maestros de primeras letras. Así lo podemos comprobar en los mapas escolares de la región distribuidos por partidos judiciales<sup>11</sup>.

Además de los localizados en el Catastro de Ensenada, debemos aludir a los que se instalaron en Santander para sustituir a los jesuitas expulsados en 1767. En el colegio que había sido de la Compañía se ocuparon dos aulas de latinidad, una para Menores y otra para Medianos y Mayores, concediéndose ambas por concurso-oposición.

Respecto a las retribuciones que recibían, comprobamos que su situación económica mejora notablemente con relación a los maestros de primeras letras. De los 16 preceptores localizados, tenemos noticia del salario de 12 de ellos (75 %). De estos, 10 (63 %) superan ampliamente los 500 reales de vellón. Entre los mismos, sobresale de forma notoria el preceptor de Potes, que cobra por

---

<sup>10</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *ob. cit.*, p. 221 y ss.

<sup>11</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 134-144.

el oficio 2200 reales de vellón y ejercía también de maestro en la misma localidad, cobrando por ello 1200 reales. Además, en las localidades de Valmeo, Armaño, Pemes y Tanarrio informan que les asiste el mismo preceptor de Potes y manifiestan:

“se le paga a proporción de su vecindad por ser beneficio de los pueblos, pues si no fuera así, se carecería de su asistencia.”

No se especifica lo que recibe en esos pueblos, pero aun sin tenerlo en cuenta, su salario es el más elevado que hemos encontrado en toda la región.

Nos es difícil comprender cuál sería la efectividad de su enseñanza, al ejercer a la vez de maestro y preceptor en Potes y debiendo trasladarse, también, a bastante distancia para enseñar latinidad en los pueblos que señalamos.

### CUADRO N.º 1

#### Ingresos de los preceptores de gramática latina (Cantabria, 1752-53)

(fuente: Catastro de Ensenada)

Ingresos (en reales de vellón)	Preceptores	%
Menos de 500	2	12
500-1000	3	19
1000-2000	6	39
Más de 2000	1	7
No especifican	4	23
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

La información del Catastro de Ensenada nos permite también conocer de dónde procedían los salarios que recibían los preceptores. El siguiente cuadro, n.º 2 refleja esa realidad.

**CUADRO N.º 2****Procedencia del salario de los preceptores (Cantabria, 1752-53)**

(fuente: Catastro de Ensenada)

<b>Procedencia</b>	<b>Preceptores</b>	<b>%</b>
<b>Municipal</b>	<b>6</b>	<b>37</b>
<b>Vecinos</b>	<b>3</b>	<b>19</b>
<b>Obras Pías</b>	<b>3</b>	<b>19</b>
<b>No especifican</b>	<b>4</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Sobre la procedencia de las retribuciones que recibían, la documentación nos informa, como ya expresamos más arriba, del 75 % de los preceptores localizados. Según se refleja en el cuadro n.º 2, el mayor porcentaje de preceptores son retribuidos por los bienes del común o municipal (37 %), a la que siguen la contribución vecinal y las obras pías, ambas con el 19 %.

Aunque en la información catastral no conste, pensamos que el preceptor de gramática latina de Solares seguiría recibiendo la retribución de la obra pía fundada para ese fin en 1697 por el arzobispo don Antonio de la Riva Herrera, catedrático de Artes en Alcalá, salario del que desconocemos la cuantía.

La aportación vecinal corresponde a la totalidad del salario en el municipio de Revilla de Camargo, donde se informa de:

“un profesor, maestro de Gramática al que pagan los muchachos que asisten a su estudio y es a tres reales cada mes, y asistiendo 20 importa 720 reales al año.”

Los vecinos de Llerana contribuyen solo con una parte del salario, lugar donde se indica que, además de cobrar 300 reales de vellón por el oficio,

“se ejercita en pasar Gramática a los hijos de los vecinos del valle por lo que sólo recibe 4 maravedís diarios por cada uno”.

En cuanto a la contribución de las obras pías, el preceptor de Isla manifiesta

“que tiene un situado por razón de fundación que para enseñar la lengua latina hizo en este lugar el Ilmo. Sr. Juan de Isla, Arzobispo de Burgos, de 1880 reales de vellón al año”.

El profesor J. Maíso ha estudiado la personalidad de dicho arzobispo y su contribución al desarrollo de la cultura en Cantabria.

En la Institución de Castillo-Pedroso se indica que fue fundada por don Sancho Díaz de Villegas y Terán. Respecto a la de Valles, se informa que la fundó don Ramón Rubín de Celis.

En lo que se refiere a la naturaleza de las retribuciones, no encontramos ningún caso en el que se pague al preceptor en especie o con otro tipo de servicios -al contrario de lo que comprobamos que ocurría con los maestros-; la totalidad de los preceptores recibía su salario en metálico<sup>12</sup>.

En este grupo de profesionales, también, al contrario de lo que ocurría con los maestros, no se informa de ninguno que se viera obligado a buscar otro empleo para completar su salario. No se confirma en Cantabria el sueldo miserable que recibían estos profesionales, según afirmaba Aguilar Piñal.

En cuanto a los bienes agropecuarios, en pocos casos se constata que los posean, y si es así, lo es en una proporción muy inferior a la de los maestros. El preceptor de Llerana supera los 70 carros de tierra y las 10 cabezas de ganado.

Sobre el de Revilla, se informa que:

“es Preceptor de Gramática por hallarse impedido de pie y mano derecha y tiene labranza que trabajan criados y obreros”.

Los profesores de latinidad de Santander, instalados en el colegio que había sido de la Compañía de Jesús, reciben su salario de la administración de temporalidades, de los efectos o rentas que producen los diezmos de los siete lugares de Güemes, Langre, Castanedo, Pontones, Penagos, Ajo y Galizano.

La dotación que percibe el profesor de Medianos y Mayores es de 4400 reales de vellón, en tanto que la percibida por el de Menores es de 3300 reales, con lo que se lo equipara a los maestros de la misma ciudad.

Ya en el siglo XIX, y según nos informa el padrón realizado en 1829, en la ciudad de Santander había un profesor de latín, un preceptor, un profesor de lengua, uno de gramática y uno de dibujo.

Por lo que se refiere a la consideración social de la que disfrutaban estos profesionales, pensamos que debía de ser muy superior a los maestros de primeras letras; su situación económica, al menos, lo era, ya que sus salarios se equiparaban, en la mayoría de los casos, a los de un médico, notario o cirujano de la época.

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 224.



Las edades de los preceptores oscilan entre los 24 y 64 años. El tratamiento de “don” era frecuente, ya que el 50 % lo recibían y el 40 % declaran pertenecer al estado noble.

En cuanto a su estado civil, solo tenemos información de cuatro preceptores (30 %): tres de ellos estaban casados y uno soltero; se informa que el preceptor de Castillo Pedroso era clérigo de menores y capellán, con 24 años. La condición de ser clérigo parece ser habitual entre los profesores de latinidad en la España de la época; así lo atestigua Carmen Labrador para Guadalajara; sin embargo, en Cantabria no hemos podido documentar esa realidad.

Para conocer el número de alumnos que siguen las clases de latinidad en Cantabria, contamos con los datos que aportan los Memoriales del Catastro de Ensenada, donde el cabeza de familia informa expresamente de los que cursan estudios de gramática latina; excluimos a aquellos casos en que se manifiesta “*ser cursante*” o “*ser estudiante*”, que parecen referirse a estudiantes universitarios<sup>13</sup>.

El siguiente cuadro nos muestra su reparto por el territorio regional y quién se ocupa de su financiación:

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 226.

**CUADRO N.º 3**

**Estudiantes de Gramática latina (Cantabria, 1752-1753)**

(fuente: Catastro de Ensenada)

Partidos Judiciales	Financiación eclesiástica		Financia laica	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%
Castro Urdiales	-	0	2	1
Entrambasaguas	1	17	19	13
Laredo	-	0	15	11
Potes	1	17	18	12
Ramales	-	0	7	5
Reinosa	-	0	0	0
Santander	-	0	5	4
San Vicente de la Barquera	-	0	4	3
Torrelavega	1	17	28	20
Valle de Cabuérniga	2	33	21	16
Villacarriedo	1	17	21	16
<b>TOTALES</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Este cuadro n.º 3 nos muestra que prácticamente la totalidad de los estudiantes de gramática latina eran pagados por laicos, fundamentalmente por sus padres y en algunas ocasiones por algún hermano. En cuanto a las aportaciones de eclesiásticos, estas provenían, mayoritariamente, del cura del lugar, quien declara pagar los estudios a un sobrino y, excepcionalmente, a un hermano.

### III.-2. Profesores de gramática latina en las fundaciones-pías

Los fundadores de obras docentes de primeras letras<sup>14</sup> normalmente incluían en las escrituras fundacionales la creación de una escuela de gramática o latinidad. Estas, en algunas ocasiones, presentan unas características específicas solo para ellas; y en otras ocasiones están comprendidas en las que se establecen para las escuelas de primeras letras, indicando que la renta del capital se distribuya entre el maestro y el preceptor, o manifestando que, en la elección de maestros, sean preferidos los gramáticos para que puedan desempeñar ambas funciones.

Las escrituras que hemos analizado, referentes al siglo XVIII en Cantabria, nos han permitido encontrar la creación de ocho escuelas de gramática, lo que representa el 20,5 % de todas las fundaciones. Ello nos hace pensar que era una preocupación secundaria entre los fundadores de obras docentes, ya que pensaban que los estudios de gramática latina debían seguir a los de una buena instrucción elemental, lógicamente prioritaria.

Establecen para los futuros preceptores una serie de condiciones a cumplir, como la de una buena preparación en la materia; incluso, algunos fundadores, como el de la escuela de Comillas, exige que el preceptor deba ser examinado por la Real Academia Latina Matritense, institución, como ya indicamos, creada en Madrid a mediados del setecientos.

Igual que los maestros, los preceptores debían superar un examen para acceder a la enseñanza, el cual tendría lugar en el Ayuntamiento ante las siguientes personas: los regidores del lugar, el procurador síndico general y el cura beneficiado más antiguo. Además, deberían asistir dos preceptores seculares o eclesiásticos que estuvieran en la enseñanza pública o dos religiosos de los Padres Escolapios de Villacarriedo que impartieran igual enseñanza.

Algunos otorgantes establecen, incluso, las partes de que debe constar dicho examen:

- Principales puntos de la gramática y propiedades de la gramática latina.
- Ejercicios de traducción.
- Ejercicios de Retórica.
- Prosodia.

Los fundadores establecen que, en el momento de elegir a los preceptores, siempre deberían estar en primer lugar los familiares del fundador, a los que seguirían los vecinos del lugar o del valle y, por último, los de fuera del territorio regional.

Igual que para las primeras letras, se establece que las clases de latinidad se impartan de manera gratuita para los discípulos del lugar, pero que si llegan de la comarca se les cobrará, como indica el fundador de Selaya. El de Comillas manifiesta que para los rudimentos se podrá tener un pasante, pudiéndose recurrir a un alumno de la primera clase para que enseñe a los principiantes; la

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 227-230.

misma recomendación hace el fundador de Selaya. Esta costumbre era muy común entre los escolapios.

La asignación económica que conceden las fundaciones pías docentes a los preceptores es, en general, muy superior a la de los maestros. De toda la información obtenida, solo en dos casos su salario es inferior a los 2000 reales de vellón; son los preceptores de Suances y Zurita, que cobran respectivamente 1100 y 1350 reales. Los demás superan ampliamente esa cantidad, pues el de Selaya cobra 2200; el de Mazcuerras, 3300; y el de Comillas llega a los 4400, salario que, normalmente, supera al de un médico o notario de la época.

Los documentos no nos informan, en general, del lugar donde se debían impartir las clases ni de la organización de las mismas. Los otorgantes de Mazcuerras y Comillas son más explícitos y determinan algunas condiciones a este respecto: el de Mazcuerras ordena que ha de estudiarse también gramática castellana y establece que el horario será de dos horas y media por la mañana; teniendo las clases de la tarde la misma duración. En Comillas, tanto el horario de mañana como de tarde durará tres horas. Son horarios más racionales de los que existían en las escuelas de primeras letras.<sup>15</sup>

Mención especial precisa la obra pía benéfico-docente creada en Espinama por el indiano lebaniego Alejandro Rodríguez de Cosgaya, natural de dicha localidad, y ampliamente estudiada por José Manuel Prellezo García, natural también de dicha localidad<sup>16</sup>.

Las clases de latinidad recibieron algunas críticas por parte de distintas personas e instituciones, pues de igual forma que algunos poderes estatales dudaban de su eficacia y utilidad, también en Cantabria surgen voces en contra de los estudios de gramática latina. Es el caso de los miembros del Seminario Cantábrico, que deseaban apropiarse de los fondos de estas fundaciones y emplearlos en una enseñanza más útil para el desarrollo de la región. Tenemos también el testimonio del ilustrado J. M. (Manso Bustillo), quien, en 1798, al referirse a los numerosos aspectos que necesitan reforma en Cantabria, alude a los estudios de gramática, establecidos en pequeñas aldeas que, a su juicio, “*no son más que un Seminario para olgazanes (sic)*”. Considera que, si los maestros ignoran el idioma castellano, cuánto más desconocerán el latín, no teniendo, en general, un método adecuado para lograr discípulos útiles. De esta forma, opinan que pierden los muchachos los mejores años de su educación en un aprendizaje que no les sirve ni para las ciencias ni para el trabajo del campo. Piensa que, por el contrario, ese esfuerzo sería más beneficioso si se empleara en hospitales o en dotación a los mismos pueblos de escuelas gratuitas para niñas<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2001), *ob. cit.*

<sup>16</sup> PRELLEZO GARCÍA, J. M., *Utopía de un indiano lebaniego. Obra pía benéfico-docente de Espinama*. Santander, 2004.

<sup>17</sup> J. M., *Estado de las fábricas, comercio, industria y agricultura en las montañas de Santander (s. XVIII)*. Pp. 263-264.

Podríamos pensar que, basándose en esas consideraciones, se contradice la idea original de Francisco de Mier los Ríos, quien había ordenado la fundación en Bárcena de dos escuelas, una de gramática y otra de primeras letras; sin embargo, más adelante su ejecutor testamentario, don Sebastián Pinto Rivera, comerciante en Indias y diputado del común, decide fundar una sola escuela de primeras letras, uniendo las dos dotaciones y lo hace...

“bien cerciorado que lo más conveniente, útil y provechoso a dicha villa de Pie de Concha y sus comarcas pueblos era que solo se verificase allí la perpetua fundación de escuela de leer, escribir y contar”<sup>18</sup>.

En este tiempo, también impartieron clases de gramática latina en Cantabria algunas órdenes religiosas, como los franciscanos y jesuitas; estos hasta su expulsión en 1767. Y lo mismo hicieron los escolapios, desde su fundación en Villacarriedo en 1746.

La actividad realizada por los franciscanos y jesuitas en Cantabria está poco documentada. No obstante, sabemos de su presencia en la misma y de su dedicación a la enseñanza de latinidad. Los franciscanos figuran afincados en Santander en 1661, ya que en esa fecha están datadas cuatro cartas que dirigen los franciscanos de Vitoria a los de Santander con el objeto de cubrir la cátedra de los estudios de Artes de esta ciudad. Al no poder enviar al padre fray Celedonio Camargo, natural de la montaña, se nombra para la misma al padre fray Valentín de Volatichea, vizcaíno de nación,

“en quien se hallan las condiciones de religioso y buen estudiante, que aseguran sacará buenos estudiantes”<sup>19</sup>.

Cinco años más tarde, los franciscanos de Miranda de Ebro, ante la misma petición de los franciscanos de Santander, contestan que, debido a las muchas atenciones y limosnas que les deben, les enviarán un profesor de su agrado “capaz de leer Artes a sus hijos”<sup>20</sup>.

Según el Catastro de Ensenada, los franciscanos tenían conventos en Laredo, Santander y San Vicente de la Barquera; y se puede constatar en dicho Catastro la presencia de estudiantes de gramática latina y filosofía en Laredo y San Vicente.

La primera incorporación de los jesuitas a Santander data de finales del siglo XVI, obra fundada por doña Margarita de Ulloa, esposa de don Luis Quijada, capitán general de Carlos V durante las guerras sostenidas en Granada. No sabemos los estudios que impartieron dichos religiosos en los momentos de la fundación; sin embargo, a finales de la siguiente centuria, en concreto en 1699, encontramos una donación de 35500 pesos, otorgada en Méjico por el capitán don Joseph de la

---

<sup>18</sup> PASCUA SÁNCHEZ DE LA, M., “Las fundaciones docentes en la España del siglo XVIII, a través de los protocolos notariales gaditanos”. En *Gades*, p. 129.

<sup>19</sup> Archivo Municipal de Santander, B-191-bis, doc. n.º 49. Datos aportados por M. Vaquerizo Gil.

<sup>20</sup> *Ibidem*, n.º 51.

Puente y Peña, caballero de la Orden de Santiago y vecino de aquella ciudad, quien manifiesta que...

“hallándose dicho Colegio con el corto número de ocho religiosos: Rector, dos operarios, un predicador, dos maestros de Gramática, Procurador y otro que cuida de los oficios domésticos y, no pudiendo estos atender a todas las enseñanzas de la juventud, manda que se pongan a ocho sujetos sobreañadidos a los primeros y que sean: Un Maestro de Filosofía que dure dos o tres años, según reconsideren los Reverendos Padres que sea el más útil y provecho a la juventud, de modo que, acabado un curso se comience otro; un Maestro de Theología moral que se lea por las mañanas y otro de Theología escolástica que se lea por las tardes; dos Padres misioneros, que salgan una o dos veces al año a predicar [...]; dos Maestros de escuela, uno de palotes y otro de escribir y contar y otro sujeto que cuide a los oficios domésticos del Colegio”<sup>21</sup>.

Nos es imposible afirmar si dicha ampliación se llevó a cabo como lo preveía el donante, pero, a juzgar por las informaciones de Ensenada, donde se alude a estudiantes que cursan filosofía o estudios mayores en el Colegio de la Compañía de Jesús de Santander, pensamos que dichos estudios tuvieron vigencia en dicho colegio, al menos por un tiempo; lo mismo observamos en algunos estudiantes de universidades castellanas que declaran haber estudiado en los jesuitas de Santander.

Es posible que también se impartieran este tipo de estudios en el convento de Santillana del Mar, ya que un vecino de Mogro declara tener allí a un hijo mayor estudiando Teología. De igual forma, el cura de Somahoz, don Francisco Antonio Fernández del Castillo, declara en los Memoriales eclesiásticos de Ensenada que tiene un hijo en Estudios Mayores en Santillana.

## Bibliografía

- AGUILAR PIÑAL, F. (1988), “Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, pp. 225-243.
- BUIGUES, J. M., (1989), “Pour une nouvelle approche des étudiants spagnols du XVIII siècle. L'exemple de la province de León”. En *Melanges de la Casa de Velázquez*, t. 25, pp. 239-278.
- DOMINGUEZ ORTIZ, A. (1955), *La sociedad española del siglo XVIII*. Madrid.
- GARCÍA MERCADAL, J. (1954), *Estudiantes, sopistas y pícaros*. Madrid.
- GARCÍA MERCADAL, J. (1962), *Viajes de extranjeros por España y Portugal*. Madrid.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, C. (2001), *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander, Universidad de Cantabria.
- KAGAN, R. (1981), *Universidad y Sociedad en la España moderna*. Madrid.

---

<sup>21</sup> AHN, Sec. Clero-Jesuitas, leg. 188, nº 21.

PASCUA SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> José de la (1988), “Las fundaciones docentes en el siglo XVIII a través de los protocolos notariales” En *Gades*. Cádiz, Diputación de Cádiz.

PRELLEZO GARCÍA, J. M., (2004), *Utopía de un indiano lebaniego: la obra pía benéfico-do-cente de Espinama*. Santander, Consejería de Cultura, Turismo y Deporte.

VARELA TORTAJADA, Javier (1988), *Jovellanos*. Madrid, Alianza Editorial.

VARELA FERNÁNDEZ, Julia (1988), “La educación española ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles”. En *Revista de Educación* (número extraordinario). Madrid.

## Estudios de latinidad en Cantabria, S. XVIII

### Latinity studies in Cantabria, S. XVIII

---

C. Clotilde Gutiérrez Gutiérrez

Fecha de recepción del original: febrero 2018

Fecha de aceptación: marzo 2018

#### Resumen

Los estudios de gramática latina eran imprescindibles en el Antiguo Régimen para los alumnos que deseaban continuar su formación en alguna de las universidades existentes. Antes de iniciar dichos estudios, debían demostrar con una prueba específica su conocimiento de la lengua latina. Las clases eran impartidas por preceptores privados y escuelas de gramática latina; además, también se impartían en colegios de órdenes religiosas.

El número de estudiantes latinos en Cantabria era escaso; pero sus preceptores estaban dignamente retribuidos. A mediados en el siglo XVIII, se inició una crítica a este tipo de estudios, al considerarlos poco útiles para la economía de la región.

**Palabras clave:** Preceptores, latinidad, escuela de gramática latina, retribuciones, fundaciones pías, colegios de religiosos: jesuitas, franciscanos, escolapios, Antiguo Régimen.

#### Abstract

The studies in Latin grammar were indispensables in the Ancient Regime (XVIII Century) for the pupils who wanted to continue their formation at university. Before initiating the above-mentioned studies, they had to demonstrate with a specific test their knowledge of the Latin language. The classes were given by private teachers and schools of Latin grammar. In addition, they were given in colleges of religious orders.

The number of Latin students in Cantabria (Spain) was scanty, but their teachers were worth paid. In the middle of 18<sup>th</sup> century, a critic began to this type of studies, because they considered them to be slightly useful for the economy of the region.

**Key words:** teacher, Latinity, Latin grammar school, payment, devout foundations, religious schools, religious orders, Ancient Regime.



## I.- Marco general de la enseñanza latina

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. En esa época la asignatura clave era el latín, idioma culto por excelencia.

La enseñanza, que hoy se denominada secundaria, se llevaba a cabo durante la España del Antiguo Régimen en el colegio o escuela de gramática. En ella, la asignatura clave era el latín, utilizando el texto escrito por Antonio de Nebrija a finales del siglo XV. También se impartían otras asignaturas como Doctrina Cristiana, Geografía, Historia, Matemáticas, Filosofía y Retórica.

Durante el siglo XVIII se produjo un polémico forcejeo entre la lengua madre –el latín– y su hija romance, el castellano. En el fondo, estaba la lucha entre el mantenimiento de una forma de vida medieval, de supremacía eclesiástica, frente a una concepción de la vida cada vez más secularizada. Ante esta realidad, se hizo necesaria la Real Cédula de Carlos III de 1768 para que se impartiera de forma obligatoria la enseñanza de primeras letras y de la gramática en lengua castellana, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas. Intentando favorecer el cumplimiento de la Real Cédula, se publicaron obras de gramática castellana por parte de otros autores como la de Martínez Gayoso, en 1743; la del escolapio Benito de San Pedro, en 1769; y la de Juan de Iriarte, en 1771; además de la publicada por la Real Academia de la Lengua en 1781, que llegó a ser obligatoria en las escuelas. Sin embargo, ninguno de estos autores pretendía el destierro absoluto del latín, cuya vigencia se seguía considerando necesaria.<sup>1</sup>

La enseñanza del latín empezaba normalmente hacia los ocho o nueve años, siempre después de que el niño dominara los instrumentos básicos de lectura y escritura en lengua vernácula. Su duración era de cuatro a seis años, no existiendo un criterio unificado al respecto. En el siglo XVIII, la educación latina empezó a representar una etapa de crecimiento, con alumnos que tenían una edad parecida y que avanzaban juntos cada año. Como indicábamos al comienzo, esta larga, difícil y rigurosa educación era obligatoria para los estudiantes que deseaban entrar en la Iglesia o proseguir estudios universitarios en una de las disciplinas superiores de abogacía, Medicina, Filosofía o Teología<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> AGUILAR PIÑAL, Fernando, “Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, Madrid, 1988, pp. 228-229.

<sup>2</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2001), *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander, Universidad de Cantabria, 2001.

Esta enseñanza del latín a las clases privilegiadas se llevaba a cabo por preceptores dentro del hogar, siguiendo las costumbres iniciadas para el aprendizaje de lectura y escritura. Posteriormente, se fueron extendiendo las escuelas de latinidad, al ponerse en cuestión la figura del preceptor, y al considerarse que las escuelas tenían profesores mejor preparados. Richard Kagan no comparte esta teoría, ya que tanto la literatura como los libros de los viajeros de la época ponen de manifiesto que los preceptores fueron el medio más popular y de moda para la educación de los hijos de los grandes desde el siglo XVI al XVIII.

Estos profesionales se definen así por Domínguez Ortiz:

“Los Preceptores de Gramática sí que constituían una clase social bien definida... Por lo regular eran hombres fracasados, estudiantes que no habían acabado sus estudios..., su bagaje cultural solía reducirse al latín, y su sistema pedagógico, a la repetición rutinaria con el acompañamiento de abundantes azotes.”<sup>3</sup>

Cuando los Borbones llegaron al poder, renovaron su esfuerzo para reorientar la educación de la aristocracia. En 1714 se estableció un plan para crear escuelas expresamente destinadas a las clases privilegiadas, pero no se llevó a cabo hasta que, en 1725, Felipe V resucitó el viejo Seminario Imperial en forma de Seminario Real de Nobles en Madrid. A pesar de todo, no se logró cambiar las costumbres educativas de la aristocracia. Así lo manifestaba el viajero irlandés Mayor William Dalrymple en 1774:

“la nobleza educa a sus hijos en casa, bajo la custodia de algunos sacerdotes tontos o pillos, más ocupados en la corte que en su deber, no tratando más que de procurar a sus pupilos, la disipación y el placer”<sup>4</sup>.

En el siglo XVIII, una observación bastante generalizada entre los viajeros es que la aristocracia valoraba más el rango que la inteligencia y la cultura.

Sin embargo, para las familias menos privilegiadas, la escuela de gramática era el medio más popular de educación latina. Estas escuelas crecieron en el siglo XVI por un deseo municipal y popular de contribuir a la educación secundaria, aspecto que no se repetirá hasta el siglo XIX, cuando se renueve la enseñanza secundaria por los liberales.

Ya en el siglo XVII, los arbitristas comenzaron a poner en duda la finalidad y utilidad de la educación latina, afirmando que su estudio solo servía para que los jóvenes abandonaran las ocupaciones productivas a favor de carreras parasitarias en el gobierno o en la Iglesia. Deseaban la reducción del número de escuelas de latinidad y una reorientación de la educación a favor de las artes manuales, oficios mecánicos, agricultura y otras ocupaciones que consideraban de más utilidad para el momento.

---

<sup>3</sup> A. DOMÍNGUEZ ORTIZ, *La sociedad española del siglo XVIII*. Madrid, 1955, p. 175.

<sup>4</sup> GARCÍA MERCADAL, J. (1962), *Viajeros extranjeros por España y Portugal*, Madrid, 1962, p. 676.

Previamente, durante los siglos XVI y XVII el estudio del latín había permitido a algunos plebeyos el acceso a puestos importantes del Estado y de la Iglesia, favoreciendo, así, una mayor movilidad social. Richard Kagan pone de manifiesto que, en las críticas de los arbitristas estaba implícito el deseo de cerrar el acceso a la élite de las capas más bajas de la población, defendiendo la idea de una jerarquía social inmutable. La propaganda contra el latín se convirtió en una acción directa del rey Felipe IV al ordenar que solo en las ciudades donde hubiera un corregidor podrían tener una escuela de gramática latina; además, podrían continuar aquellas escuelas que disfrutaran de una renta dotada con 300 ducados. Se ordenó, igualmente, que se cerraran las clases de latín en orfanatos e incluso y que se enseñara a los allí custodiados unos conocimientos más útiles.

Aunque estas leyes no se cumplieran en su totalidad, sí supusieron un freno a la expansión de la educación latina.

Felipe V, el primer Borbón en la corte española, trató de corregir la decadencia en que había caído la educación en todas sus manifestaciones. La recuperación económica favoreció que las cosas mejoraran, y a mediados del siglo XVIII la enseñanza del latín volvió a estar en alza, reavivándose los miedos de la monarquía en cuanto a la eficacia de su formación. Por ello, su sucesor, Fernando VI, ratificó el decreto de Felipe IV que limitaba el número y distribución de escuelas de latinidad, no permitiendo ninguna nueva en poblaciones de menos de 300 vecinos<sup>5</sup>.

A raíz de un informe realizado en 1748-49 en treinta ciudades, se comprobó la realidad caótica de los estudios de latinidad que había en España. Una mezcla de tradición, caridad y subvenciones municipales habían dejado un confuso cuadro de maestros y preceptores cuyos honorarios y calidad variaban de una a otra ciudad o región.

Como ya había ocurrido en el siglo XVII, en el XVIII se culpaba al gran número de estos escolares latinos del abandono de los campos y talleres, lo que iba en deterioro de la economía nacional. Sí se admitía, sin embargo, la enseñanza primaria, pues se creía que fomentaba en la población la disciplina y la ortodoxia religiosa, además de considerarla útil y beneficiosa para los pobres; aunque, como venimos diciendo, sí se quería limitar la enseñanza del latín. Así lo demuestran las palabras de Olavide al referirse a las colonias de Sierra Morena:

“no habrá estudios de Gramática en todas las poblaciones, y menos de otras facultades mayores en la observación de lo dispuesto en la ley del Reino, que con razón lo prohíbe en lugares de esta naturaleza, cuyos moradores deben estar destinados a la labranza, cría del ganado y artes mecánicas, como nervio de la fuerza de un Estado”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> *Novísima Recopilación*, libro 8º, título 2º, ley 2ª.

<sup>6</sup> Citado por RUBIO GONZÁLEZ, J., *Historia de una ciudad: La Carolina (1767-1967)*. Madrid, 1967, p. 146.

Otros ilustrados de la época muestran la misma actitud y se esforzaban por limitar la educación latina que favorecía la movilidad ascendente de las capas más humildes de la sociedad de la época. Se intentaba, de esta forma, que una abundante y dócil fuerza de trabajo ayudara a restaurar la débil economía nacional.

Por iniciativa de Campomanes, en 1764 la Corona mandó realizar un censo educativo de Castilla, probablemente para utilizarlo en la futura política educativa del latín. De las conclusiones obtenidas, se destaca:

- Aproximadamente el 5% de la población existente en España entre los 7 y 16 años estaba inscrita en las aulas de latín.
- La urbanización del siglo XVIII fue más en contra que a favor de las escuelas secundarias populares.
- Se constataba una desproporción de la enseñanza latina en el conjunto del Reino, siendo menos abundante este tipo de enseñanza en el Sur que en el Norte, exceptuando las ciudades de Sevilla y Cádiz.

Aunque los intentos para limitar el número de estudiantes de latín habían sido importantes, el estudio de esa lengua se siguió valorando y desempeñó importantes papeles:

- Fue un instrumento práctico para las profesiones cultas y la Iglesia.
- Actuó como filtro a través del cual se permitía acceder a una minoría de jóvenes a la universidad, a profesiones liberales y a los importantes puestos religiosos y seculares. Filtro no perfecto para la mentalidad de la época, pues permitió el paso a un pequeño número de pobres, muchos apoyados por la caridad y la Iglesia. Sin embargo, se logró excluir a la mayor parte de las clases populares por los elevados costes y el tiempo que requería la educación latina, ya que para la mayoría de la población representaba algo extraño a sus intereses y necesidades cotidianas.

## II.- Los docentes: preceptores y órdenes religiosas.

Las clases de latín se impartían por profesores particulares, o preceptores, y por órdenes religiosas<sup>7</sup>.

Estos preceptores particulares eran normalmente clérigos, bachilleres en Artes o simplemente personas sin ningún título que no habían completado sus estudios. Los métodos utilizados debían de ser bastante rutinarios, como denuncia J. A. Verney “*el barbadito*” en *El verdadero método de estudiar*.

---

<sup>7</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *ob. cit.*, pp. 219-221.

A mediados del setecientos se registra un intento de sindicación en Madrid por parte de un grupo de profesores privados, los de latinidad y retórica, que tenían la competencia de recientes fundaciones escolapias y, por otra parte, estaban recelosos del intrusismo profesional extranjero, sobre todo de los franceses que se empezaban a instalar en Madrid y que, junto a la enseñanza del latín, ofrecían la de una lengua moderna, muy de moda en la época.

Dicho movimiento asociativo de latinistas madrileños deseaba imitar a los maestros agremiados en la Hermandad de San Casiano. Pretendían monopolizar el ramo de la enseñanza latina, de la misma forma que lo habían hecho los maestros de primeras letras. Con ello, conseguirían limitar el número de latinistas y lograrían para la nueva Academia la facultad de conceder titulaciones y licencias, evitando así que nadie enseñara latín en Madrid sin que tuviera el título emitido por dicha Academia, exceptuando las instituciones que ya lo venían impartiendo.

En 1755 obtuvieron el favor real y se creó la institución con el nombre de Real Academia Latina Matritense, estableciéndose la sede en el Colegio Imperial. En 1773 se renovó la prohibición de enseñar latinidad en Madrid y provincia sin el título concedido por la Academia.

El salario que recibían los preceptores era miserable. A pesar de las fundaciones piadosas y subvenciones municipales, pocas veces la enseñanza podía ser gratuita, debiendo los alumnos pagar una pequeña cantidad para “aliviar al *dómine*”. Esta realidad no se confirma en Cantabria, como veremos más adelante. Campomanes intentó cambiar esta situación restituyendo a maestros y preceptores las temporalidades de los jesuitas; pero la lentitud, indecisión y contradicciones impidieron obtener de la administración de esas temporalidades una compensación pedagógica, económica y cultural al vacío dejado por los jesuitas<sup>8</sup>.

Las órdenes religiosas que enseñaban en el siglo XVIII eran, sobre todo, los jesuitas y los escolapios, que se dedicaron especialmente a la enseñanza humanística, rivalizando entre sí por monopolizarla. También existieron otras congregaciones dedicadas a esta enseñanza, como dominicos, franciscanos, trinitarios, carmelitas y mercedarios, aunque su número era mucho más reducido.

La congregación que ocupaba un lugar privilegiado en la enseñanza de las letras humanas era la Compañía de Jesús y tenía colegios abiertos en sus cuatro provincias: Castilla, León, Toledo y Andalucía. A partir de su expulsión en 1767, quedaron cerrados 112 de sus colegios en España, lo que es indicativo de su gran expansión desde el siglo XVI, debido a muchas donaciones, cabildos y municipios, además de la importante protección por parte de los Austrias. Sin embargo, a pesar de contar con numerosas rentas, atendieron especialmente a las clases más acomodadas de las grandes poblaciones, donde, además de varios colegios de nobles, como el Imperial de Madrid, se

---

<sup>8</sup> AGUILAR PIÑAL, F. “Entre escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, Madrid (1988), pp. 229-231.

educaba a la burguesía urbana en colegios tan afamados como el de San Hermenegildo de Sevilla, Belén en Barcelona, Anunciación en Córdoba y también los de Calatayud, Valencia y Murcia.

En la época de la expulsión, el Imperial ya estaba en franca decadencia; y, a pesar de los problemas de transmisión de las temporalidades, fue uno de los pocos que se logró poner de nuevo en funcionamiento en 1770, con el nombre de Reales Estudios de San Isidro.

En cuanto al tipo de educación que impartían, destacaremos que un distintivo particular de los jesuitas fue el internado. En el mismo solo se permitía hablar en latín y leer a los clásicos. Las vacaciones eran cortas y las visitas de los padres restringidas. Eran los propios alumnos los que vigilaban a sus compañeros cuando se ausentaba el profesor. Este programa de disciplina y control dio prestigio a la Compañía de Jesús, pues pocos preceptores particulares o escuelas municipales podían llevar a cabo un programa y control parecido.

A pesar del prestigio adquirido, a mediados del siglo XVIII la posición de los jesuitas empezó a debilitarse, debido al incremento de escuelas de gramática municipales, al crecimiento de preceptores privados y al aumento de órdenes religiosas que, al introducirse en la educación, entraron en competencia con ellos, especialmente los escolapios, más protegidos por los Borbones.

Pero, a pesar de que su dominio perdiera fuerza, se comprende la importancia de las consecuencias de su expulsión, especialmente en algunas zonas. Aunque la corona permitió a las ciudades emplear a profesores con los ingresos confiscados a la Compañía, los problemas no se solucionaron, ya que había pocos profesores cualificados y se empleó a personas incompetentes, por lo que se multiplicaron las protestas.

La monarquía de Carlos III no apoyó con una legislación específica este nivel de educación, por miedo a que la enseñanza del latín se generalizara, como vimos anteriormente. Sí hubo, por el contrario, cierta colaboración de la corona con algunos colegios de nobles<sup>9</sup>.

Los religiosos de las Escuelas Pías o escolapios a comienzos del siglo XVIII tuvieron problemas para su expansión, al contrario que los jesuitas, tradicionalmente más cercanos al poder. Sin embargo, a mediados de dicha centuria será cuando se inicie la época dorada para los miembros de esa congregación, más protegidas por la corona borbónica, especialmente por Carlos III. Entre 1763 y 1791 se construyó el importante Colegio de San Fernando de Madrid. Allí destacó la figura del padre Felipe Scío, gran renovador pedagógico de la orden, introductor en la provincia de Castilla de las Academias escolares, a una de las cuales asistió Carlos III en 1764.

Las normas constitucionales de las Escuelas Pías les obligaban, al principio, a abrir escuelas gratuitas en las que los niños pobres aprendieran especialmente Doctrina Cristiana. Sin embargo,

---

<sup>9</sup> R. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España Moderna.*, Madrid, 1981, pp. 93-104.

también tuvieron clases de gramática y filosofía y educaron a una parte de la nobleza –el propio Carlos III blasonó con sus armas el Colegio de San Antón-.

A causa de la implantación del estudio de gramática latina en sus colegios, los escolapios sostuvieron largos y penosos pleitos con los jesuitas, aunque tuvieron buen cuidado de no instalarse en las poblaciones donde estos enseñaban, a pesar de ser solicitados por los ayuntamientos, como sucedió en Zaragoza y Valencia.

A partir de la expulsión de los jesuitas, la posición de los escolapios se consolidó fuertemente e incluso se hicieron cargo de algunos colegios de la Compañía de Jesús.

### III.- Enseñanza de latín en Cantabria, siglo XVIII.

Para tener un conocimiento de las escuelas de gramática latina en la Cantabria del siglo XVIII, contamos con dos fuentes fundamentales que nos permiten dar cuenta de su implantación en el territorio que actualmente ocupa esta región: el Catastro del Marqués de la Ensenada y las fundaciones pías docentes que se crearon durante ese siglo<sup>10</sup>.

#### III.-1. Preceptores de gramática latina en el Catastro de Ensenada

Los preceptores de gramática latina, de igual forma que los maestros de primeras letras, no cuentan en el Catastro con una cuestión expresa que se refiera a los mismos. Lo más habitual es hallarlos reflejados en la respuesta a la cuestión 32 o, excepcionalmente, en los números 25, 26 o 33. Es necesario exceptuar algunos casos, como los preceptores de Queveda y Solares, ya que en ambos hemos deducido su presencia en esas localidades por la información de padres que envían a sus hijos a estudiar gramática latina a las mismas.

Sobre el número y distribución geográfica en el territorio que hoy ocupa Cantabria, las fuentes nos aportan documentación sobre la existencia de preceptores en 16 localidades. Se hallan repartidos por la geografía regional de forma irregular, observándose un mayor número en la zona central de la región y en el valle de Liébana. Sin embargo, su ausencia es total al sur de Reinosa y solo se localiza una en esta ciudad. Lo mismo ocurre en la zona oriental, donde la ausencia de ellos es total.

Se repite, en cierta medida, la misma distribución espacial que en los maestros de primeras letras. Por otra parte, debemos indicar que algunos preceptores, como los de Bielva y Potes, ejercían también como maestros de primeras letras. Así lo podemos comprobar en los mapas escolares de la región distribuidos por partidos judiciales<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde, *ob. cit.*, p. 221 y ss.

<sup>11</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 134-144.

Además de los localizados en el Catastro de Ensenada, debemos aludir a los que se instalaron en Santander para sustituir a los jesuitas expulsados en 1767. En el colegio que había sido de la Compañía se ocuparon dos aulas de latinidad, una para Menores y otra para Medianos y Mayores, concediéndose ambas por concurso-oposición.

Respecto a las retribuciones que recibían, comprobamos que su situación económica mejora notablemente con relación a los maestros de primeras letras. De los 16 preceptores localizados, tenemos noticia del salario de 12 de ellos (75 %). De estos, 10 (63 %) superan ampliamente los 500 reales de vellón. Entre los mismos, sobresale de forma notoria el preceptor de Potes, que cobra por el oficio 2200 reales de vellón y ejercía también de maestro en la misma localidad, cobrando por ello 1200 reales. Además, en las localidades de Valmeo, Armaño, Pembes y Tanarrio informan que les asiste el mismo preceptor de Potes y manifiestan:

“se le paga a proporción de su vecindad por ser beneficio de los pueblos, pues si no fuera así, se carecería de su asistencia.”

No se especifica lo que recibe en esos pueblos, pero aun sin tenerlo en cuenta, su salario es el más elevado que hemos encontrado en toda la región.

Nos es difícil comprender cuál sería la efectividad de su enseñanza, al ejercer a la vez de maestro y preceptor en Potes y debiendo trasladarse, también, a bastante distancia para enseñar latinidad en los pueblos que señalamos.

#### CUADRO N.º 1

##### Ingresos de los preceptores de gramática latina (Cantabria, 1752-53)

(fuente: Catastro de Ensenada)

Ingresos (en reales de vellón)	Preceptores	%
Menos de 500	2	12
500-1000	3	19
1000-2000	6	39
Más de 2000	1	7
No especifican	4	23
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>



La información del Catastro de Ensenada nos permite también conocer de dónde procedían los salarios que recibían los preceptores. El siguiente cuadro, n.º 2 refleja esa realidad.

### CUADRO N.º 2

#### Procedencia del salario de los preceptores (Cantabria, 1752-53)

(fuente: Catastro de Ensenada)

Procedencia	Preceptores	%
Municipal	6	37
Vecinos	3	19
Obras Pías	3	19
No especifican	4	25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Sobre la procedencia de las retribuciones que recibían, la documentación nos informa, como ya expresamos más arriba, del 75 % de los preceptores localizados. Según se refleja en el cuadro n.º 2, el mayor porcentaje de preceptores son retribuidos por los bienes del común o municipal (37 %), a la que siguen la contribución vecinal y las obras pías, ambas con el 19 %.

Aunque en la información catastral no conste, pensamos que el preceptor de gramática latina de Solares seguiría recibiendo la retribución de la obra pía fundada para ese fin en 1697 por el arzobispo don Antonio de la Riva Herrera, salario del que desconocemos la cuantía.

La aportación vecinal corresponde a la totalidad del salario en el municipio de Revilla de Camargo, donde se informa de:

“un profesor, maestro de Gramática al que pagan los muchachos que asisten a su estudio y es a tres reales cada mes, y asistiendo 20 importa 720 reales al año.”

Los vecinos de Llerana contribuyen solo con una parte del salario, lugar donde se indica que, además de cobrar 300 reales de vellón por el oficio,

“se ejercita en pasar Gramática a los hijos de los vecinos del valle por lo que sólo recibe 4 maravedís diarios por cada uno”.

En cuanto a la contribución de las obras pías, el preceptor de Isla manifiesta

“que tiene un situado por razón de fundación que para enseñar la lengua latina hizo en este lugar el Ilmo. Sr. Juan de Isla, Arzobispo de Burgos, de 1880 reales de vellón al año”.

El profesor J. Maíso ha estudiado la personalidad de dicho arzobispo y su contribución al desarrollo de la cultura en Cantabria.

En la Institución de Castillo-Pedroso se indica que fue fundada por don Sancho Díaz de Villegas y Terán. Respecto a la de Valles, se informa que la fundó don Ramón Rubín de Celis.

En lo que se refiere a la naturaleza de las retribuciones, no encontramos ningún caso en el que se pague al preceptor en especie o con otro tipo de servicios -al contrario de lo que comprobamos que ocurría con los maestros-; la totalidad de los preceptores recibía su salario en metálico<sup>12</sup>.

En este grupo de profesionales, también, al contrario de lo que ocurría con los maestros, no se informa de ninguno que se viera obligado a buscar otro empleo para completar su salario. No se confirma en Cantabria el sueldo miserable que recibían estos profesionales, según afirmaba Aguilar Piñal.

En cuanto a los bienes agropecuarios, en pocos casos se constata que los posean, y si es así, lo es en una proporción muy inferior a la de los maestros. El preceptor de Llerana supera los 70 carros de tierra y las 10 cabezas de ganado.

Sobre el de Revilla, se informa que:

“es Preceptor de Gramática por hallarse impedido de pie y mano derecha y tiene labranza que trabajan criados y obreros”.

Los profesores de latinidad de Santander, instalados en el colegio que había sido de la Compañía de Jesús, reciben su salario de la administración de temporalidades, de los efectos o rentas que producen los diezmos de los siete lugares de Güemes, Langre, Castanedo, Pontones, Penagos, Ajo y Galizano.

La dotación que percibe el profesor de Medianos y Mayores es de 4400 reales de vellón, en tanto que la percibida por el de Menores es de 3300 reales, con lo que se lo equipara a los maestros de la misma ciudad.

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 224.

Ya en el siglo XIX, y según nos informa el padrón realizado en 1829, en la ciudad de Santander había un profesor de latín, un preceptor, un profesor de lengua, uno de gramática y uno de dibujo.

Por lo que se refiere a la consideración social de la que disfrutaban estos profesionales, pensamos que debía de ser muy superior a los maestros de primeras letras; su situación económica, al menos, lo era, ya que sus salarios se equiparaban, en la mayoría de los casos, a los de un médico, notario o cirujano de la época.

Las edades de los preceptores oscilan entre los 24 y 64 años. El tratamiento de “don” era frecuente, ya que el 50 % lo recibían y el 40 % declaran pertenecer al estado noble.

En cuanto a su estado civil, solo tenemos información de cuatro preceptores (30 %): tres de ellos estaban casados y uno soltero; se informa que el preceptor de Castillo Pedroso era clérigo de menores y capellán, con 24 años. La condición de ser clérigo parece ser habitual entre los profesores de latinidad en la España de la época; así lo atestigua Carmen Labrador para Guadalajara; sin embargo, en Cantabria no hemos podido documentar esa realidad.

Para conocer el número de alumnos que siguen las clases de latinidad en Cantabria, contamos con los datos que aportan los Memoriales del Catastro de Ensenada, donde el cabeza de familia informa expresamente de los que cursan estudios de gramática latina; excluimos a aquellos casos en que se manifiesta “*ser cursante*” o “*ser estudiante*”, que parecen referirse a estudiantes universitarios<sup>13</sup>.

El siguiente cuadro nos muestra su reparto por el territorio regional y quién se ocupa de su financiación:

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 226.

**CUADRO N.º 3**

**Estudiantes de Gramática latina (Cantabria, 1752-1753)**

(fuente: Catastro de Ensenada)

Partidos Judiciales	Financiación eclesiástica		Financia laica	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%
Castro Urdiales	-	0	2	1
Entrambasaguas	1	17	19	13
Laredo	-	0	15	11
Potes	1	17	18	12
Ramales	-	0	7	5
Reinosa	-	0	0	0
Santander	-	0	5	4
San Vicente de la Barquera	-	0	4	3
Torrelavega	1	17	28	20
Valle de Cabuérniga	2	33	21	16
Villacarriedo	1	17	21	16
<b>TOTALES</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Este cuadro n.º 3 nos muestra que prácticamente la totalidad de los estudiantes de gramática latina eran pagados por laicos, fundamentalmente por sus padres y en algunas ocasiones por algún hermano. En cuanto a las aportaciones de eclesiásticos, estas provenían, mayoritariamente, del cura del lugar, quien declara pagar los estudios a un sobrino y, excepcionalmente, a un hermano.

### III.-2. Profesores de gramática latina en las fundaciones-pías

Los fundadores de obras docentes de primeras letras<sup>14</sup> normalmente incluían en las escrituras fundacionales la creación de una escuela de gramática o latinidad. Estas, en algunas ocasiones, presentan unas características específicas solo para ellas; y en otras ocasiones están comprendidas en las que se establecen para las escuelas de primeras letras, indicando que la renta del capital se distribuya entre el maestro y el preceptor, o manifestando que, en la elección de maestros, sean preferidos los gramáticos para que puedan desempeñar ambas funciones.

Las escrituras que hemos analizado, referentes al siglo XVIII en Cantabria, nos han permitido encontrar la creación de ocho escuelas de gramática, lo que representa el 20,5 % de todas las fundaciones. Ello nos hace pensar que era una preocupación secundaria entre los fundadores de obras docentes, ya que pensaban que los estudios de gramática latina debían seguir a los de una buena instrucción elemental, lógicamente prioritaria.

Establecen para los futuros preceptores una serie de condiciones a cumplir, como la de una buena preparación en la materia; incluso, algunos fundadores, como el de la escuela de Comillas, exige que el preceptor deba ser examinado por la Real Academia Latina Matritense, institución, como ya indicamos, creada en Madrid a mediados del setecientos.

Igual que los maestros, los preceptores debían superar un examen para acceder a la enseñanza, el cual tendría lugar en el Ayuntamiento ante las siguientes personas: los regidores del lugar, el procurador síndico general y el cura beneficiado más antiguo. Además, deberían asistir dos preceptores seculares o eclesiásticos que estuvieran en la enseñanza pública o dos religiosos de los Padres Escolapios de Villacarriedo que impartieran igual enseñanza.

Algunos otorgantes establecen, incluso, las partes de que debe constar dicho examen:

- Principales puntos de la gramática y propiedades de la gramática latina.
- Ejercicios de traducción.
- Ejercicios de Retórica.
- Prosodia.

Los fundadores establecen que, en el momento de elegir a los preceptores, siempre deberían estar en primer lugar los familiares del fundador, a los que seguirían los vecinos del lugar o del valle y, por último, los de fuera del territorio regional.

Igual que para las primeras letras, se establece que las clases de latinidad se impartan de manera gratuita para los discípulos del lugar, pero que si llegan de la comarca se les cobrará, como indica el fundador de Selaya. El de Comillas manifiesta que para los rudimentos se podrá tener un pasante, pudiéndose recurrir a un alumno de la primera clase para que enseñe a los principiantes; la

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 227-230.

misma recomendación hace el fundador de Selaya. Esta costumbre era muy común entre los escolapios.

La asignación económica que conceden las fundaciones pías docentes a los preceptores es, en general, muy superior a la de los maestros. De toda la información obtenida, solo en dos casos su salario es inferior a los 2000 reales de vellón; son los preceptores de Suances y Zurita, que cobran respectivamente 1100 y 1350 reales. Los demás superan ampliamente esa cantidad, pues el de Selaya cobra 2200; el de Mazcuerras, 3300; y el de Comillas llega a los 4400, salario que, normalmente, supera al de un médico o notario de la época.

Los documentos no nos informan, en general, del lugar donde se debían impartir las clases ni de la organización de las mismas. Los otorgantes de Mazcuerras y Comillas son más explícitos y determinan algunas condiciones a este respecto: el de Mazcuerras ordena que ha de estudiarse también gramática castellana y establece que el horario será de dos horas y media por la mañana; teniendo las clases de la tarde la misma duración. En Comillas, tanto el horario de mañana como de tarde durará tres horas. Son horarios más racionales de los que existían en las escuelas de primeras letras.<sup>15</sup>

Mención especial precisa la obra pía benéfico-docente creada en Espinama por el indiano lebaniego Alejandro Rodríguez de Cosgaya, natural de dicha localidad, y ampliamente estudiada por José Manuel Prellezo García, natural también de dicha localidad<sup>16</sup>.

Las clases de latinidad recibieron algunas críticas por parte de distintas personas e instituciones, pues de igual forma que algunos poderes estatales dudaban de su eficacia y utilidad, también en Cantabria surgen voces en contra de los estudios de gramática latina. Es el caso de los miembros del Seminario Cantábrico, que deseaban apropiarse de los fondos de estas fundaciones y emplearlos en una enseñanza más útil para el desarrollo de la región. Tenemos también el testimonio del ilustrado J. M. (Manso Bustillo), quien, en 1798, al referirse a los numerosos aspectos que necesitan reforma en Cantabria, alude a los estudios de gramática, establecidos en pequeñas aldeas que, a su juicio, “no son más que un Seminario para olgazanes (sic)”. Considera que, si los maestros ignoran el idioma castellano, cuánto más desconocerán el latín, no teniendo, en general, un método adecuado para lograr discípulos útiles. De esta forma, opinan que pierden los muchachos los mejores años de su educación en un aprendizaje que no les sirve ni para las ciencias ni para el trabajo del campo. Piensa que, por el contrario, ese esfuerzo sería más beneficioso si se empleara en hospitales o en dotación a los mismos pueblos de escuelas gratuitas para niñas<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2001), *ob. cit.*

<sup>16</sup> PRELLEZO GARCÍA, J. M., *Utopía de un indiano lebaniego. Obra pía benéfico-docente de Espinama*. Santander, 2004.

<sup>17</sup> J. M., *Estado de las fábricas, comercio, industria y agricultura en las montañas de Santander (s. XVIII)*. Pp. 263-264.

Podríamos pensar que, basándose en esas consideraciones, se contradice la idea original de Francisco de Mier los Ríos, quien había ordenado la fundación en Bárcena de dos escuelas, una de gramática y otra de primeras letras; sin embargo, más adelante su ejecutor testamentario, don Sebastián Pinto Rivera, comerciante en Indias y diputado del común, decide fundar una sola escuela de primeras letras, uniendo las dos dotaciones y lo hace...

“bien cerciorado que lo más conveniente, útil y provechoso a dicha villa de Pie de Concha y sus comarcas pueblos era que solo se verificase allí la perpetua fundación de escuela de leer, escribir y contar”<sup>18</sup>.

En este tiempo, también impartieron clases de gramática latina en Cantabria algunas órdenes religiosas, como los franciscanos y jesuitas; estos hasta su expulsión en 1767. Y lo mismo hicieron los escolapios, desde su fundación en Villacarriedo en 1746.

La actividad realizada por los franciscanos y jesuitas en Cantabria está poco documentada. No obstante, sabemos de su presencia en la misma y de su dedicación a la enseñanza de latinidad. Los franciscanos figuran afincados en Santander en 1661, ya que en esa fecha están datadas cuatro cartas que dirigen los franciscanos de Vitoria a los de Santander con el objeto de cubrir la cátedra de los estudios de Artes de esta ciudad. Al no poder enviar al padre fray Celedonio Camargo, natural de la montaña, se nombra para la misma al padre fray Valentín de Volatichea, vizcaíno de nación,

“en quien se hallan las condiciones de religioso y buen estudiante, que aseguran sacará buenos estudiantes”<sup>19</sup>.

Cinco años más tarde, los franciscanos de Miranda de Ebro, ante la misma petición de los franciscanos de Santander, contestan que, debido a las muchas atenciones y limosnas que les deben, les enviarán un profesor de su agrado “*capaz de leer Artes a sus hijos*”<sup>20</sup>.

Según el Catastro de Ensenada, los franciscanos tenían conventos en Laredo, Santander y San Vicente de la Barquera; y se puede constatar en dicho Catastro la presencia de estudiantes de gramática latina y filosofía en Laredo y San Vicente.

La primera incorporación de los jesuitas a Santander data de finales del siglo XVI, obra fundada por doña Margarita de Ulloa, esposa de don Luis Quijada, capitán general de Carlos V durante las guerras sostenidas en Granada. No sabemos los estudios que impartieron dichos religiosos en los momentos de la fundación; sin embargo, a finales de la siguiente centuria, en concreto en 1699, encontramos una donación de 35500 pesos, otorgada en Méjico por el capitán don Joseph de la

---

<sup>18</sup> PASCUA SÁNCHEZ DE LA, M., “Las fundaciones docentes en la España del siglo XVIII, a través de los protocolos notariales gaditanos”. En *Gades*, p. 129.

<sup>19</sup> Archivo Municipal de Santander, B-191-bis, doc. n.º 49. Datos aportados por M. Vaquerizo Gil.

<sup>20</sup> *Ibidem*, n.º 51.

Puente y Peña, caballero de la Orden de Santiago y vecino de aquella ciudad, quien manifiesta que...

“hallándose dicho Colegio con el corto número de ocho religiosos: Rector, dos operarios, un predicador, dos maestros de Gramática, Procurador y otro que cuida de los oficios domésticos y, no pudiendo estos atender a todas las enseñanzas de la juventud, manda que se pongan a ocho sujetos sobreañadidos a los primeros y que sean: Un Maestro de Filosofía que dure dos o tres años, según reconsideren los Reverendos Padres que sea el más útil y provecho a la juventud, de modo que, acabado un curso se comience otro; un Maestro de Theología moral que se lea por las mañanas y otro de Theología escolástica que se lea por las tardes; dos Padres misioneros, que salgan una o dos veces al año a predicar [...]; dos Maestros de escuela, uno de palotes y otro de escribir y contar y otro sujeto que cuide a los oficios domésticos del Colegio”<sup>21</sup>.

Nos es imposible afirmar si dicha ampliación se llevó a cabo como lo preveía el donante, pero, a juzgar por las informaciones de Ensenada, donde se alude a estudiantes que cursan filosofía o estudios mayores en el Colegio de la Compañía de Jesús de Santander, pensamos que dichos estudios tuvieron vigencia en dicho colegio, al menos por un tiempo; lo mismo observamos en algunos estudiantes de universidades castellanas que declaran haber estudiado en los jesuitas de Santander.

Es posible que también se impartieran este tipo de estudios en el convento de Santillana del Mar, ya que un vecino de Mogro declara tener allí a un hijo mayor estudiando Teología. De igual forma, el cura de Somahoz, don Francisco Antonio Fernández del Castillo, declara en los Memoriales eclesiásticos de Ensenada que tiene un hijo en Estudios Mayores en Santillana.

## Bibliografía

AGUILAR PIÑAL, F. (1988), “Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII”. En *Revista de Educación*, pp. 225-243.

BUIGUES, J. M., (1989), “Pour une nouvelle approche des étudiants spagnols du XVIII siècle. L'exemple de la province de León”. En *Melanges de la Casa de Velázquez*, t. 25, pp. 239-278.

DOMINGUEZ ORTIZ, A. (1955), *La sociedad española del siglo XVIII*. Madrid.

GARCÍA MERCADAL, J. (1954), *Estudiantes, sopistas y pícaros*. Madrid.

GARCÍA MERCADAL, J. (1962), *Viajes de extranjeros por España y Portugal*. Madrid.

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, C. (2001), *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander, Universidad de Cantabria.

---

<sup>21</sup> AHN, Sec. Clero-Jesuitas, leg. 188, n.º 21.



KAGAN, R. (1981), *Universidad y Sociedad en la España moderna*. Madrid.

PASCUA SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> José de la (1988), “Las fundaciones docentes en el siglo XVIII a través de los protocolos notariales” En *Gades*. Cádiz, Diputación de Cádiz.

PRELLEZO GARCÍA, J. M., (2004), *Utopía de un indiano lebaniego: la obra pía benéfico-docente de Espinama*. Santander, Consejería de Cultura, Turismo y Deporte.

VARELA TORTAJADA, Javier (1988), *Jovellanos*. Madrid, Alianza Editorial.

VARELA FERNÁNDEZ, Julia (1988), “La educación española ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles”. En *Revista de Educación* (número extraordinario). Madrid.

## **Exposiciones sobre la cultura escolar como espacio para el conocimiento del patrimonio histórico educativo**

### **Exhibitions on the school culture as a space for the knowledge of the educational historical heritage**

---

**M<sup>a</sup> Jesús Llinares Ciscar**

Fecha de recepción del original: marzo 2018

Fecha de aceptación: abril 2018

#### **Resumen**

*Las exposiciones temporales de la cultura escolar* como espacio para conocer y reconstruir el patrimonio histórico-educativo son experiencias que tienen como finalidad principal, rescatar y recuperar de los archivos familiares el patrimonio escolar para hacerlo público. Pero también, pretenden ser el punto de encuentro para que se conozcan los medios y las condiciones de la enseñanza-aprendizaje con las que contaban nuestros mayores.

Este artículo describe cuatro *exposiciones de la cultura escolar* que recrean aulas de diversas épocas (principio del siglo XX, república y dictadura franquista) de las poblaciones de la La Valldigna (Tavernes, Simat, Benifairó, Barx). En estas exposiciones se mostraban objetos, imágenes, material didáctico y escolar, con el objetivo de rescatar, dar a conocer, analizar y estudiar parte del patrimonio escolar de estas comunidades rurales que estaban guardados en los archivos familiares.

**Palabras clave:** Exposiciones de la cultura escolar, memoria y patrimonio histórico educativo, enseñanza aprendizaje.

#### **Abstract**

The temporary exhibitions of the scholastic culture as space to know and to reconstruct the historical-educative patrimony is experiences that they have like main purpose, to rescue and to recover of the familiar archives the scholastic patrimony to make it public. But also, they try to be the point of contact so that the means and the conditions of the education-learning are known whereupon they counted our greater ones. This article describes four exhibitions of the scholastic culture that recreate classrooms of diverse times (principle of century XX, republic and pro-Franco dictatorship) of the populations of the Valldigna (Tavernes, Simat, Benifairó, Barx). In these exhibitions were objects, images, didactic and scholastic material, with the objective to rescue part of the scholastic patrimony of these rural communities that were kept in the familiar archives.

**Key words:** Exhibitions of the scholastic culture, memory and educative historical patrimony, education learning.

## Introducción

*Las exposiciones sobre la cultura escolar* tienen como finalidad el conocimiento y la comprensión del valor del patrimonio histórico educativo pasado y presente. Surgen como respuesta a las nuevas necesidades y demandas formativas de la población, que se concretan en los programas de educación patrimonial dentro de la enseñanza no formal. Dar a conocer el patrimonio de la cultura escolar, permite entender y apreciar con más intensidad el fenómeno educativo. Por lo tanto, su recuperación y conservación pasan por concienciar a la población para que contribuya a preservarlo de la destrucción y del abandono, con el fin de poderlo legar a las generaciones futuras.

El actual incremento de las *exposiciones de la cultura escolar* es un indicador del cambio que estamos asistiendo en la concepción de la educación. Este cambio hace posible que las exposiciones pasen a ser concebidas como entidades culturales de relevante valor educativo al rehacer y ampliar el patrimonio escolar haciéndolo más comprensible, y socialmente más valorado.

Un aspecto que se desprende actualmente de la función educativa de las exposiciones, es acercar el medio cultural al mundo escolar. Esto implica, por un lado, ser conscientes de su necesidad, pero también dotar de recursos pedagógicos su acción educativa para aproximarla a la educación formal. En este sentido, las actividades a realizar en los espacios expositivos tienen que adecuarse a los contenidos de aprendizaje de la acción educativa escolar diaria. De este modo, *las exposiciones de la cultura escolar* son concebidas como espacio de estudio necesario dentro de la educación formal, dando lugar a que docentes y escolares las consideren como un medio que facilita la enseñanza-aprendizaje, más que como una simple actividad extraescolar. Ante esta nueva forma de concebir la función de las exposiciones se hace necesario que la relación escuela-exposición se haga a través de personas que estén cualificadas en la planificación y en la puesta en práctica de una oferta educativa diferente. Así pues, ante este nuevo enfoque de la función de las exposiciones, las tradicionales visitas guiadas están siendo completadas por actividades y talleres que juegan un papel importante como recurso educativo. Estas actividades se concretan en trabajos de colaboración con los centros escolares y con las diferentes entidades sociales. Actividades que se desarrollan alrededor de los espacios expositivos y que están inmersas en un proyecto educativo donde el proceso de aprendizaje combina, la tarea llevada a cabo en la clase (en caso de los centros escolares, o en las centros de educación de adultos, y centros de día), y las necesidades de los visitantes (tanto escolares, como personas adultas), con la experiencia de contemplar y trabajar con objetos reales para adquirir nuevas sensaciones y conocimientos.

## Reconstruir el patrimonio histórico educativo a través de exposiciones temporales sobre la cultura escolar

Las *exposiciones temporales sobre la cultura escolar*, no solo ayudan a reconstruir las condiciones escolares y la evolución de la educación vistas a través del tiempo, sino que también fundamentan los pilares de nuestro patrimonio histórico educativo. El hecho de utilizar *las exposiciones de la cultura escolar* como centro de expansión del patrimonio educativo nos permite establecer comparaciones entre los efectos de dicha expansión y su incidencia en la recuperación de nuestro patrimonio. Esto es así, ya que además de ser espacios abiertos a todo tipo de usuarios, son como los museos, lugares de encuentro y de convivencia,<sup>1</sup> cuya finalidad es conservar y mostrar objetos escolares con valor y significado para los visitantes. Pero también, son espacios significativos porque plasman las relaciones entre alumnos y maestros de diferentes épocas de la escuela pasada. Así pues, las exposiciones intentan difundir la escuela de nuestros mayores aproximándola a cualquier tipo de espectador (adulto, joven, niño), a los que se les ofrece muestras de un tipo de escuela diferente de la actual, con el fin de hacerlos adictos a estos espacios de cultura.

Por otro lado, en estos espacios expositivos se intenta comprender y servir al público, con el fin de formar a los visitantes para que sean capaces de conversar y dialogar con los objetos expuestos<sup>2</sup>. Además, dan a los usuarios la posibilidad de acceder a objetos y materiales escolares para que los conozcan, los valoren y los aprecien. La idea sobre la que se articula esta concepción de las exposiciones es que la escuela no solo es un edificio, ni un conjunto de personas, es más que todo esto, son recuerdos, experiencias, amistades... es un trozo de nuestra vida. Con esta idea, la realización de diversas exposiciones, reconstruye el ambiente de la escuela pasada en los pueblos de La Valldigna (una región rural de la Comunidad Valenciana). Estas exposiciones se crean como espacios de comunicación a partir de las aportaciones de diferentes personas que a través de sus recuerdos, comentarios, y materiales gráficos y escolares (fotografías, manuales de texto, cuadernos, labores, trabajos manuales, dibujos...) hacen posible su realización. Los objetos procedentes de los archivos personales son fundamentales para reconocer la importancia educativa que ha tenido la escuela a lo largo de los años, así como su influencia en las familias de estas poblaciones.

Las *cuatro exposiciones temporales de la cultura escolar* que formaban parte de esta experiencia didáctica, dieron una visión general de la evolución de la educación, de la escuela y del trabajo de los maestros, en un espacio concreto (los pueblos de La Valldigna: Tavernes, Simat, Benifairó, Barx, situados en la Comunidad Valenciana) y en un tiempo determinado (la primera mitad del siglo XX). Esta experiencia, facilitó y propició el conocimiento de la existencia entre los

---

<sup>1</sup> Hernández Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*, Trea, Gijón, 1998 p. 24

<sup>2</sup> Gesché-Konihg, N. *Museos y enseñanza en las Ciencias Sociales. Perspectivas de futuro. Iber 5, Los museos en la didáctica*, p. 12.

fondos de los archivos familiares, de diferente material escolar y didáctico de la escuela, tales como cuadernos, libros de lectura, enciclopedias, cartillas, dibujos, labores,... que tienen una gran importancia al ser símbolos de relaciones sociales significativas<sup>3</sup> que se desarrollaron en estas comunidades rurales. Por lo tanto, dar a conocer este material ha sido fundamental para preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de esta zona de la Comunidad Valenciana. Además, potenció en sus habitantes, la importancia de su recuperación ayudando a dar mayor valor a la protección de su legado escolar.

Pero también, las exposiciones fueron espacios de comunicación que dieron la posibilidad de escuchar las experiencias escolares vividas por las personas de estos municipios, que asistieron a la escuela a lo largo de las diferentes épocas. Por eso, a través de los comentarios de sus vivencias, percepciones y recuerdos, se pudo reconstruir algunas de las imágenes de su vida escolar, que han revelado maneras diferentes de hacer y de entender la educación, al ser las emociones las que han dejado grabada la huella de los recuerdos en la memoria, al rememorar, no solo hechos y objetos, sino también los afectos<sup>4</sup>

A través de la realización de *las exposiciones temporales de la cultura escolar* en los diferentes pueblos de la Valldigna se pudo contemplar el valor y significado del material escolar y gráfico expuesto, y comprender las experiencias educativas vividas en la escuela de nuestros mayores. De esta forma, las muestras escolares ayudaron a visualizar mejor la importancia de la recuperación del patrimonio escolar, y contribuyeron a un enriquecimiento personal y colectivo de la población. Estimularon la conciencia crítica, y permitieron entender mejor el papel que ha tenido la educación, la escuela y el maestro, a través del tiempo, en estas comunidades rurales.

Otro aspecto a destacar de esta experiencia didáctica, fue la posibilidad de resaltar y mitificar los objetos escolares que se exponían. Así pues, la realización de estas *exposiciones* en las diferentes poblaciones de la Valldigna, se convirtieron en espacios que ayudaron a fomentar una actitud positiva hacia la protección del patrimonio educativo de esta zona que estaba descuidado e inutilizado. Además, las exposiciones potenciaron el valor que tenía la recuperación, conservación, difusión y estudio del legado educativo de otras épocas, al reconstruir espacios de la memoria educativa que ayudaban a explicar como algunas prácticas escolares significaron una renovación pedagógica en las aulas a lo largo de los años. Asimismo, sirvieron de análisis y de reflexión sobre cuestiones educativas de la actualidad al acercarlas a la población, fomentando la sensibilidad hacia la contemplación y comprensión de una realidad escolar distinta de la actual, por eso,

---

<sup>3</sup> Somoza, M.; Yanes, C. (2009). La reconstrucción de los procesos educativos en la museología escolar. Reflexiones en torno a sus relaciones. En *El largo camino hacia una educación inclusiva. XV Coloquio de Historia de la Educación*, Gobierno de Navarra-Sociedad Española de Historia de la Educación Universidad Pública de Navarra, Pamplona, vol.II, pp. 647-657.

<sup>4</sup> LLona,M, (2005). Historia memoria y oralidad. En LEONÉ,Santiago; MENDIOLA, Fernando: *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales:investigación histórica y renovación pedagógica...*, Iruñea-Pamplona, p. 56.

según señala el profesor Mayordomo (2011) “*son muchos e importantes los objetivos y caminos que el estudio del patrimonio histórico-educativo nos plantea*”<sup>5</sup>.

## Experiencia didáctica de las exposiciones de la cultura escolar en la Valldigna

### ¿Como surgió la idea de utilizar las exposiciones de la cultura escolar para recuperar, conservar y difundir el patrimonio histórico-educativo de la Valldigna?

El objetivo principal fue la necesidad de crear expectación en torno a la realización de una serie de exposiciones dedicadas a la memoria escolar con el fin de despertar el interés de las poblaciones de la Valldigna sobre la escuela del pasado, y desarrollar en los visitantes un sentimiento de valoración y de protección hacia la cultura escolar. Pero, a la vez, se pretendía que también fueran espacios donde se pudieran desarrollar actitudes favorables para la recuperación del patrimonio histórico, al mostrar estilos educativos distintos de los actuales que servían para analizar los diferentes modos de concebir la educación a lo largo de los años.

El material didáctico y escolar expuesto en estos espacios educativos eran objetos que hacían posible a una parte de los visitantes, no solo sacar del olvido recuerdos escolares, sino también evocar experiencias didácticas personales que ayudaban a comprender mejor como se *enseñaba* y como se *aprendía* en la escuela pasada. El contenido de las exposiciones pretendía dar a conocer el modo de hacer y de vivir el proceso de enseñanza -aprendizaje de nuestros mayores, al ser espacios donde se podía visualizar la historia, el patrimonio y la memoria de la escuela a lo largo de las diferentes épocas.

Así pues, *los objetivos* en las cuatro *exposiciones de la cultura escolar* que se desarrollaron en las poblaciones de la Valldigna (Tavernes, Simat, Benifairó, Barx), fueron:

- Reconstruir desde una perspectiva general, el ambiente educativo de las comunidades rurales de La Valldigna durante la primera mitad del siglo XX.
- Rescatar y recuperar el patrimonio escolar que formaba parte de los archivos familiares para mostrarlo a las nuevas generaciones de estudiantes, docentes, investigadores y población en general.
- Conocer los medios y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje con las que contaban nuestros mayores.
- Concienciar y ayudar a potenciar la recuperación del patrimonio escolar para comprender la realidad educativa actual y valorar la trayectoria histórica del papel del maestro en el proceso educativo.

---

<sup>5</sup> Mayordomo Pérez, A. (2011). La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria. *En V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. Gandia, Av CEIC Alfons el Vell*, pàg.31.

- Conseguir una posición reflexiva del pasado con el fin de formar personas que sean más participativas y más responsables con el legado cultural y con la historia escolar.

### **Desarrollo de la experiencia**

La necesidad de concretar qué presentar, cómo hacerlo, y a quién se tenía que dirigir, se convirtió desde el principio en una premisa a resolver. Montar exposiciones de la memoria escolar tenía implicaciones directas sobre su función en la población, ya que el mensaje expositivo, los recursos utilizados, la reflexión sobre la importancia de recuperar y valorar su patrimonio escolar tenía que atraer la atención de todo tipo de visitantes. En este sentido, era importante la presentación de los materiales expuestos, al ser uno de los aspectos fundamentales para conseguir despertar en los visitantes la curiosidad, el interés, y una actitud favorable hacia la escuela pasada.

Por otra parte, las exposiciones se concibieron como espacios educativos con un papel didáctico al poder ofrecer actividades diversas a todo tipo de visitantes, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas. Esta premisa condicionaba los mensajes de los espacios expositivos diseñados, ya que tenían que ser comprendidos por un gran sector de la población, incluso por el sector escolar, siendo fundamental, en este sentido, la relación con la escuela, al convertirse las exposiciones en un apoyo educativo para afianzar el conocimiento cultural. Para ello, se programaron encuentros y visitas de escolares. Visitas que eran importantes como herramientas educativas que podían ayudar a los alumnos a ser conscientes de su herencia cultural, y a ser más comprensivos y respetuosos con la diversidad cultural. Al mismo tiempo, que también facilitaban la familiarización con este tipo de experiencias, al ser el germen que podía potenciar en un futuro, el desarrollo de una relación de asiduidad entre los escolares (futuros adultos) y las exposiciones de la cultura escolar.

Para planificar las visitas escolares nos preguntamos:

- ¿Qué nos gustaría que aprendiesen los niños en las exposiciones de la cultura escolar? - ¿Qué es lo que realmente les gusta hacer a los escolares cuando visitan las exposiciones?

Ante estas preguntas, nos planteamos la puesta en práctica de actividades que estuvieran acompañadas, para su realización, de diversos talleres que contaban con un gran abanico de ejercicios prácticos. Esta idea se basaba, en que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte de los objetos, para llegar a desarrollar una actitud de descubrimiento y de motivación en los visitantes. En este sentido, hay que resaltar que el conocimiento de la *escuela pasada* ha de tener su inicio y su fin en el estudio de las cosas reales. De esta forma, a través de los materiales expuestos se podía aproximar, a los escolares y a los grupos de visitantes a la realidad educativa de otras épocas.

Para la programación de las visitas y demás actividades educativas, se tuvo en cuenta la edad de los visitantes, niños, jóvenes o personas adultas, al existir diferencias entre ellos. Las características del trabajo a realizar en las exposiciones con grupos de escolares y grupos de personas no sujetas a disciplinas escolares, hizo que a la hora de presentar el contenido y la orientación de las actividades a realizar, se tuviese en cuenta la edad, pero también, los intereses de los visitantes. La finalidad a conseguir era facilitar la comprensión de experiencias educativas diferentes de las actuales, para poder desarrollar el valor del significado del material utilizado en la escuela de nuestros mayores.

Las actividades se basaban en la observación, exploración, y descubrimiento del material expuesto. Además, se contrastó todo aquello que se observaba, con los conocimientos que se tenía sobre dicho material, para después poner en común las ideas y poder compartir las diversas experiencias, sensaciones, o valoraciones de lo que se había observado. Esto permitió defender las interpretaciones de cada visitante, contrastándolas con la de los demás. Se partía de la experiencia de cada uno para comprender su particular forma de entender el mundo que le rodeaba, con el fin de desarrollar una actitud objetiva hacia los objetos y hacia el material de la exposición.

### **Áreas de trabajo de las exposiciones de la cultura escolar realizadas en las poblaciones de La Valldigna**

Las cuatro *exposiciones temporales de la cultura escolar* intentaron recrear el ambiente y las vivencias escolares que se desarrollaron a lo largo de diferentes épocas en las comunidades rurales de La Valldigna.

Las exposiciones tenían como foco de interés la creación de un espacio de estudio (la escuela vista a través de diferentes épocas) con los siguientes apartados:

- Mobiliario escolar, en donde se podía contemplar la evolución que había tenido a lo largo de los años, al haber una muestra de diferentes tipos de pupitres, bancos, mesas y sillas... mobiliario que con su distribución en el aula influyó en la dinámica de la clase y en la manera de realizar las diferentes actividades.
- Material escolar y didáctico (pizarra, tinteros, plumas, mapas, esferas terrestres, pesos y medidas, ábacos, láminas de historia sagrada, de ciencias naturales...), como recursos que facilitaban el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Manuales escolares, libros de texto, cartillas, enciclopedias, libros de lectura... que fueron instrumentos muy importantes donde se apoyaba la enseñanza, y cuya función didáctica dejaba ver los métodos de enseñanza que se utilizaban en las distintas épocas.
- Soporte de las actividades realizadas por los alumnos, cuadernos, dibujos, mapas, trabajos manuales, labores, cuadernos de rotación... que dejaban ver el mundo escolar de estos años y ayudaban a conocer mejor el ambiente de la escuela de nuestros mayores, al ser



huellas del pasado que aún se podían reconstruir en la memoria de distintas generaciones actuales.<sup>6</sup>

- Producciones de los maestros como diario de clase, memorias de prácticas, publicaciones de revistas escolares,... que permitieron comprender mejor la escuela pasada, porque en ellas quedaba reflejada las opiniones y las valoraciones de los docentes sobre diferentes temas.<sup>7</sup>
- Libros específicos para la formación docente con el objetivo de ampliar los conocimientos propios de la profesión, al mismo tiempo que también servían de orientación didáctica para la realización del trabajo escolar.
- Material fotográfico de escenas de la vida escolar organizados a través de un itinerario fotográfico, que ponían rostro a maestros y alumnos de estas comunidades rurales y permitía reconstruir a grandes pinceladas, todo lo que la escuela había significado para los habitantes de la Valldigna.

### **Organización de las exposiciones de la cultura escolar en los pueblos de La Valldigna**

Las diferentes exposiciones combinaban la presentación del material didáctico y escolar, con unos paneles acompañados con textos explicativos e imágenes ilustrativas donde se reflejaba el día a día escolar. Los paneles contenían información sobre los locales donde estuvieron ubicadas las escuelas a lo largo de los años, así como imágenes de promociones de alumnos de diferentes épocas. También se podía contemplar en ellos, escenas de la vida escolar que daban a conocer a los visitantes como era la vida de alumnos y maestros en épocas pasadas. Imágenes que plasmaban el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido a través del tiempo, y que constituían un reflejo de los contenidos y de las metodologías que se utilizaron en estas comunidades rurales. La información gráfica aportada por los paneles permitió en algunos visitantes, plantear propuestas metodológicas sobre cuestiones educativas que respondían a una particular visión e interpretación de la realidad<sup>8</sup>.

Respecto a la distribución del material expuesto en las exposiciones, se crearon diversos espacios donde se mostraba, junto con el mobiliario, el material escolar y didáctico utilizado por alumnos y maestros. Materiales como mapas, balanzas, láminas murales de diferentes asignaturas, libros de texto y de lectura, enciclopedias, o los cuadernos elaborados por los alumnos en los que se podía percibir los ejercicios de matemáticas, de lenguaje..., así como los dibujos que realizaban.

---

<sup>6</sup> Viñao Frago, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica. Aspecto metodológico e historiográfico. *Memoria, Conocimiento y Utopía* (Barcelona, México), pp. 93-120.

<sup>7</sup> Fernández Soria, J.M.; Agulló Díaz, C. (2002). *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-1909)*. Universitat de València.

<sup>8</sup> Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica, Barcelona.

También se podía contemplar los cuadernos de preparación de las clases que utilizaban los maestros en los que quedaba reflejado, los contenidos y las metodologías utilizadas.

Con la observación del material se pretendía que los visitantes pudiesen compartir sus vivencias escolares y su propia interpretación de los objetos que estaban expuestos.

En este contexto, los *ejes de trabajo* fundamentales para la puesta en práctica de esta experiencia didáctica que se llevó a cabo a través de las cuatro exposiciones de la cultura escolar en los pueblos de La Valldigna, fueron:

- Primera exposición titulada “*Escuelas para el recuerdo (1870-1970)*” realizada en el Real Monasterio de Santa M<sup>a</sup> de la Valldigna de Simat (2010). Tenía como objetivo concienciar a los visitantes de que la escuela no solo era un edificio, era algo más, eran formas de pensar y de vivir que formaban parte de las vidas de las personas. Para ello, se puso voz y rostro a los protagonistas, maestros y alumnos, que con sus recuerdos, comentarios y aportación de material escolar y gráfico, ayudaron a rehacer la enseñanza de una parte de nuestra historia escolar. El material aportado fue como una gran ventana que dejaba ver y contemplar el mundo educativo pasado.



Imágenes generales de la exposición. Reconstrucción de un aula de la escuela pasada.



Mobiliario



Clase de labores



Material didáctico



Revistas pedagógicas



Libros de texto y de lectura



Cartillas de escolaridad

- La segunda exposición titulada “Un estudio de caso. *La escuela de niños nº 3 de Tavernes de la Valldigna. Una educación alternativa, activa y unida a la vida (1933- 1971)*”, realizada en la Casa de la Cultura de Tavernes de la Valldigna (2013), presentó un modelo de escuela que supuso un antes y un después en la forma de concebir la educación en esta comunidad rural. Escuela que cambió el concepto social que sus habitantes tenían de ella y de los maestros al conseguir desarrollar una enseñanza de calidad, activa y unida al medio, en unos años donde no se valoraba la educación. Una escuela que a lo largo de épocas tan diferentes como la república y la dictadura franquista, supo mantener una metodología diferente de las restantes escuelas de la población, dando como resultado que los habitantes de esta comunidad rural valoraran y respetaran la educación y la cultura.



Mobiliario de la Escuela de niños nº3 de Tavernes de la Valldigna



Material didáctico Escuela de niños nº 3 Tavernes de la Valldigna Documentación



Imagen general de la exposición

- El tercer espacio educativo desarrollado en esta experiencia didáctica, fue llevado a cabo a través de la presentación del estudio de la vida profesional de un maestro que hizo valorar la cultura de aprender a leer y a escribir, tanto a los alumnos como a sus familias. La exposición titulada “*Historia de vida de un maestro: Víctor Calatayud Tortosa, un modelo de maestro. Un modelo de escuela (1901-1971)*” se realizó en Casa de la Cultura de Barxeta (2014).

En la exposición se podía contemplar la documentación sobre la vida académica, profesional y sobre el trabajo educativo realizado por este maestro a lo largo de su trayectoria docente. Se dedicó un espacio a mostrar los libros, el material didáctico, y las actividades de los alumnos (de enseñanza primaria, bachillerato, y educación de adultos), donde se percibía la metodología innovadora utilizada que propició y favoreció la aparición de una educación activa y arraigada al medio. Educación, donde la escolarización y la calidad de la enseñanza eran fundamentales, en una época donde no se valoraba socialmente la fuerza que tenía para conseguir el progreso en la vida de las personas. En este contexto, encontramos al maestro Víctor Calatayud Tortosa, que hizo posible representar todo lo que simbolizaba ser un buen maestro, al ser la imagen del deseo de una *escuela nueva* en contenidos y en la aplicación de nuevas metodologías. La educación en sus manos cambió al tener una clara función divulgadora de la cultura. Se puede decir que él representó todo lo que Rodolfo Llopis<sup>9</sup> nombró con la frase “*La revolución en la escuela*”, al desarrollar tareas de educación en todos sus niveles. Trabajó por la alfabetización de la población, y por una escolarización real que logró disminuir el absentismo escolar. Hizo que las familias valoraran el estudio, la educación y el papel de la escuela dentro de su propio desarrollo personal.

---

<sup>9</sup> Llopis, R. (1993). *La revolución en la escuela*. Madrid, Edit Aguilar.



Imágenes de la exposición: 1. Espacio dedicado a la vida académica y profesional del maestro D. Víctor Calatayud. 2. Espacio dedicado al material didáctico y a las actividades escolares de los alumnos.



3. Fotografías de las diferentes promociones de alumnos y reconocimiento de la labor educativa de este maestro. 4. Manuales escolares y libros de lectura.



5. Documentación de la Depuración del maestro. 6. 8. Material escolar 1945

- La cuarta exposición de la memoria escolar se tituló “*Un ejemplo de escuela rural. La microescuela Bordería, 1961-1971*” y se realizó en la Casa de la Cultura de Tavernes de la Vallidigna (2016). En ella, se representó como era el día a día de la vida de esta microescuela, como ejemplo de escuela rural de maestro único en la década de los años sesenta del siglo XX. Escuela que impartía una enseñanza mixta de niños y niñas juntos en la misma clase, en una época (la dictadura franquista) en donde la enseñanza mixta no estaba permitida para los restantes centros escolares de la población. Una escuela con sentimiento de comunidad educativa, donde maestras, alumnos/as, padres y vecinos de las pedanías del Teularet perteneciente a la población de Tavernes de la Vallidigna, se sentían miembros y parte de ella. Eran como una gran familia con necesidades e intereses comunes. Una escuela diferente que hizo valorar la cultura y la educación consiguiendo que sus alumnos, después de los años guardaran un respeto y un interés por la educación y por la cultura en general. Una escuela que tenía una numerosa biblioteca que acercó a los niños y a las niñas al mundo de la lectura. Una escuela que ayudó a comprender la realidad educativa pasada y presente, así como la trayectoria histórica del papel del maestro en el proceso educativo. La exposición, permitió a los visitantes contemplar los diversos materiales escolares, libros, mobiliario y vestuario escolar de la década de los años sesenta utilizados en esta microescuela.



Imágenes de la exposición con la mesa de maestro, pizarra y material didáctico



Diploma concedido a los alumnos/as por sus méritos y aprovechamiento escolar.  
Imágenes de material escolar, libro de texto y de lectura, cartilla de escolaridad

## Actividades y talleres realizados alrededor de las exposiciones temporales de la cultura escolar en las comunidades rurales de La Valldigna

- *Actividad:* Campaña de recogida de material escolar libros, cuadernos, dibujos, labores... de la escuela pasada invitando a toda la población. La finalidad era dar a conocer los motivos de la realización de las diferentes exposiciones para concienciar a la población de la importancia de recuperar el patrimonio histórico-educativo de La Valldigna.
- *Taller:* *Aprendiendo a investigar nuestro pasado escolar.* En este taller se ponía rostro y voz a los maestros y a las diferentes promociones de alumnos de la Valldigna. Se realizaron entrevistas-coloquio a maestros y alumnos de la escuela pasada donde contaron sus experiencias y sus vivencias escolares. Con ello, se hizo más visible, real y vivo el material expuesto en la exposición.



Alumnos de diferentes épocas de la Valldigna



Tavernes Pàrvulo 1959



Simat 1951



- *Taller:* Trabajamos con los *cuadernos escolares* de la “*escuela de ayer*”. Los cuadernos son producto de la cultura escolar donde queda reflejado el trabajo diario y la producción escrita de los alumnos. Nos informan del currículum enseñado y de los cambios que se han producido en dicho currículum a lo largo de los años. Pero también en ellos, se visualiza la importancia dada a las materias vistas a través del tiempo, así como el modelo de enseñanza-aprendizaje que subyace en ellas<sup>10</sup>. En este apartado se realizó un taller donde se analizaron *los cuadernos de rotación*<sup>11</sup> al ser una fuente valiosa de información, porque a través de ellos se reflejaba el trabajo diario de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus defectos y errores, quedando constancia el ambiente de la clase y el nivel curricular que tenían los alumnos.



Cuadernos escolares con diferentes actividades de los alumnos

- *Taller:* *Análisis de los libros de lectura y manuales escolares* de diferentes épocas al constituir el principal soporte de la enseñanza. En los libros de lectura y manuales quedaba reflejado, los contenidos de las asignaturas, la metodología de trabajo desarrollada en la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado. Como actividad se realizó un estudio de diversos manuales de texto, comparando manuales de texto de la escuela de nuestros mayores con libros de textos actuales.

---

<sup>10</sup>Viñao Frago, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspecto metodológico e historiográfico. *Memoria, Conocimiento y Utopía* (Barcelona; México).

<sup>11</sup>Martín Fraile, B. (2003). El cuaderno de Rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la inspección. En *Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos.

Badanelli Rubio, A.M. (2010). Cuadernos de rotación, cuadernos de deberes: un estudio comparado. En Meda, J., Montino, D. y Sani, R. (eds.): *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th And 20th Centuries*. Edizione Polistampa, Florencia.



Manuales escolares y libros de lectura

- *Taller:* Analizar la importancia del mobiliario y su distribución en el aula, al condicionar la metodología y los recursos a utilizar de maestros y alumnos.



Aula 1920



Pupitre individual 1920



Mesa y silla 1935



Mesa del maestro

- *Taller:* *Itinerario fotográfico* de la escuela pasada. Recogida de material fotográfico relacionado con la escuela de nuestros mayores. Se realizó un álbum de escenas de la vida escolar, así como del material didáctico y escolar que se utilizaba en las escuelas de la Vall d'igna<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>Del Pozo Andrés, M (2006). Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 291-315.

De Las Heras, B (2012). *El testimonio de las imágenes*. Fotografía e Historia, Madrid, Creaciones Gabrielle Vincent.



Material escolar y didáctico: plumier, tintero y balanza



- *Actividad:* Coloquio sobre “La enseñanza en la escuela pasada”.
- *Actividad:* Mesa redonda donde se analizó los métodos de enseñanza aprendizaje de la escuela pasada (Dos modelos educativos: La escuela de la república y la escuela franquista) participando maestros, alumnos, padres, profesores universitarios...



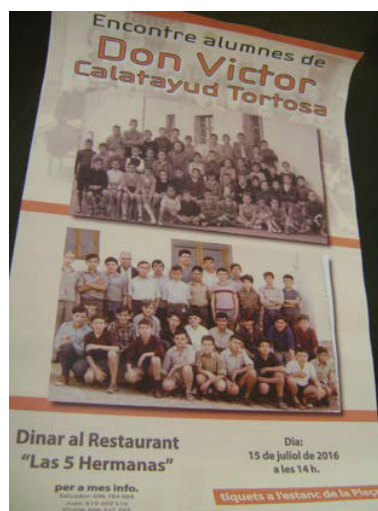
- *Actividad:* Conferencia-coloquio sobre la *Historia de vida del maestro Víctor Calatayud Tortosa*. Con la participación de familiares y alumnos del docente.



- *Actividad:* Realización de cartel anunciador para dar a las exposiciones y a las actividades relacionadas con ellas, una imagen visual de impacto inmediato.



- *Actividad:* Organización de un encuentro de antiguos alumnos del maestro Víctor Calatayud para rendirle homenaje ante sus familiares. En este encuentro se desarrolló un diálogo contrastándose los momentos escolares vividos con la educación que se desarrolla actualmente.



## A modo de reflexión

La realización de esta experiencia didáctica que se llevo a cabo a través de las cuatro *exposiciones temporales de la cultura escolar* en las diferentes poblaciones de La Vall d'igna como espacios educativos y de divulgación, hicieron más comprensible el patrimonio histórico- educativo de esta zona.

Por otra parte, la utilización del espacio de las exposiciones como recurso didáctico que ponía en práctica actividades y talleres de divulgación para un mayor sector de la población, (adultos, jóvenes, niños), hizo más accesible el valor del patrimonio histórico educativo de estas comunidades rurales. Asimismo, la observación directa del material expuesto, junto con las actividades y talleres realizados alrededor de las exposiciones, consiguieron aumentar en los visitantes de las diferentes edades, su curiosidad y su interés en la recuperación del patrimonio escolar.

Esta experiencia didáctica incrementó el bagaje cultural de los habitantes de estas poblaciones al ser a la vez un recurso de formación y de enseñanza. En este sentido, la realización de las diferentes actividades, como debates, coloquios, encuentros de antiguos alumnos...ayudaron a encontrar y reconstruir parte de la historia escolar de estas comunidades rurales, que pueden contribuir a comprender la realidad de la escuela actual.

Las cuatro exposiciones fueron una invitación para continuar trabajando en la recuperación mantenimiento y difusión del patrimonio histórico educativo en general, para que no se pierda o quede en el olvido.

## Fuentes bibliográficas

Alonso Fernandez, L. (1999). *Museología y museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Álvarez Domínguez, P.(2008): Fotografías y sentimientos para un museo pedagógico. Análisis del desarrollo de una metodología participativa en la Universidad desde una perspectiva comparada. En LOPEZ, F.(dir). *La educación como respuesta a la diversidad comparada. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada.

Antoranz Onrubia, M.A. y Pérez, P. (1983). Un método para aprovechar las visitas culturales a Museos y Monumentos. *Estudios Pedagógicos*, n.º 10. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 36.

Badanelli Rubio, A.M. (2010). Cuadernos de rotación, cuadernos de deberes: un estudio comparado. En Meda, J., Montino, D. y Sani, R. (eds.): *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th And 20th Centuries*. Edizione Polistampa, Florencia, pp. 793- 802.

Burke, M. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.

De Las Heras, B (2012). *El testimonio de las imágenes*. Fotografía e Historia. Madrid: Creaciones Gabrielle Vincent.

Del Pozo Andrés, M. (2006). Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 291-315.

Fernández Soria, J.M.; Agulló Díaz, C (2002). Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano(1908-1909). Universitat de València.

García Blanco, A. (1978). Museo y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 42.

García Blanco, A. (1988). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gesché-Konihg, N. (1998). Museos y enseñanza en las Ciencias Sociales. Perspectivas de futuro. *Iber 15, Los museos en la didáctica*.

Hernández Hernández, F. (2003). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.

LLona, M. (2005). Historia memoria y oralidad. En Leone, S.; Mendiola, F.: Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica ..., Iruña-Pamplona.

LLopis, R (1933). *La revolución en la escuela*. Madrid: Edit Aguilar.

Martín Fraile, B. (2003). El cuaderno de Rotación. Instrumento pedagógica al servicio de la inspección. En *Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgs.

Mayordomo Pérez, A (2011). La recuperació del patrimoni historicoeducativo: raons, propostes i convocatoria. En *V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: AV CEIC Alfons el Vell.

Pérez Santos, E. (2000). Estudio de visitantes en museos . Metodología y aplicaciones. Gijón: Trea.

Somoza, M.; Yanes, C. (2009). La reconstrucción de los procesos educativos en la museología escolar. Reflexiones en torno a sus relaciones. En *El largo camino hacia una educación inclusiva. XV Coloquio de Historia de la Educación*, Gobierno de Navarra-Sociedad Española de Historia de la Educación. Pamplona, vol.II, Universidad Pública de Navarra .

Viñao Frago, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica. Aspecto metodológico e historiográfico. *Memoria, Conocimiento y Utopía, n.º3*. (Barcelona), pp.93-120.

## El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta

### The Bothoa Museum, a school of rural of the thirties

---

**Cédric Binet**  
**Musée de l'école de Bothoa**

Fecha de recepción del original: mayo 2018  
Fecha de aceptación: mayo 2018

#### **Resumen**

El museo Bothoa, situado en Bretaña (Francia), ha querido ofrecer al escolar, no solo la recreación de los entornos educativos de los años treinta, sino la inmersión en el contexto de la época. Para conseguir este propósito, hacen que los estudiantes perciban y se sumerjan en el ambiente en el que se desarrollaba la actividad del niño, desde su camino al colegio hasta llegar al final de la jornada, pasando por la entrada desde el patio, la ropa que vestían, las rutinas que desarrollaban, y cómo eran sus juegos, ropas y comida.

**Palabras clave:** Museo de Bothoa, museo educativo, patrimonio histórico educativo.

#### **Abstrac**

The Bothoa Museum, located in Brittany (France), wants to offer the student, not only the recreation of the educational environments of the thirties, but the immersion in the context of the time. To achieve this purpose, they make students perceive and immerse themselves in the environment in which the child's activity developed, from their way to school until the end of the day, through the entrance from the patio, the clothes that they dressed, the routines they developed, and what their games, clothes and food were like.

**Keywords:** Bothoa Museum, educational museum, educational historical heritage

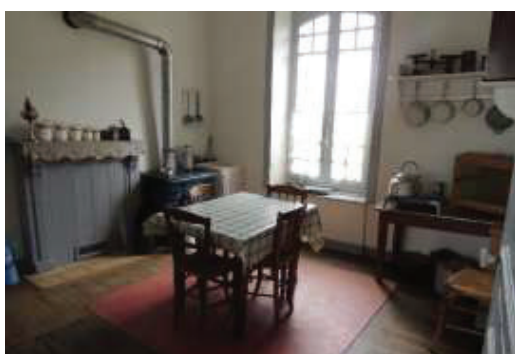




*Ilustración 1: La clase*

Desde su creación en 1994, el museo Bothoa, ubicado en el centro de Bretaña, ha optado por ofrecer un descubrimiento original del museo: **el día del colegial**.

El día escolar es una visita típica propuesta a grupos escolares durante todo el año y a las familias durante las vacaciones escolares. Esta animación tiene como objetivo recrear el quehacer de un estudiante de una escuela rural de los años treinta, época de la creación de la escuela. La jornada se divide en varias etapas que tienen como punto común hacer entender la vida cotidiana de los niños de principios del siglo XX.



*Ilustración 2: La cocina*

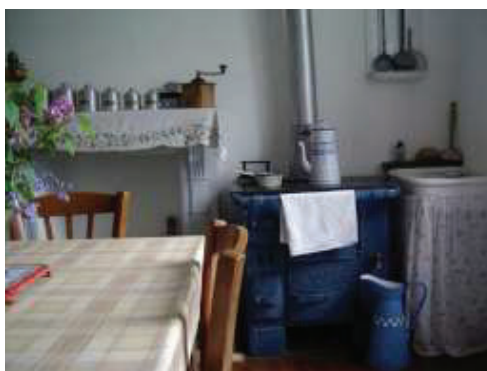




Ilustración 3: Camino al colegio (Chemin creux)

## El camino del colegial.

Situado en el corazón de Bretaña, el pueblo de Bothoa todavía tiene una bonita red de senderos “encajonados” (*chemin creux*) típicos del paisaje cubierto del oeste de Francia. El día del alumno comienza con un viaje de 2 a 3 km por el campo para acabar en la escuela. Esta es una oportunidad para que los visitantes y estudiantes descubran el ambiente de esta escuela y revivan el viaje, a veces complicado, que emprendían los niños del campo cada día.

## La clase

Los escolares ese día son recibidos por el maestro vestido con su blusa gris tan pronto como llegan a la escuela. A golpe de silbato, los estudiantes se cuadran bajo patio antes de entrar silenciosamente dentro de la clase.

En una clase reconstituida como lo fue en 1930 con sus largos escritorios, pizarra, mapas de Vidal-Lablache, los visitantes se sumergen en la atmósfera de las escuelas del pasado.

Después de la lectura de la moraleja y la escritura de la frase a recordar, se propone una actividad de escritura de pluma Sergent-Marjor y tinta morada según la edad del público recibido: líneas de escritura para los más pequeños, y para los mayores un dictado de certificado de estudio. En invierno, el calor de la estufa de carbón se agrega al olor de la tiza

Este momento en clase también hace posible evocar los sistemas de recompensas y castigos practicados por los maestros.

## La sopa

En el pasado, los niños en Bothoa no tenían una cantina y los estudiantes tomaban sus comidas en los cafés de la aldea. Por lo tanto, se invita a los escolares por un día a probar la sopa de verduras y el pan de mantequilla para el postre. Comida frugal pero que invariablemente se ofrecía a los niños en 1930. La sopa se sirve en la única tienda que todavía está abierta en Bothoa, el café Chez Isabelle. Las miles de comidas que se sirven cada año hacen posible mantener una actividad comercial en el pueblo con todo lo que puede brindar como un vínculo social para este pequeño pueblo.



## Visitas para todos ...

El museo ofrece a los grupos escolares varios talleres para responder los interrogantes de los estudiantes sobre la infancia de sus bisabuelos.

### ¿Cómo vivía la maestra en 1930?

La visita del alojamiento, completamente amueblado, nos permite entender cómo vivía la maestra sin agua corriente, calefacción y electrodomésticos. Al buscar intrusos o responder un cuestionario, los niños descubren objetos cotidianos y abordan diversos temas, como la energía utilizada, la higiene, el ocio...



### ¿Cómo fueron los niños vestidos en el pasado?

Trabajando desde una fotografía de clase y una película filmada en Bothoa en 1962, los estudiantes comparan cómo vestirse en el pasado y en el presente. La blusa, los calzones cortos, los zapatos de madera, las chanclas, la mochila, todas esas prendas y accesorios que han desaparecido, pero que anteriormente correspondían a una necesidad y que revelan los cambios experimentados por nuestra sociedad en los últimos ochenta años.

### ¿Cómo jugaron los niños en el pasado?

Más allá de la escuela, el museo Bothoa está interesado en todo lo relacionado con el mundo de la infancia donde el juguete es un elemento importante. A través de la producción de muñecas de patata o la presentación de juguetes hechos por jóvenes pastores, los niños se dan cuenta de la creatividad y el ingenio de sus bisabuelos.

Se ofrecen varios talleres según las exposiciones temporales organizadas por el museo. En la continuidad del día del escolar, estas exhibiciones ilustran las evoluciones del mundo de la escuela y la infancia. Así, en 2018, la exposición *Más o menos bestias, animales y educación* nos cuestiona sobre el cambio de la imagen de los animales a través de herramientas educativas durante los siglos XX y XXI.

Este día del colegial permite a los profesores ilustrar los conceptos del plan de estudios escolar, como cambiar los estilos de vida, la noción del tiempo... Por lo tanto, se reciben más de 6000 estudiantes por año en el museo, no solo para visitar el museo, sino para vivir el día de un escolar de la década de 1930. Una experiencia sensorial marcada por los silbidos, el calor de la estufa, el sabor de la sopa y el olor a café en la casa de la señora.



## Cantabria como espacio vivido. Mi geografía espacio-temporal

---

Juan Iglesias Alonso

### Resumen

Con calma, sin prisas, Juan Iglesias vuelve a aquellos lugares donde desarrolló su vida profesional como maestro a lo largo de la geografía de Cantabria. Los entornos están muy cambiados, pero la mayoría de los edificios siguen cumpliendo su función de ser escuelas.

La afición que el autor siempre tuvo por la fotografía nos permite comparar visualmente el entonces y el ahora de muchos de ellos.

Siguiendo el modelo espacio-temporal de la Geografía del Tiempo de Torsten Hägerstrand, en el escrito las reflexiones del viajero no buscan solo cosas, sino también personas con las que compartió ese pasado.

**Palabras clave:** Geografía del Tiempo, Torsten Hägerstrand, modelo espacio-temporal, Cantabria, escuelas

### Abstract

Calmly, without hurries, Juan Iglesias returns to those places where he developed his professional life as teacher along the geography of Cantabria. The environments are very changed, but most of the buildings continue fulfilling their function to be schools.

The interest that the author always had for the photography, allows us to compare visually the past and the present of many of them.

Following the time-space model of The Geography of the Time by Torsten Hägerstrand, in the writing, the reflections of the traveller do not look only for things, but also for people with who he shared this past.

**Key words:** The Geography of the Time, Torsten Hägerstrand, time-space model, Cantabria, schools.

He vuelto, tenía que volver, siempre me gustó viajar y vaya si he viajado. Mi vida personal, familiar y profesional ha sido un continuo cambio, de escuela en escuela, de vivienda en vivienda por las tierras de Cantabria. He sido un maestro vocacional, realicé mi trabajo con dedicación e interés. Manifiesto mi preferencia por el mundo rural, sobre todo las pequeñas escuelas unitarias, gran parte de ellas hoy en día ya sin función propiamente escolar.

Puedo decir que mi experiencia ha sido única y me temo que ya irrepetible. El por qué volver a los lugares donde fui feliz no tiene más explicación que el gusto por viajar, el espíritu de descubrimiento del territorio, conocer los cambios producidos con el paso del tiempo, afianzar mi geografía espacio-temporal y revivir mi pequeña historia personal.

Volver a un espacio interiorizado, percibido, vivido, mi espacio individual, subjetivo. Además, he comprobado que, a pesar de los años transcurridos, un elemento fundamental de estos territorios a los que vuelvo, las personas que pude encontrar, todavía me recuerdan con cariño y yo también a ellas.

Tuve la suerte de sacar las oposiciones en el año 1979, a tiempo...

A partir de aquí, comienza otra historia, son catorce localidades, varias viviendas distintas, miles de kilómetros por las carreteras de Cantabria -aclarando que las comunicaciones no eran, ni mucho menos, como ahora-, cientos de alumnos, compañeros, familias... Horas y horas de formación en diversos organismos: ICE, CEP, UIMP, Universidad de Cantabria... Un gran esfuerzo personal y familiar... todo por y para la escuela pública. Estoy seguro de que mereció la pena.

En aquellos tiempos, los maestros con oposición hacíamos la labor de interinos, aunque técnicamente éramos propietarios provisionales. Tardaron algunos años en darnos destino definitivo porque hubo una reivindicación, de las promociones anteriores, para que los maestros de Cantabria se quedaran en Cantabria si así lo deseaban. Por lo tanto, hubo que recorrer la geografía regional.

Este es el relato de los diferentes destinos que tuve la oportunidad de conocer. No es una sucesión cronológica, sino que iré saltando de uno a otro por la razón que se entenderá. Estos viajes tuvieron lugar entre el invierno y la primavera de 2018.

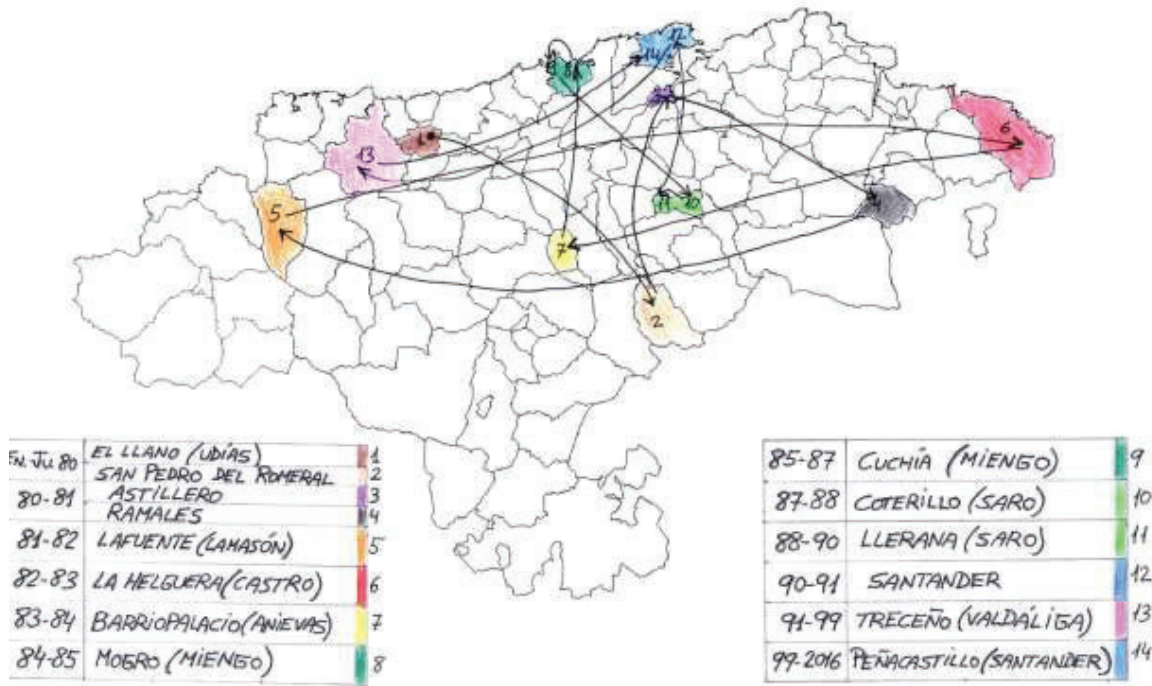


Foto 1: Mi geografía espacio-temporal

Viajo a menudo a Castro Urdiales. Cuando volví, recientemente, a Helguera, me llevé una tremenda decepción. La inmensa presión urbanística, las construcciones anodinas, sin plan de ordenamiento, han convertido una zona rural en un lugar sin identidad. Y, para mí, lo peor es que la escuela ha desaparecido..., solo queda la huella en el lugar donde estuvo. Me he interesado por saber lo que ocurrió. Me dirigí primero a la Consejería de Educación para intentar que me dijeran cuándo se desafectó el edificio. Allí no lo sabían, no lo encontraron en los archivos. Luego fui al Ayuntamiento de Castro Urdiales, al archivo municipal, y una amable funcionaria me comentó que hacia 2001 o 2002 constaba y que en el 2005 era ya solar. Al parecer, se produjo un incendio y... desapareció.

Me destinaron a Castro Urdiales en el curso 82-83. Este municipio de la costa oriental de Cantabria limita con la provincia de Vizcaya. Esta circunstancia es crucial para entender la transformación del municipio. Muchas personas de la provincia vecina fijaron su residencia en Castro. La presión demográfica desató un auge desmesurado de la construcción, con todos los problemas que ello implica.

Cuando fui a Castro, tenía menos de la mitad de la población actual. Había mucha más gente de la zona y la vida era sencilla, como en cualquier pueblo. Mi escuela, unitaria, estaba en uno de los

barrios del municipio, Helguera (Sámano). Era un edificio escolar sencillo, humilde, de una sola planta, con un aula, servicio y una pequeña habitación. No tenía vivienda; por lo tanto, tuve que alquilar un piso en Castro. Me desplazaba diariamente dos veces, mañana y tarde, pero estaba cerca y había poco tráfico. Al contemplar las fotos, recuerdo a mis doce alumnos. Las actividades, paseos por la zona, excursión a Bilbao: era la época de la educación para el consumo, y fuimos a la Feria de Muestras... Recuerdo también alguna chocolatada y, algo poco frecuente, que monté en el cuartuco mi laboratorio fotográfico y vieron los alumnos cómo aparecían las fotos. Esas experiencias quedan en la memoria.







**Fotos 2 y 3: La escuela de Helguera (Sámano, Castro Urdiales) en 1983 y su “huella” apenas perceptible en la actualidad**

El martes trece de marzo decidí hacer una excursión a la cueva de El Soplao. Cuando fui a comprar la entrada, me saludó una sonriente joven. Resultó ser una antigua alumna del colegio comarcal de Treceño. Me llevé una gran alegría, recordamos anécdotas y revivimos historias.

El colegio de Treceño fue mi primer destino definitivo. Llegué en el curso 91-92 y estuve ocho años. Vivimos durante algún tiempo en una casa para maestros. La primera impresión que me dio el colegio, al verlo, es que era muy gris, literalmente.

Creo que mi trabajo allí, junto a mis compañeras de Infantil y de Ciclo, fue muy interesante. Contribuimos a darle un aire de modernidad. Coordinábamos, hacíamos excursiones, actividades en común... Fueron buenos años. En esta época de Treceño, aparte del trabajo diario, debo destacar un curso muy importante que tuve la oportunidad de realizar: “Curso de especialización en lengua extranjera (Inglés) para maestros y maestras” impartido en la Universidad de Cantabria. Realicé la fase de prácticas en Treceño y, junto con mis compañeras tutoras, preparamos el Proyecto “Teddy” para la incorporación del Inglés en Infantil y Primer Ciclo. También en esa época tuve la oportunidad de realizar la acreditación para cargos directivos, ya que había desempeñado esas funciones en las escuelas.

Volví a Treceño esta primavera de 2018 y vi a mi antigua compañera de Infantil; todavía no se ha jubilado y ahora es jefa de Estudios. Estuvimos un rato charlando y le comenté el gran cambio experimentado en el cole. Ahora es sencillamente luminoso, el entorno está muy arreglado y se ve buen ambiente. Pero me satisface que el cambio a la modernidad lo iniciásemos allá por los años noventa.



Fotos 4 y 5: El colegio de Treceño en 1992 y en hoy en día

El mismo día de mi retorno a Treceño volví también a mi primer destino provisional, de enero del 80. Era la escuela de El Llano, en el municipio de Udías, entre Cabezón de la Sal y Comillas. Allí tuve mi primer contacto con la escuela, mis primeros compañeros. Corto tiempo, pero fructífero. He visto el antiguo edificio escolar con un cierto abandono. Han construido un nuevo colegio en El Llano. La zona ha cambiado bastante por el auge de la construcción, pero sigue con su ambiente rural. Qué estupendos paseos por el monte Corona.

Me gusta mucho visitar las cuevas de Cantabria. Hacía años que no volvía a las muy conocidas de Ramales. El jueves 15 de marzo de 2018 visité la cueva de Covalanas. Allí, hablando con el guía, ya que era el primer y único visitante de la mañana, le dije que había estado de maestro en el Colegio Príncipe de Asturias. El hombre era bastante joven, pero me indicó que su compañera en la cueva de Cullalvera quizá hubiera estado en ese colegio por aquella época. Efectivamente, hablé con ella y me recordó. No había estado en mi grupo, sino en el otro 4º.

Rápidamente, lo comunicó a todos a través de las nuevas tecnologías... Y pude hablar con alguna alumna. Fue muy emotivo. Además, me comprometí a pasarles las fotos que les hice en aquella época. Un aliciente para mí; digitalicé las diapositivas y se las envié.

Estuve en el colegio de Ramales durante el curso 80-81. Tenía horas de apoyo a la directora y también impartía mis clases a un grupo de 4º.

Las comunicaciones no eran como hoy en día. A mí me gustan los pueblos y decidí quedarme a vivir allí. Solicité una vivienda en el centro, que por aquella época no la ocupaba el conserje. Me la concedieron y estuve muy tranquilo, cómodo, feliz. Lo único que nos alteró la vida fue el golpe de estado del 23-F. Lo viví con mis compañeros con cierta preocupación. Afortunadamente, a lo largo de la mañana siguiente todo se fue terminando.

Hoy el colegio ha crecido bastante. También tienen Educación Secundaria y pabellón polideportivo. En cuanto al pueblo, han construido en exceso y de manera desordenada. El paisaje de los alrededores sigue siendo excepcional. ¡Qué paseos hacia Covalanas, o cerca del Asón o hacia Soba! ¡Maravilloso el pico San Vicente!



**Fotos 6 y 7: El colegio de Ramales en 1981 y en 2018**

El 28 de marzo me di una vuelta por Mogro (Miengo). Hacía tiempo que no pasaba por Mogro pueblo. Decepción tremenda. Construcción excesiva, urbanismo muy mejorable, viviendas sin estilo, en general con poco gusto y un centro comercial sin uso, sensación de abandono... Estuve hablando con el padre de una alumna. Sí me recordaba y juntos comentamos aquel año en el que

viví allí. Residen en una casa cercana. Recordaba esa vivienda tradicional. Hoy está muy arreglada, preciosa, contrasta con la mayoría de los alrededores carentes de estilo y con diseño discutible, muy diferente a la arquitectura tradicional cántabra. La zona de la playa también ha sufrido una presión urbanística excesiva. El paisaje que se divisa enfrente es maravilloso, Liencres y la desembocadura del Pas.

Estuve en Mogro durante el curso 84-85. Era una zona rural, con mucho campo. Vivíamos en las casas de los maestros, hoy ya desaparecidas. Recuerdo que eran unos veinte alumnos de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Afortunadamente, la escuela permanece y continúa en funcionamiento. Hoy en día se puede considerar un lujo tener una escuela en el pueblo.





**Fotos 8 y 9: La escuela de Mogro en 1985 y en la actualidad**

Los dos cursos siguientes estuve destinado en Cuchía (Miengo). Allí residimos en una casa de maestros en el pueblo Cudón. El colegio está situado en una zona cercana a la playa, pero también a una cantera, que por aquel entonces funcionaba. El entorno estaba bastante degradado.

Recuerdo que tuve alumnos de cinco años el primer curso y alumnos de cuatro y cinco el segundo curso. Una experiencia más...

No suelo ir por esa zona, pero cuando volví a Cuchía me llevé una agradable sorpresa. La zona que yo conocí degradada ha sido regenerada extraordinariamente por el trabajo humano. El colegio tiene buenas instalaciones, el entorno está muy bien recuperado, con grandes espacios para pasear y una playa muy accesible.



Fotos 10 y 11: El colegio de Cuchía en 1987 y ahora

Volví a Lafuente (Lamasón) el viernes 30 de marzo. El paisaje, espectacular, las carreteras muy bien arregladas. Fui convencido de que me encontraría alguna persona conocida, por lo que llevaba mi álbum de fotos para mostrar. Tengo especial cariño a este pueblo. Había estado visitando Lafuente años antes. Siempre tuve la ilusión de ir destinado a un sitio así. Un pueblo con dos barrios, con su iglesia románica, rodeado de montañas... En esencia, el pueblo no ha cambiado mucho, las casas están bien arregladas, la transformación fundamental son los caminos interiores, que están perfectamente adecentados, ahora ya no hay barro. Fue una gran emoción para mí llegar a la escuela, que también había sido mi casa. Ahora está muy arreglada y convertida en albergue de peregrinos del Camino Lebaniego. Tuve la oportunidad de hablar con uno de los pocos artesanos de albarcas. Más tarde, en la plaza, reconocí a una mujer que resultó ser una antigua alumna. Nos saludamos, hablamos, recordamos, le mostré las fotos. Fue un acontecimiento; poco a poco llegaron otros vecinos. Uno de ellos, otro antiguo alumno, se quedó en el pueblo a vivir. De siete alumnos, pude ver a dos y tener noticias de los demás.

Estuve destinado en Lafuente durante el curso 81-82. Es un pequeño pueblo de Lamasón a unos noventa kilómetros de Santander. La escuela, unitaria, solo tenía siete alumnos. Al vivir en la casa del maestro, pude formar parte de la pequeña comunidad. La vivienda estaba en buen estado, con una buena cocina. No tenía televisión. Mi contacto con el mundo era la radio. Hoy en día hay muy poca gente, pero mantienen el pueblo, como he dicho, bastante bien arreglado. Ha mejorado mucho. La vida durante ese año fue muy agradable y sencilla, tanto en la escuela como recorriendo los alrededores.



**Fotos 12 y 13: La escuela de Lafuente (Lamasón) en 1982 y en la actualidad, convertido en albergue.**



He estado en Barriopalacio dos veces esta primavera de 2018. Pude contactar con vecinos de entonces que siguen viviendo en el pueblo. Me dio muy buena impresión. Casas arregladas, una bolera estupenda. Un lugar que conserva lo auténtico de los pueblos de Cantabria.

Hay poca población, pero a los que allí viven se los ve bien organizados, y entusiasmados con ser “un pueblo de leyendas”. Porque hace unos años crearon la fiesta de la mitología, hoy de interés turístico regional. Todo un éxito.

Me destinaron a Barriopalacio el curso 83-84, otra escuela unitaria con su vivienda. Tenía poquitos alumnos, hicimos una vida tranquila y sencilla en el pueblo. La casa estaba bien. Aunque recuerdo, como curiosidad, la poca presión del agua, que nos obligó a comprar un calentador a gas especial. Tampoco se veía la televisión. Era la época de las concentraciones escolares. Muchas escuelas desaparecieron. Se llevaron a los niños de muchos pueblos a los colegios grandes. Era el principio del fin de las pequeñas escuelas rurales. Creo que fui el último maestro de esta escuela. En mi viaje de ahora, comprobé que el edificio escolar está muy arreglado; tanto la vivienda como la escuela conforman hoy un local municipal.



Fotos 14 y 15: La escuela de Barriopalacio en 1984 y ahora



Fotos 16 y 17: Las escuelas de San Pedro del Romeral en 1980 y en hoy en día

Siempre es agradable volver a la zona pasiega. San Pedro del Romeral es una villa de esa zona, cercana al puerto del Escudo. El paisaje es característico, muy humanizado: los prados, las cabañas, las tapias de piedra. He visto el pueblo bastante cambiado. Construyeron un colegio en una zona no adecuada. Lo visité. Hay poco alumnado. Las antiguas escuelas están restauradas y la plaza tiene un aire muy actual. Han construido bastantes de casas y tiene un aspecto de modernidad, pero sin olvidar la tradición. Quizá fuera el maravilloso día que me coincidió, pero la zona me dio muy buena impresión.

Estuve destinado en San Pedro del Romeral en 1980. Tuve que hacer una sustitución. La escuela, en el centro del pueblo, era graduada. Había maestro, con los alumnos mayores, y maestra, con los pequeños. Era un mundo intensamente rural. Fue una bonita experiencia, incluso cuando cayó una gran nevada el 15 de abril de aquel año.

A Cazoña (barrio de Santander) no tengo que volver, ya que vivo allí desde hace algún tiempo. Ha cambiado poco; solo que ahora están el que llamamos parque de la vaca, la bolera y un nuevo centro cívico, entre otras cosas.

Estuve en el Colegio Gerardo Diego mi último curso de propietario provisional, el 90-91. En aquella época, era un centro de triple línea, demasiado grande para mí, acostumbrado al mundo rural. Los años siguientes fue perdiendo alumnado y profesorado. Y hoy en día están intentando remontar de nuevo.

También estuve en Astillero, haciendo una sustitución a principios del curso 80-81. Fue una bonita experiencia con los párvulos, aunque la situación del aula no fuera la más adecuada.

Astillero hoy en día ha evolucionado positivamente. Mucha gente se ha trasladado a vivir allí pues ofrece todos los servicios, buenas comunicaciones y una adecuada calidad de vida.

El curso 87-88 nos trasladamos a vivir al municipio de Saro, en la zona del Pisueña. Era un lugar conocido, pues tenemos parientes en el cercano pueblo de Vega. Estuvimos viviendo en la misma casa tres años. El primer destino en esta zona fue Coterrillo, una pequeña aldea que tenía la escuela en una construcción muy simple, casi una cabaña, pegada a una ermita. Durante ese curso, arreglaron la escuela y conseguí que hicieran el servicio fuera del aula; incluso les sugerí el diseño para no desentonar con la construcción. Debo agradecer también la atención prestada por el inspector, Juan González Ruiz. Fue un curso un tanto accidentado por coincidir con la gran huelga de la enseñanza. Realmente sentí mucho faltar algunos días a clase, pues varios alumnos de la escuela se desplazaban diariamente andando por caminos, tardando en llegar más de una hora. Todavía recuerdo que venían con las katiuskas, el olor a humo de los cuadernos... Vivían en casas muy dispersas. El gran cambio llegó con la electrificación rural. Hoy la zona prácticamente se mantiene igual, aunque han construido cantidad de pistas. El edificio de la escuela permanece, aunque sin uso y en buen estado.

Era la época de la experimentación de la Reforma. También de la Educación Compensatoria. Las escuelas unitarias ya no estaban tan solas, recibíamos apoyo tanto de material como de algunos

compañeros. Era el comienzo de lo que luego sería el actual CRA (Colegio Rural Agrupado) del Pisueña.



**Fotos 18 y 19: La escuela de Coterrillo en 1988 y el aspecto actual del edificio**

Los dos cursos siguientes estuve destinado en la escuela unitaria de Llerana. También aquí me tocaron obras. Recuerdo que un día recibimos la visita del director provincial de Educación, que

venía acompañado del inspector jefe y del inspector de zona. Quizá fuera esta época la más feliz de mi trayectoria docente. Tres años seguidos en la misma casa, un pueblo, un paisaje que conocíamos y nos gustaba, una relación buena, correcta con los compañeros; nos reuníamos en Villacarriedo. Me hubiera encantado ser definitivo en la zona del Pisueña. Hoy el pueblo está bastante arreglado. El edificio escolar sigue siendo, como entonces, ayuntamiento en la parte inferior; y la superior, que era la escuela, está ocupada ahora por una asociación de mujeres.

Y, por fin, mi último destino. En una zona de Peñacastillo, Santander, que antes era marisma, decidieron construir nuevos barrios... y un nuevo colegio. En el año 1999 presenté mi solicitud para formar parte del equipo directivo que se tenía que nombrar, ya que tenía la acreditación correspondiente. Y pasé a formar parte de ese equipo, siendo secretario durante seis cursos. Fue muy ilusionante la experiencia de poner en marcha el colegio, que se llamó durante los primeros años CP La Reyerta. Era pequeño, de una línea. Poco tiempo después hubo que duplicarlo, pues estos barrios han crecido mucho y venían a vivir muchas familias jóvenes. El colegio se llama ahora CEIP Elena Quiroga.

Mi aportación al mismo creo que ha sido muy positiva. Tanto los seis años de secretario como los once de tutor desempeñé mis tareas con ilusión, agrado e interés. Siempre me gustó la enseñanza y, además, he colaborado creando un jardín donde antes no había prácticamente nada, con la plantación de árboles, arbustos, flores... Y una tarea que siempre realicé con entusiasmo fue, en cierta medida, coordinar y fomentar las excursiones, los viajes: actividades diseñadas con sentido. De entre ellas, destacar una actividad que me resultaba muy grata hacer con mis alumnos del Tercer Ciclo, la estancia de una semana en el Centro de Educación Ambiental de Polientes (Valderredible).





**Fotos 20 y 21: El colegio de La Reyerta en 2001 y ahora, que se llama CEIP Elena Quiroga.**

En 2016, llegó la hora de parar y descansar de todo este recorrido profesional... y vital.

Pero seguiré recorriendo diferentes caminos, lugares, paisajes con espíritu de descubrimiento, porque la vida es un viaje y navegar es vivir.

## La casona de San Vicente de Toranzo

Aurelio Escribano Reinoso



Esta es *La Casona* de San Vicente de Toranzo (Cantabria) en el año 1977.

Detrás, el río Pas y su cauce de piedras blancas, insuficiente cuando de la montaña las aguas bajaban altas anegando el valle de lada a lado. Delante, la carretera de El Escudo, el antiguo Camino Real que llevaba a Burgos.

Las magníficas sillerías de la fachada recogen, como el mar, el color del cielo de forma que el gris de los días de lluvia se enciende, amarillea o enrojece en los atardeceres con sol.

Dos palmeras simétricas dan al edificio el aire colonial que delata su origen. El tejado a cuatro aguas, la perfecta relación entre macizos y vanos, y la proporción aurea en las medidas cierran un perfil que transmite equilibrio, orden, paz y belleza.

En el año 1972 *La Casona* se convirtió en el Colegio Familiar Rural “La Casona” de San Vicente de Toranzo. Ese mismo año se abrieron tres Colegios Familiares Rurales más en Cantabria: El CFR “El Pasiego” de Liérganes, el CFR “El Montañés” de Arenas de Iguña y el CFR “Francisco de Paula Orense” de Ramales, distribuyéndose el entorno rural de los cuatro grandes ríos: Pas, Besaya, Miera y Asón.

Eran centros de Formación Profesional de Primer Grado que impartían la Rama Agraria. Incorporaron el modelo de las *Maisons Familiales Rurales*, organización francesa extendida por muchos países europeos, americanos y africanos cuyo objetivo era atender las necesidades educativas y culturales del medio rural, abandonado a su suerte en aquel entonces.

En los primeros años setenta del siglo pasado funcionaban en España 32 centros distribuidos por la geografía agraria del país.

Todos los CFR se coordinaban pedagógica y organizativamente tanto en el ámbito regional como en el estatal.

En Valladolid se hallaba la Federación de Colegios Familiares Rurales, centro coordinador estatal y de formación del profesorado, que editaba los libros, el material escolar de la organización y la revista *Encrucijada* que difundía los objetivos, logros y problemas de los centros y del medio en que estaban enclavados.

Los alumnos del Colegio Familiar Rural “La Casona” procedían, mayoritariamente, del espacio de la pasieguería situado en las cabeceras del Pas y el Pisueña (San Pedro del Romeral-Vega de Pas, Villacarriedo-Selaya) y, en segundo término, de los núcleos, aldeas y barrios del curso medio de ambos ríos.

Tenían 16 o más años, en su gran mayoría no habían obtenido el título de Graduado Escolar y muchos nunca antes habían salido de su casa.

**La pedagogía** de los Colegios Familiares Rurales se basaba en cuatro principios:

### 1. **Alternancia**

*Educar para la vida* era el gran objetivo y el fundamento de la propuesta educativa de los CFR. Lo que significaba asociar escuela y familia, escuela y casa, escuela y medio. Inspirada en las ideas de Proudhon (unir trabajo intelectual y trabajo manual) y de Freinet (partir del medio social en que se mueve el alumno), la alternancia habilitaba y conformaba aquel objetivo. Los alumnos pasaban una semana en el colegio y otra en sus casas. Los monitores visitábamos a los alumnos en la semana de alternancia. Casa por casa, familia por familia. Cada quince días.

### 2. **Globalización**

La vida no está fragmentada en asignaturas. En los CFR la realidad se abordaba de una manera global, holística. Por lo que la docena de asignaturas que se impartían en los centros de FP normales pasaban a ser tres bloques de materias en los CFR: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje e Instrumentales (Lengua, Idiomas y Matemáticas).

El trabajo escolar giraba en torno a *centros de interés* progresivos: persona, familia, explotación, pueblo, región, agricultura, sociedad, mundo industrial, etc., y se plasmaba en el *cuaderno del medio*.



La conexión con la vida se completaba con la presencia de amigos de las más diversas profesiones que, a modo de “profesores invitados”, impartían contenidos solicitados por los alumnos.

### 3. Trabajo en equipo

Los profesores no teníamos ese nombre. Nos denominábamos *equipo de monitores*. Nuestra función era planificar, orientar, estimular, revisar y actuar conjuntamente. Los alumnos y alumnas debían enfrentarse colectiva y solidariamente, también, a los problemas, intercambiar y compartir conocimientos y estrategias y desarrollar los valores básicos de una convivencia positiva.

### 4. Cogestión

La titularidad correspondía a las familias. La Junta Directiva de Padres y el Equipo de Monitores asumían la responsabilidad sobre la gestión y la economía del colegio. La Asamblea General de Padres era la encargada de fijar las cuotas o acordar la socialización de las becas.

Pero, además, en esas paredes se desarrollaba otra pedagogía, la del afecto. La convivencia en las aulas, comedor, recreos o salidas se guiaba por tres principios: respeto, responsabilidad y libertad. La *Asamblea* era el instrumento de revisión de la convivencia y de las actividades realizadas durante la semana.

Los monitores vivíamos en el mismo edificio que los alumnos, asumíamos la parte correspondiente de las tareas comunes, gestionábamos el internado mixto, comíamos juntos, jugábamos a las cartas y al ajedrez, dábamos las clases, los visitábamos en sus casas en la semana de alternancia, hablábamos con sus familias, controlábamos el trabajo realizado, corregíamos deberes...

Aquellos chicos sabían mucho del trabajo en la explotación familiar, pero en general, inicialmente, se mostraban poco comunicativos.

Hablar, expresar, relatar en viva voz experiencias vitales al calor de la chimenea, después de la cena, eran parte de *los deberes* diarios.

Convivir, reconocerse, valorarse y sentirse valorados significó un motor de cambio personal y de aprendizaje rapidísimo.

Ellos ganaron un gran plus de autoestima. Nosotros, viéndolos progresar tan deprisa, descubrimos y experimentamos el enorme valor que el afecto tiene en los aprendizajes y en el desarrollo personal.

Cuarenta años después, aún hablamos de Saluci, Vicente, Luisa, Alfredo, Pedro, Geremaro, Quinín, Consuelo, Quico, Daniel, Socorro, Nacho, Adolfo y tantos más, y recordamos sus pueblos, sus casas, sus familias, al perro que nos ladraba, todo.

No se hablaba de coeducación entonces, pero en los CFR el reconocimiento expreso del principio de igualdad entre chicos y chicas y de los derechos y deberes de estas y aquellos adquirieron carta de naturaleza en la vida diaria.

Sin embargo, los CFR no pudieron sobrevivir. El imparable éxodo rural rompió los lazos que antes unían a los jóvenes con el medio en el que habían nacido. Las familias no querían para sus hijos un trabajo considerado duro y esclavo. Ofrecimos otras ramas de FP como la Sanitaria y Automación para mantener abierto un centro educativo que, nos constaba, producía resultados muy positivos. Pero otras dificultades se añadían: la subvención del Ministerio de Educación resultaba insuficiente y llegaba tarde; la Administración educativa no comprendía la Alternancia y, en consecuencia, nunca concedió a los CFR el reconocimiento definitivo como centros de Formación Profesional, lo que nos colocaba cada año ante una enorme incertidumbre: ¿nos concederán la subvención?, ¿podremos empezar un nuevo curso?

En 1981, el Colegio Familiar Rural “La Casona” cerró sus puertas. El resto de los Colegios Familiares Rurales del país corrieron una suerte similar en aquellos primeros años ochenta.

Todos dejaron una huella profunda en las gentes, los pueblos y los monitores que en ellos trabajamos.

En la actualidad, *La Casona* es un hotel. Le han cambiado el nombre y reacondicionado algunos espacios. A pesar de lo cual, a quienes allí vivimos sigue transmitiéndonos la impresión de que encaja y se inserta en el medio tan armoniosamente que parece haber nacido de la tierra, como obra de la naturaleza misma.

## **El Museo Pedagógico “La última escuela” de Otones de Benjumea (Segovia)**

### **The Pedagogical Museum “The last school” at Otones de Benjumea (Segovia)**

---

**Juan Francisco Cerezo Manrique  
Miguel Ángel Cerezo Manrique  
Museo “la última escuela”**

Fecha de recepción del original: marzo 2018

Fecha de aceptación: abril 2018

#### **Resumen**

El Museo Pedagógico de Otones de Benjumea (Segovia, España) es una iniciativa para la recuperación y difusión del patrimonio educativo rural, gestada y desarrollada en el seno de la Asociación Cultural El Corralón de dicha localidad.

Este proyecto, que está ubicado en lo que fueron las dependencias de las últimas escuelas, convenientemente ampliadas y remodeladas, recoge y muestra el pasado de la escuela rural desde mediados del siglo XIX hasta, prácticamente, la actualidad. Su colección está compuesta por más de 20000 objetos escolares que nos informan de los métodos de enseñanza utilizados, de los libros y recursos didácticos con los que se aprendía, de los juegos y juguetes de la época y de otros aspectos que conforman los procesos de la cultura escolar.

Su creación en 1996 hace que sea una de las experiencias pioneras en la región de Castilla y León y una de las pocas existentes en la actualidad. Indicar, finalmente, que esta propuesta colectiva ha recibido ya la atención de más de 40000 visitantes, lo que, por otra parte, avala su utilidad ciudadana.

**Palabras clave:** Patrimonio educativo; museos pedagógicos; etnografía escolar; historia material de la escuela; historia de la educación; desarrollo rural.

#### **Abstract**

The Pedagogical Museum at Otones de Benjumea (Segovia, Spain) is an initiative for the recovery and broadcasting of the educational rural patrimony, developed and carried out under the shelter of the cultural association El Corralón in the aforementioned place.

This project, hosted at the place the last school occupied, conveniently enlarged and refurbished, gathers and shows the past of the rural school from approximately mid 19th century to almost nowadays. Its collection is made up of more than 20000 instruction materials which provide us

with information about the teaching methods, the books and didactic resources used to learn, the games and toys used, and about other aspects related to the processes of school culture.

Its birth in 1996 makes it a pioneering experience in Castille and Leon, and one of the few that exist nowadays. It is worth mentioning that this collective proposal has been already visited by more than 40000 people, what also guarantees its citizenship utility.

### **Keys words**

Educational heritage; pedagogical museums; eschool ethnography; school material history; education history; rural development.



**(Vista panorámica de Otones)**

Desde dos perspectivas principales abordamos la tarea de presentar el Museo Pedagógico de Otones. Con una primera pretendemos trazar, siquiera brevemente, los rasgos más característicos de esta propuesta, desde sus orígenes y desarrollo, pasando por su estructura y actividades, hasta la identificación de los retos y los proyectos de futuro que tiene planteados. Esta inicial y panorámica aproximación se verá completada con un acercamiento mayor, con un enfoque más preciso a distintos aspectos, espacios o rincones singulares del Museo, utilizando no solo el texto escrito sino también algunos de los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías como los códigos QR o los enlaces para incorporar imagen y voz a la mejor comprensión de las realidades expuestas.

## 1.- Orígenes y desarrollo. descripción del museo.

El Museo Pedagógico de Otones “La Última Escuela” tiene su origen y se encuadra en el conjunto de iniciativas que en las dos últimas décadas del pasado siglo se proponen recuperar, poner en valor, estudiar y difundir el patrimonio escolar y/o educativo, hasta entonces olvidado e incluso menospreciado en muchos lugares de nuestra geografía. Su momento fundacional se remonta a 1996, constituyéndose así en una de las iniciativas pioneras de Castilla y León, año en el que la junta directiva de la Asociación Cultural El Corralón, de dicha localidad, decide incorporar a su actuación una nueva línea de trabajo, en esta ocasión, centrada en aspectos históricos y etnográficos. Fruto de este acuerdo será la creación del Museo Pedagógico y del Museo Etnográfico. De esta forma, el perfil y la actividad cultural y educativa de la Asociación, suministradora hasta entonces de servicios relacionados con el medio ambiente, con el teatro, con la música, con el folclore, con los deportes y juegos tradicionales, con la arquitectura popular, con las costumbres gastronómicas y festivas, con los usos de trabajo comunitario, con la participación y la formación, etc., se verán ampliamente reforzados. De tal manera, que puede afirmarse que los más de 350 socios que conforman la A.C. El Corralón siguen encontrando oportunidades de desarrollo personal y colectivo desde que se iniciara este proyecto asociativo a mediados de la década de los setenta.

En cuanto al Museo Etnográfico de Otones de Benjumea, indicar que está ubicado en la Casa del Marqués, edificio decimonónico, rehabilitado y acondicionado al efecto. La colección está compuesta por casi 5000 objetos antiguos, a través de los que se puede recordar y reconstruir la vida cotidiana de sus habitantes en sus más diversas manifestaciones. En sus distintas salas pueden encontrarse las herramientas de los oficios principales y los complementarios, los útiles del hogar, los juegos y deportes tradicionales, fotografías antiguas, noticias de la prensa de la época sobre Otones o descripciones de las costumbres más arraigadas o curiosas. Los objetos expuestos están datados entre la segunda mitad del siglo XIX y la década de los sesenta del siglo XX, momento en el que la mecanización del campo y la emigración de sus habitantes a la ciudad cambian definitivamente los usos, costumbres y tradiciones populares.



(Museo Etnográfico)

Volviendo al Museo Pedagógico, se ha de apuntar que, como un organismo vivo, con el paso del tiempo ha ido sufriendo cambios importantes, tanto en el incremento de sus fondos como en la ampliación del espacio museístico disponible. Así, por lo que se refiere a la colección propiamente dicha, el número de objetos escolares que la componen en la actualidad supera los 20.000, pertenecientes a un periodo de tiempo comprendido entre mediados del siglo XIX y la actualidad. Libros de texto de las distintas tipologías escolares, recursos didácticos diversos, mobiliario, juguetes, entre otros, son algunas de las categorías en las que puede agruparse este amplísimo muestrario.



Como consecuencia, se han tenido que ir haciendo importantes esfuerzos económicos para la ampliación y acondicionamiento del edificio escolar en el que está ubicado el museo a fin de poder acoger el progresivo incremento documental y material. Aproximadamente, 400 metros cuadrados están a disposición de las distintas dependencias interiores y zonas exteriores en las que se distribuyen los fondos y servicios que se ofrecen. Así, por señalar algunos de los espacios más representativos, diremos que hay una sala en la que se reproduce el aula escolar del franquismo, periodo muy ampliamente representado en el Museo. De la misma forma, los materiales utilizados en la escuela del último cuarto del siglo XX -Ley General de 1970 y LOGSE de 1990- disponen también de su lugar específico. Hay, igualmente, un rincón destinado a la educación en el primer tercio del siglo XX y en la II República. No faltan tampoco espacios para ubicar exposiciones monográficas de carácter temporal o permanente. A este respecto, son de gran interés las dedicadas a juegos y juguetes, cuadernos escolares, instrumentos para la evaluación psicodiagnóstica y orientación escolar, recursos audiovisuales, recursos para la enseñanza de las ciencias, recursos educativos para la atención a la diversidad o fotografías escolares, entre otras.

### 1.1.- Funciones y actividades

La actividad del Museo a lo largo de las dos últimas décadas se ha centrado en atender aquellas tareas o funciones que le son propias, aunque no en todas se ha conseguido el mismo nivel de eficacia. Al tratarse de una actuación voluntaria de una Asociación sin ánimo de lucro, con medios económicos limitados, tareas como las de restauración, catalogación, exposición documental e investigación pueden y han de ser mejoradas. Como se ha venido haciendo hasta ahora, el establecimiento de convenios con instituciones



públicas y privadas, la captación de recursos externos en convocatorias de ayudas y subvenciones han de seguir siendo las principales vías específicas para obtener apoyos complementarios que nos faciliten el cumplimiento de dichas tareas. Aprovechamos este espacio para agradecer la colaboración prestada en este sentido por instituciones como la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial de Segovia, el Ayuntamiento de Torreiglesias y el Grupo de Acción Local Segovia Sur.

Más éxito, no obstante, se ha conseguido en otras áreas y aspectos, como la adquisición de fondos; la presencia o visibilidad de la iniciativa en los círculos científicos y educativos, en los medios de comunicación y en la propia sociedad, o los servicios prestados a la ciudadanía.



Como se indicaba en otro momento de esta breve crónica, la recuperación de los más de 20000 objetos escolares que componen la colección ha sido posible gracias a un intenso y sostenido esfuerzo de búsqueda y adquisición por parte de la A.C. El Corralón y, también, debido a la generosidad de instituciones, empresas y

personas individuales que los han puesto a nuestra disposición gratuitamente o a precios asequibles.

De la misma forma, la frecuente presencia de noticias sobre El Museo Pedagógico en los medios de comunicación -televisión, radio, prensa escrita y redes sociales- ha propiciado una importante visibilidad social del mismo. Esta circunstancia ha hecho posible la participación en proyectos audiovisuales diversos (películas, documentales, programas de radio y televisión, etc.), orientados al conocimiento y utilización social del patrimonio educativo.

Igual de satisfactoria ha sido la colaboración con universidades, centros educativos y entidades profesionales en diferentes foros y reuniones de carácter académico, científico y profesional, destacando en estos encuentros aspectos relacionados con la investigación y aspectos formativos.

El préstamo de fondos a distintas instituciones sociales y educativas es otra de las funciones y actividades que el Museo ha atendido desde el principio. La celebración de muchas exposiciones conmemorativas de acontecimientos educativos concretos (la construcción de un nuevo colegio) o de exposiciones temporales monográficas (sobre El Quijote) o temáticas (juegos y juguetes) han podido llevarse a cabo gracias a la colaboración del Museo Pedagógico de Otones en su ámbito de referencia.

En este mismo contexto de servicio público, de servicio a la ciudadanía, hemos de decir que la atención a los visitantes, tal vez, sea una de las actuaciones más importantes de todas las realizadas. Son ya cerca de 40000 personas las que se han acercado hasta Otones para interesarse por sus Museos. Todas ellas han recibido una atención amable, especializada y empática. Y, aunque el perfil de los visitantes es muy heterogéneo y su procedencia muy diversa, todos han tenido oportunidad para la admiración y el disfrute ante este rico y no muy conocido patrimonio etnográfico educativo.

Además, las generaciones mayores han encontrado motivos para el recuerdo y para la recuperación de la memoria histórico escolar. A su vez, las generaciones intermedias han podido investigar, estudiar y conocer mejor la cultura escolar rural. Y las más jóvenes, finalmente, han podido aprender y satisfacer su curiosidad. Incluso, los más emprendedores han encontrado ideas para poner en marcha modelos y proyectos de actuación sociocultural similares.

A la satisfacción y reconocimiento expresados por los visitantes, hay que añadir los premios al desarrollo rural obtenidos por la Asociación, en los que la influencia de los Museos ha sido decisiva. Ambas circunstancias son indicadores de que, más allá de las deficiencias que pueda presentar esta iniciativa museística, merece la pena mantenerla.

Por lo que se refiere a ideas y proyectos de futuro, se ha de manifestar que el objetivo fundamental es el de seguir realizando las actividades y prestando los servicios descritos anteriormente, poniendo especial atención en aquellos aspectos que puedan aportar mejoras. Uno de ellos está directamente relacionado con la utilización de las nuevas tecnologías. En este sentido, los Museos de Otones van a participar en el proyecto de colaboración “Museos Vivos” del programa europeo LEADER, suscrito por varios grupos de acción local de Castilla y León y consistente en la instalación de sistemas inteligentes de apertura y cierre de los museos a distancia, videoseguimiento y autoguiado. La finalidad de esta iniciativa es relanzar el patrimonio cultural, etnográfico y natural de los territorios participantes.





## 2.- El Museo Pedagógico de Otones en quince códigos QR<sup>1</sup>

Como ya se ha indicado con anterioridad, el Museo Pedagógico ha ido introduciendo el uso de las nuevas tecnologías a medida que lo ha ido necesitando. Así, en los últimos años ha incorporado códigos QR en diferentes espacios del museo para facilitar a los visitantes una mejor comprensión de la realidad escolar expuesta. En esta ocasión, se ofrece el relato, a través de quince pequeños textos, que a su vez son los audios de otros tantos vídeos de Youtube, cuyos enlaces y códigos QR se integran en estas líneas, de lo que el museo representa y muestra.

### 2.1.- Inicio de la visita al Museo



Nos encontramos en el Museo Pedagógico “La Última Escuela”, situado en Otones de Benjumea, una pequeña población, de no más de 80 habitantes, de la provincia de Segovia. En él se recoge una interesante colección de materiales escolares, desde mediados del siglo XIX hasta los momentos actuales. Su nombre, el de “Última Escuela”, es un pequeño homenaje a la que tuvo Otones y que desapareció en el año 1971, como consecuencia del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, que propiciaba en las zonas rurales las Agrupaciones Escolares como modelo organizativo.

---

<sup>1</sup> Para la descripción de algunos de los espacios a los que se refieren los códigos QR, se han utilizado los catálogos de algunas de las primeras exposiciones realizadas sobre el patrimonio educativo. Nos estamos refiriendo a la exposición Cien años de escuela en España (1875-1975), Diputación de Salamanca (1990); la exposición de ANELE El libro y la escuela, Biblioteca Nacional (1992); o la exposición de STES de Castilla y León La escuela del ayer (1993).

Abrió sus puertas en el año 1996 y desde entonces no ha parado de incrementar sus dimensiones y fondos, y mostrarlos orgulloso a un importante número de visitantes.

[http://youtu.be/\\_AI54CsM6vM](http://youtu.be/_AI54CsM6vM)

## 2.2.- La sala de clase

En la sala de clase había una mesa para el maestro y mesas -más tarde, también pupitres- para los alumnos; armarios, encerado, cuadernos y libros; mapas y otros materiales didácticos para la enseñanza de las distintas disciplinas.

Las escuelas de los pequeños pueblos eran unitarias y a veces mixtas. Niños y niñas de distinta edad y nivel cultural se sentaban en los pupitres para aprender a leer y a escribir, para resolver interminables cuentas de dividir y problemas o para memorizar episodios de la historia patria o sagrada.

La voz del maestro, el silencio, el murmullo de los niños trabajando, las respuestas titubeantes o seguras de los escolares, las cantinelas que acompañaban algunos aprendizajes, las canciones infantiles... creaban el inconfundible ambiente escolar. Con estos recursos se desarrollaban las lecciones. A pesar de su precariedad durante muchas etapas de la historia de la escuela, casi siempre se producía el milagro, los niños aprendían.

[http://youtu.be/N\\_n9JogH1gY](http://youtu.be/N_n9JogH1gY)

## 2.3.- Recursos didácticos para la enseñanza



El aprendizaje de la Geografía siempre ha contado en la escuela con materiales específicos que complementaban los libros de texto. A los mapas que eran muy variados - físicos y políticos, históricos, desmontables y mudos...- es preciso añadir las esferas, los atlas y algunas colecciones de láminas.

Para las Matemáticas, Aritmética y Geometría, el menaje más frecuente estaba compuesto por la regla, el compás, el transportador, la escuadra y el cartabón; pero también se utilizaban cajas de cuerpos geométricos, decímetros cúbicos, juegos de medidas de capacidad y balanzas de platillo con sus pesas.

La enseñanza de las Ciencias Naturales aportaba los recursos más sofisticados: vistosas láminas de anatomía y de animales, reproducciones en escayola de los órganos del cuerpo humano, cajas de minerales, microscopios, maquetas de máquinas de vapor, timbres eléctricos, electroimanes, cubetas electrolíticas, probetas, barómetros, proyectores de cuerpos opacos, cámaras oscuras. Pero, no todas las escuelas, desgraciadamente, contaban con estos medios técnicos.

<http://youtu.be/bHXLglIF03s>

#### 2.4.- El aprendizaje de la lectura y la escritura

Aprender a leer y a escribir correctamente fueron durante mucho tiempo, si no las únicas, sí las principales metas que la escuela podía aspirar a conseguir para buena parte de sus alumnos. Más tarde se convertirían en los aprendizajes necesarios de otros más elevados.

Los abecedarios y silabarios, los catones, las cartillas -Rayas, Amiguitos y, sobre todo, El Parvulito-, los cuadernos de caligrafía, los manuscritos... eran los materiales de uso más frecuente.

Las cartillas solían presentarse en varios niveles de ejecución atendiendo a su dificultad; a medida que se iban superando se pasaba a la siguiente hasta llegar a adquirir la destreza lectora y poder pasar a El Parvulito, libro muy popular de la editorial Álvarez, o a los grados previos de otras ediciones de las diferentes enciclopedias.

La iconografía de la enseñanza de la lectura y de la escritura es fácilmente reconocible en el variado material empleado.



<http://youtu.be/k3RhDvNDKe0>



#### 2.5.- La enciclopedia

El manual escolar más representativo desde 1920 será la Enciclopedia. Por sus características materiales, que la hacían un libro duradero, y por la recopilación de los contenidos básicos de la enseñanza primaria, aunque esto fuera un síntoma del retraso pedagógico que presentaba la escuela, se convertiría en un instrumento cultural de asequible adquisición para unas economías familiares más bien precarias. Las había de muchas editoriales, pero, de entre todas, serían las Enciclopedias Álvarez o las de Santiago Rodríguez las que alcanzarían una mayor difusión.

Los contenidos solían distribuirse en varios grados, tres y uno preparatorio solía ser lo más habitual. A partir de 1965, con la aprobación de los nuevos cuestionarios de enseñanza, desaparece el imperio de la enciclopedia. Nuevos libros destinados a cada materia y a cada curso, que incorporaban, a su vez, las innovaciones pedagógicas del momento, contribuirían a cambiar algo más que la mera etnografía escolar.

<http://youtu.be/7XihIxeLKb4>

## 2.6 - El Quijote en las escuelas

La lectura del Quijote en las escuelas empezó a ser obligatoria a partir de 1920. Desde entonces, e incluso antes, numerosas versiones del libro de Cervantes adaptadas a los niños por diferentes editoriales ayudarían a conseguir el hábito de lectura y a desarrollar la imaginación infantil.

En algunas de las ediciones escolares se han suprimido determinados capítulos o partes de capítulos o se ha prescindido de algunas novelas o digresiones que interpuso Cervantes en su obra inmortal. No obstante, en casi todas las ediciones se han respetado los textos originales con su riqueza léxica y depuradísimo estilo.

Las ilustraciones que acompañaban a estos Quijotes escolares contribuían a la mejor comprensión del documento, con clara inspiración en otras de ediciones originales de la obra en las que Durero fue uno de los ilustradores más reconocido.

La obra cumbre de la literatura española es uno de los textos más presentes en los anaqueles de las bibliotecas escolares.

<http://youtu.be/38MZoT7GBRE>



## 2.7.- La Educación en la República

La instauración de la II República en 1931 va a suponer un cambio radical en la vida española del momento. En este contexto, la educación será uno de los temas de debate prioritarios. El secular abandono al que habían sido sometidos los maestros y las escuelas va a convertirse en una de las mayores preocupaciones de los gobernantes republicanos; "más escuelas, mejores maestros y dignamente retribuidos" serán algunos de sus principales objetivos. No es de extrañar que fuese así, toda vez que en este corto periodo las innovaciones pedagógicas, largamente demandadas, encuentran, por fin, una conciencia social y una voluntad política favorables.



Se acometieron con prontitud los problemas más acuciantes: incremento de las retribuciones del magisterio, creación de nuevas escuelas, mejora de la formación de los maestros, actualización de los de la escuela rural, publicación de libros escolares más adaptados a las necesidades infantiles y a los requerimientos de las ciencias, difusión de las técnicas higiénicas y paidológicas o la elaboración de una nueva ley de instrucción pública. Esta última iniciativa legislativa, que no llegaría a ver la luz debido a los trágicos acontecimientos que se precipitarían pocos años después, articulaba el ambiente de renovación

pedagógica que se estaba viviendo en torno a los principios de la escuela unificada y la escuela nueva.

<http://youtu.be/hKQXbMoNdWs>

## 2.8.- Educación de la mujer

El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación diferenciada de niños y niñas en la educación primaria. Llegaron a editarse materiales didácticos dirigidos exclusivamente a la educación de las mujeres como *La niña instruida* de Victoriano Fernández, *Mari Sol* inspectora de Josefina Álvarez, *Mi costurero* de Josefina Bolinga o *Cómo se educó Carmina* de Federico Torres, por citar algunas de estas obras más representativas.



Una vertiente de la educación de las niñas, a la que se dedicaba buena parte de las sesiones vespertinas, imponía la presencia en las aulas de un menaje más propio de la casa, como planchas, juegos de bolillos, bastidores, cuadernos sobre corte y confección e incluso máquinas de coser en las escuelas más grandes...

Durante muchos años la escuela ha preparado a las niñas para la vida del hogar, ámbito en el que desarrollarían sus dos principales misiones, las de educar para ser buenas madres y mejores esposas.

<http://youtu.be/KObSpvww4sM>



## 2.9.- Instrumentos para la Evaluación Psicopedagógica

En los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, en la Europa Occidental y en el resto del mundo civilizado se fueron gestando importantes modificaciones dentro del panorama educativo, asociadas a la incipiente investigación experimental, que tendría su reflejo e influencia dentro de las estructuras y formas de entender la educación en la sociedad española. Se pretendía construir el conocimiento del niño de un modo gradual y seguro por medio

de todo tipo de observaciones, medidas y experimentos psicofísicos, apoyándose en ciencias auxiliares como la paidotecnia.

Los test se constituyeron en una de las credenciales de los nuevos conocimientos. Utilizando instrumentos estadísticos, se entraba en las aulas, y por medio de experimentos y medidas se com-

probaba el progreso de los alumnos con la pretensión de dar respuestas definitivas a muchos problemas prácticos. La aparición de los test quedaba así asociada históricamente al interés educativo por aquellas personas con dificultades pedagógicas y problemas de aprendizaje, o con minusvalías a causa de accidentes.

*<http://youtu.be/t8wHfEYs9Hw>*

## 2.10.- Recursos Educativos para la Atención a la Diversidad

Los recursos didácticos expuestos en este espacio son una buena muestra representativa de los materiales que, a lo largo de los años, se han utilizado para enseñar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en terminología de los comienzos del siglo XXI, anteriormente de forma genérica, alumnado de educación especial.

Apoyos para el aprendizaje del lenguaje, en sus vertientes escrita y oral, recursos para la mejora de la psicomotricidad o la percepción, o el desarrollo de las funciones cognitivas, materiales manipulativos o conceptuales son algunos de los medios pedagógicos que se muestran en este rincón.

En la edición de estos materiales se ha cuidado mucho su acabado y funcionalidad, no perdiendo de vista, en ningún momento, al usuario final. Algunos de ellos comparten destinatarios con las primeras etapas del sistema, educación infantil, no pudiéndose identificar con claridad, en ocasiones, quiénes fueron los primeros destinatarios, y en qué dirección se produjo el trasvase.



*<http://youtu.be/xuuemg04OXI>*

## 2.11.- Enseñanza del alumnado con discapacidad auditiva



La enseñanza de los niños sordos ha sido un reto pedagógico más para las escuelas de todos los tiempos. Ya en el siglo XVI Fray Pedro Ponce de León, entre nosotros, ideó un sistema para la enseñanza de los sordos.

Estas metodologías específicas para la educación de estas personas no han dejado de ir perfeccionándose a lo largo del tiempo. En los últimos años del siglo pasado, unido a las reformas del sistema educativo, van apareciendo conceptos novedosos para la educación como el de integración, diversidad, normalización y más recientemente el de inclusión, que unido a otros avances del

mundo médico y el tecnológico han hecho posible el desarrollo de unos medios técnicos que han facilitado que los alumnos sordos puedan beneficiarse, de una manera más normalizada, de los sistemas educativos.

Desde los primeros aparatos de frecuencia modulada utilizados en los años noventa, hasta los sofisticados medios con tecnología digital que se emplean en los momentos actuales en las escuelas, ha habido un recorrido muy significativo de los cuales una pequeña muestra se presenta en este espacio.

[http://youtu.be/IIRQC\\_xNKAY](http://youtu.be/IIRQC_xNKAY)

## 2.12.- Laminario para el estudio de la Historia Sagrada del cristianismo

La enseñanza de la Historia Sagrada ha sido un importante contenido en la enseñanza escolar de la época del Nacionalcatolicismo. Como ayuda didáctica para su estudio, diferentes editoriales elaboraron láminas, a todo color. El museo recoge, entre sus fondos, una interesante colección de las mismas, algunas de ellas expuestas al público, con pie de láminas en varios idiomas.

Como objeto didáctico, de excepcional valor, muestra, también el laminario que tenemos al lado, en este caso elaborado por la editorial Calleja, que se hizo famosa por la edición de cuentos infantiles en la sociedad española. De ahí el dicho “tienes más cuento que Calleja”.

El laminario mencionado narra algunos episodios importantes de la historia sagrada del cristianismo, desde la expulsión del paraíso de Adán y Eva hasta la crucifixión de Jesús, a todo color y con una expresividad en el dibujo nada desdeñable.



<http://youtu.be/Bc4otifB7zc>

## 2.13.- Con flores a María

En el mes de mayo en torno al altarcito de la Virgen se cantaban las flores. "Venid y vamos todos con flores a porfía, con flores a María, que madre nuestra es". Los niños iban a la clase de las niñas, no sin el disgusto de algunos que consideraban que eso era cosa de mujeres. El altar se adornaba con las flores que los propios escolares se afanaban en recoger en el campo.



mezclaban todos y al azar se volvían a coger. Rezar cinco Ave Marías o la Salve o tres Padrenuestros, no decir mentiras, obedecer a los padres, no merendar ese día..., eran los pequeños sacrificios que, con mayor o menor agrado, se estaba dispuesto a ofrecer.

Para la enseñanza de la Religión, que tenía en el catecismo su principal soporte, debían aprovecharse todas las ocasiones favorables que la explicación de otras materias pudiera proporcionar. La enciclopedia reservaba también sendos espacios a la enseñanza de la religión y de la historia sagrada.

*[http://youtu.be/695wxm\\_kcYA](http://youtu.be/695wxm_kcYA)*

## **2.14.- Juegos y juguetes de todos los tiempos**

En este espacio del museo se puede contemplar una colección representativa de juegos y juguetes que han servido y aún siguen sirviendo para el entretenimiento de niñas y niños de todas las edades.

La calle era el campo de juegos más codiciado. Algunos tenían establecida su época del año para ser utilizados.

Se construían, muchos de ellos, con materiales de desecho que se tenían a mano, ahora les denominaríamos como de reciclado, una horquilla de una rama de un árbol, junto a un trozo de la cámara pinchada de una bicicleta y el cuero de un viejo zapato servían para construir un tirador.

Las páginas de un periódico o revista, convenientemente dobladas, se convertían en un acerico. Con la madera de una ripia del tejado se hacía una raqueta. La roña de un pino se convertía en una carabela dispuesta a surcar los océanos o unas pinzas de la ropa hurtadas de cualquier tendedero, incluso el de la propia madre, se convertían en una pistola último modelo. Las posibilidades eran infinitas.



*<http://youtu.be/1BgzGyITSpY>*

## **2.15.-El recreo**

Los recreos interrumpían y completaban los horarios de clase y estudio, alegrando la, a veces, rutinaria y aburrida jornada escolar.



Los juegos y los juguetes, ¿qué recuerdos tan queridos nos traen a la memoria! El "escondite", el "rey puesto, rey muerto", el "pico, zorro, zaina es", el "peón", las "chapas", la "rayuela", la "chirumba", el "aro", el "tirador" o "tirachinas", los "cromos" y las "cartetas", los "juegos de pelota", el "fútbol en las eras", el "chito", las "canicas", las "tabas"...



Aunque en algunos de estos juegos también participaban las niñas, estas tenían los suyos propios, como imponía la costumbre y se inculcaba a través de los libros escolares. El "corro", la "comba", las "casitas", los "recortables", las "muñecas", los "montones", la "gallinita ciega", la "parranca", el juego de las "mamás", "botar la pelota", "la goma".

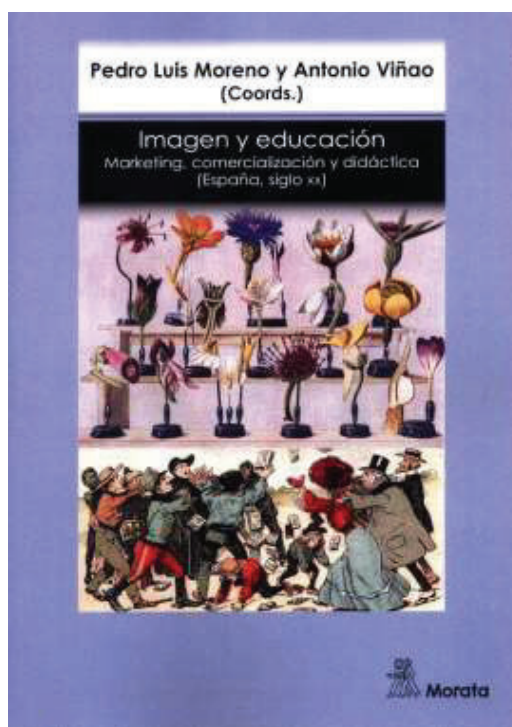
Y casi siempre las canciones y rituales que acompañaban a muchos de ellos...

No era preciso disponer de juguetes muy sofisticados o muy costosos o de recintos específicos. La calle o cualquier sitio, la imaginación y artilugios muy simples, de fabricación casera en muchas ocasiones, eran suficientes para divertirse, casi siempre, al aire libre.

[http://youtu.be/TOWs\\_aaApsE](http://youtu.be/TOWs_aaApsE)

## Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica

Pedro Luis Moreno Martínez y Antonio Viñao Frago (coordinadores), *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*. Madrid, Ediciones Morata, 2017, 245 pp.



El volumen de estímulos visuales que desde que nos levantamos hasta que cerramos los ojos por la noche han intentado influirnos cada día sobre la dirección que tiene que llevar nuestro comportamiento es elevadísimo. Pero quizás estemos en la actualidad tan acostumbrados a ello que la influencia sobre nuestras decisiones, a pesar de que las herramientas de los publicistas -con intereses comerciales, políticos o de otra índole- intenten ser cada vez más espectaculares y pretendidamente “científicas”, lejos de lo que se piensa no es demasiado eficaz; que la cantidad de esfuerzos y medios invertidos para ese objetivo deba ser enorme para poder obtener algún resultado.

Y por eso mismo nos puede llamar la atención la eficacia hace poco más de cien años -cuando las técnicas de impresión evolucionaron mucho y la difusión de los materiales a partir de ellas elaborados comenzaron a llegar a la mayor parte de la población- de la influencia publicitaria sobre la gente de esa época de las imágenes, a pesar de utilizar lo que ahora nos parecen medios muy sencillos.

Un equipo interdisciplinar de la Universidad de Murcia -institución que es un referente en España de los más destacados en la investigación de la historia de la educación-, que compartía una dilatada trayectoria de trabajo en común, abordó entre los años 2014 y 2017 el estudio de esta temática dentro de un proyecto de investigación de I+D titulado “Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)” financiado por el entonces denominado Ministerio de Economía y Competitividad. Ese equipo investigador estaba compuesto por profesores y profesoras pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Teoría e Historia de la Educación), y todos miembros del CEME (Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa), cuyos fondos han constituido la base principal material de todos los trabajos realizados dentro del proyecto.

Fruto de ese trabajo, ha sido la publicación del libro que, con idéntico nombre que el proyecto de investigación señalado, reseñamos a continuación.

En el proyecto, como señalan en la “Introducción” los profesores Moreno Martínez y Viñao Frago, “confluían cuatro líneas de investigación fundamentales. La primera de ellas venía dada por la relevancia y la presencia que la imagen ha desempeñado en el mundo de la educación, y la importancia que la reciente renovación historiográfica ha atribuido a los documentos icónicos como fuentes de conocimiento para la investigación histórica. La segunda, por el creciente interés mostrado por los historiadores de la educación por las culturas escolares a lo largo de estos últimos lustros, y por algunos de sus aspectos o elementos que las conforman, como la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas y el estudio de lo que realmente ha sucedido en las aulas y los establecimientos docentes -es decir, en las prácticas-. La tercera, por la historia de las disciplinas escolares y sus didácticas específicas. Y, en cuarto lugar, que no en último, por la atención académica y social dirigida hacia la recuperación, la conservación, la catalogación y el estudio del patrimonio y la memoria educativa, las industrias educativas y, por ende, el museísmo pedagógico.” (pp. 11-12)

Para conseguir los objetivos del estudio, se señala en la “Introducción”, se analizaron tres soportes diferentes, que se convirtieron en los tres ejes principales del proyecto y, a su vez, en los tres bloques de contenido centrales del trabajo y de la consiguiente monografía. El primero de ellos hace referencia a las tarjetas postales y las fotografías como instrumentos de propaganda y publicidad de colegios, universidades, escuelas y otras iniciativas educativas, y soportes del imaginario social en relación con la educación. El segundo pone su atención en algunas de las ilustraciones que figuran en los catálogos de material científico, didáctico y escolar producidos y distribuidos por casas comerciales españolas o extranjeras. El tercero se centra en el análisis de las ilustraciones y dibujos presentes en los cuadernos y los trabajos del alumnado producidos e impresos por editoriales escolares o elaborados en clase.

Con todo ello, el objetivo general del proyecto y del libro es ofrecer una visión, lo más completa posible, de algunos aspectos de esa parte de la cultura escolar, la de las imágenes, hasta ahora menos conocida y estudiada.

El primer trabajo del primer bloque (las tarjetas postales y las fotografías como instrumentos de propaganda y publicidad de los centros educativos) lo titulan sus autores, Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, “Publicidad, marketing e imagen: representaciones visuales y modernidad escolar a través de las tarjetas postales (España, siglo XX)” (pp. 15-38).

Las tarjetas postales ilustradas, en los años finales del XIX y en las primeras décadas del XX, fueron un importante instrumento publicitario básicamente de las casas comerciales (en lo que a nosotros nos interesa, reflejar que las editoriales dedicadas al mundo educativo las utilizan: Bastinos desde 1873 y Calleja desde 1902); pero, también, de los establecimientos escolares, en especial los de las órdenes y congregaciones religiosas. En estos, eran algo moderno como medio en sí mismo. Y, aparte de sus contenidos, transmitían que el centro educativo que lo utilizaba estaba al día, al usar algo novedoso como por entonces era la imagen impresa.

Tras describir el origen y evolución de las tarjetas postales en general, señalan los autores los diferentes objetivos que tuvieron las mismas en esas primeras décadas de aparición.

Las tarjetas postales ilustradas encargadas por un centro educativo a una casa editorial, en su forma de postales individuales o de álbumes, “devenían así un elemento de conformación de la imagen-memoria individual y social -es decir, del imaginario social- de la institución educativa a la que se referían. Constituían su tarjeta de visita y presentación social. Mostraban cómo quería ser vista, visualizada y recordada socialmente.” (p. 27)

Los autores explican a continuación las razones de la rápida utilización de las tarjetas postales por parte de los establecimientos educativos: que muchos colegios de congregaciones religiosas provenían de Francia, donde esa costumbre era ya habitual; que una vez introducido el uso de las postales, debía continuarse con esa práctica en razón de la competencia entre instituciones; que constituían un medio publicitario con unos canales de distribución asegurados: los escolares que escribían en ellas a sus familias o los mismos profesores de los colegios en sus comunicaciones; el servir para reforzar el sentido identitario de alumnos y exalumnos a través de la visualización de los espacios donde estudiaban o estudiaron con la pretensión de mantener de por vida el sentido de la pertenencia a ese grupo; resaltar el carácter monumental de determinados establecimientos escolares dentro del conjunto de los edificios destacables de cada ciudad; y, por último, el ya reflejado de ser algo moderno en sí mismo y estar de moda en los años a los que se refiere el estudio.

Los álbumes de fotografías de los centros educativos seguían la mayoría de ellos un cierto orden o canon (vista general del edificio, vestíbulo, sala de visitas...), en el que era exigido el que aparecieran las dependencias de los internados (dormitorios, comedor, cocina...) para ser vistas por futuros posibles padres de niños internos.

Finalizan Antonio Viñao y María José Martínez señalando que el que la práctica de generalización de las tarjetas postales “fuera extendiéndose y se adoptara en los años 20 y 30 del siglo pasado por otros colegios privados, en general de órdenes y congregaciones católicas, y por unas pocas escuelas públicas, instituciones educativas asistenciales o colonias escolares, evidencia la potencialidad

propagandística y publicitaria del producto, así como la necesidad de recurrir al mismo, si es que quería ofrecerse una imagen moderna. ¿Qué diríamos hoy de un colegio, escuela o institución cultural o educativa que careciera de una página web?”. (p. 37)

Dentro del primer bloque, el segundo estudio es el de Pedro Luis Moreno Martínez “Imagen, educación y propaganda: las primeras colonias escolares de vacaciones en la Región de Murcia (1907)” (pp. 39-53).

En él, comienza destacando el autor el importante papel que cumplen las imágenes no solo por su influencia en el momento de su publicación (como se ha señalado en el artículo anterior) sino también como fuente de la investigación histórica actual (el llamado “giro visual” o “pictorial turn”), que en España en algunos lugares se ha puesto en práctica sistemáticamente dentro del campo de estudio de la historia de la educación, como en la Universidad de las Islas Baleares. A través de las fotografías de tema educativo, señala Pedro Luis Moreno, se pueden estudiar “sus discursos pedagógicos, actores, prácticas y rituales, los espacios en los que se llevaron a cabo y sus usos como medio de propaganda.” (p. 40)

Y, como de las primeras colonias escolares de vacaciones realizadas en la Región de Murcia en 1907 hay testimonios gráficos, aplica las teorías anteriores el profesor Moreno Martínez a ellos.

Fue la ciudad de Cartagena, que había abierto las primeras escuelas graduadas públicas de España en 1903, la que propuso a través de su ayuntamiento la organización por primera vez en la provincia de Murcia de unas colonias escolares de vacaciones. Se dirigían, según el manifiesto publicado, a “los niños pobres de las escuelas municipales... muchos, enclenques, raquíticos, anémicos, desmedrados, enflaquecidos, de cabeza grande, cuello delgado, pecho estrecho, vientre abultado, miembros torcidos”. Se organizaron dos colonias, una “alpina” (en los pinares de Carrascoy) y otra “marítima” (en Santa Pola, Alicante).

La prensa local y las publicaciones profesionales nacionales divulgaron el desarrollo de estas dos colonias. Pero fotografías de ellas solo se publicaron en *La Escuela Moderna*, diez, de la colonia marítima, dirigida por Félix Martí Alpera.

Y Pedro Luis Moreno interpreta, con unas apreciaciones de gran interés, esas diez fotografías (de las que cuatro se reproducen en el artículo) en los tres niveles propuestos por Erwin Panofsky (preiconográfico -identificación de objetos, sus relaciones y sus cualidades expresivas-, iconográfico -significación convencional de las imágenes- e iconológico -significación intrínseca-).

También de Pedro Luis Moreno Martínez es el tercer trabajo del primer bloque: “Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia” (pp. 55-90).

Las iniciativas emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia tuvieron lugar entre 1933 y 1935, y su estudio se incluiría en ese nuevo campo historiográfico que

desde los años ochenta del siglo pasado ha ido ampliando el área de actuación de las investigaciones de la historia de la educación (lo que Agustín Escolano, recuerda el profesor Moreno Martínez, llama “nueva historia de la educación”).

Asume el autor del artículo, también, la definición de “educación popular” de Jean-Louis Guereña y las parcelas temáticas en que, según Alejandro Tiana y el propio Guereña, se divide: formación profesional y técnica; escuelas de adultos; extensión universitaria y universidades populares; sociabilidad popular y educación; reformismo social, republicanismo y educación popular; catolicismo social y educación popular; y, por último, educación y movimiento obrero. Además, indica que todas ellas pueden analizarse siguiendo las cuatro categorías que Leoncio Vega señaló en 1994: predominio de lo no formal; iniciativas preferentemente reformistas; más instrucción que educación; y el que las iniciativas eran tanto públicas como de carácter social.

Lo “visual” que se puede analizar en Las Misiones Pedagógicas, aplicando el conjunto de divisiones anteriores, ha recibido el interés de diversos investigadores. Y ya las propias Misiones dieron gran importancia a la difusión de la cultura visual en su tiempo (como las exposiciones itinerantes de cuadros de grandes pintores españoles o los documentales que se proyectaban sobre España).

Tras precisar todo lo anterior, pasa Pedro Luis Moreno a concretar que en la Región de Murcia se desarrollaron, dentro de las ambulantes del propio Patronato central (sin contar las organizadas directamente por la Escuela Normal de Murcia), actividades en Cabo de Palos, en Fuente Álamo y en Zarcilla de Ramos (en 1933) y en varias poblaciones de los municipios de Murcia, Mazarrón y Cartagena (en 1935).

La investigación de las imágenes de estos dos años la rastrea el autor en la prensa de la época (una foto de la sesión cinematográfica de Zarcilla de Ramos del 29 de marzo de 1933), en las revistas ilustradas, en las postales, en las fotografías personales... (y reproduce bastantes de ellas en *Imagen y educación*).

A pesar del valor de los fondos fotográficos en sí mismos y como medio de interpretación del pasado, alerta Pedro Luis Moreno en las “Conclusiones” de su artículo sobre la atención metodológica, nada sencilla, que requiere su investigación. Opinaremos sobre ello un poco al final de esta reseña.

Y el último artículo del primer bloque es el de José Damián López Martínez y Luisa López Banet “Imágenes fotográficas, cotos escolares y enseñanza de las ciencias” (pp. 91-109).

Comienzan los autores con una introducción general en la que resaltan el “giro historiográfico” que ha supuesto dirigir la atención a “la fotografía escolar como testimonio visual que da constancia de acontecimientos en los que intervienen los protagonistas del hecho educativo y muchos de los aspectos que les rodean -espacios, material de enseñanza, salidas escolares...-. Estas imágenes nos aportan datos sobre la realidad educativa del pasado, y sobre todo un imaginario de lo que se

pretendía que fuera la escuela y las instituciones escolares creadas a su alrededor. Como toda comunicación visual, el contenido de la fotografía transmite información y tiene una intencionalidad.” (p. 91)

Y, en concreto, van a aplicar José Damián López Martínez y Luisa López Banet en su artículo esa metodología a las imágenes e ilustraciones sobre las enseñanzas en los llamados “cotos escolares”.

Aunque parezca ya algo muy lejano, las mutualidades escolares (en una sociedad sin una seguridad social establecida) cumplían el papel de previsión y ahorro. Y los cotos escolares eran una manera de que los alumnos, dirigidos por el profesor, realizaran pequeños trabajos para aportar fondos a las mutualidades: “El coto escolar, como manifiesta el profesor Hernández Díaz, es una iniciativa pedagógica que surge en la segunda década del siglo XX con el carácter de cooperativa de formación y producción de animales y/o plantas, y con un notorio compromiso de los maestros para la adecuada sensibilización de los niños hacia las plantas y animales y como una vía posterior de ingresos para las familias rurales (Hernández, 2014, pág. 45). Además de una finalidad pedagógica se les atribuyó un fin social (práctica del mutualismo y de la previsión) y un fin económico (recabar ingresos para la escuela, arraigar la vocación del alumnado por las actividades agrarias y su implicación en la defensa y acrecentamiento de la fertilidad y productividad del suelo y riqueza forestal).” (pp. 92-93)

Según fueran las escuelas, rurales o urbanas, los cotos tenían diferentes actividades: agrícola, forestal, apícola, etc., en las primeras; e industrial, artística, etc., en las segundas.

Y ya centrándose en el campo de la enseñanza de las ciencias, los autores analizan a través de diferentes fotografías cómo en estos cotos escolares se despertaba en los escolares el espíritu de observación y de reflexión mediante el estudio de la naturaleza. Y, en general, el fomento de la solidaridad, del esfuerzo y del ahorro; la vinculación con el entorno físico y social; la introducción de conocimientos prácticos para la futura vida laboral: “Posibilitaron vitalizar el contenido de los programas y actividades escolares... y organizar el currículum desde una perspectiva globalizadora estimulando la actividad del alumnado en las tareas de aprendizaje” (p. 107). Fue un anticipo de la educación ambiental y las actitudes favorables hacia la conservación de la naturaleza tan presentes en la escuela actual.

En las numerosas fotos que ilustran el artículo, se pueden (siguiendo al citado Panofsky) ver muchas cosas; pero, sobre todo, deducir muchas otras. De entre ellas, dos de la entonces provincia de Santander, una de Valdecilla y otra de Revilla de Camargo.

El segundo bloque (las ilustraciones de los catálogos de material científico, didáctico y escolar producidos y distribuidos por casas comerciales españolas o extranjeras) comienza con el artículo de Dolores Carrillo Gallego “Los catálogos de material escolar como fuente de la Historia de la Educación Matemática: el caso de los ábacos” (pp. 111-143).

Dolores Carrillo visitó el CRIEME de Polanco justamente el verano de 2012, cuando la exposición temporal instalada en este centro estaba dedicada a la historia de la enseñanza del cálculo (“Contar,

calcular, medir” se denominaba). Y, cómo no, como especialista en este objeto escolar, ella se fotografió para la reseña de su visita en la página web delante del apartado que en la citada exposición estaba dedicado al ábaco.

De ello, del ábaco o tablero contador como un muy utilizado objeto escolar tal y como se comprueba en los catálogos antiguos de las casas comerciales, nos habla en este artículo.

Pero, antes, recuerda que la historia de la educación matemática, como la de otras áreas de la enseñanza escolar, “no puede limitarse al conocimiento de los programas de las asignaturas de matemáticas, las leyes a las que responden o los libros de texto utilizados”. (p. 111) Sino que es importante, también, llegar al nivel de comprensión de la “cultura escolar” (normas utilizadas realmente en las aulas para transmitir conocimientos a los alumnos). Y dentro de esa cultura escolar general estaría, como una parte de ella, la cultura material. Y los materiales escolares serían uno de los elementos objeto de su estudio.

La mayoría de los materiales eran comercializados por empresas especializadas que los difundían mediante catálogos.

Pero antes de buscar en esos catálogos las referencias a los ábacos, nos habla Dolores Carrillo en general de esos catálogos y de su importancia como fuente de investigación. Y también realiza una muy didáctica explicación de la historia del ábaco y de su llegada a las escuelas como medio de aprendizaje del cálculo (con especial referencia a José Mariano Vallejo y a Pablo Montesino).

Y, por último, aprovechando la amplia colección de catálogos de que el CEME de la Universidad de Murcia dispone, llega a la parte central de su estudio analizando los ábacos escolares que aparecen en ellos (incluyendo en el artículo la reproducción de muchas ilustraciones).

El siguiente artículo, muy relacionado con el anterior, también es de Dolores Carrillo Gallego, “La representación visual de los ábacos en los catálogos de material de enseñanza” (pp. 145-154).

Analiza ahora Dolores Carrillo si en los catálogos aparecen imágenes de los ábacos, si las que aparecen son apropiadas para describir los mismos o contienen errores o si incluso se llama ábacos a objetos que no son tales.

Dentro del segundo bloque, el tercer artículo es “Imagen, educación y marketing en los catálogos de material de enseñanza de la casa comercial Cultura (1924-1972)”, de Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (pp. 155-175).

Comienzan el tema los autores refiriéndose a que “frente a la ancestral invisibilidad de lo visual, la ampliación de los intereses de los historiadores, la renovación historiográfica experimentada en los campos epistemológicos y metodológicos, posibilitaron más allá del uso de las fuentes tradicionales, la consideración de nuevos testimonios del pasado como, entre otros, los textos literarios, los testimonios orales o las imágenes, como documentos históricos.” (p.156)



Y, tras la introducción sobre la importancia del “giro visual” que obliga a atender también a la imagen en la historia de la educación, se centra el estudio en los catálogos que el CEME conserva (no son todos los que se publicaron, pero sí una gran cantidad de ellos) de la casa comercial Cultura, de 1925 (se crea la empresa en 1924) a 1972: las imágenes que en ellos aparecen y su evolución a lo largo de tres etapas: dictadura de Primo de Rivera, Segunda República y franquismo.

Analizan en esos catálogos Pedro Luis Moreno y Ana Sebastián los tipos de imágenes, sus características, la posición en que se sitúan dentro de las páginas de los mismos, los textos explicativos, etc.

Y el tercer y último bloque temático (el análisis de las ilustraciones y dibujos presentes en los cuadernos y los trabajos del alumnado producidos e impresos por editoriales escolares o elaborados en clase) comienza con el artículo de José Damián López Martínez “Construir una imagen de la ciencia: las ilustraciones de los libros escolares de lectura científica” (pp. 177-194).

Debido a que las ciencias de la naturaleza como asignatura con entidad propia dentro del currículum escolar es algo relativamente reciente, las primeras nociones científicas las adquirirían los alumnos en otro tiempo en los libros de lectura. En los libros escolares, “la inclusión de imágenes tiene una larga tradición... En el libro ilustrado tradicional las imágenes realzan, decoran y amplifican el texto, aunque desempeñan un papel subordinado a la narración, mientras que en el libro ilustrado actual el texto visual asume casi toda la responsabilidad narrativa (p. 177).

Sesenta y tres son los libros sobre los que José Damián López Martínez realiza su estudio. Van desde 1878 el más antiguo (Luis Nata y Gayoso, *Lecturas populares para los niños sobre ciencias, artes y agricultura*, 5ª ed.) hasta 1964 el más moderno (el del santanderino Enrique Rioja *La vida en el mar*). Excluye el autor de su estudio los libros llamados de “conocimientos útiles” o de “lecciones de cosas”.

Y ya en la investigación propiamente dicha analiza el contenido científico de los textos en los libros escogidos, la relación de las imágenes con el texto principal, el grado de realismo (iconocidad) de las ilustraciones, los pies de texto, la función emocional de las imágenes, la función estética-motivadora y la función didáctica, para concluir resaltando, en relación con esta última función, las ventajas para el aprendizaje de las imágenes en los libros de lectura científica.

“La pervivencia de los estereotipos: el ‘descubrimiento’, conquista y colonización de América en los manuales españoles de Historia”, a cargo de Raquel Sánchez Ibáñez, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos (pp. 195-207) es el siguiente artículo de *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*.

El concepto de identidad nacional en los manuales escolares, señalan los autores, ya ha sido estudiado en otras ocasiones. Y, dentro de ello, en este artículo sacan las conclusiones de la posible transmisión de un discurso nacional español dentro del tema concreto del “descubrimiento” y conquista de América en los libros escolares de Historia publicados en España entre 1939 y 2009: “por tanto, el objetivo de este trabajo es comprobar las influencias ideológicas en los materiales

curriculares e identificar los cambios y permanencias en los contenidos asociados a estos hechos particulares de la historia y a sus protagonistas, así como evidenciar los posibles prejuicios que estos contenidos pueden tener para la enseñanza de la historia a los estudiantes.” (p. 196)

Aunque en el artículo no se concretan las imágenes asociadas a los textos. Suponemos que eso será objeto de investigaciones posteriores.

Dividen los autores su análisis en tres periodos (1939-1975, 1975-1990 y 1990-2014), tras lo cual obtienen una serie de conclusiones generales: “En síntesis, si atendemos a los libros de texto publicados en los últimos setenta y cinco años, la historia enseñada es mayoritariamente una historia nacional española descrita con un enfoque diacrónico y un predominio de los hechos políticos. Los contenidos asociados a la conquista y colonización de América han evolucionado desde una postura de exaltación nacional hasta un discurso que, buscando la objetividad en la narración histórica, está carente de elementos literarios siendo más sobria.” (p. 203)

José Damián López Martínez y María José Martínez Ruiz-Funes son los autores de “Análisis de cuadernos escolares producidos por casas editoriales de ciencias experimentales” (pp. 209-230).

Como es sabido, el análisis de los cuadernos escolares es un campo de investigación muy fructífero para reproducir la cultura escolar de otro tiempo. Los autores, en este trabajo, pretenden “realizar una primera aproximación al estudio de algunos de los cuadernos de ejercicios y actividades, de vacaciones y libros de trabajo producidos por casas editoriales en el ámbito de las ciencias experimentales existentes en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.” (p. 210) Y acotan su investigación a los cuadernos de ese tipo publicados entre los años veinte y setenta del siglo XX.

Cuadernos escolares de actividades y ejercicios, cuadernos de vacaciones y libros de trabajo son, pues, los elementos sobre los que han observado los autores “los cambios y transformaciones curriculares en relación con la enseñanza de las ciencias en la escuela.” (p. 211)

En su artículo, constatan una evolución del concepto de aprendizaje promovido en los cuadernos citados a lo largo del periodo de tiempo analizado. Ya que de la manera memorística y mecánica que se percibe en las publicaciones de los primeros años (con excepciones destacables, como los de Luis Mallafré de la editorial Roma de Barcelona, en los que se prioriza la necesidad didáctica del dibujo) se evoluciona hasta llegar a los libros de trabajo por fichas, ya dentro de la Ley General de Educación de 1970, “basados en la investigación de los alumnos en el aula, con el fin de aumentar su interés por las ciencias.” (p. 228)

La imagen se comprueba que ha sido importante en estos materiales, como así se indica en las conclusiones del artículo: “Son numerosos los que plantean la observación de ilustraciones (dibujos, fotos...) que inducen a la reflexión del alumno y a que comunique por escrito la información más relevante.” (pp. 228-229)

Y el último artículo de este tercer bloque y del libro en su conjunto es el escrito por Ana Sebastián Vicente y titulado “Los espacios educativos en la educación de personas adultas, una aproximación a través de las imágenes de los cuadernos” (pp. 231-245).

En él, comienza la autora recordando que “la cultura material de las instituciones educativas tiene como componentes fundamentales el entorno físico, el mobiliario y el material didáctico y escolar. Estos objetos no son neutros, reflejan una forma de entender los procesos educativos, nos ofrecen información de las prácticas educativas, de los modos de hacer, de las relaciones en dicho proceso, etc. La historia de estos espacios y de estos objetos es inseparable de la historia de los procesos educativos, nos habla de los actores y sus relaciones, de la vida cotidiana de la escuela, de los métodos, de las políticas educativas, etc.” (p. 231)

Los cuadernos escolares son una fuente de estudio importante, como hemos ya señalado, de esa cultura escolar. Y en su trabajo, concreta Ana Sebastián su campo de investigación al conocimiento de “cuál era la imagen del espacio educativo para la educación básica de personas adultas que se reflejaba en las imágenes de las producciones editoriales, en concreto en los cuadernos de lectoescritura, en los años posteriores a la publicación del libro blanco de la educación de personas adultas en 1986.” (p. 232)

Tras un recordatorio de la evolución de la legislación de la educación básica de las personas adultas en España desde 1986, analiza los espacios escolares de trabajo de las personas adultas en las imágenes que aparecen en tres publicaciones, de manera muy detallada. Y concluye que “en las imágenes analizadas se representa el espacio educativo en consonancia con la nueva manera de entender la educación de personas adultas que se proponía en nuestro país en ese momento. El espacio de la educación de personas adultas suele representarse como un espacio de grupo, de diálogo y de trabajo compartido, en el que se da protagonismo a los participantes... Respecto al espacio físico no vemos en las imágenes muchos elementos propios de un aula... La forma en que se representa el espacio educativo en estos cuadernos está relacionada con una nueva concepción que podemos resumir como una educación de personas adultas entre lo educativo y lo social, cuya finalidad es la educación integral de las personas, en la que se concede valor a la formación para la participación de los adultos/as en la sociedad democrática del momento. Es una concepción menos escolar y que se aleja de las ideas de la educación de personas adultas como una copia y adaptación de la educación para la infancia y juventud.” (pp. 243-244)

El grupo de investigadores de la Universidad de Murcia, y miembros también del CEME, que han publicado *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)* independientemente de hasta dónde ha llegado cada uno de ellos en sus artículos tiene el mérito de saber coordinarse para, abordando en cada caso aspectos diferentes dentro de la investigación, coincidir en el objetivo general. En este proyecto, lo que a todos une es la importancia dada al análisis de las imágenes impresas en los materiales escolares como fuente de obtención de conclusiones sobre lo que fue la educación en cada momento y su consecuente función social.

Y, aunque esto pueda parecer una tarea menor respecto al análisis tradicional de textos escritos, realmente no es así.

Como estamos en los inicios de esta metodología, y de su aparato epistemológico, por ello aún no se dispone de un repertorio completo de todas las variables que deben ser analizadas en las imágenes.

Cuando, dentro de un tiempo, esa metodología se haya desarrollado más, no solo será más fructífera, sino también mucho más compleja.

Por eso, alabar los esfuerzos que, como los de este grupo de profesores de la Universidad de Murcia, los de la Universidad de las Islas Baleares y los de otros sitios, se están haciendo para abrir los surcos en un campo de la investigación sobre el pasado educativo que en un futuro dará, sin duda, importantes frutos.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

## Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen

Dolores Carrillo Gallego, José Damián López Martínez, María José Martínez Ruiz-Funes, Raquel Sánchez Ibáñez, Encarnación Sánchez Jiménez y Antonio Viñao Frago, *Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2017, 118 pp.

### Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen



Los cuadernos escolares de la infancia ya pasada eran algo material que tenía, hasta hace pocos años, solamente algún sentido cognitivo en el ámbito privado y en el limitado círculo de la familia. Servían para recordar las horas que trabajamos nosotros o los parientes más cercanos -en el aula o en los deberes para casa- haciendo los primeros palotes, las cuentas, y después las redacciones, los problemas de aritmética...

Pero, como se indica en la “Presentación” de *Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen*, obra colectiva de seis profesores de la Universidad de Murcia, en la actualidad “los cuadernos escolares vienen siendo objeto de atención y uso como fuente histórica” (p. 11).

De ellos, de los cuadernos escolares, se pueden extraer, entre otras cosas más evidentes, la cultura escolar o gramática de la escolaridad y el currículum enseñado y el aprendizaje de cada época y lugar, desvelando el contenido de “esa caja negra de la historia de la educación que son las aulas” (p. 12).

España, junto a otros países como Italia, Argentina y Brasil, cuenta con investigadores que están desarrollando y difundiendo estudios sobre los cuadernos escolares.

La Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, gracias a los fondos del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME), vinculado a esa facultad, organizó del 30 de octubre al 4 de noviembre de 2017 una exposición y editó un catálogo de la misma, que es la publicación que estamos comentando.

Tanto la exposición, como el libro, señalan los autores, giran en torno a dos ejes o ideas: uno primero general (los cinco primeros capítulos) que consiste en el estudio de los textos escritos y las imágenes de los cuadernos escolares, con sus correspondientes análisis formales (ornamentación, dibujos, etc.); y, en segundo lugar (capítulos 6 a 9), el que aborda las diferentes disciplinas que aparecen en esos cuadernos, lo que nos permite hacer una historia de las mismas.

El capítulo 1 (¿Qué es un cuaderno escolar? Orígenes y difusión), profusamente ilustrado, como todos los demás, describe el origen de los cuadernos y su evolución; los tipos de cuadernos (de comprobación, de rotación, los individuales, etc.), las ilustraciones de la portada y de la contraportada...

El capítulo 2 (Los cuadernos escolares como fuente histórica) recoge que son tres los campos historiográficos desde los que se pueden estudiar los cuadernos escolares: la historia de la infancia (porque son una producción infantil), la de la cultura escrita (porque son un espacio gráfico) y la de la educación (porque son un producto óptimo para el estudio de la cultura escolar, la citada “caja negra”).

El capítulo 3 (Modalidades o tipos) indica que no se puede realizar una taxonomía única de los cuadernos escolares, aunque es muy útil la que el director escolar en Barcelona Juan José Ortega Ucedo (autor del difundidísimo *Haces de luz*) realizó en 1963.

El capítulo 4 (Orden, pulcritud, ornamentación) recalca cómo un cuaderno escolar relleno por un alumno debía conseguir una cierta “estética” para ser considerado bien realizado. Y esa estética consistía básicamente en ser pulcro y estar bien ornamentado (incluso se realizaron publicaciones específicas para servir de guía de esta segunda característica, como los álbumes de Juan Navarro Higuera titulados *Modelos de ornamentación*).

El capítulo 5 (Ilustraciones y dibujos) también recuerda, al hablar de la importancia de los dibujos en los cuadernos escolares, a autores como Trillo Torija, Mallafré o el recién citado Navarro Higuera, que ayudaron con sus publicaciones a poner en práctica esta necesaria actividad escolar que es dibujar (ya que era no solo una exigencia lúdica, sino algo necesario por la “ley biogénica de la especie humana: los niños debían recorrer la evolución seguida, a lo largo de su historia, por los seres humanos. Y estos habían llegado a la escritura a través del dibujo.” (p. 57)

El capítulo 6 (Las Matemáticas en un “libro de clase” freinetiano) ya entra en la segunda parte del catálogo y de la exposición -los cuadernos desde el punto de vista de las disciplinas concretas- analizando un cuaderno de 1978 de Torre Pacheco relleno por un grupo de alumnos que trabajaban con las técnicas Freinet.

El capítulo 7 (Cuadernos escolares de ciencias experimentales) comienza haciendo un breve resumen de la historia de la enseñanza de las ciencias en la escuela española; para pasar a analizar los cuadernos denominados de “lecciones de cosas”, basados en la educación intuitiva (siempre muy ilustrados); a continuación, los cuadernos de deberes de vacaciones (en los que se suponía que el contacto con el campo de los niños en la época estival favorecía el estudio directo de la naturaleza y su reproducción en los cuadernos); los cuadernos no editados realizados por el propio alumnado; los que reflejan las salidas y excursiones escolares al campo (cuadernos en los que a menudo se pegaban pequeñas plantas en sus páginas); los libros de trabajo (sobre todo a partir de la Ley General de Educación de 1970); y las fichas o algunos materiales elaborados directamente por el propio profesorado.

El capítulo 8 (La geografía en los cuadernos escolares) reproduce unas muy bonitas páginas de cuadernos de alumnos dedicados a esa materia, indicando los autores del catálogo que los dibujos de mapas y las definiciones de conceptos es lo que más se encuentra en esos cuadernos de geografía.

Y el capítulo 9 (La Historia en los cuadernos escolares) recorre la evolución de los cuadernos de esa materia en España, que pasan de realzar la grandeza del país (a base de guerreros y batallas) a reflejar ya en la época democrática actual una historia mucho más preocupada por cuestiones generales de la sociedad.

Felicitar a los autores de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia por el trabajo realizado en *Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen* es lo obligado.

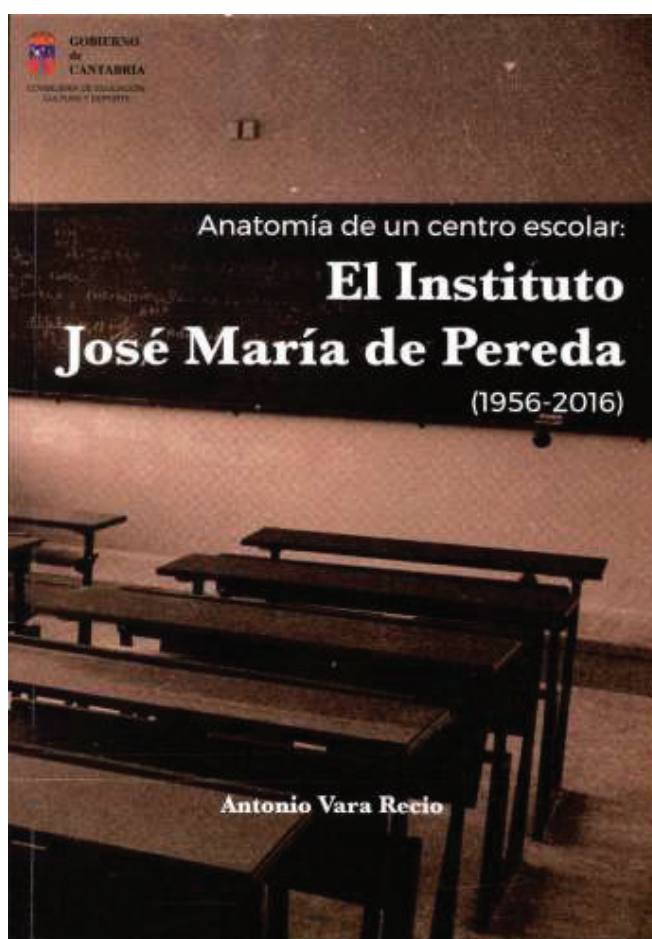
El catálogo está realizado con un gran gusto, con unos textos muy didácticos y unas imágenes que quedan muy realizadas por el tipo de papel y el formato utilizado.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

## **Anatomía de un centro escolar: el Instituto José María de Pereda (1956-2016)**

Antonio Vara Recio, *Anatomía de un centro escolar: el Instituto José María de Pereda (1956-2016)*. Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2017, 259 pp.



El estudio de Antonio Vara Recio sobre la historia de la creación y de todo su posterior desarrollo del que fue el segundo instituto de enseñanza media que se puso en funcionamiento en la ciudad de Santander, tras la creación en 1838 del primero, admite diversas lecturas.

Una muy general aplicable a todo el territorio nacional, que los años sesenta del pasado siglo experimentó un fuerte desarrollo demográfico con la consecuente necesidad de creación de centros escolares. Y, dado que esa explosión demográfica española se produjo en un país entonces en vías de desarrollo, el nivel educativo del Bachillerato necesitaba potenciarse para cubrir las necesidades



de profesionales cualificados en muchas ramas de la producción y de los servicios que estaban surgiendo con la nueva situación económica expansiva.

Esa sería la diferencia que caracterizaría a este momento, el fomento de la enseñanza media -y también de la superior-, respecto a otros momentos anteriores en que también hubo una urgente necesidad de creación de plazas escolares en España desde la generalización de un sistema nacional de educación a partir del primer tercio del siglo XIX. Mientras que en épocas pasadas era la creación de escuelas de instrucción primaria lo fundamental (el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera y, sobre todo, los años que duró la Segunda República serían los momentos más importantes), en estos años finales de los cincuenta, todos los sesenta y comienzos de los setenta, junto a las construcciones para las primeras etapas educativas (el Plan Nacional de Construcciones Escolares, el conocido como *Plan Tena*, comenzaría a aplicarse desde 1956) fue necesario un gran impulso de creación de edificios para impartir la enseñanza media.

Una segunda lectura, más concreta, de *Anatomía de un centro escolar: el Instituto José María de Pereda (1956-2016)* se fijaría en las sucesivas regulaciones legislativas que fue teniendo la educación secundaria en España a lo largo de los años de funcionamiento del instituto concreto que estudia Antonio Vara (de mediados de los cincuenta a la actualidad) que van apareciendo a lo largo de sus páginas.

Y el último nivel de concreción sería básicamente de utilidad solo para aquellos lectores interesados en el estudio de los hechos puntuales destacables, y sus actores, sucedidos en el Instituto José María de Pereda en sus sesenta años de vida y en el papel que cumplieron las personas que rigieron las instituciones educativas, y políticas en general, de la provincia de Santander y de su capital a lo largo de ese periodo de tiempo.

Respecto al que hemos llamado primer nivel de concreción, el más general, constatar el hecho de que en España las construcciones escolares, a diferencia de países muy cercanos como Francia e Italia, ha sido habitual que hayan tenido dificultades para ser sacadas adelante en ubicaciones apropiadas.

Mientras en esos dos países los centros educativos suelen ocupar, en general, edificios nobles en lugares privilegiados de sus ciudades y sus pueblos, en España eso no ha sido así.

Aunque los institutos de Bachillerato nacieron en España con unas pretensiones concretas en sus orígenes en la primera mitad del XIX, tal y como señala Juan González Ruiz en un reciente artículo: “Los Institutos de Segunda Enseñanza, seguramente las instituciones educativas más representativas de los inicios del Nuevo Régimen en España... La creación de estos centros de enseñanza se inscribió en un impulso de lo civil frente a otros poderes dominantes en la sociedad del antiguo régimen: contrariamente a las posturas de los estamentos nobiliarios, militares o eclesiásticos, los modelos napoleónicos de administración civil recogían el principio revolucionario de revertir al pueblo lo que era del pueblo, adobado con los instrumentos racionalistas y positivistas derivados de la Ilustración. Sin embargo, la mayoría de los edificios que ocuparon los institutos creados a

raíz del llamado Plan Pidal de 1845 en todas las capitales de provincia habían sido conventos religiosos recién desamortizados, que presentaban rasgos escasamente significativos del papel que los institutos estaban destinados a jugar tanto en la consolidación de un emergente sistema educativo como en la modernización de la sociedad española.” (“Donde el Instituto. Urbanismo y construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX”. En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. San Sebastián, UPV/EHU, 2016, pp. 209-232. [Enlace a la publicación completa](#)) Sin embargo, en la época de construcción de la que podemos llamar segunda oleada de institutos a mediados del XX (la creación de nuevos centros por la saturación de los institutos provinciales -en general, solo había uno por provincia-) no hubo mucha generosidad ni en los edificios ni en su ubicación, a menudo decidida por criterios de especulación urbanística.

Esta cuestión se puede encontrar ampliamente desarrollada en el libro de Antonio Vara referida a Santander, ciudad marcada además por el incendio que la asoló en 1941.

Explica el autor cómo para la construcción de un nuevo instituto, que consiguiera descongestionar al saturado existente en el centro de la ciudad, se siguió un camino realmente tortuoso (se barajaban diferentes ubicaciones, pero no se concretaba ninguna); llegando a tener que acudir personalmente a la ciudad desde Madrid el 31 de marzo de 1963 el entonces director general de Enseñanza Media, Ángel González Álvarez, ante esa falta de concreción del espacio para levantar el nuevo centro necesario para escolarizar a los alumnos de Bachillerato santanderinos: “El director general de Enseñanza Media y su séquito por fin llegaron, vía ferrocarril, y poco después se celebró la anunciada reunión. La prensa local se hizo amplio eco del evento...” (p. 57) Pero “en el mes de diciembre de 1963, el desarrollo del gran proyecto educativo de Enseñanza Media para la ciudad de Santander se encontraba en un punto muerto y hacía aguas por todas partes. Había habido negociaciones y múltiples intercambios de cartas, pero todavía no se había materializado en algo tangible las promesas de Ministerio de Educación. El propio Ministerio no parecía tener las cosas muy claras y cada vez pedía más cosas al Ayuntamiento. Así, el 30 de diciembre Ángel González Álvarez se dirigió nuevamente al alcalde para recordarle... que ‘se ceda al Ministerio de Educación Nacional un solar con una superficie mínima de 6.500 metros cuadrados’. Además, la carta concluía que la respuesta, de aceptación o negación, se debía dar a la mayor brevedad y urgencia, pues si no fuera posible la colaboración, ‘el crédito correspondiente será transferido a otra localidad’.” (p. 66)

Al final, sí se encuentra una ubicación para el segundo instituto de la ciudad, muy alejada del centro; instituto que iba a ser femenino y que acabó siendo masculino.

Los detalles en este primer nivel de lectura nos deben llevar a la conclusión general de que los gobernantes de la época debían sortear mil y una dificultades para conseguir terrenos adecuados para construir los edificios escolares en unos años donde la especulación urbanística transfería los edificios de los servicios públicos del centro de las ciudades (hospitales, estaciones de autobuses, delegaciones provinciales de los ministerios...) hacia el extrarradio con el fin aprovechar los mejores solares para la construcción de viviendas privadas. Y Santander no fue una excepción.

El segundo nivel sería el que permite realizar, al hilo de la lectura de los cambios que se iban producido en el Instituto José María de Pereda de Santander, un recorrido por la evolución de la legislación educativa en España en muchos aspectos significativos: escolarización, filiales, horarios del profesorado...

Y el tercer nivel, ya restringido en principio su interés para historiadores de la escuela de Cantabria, se centraría, además de en el desarrollo de los diferentes acontecimientos en torno al Instituto José María de Pereda, en la multitud de nombres propios y datos sobre esas personas (docentes y representantes políticos) que van apareciendo en el libro (excepto el citado González Álvarez, el ministro Villar Palasí y algunos otros de proyección nacional).

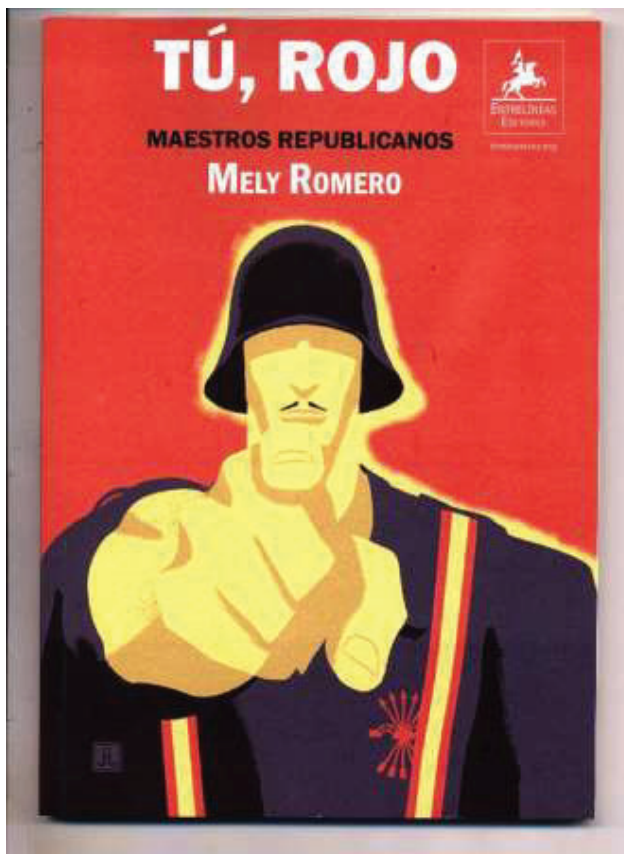
Excelente el concienzudo trabajo de Antonio Vara Recio, que ha buceado en las fuentes primarias existentes (archivos y hemerotecas) para realizar *Anatomía de un centro escolar: el Instituto José María de Pereda (1956-2016)*. Y no solo es de justicia felicitar al autor, sino también a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria por haber sufragado los gastos de la edición de este libro, que además de en papel puede leerse en formato digital a través del siguiente enlace: [Anatomía de un centro escolar](#).

José Antonio González de la Torre

CRIEME

## **Tú, rojo: a mi padre, maestro republicano**

Mely Romero, *Tú, rojo: a mi padre, maestro republicano*. Madrid, Entrelíneas Editores, 2017, 160 pp.



Reseñábamos en el número 18 de *Cabás* un artículo de Vicente González Rucandio aparecido en la publicación *El exilio republicano en Cantabria 70 años después* (Santander, Fundación Bruno Alonso / Tantín Ediciones, 2017) donde este investigador esbozaba una serie de rasgos biográficos de una figura muy singular: la del maestro Epifanio Romero Pindado.

En este número 19, se publica un artículo del propio González Rucandio donde da cuenta de la visita que Epifanio Romero realiza en mayo de 1933 al Grupo Escolar Cervantes de Madrid, centro modelo que recogía en su organización, funcionamiento y metodología didáctica, así como las actividades de acción social y enseñanzas complementarias, los principios de actuación del movimiento de la Escuela Nueva. Visita que da pie a la aparición de varios artículos en el periódico *La Región* de Santander, al año siguiente, sobre lo allí observado por él.

Pues bien, ahora es la propia hija de Epifanio Romero la que, a modo de homenaje, tal y como se deduce del subtítulo del libro (aunque en la cubierta, suponemos que por razones comerciales, se

haya cambiado el “a mi padre, maestro republicano” por “maestros republicanos”), realiza un recorrido por la vida de su padre.

Y lo de ser alguien singular lo decimos de Epifanio Romero porque su vida fue muy variada en cuanto a situaciones y lugares de residencia. Vida difícil y ejemplar.

Lo que más llama la atención es que este docente nacido en Villaflor (provincia de Ávila) en 1898 era el maestro que ejercía en el pueblo guipuzcoano de Ezkioga en la época de las famosas supuestas apariciones de la Virgen. Manuel Gutiérrez Aragón relata esos hechos en su película “Visionarios”, aunque en ella se permite el realizador cántabro “matar” al maestro del pueblo, cosa que no llegó a suceder con Epifanio Romero -aunque a punto estuvieron de hacerlo-, suponemos que Gutiérrez Aragón lo decidió así también por razones comerciales).

Epifanio Romero critica con todos los medios que tiene a su alcance el tratamiento que se estaba dejando hacer de esas supuestas apariciones (rechazadas por la propia Iglesia). Y en *Tú, rojo*, Mely Romero reproduce algunos artículos de prensa que escribió su padre criticando lo que estaba sucediendo en Ezkioga.

Esto último es lo más meritorio del libro, la reproducción en facsímil (adjuntando la transcripción de los textos reproducidos para una lectura más sencilla) a lo largo de todo el libro de artículos de Epifanio Romero, cartas personales, documentos oficiales y otras publicaciones relacionadas con su biografía.

Este maestro de ideas republicanas fue un firme defensor de las ideas democráticas y de la escuela laica, plasmando en publicaciones de la época sus ideales educativos.

La Guerra Civil trastocó su vida, como la de tantos otros, de manera definitiva. Condenado en un principio a muerte y luego conmutada esa pena por la de prisión, al recuperar la libertad tuvo que ganarse la vida con gran esfuerzo primero en Madrid y luego en Venezuela, para morir a los pocos días de su regreso a España en 1968.

De su talante moral dice mucho lo que su hija relata en la página 29 cuando en agosto del 36 impidió en el pueblo de Bárcena de Pie de Concha, donde ejercía de maestro, que un grupo de hombres armados venidos de Reinosa detuviera indiscriminadamente a personas de derechas sin disponer de credenciales para ello.

José Antonio González de la Torre

CRIEME



