

Cabás

Diciembre 2017

Patrimonio Histórico-Educativo

**Museo pedagógico
“La Escuela de Antaño”**



**Los orígenes de la
Oficina-Laboratorio
de Santander**

**Inspección
médico-escolar
y educación física
en la I Restauración**

**La ILE, las Misiones
Pedagógicas y las
Colonias Escolares**

**Educar a la infancia
a través de juegos
y juguetes tradicionales**

**Medidas para la mejora
de la ESO en España**

**Visitas interactivas al
Museo de Física de la
UNLP**

**Aurora Villa, pionera
en la educación física
femenina**



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



Cabás n.º 18

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

@ 2017

Tabla de contenido

Artículos

Jaime Linares Fernández Los orígenes de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander (1924-1929)	1
Antonio David Galera Pérez Inspección médico-escolar y educación física durante la I Restauración (1875-1931): alcance y funciones	24
Estefanía Fernández Antón La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación	53
María Tejero Muñoz, Laura Prieto Barrera y Pablo Álvarez Domínguez Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre	73
Pablo Martínez Pastor Medidas para la mejora de la Enseñanza Secundaria en España	107

Experiencias

Fiorella Di Claudio, María Mercedes Leoz y Rodrigo Conte Visitas interactivas al Museo de Física de la UNLP: Experiencias asombrosas	132
--	-----

Relato escolar

José Luis Rodríguez Villa Aurora Villa, pionera de la enseñanza de la educación física femenina en España	144
---	-----

Foto con historia

Miriam Sonlleve Velasco y Carlos Sanz Simón El grupo escolar Primo de Rivera. Dibujando el perfil de la educación franquista en la ciudad de Segovia	152
--	-----

Centros PHE

Milagros Sanz Rodríguez

Museo pedagógico "La Escuela de Antaño" de Aldeamayor de San Martín (Valladolid)

..... 160

Reseñas bibliográficas

Francisco Javier Galicia Mangas, *La Inspección de Educación: régimen jurídico* 170

Enrique Satué Oliván, *Tiza y arena: un viaje por las escuelas del Sáhara español* 179

José Ramón Saiz Viadero (ed.), *El exilio republicano en Cantabria 70 años después* 183

Los orígenes de la *Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional* de Santander (1924-1929)

The origins of the *Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional* of Santander (1924-1929)

Jaime Linares Fernández

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria

Fecha de recepción del original: noviembre 2017

Fecha de aceptación: diciembre 2017

Resumen

El desarrollo de la orientación profesional en Europa durante el primer cuarto del siglo XX tiene su correspondencia en la provincia de Santander con la ingente labor llevada a cabo por el maestro y periodista Jesús Revaque Garea, impulsor de la constitución del Instituto de Orientación Profesional de Santander, director de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional creada tras la publicación del Estatuto de Formación Profesional de 1928 y divulgador desde el primer momento, a través de sus artículos en la prensa local y sus intervenciones en diferentes foros, de las ventajas para la mejora de la productividad y el bienestar de la clase obrera que conlleva la elección de la profesión u oficio en función de las aptitudes y la selección profesional. Este artículo, que será complementado por un estudio posterior de la labor divulgativa de Revaque, describe las diferentes etapas en la regulación integral de la formación profesional en España y describe el ambiente y circunstancias en que se originó la primera experiencia institucional dirigida a mejorar la orientación profesional de alumnos y aprendices en la ciudad de Santander.

Palabras clave: Orientación profesional, formación profesional.

Abstract

The development of career guidance in Europe during the first quarter of the 20th century finds its reciprocity in the province of Santander thanks to the enormous contribution of the teacher and journalist Jesús Revaque Garea, prime mover of the establishment of the Institute of Professional Guidance of Santander, head of the Office of Guidance and Professional Selection created after the publication of the 1928 Statute of Vocational Training and promoter from the first moment, through his articles in the local press and his interventions in different forums, of the advantages involved in the improvement of the productivity and well-being of the working class that the choice of the profession or trade based on skills and professional selection implies. This paper, which will be complemented by a subsequent paper of the informative work of Revaque, describes both the different stages in the comprehensive regulation of vocational training in Spain and the atmosphere and circumstances in which the first institutional experience aimed at improving students and apprentices' career guidance originated in the city of Santander.

Key-words: Career guidance, Vocational education and Training/VET.

Introducción

Es comúnmente aceptado situar el origen de la orientación profesional en la labor desarrollada por el ingeniero Frank Parsons en la ciudad de Boston, a partir de la creación del Vocational Bureau en 1908. Parsons, ligado al movimiento de la Educación Progresiva, de John Dewey, se proponer mitigar los efectos negativos de la industrialización entre los jóvenes desempleados provenientes de las clases más desfavorecidas, que encuentran dificultades para su integración profesional. [Álvarez González, 2009]

En su planteamiento, Parsons, en su libro póstumo *Choosing a Vocation*, publicado en 1909, concibe la orientación profesional como una decisión puntual, vinculada a la elección inicial de oficio durante la adolescencia y centra sus esfuerzos en diseñar un procedimiento para facilitar esta elección. Este procedimiento se estructura en tres etapas que abarcan el autoanálisis o autoconocimiento que permita al propio sujeto conocer sus aptitudes, intereses, habilidades o capacidades, el conocimiento profesional que le permita tomar conciencia de las circunstancias que rodean el mundo del trabajo y, finalmente, la relación entre el autoconocimiento y el conocimiento profesional. [Álvarez González, 2009]

Su obra, como apunta Álvarez González (2009), debe enmarcarse dentro del movimiento reformista, de orientación filantrópica que reacciona contra los efectos más negativos de la industrialización y de la organización científica del trabajo.

Tras su muerte, el trabajo del Vocational Bureau continúa bajo la dirección de Meyer Bloomfield, desarrollándose en los años siguientes un acercamiento a la institución escolar, hasta el punto de que, en 1915, como señala Pérez Escoda et al. (2009), el School Committee de Boston crea el primer programa de titulación para orientadores.

1. Los orígenes de la orientación profesional en España

1.1. Contexto.

El desarrollo de la orientación profesional en los primeros años del siglo XX debe entenderse indisolublemente unido a un sistema productivo industrial basado en la búsqueda de una mayor productividad que, desde un punto de vista organizativo, favoreció la aplicación generalizada de las ideas de la organización científica del trabajo (Taylor, Ford). Este modelo supone la aplicación de los principios del método científico para conseguir una disposición racional del trabajo dentro de la fábrica o taller y conlleva, entre otros efectos, la especialización profesional y de la formación, y la conveniencia de situar o asignar al trabajador aquel trabajo para el que tenga una mayor aptitud y cualificación, el diseño, en definitiva, de un nuevo sistema de formación profesional que responda a los nuevos modelos de producción basados en la división del trabajo y, al mismo tiempo, atienda a los planteamientos que desde los primeros años del siglo XX cuestionan los efectos de la teoría económica de Taylor y dan lugar, en diferentes países europeos (Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Alemania), a la creación de observatorios del empleo y de selección profesional

y la aparición de laboratorios dedicados a las investigaciones de la psicología profesional, higiene industrial, etc. (Rico Gómez 2014). Este sistema de producción basado en el control de los tiempos y de los niveles de producción supone también la aparición de una categoría de trabajadores encargados de la supervisión, la organización y la dirección del trabajo de los obreros, aspectos que a su vez exigen una formación profesional especializada para el desarrollo de estas tareas.

La coyuntura política y económica de los años previos a la organización del sistema español de formación profesional y, por tanto, del modelo de orientación profesional, que podríamos concretar, si bien de forma flexible, entre 1915 y 1930, es altamente inestable, tanto en el escenario internacional, especialmente europeo, como en nuestro país. A los últimos y tumultuosos años del sistema político de la Restauración debe añadirse un escenario económico caracterizado, como apunta Cava Mesa (Cava Mesa 1996), por el *boom* económico experimentado durante la Gran Guerra, en la que nuestro país se benefició de la demanda generada por la política de neutralidad declarada y la apertura de mercados de los países beligerantes, al que sucede, finalizada la contienda, un periodo de especial dificultad, entre 1920 y 1923, en el que a las quiebras de algunos bancos y el cierre patronal de empresas siderúrgicas y textiles hay que sumar un creciente descontento social.

Desde el punto de vista estructural, el rasgo más característico de la economía española de principios de siglo XX es el significativo trasvase de mano de obra desde el sector primario al sector industrial. Si en 1900, el 71% de la población activa está dedicada al sector primario, apenas dos décadas más tarde este porcentaje experimenta una caída de casi veinticuatro puntos (Juliá 2009). Al mismo tiempo, la mano de obra excedente del campo se dirige durante estos años a las ciudades, especialmente a aquellas con mayor tejido industrial (Bilbao y Barcelona), en las que se va articulando una clase obrera organizada en torno a sindicatos con distinta orientación ideológica.

La crisis política de un sistema en descomposición incapaz ya de responder a los deseos de una sociedad más moderna, secularizada y democrática (Juliá 2009), unida a la inestabilidad del poder ejecutivo con una rápida sucesión de breves gobiernos, la mencionada crisis económica y discutibles decisiones en el terreno militar, desembocan en la llegada al poder del general Primo de Rivera en septiembre de 1923, al frente de un Directorio Militar, que desarrolla una política económica marcadamente intervencionista, con un ambicioso programa de obras públicas (carreteras, trazado ferroviario, obras hidráulicas y electrificación) que trae consigo una época de notable crecimiento industrial. En diciembre de 1925, se inicia el segundo periodo de mandato de Primo de Rivera, con la formación de un gobierno conocido como Directorio Civil, que como apunta Santos Juliá (2009) lleva a cabo una política social corporativista y una política económica de corte nacionalista. El gobierno de Primo de Rivera se propone la construcción de un Estado moderno ligado al desarrollo capitalista racional y técnico, donde la profesionalización aparece como un “proceso esencial de la modernización y de la socialización bajo criterios racionales y funcionales de competencia y especialización” (Rico Gómez 2014).

Como resultado de esta política social se aprueban el Código del Trabajo por Real Decreto Ley de 23 de agosto de 1926, y se regula la Organización Nacional Corporativa por Real Decreto Ley de 26 de noviembre de 1926. Consecuencia también del trabajo desarrollado por el Directorio Civil y, de manera significativa por el ministro de Trabajo y Previsión, Eduardo Aunós, se publica en diciembre de 1928 el Estatuto de Formación Profesional, aprobado por Real Decreto de 21 de diciembre de 1928. Rico Gómez (2014) señala la voluntad del régimen de integrar al “colectivo obrero dentro de los parámetros corporativos e ideológicos del sistema político primoriverista”, proyecto que sienta las bases del sistema de formación profesional española.

El crecimiento experimentado durante estos años se trunca de forma radical a partir del crac bursátil de 1929 y la crisis económica que se extiende a lo largo de la década de los años treinta.

Estas son algunas de las circunstancias políticas, económicas y sociolaborales en las que madura la idea de establecer en la ciudad de Santander un instituto de orientación profesional que ponga en marcha las medidas que algunas en ciudades europeas se venían desarrollando por instituciones de naturaleza similar. Sin embargo, el estudio de proceso de creación de este instituto debe enmarcarse en el ambiente y dentro del conjunto de actuaciones que durante los años veinte emprende el Estado para, por utilizar sus propias palabras, mejorar el rendimiento del trabajo y favorecer el bienestar de los trabajadores.

1.2. Las primeras iniciativas.

La historia de la orientación profesional en nuestro país se inicia con la creación, en junio de 1909, del Reglamento que regirá el Museo Social de Barcelona y su posterior puesta en marcha el 15 de noviembre de ese mismo año. La creación del Museo es la respuesta a la conflictividad laboral que empresarios y patronos de Barcelona articulan a semejanza de otras instituciones creadas en países europeos, especialmente Francia, Suiza, Bélgica o Alemania. (Benavent Oltra 2008)

Entre las secciones en las que se organiza el Museo Social destacan, por su relación con la futura regulación de la Orientación Profesional, las de “Estadística” y de “Información y Propaganda”. En el primer caso, como señala Benavent (Benavent Oltra 2008), por su responsabilidad en el análisis estadístico del mundo laboral y, en el segundo, por la labor divulgadora y orientadora dirigida a obreros y patronos.

Como consecuencia de la actividad de esta última sección, se crea en 1914 el *Secretariat de Aprendre*, con el objeto, como establece su reglamento, de orientar a los jóvenes en la elección de una profesión, ejercer sobre los aprendices una misión de patronazgo y procurar el desarrollo de la enseñanza profesional. Su organización, que unos años más tarde encontramos de forma muy similar en la regulación nacional de las oficinas-laboratorio de orientación y selección profesional, contempla como señala Benevent, tres secciones: Información, Antropometría y Médica y Psicometría.

El *Secretariat d'Aprenentatge* finaliza su actividad en noviembre de 1917, al no disponer de una estructura y medios que le permitan afrontar las numerosas peticiones de familias e instituciones. Sin embargo, en octubre de 1918, ante la necesidad de atención puesta de manifiesto por las instituciones educativas, se pone en funcionamiento el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, que inicia sus actividades en enero de 1919, con una distribución de sus oficinas en secciones: Información, Médica-antropométrica, Psicométrica y Estadística, realizando una importante labor bajo distintas denominaciones (Sección de orientación profesional de la Escuela de Trabajo e Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya) hasta su clausura en 1939.

En 1923 se crea la Sección de Orientación Profesional como parte del Instituto de Reeduación de Inválidos del Trabajo, puesto en funcionamiento un año antes, fruto de la aprobación del Decreto-Ley de 10 de enero de 1922, de Accidentes de Trabajo. Esta Sección, que inicialmente, como señala Benavent Oltra (1996), tiene un ámbito de actuación interno al propio Instituto, al examinar y clasificar los inválidos laborales para elaborar un programa de rehabilitación profesional, se convierte algunos meses más tarde, en virtud de las disposiciones del Estatuto de Enseñanza Industrial, en el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid, si bien, durante algunos años, este instituto mantiene la estructura y desarrolla sus funciones en las instalaciones de la antigua Sección, en Carabanchel. En 1930, el Instituto pasa a denominarse Instituto Nacional de Psicotecnia.

1.3. La orientación profesional en el Estatuto de Enseñanza Industrial.

En sus últimos meses, el Directorio Militar aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial¹. Su exposición de motivos menciona que este Estatuto intensifica, en todos los niveles de enseñanza industrial, los conocimientos económicos y sociales, añadidos a los conocimientos técnicos, para de esta forma dotar a los futuros trabajadores en relación con las organizaciones de las que dependen de una mayor “conciencia de su responsabilidad, de su misión específica”²

El Estatuto de Enseñanza Industrial dedica un capítulo específicamente a la orientación y selección profesionales (Capítulo IX, “De la orientación y selección profesionales”). El tratamiento de la orientación profesional en este Estatuto, según Benavent (Benavent Oltra 2008), está muy influenciado por la Segunda Conferencia Internacional de Psicotecnia aplicada a la Orientación Profesional, celebrada en Barcelona en septiembre de 1921 y que supuso un hito importante en el desarrollo de esta orientación en nuestro país.

A pesar de las buenas intenciones recogidas en su exposición de motivos, el Estatuto no alcanzó las expectativas y fue modificado posteriormente por un conjunto de disposiciones que, como apunta Rico Gómez (2014), tienen una finalidad complementaria y aclaratoria y que, algunos años

¹ Real Decreto de 31 de octubre de 1924, *Gaceta de Madrid* de 5 de noviembre de 1924, pp 586-597

² *Ibidem*.

más tarde, por su falta de definición sobre muchos “aspectos docentes, pedagógicos y administrativos para la adaptación de la estructura de las escuelas existentes a la nueva normativa”, obligó a plantearse una nueva regulación de la formación profesional. De toda esta normativa modificadora y de desarrollo, tiene especial importancia en relación con la orientación y selección profesional el Reglamento Orgánico de aplicación del Estatuto, de 6 de octubre de 1925.

En el aspecto organizativo, este primer Estatuto atribuye las funciones de orientación y selección profesional a dos tipos de organismos:

- Los Institutos de Orientación Profesional, definidos como “organismos de investigación encargados de recoger todos los elementos necesarios para dicha función (orientación profesional), de investigar nuevos métodos, comprobar resultados”³ con la consideración, de “organismos autónomos” y sometidos a la “inspección y patronato del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria y de las Juntas Regionales de Enseñanza Industrial”.
- Las Oficinas de orientación profesional se constituyen, de acuerdo con el artículo 60 del Estatuto, como secciones de las Escuelas de Enseñanza Industrial y, por tanto, dependen de la Dirección de la Escuela, sobre cuya actuación se prevé que los Institutos ejerzan un papel rector y que, en un plazo máximo de cinco años, de acuerdo con el artículo 62, deberán constituirse en toda Escuela de Enseñanza Industrial, “*de acuerdo con las instrucciones del Instituto de Orientación Profesional que designe el Jefe del Departamento, a propuesta de la Comisión Permanente de Enseñanza Industrial, teniendo en cuenta la situación geográfica de ambas instituciones*”⁴.

En relación con el papel rector de los Institutos, a pesar de la constitución de las oficinas como secciones de las Escuelas de Enseñanza Industrial, las direcciones de estas carecen de autonomía en su gestión. Por el contrario, esta deberá ajustarse a las directrices (“instrucciones”) emanadas de los Institutos de Orientación Profesional.

Uno de los aspectos en los que más incide el Estatuto de 1924, especialmente en la realización de investigaciones sobre orientación profesional, es el establecimiento de una obligación de colaboración de instituciones y organismos. El segundo párrafo del artículo 60 establece la obligación de las “instituciones de enseñanza industrial oficial e inspeccionadas” de facilitar a los institutos de orientación y oficinas los datos necesarios, y el artículo siguiente señala que también estarán obligadas a facilitar datos la Inspección de trabajo, las Bolsas de trabajo, las escuelas primarias y otros organismos oficiales.

En relación con la segunda esfera de atribuciones (la selección profesional), el Estatuto asigna esta función tanto a los Institutos como a las Oficinas de Orientación Profesional, que deberán “estudiar

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*

los métodos de selección para las profesiones que les señalen las industrias interesadas”. La prestación del servicio de selección profesional, señala el Estatuto, podrá realizarse “efectuando tal servicio por sí mismos o bien organizándolo bajo su inspección en el seno de las mismas industrias”⁵.

Tras la publicación del Estatuto de Enseñanza Industrial, el 10 de octubre de 1925, se publica el Reglamento Provisional para su aplicación a las enseñanzas elementales y profesionales⁶. Este reglamento, sin embargo, no desarrolla las disposiciones sobre orientación y selección profesionales, para permitir un análisis más detallado por el Ministerio de Trabajo. Este proceso de aplicación del Estatuto se completa con el Real Decreto de 18 junio de 1926⁷, que aprueba el Reglamento provisional para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial del 31 de octubre de 1924 a las Escuelas provinciales, municipales y privadas y el Real Decreto de 11 octubre de 1926⁸ que aplica este Estatuto a las Escuelas de Ingenieros Industriales.

La regulación que permita la aplicación de las disposiciones del Estatuto de Enseñanza Industrial se reanuda en marzo de 1927 con la publicación del Real Decreto N.º 530 de 22 de marzo de 1927⁹ que declara Institutos de orientación profesional, con carácter oficial, al Instituto de Orientación Profesional creado en Barcelona por la Diputación de Barcelona y a la Oficina de Madrid anexa al Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo.

En su exposición de motivos, Eduardo Aunós, ministro de Trabajo, reconoce el creciente interés que, a partir de la publicación del Estatuto de Enseñanza Industrial, se está generando en torno a la orientación profesional, y considera necesario anticiparse y someter a un mayor control administrativo el desarrollo de las iniciativas relacionadas con esta materia. En consecuencia, este decreto somete a autorización del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria la creación de oficinas de orientación profesional por Diputaciones y Ayuntamientos y somete estas (en general, “las que no estén bajo su inmediata dependencia”) a su inspección, salvo las oficinas creadas para fines docentes por las instituciones pedagógicas del Estado.

Igualmente restrictiva, es en la regulación de las oficinas de selección profesional, donde no se contempla su autorización “fuera de la autoridad del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, autorizándose sólo la creación de oficinas privadas para servicio exclusivo e interior de las diversas Empresas, pero sometidas en todo caso a la inspección del Estado.”

⁵ *Ibidem*

⁶ R.D. de 6 de octubre de 1925, *Gaceta de Madrid* de 10 de octubre de 1925, pp. 146-159.

⁷ R. D. de 18 junio de 1926, *Gaceta de Madrid* de 24 de junio de 1926, pp. 1756-1759.

⁸ R. D. de 11 octubre de 1926, *Gaceta de Madrid* de 19 de octubre de 1926, pp. 339-349.

⁹ R. D. de 22 de marzo de 1927, *Gaceta de Madrid* de 24 de marzo de 1927, pp. 1711-1712.

En desarrollo del Real Decreto anterior, la Real Orden de 25 de febrero de 1928¹⁰, dispone la forma en que distribuye la jurisdicción de los Institutos Oficiales de Orientación y Selección Profesional de Madrid y Barcelona, quedando comprendida la provincia de Santander dentro del ámbito territorial del Instituto de Madrid.

Regula esta orden, además de la distribución de la jurisdicción, las relaciones entre ambos institutos, las funciones específicas en relación con las oficinas-laboratorios, la dotación material, titulación y sistema de provisión de personal, y los requisitos mínimos de instalaciones y presupuestarios. Se trata en este caso de una regulación de singular importancia dado que la mayor parte de sus disposiciones se incorporarán unos meses más tarde al texto definitivo del nuevo Estatuto de Formación Profesional.

1.4. La orientación profesional en el Estatuto de Formación Profesional de 1928.

En marzo de 1928, se inicia un periodo de revisión del articulado del Estatuto de Enseñanza Industrial, que se extenderá hasta finales de octubre, con la aprobación sucesiva de un conjunto de Reales Decretos que irán integrándose en el Estatuto de Formación Técnica Industrial. En la exposición de motivos de la primera de estas disposiciones (Real Decreto N.º 515 de 9 de marzo de 1928, Gaceta de 11 de marzo)¹¹, se explican las razones que subyacen a esta actualización: la existencia de “una copiosa legislación complementaria” del Estatuto de 1924 y la convicción de que la refundición de esta es necesaria para “que se recoja *todo lo útil de lo ya vigente (...)* y se sustituya aquello que no haya dado los resultados apetecidos, por lo que la experiencia y el progreso aconsejen.”

A partir de este primer Real Decreto se aprueban sucesivamente los siguientes libros del Texto Refundido del Estatuto de Formación Técnica Industrial y, entre ellos, en agosto de 1928, el Real Decreto N.º 1405 de 30 de julio de 1928 (Gaceta de 11 de agosto), que aprueba el Libro Segundo (De la Orientación y selección profesional)¹². Esta disposición, en la que se refunden los contenidos del Estatuto de 1924 con las disposiciones modificadoras y aclaratorias mencionadas, regula los Institutos de Orientación Profesional, las Oficinas-Laboratorios de Orientación y Selección

¹⁰ Real Orden de 25 de febrero de 1928, *Gaceta de Madrid* de 1 de marzo de 1928, pp. 1391-1392.

¹¹ Real Decreto de 9 de marzo de 1928, *Gaceta de Madrid* de 11 de marzo de 1928, pp. 1604-1608.

¹² Real Decreto N.º 1409 de 11 de agosto de 1928 (Gaceta, de 14 de agosto), que aprueba el Libro V (Escuelas de Peritos, Ayudantes y técnicos industriales), el Real Decreto N.º 1410 de 11 de agosto de 1928 (Gaceta, de 14 de agosto), que aprueba el Libro VI (Escuelas de ingenieros industriales), el Real Decreto N.º 1474, de 24 de agosto de 1928 (Gaceta de 26 de agosto) que aprueba el Libro III (De la formación técnica del obrero o formación obrera), el Real Decreto N.º 1475, de 24 de agosto de 1928 (Gaceta de 26 de agosto), que aprueba el Libro IV (De la formación técnica del artesano) y el Real Decreto N.º 1710, de 6 de octubre de 1928 (Gaceta de 10 de octubre), que aprueba el Libro VII (Formación técnica de perfeccionamiento e investigación)

Profesional y las Oficinas de Selección Profesional. En este nuevo Libro se refunden los contenidos del Estatuto de 1924 con las disposiciones modificadoras y aclaratorias mencionadas.

El 1 de octubre de 1928, se publica finalmente, bajo la denominación de texto refundido del Estatuto de Formación Profesional, el Real Decreto N.º 1847, de 23 de octubre de 1928, que reúne en un solo texto los Reales Decretos anteriores. Sin embargo, este texto refundido no permanecerá en vigor durante mucho tiempo. A principios de noviembre, se aprueba el Real Decreto Ley N.º 1888, de 3 de noviembre de 1928¹³ (Gaceta de 4 de noviembre), que conlleva una reorganización de los departamentos ministeriales implicando, entre otros cambios, la creación de un Ministerio de Economía Nacional, para atender “la conveniencia de poner bajo una sola dirección, coordinándolos adecuadamente, los servicios que afectan a la economía nacional”. Esta reorganización supone una separación de las enseñanzas industriales, correspondiendo al nuevo Ministerio de Economía Nacional las Escuelas de Ingenieros Industriales reguladas en el Libro VI y al Ministerio de Trabajo y Previsión las Escuelas Industriales¹⁴, reguladas en el Libro V. Como consecuencia de esta reorganización, se revisa el texto del Estatuto de Formación Profesional, aprobándose el nuevo y definitivo texto por Real Decreto N.º 2451, de 21 de diciembre de 1928 (Gaceta del 28 de diciembre), con escasas modificaciones respecto al texto anterior en todo lo relacionado con la orientación y selección profesional.

La regulación de la orientación y selección profesional en el Estatuto de la Formación Profesional está dividida en cuatro capítulos:

- Capítulo I: Disposiciones generales.
- Capítulo II: De los Institutos de Orientación y Selección Profesional.
- Capítulo III: De las oficinas laboratorio de Orientación y Selección Profesional.
- Capítulo IV: De las Oficinas de Selección Profesional.

El Estatuto de Formación Profesional realiza desde un principio un esfuerzo por definir, diferenciándolos con claridad, los dos ámbitos principales de actuación. En su artículo 2, establece que la formación profesional comprende, entre otros ámbitos, “*la orientación y la selección profesional, que tienen por objeto la determinación inicial y la verificación continua de la formación profesional más adecuada para cada trabajador, tanto en método como en objetivo, y la determinación del trabajador que conviene más a cada actividad profesional, con objeto de hacer posible que cada individuo pueda ejercitar el derecho y cumplir con la obligación de desarrollar su plena*

¹³ Real Decreto Ley de 3 de noviembre de 1928¹³, *Gaceta de Madrid* de 4 de noviembre de 1928, pp.779-781.

¹⁴ El artículo 7 del Real Decreto Ley asigna al Ministerio de Trabajo y Previsión, “entre otros servicios, Bolsas de Trabajo y Paro forzoso; de Enseñanza profesional, con todos los servicios que regula el Estatuto del mismo nombre, excepto

capacidad de trabajo”¹⁵. Por el contrario, en su definición de la selección profesional, el Estatuto se centra en el puesto de trabajo concreto y en las actividades que deben desarrollarse en el mismo, señalando además en el artículo 1 del Libro II una finalidad marcadamente preventiva, “*apartando de éste, en primer término, a los que por sus condiciones psicofisiológicas pueden constituir un grave riesgo para ellos o para los demás y orientándoles hacia otros trabajos más adecuados*”¹⁶.

El Estatuto de Formación Profesional mantiene la estructura organizativa de la normativa anterior al atribuir las funciones de orientación y selección profesional a los Institutos y oficinas de orientación y selección profesional¹⁷. Además, prevé expresamente la constitución de una sección de Orientación, selección profesional y preaprendizaje dentro de la Junta Central de Formación Profesional, órgano auxiliar de la Administración, con amplias atribuciones de carácter informativo sobre el diseño y ejecución de las políticas de formación profesional.

Al regular los Institutos de Orientación Profesional, el Estatuto de Formación Profesional menciona expresamente los ya reconocidos con carácter oficial por el Real Decreto de 22 de marzo de 1927¹⁸, es decir, los radicados en Barcelona y Madrid, señalando de forma detallada las funciones que estos deben realizar (formación, definición de métodos y técnicas de trabajo e inspección en oficinas-laboratorio, elaboración de datos estadísticos, elaborar técnicas de selección de personal, etc.).

A las anteriores, ya señaladas en el artículo 3 de la Real Orden de 25 de febrero de 1928¹⁹, se añaden ahora:

- La selección de los candidatos a pensiones de estudios en España y en el extranjero.
- El estudio de la influencia de los factores psicofisiológicos en la producción de los accidentes de trabajo y el establecimiento de contraindicaciones para los diversos oficios.
- La creación los servicios accidentales de orientación y selección en las localidades donde no sea posible establecerlos permanentemente.
- La organización de los servicios de orientación y selección profesional dentro de los organismos o servicios oficiales que lo necesitare.
- La organización de las Secciones de preaprendizaje de Madrid y Barcelona, respectivamente, de acuerdo con los Patronatos locales de Formación profesional.

¹⁵ R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928, pp. 1989-2002.

¹⁶ R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928, pp. 1989-2002.

¹⁷ El artículo 5.a) del R.D. de 21 de diciembre de 1928, establece que los centros de formación profesional comprenderán: a) las Oficinas-Laboratorios de orientación y selección profesional y Secciones de preaprendizaje”.

¹⁸ R.D de 22 de marzo de 1927, *Gaceta de Madrid* de 24 de marzo de 1927, pp. 1711-1712,

¹⁹ Real Orden de 25 de febrero de 1928, *Gaceta de Madrid* de 1 de marzo de 1928, pp. 1391-1992.

- La realización de investigaciones de psicología industrial encaminadas al estudio científico de métodos de aprendizaje, de ordenación del trabajo y de mejora del rendimiento y demás problemas de orden técnico relacionados con el trabajo.
- La realización de investigaciones para una clasificación científica de los oficios modernos, con objeto de aumentar la eficacia de la ordenación y de la selección profesional, especialmente la de los adultos y deficientes en los cambios forzosos de oficio.
- Y la realización de la inspección de las oficinas de selección profesional privada y la organización de aquellas que tengan por objeto seleccionar científicamente el personal para los servicios públicos, así como la intervención en aquellas que estén autorizadas para hacer esta selección.

Mantiene el Estatuto las previsiones de la Orden de 25 de febrero de 1928, acerca del ámbito territorial en las que cada uno de los dos institutos oficiales ejercerá su tutela e inspección sobre las Oficinas-Laboratorio, las actuaciones conjuntas en las que ambos institutos deberán coordinarse y la colaboración con otras instituciones.

Incide finalmente en una de las cuestiones en que más discutidas en las conferencias internacionales sobre orientación profesional: el papel reservado a las escuelas primarias y sus maestros respecto a la información que aportar en la orientación de los más jóvenes. En este sentido, ante la ausencia de una ficha o registro psicológico, el Estatuto (art. 14) establece que “*los Institutos determinarán las normas complementarias que habrán de establecerse por las Oficinas-laboratorios y procurarán promover la cooperación de los Maestros a quienes haya correspondido la instrucción de los sujetos que se examinen.*”²⁰

Sin cuestionar en modo alguno la enorme importancia que tienen en este proceso los Institutos de Orientación Profesional, el capítulo III de este Libro II regula una figura de singular importancia en relación con el origen de la orientación profesional en Cantabria: las Oficinas-laboratorio de Orientación y Selección Profesional.

El Estatuto de Formación Profesional reconoce expresamente a las entidades oficiales, Comités paritarios y otros organismos la iniciativa en la creación de Oficinas-Laboratorio, siempre que para la creación de estas nuevas oficinas exista una dotación material y un compromiso presupuestario suficiente, que el artículo 18 fija en “*un local compuesto de una sala de reconocimientos médicos, un laboratorio de psicotecnia y una oficina de secretaría*”, además de un presupuesto de instalación de 15.000 pesetas y un presupuesto de sostenimiento anual de 15.000 pesetas²¹. No obstante, el reconocimiento de esta libertad de iniciativa, se contemplan una serie de localidades en las que

²⁰ R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928, pp. 1989-2002.

²¹ *Ibidem*.

el Estatuto prevé la existencia obligatoria de estos organismos, localidades con centros de formación industrial y donde este sector tiene un importante peso: Madrid, Valladolid, Gijón, Vigo, Santander, Bilbao, Zaragoza, Barcelona, Tarrasa, Valencia, Alcoy, Sevilla y Las Palmas.

En relación con la adscripción de estas oficinas-laboratorio, se establece su carácter público y su dependencia administrativa de los Patronatos locales de Formación Profesional, si bien funcionarán anejas a los organismos de formación técnica industrial, es decir, de acuerdo con el artículo del Libro I, las Escuelas Industriales, por tanto, deben prestar preferentemente aquellos servicios que estén en relación con estas Escuelas.

El articulado de este Libro II se desarrolla en la Real Orden N.º 1180 de 22 de noviembre de 1928²², que dicta las reglas sobre creación y funcionamiento de las Oficinas-Laboratorio.

En la creación y en la organización de estas oficinas, los Patronatos deben atender tanto a la normativa dictada del Ministerio de Trabajo y Previsión, a través de la Dirección General competente en materia de Formación Profesional (Dirección General de Previsión y Corporaciones) como a las normas que fijen los respectivos Institutos de Orientación Profesional. Estos institutos, además, apoyarán, y colaborarán con ellos, a los Patronatos locales de Formación Profesional en la creación de estas Oficinas e informarán, según dispone el artículo 3 de esta Orden, “*a las entidades dependientes del Estado, Diputaciones, Ayuntamientos, Mancomunidades, organismos corporativos, Cámaras y otros organismos oficiales que deseen crear oficinas laboratorios de Orientación y Selección Profesional*”²³

La organización interna de estas Oficinas-Laboratorio también se recoge en la Orden de 22 de noviembre de 1928. En este sentido, la Orden prevé en estas oficinas-laboratorio la existencia de tres secciones:

- Sección destinada al examen médico y fisiológico de los individuos.
- Sección destinada al examen psicotécnico.
- Sección destinada a Información, secretaría y acción social.

No obstante, la propia orden prevé los supuestos en que esta organización podrá simplificarse por razones económicas o de limitación del censo local de población: mediante la atención de las dos primeras secciones por una misma persona, siempre que se trate de un licenciado en Medicina, o mediante la atención conjunta de las secciones de examen psicotécnico y de Información, secretaría y acción social, previo dictamen favorable del Instituto de Orientación y Selección Profesional.

²² R. Orden de 22 de noviembre de 1928, *Gaceta de Madrid* de 27 de noviembre de 1928, pp.1300-1301.

²³ *Ibidem*.

Si la Orden de 22 de noviembre de 1928 además de la estructura de las oficinas detalla las condiciones mínimas de los locales y el equipamiento material necesario para el desarrollo de sus funciones. La orden exige además que estas salas dispongan de “*la independencia que exige el aislamiento en que han de hacer sus pruebas fisiológicas y psicotécnicas los individuos que han de ser orientados*”²⁴.

Sobre la dotación de material, la Orden indica la necesidad del siguiente equipamiento:

- Para la sección médico-fisiológica: Báscula, talla antropométrica, espirómetro, cinta métrica, copas de Demeny, dinamómetro, extensómetro, campímetro, caja de lanas de Holgrem, escala de optotipos, estetoscopio, oscilómetro, martillo de reflejos, fichas y material menor.
- Para el Laboratorio psicotécnico, se requiere un dispositivo para reacciones, dos quimógrafos, un taquiscopio, un amidextrógrafo, un metrónomo, un martillo para prueba de sentido quinestésico, dos cronógrafos, dos cronómetros, un pneumógrafo, un perceptolaquímetro, un puzzle mecánico, aparatos para la prueba de poleas para la de nivel de agua, para la del ferrocarril, un goniómetro, cubos de Knox, material impreso, fichas y material auxiliar y de trabajo de laboratorio.
- Finalmente, para la sección de información, secretaría y acción social, se recoge una máquina de escribir, material de escritorio, tres ficheros, serie de archivadores, fichas, papel para circulares, impresos de propaganda, cuestionarios para la recopilación de datos y hojas de registro.

Mención aparte merece en esta exhaustiva relación, el nivel de detalle con que regula las características del mobiliario que “se adaptarán también en lo posible a los tipos señalados por los Institutos, especialmente los que han de destinarse a archivo y documentación, con objeto de que se pueda hacer normalmente el intercambio de oficina a oficina y entre estas y los institutos”²⁵. Para ello, se obliga a los Institutos de Orientación y Selección Profesional a fijar las dimensiones y la disposición de las fichas y documentos y las de los muebles que han de contener los archivos, así como los tipos de papel y material más convenientes.

La regulación de la dotación de personal no viene, por el contrario, recogida en la Orden, más allá de la mención que sitúa al frente de cada una de las tres secciones en que se organiza la Oficina-Laboratorio a un *profesor*, contemplando la posibilidad de que “*cuando las necesidades locales aconsejen dotar mejor los servicios*” estos profesores o especialistas puedan contar con el auxilio

²⁴ *Ibidem*

²⁵ *Ibidem*

de ayudantes, permanentes o transitoriamente, como alumnos en prácticas²⁶, sino que se remite a las disposiciones del Estatuto de Formación Profesional, que establece una dotación mínima de:

- Un médico encargado del examen fisiopatológico.
- Un psicotécnico encargado del reconocimiento psíquico.
- Un funcionario encargado de la Secretaría y Estadística.

El Estatuto de Formación Profesional regula así mismo el sistema de provisión del personal de las oficinas-laboratorio y los requisitos de formación que deben reunir los aspirantes. Como forma de provisión, se establece el concurso de méritos y un examen de aptitudes y conocimientos, organizado por el Instituto de Orientación Profesional con jurisdicción sobre la Oficina. Adicionalmente, los aspirantes elegidos deben, antes de tomar posesión de su nuevo puesto”, *seguir las enseñanzas complementarias de preparación*” a través de un curso organizado por el Instituto y obtener un certificado de suficiencia. El contenido de estos cursos abarcaba las materias de Medicina, Psicología, Estadística y Tecnología.

Sobre los requisitos de formación que deben reunir los aspirantes, el artículo 24 establece:

“Para poder optar a la plaza de Médico deberá acreditarse la posesión del título de Licenciado en Medicina, (...) Para la plaza de psicotécnico será necesario tener el título de Médico, Licenciado en Filosofía o Ingeniero civil. (...) Para la plaza del Secretaría y Estadística se requerirá una preparación matemática mediante certificación de Institutos, Escuelas técnicas, Escuelas de Comercio y similares”.

Finalizado el periodo fijado para la creación y organización de las oficinas, que abarca el primer semestre de 1929, el Ministerio de Trabajo y Previsión consideró conveniente la publicación de las normas sobre el funcionamiento de los Institutos y Oficinas-Laboratorio que habrían de aplicarse a partir del curso 1929-1930, normas recogidas en Real Orden de 28 de junio de 1929²⁷, de la que se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Se establece la obligación de disponer de dictamen previo favorable de la Oficina-Laboratorio para todos aquellos que soliciten la admisión de matrícula en los centros dependientes del Patronato local de Formación Profesional.
- En relación con el punto anterior, se establece la conveniencia de que mediante avisos generales en prensa local y anuncios en talleres, fábricas y centros de primera enseñanza se informe de la necesidad de dichos exámenes para el acceso.
- Se dispone que los exámenes de orientación deberán realizarse durante todo el mes anterior al comienzo del curso en cada Escuela, aunque se contempla a su vez la posibilidad de

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Real Orden de 28 de junio de 1929, Gaceta de Madrid de 6 de julio de 1929, pp. 136-138.

prorrogar el plazo de matrícula si el contingente escolar no permitiera el examen antes de dicho período.

- Partiendo de las funciones establecidas en el Estatuto de Formación Profesional, se detalla la distribución de funciones entre los Institutos y las Oficinas- Laboratorio, con un escaso margen de autonomía para estas últimas dado que, a juicio del Ministerio, “*Es necesario llegar a una gran uniformidad en las técnicas y a una precisión efectiva en la valoración de los resultados para poder obtener datos concordantes y sacar de ellos deducciones científicas pertinentes. Es, pues, de la mayor importancia no apartarse en nada de las normas indicadas y, en caso de duda, consultar siempre con el Instituto correspondiente antes de tomar una orientación que pudiese romper la uniformidad esencial a estas técnicas.*”²⁸
- Se detallan algunos procedimientos referidos a la coordinación entre Institutos y Oficinas- Laboratorio, como son la realización de visitas especiales del personal del Instituto a las oficinas o la obligación de las oficinas de remitir mensualmente a cada una de las secciones de los Institutos una relación de la labor realizada.

Especial importancia adquiere en esta orden la relación de funciones que corresponde realizar a las oficinas laboratorio, en su relación con el centro de educación al que figuran anejos, alguna de las cuales ya se han descrito anteriormente (por ejemplo, la realización de exámenes de orientación). Estas funciones, de acuerdo con el artículo 6, son:

- Selección previa de los individuos que pretendan ingresar en un Centro oficial de Formación Profesional.
- La Orientación elemental de los sujetos admitidos en este tipo de centros y el establecimiento de las fichas correspondientes (fisiológicas, psicológicas y psicotécnicas).
- La comprobación constante y efectiva del rendimiento durante el curso y el estudio comparativo con los datos psicotécnicos obtenidos.
- La Orientación Profesional definitiva de los individuos en su segundo curso de las enseñanzas.
- La selección de los superdotados para la concesión de becas.
- Los consejos e indicaciones a los individuos y familias cuando surjan indicaciones y contraindicaciones especiales.

La relación entre las Oficinas-laboratorio y los Centros de Formación Profesional se realiza a través de un delegado, profesor nombrado por el director de la Escuela Profesional a propuesta del Claustro. La Orden de 28 de junio de 1929 dispone que la Oficina enviará al director del centro de

²⁸ *Ibidem.*

Formación Profesional “*periódicamente informes sobre los sujetos examinados y establecerá clasificaciones con arreglo, a los datos obtenidos y en la forma que oportunamente indicarán los respectivos institutos*”²⁹.

Finalmente, para salvaguardar los datos de carácter personal facilitados a través de los cuestionarios, la Orden precisa de forma tajante la prohibición de “*entregar la documentación personal de los sujetos o facilitar copia de ella, ya que ésta encierra datos psicológicos y médicos tan íntimos y personales que están estrictamente sometidos al secreto profesional y que por tanto no pueden ni deben ser divulgados*”³⁰, con la única excepción del personal del Instituto de Orientación Profesional.

El último capítulo del Libro II del Estatuto de Formación Profesional regula las denominadas oficinas de selección profesional. En relación con esta materia, señala el Estatuto que en aquellos oficios de profesiones industriales en que se estima necesaria la concesión previa obligatoria de un certificado de aptitud, esta se realizará en exclusiva por los Institutos de Orientación y Selección Profesional y de las Oficinas-Laboratorios.

Para definir de manera precisa en qué casos nos encontramos ante un proceso de selección profesional frente a otros de naturaleza distinta, el artículo 28 del Estatuto de Formación Profesional considera que “*se aplica un proceso de selección profesional cuando para el examen de aptitudes se utilizan métodos científicos de análisis psicológico y fisiológico y se computan los resultados del examen a base de la correlación con las características psicofisiológicas del trabajo*”³¹ y no simplemente un reconocimiento médico patológico o un examen personal empírico del sujeto a examen de carácter técnico profesional.

Respecto al tipo de oficinas de selección profesional, el Estatuto diferencia entre oficinas públicas y privadas. Las oficinas públicas están bajo autoridad del Ministerio de Trabajo y Previsión. En el caso de las oficinas privadas, el artículo 30 limita la posibilidad de su creación al “*servicio exclusivo e interior de diversas empresas*”³². Estas últimas están sometidas, en todo caso, a la inspección del Estado.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928, pp. 1989-2002.

³² R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928, pp. 1989-2002.

2. La creación de la Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional de Santander.

El desarrollo de este marco normativo e institucional sobre las enseñanzas profesionales y la orientación tiene una traslación inmediata a la actuación de las distintas administraciones, especialmente la Diputación Provincial, en la provincia de Santander. Las primeras referencias en la prensa local acerca de la creación de un organismo para la orientación profesional en esta ciudad se pueden encontrar ya en los primeros meses de 1925, tras la aprobación del Estatuto de Enseñanza Industrial, si bien, como señala Benavent Oltra (1996) citando a Mallart (Mallart 1974), la ciudad de Santander venía contando anteriormente con un Gabinete de Orientación Profesional vinculado a un centro educativo de Santander. No obstante, esta iniciativa viene precedida por la publicación de algún artículo en la prensa local firmado por Jesús Revaque Garea, en el que expone alguna de las experiencias vividas en un viaje de estudios a Bélgica, en el que deja una profunda huella la visita realizada a la Escuela de Pesca de Ostende y a la Oficina Intercomunal de Orientación Profesional de Bruselas (Revaque Garea, Jesús; González Rucandio 2005), proponiendo la creación en Santander de una Escuela de Pesca similar a la visitada.

En esta iniciativa, además de la labor de Revaque tiene especial significación el impulso dado desde la Presidencia de la Diputación Provincial de Santander por el ingeniero de Minas Alberto López Argüello. Como consecuencia de todo ello, el 6 de junio de 1925 se publica en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander el extracto de los acuerdos de la sesión de la Comisión Provincial de 13 de mayo³³, en la que fue aprobada una proposición del presidente de la Diputación Provincial para el estudio de la implantación de un Instituto de Orientación Profesional en Santander, tomando como referencia los existentes en Barcelona, mencionado en apartados anteriores, y en otros países europeos, ya conocidos por la opinión pública de la ciudad en gran parte gracias a los artículos publicados en los meses anteriores. La noticia publicada en el diario *El Cantábrico* sobre la aprobación de la proposición añade algunos detalles a la concisa referencia del Boletín Oficial, al justificar esta aprobación en *“las grandes ventajas que este sistema pedagógico reporta a la enseñanza para determinar las aptitudes de cada alumno y su capacidad mental en las diversas ocupaciones a que pueda dedicarse”*³⁴

La decisión de la Comisión Provincial se confirma con la publicación tres semanas más tarde de un artículo en el mismo diario en el que López Argüello expone los planes y proyectos de la Diputación Provincial. Entre los proyectos descritos, menciona su propósito de fundar un Instituto de Orientación Profesional y lo argumenta al exponer que *“sus beneficios, aconsejando a jóvenes obreros y estudiantes en la elección de oficio o de carrera, previo un análisis de sus facultades,*

³³ Boletín oficial de la provincia de Santander : Época 2ª Año 14º Número 68 – 8 de Junio de 1925

³⁴ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11245 – 15 de mayo de 1925

*con arreglo a los métodos de la psicología experimental, son hoy universalmente reconocidos y han dado inmenso crédito a estas instituciones*³⁵.

Como muestra de la firme intención de llevar adelante esta iniciativa, en agosto de 1925 los diarios *La Atalaya*³⁶ y *El Cantábrico*³⁷ anuncian la concesión de una comisión a Jesús Revaque para su traslado a Barcelona a fin de estudiar con detalle el funcionamiento del Instituto de Orientación Profesional de esta ciudad, pionero en España como hemos visto en esta materia y referencia a nivel nacional. Su designación es, según recoge la prensa local de la época, fruto de su elevada cualificación. Las razones de su competencia se nos revelan unos días más tarde en las páginas de *El Cantábrico*, cuando tras aplaudir esta iniciativa, aludiendo a su primera visita a la Oficina Intercomunal de Orientación Profesional de Bruselas, y de manera encendida nos explican que su interés surge cuando “*en una de sus excursiones por el extranjero se sintió fuertemente impresionado ante el funcionamiento y las estadísticas de los citados centros de enseñanza y, desde aquel instante puso sus bríos juveniles y su pluma a trabajar por la implantación del citado Instituto en La Montaña.*”³⁸

En la sesión de la Comisión Provincial del 26 de agosto de 1925, López Argüello informa de la salida para Barcelona de Jesús Revaque y de sus primeras y positivas impresiones tras su llegada a la ciudad³⁹. Revaque, apunta González Rucandio (2005), permanecerá en esta ciudad entre el 16 de agosto y el 12 de septiembre de 1925.

Apenas transcurrido un mes desde su regreso, el 21 de octubre de 1925 la Comisión Provincial dispone ya de una memoria en la que se detallan una serie de indicaciones sobre la forma de establecer un Instituto de Orientación Profesional en Santander, pero su estudio no podrá realizarse hasta la sesión del día 28. Como consecuencia de la propuesta, la Comisión Provincial acuerda que “*se adquiera el material de enseñanza y demás elementos que al efecto se precisan con cargo a una consignación especial que figura en el vigente presupuesto*”⁴⁰, iniciándose a partir de este acuerdo una importante labor de difusión del funcionamiento del Instituto de Barcelona mediante la participación de Revaque en diversos foros.

³⁵ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11308 - 26 de julio de 1925

³⁶ La Atalaya : diario de la mañana: Año XXXIII Número 11942 - 13 de agosto de 1925

³⁷ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11324 - 14 de agosto de 1925

³⁸ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11325 - 15 de agosto de 1925

³⁹ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11337 - 29 de agosto de 1925 y La Atalaya : diario de la mañana: Año XXXIII Número 11957 - 30 de agosto de 1925

⁴⁰ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXI Número 11390 - 30 de octubre de 1925

En los primeros días de enero de 1926, López Argüello visita Madrid. El 10 de enero, el diario *El Cantábrico*⁴¹ recoge en sus páginas el anuncio del presidente de la Diputación Provincial de retrasar su vuelta para visitar al director general de Navegación y tratar acerca del Instituto de Orientación Profesional con Eduardo Aunós, ministro de Trabajo. La visita se produce en un momento en que el nuevo gobierno se encuentra revisando la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial, dejando en estudio, como se comentó anteriormente, la delicada cuestión de la orientación y selección profesional. El 13 de enero de 1926, el mismo diario recoge unas declaraciones de López Argüello en las que, con motivo de una reciente visita a las instalaciones de la Oficina de Orientación Profesional de Carabanchel, perteneciente al Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo, embrión como hemos visto del Instituto de Orientación Profesional de Madrid, junto a César Madariaga reitera su voluntad de fundar una institución similar en la ciudad de Santander.

La Comisión Provincial del 17 de febrero aprueba la adquisición de nuevo material para el futuro Instituto.⁴² El 21 de febrero, López Argüello señala que los trabajos para la instalación del instituto se hallan “muy adelantados” y lo ubica en “*los locales que hasta ahora vienen ocupando las oficinas de Instrucción pública en la plaza de Numancia*”⁴³, al tiempo que informa del material adquirido. El 5 de mayo de 1926 la Comisión Provincial aprueba el presupuesto de obras para la adaptación de los locales⁴⁴, que inicialmente quedará instalado en la planta baja de la Escuela Superior de Comercio, en la calle Magallanes. La mañana del 23 de julio de 1926, Jesús Revaque, en calidad de director del Instituto de Orientación Profesional, visita a López Argüello para tratar sobre la fecha de inauguración y la compra de material.⁴⁵

Sin embargo, esta iniciativa, que recibe en general una opinión pública favorable, encuentra pronto algunas voces críticas. El 24 de agosto, el diario *La Atalaya* publica un artículo, firmado por Eduardo Aneró, en el que muestra su desconfianza hacia de las pretendidas ventajas de estas instituciones de orientación profesional y en defensa del papel de los maestros de Primera Enseñanza. Aneró considera que “*en las escuelas bien organizadas con maestros de verdadera competencia psicológica y dotados de gran espíritu de observación y experiencia, en esos centros es donde, vistas las aptitudes del niño, se distingue el tipo “manual” del tipo “mental”, se ve quiénes despliegan mayor habilidad en sus manos, cuando se le encomiendan trabajos especiales, y quienes son más razonadores de entendimiento más claro para juzgar y exponer razonamientos respecto*

⁴¹ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXII Número 11450 – 10 de enero de 1926, p. 1

⁴² El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXII Número 11485 – 20 de febrero de 1926 y Boletín oficial de la provincia de Santander : Época 2ª Año 15º Número 31 - 12 de Marzo de 1926

⁴³ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXII Número 11486 – 21 de febrero de 1926

⁴⁴ La Atalaya : diario de la mañana: Año XXXIV Número 12214 – 24 de julio de 1926 y Boletín Oficial de la Provincia de Santander: Época 2ª Año 15º Número 70 – 11 de Junio de 1926, p. 2

a ideas especulativas”. Lejos de suponer una cuestión menor, Aneró recoge en su artículo una cuestión que en aquel momento suscita una cierta controversia: la colaboración entre las nascentes instituciones de orientación y selección profesional y la escuela que, de forma simplificada, podríamos concretar sobre si la escuela y los maestros deben simplemente colaborar con las nuevas instituciones o por el contrario, como consideran Winter, Barnés o Tomás y Samper, deben encauzar este proceso orientador (Benavent Oltra 1996).

Cuatro meses más tarde, el 13 y 14 de diciembre de 1926, se reúne el pleno de la Diputación Provincial de Santander, y en él López Argüello anuncia la próxima apertura del Instituto de Orientación Profesional⁴⁶. El 9 de febrero de 1927, el diario *La Atalaya* informa de la visita de López Argüello a los locales donde se ubicará el Instituto de Orientación Profesional.⁴⁷ Ese mismo día, la Comisión Provincial acuerda poner en funcionamiento el Instituto y designa provisionalmente a Jesús Revaque Garea como director del mismo⁴⁸.

En esas mismas fechas, como hemos visto anteriormente, el Directorio Civil continúa con su labor de desarrollar las previsiones del Estatuto de Enseñanza Industrial. El 22 de marzo de 1927, se publica el decreto⁴⁹ que declara el carácter oficial de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona y de la oficina anexa al Instituto de Reeducación profesional del Trabajo en Madrid, mientras la Comisión Provincial aprueba las cuentas de varias obras ejecutadas en el Instituto de Santander. La norma, como ya se recogió, responde a la preocupación manifestada por el Gobierno, en su exposición de motivos, sobre la necesidad de controlar el proceso de creación de estos organismos:

“Deseoso el Gobierno de no entorpecer este movimiento que se ha iniciado desde diversos sectores, y velar porque el objetivo de la Orientación y Selección profesionales sea alcanzado provechosamente, cree llegado el momento de vigilar atentamente el desenvolvimiento de materia que tanto afecta a la economía del país y que ha de dictar nuevas normas a la enseñanza profesional y a la misma ordenación del trabajo industrial, por entender que, si así no lo hace, el interés febril por estas nuevas cuestiones, algunas de ellas en período de investigación y las que más en el de contraste, pudieran llevar a los espíritus altruistas inspirados de un buen deseo, de una vocación pedagógica o de un elevado interés humano, a resultados fuera de la realidad o de la conveniencia, y hasta posiblemente inhumanos, con la consiguiente desilusión, descontento o descrédito.”⁵⁰

⁴⁶ La Atalaya : diario de la mañana: Año XXXIV Número 12337 – 16 de diciembre de 1926

⁴⁷ La Atalaya : diario de la mañana: Año XXXIV Número 12384 – 9 de febrero de 1927

⁴⁸ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXIII Número 11788 – 12 de febrero de 1927

⁴⁹ R. D. de 22 de marzo de 1927, *Gaceta de Madrid* de 24 de marzo de 1927, pp. 1711-1712.

⁵⁰ R. D. de 22 de marzo de 1927, *Gaceta de Madrid* de 24 de marzo de 1927, pp. 1711-1712.

El 31 de mayo, la Comisión Provincial aprueba una nueva asignación para los gastos menores (setenta pesetas). Unos meses más tarde, a pesar de la firme voluntad y los gastos realizados en obras y adquisición de material, el Instituto de Orientación profesional de Santander sigue sin ver la luz. Las primeras críticas no se hacen esperar. El mismo diario que unos meses antes saludaba con entusiasmo la iniciativa se hace eco el 10 de septiembre de 1927 de la inquietud, no exenta de cierta crítica tanto hacia el procedimiento (“*una disposición del gobierno determinaba que antes de crear una Escuela de Orientación Profesional era necesario el funcionamiento de la Escuela de aprendices, de una Escuela de Trabajo, etc.*”) como hacia la figura del propio director (“*después pudimos averiguar que el distinguido y culto profesor de Primera Enseñanza que fue a Cataluña a estudiar la organización de la Escuela de Orientación Profesional barcelonesa realizaba trabajo y hacía observaciones aquí, aunque el conjunto resultaba un poco incompleto*”⁵¹).

Posiblemente, como consecuencia, el presidente de la Diputación Provincial se ve obligado a salir públicamente en defensa del proyecto pocos días más tarde. El 13 de septiembre de 1927, el diario *El Cantábrico*⁵² hace pública una nota remitida por López Argüello:

“La oficina de orientación profesional comenzada a crear por la Diputación de Santander -exponía López Argüello ya en sus últimos meses como presidente- cuenta actualmente con local adecuado en la calle de Magallanes, mobiliario y una parte de los aparatos necesarios para su funcionamiento, que fueron encargados a Barcelona y al extranjero oportunamente. A su frente, y con carácter interino, se encuentra el culto profesor señor Revaque, enviado por la Diputación a Barcelona para estudiar esta institución”. Más adelante, señala alguna de las razones del posible retraso: “Una disposición reciente relacionada con la enseñanza industrial ha condicionado el derecho de las Diputaciones a establecer estos interesantes organismos, haciendo necesario a la de Santander elevar algunas consultas que aún no han sido resueltas y de las cuales depende el porvenir de la institución santanderina”.

Sin embargo, López Argüello cree aún posible superar estas dificultades administrativas y “*proseguir los trabajos comenzados para dotar de esta hermosa e importante obra a Santander, primera provincia española que ha pensado en establecerla después de Barcelona.*”

Tras la publicación el 21 de diciembre de 1928 del texto definitivo del Estatuto de la Formación Profesional, Santander figura como una de las localidades que, por disponer de Escuela Industrial, deben disponer de una Oficina-Laboratorio de Orientación y Selección Profesional. Para cumplir esta previsión, se inicia el procedimiento para dotar a esta del personal que debe hacerse cargo de su funcionamiento, dotación que, como hemos visto, deberá realizarse mediante concurso de méritos.

⁵¹ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXIII Número 11969 – 10 de septiembre de 1927, p.1

⁵² El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXIII Número 11971 – 13 de septiembre de 1927, p.1

Este proceso se inicia con la publicación en el Boletín Oficial de la Provincia de Santander el 15 de octubre de 1928 del anuncio de la provisión de las plazas de Médico, de Psicotécnico y de Oficial de Secretaría y Estadística de una serie de oficinas laboratorios, entre las que se encuentra la Oficina-Laboratorio de Santander ⁵³. El anuncio recoge, además de la exigencia de referenciar mediante currículum vitae de su preparación personal en los aspectos relacionados con la Orientación y Selección Profesional, la necesidad de que los candidatos seleccionados realicen un curso de preparación en los Institutos de Orientación y Selección Profesional de referencia, es decir, los Institutos de Madrid y Barcelona, exigiendo unos conocimientos previos de *“fisiología, psicología, tecnología, estadística y economía social, además de una comprensión clara de los problemas de Orientación Profesional”*. El curso que complementa el procedimiento de provisión se impartirá entre el 1 de noviembre y el 22 de diciembre de 1928.

El primer día del mes de diciembre de 1928, la Comisión Provincial de Santander acuerda ceder al Patronato local de Formación Profesional “los aparatos, material, muebles, local de que dispone esta Diputación con destino a la Oficina de Orientación Profesional”⁵⁴ para cumplir con lo dispuesto en el Estatuto de Formación Profesional y en la Orden de 22 de noviembre de 1928.

Una vez finalizado el curso de formación, los Institutos seleccionan 33 candidatos para hacerse cargo de las doce oficinas-laboratorio. A principios de enero de 1929, la prensa local recoge la noticia del nombramiento de los responsables de la nueva Oficina de Orientación profesional:

“A propuesta del director del Instituto de Orientación Profesional de Madrid, el director general de Previsión y Corporaciones ha designado a don Jesús Revaque (...), don Jesús Mirapeix del Cerro y don Dionisio G. Barredo para los cargos de psicotécnico, médico y secretario, respectivamente, de la Oficina de Orientación y selección profesional de esta capital.”⁵⁵

La publicación del Estatuto de la Formación Profesional reaviva el interés por las funciones que deben llevar a cabo estas oficinas. El diario *El Cantábrico* recoge esta inquietud bajo el explícito título de “Una institución que nos es muy necesaria” en su edición del 3 de enero de 1929.⁵⁶ El día 5, la Comisión Provincial concede un crédito de cinco mil pesetas para la adquisición de mobiliario⁵⁷.

⁵³ Boletín oficial de la provincia de Santander : Época 2ª Año 17º Número 124 - 15 de Octubre de 1928

⁵⁴ Boletín oficial de la provincia de Santander : Época 2ª Año 18º Número 3 - 1929 Enero 07

⁵⁵ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXV Número 12382 – 5 de enero de 1929

⁵⁶ El Cantábrico : diario de la mañana: Año XXXV Número 12380 – 3 de enero de 1929

⁵⁷ Boletín oficial de la provincia de Santander : Época 2ª Año 18º Número 18 – 11 de Febrero de 1929, p. 3.

Conclusión

La sociedad santanderina manifiesta un interés temprano por las posibles ventajas de la aplicación de medidas de orientación profesional a los estudiantes y aprendices. Este interés puede justificarse por la presencia de un potente tejido industrial que precisa la incorporación de trabajadores cualificados, pero, sobre todo, por la labor de un grupo de personas, entre los que, sin duda, hay que incluir a Revaque Garea y López Argüello, que por razones de distinta índole manifiestan una especial sensibilidad hacia el bienestar de estos jóvenes y condicionan este bienestar a la elección de un oficio o profesión adecuada a sus aptitudes.

Bibliografía

- Benavent Oltra, Jose A. 1996. *La Orientación Psicopedagógica En España. Desde Sus Orígenes Hasta 1939*. Valencia: Editorial Promolibro.
- . 2008. “Del ‘Museo Social de Barcelona’ al ‘Institut Psicotècnic de La Generalitat de Catalunya’: Origen, Evolución Y Desaparición de Una Institución Pionera Y Modélica de Orientación Psicopedagógica (1909-1939).” *Revista Española de Orientación Profesional* 19 (1): 79–100.
- Cava Mesa, María Jesús. 1996. “La Economía Española de La Restauración a La Guerra Civil.” In *Historia Contemporanea de España (1808-1939)*, 1ª Edición, 379–403. Barcelona: Editorial Ariel.
- Juliá, Santos. 2009. “Una Monarquía Liberal Que Termina En Una Dictadura Militar (1899-1930).” In *Historia de España*, Sexta edic, 469–95. Barcelona: Espasa Libros S.L.U.
- Mallart, José. 1974. “Cincuentenario Del Originariamente Llamado Instituto de Orientación Y Selección Profesional.” *Revista de Psicología General Y Aplicada. Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 29 (131): 929–1008.
- Revaque Garea, Jesús; González Rucandio, Vicente. 2005. *Periodismo Educativo de Un Maestro Republicano: 1922-1936*. Cantabria 4 estaciones.
- Rico Gómez, María Luisa. 2014. *La Formación Profesional Obrera En España Durante La Dictadura de Primo de Rivera Y La Segunda República*. CSIC.

Inspección médico-escolar y educación física durante la I Restauración (1875-1931): Alcance y funciones

Medical school inspection and physical education during Spanish 1st. Restoration (1875-1931): Scope and duties

Antonio David Galera Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del original: junio 2017

Fecha de aceptación: julio 2017

Resumen

A semejanza de otros países, durante la I Restauración se crea y se desarrolla en España una inspección médico-escolar entre cuyas funciones se contemplaban algunas relacionadas con la educación física, tanto propiamente escolar como de las llamadas instituciones complementarias; sus correctos planteamientos iniciales encontraron diversas resistencias que condujeron a la progresiva eliminación de dichas funciones.

Palabras clave: Inspección médico-escolar, protección a la infancia, instituciones complementarias de la Escuela, educación física y mejora de la salud.

Abstract

As done in another countries, during the Spanish 1st. Restoration a medical school inspection was created and developed which among their functions some physical education related ones were provided, both in curricular as in the so-called complementary institutions; their initial correct approaches faced some resistances that led to the progressive removal of these functions.

Key words: Medical school inspection, childhood protection, complementary school institutions, physical education and health improvement.

Es suficientemente conocido que durante la I Restauración se difunden y desarrollan en nuestro país una serie de instituciones cuyos objetivos genéricos son disminuir la precariedad de la salud infantil y mejorar el aprovechamiento escolar de la infancia humilde, y en las que la educación física juega un papel importante. En trabajos anteriores hemos visto el alcance de este papel en las instituciones más difundidas, tanto en la infancia desamparada¹ como en la escolarizada.²

En el presente abordaremos otra de estas instituciones, la inspección médico-escolar, asimismo desde la perspectiva del papel que la educación física desempeñó en el alcance y desarrollo de sus funciones dentro del período estudiado.

1. Finalidades

En efecto, las funciones que se asignaban a esta nueva institución fueron muy debatidas y difundidas especialmente por médicos madrileños como Eduardo Masip y Budesca (1909), Manuel de Tolosa Latour (1912), Jaime Illanes (1915), César Juarros (1919), o Felipe Rodrigo Lavín (1930), catalanes como Enrique Ràdua i Oriol (1909), Manuel Salvat i Espasa (1920), o Eladi Vila i Cuñer (1920), y por pedagogos como Ricardo Rubio (1909) o profesoras de Escuela Normal del Magisterio como M^a Encarnación de la Rigada (1911).

Con las aportaciones de estos y otros autores podemos establecer dos grupos principales de finalidades que la nueva institución estaba llamada a desempeñar, desde una perspectiva estrictamente higiénico-educativa: Finalidades educacionales y finalidades sociales.

Desde el punto de vista educacional, la creación de servicios de inspección médica buscaba en conjunto cinco efectos beneficiosos:

- Mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas, en cuanto a su contexto físico, sus instalaciones y sus servicios anexos, como suministro de agua, calefacción, luz o alcantarillado.
- Mejorar las condiciones higiénicas del trabajo escolar, relativas sobre todo a la dosificación del esfuerzo intelectual, alternancia de tipos de esfuerzo, o administración de descansos.
- Mejorar hábitos físicos como la utilización de la vista y la actitud postural, tanto por la corrección de posturas, como por la mejora del mobiliario y material escolar.
- Establecer criterios de ordenación racional de la educación física.
- Detectar grupos de diversidad para encauzarlos hacia centros especializados o siquiera para proponer la creación de secciones escolares más homogéneas, en una época en que los métodos docentes al uso no favorecían la diversificación de métodos didácticos en una misma clase.

Pero había además unas finalidades sociales:

- Erradicar enfermedades infecciosas, o al menos, minimizar su difusión; durante la I Restauración eran habituales las epidemias de tifus, cólera, gripe, difteria y tuberculosis, que

¹ Torrebadella Flix, Xavier (2013). Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 10, diciembre 2013. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos10/287-cuerpos-abandonados-y-rescatados-la-educacion-fisica-en-los-orfanatos-espanoles-del-siglo-xix>. ISSN 1989-5909.

² Galera Pérez, Antonio D. (2015). Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 13, junio 2015, 1-38. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos13/329-educacion-fisica-y-proteccion-a-la-infancia>. ISSN 1989-5909.

con frecuencia producían muchas muertes, más numerosas entre las capas populares, de las que se nutría mayoritariamente la Escuela primaria pública (González Campo, 1898).

- Mejorar la salud de los niños e, indirectamente, de sus familias, a través de la práctica de unos incipientes hábitos alimentarios e higiénicos en el seno de las instituciones escolares o de las complementarias, que luego los niños difundían, siquiera inconscientemente, en sus ámbitos cotidianos (González Campo, 1903).³
- Disminuir el absentismo escolar, entre una población ya deficientemente escolarizada.⁴

A las anteriores debemos añadir una finalidad, que podríamos denominar política y tuvo un destacado papel en la doctrina de la época como argumento para la creación de esta inspección médico-escolar: la llamada ‘regeneración de la raza’, que invocaba la necesidad de mejorar la salud de los niños y niñas del presente para disponer de hombres y mujeres fuertes en el futuro: «seres capaces de servir a su patria, no sólo por su inteligencia, sino también por sus energías físicas...»⁵

2. Tipos de funciones

A efectos metodológicos, en las regulaciones de que fue objeto la inspección médico-escolar durante el período que vamos a revisar podemos establecer al menos seis grupos de funciones. El primero de ellos, en razón de la significatividad de su papel, sería el de los aspectos sanitarios propiamente dichos, y recogería las funciones directamente relacionadas con la prevención o la cura de las numerosas enfermedades que afectaban a la infancia, y por tanto a los escolares, sobre todo de las Escuelas públicas. Tres más podrían formarse con aquellos que contribuirían a la mejora de la calidad de los aprendizajes, tales como aspectos pedagógicos en general,⁶ aspectos de educación física en particular (Mias, 1920) y aspectos relacionados con la higiene y salubridad de las instalaciones escolares. A estos cuatro grupos les podríamos denominar genéricamente ‘funciones técnicas’, por ser aplicación práctica de las doctrinas subyacentes en el propio concepto de la inspección médico-educativa.

Los dos grupos restantes, a cuyo conjunto podríamos denominar ‘funciones auxiliares’, serían aquellos que recogen funciones necesarias para la buena realización de las funciones técnicas, tales como la formación de los maestros y divulgación higiénica escolar en general, y las tareas necesarias para el ejercicio de las funciones anteriores, que denominaremos genéricamente aspectos administrativos:

En la introducción de su informe (pp. 10-13), el Doctor González Campo describe de forma sensitiva el estilo de vida de las familias humildes de Madrid, aplicable a las del resto de España, que los médicos municipales y rurales de la época conocían muy bien.

Una vívida descripción de las condiciones materiales de los niños y niñas de las clases humildes de Madrid, fácilmente extrapolable asimismo a la mayoría de ciudades españolas coetáneas, y que justificarían sobradamente las finalidades de una incipiente inspección médico-escolar, en Pozo Andrés, María del Mar del (1993-94): “La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)”. Historia de la Educación (Salamanca), Vol. XII-XIII, pp. 149-184.

Ponencia sobre Higiene Escolar presentada al I Congreso Nacional Municipalista, celebrado en Madrid del 15 al 25 de octubre de 1925, cita incompleta en Garai Ibáñez de Elejalde, Beatriz (2002). Modernización y educación en Vitoria (1865-1931): Espacio escolar e Higienización. Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 81 (tesis doctoral).

Precisamente los orígenes de la ciencia psicopedagógica aplicada a la escuela se deben a la actuación de la inspección médico-escolar durante el período estudiado (Cerezo Manrique, 2015, p. 112).

Funciones técnicas	Aspectos sanitarios Aspectos pedagógicos Aspectos de educación física Higiene de las instalaciones
Funciones auxiliares	Formación / divulgación Aspectos administrativos

3. Evolución de funciones

En las tablas 1, 2 y 3 se puede ver el resumen de la evolución de las funciones de la inspección médico-escolar según tres de los ámbitos más destacados que regularon su actuación durante el período estudiado: la Administración propiamente sanitaria (sólo 1904, pues una de 1925 no contempló esta inspección), la estatal educativa (1879 hasta 1917), y la municipal de Madrid (1911 hasta 1925, aunque las regulaciones estatales del siglo XIX estaban referidas únicamente a Madrid).

Observamos que la Administración municipal regula con mayor detalle la actividad de la inspección médico-escolar, asignándole hasta 39 funciones, y tiene también mayor congruencia, entendiendo por tal el número de funciones, cinco, que se reiteran en las sucesivas regulaciones (tabla 3); es lógico que así fuera, teniendo en cuenta la mayor proximidad de su ámbito de intervención, si bien la Administración educativa no le anduvo a la zaga, con hasta 31 funciones y tres reiteraciones (tabla 2). En el lado contrario encontramos a la Administración sanitaria, que únicamente tuvo una regulación específica para la inspección escolar, con sólo 9 funciones (tabla 1).

Tabla 1:
Evolución de las funciones de la inspección médico-escolar reguladas por la Administración sanitaria durante la I Restauración (1875-1931)
(Ministerio de la Gobernación)

Claves:
PED= aspectos pedagógicos EF= aspectos de educación física INS= aspectos de instalación
SAN= aspectos sanitarios DIV= divulgación, formación
x= función contemplada -= función no contemplada n= frecuencia en el período

Aspectos y funciones		1904 ⁷	n
PED	1. Reglamentación higiénica de la enseñanza, horas de trabajo, recreos	x	1
	2. Reglamentación higiénica de las vacaciones	x	1
EF	3. Duración de los ejercicios gimnásticos	x	1
INS	4. Procedimientos de aireación, calefacción, ... dotación de aguas	x	1
	5. Condiciones exigibles a los nuevos edificios escolares	x	1
	6. [Examen] estado higiénico / sanitario de los locales escolares	x	1
SAN	7. [Reconocimiento / clasificación] Estado sanitario de alumnos	x	1
	8. Higiene de la Escuela / Vigilancia sanitaria	x	1
DIV	9. Instrucciones a los maestros para el tratamiento de urgencias	x	1
Total funciones:		9	
Funciones relacionadas con la educación física y la higiene:		2	
Porcentaje EF sobre total:		22%	

⁷ Una regulación de 1925 eliminó las referencias a la inspección médico-escolar.

Tabla 2:
Evolución de las funciones de la inspección médico-escolar reguladas por la Administración educativa durante la I Restauración (1875-1931)
(Ministerio de Fomento hasta 1900, Ministerio de Instrucción pública a partir de 1900)

Claves:

PED= aspectos pedagógicos EF= aspectos de educación física INS= aspectos de instalación

SAN= aspectos sanitarios DIV= divulgación, formación ADM= aspectos administrativos

x= función contemplada -= función no contemplada n= frecuencia en el período

Recuadradas, funciones con continuidad durante el período

Aspectos y funciones		1902 ⁸	1908	1913	1915	1917	n
PED	1. [Reglam.] higiénica de la enseñanza, horas de trabajo, recreos	-	-	x	x	-	2
	2. Determinar el número de alumnos que deban admitirse	-	x	-	-	-	1
	3. Clasificación / régimen escolar de anormales o deficientes	-	-	x	-	x	2
EF	4. [Reglamentación] higiénica de los ejercicios físicos [adecuados]	-	-	x	x	-	2
	5. Reglamentación higiénica de los trabajos manuales	-	-	-	x	-	1
	6. Dirigir y prescribir... los baños de agua / limpieza corporal	-	-	-	x	-	1
	7. Higiene de la boca	-	-	x	x	-	2
	8. Facilitación de vestido y alimentos	x	-	-	-	-	1
	9. Fomento / inspección / informes sobre las cantinas escolares	-	-	-	x	x	2
	10. Fomento de colonias escolares para las vacaciones	x	-	-	-	-	1
11. Reglas / medios para el desarrollo físico de los niños	-	-	x	-	-	1	
INS	12. [Examen] [higiénico] terrazas destinadas a... baños de sol	-	-	-	x	-	1
	13. [Examen] estado [higiénico] del gimnasio	-	-	-	x	-	1
	14. [Examen] estado higiénico / sanitario de los locales escolares	-	x	x	x	x	4
	15. Estado higiénico / sanitario de las viviendas de los maestros	-	x	-	-	-	1
SAN	16. [Reconocimiento / clasificación] Estado sanitario alumnos	-	x	x	x	x	4
	17. Reglas / medios para la salud de los alumnos	-	-	x	-	-	1
	18. Reconocimiento solicitantes de colonias / escuelas al aire libre	-	-	-	-	x	1
	19. [Examen del] Estado sanitario de los maestros	-	x	-	x	-	2
	20. Medios para conservar la salud de los maestros	-	-	x	-	-	1
	21. Preceptos / profilaxis [vacunación] enfermedades transmisibles	-	-	-	x	x	2
	22. Lucha antituberculosa en relación con la Escuela	-	-	-	x	-	1
	23. Higiene / vigilancia sanitaria de la Escuela	x	-	-	x	-	2
	24. Creación de albergues de día	x	-	-	-	-	1
	25. Organización de los servicios sanitarios	-	-	-	x	-	1
DIV	26. Educación sanitaria / higiénica en las Escuelas (conferencias...)	-	-	x	x	x	3
	27. Resolución consultas médicas / higiénicas de los maestros	-	-	-	-	x	1
ADM	28. Visitar las Escuelas de su distrito	-	x	-	-	x	2
	29. Registros sanitarios / hoja sanitaria / carnet médico pedagógico	-	-	x	-	x	2
	30. Revisión semestral de las hojas sanitarias	-	-	-	-	x	1
	31. Redactar informes para el Boletín de la Inspección Médica	-	-	-	-	x	1
Total funciones:		4	6	11	16	12	
Funciones relacionadas con la educación física y la higiene:		2	0	2	6	1	
Porcentaje EF sobre total:		50%	0%	18%	38%	8%	

Con anterioridad a 1900, unas regulaciones estatales de 1879, 1884 y 1885 se dictaron únicamente para las escuelas de Madrid, por lo que han sido sintetizadas en el cuadro municipal.

Tabla 3:
Evolución de las funciones de la inspección médico-escolar reguladas por la Administración municipal de Madrid durante la I Restauración (1875-1931)

Claves: véase tabla 2.

Aspectos y funciones		1879	1885 ⁹	1911	1920	1925	n
PED	1. Reglament. higiénica de la enseñanza, horas de trabajo, recreos	x	-	-	-	-	1
	2. Determinar el número de alumnos que deban admitirse	-	-	x	-	-	1
	3. Señalar el sitio adecuado para afectados disminución sensorial	-	-	-	x	-	1
	4. Designar a los niños para clases de perfeccionamiento ¹⁰	-	-	-	x	-	1
	5. Analizar las causas del absentismo escolar	-	-	x	-	-	1
EF	6. Dirigir y prescribir... los baños de agua / limpieza corporal	x	-	-	-	-	1
	7. Regular la asistencia de los escolares mal aseados	-	x	-	x	-	2
	8. Fomento / inspección / informes sobre las cantinas escolares	-	-	x	x	-	2
	9. Fomento de colonias escolares para las vacaciones	-	-	x	-	-	1
	10. Vigilancia / reformas que deben adoptarse en las colonias	-	-	-	x	x	2
	11. Fomento de escuelas al aire libre	-	-	x	-	-	1
	12. Clasificar a los niños para la educación física	-	-	-	x	-	1
	13. Reglas / medios para el desarrollo físico de los niños	x	-	-	-	-	1
	14. Detectar desarrollos antropométricos irregulares	-	-	x	-	-	1
	INS	15. Instrucciones a Maestros para la calefacción y ventilación	x	-	-	-	-
16. Reglas especiales de salubridad de las salas de trabajo y recreo		x	-	-	-	-	1
17. Señalar las reparaciones o transformaciones que sean necesarias		-	-	-	x	-	1
18. Observar influencia de las condiciones de la escuela en la salud		-	-	x	-	-	1
19. [Examen] estado higiénico / sanitario de los locales escolares		-	-	x	x	x	3
20. Inspección higiénica del material escolar		-	-	-	-	x	1
21. Estado higiénico / sanitario de las viviendas de los maestros		-	-	x	-	-	1
22. Vigilar desinfección de los locales, en caso de epidemia		-	-	-	x	-	1
SAN	23. [Reconocimiento / clasificación] Estado sanitario de alumnos	-	x	x	x	x	4
	24. Reglas / medios para la salud de los alumnos	x	-	-	-	-	1
	25. Regular la asistencia de los escolares enfermos (altas/bajas)	-	x	-	x	-	2
	26. Reconocimiento solicitantes de colonias / escuelas al aire libre	-	-	-	x	-	1
	27. [Examen del] Estado sanitario de los maestros	-	-	x	-	-	1
	28. Preceptos / profilaxis [vacunación] enfermedades transmisibles	-	-	-	x	x	2
	29. Fomento de sanatorios, dispensarios y clínicas escolares	-	-	x	-	x	2
DIV	30. Conferencias a maestros sobre cuestiones higiénico-pedagógicas	-	-	x	-	x	2
	31. Educación sanitaria / higiénica en las Escuelas (conferencias...)	-	-	-	x	-	1
	32. Charlar con los padres de los discentes	-	-	x	x	-	2
ADM	33. Visitar las Escuelas de su distrito	x	x	x	x	-	4
	34. Informar... de las Escuelas con muchos escolares mal aseados	-	x	-	-	-	1
	35. Acompañar a los escolares en las colonias	-	-	-	x	-	1
	36. Registros sanitarios / hoja sanitaria / carnet médico pedagógico	-	x	x	x	x	4
	37. Registro dactiloscópico de los escolares	-	-	-	x	-	1
	38. Revisión semestral de las hojas sanitarias	-	-	-	x	-	1
	39. Redactar memorias e informes	x	-	x	x	-	3
Total funciones:		8	6	17	21	8	
Funciones relacionadas con la educación física y la higiene:		2	1	4	4	1	
Porcentaje EF sobre total:		25%	17%	24%	19%	13%	

⁹ Las regulaciones anteriores a 1900 eran estatales, pero se dictaron únicamente para las escuelas de Madrid.

¹⁰ Las funciones 2 y 4 se prescriben "en colaboración con los maestros".

4. Consistencia doctrinal: la pervivencia de funciones

Centrémonos ahora en las funciones que hemos denominado técnicas, para comprobar el grado de consistencia doctrinal con que se concibe la actividad inspectiva, consistencia que mediremos a través del número de funciones que se reiteran de una a otra Administración. En la tabla 4 que sigue vemos que el total de 44 funciones técnicas reguladas entre las tres Administraciones queda reducido a 22 que se repitan al menos en dos regulaciones, lo que marcaría el menor grado de consistencia doctrinal de una función dada.

Vemos asimismo que los mayores valores corresponden a funciones técnicas que podemos denominar ‘clásicas’ de la inspección médica: Reconocimiento y clasificación del estado sanitario de los alumnos (1885, 1904, 1908, 1911, 1913, 1915, 1917, 1920, 1925) y examen del estado higiénico / sanitario de los locales escolares (1904, 1908, 1911, 1913, 1915, 1917, 1920, 1925). Destacan también, aunque a mayor distancia, funciones más novedosas, como el fomento, inspección y/o emisión de informes sobre las cantinas escolares (1911, 1915, 1917, 1920), o alguna que podemos pensar que ‘molestaría’ a los maestros o maestras, como la reglamentación higiénica de la enseñanza, las horas de trabajo y los recreos (1879, 1904, 1913, 1915).

En la tabla 5 que sigue, en la que se resumen los parámetros de la tabla 4, encontramos valores altos o muy altos de consistencia doctrinal para la totalidad de funciones de cada regulación: con excepción del 38 por ciento de la regulación municipal de 1920, todas las demás, o se acercan mucho, o superan el 50 por ciento, algunas con valores muy altos, como las regulaciones educativas de 1908 ó 1913. En promedio, si descartamos la sanitaria, que sólo tuvo una regulación, la Administración educativa tiene un 64 por ciento de consistencia doctrinal: sus prescripciones se mantienen algo más estables que las de los otros dos ámbitos.

Cuando en la misma tabla 5 analizamos los aspectos de educación física, encontramos valores específicos mucho más discretos, muestra quizá de un menor desarrollo doctrinal de las funciones que sobre estos aspectos debían asignarse a la inspección médico-escolar. Así, los valores de consistencia más altos son de un 60 por ciento, siendo frecuentes los del 25 por ciento o menos. Los promedios más elevados, dentro de esta discreción, corresponden ahora a la Administración municipal (35 por ciento), seguida de la sanitaria (33 por ciento), y la educativa sólo llega al 29 por ciento: la educación física no era entendida de manera tan consistente, lo que podemos comprobar al leer el detalle de las funciones que le eran anejas, según la aludida tabla 4, pues el valor más alto de consistencia corresponde a la institución complementaria de las cantinas escolares (regulaciones de 1911 a 1920), y la mayoría de funciones reguladas son asimismo asimilables a este tipo de instituciones (baños, colonias escolares), que tuvo un señalado desarrollo en este período.¹¹

Galera Pérez. Educación física y protección a la infancia..., *ibid.*

Tabla 4:
Evolución de la consistencia doctrinal de la inspección médico-escolar en las regulaciones de la I Restauración (1875-1931)
Funciones técnicas que se reiteran al menos en dos regulaciones

Claves:
Ens= Administración educativa (Ministerio de Fomento hasta 1900, Ministerio de Instrucción pública a partir de 1900)
San= Administración sanitaria (Ministerio de la Gobernación) Mun= ídem municipal (Ayuntamiento de Madrid)
PED= aspectos pedagógicos EF= aspectos de educación física INS= aspectos de instalación y equipamientos SAN= aspectos sanitarios
x= función contemplada -= función no contemplada n= frecuencia en el período

Aspectos y funciones	Mun ¹²				Ens				San	n		
	1879	1885	1911	1920	1925	1902	1908	1913	1915		1917	1904
PED	1. Reglamentación higiénica de la enseñanza, horas de trabajo, recreos	x	-	-	-	-	-	x	x	-	x	4
	2. Determinar el número de alumnos que deban admitirse	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	2
	3. Clasificación / régimen escolar de anormales o deficientes	-	-	-	-	-	-	x	-	x	-	2
EF	4. [Reglamentación] higiénica de los ejercicios físicos (duración, etc.)	-	-	-	-	-	-	x	x	-	x	3
	5. Dirigir y prescribir... los baños de agua / limpieza corporal	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	2
	6. Higiene de la boca	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	2
	7. Regular asistencia de los escolares mal aseados	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	2
	8. Fomento / inspección / informes sobre las cantinas escolares	-	-	x	x	-	-	-	x	x	-	4
	9. Fomento de colonias escolares para las vacaciones	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	2
	10. Vigilancia / reformas que deben adoptarse en las colonias	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	2
	11. Reglas / medios para el desarrollo físico de los niños	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	2
INS	12. Instrucciones / reglas... aireación, ventilación, calefacción, aguas	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	2
	13. [Examen] estado higiénico / sanitario de los locales escolares	-	-	x	x	x	-	x	x	x	x	8
	14. Estado higiénico / sanitario de las viviendas de los maestros	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	2
SAN	15. [Reconocimiento / clasificación] Estado sanitario de alumnos	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	9
	16. Reglas / medios para la salud de los alumnos	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	2
	17. Regular asistencia de los escolares enfermos (altas/bajas)	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	2
	18. Reconocimiento solicitantes de colonias / escuelas al aire libre	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	2
	19. [Examen del] Estado sanitario de los maestros	-	-	x	-	-	-	x	-	x	-	3
	20. Preceptos / profilaxis [vacunación] de enfermedades transmisibles	-	-	-	-	x	-	-	x	x	-	4
	21. Higiene / vigilancia sanitaria de la Escuela	-	-	-	-	x	-	-	x	-	x	3
	22. Fomento de sanatorios, dispensarios y clínicas escolares	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	2

¹² Las regulaciones del siglo XIX, aunque dictadas por la Administración educativa, estaban dirigidas únicamente a las Escuelas de Madrid.

Tabla 5:
Consistencia doctrinal diferencial de las funciones técnicas de la inspección médico-escolar relativas a educación física reguladas durante la I Restauración (1875-1931)

Claves:

Ens= Administración educativa Mun= Administración municipal San= Administración sanitaria

Parámetros	Ámbitos de regulación										
	Mun					Ens					San
	1879	1885	1911	1920	1925	1902	1908	1913	1915	1917	1904
Total funciones reguladas (máximo posible, 44) [a]:	9	6	17	21	8	4	6	11	16	12	8
Funciones con consistencia (máximo posible, 22) [b]:	5	3	8	8	5	2	5	8	10	6	6
Porcentaje de consistencia total [c= b/a*100]:	56%	50%	47%	38%	63%	50%	83%	73%	63%	50%	75%
Promedio total de cada ámbito [Xc]:	51%					64%					75%
Funciones rel. con la educación física y la higiene [d]:	3	1	2	3	1	1	0	3	4	1	2
Porcentaje de consistencia EF [c'= d/b*100]:	60%	33%	25%	38%	20%	50%	0%	38%	40%	17%	33%
Promedio EF de cada ámbito [Xc']:	35%					29%					33%

5. Aspectos de educación física e higiene

Entre las funciones asignadas a la inspección médico-escolar hemos visto la presencia de aspectos relativos a la educación física y a la higiene, que en la época eran consideradas en estrecha relación. Estas funciones estuvieron reguladas principalmente en tres ámbitos legislativos: el educativo, a cargo del Ministerio de Fomento primero y del de Instrucción pública y Bellas Artes después, el municipal, en el que destacó el Ayuntamiento de Madrid, y el propiamente sanitario, dependiente del Ministerio de Gobernación y en el que esta inspección tuvo un papel residual.

a) Ámbito educativo

Según Alexandre Galí,¹³ la primera disposición española sobre inspección médica de los escolares de centros públicos data de **1879**; emitida por el Ministerio de Fomento, el órgano encargado de los asuntos educativos, se trataba de todas maneras de una actuación aislada en un centro de élite, la escuela-modelo “Jardines de la infancia”, que funcionó en Madrid entre 1876 y 1964. Entre las obligaciones de esta inspección médica encontramos las siguientes, relacionadas con la educación física, la higiene o sus paradigmas educacionales:¹⁴

«2.^a Dar las instrucciones convenientes al Maestro regente para la calefacción, ventilación y reglas especiales de salubridad de las salas de trabajo y recreo.

»3.^a Dirigir y prescribir la forma, tiempo y demás condiciones de los baños de que pueden hacer uso los niños y niñas en la misma Escuela.

Galí, Alexandre (1978). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Llibre II (Ensenyament Primari), Part primera. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978, p. 63.

Galera Pérez, Antonio D. (2001). “Objeto de la educación física: Paradigmas educacionales”, en *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista integradora*, volumen I, Funciones de impartición. Barcelona: Paidós, pp. 23-27.

»4.^a Hacer presentes... las reglas que convenga observar en la distribución del tiempo y del trabajo de los alumnos, y para cuanto tenga relación con la salud y desarrollo físico de los mismos.»¹⁵

Cinco años después, en **1884**,¹⁶ se amplía la inspección médica a todas las Escuelas públicas de Madrid, y al **año siguiente** a las Escuelas privadas también de Madrid, con las siguientes atribuciones y deberes específicos relativos a la educación física, la higiene o sus paradigmas educacionales:

Regular la asistencia de los niños a los que se les hubiese detectado enfermedad o falta de aseo.

Emitir informes facultativos para la clausura o reapertura de escuelas públicas o privadas por necesidades de higiene o salubridad.¹⁷

Habrà que esperar 23 años para que esta inspección médica se amplíe al resto de Escuelas de España: en una reorganización administrativa de la instrucción pública de **1902** se incluye a un Vocal Médico en la composición de los organismos provinciales encargados de la Primera enseñanza, con funciones de inspección higiénica y sanitaria,¹⁸ sin mayor especificación, aunque correspondía al conjunto del respectivo organismo (Junta provincial) el fomento de colonias escolares para las vacaciones, la creación de albergues de día, la facilitación de vestido y alimentos y otras formas de instituciones complementarias entre los escolares, así como cuidar de la higiene, disciplina y moralidad de las Escuelas.¹⁹

Otra reorganización administrativa de la instrucción pública, de **1908**, establecía para el Vocal Médico de las Juntas locales de Primera enseñanza, entre otros, los deberes de:

«1.º Visitar todos los meses las Escuelas, tanto oficiales como privadas, con objeto de inspeccionar sus condiciones higiénicas y su régimen en cuanto á la Sanidad se refiera.

»5.º Advertir... á la Junta local ó a la provincial... cuanto crea pertinente sobre la salud de los Maestros... Hacer igual advertencia respecto de los alumnos...

»7.º Informar sobre las condiciones higiénicas de las Escuelas y de las habitaciones de los Maestros, y apoyar á éstos en su justas reclamaciones, en cuanto á la higiene se refieran.»²⁰

Tres años después, en junio de **1911**, el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes establece por primera vez con carácter general una incipiente inspección médica en todas las escuelas públicas de España, encargada genéricamente de «velar por el estado sanitario de

¹⁵ Real orden de 17 de Marzo de 1879 disponiendo que la asistencia y vigilancia higiénica de la Escuela-modelo de párvulos esté á cargo de un Profesor de Medicina, nombrado por la Dirección general de Instrucción pública, Agricultura é Industria [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 83/1879, de 24 Marzo, p. 853).

¹⁶ Real orden de 18 de Noviembre de 1884 creando una plaza de Médico de las Escuelas públicas de Madrid [Ministerio de Fomento] (Gaceta de Madrid núm. 342/1884, de 7 Diciembre, p. 604).

¹⁷ Real Orden de 30 de junio de 1885 por la que se aprueba el Reglamento de Inspección de la Primera Enseñanza en Madrid, Arts. 21, 22 y 23. ([Ayuntamiento de Madrid] Reglamento de Inspección de la Primera Enseñanza en Madrid aprobado por Real Orden de 30 de junio de 1885. Madrid: [s.n.], 1885.)

¹⁸ Real decreto de 2 de Septiembre de 1902 reorganizando las Juntas provinciales de Instrucción pública y disolviendo las locales en las capitales de provincia, excepto Madrid y Barcelona [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 253/1902, de 10 Septiembre, pp. 1066-1068), Art. 25, párrafo 3.º

¹⁹ Ibidem, Arts. 15, párrafos 24 y 25, y Art. 25, párrafo 4.º

²⁰ Real decreto de 7 de Febrero de 1908 organizando las Juntas locales de primera enseñanza [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 39/1908, de 8 Agosto, pp. 555-558), Art. 17.

locales y alumnos»;²¹ esta inspección dependerá de la Dirección General de Primera enseñanza, y no del Ministerio de la Gobernación, del que, como acabamos de decir, dependía la Sanidad.

Dos años después, en **1913**, ante el fracaso de la regulación de 1911, que como veremos sólo se había desarrollado de forma satisfactoria en Madrid, y no como su consecuencia directa (Pozo Andrés, 2000, pp. 99-101), se intenta extender el modelo madrileño a toda España, ampliando la inspección también a las escuelas privadas, al tiempo que se definen más detalladamente las funciones de la inspección médico-escolar, entre las que encontramos, junto con los propios aspectos médico-sanitarios, algunos puramente higiénico-educativos:

«Art. 2.º La Inspección Médico-escolar abarcará:

I. La higiene de las construcciones y locales escolares...

...

V. Las medidas de índole higiénica... de la enseñanza, horas de trabajo, recreos, ejercicios físicos, etc.

VI. Los medios adecuados para [el] perfecto desarrollo físico [de] cada niño, así como la conservación de la salud de Maestros y alumnos.

VII. La higiene de la boca...»²²

Otros dos años después, en **1915**, el Reglamento orgánico del Cuerpo de Inspectores Médico-escolares confirma entre sus funciones los aspectos higiénico-educativos:

«La Inspección Médico-escolar tendrá por objeto:

a) La higiene de la Escuela.

...

g) Reglamentación higiénica de la enseñanza.

h) Reglamentación higiénica de la educación física de los escolares.

i) Higiene de la boca.»²³

Y amplía el detalle de cada una de estas funciones con la supervisión de actividades e instalaciones específicas de educación física:

«El examen de los edificios destinados á Escuelas comprenderá:... salas de estudio y recreo,... terrazas destinadas á tomar baños de sol, gimnasio, etc.

»El estado sanitario de alumnos comprenderá:... d) Fomentar la organización de Colonias escolares de vacaciones...

»La reglamentación higiénica de la enseñanza comprenderá:... d) Los trabajos manuales.»²⁴

Real decreto de 16 de Junio de 1911 estableciendo en todas las Escuelas de primera enseñanza dependientes de este Ministerio la Inspección Médica, referida á los locales y á los alumnos [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 169/1911, de 18 Junio, pp. 793-794).

Real Decreto de 20 de Septiembre de 1913 creando con carácter general y obligatorio en todas las Escuelas de Primera enseñanza públicas y privadas dependientes de este Ministerio la inspección médico-escolar á cargo de un Cuerpo de Médicos y Odontólogos [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 268/1913, de 25 Septiembre, pp. 730-732).

Real Decreto de 23 de Abril de 1915 aprobando el Reglamento orgánico del Cuerpo de Inspectores Médico-escolares [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 115/1915, de 25 Abril, pp. 254-257), Artículo 1.º

Real Decreto de 23 de Abril de 1915..., Arts. 3.º, 4.º y 8.º.

El aspecto en que más se desarrollan estas funciones higiénico-pedagógicas es, precisamente, el de la reglamentación higiénica de la educación física de los escolares, que comprenderá:

- «a) El cuidado de la limpieza corporal mediante lavabos, baños, duchas, etcétera, etc.
- »b) La indicación de los ejercicios físicos adecuados á cada alumno.
- »c) El fomento é inspección de las cantinas escolares, desayunos, etc.
- »d) La práctica de los preceptos higiénicos que eviten las enfermedades ó el contagio (estas medidas higiénicas deberán tomarse de común acuerdo con el personal docente).»²⁵

En un nuevo plazo de dos años, **1917**, el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes vuelve a regular la organización educacional, esta vez limitada a Madrid y Barcelona y, a diferencia de las anteriores, con teórica asignación de sueldo; en cada ciudad se crean 10 plazas de Inspectores Médicos escolares, con deberes mucho más limitados a aspectos médicos y administrativos, aunque persisten funciones relacionadas con la educación física y la higiene:

- «3.º Informar acerca de los locales [de las] Escuelas desde el punto de vista higiénico...
- »6.º Reconocer á los niños de su distrito que se incorporen á toda colonia escolar subvencionada por el Estado...
- »7.º Informar acerca de la organización e instalación de las cantinas escolares de su distrito que obtengan subvención del Estado...
- »8.º Resolver las consultas de carácter médico ó higiénico que les hagan los Maestros nacionales de su distrito en relación con las Escuelas y los niños.
- »10. Organizar, de acuerdo con los Maestros, conferencias de vulgarización higiénica en las Escuelas.»²⁶

En dicho decreto se establece además la creación de un *Boletín de la Inspección Médica de las Escuelas Nacionales*, a cuya redacción y dirección deberían contribuir los 20 inspectores, sin perjuicio de sus demás funciones.²⁷

Esta nueva reorganización, tras una serie de vicisitudes en los procesos de selección, nombramiento y remuneración de las plazas, tampoco debió de surtir demasiado efecto, por lo que al final del reinado de Alfonso XIII acomete el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes un nuevo intento de regulación, a través de la constitución en **1930** de una Comisión de reforma.²⁸

²⁵ Ibidem, Art. 9.º.

²⁶ Real Decreto de 21 de Diciembre de 1917 estableciendo la Inspección Médica de las Escuelas Nacionales en Madrid y en Barcelona [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 356/1917, de 22 Diciembre, pp. 687-688), Art. 4.º.

²⁷ Ibidem, Art. 11.

²⁸ Real orden núm. 862, de 22 de Abril de 1930, disponiendo se constituya una Comisión integrada en la forma que se indica para el estudio de cuanto afecta al servicio Médico-Escolar, adopción de resoluciones necesarias y propuestas de acuerdos que estimen oportunos [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 121/1930, de 1 Mayo, p. 695).

b) Ámbito municipal

Hemos visto que los primeros intentos de regulación educacional, de 1879, 1884 y 1885, estuvieron, aunque emitidos por el Ministerio de Fomento, limitados únicamente a Madrid, por lo que en este sentido cabe atribuirles un ámbito de actuación puramente municipal.

La primera vez que el Ayuntamiento en Madrid acomete una regulación específica es en marzo de **1911**, aprobando un Reglamento de Inspección Médica en el que, en desarrollo del Real decreto de 1908, preveía la creación de plazas de médicos inspectores de las Escuelas que, «por limitaciones presupuestarias», tendrían carácter gratuito y a las que, además de las señaladas en la regulación ministerial, asignaba las siguientes funciones:

- «observar "la influencia que ejercen en la salud del niño, las condiciones de la escuela en que se desenvuelve",
- »interesar a los maestros en las cuestiones higiénico-pedagógicas e impartirles conferencias sobre este tema,
- »estimular y fomentar las instituciones circunesculares, tales como colonias de vacaciones, cantinas, escuelas al aire libre y sanatorios,
- »realizar estudios antropométricos de los escolares, para detectar los desarrollos irregulares...» (Ayuntamiento de Madrid, 1911).

Este Reglamento fue modificado en **1920**, ampliando las funciones escolares y extendiéndolas a las instituciones complementarias; entre las más relevantes desde la perspectiva higiénico-pedagógica de la educación física, encontramos (Ayuntamiento de Madrid, 1921):

- Agrupar a los niños desde el punto de vista de la educación física, en normales que puedan y deban seguir los cursos regulares de la educación física, e imposibilitados. (Art. 9.º)
- Señalar el sitio del aula más adecuado para los niños afectados de disminución de la agudeza visual o auditiva. (Art. 3.º)
- Señalar las reformas o mejoras que deben adoptarse en las Colonias que costea el Ayuntamiento. (Art. 25.)
- Visitar las cantinas escolares para asegurarse de la buena calidad de los alimentos. (Art. 2.º)
- Examen de los nuevos alumnos, que comprenderá la medición del peso, estatura y perímetro torácico; el examen de la visión y audición; la filiación orgánica; el examen de los principales órganos por que puedan comprobarse el estado del aparato respiratorio y circulatorio; el del esqueleto, en particular la columna vertebral; dentición; cuero cabelludo; piel; etc. (Art. 8.º)
- Examen semanal de los locales de los Grupos escolares, inspeccionando... salas de recreo, patios,... señalando... las reparaciones y transformaciones que sean necesarias. (Art. 1.º)
- Observar en las clases las condiciones higiénicas... de iluminación, calefacción, ventilación y distribución del mobiliario.... [No especifica gimnasios o similares.] (Art. 3.º)

Poco después, en 1925, el mismo Ayuntamiento reorganizaba sus Servicios municipales de Beneficencia, que reducían las funciones genéricas de la inspección médico-escolar, aunque todavía encontramos alusiones a aspectos de educación física e higiene:

[Serán funciones de la inspección médica escolar las siguientes:]

«a) La inspección higiénica de los edificios y material escolar.

...

- »c) El reconocimiento y clasificación física y mental de los escolares, antes de su ingreso en la escuela, cuantas veces se crea conveniente; como consecuencia de dicho reconocimiento se establecerá la ficha física y mental de cada escolar.
- »d) La vigilancia y cuidado médico de las colonias escolares.
- ...
- »f) La organización de cursos y conferencias para el personal sobre el material, en relación con la higiene de la escuela. (Ayuntamiento de Madrid, 1925).

c) Ámbito sanitario

La primera vez que aparece una preocupación explícita en el ámbito propiamente sanitario, regulado por el Ministerio de la Gobernación, es en la Instrucción General de Sanidad Pública de **1904**, que definía las siguientes funciones de los Inspectores Municipales de Sanidad de las grandes ciudades respecto de las Escuelas de primera enseñanza, en lo que se refiere a educación física e higiene:

- «Art. 109. Pertenecen á la higiene municipal:... (g) La vigilancia higiénica de Escuelas públicas ó privadas.
- »Art. 123. El Real Consejo de Sanidad en pleno redactará una instrucción detallada para las visitas de los Inspectores de Sanidad, comprendiendo:...
 - 1.º Condiciones exigibles á los nuevos edificios escolares...: terreno, situación, materiales de construcción, distribución de locales, cubicación de salas, procedimientos de aireación, calefacción e iluminación..., y dotación de aguas.
 - 2.º Condiciones higiénicas de las Escuelas desde el punto de vista de su mobiliario, condiciones tipográficas de libros y carteles, duración de los ejercicios gimnásticos é intelectuales, [y] mínimo de recreos y vacaciones...»²⁹

Nótese que, aunque esta inspección correspondía al Ministerio de la Gobernación, del que dependía la Sanidad de la época, y no al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes o al de Fomento como disposiciones anteriores, la Instrucción ya incluye entre sus funciones aspectos relacionados con la pedagogía, como eran la duración de los ejercicios gimnásticos y el tiempo mínimo requerido para recreos y vacaciones escolares, aspectos que paradójicamente las disposiciones de la administración educativa no contemplaban (véanse detalles en las anteriores tablas 1 y 2 respectivamente).

No volveremos a encontrar regulaciones propiamente sanitarias hasta 1925, en que el Reglamento de Sanidad Provincial fruto de la reorganización administrativa emprendida por el Directorio de Primo de Rivera no incluye funciones relacionadas con la Escuela entre las de los Inspectores municipales de Sanidad,³⁰ desapareciendo por tanto la regulación establecida en la Instrucción General de Sanidad Pública de 1904.

²⁹ Real decreto de 12 de Enero de 1904 aprobando con carácter definitivo la Instrucción general de sanidad pública [Ministerio de la Gobernación] (Gaceta de Madrid núm. 22/1904, de 22 Enero, pp. 273-275, y núm. 23/1904, de 23 Enero, pp. 290-295). El documento se había aprobado con carácter provisional pocos meses antes, por Real decreto de 14 de Julio de 1903 (Gaceta de Madrid núm. 196/1903, de 15 Julio, pp. 1492-1500).

³⁰ Real decreto de 20 de Octubre de 1925 aprobando el Reglamento que se inserta de Sanidad provincial [Presidencia del Directorio Militar] (Gaceta de Madrid núm. 297/1925, de 24 Octubre, pp. 428 a 433).

La inspección médico-escolar de los últimos años del reinado de Alfonso XIII por tanto, quedó únicamente regulada por las disposiciones del Ministerio de Instrucción pública de 1917 y sus desarrollos normativos, no siempre fructíferos, lo que conduciría a la aludida creación de la Comisión de Reforma de 1930. De ella formaban parte inicialmente, entre algunos médicos, dos prestigiosos profesores, D. Luis de Hoyos Sainz, Profesor de la asignatura de “Fisiología e Higiene” en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, y D. Eduardo Masip y Budesca, médico, destacado defensor de la necesidad de la inspección médico-escolar, primer inspector médico-escolar de Madrid y Profesor de la asignatura de “Fisiología e Higiene” en la Escuela Normal Central de Maestros (Pozo Andrés, 2000, pp. 95 ss.); en la época, la higiene era el área de dichas asignaturas en la que se transmitía a los futuros maestros y maestras los conocimientos sobre educación física, que en los programas de estudio incluían temas sobre colonias escolares, juegos y gimnasia. Poco después se incorporaría otro profesor de la citada Escuela Normal Central de Maestros, D. Godofredo Escribano Hernández, que durante un tiempo había sido Profesor de Ejercicios Corporales en la misma.

A los pocos meses de su constitución inicial, la citada Comisión proponía la organización de cursos de especialización, hasta entonces inexistentes, y la instalación de dispensarios médico-escolares, actuaciones siempre supeditadas, una vez más, a «los recursos que en cada caso autoricen los presupuestos».³¹

Como es sabido, pocos meses después se proclamaría la II República, y la institución entraría en un nuevo proceso de reajuste.

6. Relaciones con el Magisterio

La creación de la inspección médico-escolar, o mejor dicho, la forma de su creación, despertó inicialmente reticencias más o menos explícitas del Magisterio, aunque no faltaron voces que supieron ver las ventajas de una colaboración tan señalada.

a) Oposición del cuerpo de Magisterio

La inspección médico-escolar, para muchos maestros, era ante todo un órgano que levantaba suspicacias pues venía a criticar, imponer, sentar cátedra sobre aspectos escolares, sin proveer soluciones. Muchos hubieran preferido una figura médica más preventiva que inspectiva; en **1930**, el maestro Pablo Sancho propugna, no la figura del inspector, con funciones esporádicas de fiscalización, sino la del médico de plantilla, con funciones permanentes de cooperación: «Lo que la escuela y los maestros necesitan es el diagnóstico de los problemas de base médica que trastornan el aprendizaje, y eso lo han de hacer los médicos escolares».³²

Real decreto núm. 2.120, de 29 de Septiembre de 1930, relativo al servicio médico-escolar en la enseñanza pública [Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes] (Gaceta de Madrid núm. 274/1930, de 1 Octubre, pp. 5-6).

Sancho Romero, Pablo (1930). “Formación pedagógica del Médico”, en *Semana Médico-Pedagógica*. Conferencias, visitas, documentos. Trabajo de recopilación hecho por D. Luis Huerta, Secretario de la Comisión Organizadora de la *Semana Médico-Pedagógica*. Madrid: Imp. Comercial, pp. 78-79.

Podemos reunir en cinco grupos los motivos por los que existía, más marcada al principio que al final del período, una latente oposición o al menos prevención de los maestros y maestras a la figura del inspector médico escolar:

(1) Por las críticas a sus métodos de trabajo:

En un informe elaborado en **1913** sobre las causas de la miopía escolar, la Inspección Médico-Escolar de Madrid advertía sobre el peligro que para la visión de las niñas pequeñas suponía la práctica de labores y bordados finos, en unos locales escolares ya de por sí mal iluminados, desaconsejaba los ejercicios de lectura y escritura antes de los siete años, daba normas tipográficas sobre los libros de texto, e incluso recomendaba retirar mapas y láminas de Historia Natural de las paredes de las aulas, por estar forrados con una lámina brillante que reflejaba la luz. (Santiuste, 1913, núm. 87, pp. 2-3.)

Otro informe de la misma época denunciaba genéricamente «la nefasta influencia que la escuela ejerce en los alumnos, no sólo por la detestable instalación de la inmensa mayoría de ellas, sino por los métodos y procedimientos que hoy se adoptan para la enseñanza, que están muy lejos de basarse en la naturaleza del educando.» (Masip Budesca, 1913a, p. 5).

Estas y otras observaciones semejantes no contribuirían a la colaboración del maestro o maestra con la nueva institución, por entender éstos que venía a inmiscuirse en aspectos que hasta entonces habían sido de su exclusiva responsabilidad como docentes.

(2) Por propuestas que suponían un aumento de responsabilidades:

La citada Inspección de Madrid proponía «crear cursos de gimnasia (sueca, atlética, etc.), organizar excursiones, es decir, poner en práctica todos aquellos procedimientos que hagan difundir y lleven al conocimiento de todos, tanto padres como maestros y alumnos, la necesidad y utilidad de la Inspección Médico-escolar, como garantía de la salud de los escolares y de la mejora y perfeccionamiento de la raza.» (Santiuste, 1913, núm. 86, p. 2).

Dada la costumbre administrativa de la época, consistente en apelar a la buena voluntad de los maestros y maestras para el desarrollo de actividades de esta índole no contempladas en el plan de estudios escolares, no sería raro que tales propuestas suscitaran, al menos, la reticencia de unos profesores que ya estaban mal e irregularmente remunerados por sus servicios “normales”.

(3) Por intrusiones en tareas que hasta entonces habían sido de su exclusiva competencia:

Responsabilidades como la decisión acerca del número de escolares admisibles, la admisión o no de escolares según su estado físico o de salud, y el control de su asistencia eran funciones que hasta la creación de las inspecciones médico-escolares habían estado reservadas a los maestros, por no hablar de las relacionadas con aspectos más pedagógicos, como la supervisión de los períodos de trabajo y de descanso, la duración mínima de las vacaciones, e incluso, aunque no les dedicaran mucha atención, el régimen de los ejercicios corporales.

(4) Por propuestas que les granjearían la hostilidad de las familias:

«Cuando en **1916** la Inspección Médica [municipal de Madrid] acudió al [Grupo Escolar] "Bailén" para iniciar la experiencia [de baños de agua y de sol], su directora, Luisa Bello Posseti,

se negó en rotundo a la implantación de baños-duchas, desgranando una lista de inconvenientes que, en su opinión, hacían inviable tal práctica: dificultades de funcionamiento, aglomeraciones, contagio de enfermedades... Esta oposición frontal obligó a trasladar la experiencia al Grupo Escolar "Reina Victoria".» (Pozo Andrés, 2000, p. 114).

Cabe interpretar tal abierta oposición al conocimiento que tenían los maestros de la hidrofobia de las clases populares, documentada en las publicaciones pedagógicas de la época,³³ lo que por otra parte no deja de ser lógico, pues las viviendas humildes carecían de agua, no ya caliente, sino corriente,³⁴ por lo que el agua a que se exponían sus moradores era escasa, fría y en un ambiente sin calefacción, todos ellos, factores poco estimulantes del baño. No sabemos si las duchas y piscinas-bañeras que se instalaban en los Grupos Escolares tenían siempre agua caliente, pero probablemente los familiares de los niños no imaginaban que tal comodidad existiera, a lo que cabe añadir la necesidad de aportar una toalla, quizá muda de ropa... todo ello eran impedimentos que los maestros debían afrontar para convencer a las familias de unas prácticas que probablemente no eran consideradas estrictamente escolares, ni por unos, ni por otras.

(5) Por recomendaciones que les podían suponer afectación a su economía:

Actividades como la obligatoriedad de las duchas o de los baños de agua, de aire, y de sol, podían retraer a las familias a la hora de matricular a sus hijos en los Grupos Escolares con tal tipo de servicios, por lo que acabamos de comentar.

Otros aspectos más estrictamente médicos, como comprobar el estado de salud del maestro o maestra y el riesgo de contagio a sus alumnos, podían representar la necesidad de ser dados de baja; lo mismo podía suceder si se declaraba antihigiénico o infectado un local de Escuela, con la recomendación de su cierre temporal, o si una parte destacada de sus alumnos era declarada enferma y se le impedía el acceso a la escuela y por tanto, se le exoneraba de los posibles pagos de cuotas.

En estos como en otros casos, se arriesgaban los maestros a una disminución de sus ingresos, ya de por sí precarios.³⁵

b) La deseable cooperación

Desde los inicios de la institucionalización de la inspección se aprecian intentos médicos de reducir el recelo del Magisterio; así, el Dr. Tolosa Latour, prestigioso médico higienista y promotor de las primeras actuaciones políticas en favor de la infancia humilde manifestaba en **1913**: «Alejen de la mente los maestros toda sospecha de una invasión de atribuciones por parte de los médicos, en lo que podríamos llamar sagrado de la escuela, semejante al sagrado del

Castro de la Jara, Dr. (1918). "Higiene y caridad. El baño en la escuela". La Escuela Moderna (Madrid), XVIII, núm. 327, Diciembre, pp. 783-786.

En un informe de 1905 leemos que en Madrid había 92.521 personas que vivían en 438 casas de vecinos con una única fuente de agua para todo el edificio y un único retrete por planta, sin ningún tipo de cuarto de aseo en cada casa; el promedio de vecinos de cada una de estas casas era de 211. (Citado en [Ayuntamiento de Madrid] Chicote [y Riego], César (1914). La vivienda insalubre en Madrid. Memoria presentada al... Vizconde de Eza... por el director Jefe del laboratorio municipal Dr.... Madrid: Imprenta Municipal, p. 29).

Alonso Marañón, Pedro Manuel; Pastor Pradillo, José Luis (1993). "Higiene escolar y educación física en las escuelas primarias de Guadalajara a finales del siglo XIX". Wad-al-Hayara (Guadalajara), núm. 20, pp. 241-252.

hogar, pero reconozcan la eficacia de la intervención del médico en los conflictos sanitarios, en los problemas dudosos.»³⁶

Un especialista en infancia “anormal”, el doctor Rodríguez Lafora, va más allá en **1922**: «El maestro debe estudiar las características psicológicas del niño impulsivo y recogerlas por escrito para informar al médico que ha de tratar conjuntamente con él (tratamiento médico-pedagógico) al niño enfermo.»³⁷

En lo que coincide con colegas como el Dr. Jiménez Quesada, que en **1930** propugna una ampliación de las funciones puramente sanitarias del médico escolar a otras de carácter más científico, que favorezcan la detección de dificultades de aprendizaje,³⁸ o el Dr. Eleizegui, profesor de “Higiene Escolar” en la Escuela Nacional de Puericultura, que considera innecesaria la figura del inspector médico-escolar: «[lo importante...] es el trabajo conjunto de médicos y maestros en el estudio y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, y el estudio de los obstáculos para removerlos.»³⁹

Trabajo conjunto cuya iniciativa no duda el Dr. Antonio del Campo, del Instituto provincial de Higiene de Cáceres, en atribuir en **1929** al maestro o maestra, al que el médico escolar sólo debe apoyar, más que controlar.⁴⁰

También en el Magisterio pueden apreciarse intentos para desactivar esas suspicacias, a medida que se conocen los beneficiosos efectos de la actuación médica. Así lo plantea en **1930** Herminia García, directora del Grupo Escolar Concepción Arenal de Madrid, cuando pide que «Meditemos que los campos de la Medicina y Pedagogía no son cotos cerrados por barrera infranqueable; y menos, fortificada contra invasores reales o imaginarios».⁴¹ Ya hemos visto al maestro Pablo Sancho Romero concretar más esa necesaria colaboración en un plano de mayor igualdad.

7. Discusión y conclusiones

Durante la I Restauración asistimos a una importante y al mismo tiempo controvertida labor de institucionalización de un servicio de capital importancia para las clases humildes de la población escolarizada, que constituían el grueso de la matrícula de las escuelas públicas españolas.

Esta labor incidía directamente en proporcionar algún tipo de asistencia sanitaria a unos niños y niñas en permanente riesgo de afectación higiénica, tanto por las condiciones de los propios locales escolares, como por las de sus hogares familiares, así como por la precaria economía y

³⁶ “Conferencia dada por el Excmo. Sr. Delegado Regio Dr. D. Manuel Tolosa Latour”, en Primer Congreso Español de Higiene Escolar, bajo el patronato de S.M. el Rey Alfonso XIII. Declarado oficial por Real Decreto de 1.º de Mayo de 1912. Barcelona: Imp. de Viuda de Francisco Badía Cantenys, 1913, p. 350.

³⁷ R[odríguez]. Lafora, Gonzalo (1922): “Los estados psicopáticos en la escuela. Los impulsivos”. Revista de Pedagogía (Madrid), Año I, Núm. 3, Marzo, pp. 81-85.

³⁸ Jiménez Quesada, Mateo Dr. (1930). “Necesidad de la colaboración médico-pedagógica”. En Semana Médico-Pedagógica..., p. 27.

³⁹ Eleizegui, José de (1930). “Los mecanismos inhibitorios y la educación. (Extracto)”. En Semana Médico-Pedagógica..., p. 41.

⁴⁰ Campo, Antonio del (1929). “La enseñanza de la higiene en la Escuela primaria”. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (Madrid), Año LIII, Núm. 831, 31 de Julio, pp. 209-217.

⁴¹ García, Herminia (1930). “El Maestro y el Médico; sus campos de acción”. En Semana Médico-Pedagógica..., p. 37.

por la falta de cultura higiénica de las familias e incluso a veces las de los propios maestros y maestras.

A estos que podríamos denominar obstáculos sociológicos se añadieron otros, de naturaleza administrativa, que opusieron una resistencia estructural a la difusión de una labor que, de haber recibido el apoyo necesario, hubiera producido mayores beneficios al margen de los puramente sanitarios, sobre todo en aspectos pedagógicos generales y de educación física para los que los médicos mostraron una predisposición interdisciplinar adelantada a su época.

a) Limitación de su alcance

Como en el caso de la mayoría de regulaciones de protección a la infancia, la inspección médico-escolar no se aplicó a la población rural, mayoritaria en la época, ni siquiera a una amplia población urbana, pues sus actuaciones quedaron circunscritas a las grandes ciudades como Madrid y Barcelona, también a San Sebastián,⁴² seguramente por ser lugar de veraneo de la Corte, Bilbao (Hermosa y Elizondo, 1915),⁴³ quizá Valencia,⁴⁴ y acaso Valladolid.⁴⁵

En 1928, a pesar de las numerosas regulaciones que hemos visto promulgar, el servicio más avanzado, el de Madrid, disponía de 10 médicos y un grupo reducido de enfermeras, «gratuitas, por cierto»,⁴⁶ para revisar el estado sanitario de unas 230 escuelas y unos 21.600 escolares,⁴⁷ es decir, 2.160 para cada médico, a razón de unos 12 por día lectivo, caso de que los médicos hubieran trabajado sólo en labores de revisión, y no en sus otras numerosas responsabilidades.

b) Dependencia administrativa difusa

La diversificación de regulaciones entre la Administración estatal (ministerios) y la municipal (ayuntamientos) no era un buen marco para coordinar actuaciones; la sanidad dependía del Ministerio de la Gobernación, mientras que los médicos de la Inspección Médico-escolar, sin remuneración fija o al menos regular, lo eran del de Instrucción pública y Bellas Artes, pero muchos de ellos efectuaban su trabajo remunerado en los servicios municipales de Higiene, dependientes en último extremo de Gobernación.

En el cronograma siguiente resumo las iniciativas legislativas revisadas en este artículo: la reiteración de las regulaciones indica, no sólo la persistencia de los problemas que pretendían resolver, sino también la difusa responsabilidad administrativa, que quedaba muy evidente por la

Se conservan sendas memorias de la Inspección de los cursos 1925-1926 y 1929-1930.

«En España sólo parece despertar de este letargo Bilbao, en donde está instituida por el Ayuntamiento la inspección médico-escolar.» (Doctor Salvat Espasa (1919). “La edificación escolar en Barcelona”. Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona, Volumen III, p. 147 [143-148]).

«A expensas de las autoridades locales, el Ayuntamiento de Valencia nombraba, el 20 de agosto de 1921, inspector médico escolar municipal al doctor Mariano Pérez Feliu (1884-1974).» (Ruiz Santamaría, 1978, p. 31.)

Villaseca, Rafael (1928). “La Inspección Médico-Escolar y el derecho a la salud de los niños en las Escuelas”. ABC (Madrid), 4 de noviembre, p. 14.

Ibidem, pp. 13-14.

Datos revisados a la luz de [Ayuntamiento de Madrid] Memoria. Información sobre la ciudad, año 1929. Estudio realizado por la Oficina Municipal de Información sobre la Ciudad. Prólogo y dirección de la obra de Eugenio Fernández Quintanilla. Madrid: Imprenta y Litografía Municipal, texto / Instituto Geográfico y Catastral, láminas y planos, 1929, pp. 94-100.

tendencia de la Administración educativa a regular las plazas de inspección médico-escolar basándose en la voluntariedad de los facultativos:

Administración educativa (Ministerios de Fomento y de Instrucción pública)				Administración sanitaria (Min. Gobernación)	Administración municipal (Madrid)
1879	1884	1885 ⁴⁸	1902	1904	
1908	1911				1911
1913	1915	1917			1920
				1925	1925

c) Voluntarismo inducido

Como en otros ámbitos de la Escuela pública, la Administración tampoco contemplaba la remuneración estable de estos servicios de inspección;⁴⁹ en la tabla 6 siguiente podemos comprobar la permanente apelación normativa a la voluntariedad como forma de colaboración de los médicos y dotación de recursos a los servicios de inspección médico-escolar.

Tabla 6: Evolución de la normativa sobre remuneraciones y gastos de instalación de la inspección médico-escolar durante la I Restauración (1875-1931) La referencia completa de cada norma se ha citado ya en el texto que precede	
1879	«El Profesor [de Medicina] encargado de este servicio disfrutará una gratificación anual de 750 pesetas...» [Art. 3.º]
1884	«Se crea una plaza de Médico de las Escuelas públicas de Madrid, dotada con el sueldo anual de 3.000 pesetas. » [Art. 1.º]
1911	«Los servicios que á la Inspección médica presten los Médicos... se estimarán como de mérito para su carrera administrativa, mientras no puedan ser retribuidos de un modo especial... [Art. 7.º] »Hasta tanto que se consigne en los presupuestos un crédito especial para este servicio, los Ayuntamientos vendrán obligados á prestar á los Inspectores Médicos de las Escuelas el uso del material de que dispongan en los Dispensarios y Casas de Socorro...» [Art. 3.º]

⁴⁸ Las regulaciones estatales del siglo XIX se referían únicamente a Madrid.

⁴⁹ Tuvimos ocasión de comprobar la similar voluntariedad que se esperaba de los maestros y maestras en ocasión de los primeros intentos de organización de las instituciones complementarias durante el mismo período [Galera Pérez, Educación física y protección a la infancia..., *ibid.*]

Tabla 6:

Evolución de la normativa sobre remuneraciones y gastos de instalación de la inspección médico-escolar durante la I Restauración (1875-1931)

La referencia completa de cada norma se ha citado ya en el texto que precede

1913

«Se abrirá un concurso... para proveer las plazas de Médicos que por la Dirección del Cuerpo [de Inspectores Médicos de las Escuelas] se estimen necesarias para organizar éste en toda la Nación, y que gratuitamente se presten á desempeñar el cargo mientras en los presupuestos [no] se consigne la cantidad necesaria para percibir el sueldo ó gratificación que se señale.» [Disposición transitoria única.]

1917

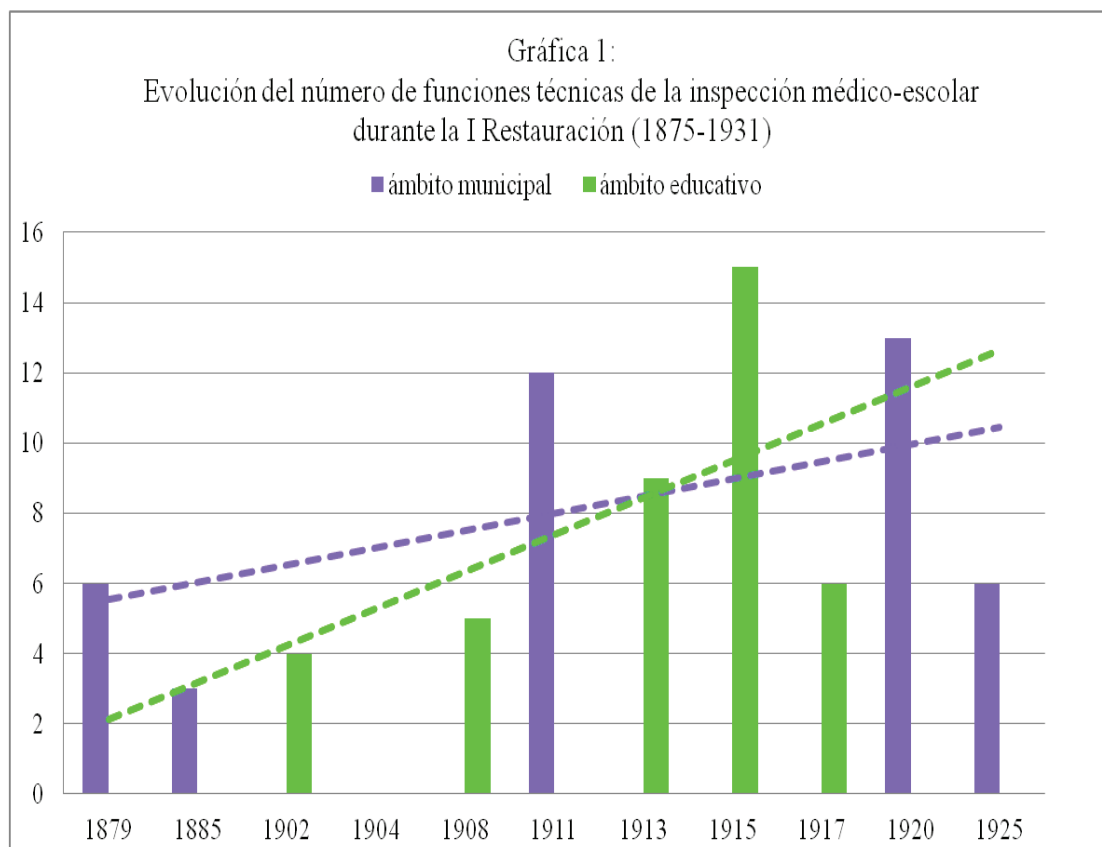
«Las plazas de Inspectores Médicos de las Escuelas Nacionales de Madrid y Barcelona tendrán un sueldo fijo de 3.000 pesetas anuales. A este fin se consignará la cantidad necesaria en el primer proyecto de ley de Presupuestos. Hasta que llegue á realizarse dicha consignación no percibirán remuneración alguna.

»Para material y formación de los gabinetes de la especialidad se pondrán á disposición de los Inspectores de Madrid 10.000 pesetas y 10.000 á la de los de Barcelona.» [Art. 5.º]

d) Exceso de funciones técnicas

En la gráfica 1 que sigue vemos que durante el período estudiado las sucesivas reformas incrementan el número de funciones técnicas que debía prestar la inspección médico-escolar, a las que había que añadir las de divulgación y las administrativas. Aunque tanto el ámbito educativo (Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes) como el municipal (limitado al Ayuntamiento de Madrid) disminuyen la asignación de funciones hacia el final del período, el educativo tiende a hacerlo más lentamente; sin embargo, debido a la aludida difuminación de responsabilidades, eran los médicos municipales quienes debían en la práctica atender también las funciones establecidas por la Administración educativa.

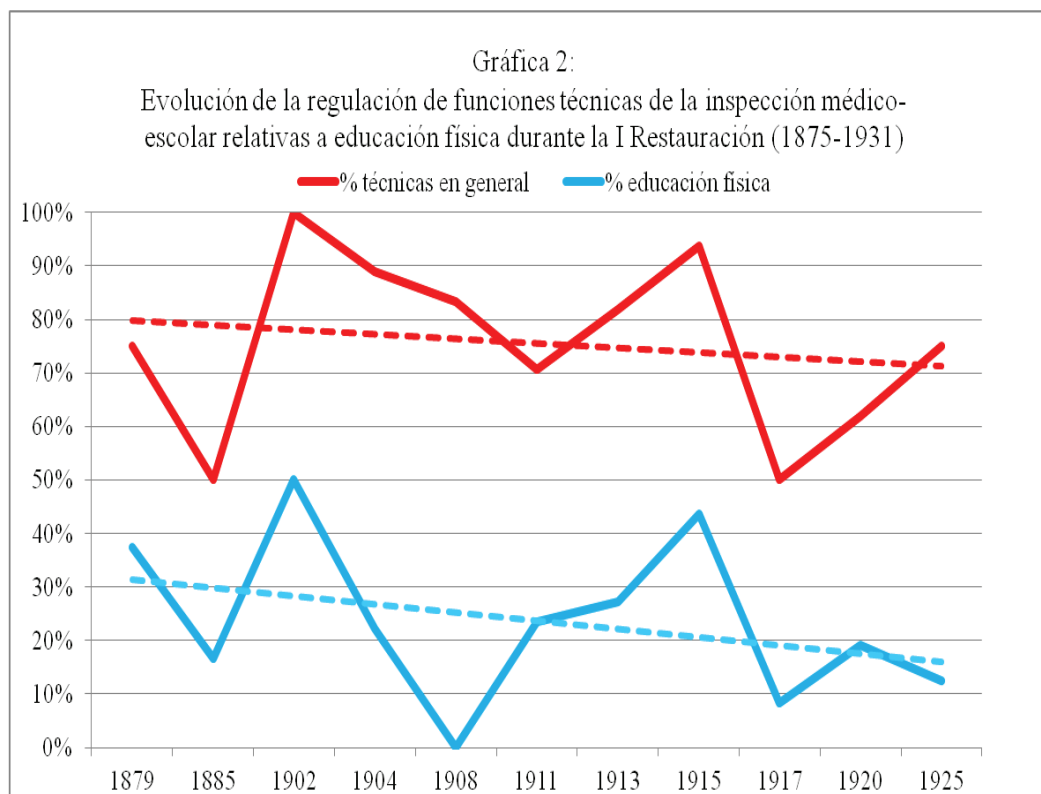
En todo caso, un exceso de funciones exigibles que tampoco se veía reconocido administrativamente en la práctica.



e) Eliminación de funciones relativas a la educación física

La precariedad presupuestaria, la apelación a la voluntariedad del ejercicio profesional, el frecuente estado de reorganización y la oposición de los maestros y maestras, pudieron afectar en conjunto a la progresiva retirada en cada sucesiva regulación de los aspectos higiénico-pedagógicos, entre ellos los relacionados con la práctica de la educación física, que se contemplaban en las primeras regulaciones, tales como su supervisión científica (duración de los ejercicios, higiene de los ejercicios, medios de desarrollo físico), y la de aspectos didácticos relacionados con ella (práctica de primeros auxilios, educación sanitaria de los escolares, higiene de la enseñanza, horas de trabajo escolar y de recreo). Progresivamente, las regulaciones concentran la labor médico-escolar en aspectos puramente médico-sanitarios y los administrativos derivados de ellos.

En la gráfica 2 podemos ver que la tendencia a disminuir el porcentaje de carga de las funciones técnicas en general (sanitarias, pedagógicas, higiene de la educación física e higiene de las instalaciones) es más lenta que la de la disminución de funciones relativas a la educación física.



En la tabla 7 podemos ver la cronografía de la progresiva eliminación de funciones relativas a la educación física: de las 16 que se llegaron a eliminar, siete estaban directamente relacionadas con la práctica escolar, como la de detectar desarrollos antropométricos irregulares, determinar reglas o medios para el desarrollo físico de los niños, clasificar a los niños para la educación física, la reglamentación higiénica de los ejercicios físicos, dirigir y prescribir los baños de agua y la limpieza corporal en general, e incluso el examen del estado higiénico del gimnasio. Entre las otras nueve encontramos seis relacionadas con las instituciones complementarias: facilitación de vestido y alimentos, fomento, inspección e informes sobre las cantinas escolares, fomento de colonias escolares para las vacaciones, vigilancia y reformas que deben adoptarse en las mismas, fomento de escuelas al aire libre, e incluso el examen del estado higiénico de las terrazas destinadas a los baños de sol. Los tres restantes estaban asimismo relacionadas de alguna forma con la educación física, en cuanto expresión de unos hábitos de higiene: regular la asistencia de los escolares mal aseados, supervisar la higiene de la boca e incluso la reglamentación higiénica de los trabajos manuales.

Concluiremos manifestando que esa eliminación de aspectos de las funciones inspectivas médico-escolares relacionadas con la educación física, haciendo por tanto poco caso a la demostrada vocación médica por una supervisión científico-higiénica de las prácticas motrices escolares, asentó la perpetuación de una deficiente calidad didáctica de éstas, que al buscar más adelante sus modelos en ámbitos no educativos como el del deporte federado someterían a éste sus principios doctrinales: una parte señalada de la educación física actual establece, al menos inconscientemente, como paradigmas de su intervención educativa la competición y el desarrollo agonístico de cualidades físicas, dos de los puntales del ámbito deportivo federado, a los que se

llega a calificar acriticamente de saludables, desentendiéndose por tanto del hecho de que la misión de una Escuela verdaderamente democrática es justamente la contraria de la del deporte federado: igualar, y no diferenciar; acoger, y no seleccionar; socializar, y no individualizar.

Tabla 7:
Progresiva eliminación de funciones de la inspección médico-escolar relativas a la educación física durante la I Restauración (1875-1931)
Último año en que cada función se menciona explícitamente en la legislación
Claves: Ens= ámbito educativo Mun= ámbito municipal San= ámbito sanitario

Función	Ens	Mun	San
1. Facilitación de vestido y alimentos	1902		
2. Instrucciones / reglas... aireación, ventilación, calefacción... aguas			1904
3. Detectar desarrollos antropométricos irregulares		1911	
4. Fomento de colonias escolares para las vacaciones		1911	
5. Fomento de escuelas al aire libre		1911	
6. Reglas / medios para el desarrollo físico de los niños	1913		
7. [Reglamentación] higiénica de los ejercicios físicos (duración, etc.)	1915		
8. Reglamentación higiénica de los trabajos manuales	1915		
9. Dirigir y prescribir... los baños de agua / limpieza corporal	1915		
10. Higiene de la boca	1915		
11. [Examen] estado [higiénico] terrazas destinadas a... baños de sol	1915		
12. [Examen] estado [higiénico] del gimnasio	1915		
13. Clasificar a los niños para la educación física		1920	
14. Regular la asistencia de los escolares mal aseados		1920	
15. Fomento / inspección / informes sobre las cantinas escolares		1920	
16. Vigilancia / reformas que deben adoptarse en las colonias		1925	

8. Fuentes

a) Fuentes genéricas

1885 Ayuntamiento de Madrid. Reglamento de Inspección de la Primera Enseñanza en Madrid aprobado por Real Orden de 30 de junio de 1885. Madrid: [s.n.], 21 págs.

1898 González Campo, José (1869-1960). ‘Propagación de las enfermedades infecciosas en las escuelas y medidas que debieran tomarse para remediarla’. Comunicación al IX Congreso internacional de Higiene y Demografía. Madrid, 1898. En Salcedo y Ginestal, Enrique, Secretario (1900). Actas y memorias del IX Congreso internacional de Higiene y Demografía celebrado en Madrid en los días 10 al 17 de abril de 1898, Tomo VI. Clase 1.^a, Higiene. Sección 6.^a, Higiene infantil y escolar. Madrid: Impr. de R. Rojas.

1903 González Campo, José. ‘La alimentación de las clases pobres de Madrid como factor etiológico de enfermedades gástricas é intestinales’. Comunicación al XIV Congreso Internacional de Medicina. Madrid: Establ. Tipográfico de Idamor Moreno, 32 págs.

- 1908 Martínez Vargas, Andrés. “Deberes sociales del médico contemporáneo”. La medicina de los niños (Madrid), 8, pp. 42-46.
- 1911 García Trejo, Catalina. Inspección escolar. Conocimientos y condiciones que debe exigirse a los que desempeñen dichos cargos, organización de este servicio. Sevilla: Imp. y Libr. de Eulogio de las Heras, 13 págs. (‘Biblioteca de la Real Asociación San Casiano’, 45.)
- 1912 Tolosa Latour, Manuel de (1857-1919). “La Higiene escolar y la Educación protectora”. Pro Infancia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (Madrid), tomo IV, núms. 39 (pp. 381-392), 40 (pp. 485-492) y 41 (pp. 557-566).
- 1919 Sainz de los Terreros, C. et al.. La Carpeta Escolar. Inspección Médico Escolar en Madrid. Memoria por los Dres. S. de los Terreros, A. Muñozerro y M. Cirajas. Madrid: Imp. de la Ciudad Lineal, 12 págs.
- 1920 Mias, Enric. “El joc lliure i l'aire lliure com a mitj[ans] d'educació física escolar”, pel Dr... Tercer Congrés de Metges de Llengua Catalana. Fou celebrat en la ciutat de Tarragona els dies 27, 28 y 29 de juny de l'any MCMXIX. Barcelona: Associació General de Metges de Llengua Catalana (Imp. Badia), [1920], Volum 2, Actes, pp. 228-230.
- 1920 Pedrals Fernández, E.; Trias de Bes, Luis (1895-1974). Unificación de métodos antropométricos acordada por el cuerpo [de inspectores] médico-escolares y el "Institut d'Orientació Professional de Barcelona". Ponentes: Pedrals Fernández y Trías de Bes. Barcelona: s.n., 16 págs.
- 1922 Froebel, F. “De Actualidad. Instituto de Higiene escolar. Miles de escuelas sin condiciones higiénicas. ¿Por dónde se debía empezar? ¿Qué hará este Instituto?”. Boletín Escolar (Madrid), núm. 711, pp. 401-402.
- 1924 Luzuriaga, Lorenzo. “La influencia del medio social en el desarrollo físico de los niños”. Revista de Pedagogía (Madrid), núm. 36, pp. 441-445.
- 1928 Hoyos Sainz, Luis de. Calificación higiénica de las Escuelas Nacionales de Madrid. Madrid: Asociación Española para el Progreso de las Ciencias (Cádiz: Imp. M. Álvarez Rodríguez), separata pp. 60-64.
- 1929 Cartilla médico-escolar por los Dres. Muñozerro, Cirajas, Sainz de los Terreros, Jiménez Quesada, García del Diestro, Masip, Olives Cobeña, Mena, Tolosa Latour y Gaselly de la Cámara. Madrid: Gráfica Universal, 90 págs. (‘Publicaciones de la Inspección provincial de Sanidad de Madrid’.)

b) Inspección médico-escolar

- 1898 Gordón y de Acosta, Antonio de. La inspección médica oficial en nuestras escuelas, por el Dr ... Trabajo leído en la sesión pública celebrada el día 23 de Enero de 1897. Habana (Isla de Cuba): Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de la Habana (Imp. y Papelería “La Universal”, de Ruiz y Hno.), 61 págs.

Masip y Budesca, Eduardo:

- 1909 Memoria presentada al Excelentísimo Sr. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes sobre la necesidad de la inspección médica en las escuelas de primera enseñanza. Madrid: Imp. y Lit. de Policarpo Sáez, 67 págs.
Otra ed., 1913, 69 págs.
- 1912 [Inspección Médica Escolar] Memoria presentada á los Excmos. Sres. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y Director general de Primera Enseñanza. Madrid: Imp. y Lit. de Policarpo Sáez, Febrero, 84 págs.
- 1913a [Inspección Médica Escolar] Memoria presentada á los Excmos. Sres. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, Director general de Primera Enseñanza y Alcalde Presidente del Excelentísimo Ayuntamiento de esta Corte. Madrid: Imp. y Lit. de Policarpo Sáez, Febrero, 72 págs., dos cuadros estadísticos y dos estados modelos.
[Memoria técnica, resultados, cuadros de especialistas, etc.]
- 1913b La inspección médico-escolar de Madrid (España). Congreso Internacional de Higiene Escolar. Cuarto Congreso Internacional de Higiene de la Escuela, que ha de celebrarse en Buffalo (Estado de Nueva York) del 25 al 30 de Agosto de 1913. Madrid: Imp. Policarpo Sáez, s.a. [¿1913?], 20 págs.
- 1927 “Inspección Médico-Escolar”. Pro Infancia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (Madrid), tomo XIX, núm. 170, pp. 260-263.

- 1909 Ràdua i Oriol, Enrique O. El problema de la inspección médico-sanitaria de las escuelas. Barcelona: Academia de Higiene de Cataluña (Imp. de Francisco Badía Cantenys), s. a. (1909), 16 págs.
- 1909 Rubio, Ricardo. “La inspección médica escolar”. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (Madrid), tomo XXXIII, 31 de Marzo, pp. 65-72.
- 1910 Pérez Mínguez, F. “El Ayuntamiento de Madrid y la Inspección Médico-escolar”, *Revista General de Enseñanza*, Madrid, año I, núm. 3, 1910, pp. 1-2.

Ayuntamiento de Madrid:

- 1911 Reglamento de la Inspección médica de las escuelas de Madrid. Aprobado por la Junta municipal de Primera Enseñanza de esta Corte. [En sesión de 27 de Marzo de 1911.] Madrid: Imp. de Policarpo Sáez, 14 págs.
- 1921 Reglamento de la Inspección Médico-Escolar del Ayuntamiento de Madrid. Aprobado por el Excmo. Ayuntamiento en sesión de 5 de Noviembre de 1920. Madrid: Imp. Municipal, 6 págs.
- 1925 “Instrucciones relacionadas con la reorganización de los Servicios de Beneficencia aprobadas en sesiones del excelentísimo Ayuntamiento Pleno de 14 de mayo y de 11 de julio de 1925, ratificando acuerdos de la excelentísima Comisión municipal Permanente de 5 de mayo y 1 de julio de 1925, respectivamente”. En Reglamentos Municipales. Apéndice núm. 3. 1923, 1924 y 1925. Madrid: Impr. Municipal, Año 1927, pp. 35-37. (Art. Primero “Higiene Escolar. Establecimiento de la Inspección médica escolar.”)
- 1911 Dufestel, L. Higiene de las Escuelas y Guía práctica de su Médico-Inspector..., por el Doctor ... Prefacios de los Doctores Albert Mathieu y Paul Le Gendre. Traducción de D.

Juan Francisco Mega y D. José Pastor Cano. Madrid: S. Calleja Fernández, s. a. [h. 1911], 486 págs. y 24 hojas diversas.

Completísimo manual que representa un ejemplo destacado de la amplitud de miras de la inspección médico-escolar deseable.

1913 Santiuste, C. de. "La Inspección Médico-Escolar en Madrid". Revista General de Enseñanza y Bellas Artes (Madrid), año IV, 1913, núms. 86 (pp. 1-2) y 87 (pp. 1-3).

1915 Hermosa y Elizondo, José Faustino. La inspección médica-escolar en Bilbao. Madrid: Universidad Central, 157 hojas 20x25 cm. [Tesis inédita presentada en la Facultad de Medicina.]

1915 Illanes, Jaime. La Inspección médico-escolar. Su importancia, fundamento y práctica. Breve exposición de los más importantes problemas de higiene escolar y medicina pedagógica. Carta prólogo de Manuel de Tolosa Latour. Madrid: Casa Vidal, Imp. Médica, XV + 131 págs.

1915 Rivelles, Federico. Manual de inspección médico-escolar. Zaragoza: Tip La Académica, VII+135 págs.

Alonso Muñozerro, Juan Antonio; Martín Cirajas, N. y Sainz de los Terreros, Carlos:

1919 [Sainz de los Terreros, C. et al.] Memoria de la Inspección Médico-Escolar en Madrid. Madrid: Imp. Ciudad Lineal, 32 págs.

1924 'La Inspección Médico-escolar en Madrid'. Ponencia presentada al Congreso Nacional de Pediatría, celebrado en San Sebastián los días 2 al 7 de septiembre de 1923. Madrid: Imp. de Mario Anguiano, 28 págs.

1919 Hueso, V. "Escuelas y maestros. La Inspección Médico-escolar nacional en Madrid". Boletín Escolar (Madrid), núm. 235, p. 191.

1919 Juarros [y Ortega], [Martín] César (1879-1942). Significación y alcance de la inspección médico-escolar en la educación de la infancia. Madrid: Sociedad Española de Higiene (Imp. Artística de Sáez Hermanos), s. a. [h. 1919], 55 págs. ('Premio Legado Roel' N.º 25.)

Vila i Cuñer, Eladi:

1920 ... et al.: Inspección médico-escolar de Barcelona. Barcelona: Tip. Académica de Serra y Russell, 80 págs.

[Incluye una Cédula o ficha sanitaria del alumno con un registro antropométrico.]

1922 Carácter y trascendencia de la actuación médico-escolar. Barcelona: Imp. Badía.

Inspección Médico-Escolar de San Sebastián:

1926 Inspección Médico Escolar durante el curso de 1925 a 1926 en las Escuelas municipales de esta ciudad de San Sebastián. Memoria. San Sebastián: Inspección Médico-Escolar, Julio.

1930 Inspección Médico-Escolar [durante el] curso [de] 1929[] a 1930 en las Escuelas a nuestro cargo en esta Ciudad de San Sebastián. Memoria. San Sebastián: Inspección Médico-Escolar (Imp. Martín y Mena), 37 págs. il.

- 1930 Monjo Buñola, Antonio L. Inspección médico-escolar. Protección a la infancia. Madrid: Universidad de Madrid, 77 hojas 16 cm. [Tesis inédita presentada en la Facultad de Medicina.]
- 1930 Rodrigo Lavín, Felipe: ‘Algunos aspectos de la Inspección médico escolar’. Conferencia por el Dr. D.... Madrid: s.n., 1930, 36 págs.

c) Relaciones entre el Magisterio y la Inspección médico-escolar

- 1911 Rigada [y Ramón], M. [Encarnación] de la. Intervención del médico en las escuelas. Compenetración de las funciones del médico y del maestro en la Escuela. Jurisdicción de cada uno. Conferencias pedagógicas, Tema II, Madrid, Julio de 1911. Ponente:... Madrid: Imp. de la Vda. de A. Álvarez, 48 págs.
- 1913 López, Guillermo. “Cooperación del médico y del pedagogo en el cultivo de las inclinaciones y aptitudes del escolar”, Ponencia por el Dr..., en Primer Congreso Español de Higiene Escolar. Barcelona, 8-13 de Abril 1912. Barcelona: Imp. Viuda de Francisco Badía Cantenys, 1913, pp. 165-172.
- 1919 Ballester Gozalbo, José (1893-1970). ‘Colaboración del médico y el maestro en la labor educativa. Inspección médico-escolar’. Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid el día 9 de marzo de 1919 por D.... Prólogo del Dr. D. José Sanchís Banús. Madrid: Imp. Sucs. de Hernando, 31 págs.⁵⁰
- 1920 Salvat Espasa, Manuel (1876-1969). Relaciones entre los maestros y los inspectores médico-escolares. Discurso pronunciado en la sesión solemne de presentación de los inspectores médico-escolares a los maestros, presidida por el delegado regio Excmo. Sr. D. Mariano Batllés y Bertrán de Lis. Barcelona: P. Salvat, Editor, 14 págs.
- 1929 Semana Médico Pedagógica. Martes, día 10 [de Diciembre], visita al grupo escolar Conde de Peñalver. Organizada por la Inspección Provincial de Sanidad, el Cuerpo de Médicos Escolares y la Asociación de Maestros Nacionales de Madrid. Madrid, s.n., 13 págs.
- 1930 [Huerta Naves, Luis:] Semana Médico-Pedagógica. Conferencias, visitas, documentos. Trabajo de recopilación hecho por D. Luis Huerta, Secretario de la Comisión Organizadora de la Semana Médico-Pedagógica. Madrid: Imp. Comercial, 243 págs.
- 1930 Vega y Relea, J. “Colaboración del maestro y del médico en la obra de la educación de la infancia escolar”. En Primer Congreso Pedagógico Provincial organizado por la Inspección y por la Asociación Provincial del Magisterio de Cáceres. 1929. Serradillo: Editorial Sánchez Rodrigo, 1930, pp. 79-90.

9. Bibliografía

- Ballester, Rosa (1994). “La salud del niño en edad escolar: los inicios de la inspección médico-escolar en España”. En *La escuela y los maestros. 1857-1970*. Alicante: Generalitat

⁵⁰ Publicado también en *La Escuela Moderna* (Madrid), “Colaboración del maestro y del médico en la labor educativa”, 1919, núms. 331 (pp. 282-289) y 332 (pp. 348-363).

- Valenciana-Fundación cultural de la CAM-Instituto de Cultura “Juan Gil Albert” de la Diputación de Alicante, pp. 111-124.
- Ballester, R.; Balaguer, E. (1998). “Renovación pedagógica e higiene escolar en la España del primer tercio del siglo XX”. En Castellanos, J.; Jiménez Lucena, I.; Ruiz Somavilla, M^a J. y Gardeta Sabater, P. (coords.): La medicina en el siglo XX. Estudios históricos sobre medicina, sociedad y Estado. Málaga: Sociedad Española de Historia de la Medicina, pp. 241-253.
- Cerezo Manrique, Miguel Ángel (2015). “Los inicios de la psicopedagogía en España. La Inspección médico-escolar”. En Ossenbach Sauter, Gabriela (coordinadora): Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 112-115.
- Lázaro, Luis Miguel (2009). “Luis Huerta: Eugenesia, medicina y pedagogía en España”. Historia de la Educación (Salamanca), núm. 28, pp. 61-88.
- Moreu, Àngel C. (2007). Pedagogia i Medicina. Seminari... a la Universitat de Barcelona, els dies 12 i 13 de desembre de 2007. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009. [ISBN: 978-84-475-3370-1.]
- Pino Juste, Margarita R. (1996). “La inspección médico-escolar en Galicia”. Innovación Educativa (Madrid), núm. 6, pp. 143-151.
- Pozo Andrés, María del Mar del (2000). “Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931)”. En Moreno Martínez, Pedro L. y Viñao Frago, A. (coords.): ‘Higienismo y educación (ss. XVIII-XX)’. Áreas. Revista de Ciencias Sociales (Murcia), núm. 20, monográfico, pp. 95-119. [ISSN: 0211-6707.]
- Ruiz Santamaría, Juan Antonio (1978). ‘Higiene escolar. La Inspección Médico Escolar del Estado. Creación e instauración en el Reino de Valencia’. Por el académico electo... y contestación por el... académico numerario... Vicente Sanchís-Bayarri Lahoz. Valencia: Imp. Marí Montañana, 47 págs.

La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación

The Institución Libre de Enseñanza, the Misiones Pedagógicas and the Colonias Escolares: their actions for the renovation and its difficulties during its implantation

Estefanía Fernández Antón
Universitat de Barcelona

Fecha de recepción del original: julio 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017

Resumen

La Institución Libre de Enseñanza fue un proyecto liderado por grandes figuras de la renovación pedagógica española como Giner de los Ríos y Cossío. Su esencia pedagógica estuvo presente en iniciativas de la II República Española para potenciar la educación del pueblo. Algunos ejemplos son las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares.

A pesar de los continuos esfuerzos por renovar y por mejorar la sociedad, los tres proyectos se encontraron con dificultades económicas, culturales y sociales a lo largo de su instauración.

Palabras clave: Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas, Colonias Escolares.

Abstract

The Institucion Libre de Enseñanza was a project led by great figures of the Spanish pedagogical renewal. For example, Giner de los Ríos and Cossío. Its pedagogical essence was present in initiatives of the II Spanish Republic. These initiatives promoted popular education. Its names are: Pedagogical Missions and the Country Holidays. Despite the attempts to renew and improve society, the three projects had difficulties during its development. These were economic, cultural and social.

Key-words: Institucion Libre de Enseñanza, Pedagogical Missions in Spain, Country Holidays.

La Institución Libre de Enseñanza

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto pedagógico que nació el 29 de octubre de 1876 en Madrid (Núñez y Servat, 1988). La ILE fue fundada por Giner de los Ríos, principalmente, así como por Augusto González de Linares, Azcárate, Salmerón, etc. (González, 1976).

Giner de los Ríos fue uno de los pedagogos más influyentes del siglo XIX por sus esfuerzos para reformar la sociedad española desde la educación y para que su sistema educativo tuviera el mismo potencial que el europeo (Choi, 2011). Giner de los Ríos pensaba que el vínculo entre sociedad y educación era la base para conseguir un mundo mejor (Jongh-Rossel, 1986).

El fundador de la ILE siguió los principios de la filosofía krausista para alcanzar su objetivo (Choi, 2011). Lo esencial de esta filosofía es la ciencia, la razón, la libertad de la investigación y la regeneración de la moral por medio de la educación (Núñez y Servat, 1998). Otros krausistas destacados fueron Julián Sanz del Río y Joaquín Costa. Julián Sanz del Río introdujo el krausismo en España por el contacto que tuvo con esta filosofía en Alemania. Joaquín Costa también se implicó mucho en la filosofía krausista, aunque sobre todo destacó porque fundó el regeneracionismo en España (Gimeno, 2011). La corriente krausista y el regeneracionismo “se oponían a cualquier intento de dogmatismo y defendían la libertad de cátedra y de conciencia, el libre pensamiento y la formación humanística y científica para el desarrollo de un país” (Gimeno, 2011:178). En definitiva, se buscaba crear un movimiento más ético y que impactara fuertemente en el país, para crear un hombre nuevo que no se dejara dar órdenes y que cuestionara a las personas que solo querían imponer sus criterios.

En un principio, la ILE desarrolló su misión en la Educación Superior y creó una universidad alejada de todo tipo de comunión política o religiosa y de toda escuela filosófica (Jiménez-Landi, 1996). La distancia con la política y religión tiene su explicación en la defensa del principio libertad de cátedra. Desde este principio, la universidad defendía la ciencia y rechazaba los dogmas políticos y religiosos impuestos por los decretos de Instrucción Pública. Estos decretos fueron instaurados por el Ministro de Fomento Manuel de Orovio en 1875. Estas medidas fueron rechazadas por los fundadores de la ILE. Por ello, fueron encarcelados, perseguidos, expulsados de la universidad española y alejados de las aulas (Otero, Navarro y Basanta, 2013).

Como centro de enseñanza universitaria, tenía la intención de comenzar su tarea con estudios de Derecho, para más tarde implantar estudios de Filosofía y Letras. No obstante, la ILE no tenía ninguna posibilidad frente a la universidad pública española, debido a la gran cantidad de recursos que tenía esta última en comparación. Finalmente, la ILE se centró en la enseñanza Primaria y Secundaria en el año 1878. Por consiguiente, se centró en mejorar el sistema educativo español desde los primeros niveles y no desde los niveles educativos más altos (Perdiguero y Ballester, 1998).

La ILE como centro de enseñanza Primaria y Secundaria tampoco lo tuvo fácil, porque en contadas ocasiones contó con más de doscientos cincuenta alumnos. Además, sus acciones fueron reconocidas por la sociedad española muchos años más tarde. El apoyo del pueblo comenzó cuando el proyecto consiguió el reconocimiento de la administración pública. Antes contaba con el apoyo de sus seguidores principalmente (Guerrero, 1976).

Principios de la ILE

La ILE siguió a pedagogos como Froebel, Pestalozzi, Montessori, Freinet (Hernández y Hernández, 2007; Molero, 2000; Perdiguero y Ballester, 1998) y Dewey para regenerar la educación (Jofré y Jover, 2009). Fue uno de los primeros proyectos en seguir a Froebel y Pestalozzi, para establecer una educación activa (Otero, Navarro y Basanta, 2013; Perdiguero y Ballester, 1998). Así pues, Giner de los Ríos defendía que el estudiante pensara, investigara, reflexionara y dudara (De los Ríos, s. f). El papel del maestro consistiría en ser guía del estudiante y sustituir los libros de texto por libros de consulta, talleres, manualidades, excursiones, etc. (Otero, Navarro y Basanta, 2013).

En su fijación por Montessori, la ILE consideró que el estudiante tenía la responsabilidad de su aprendizaje. Este principio también fue establecido en las teorías de Froebel y Pestalozzi (Seage, Guerrero y Quintana, 1986). Asimismo, la ILE siguió a Montessori para que el estudiante estuviera en contacto con la naturaleza. De esta forma, mejoraría su estado físico (Durakoglu, 2014; Moll, 2004).

Como ya hemos indicado, la ILE también se fijó en Freinet, porque era un referente de la escuela moderna. Freinet planteó que el niño tiene que estar en contacto con todas las interacciones que le permitan su máximo desarrollo. Estas interacciones son las que vienen de la comunidad y de la naturaleza (Freinet, 1972). Para Froebel, el contacto con la naturaleza también era esencial porque potencia los aprendizajes intuitivos y reflexivos, aprendizajes muy necesarios porque van más allá del mero empleo de la memoria (Vázquez, 2011).

La solidaridad y la cooperación de todas las personas implicadas en la educación de los menores fueron otros principios que siguieron los institucionistas (Freinet, 1983), así como la lucha por los más desfavorecidos en todo momento (Hernández, 2012). Estos principios se necesitaban para conseguir maestros bien preparados y que fueran capaces de luchar por solucionar el problema del mal estado de las escuelas (Freinet, 1936).

Todos los principios se divulgaron en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, que se fundó para expandir las pedagogías modernas y de renovación (Seage, Guerrero y Quintana, 1986). Todos estos movimientos se centraron en la mejora de la higiene de la sociedad y en la regeneración social, física y moral (Ferraz y Alonso, 2014). En definitiva, la Pedagogía liberal de Giner de los Ríos se encontraba entre los postulados neoliberales y republicanos. Asimismo, Giner defendió las tendencias anticlericales y revolucionarias y se opuso a la escuela que dejaba de lado al pueblo (Capitán, 2000).



Alumnos de Educación Primaria de la Institución Libre de Enseñanza (fotografía de Christian Franzen, 1903)

No obstante, el enemigo más grande de la ILE fue la mentalidad española, pues dio lugar a una acción en cadena que afectaba a la situación económica y social del país:

...trabas causadas por unas rancias ideas y mohosas costumbres tradicionales muy incrustadas en la población; miedos atávicos irracionales y prejuicios muy extendidos; la misma incultura y el analfabetismo endémicos que se quería combatir; un atraso económico de siglos; el aislamiento geográfico de la mayoría de los pueblos y aldeas; pero sobre todo, el arraigo de una religión ultramontana, la católica, impregnada de dogmatismos castradores y antítesis de la razón y del conocimiento científico de pensamiento reflexivo y crítico (Gimeno, 2011:178).

La iniciativa se encontró con muchas resistencias desde el primer momento; sin embargo, fue un ejemplo de institución que defendió la educación popular. Asimismo, los institucionistas junto con los regeneracionistas y los krausistas dieron lugar a relevantes avances científicos y culturales para España. El resultado de estos avances fue la llamada Edad de Plata y el avance de la ciencia española entre el 1900 y el 1939. Las personas más destacadas dieron lugar a la Generación del 14 o

al novecentismo, representado por el químico José Rodríguez Carracido, el catedrático de Historia Natural Odón de Buen, el genetista Antonio Zulueta, los seguidores del darwinismo en España, etc. (Gimeno, 2011).

Misiones Pedagógicas y Colonias Escolares

Manuel Bartolomé Cossío impulsó la creación del Museo Pedagógico en el año 1882 (Pereira, 1983). Cossío fue el primer catedrático de Pedagogía de España en la Universidad Central. Asimismo, fue discípulo de Giner de los Ríos y director de la ILE. Desde esta cátedra, la Pedagogía fue una disciplina universitaria por primera vez (Tapia, 2007).

El Museo Pedagógico tenía la intención de despertar al pueblo de su letargo cultural para llevarle hacia el conocimiento de la Historia, del Arte y de programas educativos europeos. Estos programas le permitirían a Cossío estar “en contacto con el arte y estrechar amistad con personajes con quienes compartirá la idea de que el arte ennoblece al hombre y le conduce hacia una humanidad mejor” (Rodríguez, 2016:3).

La ILE contó con muchas otras instituciones aparte del Museo Pedagógico: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela Superior de Magisterio, la Residencia de Estudiantes, centros de enseñanza y de investigación, laboratorios y bibliotecas. Todos estos servicios dieron lugar a una revolución científica, artística y cultural (Ruano, 2007) que fue más fácil de alcanzar por las familias más favorecidas económicamente (López, 2007; González, 1976). Su objetivo declarado de regeneración no fue siempre bien visto, pues se les acusó de llevar a cabo una revolución para las élites. No obstante, la falta de escolarización y el analfabetismo que sufría la población rural española fue una preocupación permanente para los fundadores de la ILE (González, 2015:9).

Los objetivos del Museo fueron muy variados y destinados a personas con orígenes económicos diferentes. Entre sus acciones, hablaremos de las orientadas a los más necesitados, que fueron las Misiones Pedagógicas y las colonias (Pereira, 1983).

Misiones Pedagógicas

Las Misiones Pedagógicas tuvieron un programa didáctico elaborado por parte de la ILE y los miembros de su Patronato, que fueron intelectuales con un gran bagaje cultural (Antonio Machado, Pedro Salinas, Manuel Bartolomé Cossío...).

Antes de recibir el nombre de Misiones Pedagógicas, los institucionistas llamaron a la iniciativa Escuela Volante, porque buscaba dar apoyo al maestro en sus localidades, pero en un tiempo limitado. Después de ayudar a una aldea, se pasaría a otra y así sucesivamente (Candelas, 2016).

La primera Misión Pedagógica tuvo lugar en la sierra segoviana de Ayllón, en plenas navidades (Mainer, 1993). Esta se celebró un mes y medio después de la llegada de la II República y se inauguró con las de Manuel Bartolomé Cossío (Tiana, 2016, en línea).

Manuel Bartolomé Cossío llevaba jubilado dos años cuando se iniciaron las Misiones Pedagógicas. Sin embargo, no tenía la intención de retirarse, pues comenzó a incitar a maestros, a poetas, a estudiantes de la ILE, etc., para llevar la cultura en todas sus dimensiones a los campesinos más necesitados (Tapia, 2007).

Las Misiones Pedagógicas se establecieron para aumentar el nivel cultural de las personas alejadas del conocimiento académico y artístico por el simple hecho de vivir en zonas rurales que estaban mal comunicadas y abandonadas: “Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. A los más pobres, a los más escondidos, a los más abandonados” (Tiana, 2016). Otro ejemplo de esta realidad lo vemos en la memoria del Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934:

Misiones Pedagógicas que, sin equívoco, hubiera sido, tal vez, más acertado llamar misiones a los pueblos o aldeanas, no se han originado abstractamente, sino ante el hecho doloroso e innegable del abismo que, en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea (apartado de introducción).

El segundo gobierno republicano decidió ayudar a estas personas, porque quería que fueran ciudadanos y no súbditos. También era una forma de hacer que el pueblo se sintiese parte del régimen político que ellos no habían elegido, pues la decisión fue tomada por los habitantes de las zonas urbanas (Pérez, 1999).

En la II República, apenas se sabía nada sobre Misiones Pedagógicas, pues solo había antecedentes de una actividad similar en México. Aparte, las misiones mexicanas solo se dedicaban a la formación laboral de la población rural. Sin embargo, las españolas estaban más destinadas a la elevación de los niveles culturales (Pérez, 1999). Con el tiempo, el gobierno de la República vio la necesidad de introducir labores sanitarias, porque la situación era insostenible para los aldeanos, como se puede ver en las impresiones de los misioneros:

En el transcurso de la Semana Pedagógica de Ampuero, celebrada del 9 al 16 de julio de 1933, la última conferencia de carácter pedagógico “corrió a cargo del joven literato don Alejandro Rodríguez -así se le conocía entonces a Casona-, uno de los más sólidos valores del Magisterio español, quien versó sobre ‘Las Misiones Pedagógicas en la aldea’. Refiere algunos hechos anecdóticos de las misiones, y expresa todo el dolor que le produjo, yendo de misionero a una oculta aldea de las montañas de León, la visión de aquellas pobres gentes, sumidas en el más hondo atraso y en la más espantosa de las miserias, que cuando se apoderan de un pedazo de pan blanco traído de la feria de Astorga, lo meten, para comerlo como una golosina, entre los dos trozos de su pan negro, hecho con Dios sabe qué extrañas materias (González, 2011, apartado donde Alejandro Casona habla de las Misiones Pedagógicas en Ampuero).

Los misioneros “eran siempre voluntarios. [La mayoría procedían] de las escuelas de magisterio, profesores y alumnos de universidad, profesores de institutos, profesores de escuela normal, e inspectores y maestros de primeras letras” (Pérez, 1998:257). Muchos misioneros fueron grandes

figuras de la cultura española como Alejandro Casona, José Val de Omar, María Zambrano, Ramón Gaya, Carmen Conde (Boza y Sánchez Herrador, 2004; Tiana, 2016), Luis Cernuda, Rafael Alberti, Rafael Dieste, Agapito Marazuela, Miguel Hernández, María Moliner, etc. (López, 2007). Al final, la iniciativa contó con más de quinientos misioneros de preparación muy diversa: Medicina, Química, Filosofía, etc. (Candelas, 2016).

Los misioneros se presentaban en las localidades que solicitaban su visita. Para ello, se realizaba un informe previo que recogía datos sobre la Geografía, Economía, distribución de la población, situación cultural y escolar, ambiente social, comunicaciones y cualquier otra información de interés para implantar la misión. La duración de las Misiones Pedagógicas sería de unos quince días aproximadamente. Durante estos días, los misioneros siempre iban bien equipados: proyectores, gramófonos, lotes de libros y discos, para proyectar películas educativas o de ocio. Estos materiales también permitían realizar representaciones teatrales, musicales o corales; conferencias seguidas de coloquios; charlas sobre temas instructivos, profesionales, sanitarios y de educación cívica; visitas a las escuelas con cursos de orientación pedagógica para los maestros; recitales de romances, poesía moderna o cuentos; enseñanza de canciones y juegos; excursiones; etc. (Boza y Sánchez, 2004). Los equipos llegaban en camionetas, tal y como vemos en la foto posterior.



Los medios de transporte de las Misiones (Fuente: exposición Residencia de Estudiantes de 2006)

Cuando se terminaba la visita, se entregaba al maestro libros de diferente tipo: libros de literatura, libros de enseñanzas sanitarias, libros de Geografía, etc. Los ejemplares permitían crear pequeñas bibliotecas que serían instaladas en la escuela (Boza y Sánchez, 2004). De esta forma, los aldeanos mantendrían el hábito lector. Con los libros también se dejaban en ocasiones un gramófono y una colección de discos con temas populares y temas clásicos (Martín, 2015). A los campesinos, la música “les despierta ecos, la acompañan con movimientos de cabeza, se unen inmediatamente a ella” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).



Sesión de música en Ávila (Fuente: Patronato de las Misiones Pedagógicas 1934)

Las actividades solían realizarse al aire libre para tener un mejor contacto con los habitantes. Por el día se hacían juegos al aire libre, lecturas de cuentos, lecturas de romances, audiciones de música y canciones populares para los niños. Por la noche se hacían veladas literarias para los adultos; se leían poesías, cuentos, romances; se trataban temas de educación ciudadana y se escuchaba música clásica y popular en el gramófono. Además, se realizaban sesiones cinematográficas en las que se proyectaban documentales instructivos y películas de entretenimiento (Pérez, 1998): “del cine les interesa más lo conocido que lo exótico; les deslumbra la aparición de una gran ciudad, pero si en

una ventana de la gran ciudad aparece un gato, les alegra la aparición del gato. Y sobre todo el cine de dibujos, que nunca comprenden bien la primera vez” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Finalmente, queremos indicar el resultado de este proyecto fue el siguiente: 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales y 600 misioneros (Otero, 2006). Se puede indagar en las fechas, las actividades, las personas que participaron y las localidades visitadas en la aplicación desarrollada por la Fundación Residencia de Estudiantes del CSIC. Una muestra de las acciones de la aplicación aparece en la imagen posterior:

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS 1931-1936

INICIO BUSCAR POR NOMBRE BUSCAR POR MISIÓN BUSCAR POR LOCALIDAD TIENE MÁS INFORMACIÓN?

Volver

Ayllón (Segovia)

Fecha: 16-12-1931 / 23-12-1931

Actividades: Cine, Música

Personas que participaron

- Cebrián de Zulueta, Amparo
- Felipe González, Elena
- Fernández López, Zúñiga, Guillermo
- Rioja Lo-Bianco, Enrique
- Vázquez, Abraham
- Velo Cobelas, Carlos
- Beliver, Antonio

Localidades visitadas

- 1-- Ayllón
- 2-- Santa María de Riaza
- 3-- Ribota (Segovia)
- 4-- Saldaña de Ayllón
- 5-- Estebanvela

Aplicación para profundizar en las Misiones Pedagógicas (Fuente: Residencia de Estudiantes)

Colonias Escolares

La otra iniciativa que se apoyó en los principios de la ILE para ayudar a los niños en situación crítica fueron las Colonias Escolares. Las colonias comenzaron a desarrollarse en Zurich. El pastor protestante Walter Bion llevó a cabo la primera colonia en Suiza para que los pequeños de las clases más humildes mejoraran su salud mediante una alimentación adecuada y la respiración de aire puro en el año 1876 (Cano y Revuelta, 1995). Esta primera colonia contó con 68 menores que estuvieron reponiendo energías en el cantón de Appenzell (Pereira, 1983). Antes de esta primera colonia escolar, pedagogos como Pestalozzi habían implantado las excursiones como actividad didáctica y como experiencia para mejorar la salud del alumnado (Martí, 1992).

Después de la primera colonia en Suiza, la experiencia empezó a expandirse por Europa por medio de diferentes congresos nacionales e internacionales. El congreso más significativo fue el de Zurich en 1887, porque en él se identificó la necesidad de destinar esta iniciativa para mejorar el estado físico de los niños con vidas más miserables (Cano y Revuelta, 1995). Ahora bien, en España las colonias fueron introducidas para mejorar el estado físico y el nivel cultural de los menores que pertenecían a familias con bajos ingresos (González, 1976), con viviendas insalubres, con gran riesgo de contraer enfermedades (Otero, Navarro y Basanta, 2013) y que vivían en entornos humildes (Viñes, 1983). En el verano de 1887 tuvo lugar la primera colonia escolar española, en San Vicente de la Barquera, con veinte niños de diferentes distritos de Madrid. Esta primera colonia fue gracias al Museo Pedagógico Nacional, dirigido por don Manuel B. Cossío (Pereyra, 1982, 145).

Las Colonias Escolares fue una iniciativa para favorecer el desarrollo cultural de la infancia y para compensar las condiciones de las viviendas de las clases populares. Estas viviendas tenían el aire viciado, lo que conllevaba a consecuencias muy negativas de salud. Sus consecuencias afectaban a todos los miembros de la familia (niños incluidos). Entonces, la Pedagogía se ponía a favor de una educación integral y, por otra parte, los higienistas proponían el saneamiento de viviendas, de las escuelas, de los jardines, de los patios y de los campos escolares. Dentro de este marco de avances de la Pedagogía y de la ciencia, vemos cómo surgen las Colonias Escolares de vacaciones. Sus acciones eran destinadas a niños de familias sin recursos y con una salud debilitada. Sin embargo, como ya hemos indicado, las Colonias Escolares de vacaciones no solo tenían una función higiénica, sino que también tenían una finalidad de carácter educativo en el caso español (Moreno y Viñao, 1998).

Los avances pedagógicos de la época plantearon el establecimiento de tres tipos de colonias para los niños desprotegidos. Hablamos de las colonias urbanas para favorecer la alimentación y el estado físico, de familias que acogían a los menores en sus hogares y de las colonias desarrolladas en lugares de costa o de montaña. Los resultados del análisis de estos tres tipos de colonias determinaron que las más adecuadas para mejorar la vida de los menores eran las que tenían lugar en emplazamientos naturales (Viñes, 1983).

Las colonias desarrolladas en emplazamientos naturales no lo tuvieron fácil para transformar la realidad de los más pobres, pues los poderes públicos no mostraban preocupación por el número tan alto de niños que se encontraban en situaciones deplorables (Rodríguez, 2001). Entonces, fue la iniciativa privada junto con la solidaridad de las personas más pudientes quienes tomaron las riendas para acabar con la miseria que rodeaba a estos escolares (González, 1976). Miseria que se encontraba en hogares cubiertos de humedades, poca luz, escaso espacio para familias con muchos integrantes y poca ventilación. Miseria también representada en carencias físicas, higiénicas y nutritivas de los más pequeños, que dieron lugar a dificultades en el desarrollo de sus capacidades intelectuales según los criterios de los pedagogos de la época (Viñes, 1983). Miseria en la que se encontraban niños con escrófulas, con tuberculosis, con mala y escasa alimentación (Cossío, 1888).

Los médicos realizaban una revisión de los posibles colonos para elegir a los que tenían peor salud y menos posibilidades de hacer frente a su estado (¹ noticia de prensa).

La implantación de las Colonias en España fue gracias al Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, llamado el Museo Pedagógico Nacional posteriormente (Rodríguez, 2013). Su desarrollo fue lento y, durante sus primeros once años, solo llegaron a 1413 niños de ambos sexos en 56 colonias (Moreno y Viñao, 1998).

El Ministerio de Instrucción Pública dio a conocer en el año 1917 el número de colonias que se habían realizado hasta el momento. El resultado fue de 127 colonias en 27 provincias (Circular de 21 de mayo de 1917, citado en Rodríguez, 2001). Sin embargo, su expansión fue más rápida en la Segunda República con 273 colonias, de las cuales 86 eran para niños, 73 para niñas y 114 mixtas. El número de colonos fue de 30812 (15887 chicos y 14925 chicas). Siendo las ciudades o regiones con más colonos, Barcelona, Madrid, Valencia y Asturias. En el año 1936, la expansión y el aumento de las Colonias Escolares se detuvo por la Guerra Civil (Rodríguez, 2001).

Dificultades económicas y culturales de las tres iniciativas

En 1899, el pensador Macías Picavea aseguró que muchas escuelas rurales parecían cuerdas destartadas y que tenían maestros harapientos y muertos de hambre. Además, los maestros estaban sometidos al autoritarismo y a las presiones de los alcaldes, que en muchas ocasiones eran analfabetos (Hernández, 2000, p.115).

Otras figuras reconocidas, como el Conde Romanones, denunció a las cortes la triste situación del sistema educativo español en su memoria del año 1910:

... abandonando para siempre situaciones de locales de escuelas como las que denunciaba el Conde Romanones en su memoria de 1910 a las Cortes, algunos estercoleros, cuerdas oscuras,

¹ Colonias Escolares temporada 1933 (13 de junio 1933). Cartagena nueva.

incluso toriles circunstanciales en ciertos pueblos y aldeas. El mobiliario y material de enseñanza debe ser acorde con el contexto, el país y la disponibilidad económica, pero siempre práctico y útil para el desarrollo de la enseñanza (Hernández, 2000, p. 118).

Estas situaciones propias de la España de la restauración, conllevaron a que las Misiones Pedagógicas se encontraran con maestros con salarios que no les permitían llenar sus despensas de buenos alimentos y, por otro lado, también se encontraron con edificios escolares que estaban casi en ruinas y que no tenían recursos didácticos suficientes para atender a sus estudiantes (Canes, 1993).

La principal causa del gran deterioro del sistema educativo español fue que el presupuesto del estado no podía establecer las medidas higiénicas que necesitaban las escuelas ni suministrar recursos didácticos para todos los estudiantes (Canes, 1993). El escaso presupuesto de la administración pública también afectó al servicio de bibliotecas fijas de las Misiones Pedagógicas. Estas bibliotecas solían estar supervisadas por un maestro y eran utilizadas por niños y adultos. Eran fundamentales, porque suponía un asentamiento cultural constante. A pesar de este beneficio, fue difícil mantenerlas y abrir nuevas (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

Las Misiones Pedagógicas también tuvieron que hacer frente a la pobreza cultural. Como ya sabemos, la iniciativa puso sus recursos y sus acciones pedagógicas a la merced de las clases populares, ya que era su objetivo disminuir la brecha cultural entre las ciudades y los pueblos. No obstante, la brecha era mucho más grande de lo que esperaban los misioneros:

El atraso, la miseria y el aislamiento es tal, que a solo setenta kilómetros de Madrid, existe un pueblo donde sus vecinos todavía no conocen un carro y el ambiente cultural recuerda la época anterior al descubrimiento de la rueda (Canes, 1993, p. 151).

Al igual que las Misiones Pedagógicas, las colonias se toparon con una situación de pobreza extrema. Incluso, en algunas localidades, la prensa publicó noticias para reclamar que las colonias atendieran a sus ciudadanos. Tuvo lugar tal urgencia, porque la situación social e higiénica era muy difícil para las clases obreras (noticia de prensa²).

Las colonias también se encontraron con la dificultad de mantener las mejoras en salud que conseguían con los niños a largo plazo, dado el hambre y la falta de cuidados que sufrían los niños más pobres en sus casas. Es cierto que los niños pasaban una temporada en el campo, con buena alimentación y respirando aire fresco. Sin embargo, los beneficios de estas estancias eran temporales, pues a los niños les esperaba la misma miseria de la que habían salido a la vuelta al hogar y, por lo tanto, volvían a tener la misma apariencia enfermiza en poco tiempo. Los cuidados en el hogar no podían ser los mismos que los cuidados de las colonias, porque muchas familias apenas tenían recursos suficientes para dar de comer a sus hijos (Otero, 1994).

² Sobre las colonias de vacaciones (27 de junio de 1930) La prensa de Santa Cruz de Tenerife.

Asimismo, hemos detectado que a las dificultades anteriores hay que añadir la falta de recursos económicos del país. Esta situación dificultaba proponer colonias que acogieran una gran cantidad de estudiantes. Por lo tanto, muchos niños necesitaban esta iniciativa para su desarrollo físico e intelectual, pero muy pocos fueron los afortunados (Moreno y Viñao, 1998). El principal motivo fue que las fuentes económicas para mantener las colonias fueron de carácter privado (las cuotas de los socios de la ILE o algunas herencias personales). No fue hasta el año 1910 cuando las colonias comenzaron a contar con una financiación pública y periódica por parte del Ministerio de Instrucción Pública (Rodríguez, 2005).

La vida diaria de los menores tampoco era nada fácil. Esta situación dificultaba el buen funcionamiento de las Misiones Pedagógicas y de las Colonias Escolares. Los niños fueron condenados a duros trabajos para ayudar a la manutención de sus familias.

Cada día, los niños se encontraban con la obligación y necesidad de cuidar de la familia desde una muy temprana edad. Esta situación dio lugar a que los niños no tuvieran un desarrollo pleno de sus vidas, porque no podían asistir a la escuela. En su lugar las horas escolares las dedicaban a trabajar el campo sin descanso (Hernández, 2000). En el discurso del médico e higienista catalán Felipe Monlau vemos que las consecuencias de esta práctica eran devastadoras para los estudiantes:

Las criaturas se ven plagadas de cicatrices, de tumores y de deformaciones asquerosas. La población de tales manufacturas suelen ser endeble, raquítica; criada a la sombra y encorvada sobre el telar, marchitase como una planta sin sol (Pereyra, 1982, p.148).

El trabajo del campo para los menores consistía en cavar garbanzos, dedicarse a la siega, coger aceitunas, plantar patatas, cuidar las ovejas, etc. El tiempo libre del que disponían era muy reducido y se dedicaba a jugar a las canicas, al frontón, entre otros juegos populares. Eran juegos que se solían compartir con otros amigos y que requerían pocos artilugios. Los niños dedicaban muchas horas en el campo; aunque, no fue su único oficio. En uno de los documentos analizados identificamos que en los hogares era muy común que las familias muy numerosas mandasen a uno de sus hijos a la casa de un adinerado del pueblo. La finalidad de vivir en las casas de otras familias sería realizar labores de manutención del hogar a cambio de su alimentación (Martín, 2015).

Dificultades sociales de las iniciativas

Aparte de la pobreza económica y cultural, la ILE, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares también tuvieron como barrera la imagen social que algunos sectores o personas tenían sobre estas iniciativas.

En el documento una Poderosa fuerza secreta del año 1940, la ILE se consideraba como una posible causa de la destrucción de la ciencia española. En el documento también se afirma que la ILE comenzó con buenos objetivos, pero que finalmente se convirtió en una enemiga anticatólica (VV. AA., 1940 Una poderosa fuerza secreta).

Muchos años antes a la publicación del documento anterior, el Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en 1882, se convirtió en un espacio para criticar a la ILE (Jiménez-Landi, 1996). Se invitó a este evento a todos los sectores relacionados con el sistema educativo español. En este evento, surgieron fuertes debates entre los institucionalistas y los que se oponían al proyecto. Un ejemplo fue el debate entre Fernández Sánchez y los seguidores de la ILE. El primero defendía el método de uso exclusivo de la memoria para el aprendizaje del alfabeto, porque era la mejor forma de aprendizaje para los niños más pobres. También comentó que para la ILE era muy fácil enseñar, pues los niños que se matriculaban en sus escuelas pertenecían a las clases más acomodadas (Otero, 1994).

Aparte la situación en la universidad para los defensores de la renovación pedagógica no era nada fácil. Por este motivo Nicolás Salmerón fundó el Colegio El Internacional. Para Salmerón crear su propia escuela significó ser libre para enseñar bajo los principios pedagógicos que él defendía. También le permitió dejar de tener miedo a ser alejado de la enseñanza (Díez, 1987).

No solo los fundadores de la ILE lo tuvieron difícil, los alumnos de la institución también fueron atacados por los estudiantes que no pertenecían a la misma. Por este motivo, los alumnos se pegaban en las plazas. Entonces, las familias dejaron de llevar sus hijos a la ILE. Los ingresos se redujeron y la opinión pública tampoco apoyó a la ILE. El resultado final fue su clausura (Otero, 1994).

A pesar de que las Misiones Pedagógicas y las colonias fueran proyectos transformadores y que mejoraron la vida de muchas personas, estos recibieron críticas negativas constantes porque la ILE no fue bien recibida por algunos sectores.

Las Misiones Pedagógicas se vieron como un instrumento del que se servía la ILE para manipular a las personas con menos cultura. Se consideraba que la manipulación era posible porque eran personas que vivían en las zonas más alejadas del conocimiento. También se tachó a las Misiones Pedagógicas como proyecto corruptor de pueblos con libros anti españoles, anarquistas, anti católicos y revolucionarios que tenían como único objetivo poner del lado de la ILE al pueblo ignorante o a jóvenes con intenciones de transformar la política de España. Estas ideas se pueden ver a su vez en el libro *Una poderosa fuerza secreta*:

Se lanzaron por España las «Misiones Pedagógicas», verdadero apostolado del diablo, corruptor de pueblos, enardecedor de revolucionarios de surco y esteva. Repartiéronse «bibliotecas populares», cuyos libros, comprados en masa por sectarios antiespañoles del Ministerio de Instrucción Pública, eran en gran parte manuales de anarquismo, obras neomaltusianas o novelas revolucionarias, con las cuales se «ilustró» a pobres campesinos que solo sabían leer o a jóvenes obreros con ambiciones políticas... Para que nada faltase en esta gran labor corrosiva de los humildes o de los adolescentes, todos intelectualmente débiles, incapaces de resistir y ni aun de conocer este gran envenenamiento... (VV. AA., 1940, p. 142).

Para otros críticos el conocimiento que transmitían las Misiones Pedagógicas era de tipo burgués y, por lo tanto, solo contribuía a la mala interpretación del conocimiento por parte del pueblo. Es decir, se pensaba que los aldeanos no podían hacer interpretaciones correctas de las obras artísticas

clásicas y; por consiguiente, las explicaciones se convertirían en informaciones falsas tras ser procesadas por los campesinos, labriegos, etc. También se creía que las interpretaciones incorrectas llevarían a la confusión y a la pedantería (Rodríguez, 2016).

El impulso de las Misiones Pedagógicas por parte del Ministerio de Instrucción pública fue otro suceso que no ayudó a la iniciativa, pues todas las medidas que estuvieran relacionadas con ideas liberales y progresistas se tacharon de arrebatadoras de la voluntad propia de las clases más humildes (Canes, 1993), ya que para los sectores más conservadores no había buena intención en la unión entre liberales, institucionistas y proletarios. En esa unión solo existía la manipulación para lavar el cerebro con ideas revolucionarias. Estas ideas solo darían lugar a revueltas y la destrucción del sistema conocido.

Además, las Misiones Pedagógicas no fueron bien recibidas en aquellas zonas rurales en las que los sectores más conservadores se habían dedicado a ensuciar la imagen de la ILE. Estas personas acusaron a esta iniciativa de ser un servicio propagandístico de la segunda república. También se acusó a sus seguidores de masones y anticlericales (Pérez, 1999).

Las críticas hacia las colonias no fueron tan duras como las que recibieron las Misiones Pedagógicas; sin embargo, costó mucho que fueran bien acogidas por la sociedad en general. Solo con el paso del tiempo fueron bien recibidas al ser su impacto social (Viñes, 1983) y su éxito innegable para los niños (³nota de prensa).

La principal crítica que recibió fue que su fundador (Manuel Cossío) consideraba que para la salud de los menores solo era necesario el aire fresco, una habitación sana, el juego, la alegría, el alimento sustancioso y el movimiento. Sus críticos consideraron que, de esta manera, las colonias se olvidaban de la Medicina para cuidar la salud de los niños (Cano y Revuelta, 1995).

Pereyra (1982) consideró que los fundadores de las colonias eran unos miopes paternalistas al fiarse de un proyecto que mejoraba el estado físico de sus participantes en un periodo de tiempo muy reducido:

El miope paternalismo de los creadores de las colonias, sin embargo, no dejaba ver que a esos escuálidos niños —solo unos cuantos entre una multitud— de poco les iba a servir un mes de buena comida, aire puro y refinada educación, si a su vuelta a todos ellos —a excepción de los contadísimos que lograrían socialmente ascender— les esperaba una vida de penuria física y espiritual. Que sus padres aprendiesen de la experiencia de sus hijos, o que la concordia social fuera de este modo ganada, eran también ingenuas ilusiones. Pero es así como, sin peyorativismo alguno, las buenas conciencias de estos hombres se contentaban; luchaban por el progreso de la humanidad

³ Martínez, G. (27 de abril de 1925). *Hoy como ayer*. El porvenir, diario independentista de Cartagena.

y concretamente por el de la pobre y arcaica España, y sus soluciones tenían que respetar el orden social que ellos en sus limitaciones consideraban más adecuado (Pereyra, 1982, p. 168).

Por otro lado, en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Carlota Kett se preguntaba si sería más inteligente emplear los recursos de las colonias en formar a los padres en asuntos higienistas en vez de gastar grandes sumas de dinero en cuidados temporales (Kett, 1927).

Conclusiones

La ILE, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares tenían el objetivo de llevar la educación a las clases populares, para promover el levantamiento intelectual del país.

Los tres proyectos tenían muy claro que España tenía una drástica situación en lo que se refería a los avances culturales de los ciudadanos. También creían en la necesidad de poner remedio a dicha realidad. Así pues, la ILE apoyó a las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares. Estas dos iniciativas se compusieron de profesionales que se esforzaban y ponían todas sus energías para conseguir el desarrollo cultural de las personas más pobres y desheredadas (ya fueran niños o adultos). Sin embargo, en todo momento, tuvieron tres tipos de dificultades. La primera de ellas fue de tipo económico. Estas iniciativas estuvieron manteniéndose con financiación privada durante muchos años. Esta situación dificultó el desarrollo de sus actividades y de su expansión.

Otra dificultad fue de tipo cultural, pues los participantes no se esperaban que en la población rural el conocimiento fuera tan reducido. Sabían que tenían muchas carencias culturales, pero no sabían que el desconocimiento fuera tan grande. Por ejemplo en temas higiénicos o en temas de herramientas para el trabajo.

Otra dificultad fue de tipo social, pues el acogimiento de las iniciativas no fue muy bueno desde el principio. Siempre hubo desconfianza, en parte, generada por los sectores más conservadores. Aparte de la desconfianza, las iniciativas se encontraron con actos despiadadas. Ambas situaciones, fueron las principales causas de su desaparición para la ILE.

Referencias

- BOZA, Mariano, y SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, pp. 41-51.
- CANES, Francisco (1993). Las Misiones Pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), pp. 147-168.
- CANO, Rufino, y REVUELTA, Rufina (1995). Las Colonias Escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, pp. 185-195.
- CAPITÁN, Alfonso (2000). Intenciones pedagógicas del «reformismo» en España (1903-1918). *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 236-241.
- CHOI, Nak won (2011). El movimiento intelectual del siglo XIX y la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios Hispánicos*, 58, pp. 47-68.
- COSSÍO, Manuel Bartolomé (1888). Las Colonias Escolares de Vacaciones. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.)*, 277, pp. 205-210.
- DÍEZ, Juan Manuel (1987). Nicolás Salmerón, Fundador y director del Colegio "El Internacional". *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras*, 7, 49-56.
- DURAKOGLU, Abdullah (2014). Environmental Education in the Context of Child's Interaction with Nature According to Maria Montessori. *Anthropologist*, 18(2), pp. 309-313.
- FERRAZ, Manuel, y ALONSO, Víctor (2014). Antecedentes, surgimiento y desarrollo de las Colonias Escolares de Vacaciones en Canarias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), pp. 25-37.
- FREINET, Célestin (1936). Nueva vida escolar. *La Imprenta en la Escuela*, 14, pp. 145-146.
- FREINET, Célestin (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- FREINET, Célestin (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- GIMENO, Javier (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Nuevo Derecho*, 6(8), pp. 175-192.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (s. f.). *El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*. Ensayos sobre Educación (vol. 7). Obras completas.
- GONZÁLEZ, Juan (2015). Don Francisco Giner de los Ríos: Un soñador para la escuela. *Cabás*, 14, pp. 1-15.
- GONZÁLEZ, Vicente (1976). Entrevista con Reginald Brown, catedrático de la Universidad de Leeds (Inglaterra). *Revista de Educación*, 243, pp. 93-102.
- GONZÁLEZ, Vicente (2011). Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria. *Cabás*, 6, pp. 1-22.

GUERRERO, Enrique (1976). La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo. *Revista de Educación*, 243, pp. 64-81.

HERNÁNDEZ, José Luis (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, 113-136.

HERNÁNDEZ, José Luis (2012). Freinet en España (1926-1939). *History of Education Journal*, 16(36), pp. 11-44.

HERNÁNDEZ, José María, y HERNÁNDEZ, José Luis (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939». *Foro de Educación*, 5(9), pp. 169-202.

JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente (cuatro tomos)*. Madrid: Editorial Complutense.

JOFRÉ, Rosa, y JOVER, Gonzalo (2009). Lecturas de la Obra de John Dewey en Intersección con el catolicismo: Los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la Tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado, SJ. *Encuentro sobre Educación*, 10, pp. 3-22.

JONGH-ROSSEL, Elena (1986). La Institución Libre de Enseñanza, el joven Unamuno y la pedagogía. *Hispania*, 69(4), pp. 830-836.

KETT, Carlota (1927). Las colonias de vacaciones. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 51, 161-169.

LÓPEZ, Azucena (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: Revue d'etudes Hispaniques*, 7, pp. 83-98.

MAINER, José Carlos (1993). *Apuntes sobre el tema rural en la España republicana*. En el I Congreso Internacional Miguel Hernández. Alicante, Elche, Orihuela.

MARTÍ, Jordi (1992). Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el Cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX. *Revista de Geografía*, 26, pp. 35-43.

MARTÍN, Sebastián (2015). El paso de las Misiones Pedagógicas por Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, número extraordinario, pp. 377-398.

MOLERO, Antonio (2000). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MOLL, Ian (2004). Towards a Constructivist Montessori Education. *Perspectives in Education*, 22(2), pp. 37-50.

MORENO, Pedro Luis, y VIÑAO, Antonio (1998). Higienismo y educación. Las primeras Colonias Escolares de Vacaciones de Cartagena (1907). *Anales de Pedagogía*, 16, pp. 59-99.

NUÑEZ, José, y SERVAT, Jordi (1988). La matemática y la Institución Libre de Enseñanza: concepciones teóricas y pedagógicas. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 11(20), pp. 75-96.

- OTERO, Eugenio (1994). *Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- OTERO, Eugenio (ed.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- OTERO, Eugenio, NAVARRO, Rubén, y BASANTA, Silvia. (2013). Las Colonias Escolares de Vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp. 140-157.
- PATRONATO DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS (1934). *Memoria de Septiembre de 1931 a diciembre de 1933*. Madrid.
- PATRONATO DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid.
- PERDIGUERO, Enrique, y BALLESTER, Rosa (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis: Acta Hispánica ad Medicinæ Scientiarumque. Historiam Illustrandam*, 18, pp. 25-50.
- PÉREZ, Alfredo (1998). Las Misiones Pedagógicas en Guadalajara (1932-1934). *Wad-al-Hayara: Revista de estudios de Guadalajara*, 25, pp. 257-280.
- PÉREZ, Alfredo (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 36, pp. 69-83.
- PEREIRA, María del Carmen (1983). *La primera Colonia Escolar de Galicia (Santiago de Compostela, 1893)*. *Revista Historia de la Educación*, 2, 199-208.
- PEREYRA, Miguel (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las Colonias Escolares de Vacaciones en España. *Historia de la Educación*, 1, pp. 145-68
- RODRÍGUEZ, Carmen (2016). El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas. Un proyecto de democratización y democracia cultural. *La Segona República. Cultures i Projectes Polítics. Congrés Internacional d'Història*, Bellaterra.
- RODRÍGUEZ, Juan Félix (2001). *Las colonias municipales madrileñas (1910-1936)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- RODRÍGUEZ, Juan Félix (2005). *Las Colonias Escolares de la sociedad protectora de los niños (1893-1913)*. En la Conferencia llevada a cabo en el XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, San Sebastián, España.
- RODRÍGUEZ, Juan Félix (2013). Salud, higiene y educación. Los primeros sanatorios marítimos infantiles en el extranjero. *El Futuro del Pasado*, 4, 175-190.
- RUANO, María Yolanda (2007). La presencia de Max Weber en el pensamiento español. Historia de una doble recepción. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 726(183), pp. 545-566.

SEAGE Julio, GUERRERO, Enrique, y QUINTANA, Diego. (1986). *Una Pedagogía de la libertad: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

TIANA, Alejandro (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Catarata.

VÁZQUEZ, Julio (2011). Grandes de la educación: Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 339, pp. 1-4.

VIÑES, Cristina (1983). La Renovación Pedagógica del siglo XIX y las Colonias Escolares de Vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, pp. 94-124.

REFERENCIAS EN LINEA

CANDELAS, Amparo (2016). “Coloquio sobre las Misiones Pedagógicas de la II República”. [En línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=x7pirjSpkv0>> [Consulta: 22.11.2017]

Fundación Residencia de Estudiantes. (2006). “Exposición de las Misiones Pedagógicas”. [En línea] <<http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>> [Consulta: 22.11.2017]

TAPIA, Gonzalo (2007). “Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936” [En línea]. <<https://www.youtube.com/watch?v=tYmfcvXqUBM&t=8s>> [Consulta: 22.11.2017]

TIANA, Alejandro (2016). “Las Misiones Pedagógicas. Presentación del libro de Alejandro Tiana Ferrer” [En línea]

<<http://www.edaddeplata.org/edaddeplata/Actividades/actos/visualizador.jsp?tipo=2&orden=0&acto=6423>> [Consulta: 22.11.2017]

VV.AA. (1940). “Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza” [En línea] <<http://filosofia.org/aut/ile/index.htm>> [Consulta: 24.11.2017]

Educación a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre

Educate children through traditional games and toys: outdoor pedagogical experiences

**María Tejero Muñoz
Laura Prieto Barrera
Pablo Álvarez Domínguez¹
Universidad de Sevilla**

Fecha de recepción del original: noviembre 2017

Fecha de aceptación: diciembre 2017

Resumen

En la sociedad actual, los juegos y juguetes tradicionales merecen ser considerados como una parte importante de nuestro patrimonio cultural e histórico educativo, que se ha de salvaguardar y poner en valor, si realmente queremos legarlos a las generaciones futuras. A través del presente trabajo tratamos de poner de manifiesto algunas de las posibilidades que tiene el juego y el juguete tradicional para favorecer la socialización y el desarrollo integral de la infancia. Así, nos encargamos de reconocer el compromiso que tiene la sociedad con la tarea de dar a conocer tantos juegos y juguetes que históricamente han venido sirviendo para educar a los más pequeños de la sociedad. Con la intención de demostrar que unos y otros siguen siendo necesarios y beneficiosos para los niños, se ha diseñado, implementado y evaluado una yincana tradicional y un salón de juegos y juguetes al aire libre, con los que se ha pretendido evidenciar que unos y otros como patrimonio histórico educativo, tienen un gran potencial educador para formar a la infancia actual. Los resultados de este trabajo, que se basan en una investigación más amplia ligada a un trabajo de fin de grado de la titulación de Educación Infantil, nos permiten llegar a la conclusión de que una mirada al mundo lúdico del ayer nos ayuda a construir el futuro de nuestra sociedad desde el presente. Con ello, reconocemos que el patrimonio histórico educativo, en general, y con él los juegos y juguetes tradicionales, en particular, merecen ser considerados de manera especial y desde una perspectiva histórica en la educación actual.

Palabras clave: patrimonio histórico educativo, juegos y juguetes tradicionales, pedagogía lúdica, infancia.

¹ Profesor Contratado Doctor (I) adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: pabloalvarez@us.es

Abstract

In present day society, traditional games and toys deserve to be considered an important part of our cultural heritage, which must be protected and valued in order to bequeathed to future generations. The aim of this project is to research the opportunities of games and traditional toys to promote the socialization and integral development of childhood. Thus, we are responsible for emphasizing the commitment that society has to promulgate so many games and toys that, historically, have been employed to educate the youngest children of society. Being our focus of attention to demonstrating that one and the other are still necessary and beneficial for children, we have designed, implemented and evaluated a traditional, open air gymkhana with which it has been tried to determine that traditional games and toys as an historic educational heritage, has an enormous instructive potential to educate the current childhood. The results of this work, which are based on a broader research linked to an end-of-degree project of the degree in Early Childhood Education, allow us to reach the conclusion that a look at the ludic world of yesterday helps us to build the future of our society from the present. With this, we recognize that, in general, historic educational heritage and with it traditional games and toys, in particular, deserves special consideration in current education.

Keywords: historical educational heritage, traditional games and toys, ludic pedagogy, childhood.

Introducción

En los últimos años, se ha puesto en evidencia una importante concienciación social, sobre todo en lo que tiene que ver con la conservación del patrimonio cultural de una sociedad para poder legarlo a las generaciones venideras. Acercar a la infancia al patrimonio es una sana práctica pedagógica que nos permite fomentar nuevas oportunidades culturales y socializadoras para los más pequeños de nuestras familias. Una sociedad que no cuida de su patrimonio y no lo valora, es una sociedad que está impidiendo el desarrollo del derecho que las personas tenemos en relación con el acceso a la cultura. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 27, nos recuerda que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”². Los derechos relacionados con la cultura han de promoverse con la intención de garantizar que las personas y las comunidades tengan acceso a la cultura y puedan participar en aquella que sea de su elección.

El pasado nos ayuda a conocer y entender el presente, ayudándonos a crear esos vínculos necesarios para conformar nuestra identidad. El favorecer los procesos que nos ayudan a dialogar con nuestra herencia cultural, da la oportunidad a las nuevas generaciones de establecer lazos afectivos con generaciones anteriores, capaces de transmitir costumbres y tradiciones que nos hacen conocer nuestras raíces, saber de dónde venimos, etc. Concretamente, en nuestro país contamos con una milenaria y rica herencia cultural, que en los últimos años está siendo revalorizada, particularmente, en la recuperación de las señas de identidad reflejadas en su patrimonio histórico.

Considerando la importancia que tiene el juego como promotor de los aprendizajes en la etapa de la infancia (Zapata, 1988), resulta especialmente significativo y necesario rescatar y resignificar el valor que tiene también en el desarrollo de la personalidad de los más pequeños de nuestra sociedad. Así, somos conscientes de que el juego como ente que requiere de un aprendizaje social, se puede entender como una determinante expresión social y cultural que ha de ser transmitida de generación en generación. Junto con los juguetes, la Unesco ha reconocido en diversos momentos que los juegos tradicionales constituyen una parte importante de nuestro patrimonio cultural, y son de la misma forma, un recurso eficaz para la vivencia y promoción de una educación en valores. En estos momentos de la historia, cuando somos conscientes de la desaparición de los juegos tradicionales utilizados por la infancia de forma libre en sus respectivos espacios de ocio, entendemos justificadas una serie de propuestas curriculares y extracurriculares orientadas a conseguir que tales manifestaciones lúdico culturales no desaparezcan de los espacios socializadores de los niños (Carmona Ruíz, 2012).

² Cfr. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (Consultado el 12/11/2017).

Así pues, y desde los anteriores planteamientos, justificamos la importancia del juego y del juguete como elementos educativos, poniendo en evidencia de manera particular, la relevancia de los mismos para favorecer el desarrollo de una educación integral en la infancia. La presencia e importancia del juego en la escuela española contemporánea, su aplicación en las distintas didácticas específicas, así como el papel que “juegan en el juego” los maestros, son aspectos que aun habiendo sido abordados en ocasiones (Payà Rico, 2008), nos deben llevar a impulsar oportunidades para incorporar la actividad lúdica en las vidas cotidianas y zonas de ocio y tiempo libre de las nuevas generaciones. En el marco de este contexto, entendemos necesario ceder un particular protagonismo a los juegos y juguetes del ayer en la actualidad, entendiendo que estos favorecen ese desarrollo integral tan necesario en los pequeños. El juego les permite afianzar y fortificar las relaciones entre iguales al aire libre, salir a la calle a compartir experiencias, desarrollar un amplio elenco de habilidades sociales, físicas, comunicativas, etc.

Conscientes de que cada vez más los niños juegan menos en la calle, realizan menos actividad física, se relacionan menos con sus iguales, etc., el presente trabajo se concibe como una invitación a reflexionar sobre el papel que los juegos y juguetes tradicionales como patrimonio cultural que son, tienen en la sociedad actual a la hora de favorecer el derecho a la cultura y el desarrollo integral de sus personalidades. Así, el artículo da a conocer un par de experiencias pedagógicas al aire libre, concebidas con el objetivo de poner en valor en el marco de la infancia actual el uso del juego y de los juguetes tradicionales como instrumentos que contribuyen al desarrollo de la personalidad del niño. Y todo ello, con la intención de dignificar el papel de los mismos como bienes patrimoniales de nuestra sociedad.

El juego siendo elemento integrador de culturas (Huizinga, 1957), y en general, constituye una de las principales bases de nuestra civilización. Somos historia, somos memoria y conviene traer al presente aquellos juegos y juguetes tradicionales y memoriales que siguen sirviendo para propiciar el desarrollo de los procesos socializadores de la infancia. Los juegos, como patrimonio cultural, contienen las expresiones más idiosincrásicas de una determinada comunidad. Y en ese sentido, merece la pena apostar por visibilizarlos, fomentar su práctica y transferirlos a las generaciones venideras. Por ello, familias y escuelas deben estar convocadas a dar a conocer a la infancia esos juegos y juguetes de antaño, cuya práctica y uso permitirá abrir importantes horizontes histórico-culturales que contribuirán a poner en valor la memoria de nuestros pueblos y ciudades en la escuela en el entorno familiar y escuela del siglo XXI (Navacerrada, 2008).

1. Juegos al aire libre y juguetes del ayer para la infancia de hoy. Educar a través de la conservación de las tradiciones lúdicas

“Los juegos son las formas más elevadas de la investigación” (Albert Einstein).

Espacios como la calle, los parques, las plazas, etc., se convierten en escenarios esenciales para el desarrollo integral/completo de la personalidad del niño. En este sentido, resultan especialmente significativas las reflexiones de Pérez (2015: 27), cuando argumenta que:

“el espacio físico a lo largo de la historia del pensamiento, se ha entendido desde dos vertientes diferentes: como espacio “continente” o receptáculo de todos los cuerpos y como espacio “relación”, que quedaría definido por las relaciones que en él se establecen. Esta idea del espacio como relación está en la base del sentido antropológico que debe tener la ciudad, porque la identidad, las relaciones y la historia de los que habitan, se inscriben en el espacio. En el caso de la infancia, por sus características de inmadurez, necesidad de formación, protección, etc., los espacios sociales de la ciudad adquieren una especial significación”.

Los espacios de socialización son transmisores de conocimientos, mediante los cuales el niño aprende a desarrollar su particular personalidad. Y en este sentido, la calle o la cultura se convierten en grandes modeladores del sujeto. Así, siendo el ambiente, un modulador esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos decir que contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social, cooperativa y participativa. Puig y Trilla (1996: 155), nos recuerda que el medio urbano es un ámbito de socialización infantil, en el que mientras los niños juegan, van aprendiendo a tomar contacto con todo lo que les rodea. El encuentro en la calle permite al individuo acceder al aprendizaje y la confrontación de la realidad de manera informal, y con ello, la calle se transforma en una escuela informal para la infancia. Conviene no perder de vista que la escuela informal, debe ser un lugar donde los niños experimenten y se desarrollen de igual manera que lo hacen en el ámbito formal, pues al fin y al cabo, ambos conocimientos son necesarios para estar integrados en un grupo y vivir en sociedad.

Somos conscientes de que no existe una socialización sin que el sujeto se introduzca en el contexto ambiental. Y, la calle, justamente, se supone un importante agente que facilita los procesos socializadores durante el desarrollo de la infancia. La educación de la calle (Bonafant, 1991), y con ella la educación al aire libre, es y seguirá siendo un prometedor recurso pedagógico que permitirá al niño aprender a desarrollar la creatividad y la imaginación en interacción con el medio que le rodea. La calle, como espacio de construcción del conocimiento en libertad, como lugar de encuentro intergeneracional, y como vehículo de transmisión de información, puede llegar a adquirir un significado muy especial tanto en cuanto seamos capaces de explotarlo didácticamente, para favorecer diálogos de la infancia con el entramado de relaciones socioculturales en la que se encuentra inmersa. No cabe duda de que la calle y sus espacios también educan, y en consecuencia, el uso pedagógico de los mismos nos va a permitir poner en práctica una pedagogía lúdica al aire libre, capaz de hacer de los juegos y los juguetes tradicionales recursos didácticos reconstructores

de memoria y herencia histórica y cultural. La calle es un espacio caracterizado por y para el ejercicio de la vida en sociedad (Fonseca Rodríguez, 2015).

Un espacio público al aire libre es un territorio del pueblo o de la ciudad donde cualquier persona tiene derecho a estar y a circular libremente. Nos referimos en este caso a espacios abiertos como plazas, calles o parques. Es el encuentro en la calle, en la plaza o en el parque, el que genera la adquisición de un conocimiento informal, complementario al formal, que contribuye al desarrollo de la vida cotidiana de la infancia en cuanto a su grupo y núcleo social. Son estos espacios al aire libre, los que permiten al individuo poner a prueba sus conocimientos, comportamientos, emociones, valores y sentimientos, al enfrentarse a las diferentes situaciones a las que tenemos que hacer frente en la vida. La calle es un espacio de conocimiento social, un lugar para el encuentro con lo cultural y para dialogar con la cultura; nos permite compartir experiencias de vida y nos ayuda a interpretar el marco contextual y simbólico en el que nos corresponde responder a las preguntas básicas de la vida. El espacio público es siempre un espacio histórico que nos ayuda a identificar, conocer y repensar el pasado, participando activamente en la construcción y consolidación de la ciudadanía y sus valores.

Los espacios públicos son lugares que podemos usar para la recreación, es decir, se trata de espacios donde los pequeños ciudadanos aprenden a expresarse de forma cultural, artística, lúdica, etc. Y precisamente, las grandes ciudades del siglo XXI, están provocando la reducción de espacios libres para la recreación, tal y como señala Fonseca Rodríguez (2015), lo que sin duda está repercutiendo en la calidad de vida de sus habitantes. Junto a ello, nos interesa destacar, de acuerdo con Lindon (2006), que los espacios públicos funcionan como una plataforma para la creación de la identidad colectiva de una sociedad. Estos espacios en la actualidad precisan que los concibamos como lugares que forman parte de nuestra historia personal y colectiva y en los que podemos desarrollar proyectos compartidos que colaboren en la construcción de un sentido de pertenencia identitaria a una determinada cultura. Y en este contexto, queremos entender que el juego tradicional nos va a permitir conocer nuestra cultura y sus particularidades, pues a veces ocurre que el pasado de las culturas se puede conocer a través de la lectura histórica y práctica activa de sus juegos.

Sabemos que el juego es una acción muy presente siempre y de gran importancia en la vida del ser humano, y a través de él se adquieren conocimientos, capacidades y hábitos partiendo de nuestras propias experiencias e intereses. El juego permite al niño aprender todo lo que necesita de una manera más rápida y mejor y, de acuerdo con Jiménez (2004), podemos entenderlo como:

- a) Medio de expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo, el cual promueve la interacción y comunicación con otros, siendo una actividad que implica acción y participación.
- b) Fuente de placer, complaciendo al niño en su necesidad de conocer y experimentar. Tanto es así, que el placer del juego para el niño no está en conseguir una meta, si no en el mero desarrollo de la actividad.

- c) Recurso que nos facilita una libertad de elección.
- d) Actividad de gran seriedad para el niño, que le permite afirmar su personalidad, le da autonomía y poder, y favorece su autoestima. El juego para el niño es comparable al trabajo para el adulto.
- e) Instrumento que permite al niño reproducir la realidad social que le rodea, proyectando sus expectativas y deseos.
- f) Motivación en sí mismo, justificándose por sí solo.

El mismo Jiménez (2004), nos recuerda que para que un juego sea educativo debe ser creativo, seguro, progresivo y variado. Y en esta línea, resulta fundamental compartir la idea de aunque el niño no juega exactamente con la intención explícita de aprender, si que aprende mientras tiene la oportunidad de jugar.

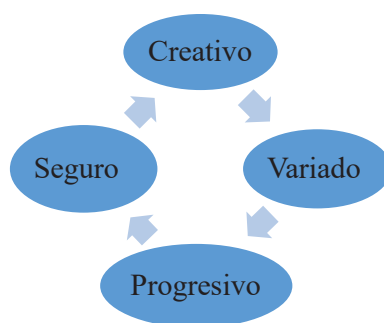


Figura 1: Factores para que un juego sea educativo.
Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2004).

En esta ocasión, queremos entender y evidenciar que el juego y el juguete pueden entenderse como una parte del patrimonio de la historia de la infancia, puesto que tales elementos acompañan al ser humano desde el principio de los tiempos, reflejando a través de ellos las costumbres de diferentes culturas, sus formas de pensar, de comunicarse etc. Teniendo esta idea presente, y entendiendo el juego y el juguete tradicional como un recurso didáctico y lúdico, queremos destacar la importancia que en aras de sugerir su puesta en valor, están adquiriendo los museos pedagógicos, concebidos como espacios pedagógicos vivos en los que se dan cita diferentes bienes patrimoniales materiales e inmateriales de carácter histórico-educativo, que ni estaban destinados a estar juntos, ni fueron concebidos para ocupar un espacio en vitrinas expositoras intentando captar la atención del público [...]. El museo de educación surge con la pretensión de convertirse en un espacio intergeneracional abierto y dinámico, capaz de favorecer el estudio, la catalogación, la exposición, la investigación, la conservación, la protección, el uso didáctico y la difusión del patrimonio histórico-educativo, del que los juegos y juguetes tradicionales forman parte (Álvarez, 2016: 23). Así,

parte de este patrimonio cultural como tal, hay que aprender a respetarlo y a conservarlo, pues gracias al juguete, por ejemplo, nuestra sociedad tiene la oportunidad de acercarse a su pasado, conociendo mejor sus tradiciones, hábitos, costumbres, etc. Gracias a estos museos pedagógicos, los juegos y juguetes tradicionales se están volviendo a abrir camino en la sociedad actual. A través de sus exposiciones y actividades didácticas, nos están permitiendo retroceder y buscar en nuestro pasado histórico educativo, permitiéndonos traer hasta el presente una muestra significativa de cuantos juguetes y prácticas lúdicas se convirtieron en su día en identidad de una determinada generación.

Las costumbres y tradiciones de una cultura son los medios u oportunidades por las cuales las personas establecen vínculos afectivos de generación en generación. El legado o memoria de nuestros antepasados son parte de nuestra herencia cultural, y en base a lo cual, entendemos que salvaguardar nuestra herencia cultural supone preservar nuestra identidad. Justamente, como parte de esta herencia, se encuentra el juego y el juguete tradicional, que forma parte del patrimonio cultural de una sociedad. Todo este planteamiento nos ayuda a entender y a valorar la importancia que conlleva la conservación de las tradiciones, para garantizar así la permanencia de la cultura en el tiempo y la salvaguardia del patrimonio cultural. Dichas tradiciones también ayudan además a fortalecer el sentido de pertenencia de una determinada comunidad. Esta pertenencia a un grupo, se entiende pues como una necesidad humana que se expresa a través de vínculos afectivos, entre otros, y a través del aprendizaje de una herencia cultural.

En definitiva y, de acuerdo con Álvarez, (2016: 19), “el patrimonio educativo tiene un importante valor histórico como fuente para el conocimiento del pasado y, tanto por esta condición, como por su capacidad para estimular el recuerdo y perpetuar la memoria de la educación, requiere y merece ser estudiado, preservado, difundido y puesto al servicio de la comunidad”. De esta forma, los museos pedagógicos en la actualidad destacan y ponen de manifiesto que el patrimonio educativo, del que forman parte los juegos y juguetes tradicionales, es necesario conocerlo, respetarlo, conservarlo y darlo a conocer. Porque este patrimonio, al igual que cualquier otro, nos ayudará a conocer el pasado de la educación y, por tanto, a entender mucho mejor su presente.

2. Diseño de una yincana infantil sobre juegos y juguetes tradicionales y de un salón del juego y del juguete tradicional al aire libre

Partiendo de que los juegos y juguetes tradicionales merecen ser considerados como una parte importante de nuestro patrimonio cultural e histórico educativo, que se ha de salvaguardar y poner en valor, entendemos que la escuela y la familia tienen el deber moral de diseñar e implementar propuestas didácticas interdisciplinarias que garanticen que se pueda legar a las generaciones venideras un conjunto de juegos y juguetes tradicionales, que han permitido históricamente el desarrollo de la identidad personal y cultural de múltiples generaciones de infantiles. Le corresponde a nuestra sociedad colaborar en la tarea de dar a conocer tantos juegos y juguetes que históricamente han venido sirviendo para educar a los más pequeños de la sociedad. Así, con la intención

de denotar que unos y otros siguen siendo necesarios y beneficiosos para los niños, hemos diseñado, implementado y evaluado una yincana sobre juegos tradicionales y un salón de juguetes al aire libre, con los que se ha pretendido evidenciar que unos y otros como patrimonio histórico educativo, tienen un gran potencial educador para formar a la infancia actual. Ambas propuestas se conciben desde la firme confianza en que una mirada al mundo lúdico del ayer nos puede ayudar a construir el futuro de nuestra sociedad desde el presente.

2.1. Marco contextual de las experiencias didácticas

Las propuesta didácticas que presentamos en este trabajo, nace en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla³ (Álvarez, Núñez y Rebollo, 2012; 2014), en la línea de otras ya desarrolladas al amparo del mencionado (Ortiz y Álvarez, 2016). Gracias a la oportunidad que nos ha brindado la elaboración de un trabajo de fin de grado de la titulación de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, se han concebido ambas propuestas como un único proyecto que permite que pequeños y mayores intercambien pensamientos, vivencias, emociones y sentimientos, relacionados con los juegos y juguetes del ayer que han influido decisivamente en las vidas de generaciones pasadas. Todo ello, se ha planteado con la intención de reconocer la importancia que tiene propiciar oportunidades didácticas que contribuyan a reconocer que tanto los juegos, como los juguetes del pasado, son una parte importante de nuestra herencia patrimonial histórico educativa.

Concretamente, la implementación de estas dos propuestas se ha desarrollado en el “Parque La Alquería”, un espacio público abierto y al aire libre, situado en la localidad sevillana de Dos Hermanas. Tuvo lugar el pasado mes de junio de 2017.

2.2. Objetivos

- Objetivos generales
 - a) Poner en valor en la infancia actual el uso del juego y de los juguetes tradicionales como instrumento que contribuye al desarrollo de la personalidad del niño.
 - b) Dignificar el papel del juego y del juguete tradicional como bien patrimonial de nuestra sociedad.

- Objetivos específicos:
 - c) Diseñar un proyecto formativo y lúdico centrado en la puesta en marcha de una yincana infantil y de un salón al aire libre sobre juegos y juguetes tradicionales.

³ Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia> Página web del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

- d) Introducir a los niños en un espacio abierto donde se reencuentren con juegos y juguetes del ayer.
- e) Aprender la importancia de este patrimonio cultural, aprendiendo a valorarlo y respetarlo.

2.3. Destinatarios

Las propuestas didácticas que se incluyen en este trabajo tiene como principales destinatarios directos, niños y niñas de 3 a 6 años, y como indirectos sus familiares más cercanos. Se enmarcan pues tales proposiciones en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

2.4. Competencias

El diseño de estas propuestas, lleva consigo el desarrollo de una serie de competencias que han sido establecidas en función de la etapa a la que las mismas van dirigidas. Se trata de la etapa de Educación Infantil⁴. En este caso, entendemos por competencias el conjunto de destrezas y habilidades que el niño ha de adquirir tras la implementación y desarrollo de las propuestas que nos ocupan.

Las competencias que se han de trabajar en este caso son:

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia e autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia de aprender a aprender.

Las competencias relacionadas con el entorno y con la interacción con el mundo físico, particularmente, se alcanzarán mediante cada una de las actividades que se han diseñado en el marco de ambas propuestas, y todas se han de desarrollar en un espacio físico abierto y al aire libre, en el que exista la oportunidad de manipular materiales y objetos que no pueden ser usados normalmente en la escuela o en casa. Además se tratará de hacer hincapié en transmitir a los niños conocimientos de índole cultural, que sirvan para percibir que tantos los juguetes, como los juegos tradicionales, forman parte de nuestra herencia y patrimonio cultural. Aprender a respetar las tradiciones, a valorar las cosas de antaño, a interactuar con el mundo del ayer, y a aprender conocimientos a través

⁴ REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE de 4 de enero de 2007. En línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

de juego son destrezas básicas que el niño ha de interiorizar tras la implementación de las propuestas que nos ocupan.

2.5. Contenidos

- Juegos tradicionales.
- Juguetes tradicionales.
- Valores: conservación, respeto, puesta en valor, reconocimiento.
- Patrimonio cultural.
- Pedagogía lúdica.
- Relación e interacción con los iguales.
- Compartir experiencias a través del juego y del juguete tradicional.
- Conservación y puesta en valor del espacio al aire libre como medio para el desarrollo de las habilidades lúdicas.
- Trabajo en equipo y compartido.
- Colaboración y cooperación.
- Participación activa.

2.6. Recursos y materiales

- Recursos humanos y materiales

Para garantizar la viabilidad de ambas propuestas, se requiere de manera imprescindible, del uso de diferentes recursos, tanto humanos como materiales.

- Humanos:

En cuanto a los humanos, es preciso contar con la presencia de dos educadores, además de con otras personas colaboradoras, que velarán para que las actividades transcurran con normalidad. El número de colaboradores dependerá del número de niños participantes. Un colaborador por cada 10 niños, aproximadamente. Si en la actividad participan personas con necesidades educativas especiales, se ha de velar para que las mismas sean atendidas en función de sus necesidades por colaboradores especializados en atención a la diversidad.

- Materiales:

Pañuelos, pelota de trapo, piedra, tiza, chapas, canicas, trompo, retales de tela, saquitos de tela, arroz, cuerdas, combas, yo-yo, diábolo, tijeras, cartulinas de diferentes tamaños y colores, rotuladores, pinturas, cuerdas, panel, etc.

2.7. Temporalización


Ambas propuestas didácticas se desarrollan en el mismo espacio paralelamente, con una duración aproximada de tres horas y media en horario extraescolar. A continuación se recogen los dos cronogramas ligados al desarrollo de las mencionadas:

PROPUESTA 1 (Juegos tradicionales)											
ACTIVIDADES	ORDEN DE SECUENCIA									TIEMPO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
“Atrapa el pañuelo”											15 minutos aprox.
“Ratón que te pilla el gato”											15 minutos aprox.
“Pilla, pilla”											15 minutos aprox.
“¡Jugamos con una pelota de trapo!”											20 minutos aprox.
“La silla”											15 minutos aprox.
“Gallinita ciega”											15 minutos aprox.
“Merifá”											15 minutos aprox.
“Carreras de relevo”											20 minutos aprox.
“El teje”											15 minutos aprox.


PROPUESTA 2 (Juguetes tradicionales)											
ACTIVIDADES	ORDEN DE SECUENCIA									TIEMPO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
“Saltamos a la comba”											15 minutos aprox.
“Bailamos con el trompo”											15 minutos aprox.
“¡Mueve el diábolo!”											15 minutos aprox.
“¡Una pelota de trapo!”											20 minutos aprox.
“Carreras de chapas”											15 minutos aprox.
“¿Cuántas chapas puedes sacar?”											15 minutos aprox.
“Encesta la canica”											15 minutos aprox.
“¡Sube y baja el yo-yo!”											10 minutos aprox.
“Los vestimos con recortables”											20 minutos aprox.



2.8. Descripción de las actividades


Ambas propuestas didácticas con sus respectivas actividades se realizarán en una única sesión. Esta sesión se divide en tres fases: acogida, momento de juego y despedida, siendo la primera y la tercera comunes para ambas proposiciones.



FASE DE ACOGIDA	
ACTIVIDADES	DESARROLLO
<p>“La telaraña”</p> 	<p>Para “romper el hielo”, resulta necesario crear un ambiente de cercanía y confianza que dé lugar a un clima agradable y receptivo. De esta forma, facilitaremos el conocimiento y la integración colaborativa del grupo con el que vamos a llevar a cabo las propuestas. En primer lugar, se desarrolla una dinámica de grupo para que los participantes se presenten uno a uno, y se conozcan así todos y cada uno de los que van a compartir la experiencia pedagógica. Para desarrollar esta actividad, nos colocamos todos en círculo, incluidos los educadores y colaboradores, y se empieza a pasar de uno en uno un ovillo de lana de manera alternativa y azarosa. Cuando el ovillo llega a cada uno, cada cual se presenta al resto, diciendo su nombre, comentando sus aficiones, las cosas a las que les gusta jugar y las cosas que le gusta hacer. Una vez haya tenido lugar este acercamiento inicial, los niños estarán más integrados en el grupo, se sentirán más cómodos y se encontrarán en disposición para trabajar en equipo y a través de una pedagogía lúdica.</p>
<p>“Preparados, listos... ¡ya!”</p>	<p>Tras las respectivas presentaciones, los educadores leen un cuento que servirá de iniciación a los temas propuestos. Se lee el cuento de “Timoteo y su abuelito, el viejo maestro”, del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, o el cuento de “El trompito Federico”. Una vez leído el cuento elegido, se entrega a cada niño un cuestionario de ideas iniciales⁵, cuyas</p>

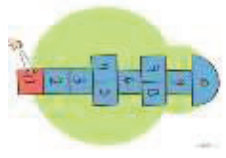
⁵ El cuestionario incluye preguntas como las siguientes: ¿Te gusta escuchar las historias del pasado que te cuentan los mayores?, ¿disfrutas con ellas?, ¿piensas que son importantes? ¿por qué?, ¿crees que debemos compartir esas historias para revivir las cosas del pasado? ¿qué juegos tradicionales conoces?, ¿conoces juguetes de la época de tus abuelos?, ¿cuáles?, ¿Te divierte jugar con juguetes tradicionales?, ¿qué cosas se pueden aprender con estos juguetes?, ¿crees que es importante conservarlos?, ¿te gusta jugar en la calle?, ¿a qué cosas juegas en la calle?, ¿te divierte jugar al aire libre?, ¿por qué?, etc.



	<p>respuestas ayudarán a las docentes a conocer las ideas previas que cada niño tiene en relación con el tema que nos ocupa.</p> <p>Tras pasar este cuestionario, se darán algunos minutos para conversar sobre los juegos y juguetes tradicionales, de manera que los niños puedan conocer con más detenimiento que son estos elementos y por qué la yincana va dedicada a ellos.</p>
---	--





FASE MOMENTO DE JUEGO	
PROPUESTA 1	
ACTIVIDADES	DESARROLLO
<p>“Atrapa el pañuelo”</p> 	<p>Se divide a los jugadores en dos equipos. Cada equipo se ha de colocar en fila en un lado de la zona de juego, y a cada jugador se le ha de asignar un número en función de los que haya. En el centro del espacio de juego deberá estar un educador sujetando el pañuelo que los jugadores deberán recoger. El educador irá cantando números, y los miembros de cada equipo a los que se les haya asignado números concretos, correrán a la vez hasta ver quién de los dos agarra el pañuelo y se lo lleva de nuevo hasta el lugar de salida en el que se ubica el equipo correspondiente. El equipo que consiga mayor puntuación es el que gana. Por cada pañuelo que cada grupo consigue llevar a su terreno, se consiguen 10 puntos.</p> <p>*PISTA: LOS.</p>
<p>“Ratón que te pilla el gato”</p> 	<p>Todos los participantes han de ser colocados en forma de círculo. Uno de los miembros será el ratón, que se encargará de dar vueltas alrededor del círculo, mientras el resto tienen los ojos tapados. El ratón colocará un pañuelo u otro objeto detrás del participante que elija, y éste será transformado en gato. El ratón debe avisar cuando haya colocado el objeto. Todos se destaparán los ojos y quien lo tenga detrás, ha de correr para coger al ratón antes de que este se siente en su sitio. Si el ratón consigue sentarse sin que lo cojan, pasará a quedarla y a ser el nuevo ratón, el gato. Si lo coge seguirá quedándola él.</p> <p>*PISTA: Y.</p>



<p>“Pilla, pilla”</p> 	<p>Se echa a suerte quien será el jugador que la quede. Una vez sea elegido, el resto sale a correr. El que la quede debe tocar a un jugador y decirle “Tú la llevas”; y así sucesivamente, hasta que el educador indique que se ha de parar el juego.</p> <p>*PISTA: TRADICIONALES.</p>
<p>“¡Jugamos con una pelota de trapo!”</p> 	<p>El educador ha de guiar a los jugadores hacia la zona de campo. Se han de conformar dos equipos. Cada equipo tendrá su nombre y grito de guerra, que serán elegidos por ellos mismos. Y cada equipo se posicionará en un lado del campo con sus respectivas porterías. Las normas del juego son las siguientes: solo podrá tocar el balón con las manos el portero; y si el balón sale fuera del campo sacará de banda el equipo que no haya tocado el balón. Ganará el equipo que consiga marcar dos goles. El balón con el que se jugará será de trapo, que tendrá que haber sido elaborado artesanalmente con los trapos oportunos.</p> <p>*PISTA: PARTE.</p>
<p>“La Silla”</p> 	<p>Se trata de un juego social de reglas, el cual consiste en colocar las sillas en forma de círculo con el asiento hacia fuera. Los jugadores irán rodeándolas al ritmo de música y siempre se pondrá en el círculo una silla menos que el número de participantes. El educador irá parando la música según vaya estimando y todos tendrán que buscar un sitio para sentarse. Quien no encuentre silla y se quede de pié, se eliminará, y así sucesivamente se irán eliminando personas y sillas. Ganará el jugador que consiga quedarse sentado en la última silla.</p> <p>*PISTA: NOSOTROS.</p>
<p>“Gallinita ciega”</p> 	<p>Se trata de un juego sensorial, en el que uno de los jugadores será quien la quede, es decir, será la “gallinita ciega”. Se le vendarán los ojos con un pañuelo para que no pueda ver al resto de jugadores y los demás rodearán a la gallinita ciega dando vueltas sobre ella y cantándole la siguiente canción:</p> <p><i>Gallinita ciega, qué se te ha perdido,</i></p>


	<p><i>una aguja, un dedal,</i> <i>échala a buscar.</i></p> <p>Tras finalizar la estrofa de la canción, la gallinita debe intentar encontrar a los demás. Al primer jugador que toque será quien la quede.</p> <p>*PISTA: LOS.</p>
<p>“Merifá”</p> 	<p>En un espacio amplio, los jugadores se colocan en círculo, se cogerán unos a otros por la cintura del compañero de delante, cantando la siguiente canción:</p> <p><i>Merifá</i> (pie derecho delante), <i>Merifá</i> (pie izquierdo delante), <i>Merifá, fú, fú</i> (pie derecho, izquierdo, derecho). <i>Chundi, chundi, chundi</i> (cadera hacia derecha, izquierda, derecha). <i>Merifando, merifando</i> (culo hacia delante y hacia atrás).</p> <p>Esta misma canción, se repetirá de distintas formas: sentados sobre las piernas de los compañeros, agarrados sobre el compañero de delante...</p> <p>*PISTA: OLVIDAR.</p>
<p>“Carreras de relevos”</p> 	<p>Se distribuye el grupo en equipos en función del número de participantes. Los equipos se colocan unos al lado de los otros, según indique el educador. Cada equipo se colocará en fila, unos detrás de otros. El educador marcará la distancia o lugar hasta donde tienen que ir, así como el momento de salida. El juego consiste en que los niños que están en primera posición de sus equipos salgan corriendo cuando el educador diga ¡ya!, y vayan hasta el lugar que él determine y vuelvan hacia su equipo, para pasar el relevo a su compañero mediante el toque de manos. Ganará el equipo que antes termine el relevo.</p> <p>*PISTA: EL.</p>
<p>“El teje”</p>	<p>Se pinta sobre el suelo el dibujo que aparece en la columna de la izquierda.</p> <p>El juego comienza tirando una piedra pequeña, en el cuadrado número 1, intentando que la piedra caiga dentro del cuadrado sin tocar las rayas externas. Así, avanzando números, se trata de recorrer</p>

	<p>la rayuela entera a pié cojo sin pisar las rayas, guardando el equilibrio hasta llegar al número 10. En el caso de pisar la raya se volverá a empezar de nuevo. Todo el recorrido se realiza a pata coja, excepto las casillas 4-5 y 7-8, ya que en estas se posan ambos pies sobre los cuadrados.</p> <p>*PISTA: ES.</p>
---	---

PROPUESTA 2	
ACTIVIDADES	DESARROLLO
<p>“Carreras de chapas”</p> 	<p>Para realizar la carrera los niños irán golpeando con sus dedos la chapa que a cada cual le corresponda, guiándola desde la salida que se marque hasta la meta por un circuito realizado con cuerdas. Si la chapa se sale de los límites marcados, tendrá que retroceder el jugador y volverá a colocarse con ella en el mismo sitio donde se encontraba antes de ser golpeada por última vez.</p> <p>Cada niño golpeará su chapa en su turno, de manera que han de conocer previamente el orden de participación de cada cual y respetar el turno de cada uno de sus compañeros.</p> <p>*PISTA: JUEGOS.</p>
<p>“¿Cuántas chapas puedes sacar?”</p> 	<p>En el suelo se encontrarán dos círculos grandes delimitados por cuerdas. En su interior se encontraran diversas chapas. Cada niño tendrá en su mano una chapa, que deberá tirar hacia el interior del círculo para internar sacar fuera del mismo el mayor número de chapas posibles. Una vez que el niño tire su chapa, recogerá todas las que hayan salido del círculo y dará paso a otro compañero. Finalmente se revisará cuantas chapas tiene cada uno y ganará el jugador que más ejemplares tenga.</p> <p>*PISTA: JUGUETES.</p>
<p>“Encesta la canica”</p>	<p>A cada niño se le asignará el mismo número de canicas al inicio de la actividad. La cantidad asignada a cada cual dependerá de los niños que participen. Los pequeños se colocarán en fila frente a</p>

	<p>unos pequeños agujeros que encontrarán en el suelo, a una distancia de 10 pasos. Cada niño deberá meter las canicas dentro del agujero o, al menos, acercarse a este lo máximo posible.</p> <p>*PISTA: FORMAN.</p>
<p>“Bailamos con el trompo”</p> 	<p>En primer lugar, el educador mostrará qué es un trompo y dará a conocer cómo se utiliza como recurso lúdico. Se encargará de enrollar la cuerda en el trompo desde la punta metálica hasta la parte más ancha. Una vez esté enrollada la cuerda en el trompo, se lanzará para que todos vean como gira y baila. Cada niño deberá repetir esta acción cuantas veces sean necesarias hasta que consiga hacer bailar al trompo. Una vez que esté consiga girar sobre sí mismo, cada niño deberá cronometrar cuánto tiempo gira su trompo hasta que se pare definitivamente. Gana aquel jugador que consigue que su trompo gire durante un mayor número de segundos.</p> <p>*PISTA: DE.</p>
<p>“¡Una pelota de trapo!”</p> 	<p>Con esta actividad se pretende que los niños construyan por ellos mismos una pelota de trapo, a efectos de que perciban que existen con las pelotas de ahora y sus diferentes tipologías.</p> <p>Para construir la pelota, primero se llenará un saquito de tela con arroz. Esto servirá para que la pelota tenga mayor firmeza. Dicho saquito se deberá recubrir por varios retales de tela, los cuales se irán cerrando con nudos. Se pondrán tantos retales de tela como sean necesarios hasta que la pelota tenga el tamaño que se desea.</p> <p>*PISTA: NO.</p>
<p>“Los vestimos con recortables”</p> 	<p>En una mesa, encontrarán dos grandes muñecos de cartulina que tendrán que vestir. Para vestirlos, tendrán diversas cartulinas con dibujos de diferentes prendas de vestir y adornos que deberán recortar con ayuda de unas tijeras. Una vez recortados, colocarán las diferentes prendas de vestir, con sus respectivos adornos en los grandes muñecos. Estas prendas tendrán unas solapas que permitirán que queden sujetas al cuerpo de los muñecos.</p> <p>*PISTA: PODEMOS.</p>

<p>“Saltamos a la comba”</p> 	<p>Antes de comenzar a jugar con la comba, se mostrará a los pequeños cómo se usa, tanto de manera individual como en grupo, y se ensayará repetidas veces con ayuda de una canción. Una vez hayan aprendido la canción todos los participantes, se comienza a jugar.</p> <p>Con la comba se realizarán dos actividades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. De manera individual, se dará una comba a cada niño para que jueguen con ella de las maneras que se han mencionado anteriormente.2. De manera grupal, dos niños sostendrán la comba mientras los demás se van metiendo a saltar de uno en uno cantando la canción que se haya ensayado. Los roles se van cambiando cada cierto tiempo, según marque el educador. <p>La canción que se cantará será la siguiente:</p> <p><i>Al pasar la barca me dijo el barquero las niñas bonitas no pagan dinero, yo no soy bonita ni lo quiero ser. Arriba la barca una, dos y tres.</i></p> <p>*PISTA: ¡CONSERVAR!</p>
<p>“¡Mueve el diá-bolo!”</p> 	<p>En este punto de encuentro los niños podrán conocer el diá-bolo, observarlo, manipularlo y aprender a moverlo. En primer lugar, el educador mostrará este juguete tradicional, explicando su función y haciendo una demostración de cómo se juega con él. Tras esto, todos los niños tendrán la oportunidad de manipularlo libremente, aprendiendo a jugar con él.</p> <p>*PISTA: PASADO.</p>

<p>“¡Sube y baja el yo-yo!”</p> 	<p>Con esta actividad los niños podrán conocer en mayor profundidad un juguete tradicional muy conocido por los niños del ayer, el yo-yo. Podrán manipularlo y disfrutar bailándolo, interiorizando a la vez las distintas formas de bailarlo con ayuda del educador.</p> <p>*PISTA: ¡GENIAL!</p>
--	--

<p>FASE DE DESPEDIDA</p>
<p>Una vez que todos los niños hayan pasado y participado en todos los puntos de encuentro, habiendo podido disfrutar del uso de diferentes juguetes tradicionales y de momentos lúdicos diversos, se ha de proceder a formar una frase final compuesta por cada una de las palabras que los niños han ido encontrando en diferentes sobres, una vez hayan ido descubriendo las oportunas palabras tras la finalización de cada actividad.</p> <p>Una vez formada la frase en cuestión, se han de unir a los pequeños en un gran grupo y, todos juntos, leeremos y reflexionaremos sobre el contenido y significado de la mencionada frase. Además de la reflexión, se volverá a pasar un cuestionario para recoger las ideas de los niños tras realizar la yincana de actividades que nos ocupa. Dicho cuestionario también será grabado para su posterior transcripción.</p> <p>Con esto, podremos confirmar si los niños han disfrutado o no con esta actividad, si se han alcanzado los objetivos propuestos previamente, si han interiorizado los conocimientos y contenidos y, además, veremos si las informaciones aportadas en esta reflexión varían de algún modo con las ideas previas recogidas durante la asamblea, pudiéndose contrastar las ideas de antes con las de después y, así, afirmar si ha tenido lugar o no un aprendizaje significativo por parte de los pequeños participantes.</p>

2.9. Metodología

De cara al desarrollo de las distintas sesiones/actividades ligadas a las dos propuestas educativas que se presentan, se ha de llevar a cabo una metodología activa, participativa, constructivista, lúdica y colaborativa, tanto por parte de los niños, como por parte de las personas que intervengan

directamente en el transcurso de las actividades. Mediante las proposiciones planteadas, se pretende que los niños sean capaces de valorar el papel de los juegos en su cotidianidad, disfrutando con el uso de juguetes del ayer, que en este caso concebimos como bienes patrimoniales de carácter histórico educativo. A través de una metodología lúdica, los pequeños aprenden más fácilmente y de una manera más divertida, evitándose así el desarrollo de procesos didácticos tediosos. De esta forma, los infantes tienen la oportunidad de participar en el desarrollo de una dimensión lúdico creativa del aprendizaje (Kac, 2015), aprendiendo a través de procesos comunicativos, expresivos, interactivos, emocionales, e incluso, sentimentales. Mientras el niño grita, ríe, salta, corre, llora, se enfada, construye, inventa, etc., tiene la oportunidad de aprender mucho más significativamente generando metáforas, interrogantes, reflexiones, etc., que contribuyen a un cambio de pensamiento activo y crítico.

Ni qué decir tiene que en estas propuestas didácticas los niños tienen un papel primordial en el desarrollo de cuantos procesos de enseñanza aprendizaje en ellas se conciben. El niño adquiere un papel activo, dinámico y colaborativo. Los educadores han de convertirse en agentes pedagógicos por excelencia, tanto en cuanto han de encargarse de transmitir a los infantes un amplio conjunto de conocimientos experienciales y actitudinales ligados a propiciar su sensibilización ante el goce y disfrute con los juguetes y juegos de antaño.

Se ha de partir de las ideas previas de los niños, para poder adecuar los conocimientos que se desean transferir de una forma más objetiva y concisa. Además se han de tener en cuenta los centros de interés de los pequeños, dándoseles respuestas y haciéndoles partícipes del verdadero sentido de las propuestas didácticas en todo momento. Se ha de mantener continuamente su motivación y se debe propiciar despertar el interés de los pequeños por las distintas actividades que se vayan realizando. Otro aspecto a destacar en cuanto al aparato metodológico, tiene que ver con la conveniencia de intentar trabajar los contenidos a transmitir de manera que los niños perciban su utilidad y su repercusión en sus vidas personales.

2.10. Implementación y ejecución de las propuesta pedagógicas

“El juego es el disfraz del aprendizaje, un disfraz libre, divertido y transparente, que no pretende ocultar nada, más bien enseñar todo” (Ernesto Yturralde).

Las propuestas didácticas que nos ocupan se implementaron el pasado mes de junio de 2017, en horario de tarde, en el parque “La Alquería”, situado en la localidad de Dos Hermanas (Sevilla). Tal y como se ha concretado previamente, las mismas se desarrollaron en base a los tres momentos señalados: acogida, momento de juego y despedida. Con la intención de que participaran de la experiencia el mayor número de niños posible, se colocaron carteles por el entorno del parque para captar la atención de familias y pequeños. Finalmente, participaron de la experiencia una decena de niños. Además, en el lugar en el que se realizaron las propuestas, se colgó una gran pancarta que sirvió para dar la bienvenida a todos los participantes.



Imagen 1: Cartel anunciador para reclamar la atención de los niños e invitarlos a participar de las propuestas didácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Para organizar ambas propuestas, que se desarrollaron paralelamente, se delimitaron diferentes espacios en función del que se consideró necesario para facilitar el desarrollo de cada una de las actividades previstas. Estos fueron señalados con carteles donde aparecían los nombres de cada actividad y el número correspondiente al orden en el que se irían realizando las mencionadas. En dichos espacios se colocaron también los materiales necesarios para el desarrollo de todas y cada una de las actividades.

En el momento de la acogida tuvo lugar uno de los momentos esenciales de la yincana, pues fue aquí donde le dimos la bienvenida a nuestros pequeños con un juego de presentación llamado “la telaraña”. Esta actividad contribuyó a que todos los participantes interactuaran inicialmente y se conocieran, lo que permitió crear un buen clima al inicio del desarrollo de las propuestas didácticas.



Imagen 2: Desarrollo del juego “la telaraña”. Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

A continuación, se pasó a leer el cuento “El trompito Federico”, el cual captó la atención de los pequeños y les ayudó a introducirse en el tema. Tras la puesta en común una vez leído el cuento, se procedió a pasar un cuestionario concebido para recoger las ideas previas de los niños en relación con la temática que nos convoca. Esta tarea, resultó especialmente útil, sobre todo para conocer lo que los niños sabían y las experiencias que tenían en relación con los juegos y juguetes tradicionales.



Imagen 3: Grupo de niños participando de la lectura del cuento “El trompito Federico”.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Tras pasar el cuestionario, comenzamos con la segunda fase de las propuestas, que tiene que ver con el “momento de juego”. La primera actividad en esta fase fue la de “atrapa el pañuelo”. A través de este primer juego se puso de manifiesto cómo los niños eran capaces de competir sanamente y de disfrutar al aire libre a

través de la puesta en práctica de un juego tradicional que favorece las relaciones humanas y fomenta el intercambio de ideas, pensamientos, etc., entre los participantes.



Imagen 4: Grupo de niños jugando a “Atrapa el pañuelo”.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Al juego del pañuelo, le siguió el denominado “carrera de chapas”. Sin duda, esta experiencia lúdica puso de manifiesto la capacidad de los niños para aprender divirtiéndose y para percibir de manera activa las posibilidades

que nos brinda el medio ambiente y sus recursos reciclables a la hora de experimentar vivencias lúdico creativas.



Imagen 5: Grupo de niños jugando a una carrera de chapas.

**Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).
Fuente: Colección particular.**

Al juego de chapas le siguió uno muy popular, “ratón que te pillas el gato”, y suficientemente conocido por los participantes. No obstante, juegos como estos garantizan siempre que los niños disfruten, se entretengan, se relacionen con el medio en el que se desarrolla el juego, lo descubra, lo valore, lo reinvente, lo cuestione, etc.



Imagen 6: Grupo de niños jugando a “Ratón que te pillas el gato”.

**Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).
Fuente: Colección particular.**

A continuación, a través del juego “¿cuántas chapas puedes sacar?”, los niños demostraron que es posible divertirse mientras se mira al pasado y se implementan juegos tradicionales que tienen la capacidad de motivarlos y entretenerlos. La sencillez de las propuestas lúdicas de antaño van ligadas en este caso a la capacidad que tienen para enganchar a los niños de hoy, tanto en cuanto les

hace vivir un agradable rato de juego no fácilmente olvidable.



Imagen 7: Grupo de niños jugando a ¿cuántas chapas puedes sacar?

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Las chapas dieron paso a la siguiente actividad, que fue la del “pilla, pillá”. El aire libre y el contexto en el que se desarrollaron cada una de las actividades que estamos presentando permitieron que los niños desarrollaran un ejercicio físico importante, en la medida en

que un amplio número de carreras se fueron sucediendo durante el transcurso del juego. Sin duda, una propuesta que contribuyó positivamente al conocimiento del medio, del entorno y de las posibilidades lúdicas que nos ofrece un parque al aire libre como el mencionado.



Imagen 8: Grupo de niños jugando al “pilla, pillá”.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Jugar a las canicas es siempre traer a colación ese juego al que los niños de antaño dedicaban horas y horas en la calle. “Encuesta la canica”, fue una actividad que, aunque todos la conocían, no habían tenido mucha oportunidad de experimentar

con ellas en un parque al aire libre. Chicos y chicas se divertieron y compitieron sanamente, tratando de poner en evidencia sus posibilidades para encestar el mayor número de canicas.



Imagen 9: Grupo de niños jugando a las canicas.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Las canicas cedieron su paso al tradicional juego de “la silla”. Puesto que no se disponía de sillas en el parque, estas fueron reemplazadas por aros hechos con cuerdas, que era donde los niños tenían que sentarse. Ingenio y creatividad permitieron esta vez desarrollar

de una manera novedosa un juego tradicional y suficientemente popularizado en nuestros días.



Imagen 10: Grupo de niños participando en el juego de la silla.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

A través de la actividad “bailamos con el trompo”, salió a colación el protagonista del cuento que se contó al inicio de las actividades. En esta actividad de manera particular, participaron algunos familiares de los niños; quienes hicieron determinadas demostraciones relacionadas con las diferentes maneras que existen para hacer bailar al trompo. Esta activi-

dad permitió un interesante encuentro intergeneracional, tan denotado en estos momentos en nuestra sociedad. Indudablemente, este tipo de oportunidades favorecen que mayores y niños entren en diálogo para traer hasta el presente aquellas costumbres tradicionales que forman parte de nuestra herencia cultural. Hablar de juegos y jugar es un ente que nos permite a mayores y pequeños entrar en contacto e interactuar favoreciendo procesos comunicativos de diversa índole.



Imagen 11: Grupo de niños bailando el trompo.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

El popular juego de la “gallinita ciega” siguió al juego de “la silla”, que fue la siguiente actividad que se les planteó. Este juego ayudó a algunos niños a recordar la canción propia que se trae a colación cada vez que se opta por jugar al mismo. En este sentido, las canciones tradicionales se hicieron presentes a la hora de participar de esta experiencia lúdica. Actividades de este

tipo nos permiten poner en valor las canciones que nuestros padres y abuelos cantaban a la hora de jugar a este tipo de juegos. La música es siempre una buena compañera del juego. Y de alguna forma, en esta ocasión se puso de manifiesto que cuando se juega con música, las posibilidades para pasarlo mejor y con naturalidad y armonía, aumentan.



Imagen 12: Grupo de niños jugando a “la gallinita ciega”.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Al juego de la “gallinita ciega”, le siguió una jornada lúdica con “una pelota de trapo”. Aprender a hacer estas pelotas con trapos traídos de casa resultó una actividad particularmente constructiva, del agrado de todos los niños. Fue especialmente atractivo comprobar cómo es posible en estos tiempos que los niños sean capaces de encontrar alicientes y motivos para fabricar un juguete y divertirse durante el transcurso del proceso al que nos referimos. En esta actividad también participaron algunos familiares nuevamente.



Imagen 13: Grupo de niños elaborando pelotas de trapo.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Una vez elaboradas las pelotas, llegó el momento de jugar con ellas. A través de este juego, los participantes empatizaron con los niños del ayer, y comprendieron la dificultad que éstos tenían para jugar. En cualquier caso, se puso de manifiesto que los niños en la actualidad son capaces de divertirse con juegos y juguetes de antaño, a pesar de los múltiples que tenemos a nuestra disposición en la actualidad. Durante el rato de juego, múltiples emociones y sentimientos afloraron en el parque. Chicos y chicas supieron aunar esfuerzos y voluntades para participar activamente en la jornada lúdica.



Imagen 14: Grupo de niños jugando con una pelota de trapo.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Tras el juego con la pelota, los participantes se dedicaron a jugar a “Los vestimos con recortables”. Se trata de una actividad muy sugerente para los niños, ya que tratan de empatizar con personas de otros géneros mientras deciden cómo visten a los muñecos recortables. Los participantes se encargaron de recortar y de pintar las prendas, para posteriormente colocarlas a los muñecos recortables. Chicos y chicas superaron barreras y estereotipos a través de actividades como estas, que favorecen el diálogo, el intercambio de ideas y la utopía educativa.



Imagen 15: Grupo de niños colocando ropas a muñecos recortables.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Seguidamente, y de cara a propiciar un rato distendido entre los participantes en las propuestas pedagógicas, se les invitó a los chicos a bailar junto mientras sonaban canciones lúdicas tradicionales. Una actividad como ésta contribuyó a que los chicos se soltaran, perdieran la timidez, gritaran, danzaran, cantaran, y en definitiva, se alegraran.



Imagen 16: Grupo de niños bailando al aire libre.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Tras la danza, el baile y el cante, llegó la hora de que los participantes saltaran a la comba. A estas alturas del desarrollo de la propuesta, los chicos mostraron un particular interés y motivación por poder saltar a la comba. Durante un rato dedicaron el tiempo a saltar al ritmo de sencillas canciones populares que entonaron educadores y familiares de los participantes.

El entusiasmo y ganas por saltar lo máximo posible fue la tónica dominante durante el transcurso

de esta propuesta didáctica. Esta distendida actividad pasó muy rápidamente y a los chicos les supo a poco. A la comba le siguió una “carrera de relevos”, en la que, por grupos, los chicos compitieron para demostrar quiénes eran capaces de correr al más alto nivel.



Imagen 17: Grupo de niños saltando a la comba. Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla). Fuente: Colección particular.



Imagen 18: Grupo de niños participando en una carrera de relevos. Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla). Fuente: Colección particular.

Tras las carreras mencionadas, los chicos dedicaron su tiempo a hacer bailar el diábolo. Se trata de un juguete que consiste en un carrete formado por dos conos unidos por sus vértices, que se hace girar sobre una cuerda sujeta por dos palos, los cuales se manejan con ambas manos, subiéndolas y bajándolas alternativamente. Este juego fue muy llamativo para todos los participantes, ya que muchos de ellos no lo conocían y no había tenido nunca la oportunidad de tener uno en sus manos. A través de esta actividad, los chicos demostraron pericia, ingenio, capacidad para los malabares, dotes artísticas, dramáticas, etc.



Imagen 19: Grupo de niños jugando con un diábolo. Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla). Fuente: Colección particular.

En la recta final de las propuestas didácticas, los chicos tuvieron la oportunidad de jugar al teje. En esta ocasión, se trató de un teje muy especial, pues al estar al aire libre y sobre un suelo de hierba, no fue posible pintar con tiza la escalera correspondiente. En esta ocasión, se elaboró con fieltro una escalera de color, sobre la que los participantes pusieron en evidencia sus dotes lúdicas. El rato que pasaron los chicos jugando a esta actividad, pasó rápidamente y de manera muy distendida. Se trata de un juego popularmente conocido, pero que siempre despierta un notable interés entre quienes tienen la oportunidad de jugar.



Imagen 20: Grupo de niños jugando al teje.
Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).
Fuente: Colección particular.

Al teje le siguió el juego del yo-yó”. Todos los chicos tuvieron la oportunidad de experimentar como se bailaban y, aunque en esta ocasión no se pudo contar con yo-yó de madera, si que se utilizaron unos más modernos y de otros materiales, como por ejemplo, el plástico. Llamó la atención cómo fueron capaces de bailarlo la mayor parte de los participantes en las experiencias didácticas que nos ocupan.



Imagen 21: Grupo de niños jugando con un yo-yó.
Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).
Fuente: Colección particular.

Como se comentó, cada una de las actividades que integran las dos propuestas didácticas que se han presentado, suponía encontrar y abrir un sobre de color y conseguir ir sumando palabras con la finalidad de conformar una frase final con ayuda de todas las palabras acumuladas.



Imagen 22: Grupo de niños buscando palabras en sobres de colores. Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

Finalmente, cuando los participantes consiguieron reunir las dieciocho pistas que permanecían escondidas, se dispusieron a conformar la frase que nos llevó a reflexionar sobre el tema objeto de estudio que nos ocupa. Con esto se pasó a la “fase de despedida” de nuestras propuestas pedagógicas. Así, tuvo lugar una reflexión final grupal sobre lo vivido y aprendido durante el transcurso de las diferentes actividades realizadas. La experiencia se cerró con un ejercicio de evaluación final, en el que los participantes trataron de responder con sinceridad a un cuestionario que se les pasó con la intención de conocer cuánto y cómo habían aprendido.



Imagen 23: Grupo de niños celebrando el haber llegado al final de las propuestas didáctico lúdicas.

Parque “La Alquería”. Dos Hermanas (Sevilla).

Fuente: Colección particular.

A modo de evaluación: reflexiones finales

En el contexto socioeducativo actual, ocurre que los chicos encuentran cada vez menos oportunidades para salir a la calle o al parque, y poder así jugar al aire libre. Diferentes circunstancias ajenas a los deseos de los niños están impidiendo que el juego se convierta en un elemento y en un recurso pedagógico fundamental para el desarrollo de sus personalidades. De esta forma, al verse reducido el tiempo que el niño pasa en la calle, se reduce también de una manera determinante el tiempo para el juego y la interacción con el contexto que le rodea. Desde el Observatorio del Juego Infantil de España⁶, se nos recuerda que los adultos, por temor al futuro de sus hijos, tienden a acortar la vida de la etapa infantil queriéndolos anticipar injustamente a las necesidades de los

⁶ Cfr. <http://www.observatoriodeljuego.es/> Página web del Observatorio del Juego Infantil.

adultos. A veces, se piensa precipitadamente que el juego no es demasiado importante para los niños, y lo peor de todo es que se nos olvida que es un derecho fundamental de la infancia.

No cabe duda de que el juego favorece el desarrollo de los procesos didácticos, fomenta la motivación del niño para interactuar con el medio que le rodea y aumenta el interés por descubrir, conocer y aprender cosas nuevas. Y en este sentido, la implementación de las experiencias didácticas que se han presentado en este artículo lo ha puesto de manifiesto. El juego al aire libre, propiciando una mirada al mundo lúdico tradicional del ayer, permite al niño realizar ejercicio físico, experimentar con los cinco sentidos, ampliar los círculos de amistades, dialogar con el medio ambiente, negociar normas y reglas, interiorizar valores, etc. No podemos olvidarnos que el mundo de los niños se corresponde con un mundo imaginativo y creativo que hay que darles a conocer. Y a este respecto, el acercar a la infancia al conocimiento de la cultura lúdico patrimonial, es una garantía que le llevará a conocer un amplio conjunto de juegos y juguetes tradicionales que forman parte de nuestra herencia cultural. Una sociedad que le da la espalda a sus tradiciones lúdicas, que recorta las posibilidades para que la infancia juegue al aire libre, que frustra oportunidades para vivir experiencias lúdicas, que evita encuentros intergeneracionales, etc., es una sociedad que está privando a la infancia de conocer su historia desde un presente que no se puede construir sin una mirada retrospectiva a todo lo que nos ha ayudado a ser lo que hoy somos. Una sociedad que invita a jugar es una sociedad que aspira a un futuro mejor.

Con este trabajo, hemos tratado de poner en valor que a través del juego el niño interioriza saberes, experimenta valores, vive emociones, desarrolla la creatividad, propicia una mirada retrospectiva al pasado, y tiene la oportunidad de conocer una parte patrimonial de nuestra herencia cultural. Jugar no es perder el tiempo. El juego es un detonador de todo proceso didáctico. El juego es esencial para el desarrollo integral del ser humano y, sobre todo, si este se lleva a cabo en un espacio libre y compartido con otros, sus efectos son mucho más pronunciados y beneficiosos. Así, con la intención de demostrar a los niños participantes en estas experiencias pedagógicas que los juegos y juguetes tradicionales pueden aportarles nuevos conocimientos y vivencias, a la vez que pueden ayudarles a experimentar nuevas oportunidades de disfrute, hemos querido reivindicar la importancia de conservar y valorar este patrimonio material e inmaterial de la educación. En este sentido, y tal y como argumenta Álvarez (2012), los juegos populares sirven para que la infancia adquiera conciencia de las grandes posibilidades que le puede brindar el juego como medio de relación y disfrute, además de despertar su interés por conocer y concebir el juego como vínculo y parte del patrimonio educativo de nuestro país.

En definitiva, tras el diseño, implementación y evaluación de las experiencias didácticas de las que se han dado cuenta en este artículo, podemos confirmar que todos los participantes han puesto un interés especial en comprender el valor que tienen los juegos y los juguetes tradicionales como bienes patrimoniales de nuestra cultura, mientras se han divertido en sus relaciones con ellos. De esta forma, entendemos que propuestas como estas contribuyen a educar a la infancia en el respeto

a las tradiciones culturales, poniendo en evidencia en este caso, la necesidad de no privarla de oportunidades en las que lo lúdico y lo histórico pueda contribuir al desarrollo de su personalidad.

Referencias bibliográficas

Alfonso, P., & Aguado, J.P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. España: Fondo Social Europeo-Consejo Comarcal del Bierzo.

Álvarez, P. (2012). Cada cual que aprenda su juego. Juegos populares como patrimonio de la Educación Física. *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*; n.º. 39, abril-mayo-junio, pp. 99-106. En línea: <http://www.grao.com/revistas/tandem/039-actividades-fisicas-artistico-expresivas-que-nos-preocupa/cada-cual-que-aprenda-su-juego-juegos-populares-de-la-infancia-como-patrimonio-de-la-educacion-fisica>

Álvarez, P. (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Gijón: Trea S.L y EUS.

Álvarez, P.; Núñez, M. y Rebollo, M.J. (2012). Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, n.º 8, diciembre, pp. 157-176. En línea: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/MUPEFASE.pdf> ISSN 1989-5909

Álvarez, P.; Núñez, M. y Rebollo, M.J. (2012). *El Museo Pedagógico de la Facultad de CCE de la Universidad de Sevilla: un espacio para contar historias*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.

Bonal, R. (1991). *La pedagogía al carrer. Teoría i pràctica de l'educació al carrer*. Barcelona: Ed. Claret.

Carmona Ruíz, R. (2012). Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Una revisión a través de la pintura. *EmasF, Revista Digital de Educacion Fisica*, año 3, n.º. 15, marzo-abril, pp. 1-14.

Fonseca Rodríguez, J.M. (2015). La importancia y la apropiación de los espacios públicos en las ciudades. *Revista de Tecnología y Sociedad*, n.º. 7 (4). En línea: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/222/329>

Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*. Buenos Aires: Enece Editores.

Jiménez, M.I. (2004). *Jugar: la forma más divertida de educar*. Madrid: Palabras, S.A.

Kac, M. (2015). *El periodo de iniciación en la Educación Infantil. Conformación grupal y dimensión lúdico-creativa del aprendizaje: propuestas didácticas y planificación estratégica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lantigua, J. (2007). El deterioro de los juegos tradicionales. *Revista digital Lecturas: Educación física y deportes*, n.º. 106, pp. 447-463.

- Lindon, A. (2006). *Lugares e imaginarios en la metropolis*. Barcelona: Anthropos.
- Navacerrada, R. (2008). El juego tradicional en la escuela del siglo XXI. Revista Pedagógica ADAL, n.º. 17, pp. 15-23. Disponible en: http://www.apefadal.es/pdf/revista_23_digital.pdf
- Ortiz, J. & Álvarez, P. (2016). Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo. *Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*. En línea: <http://revista.muesca.es/experiencias15/364-encuentro-intergeneracional>
- Payá Rico, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico educativa*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Puig, J.M. & Trilla, J. (1996). *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, P.M. (2015). *Los espacios de juego y el desarrollo cívico en la infancia*. Valencia: Organización Juvenil Española.
- Zapata, O. (1988). *El aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar*. México D.F.: Pax México.

Medidas para la mejora de la Enseñanza Secundaria en España

Measures for the improvement of Secondary Education in Spain

Pablo Martínez Pastor
IES Chaves Nogales (Sevilla)

Fecha de recepción del original: noviembre 2017
Fecha de aceptación: diciembre 2017

Resumen

Este artículo expone una breve perspectiva de las leyes que han guiado el sistema educativo español desde mediados del siglo XIX hasta principios del XXI, y propone una serie de posibles medidas que pueden aplicarse para la corrección del sistema educativo español, en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Tal propuesta se basa en el análisis del sistema educativo en España y de lo que a nuestro juicio supone un desacierto de las políticas educativas en los últimos años. Del conjunto de medidas para la mejora del sistema propuestas eliminamos las que supongan una fuerte inversión económica desde las arcas públicas. Son, por lo tanto, medidas que no afectan a los medios invertidos, sino medidas de tipo curricular y organizativo.

Palabras clave: Medidas de enseñanza. Logro académico. Educación profesional.

Abstract

This article presents a brief perspective of the laws that have guided the Spanish education system since the mid 19th century until the beginning of the 21st, and proposes a number of possible measures that can be applied to the correction of the Spanish educational system, in the stage of compulsory secondary education. Such a proposal is based on the analysis of the educational system in Spain and what in our view is a mistake of the educational policies in recent years. The set of proposed measures for the improvement of the system remove which pose a major economic investment from the public purse. They are, therefore, measures that do not affect the means invested, but measures of curricular and organizational type.

Keywords: Teaching skills. Academic Achievement. Professional Education.

Breve reseña histórica de la evolución legislativa en la educación española

La educación española desde mediados del XIX hasta el franquismo

Es a partir de la Revolución Francesa cuando en Europa se hacen efectivos los sistemas educativos nacionales. En España, la intervención del Estado en la organización y control del sistema educativo tiene su raíz en la Constitución de 1812, donde se ponen las bases para la formalización del sistema educativo español.

En nuestro país no fue hasta 1857 cuando a propuesta del ministro de Fomento, D. Claudio Moyano Samaniego, se aprueba la Ley de Bases (17 de julio), autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública. Dicha ley ya contaba con antecedentes notables como el Plan General de Instrucción Pública (del Duque de Rivas, 1836) o el Proyecto de Ley de Instrucción Pública, de 9 de diciembre de 1855, presentado por el ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez y el Plan General de Estudios (Real Decreto de 17 de septiembre de 1945, conocido como Plan Pidal).

La Ley Moyano tiene vigencia hasta 1874, y supone un notable adelanto en la consolidación del sistema educativo liberal. Lo fundamental de esta ley estriba en el carácter centralista de la instrucción; además establece el papel de la Iglesia católica en la enseñanza y el contenido científico en la segunda enseñanza; consolida la enseñanza privada, de carácter católico, en los niveles primario y secundario; y en la enseñanza postsecundaria incorpora los estudios profesionales y técnicos.

Baste citar el Artículo 1º de la Ley de Bases de 1857 para ver el alcance de la intervención estatal en la programación y organización de la educación.

Artículo 1º. Se autoriza al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública, con arreglo a las siguientes bases:

1ª La enseñanza puede ser pública o privada. El Gobierno dirigirá la enseñanza pública y tendrá en la privada la intervención que determine la ley.

2ª La enseñanza se divide en tres períodos, denominándose, en el primero, primera: en el segundo, segunda, y en el tercero, superior.

La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida. La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores. La enseñanza superior comprende las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.

3ª La primera enseñanza podrá adquirirse en las escuelas públicas y privadas de primeras letras y en el hogar doméstico.

La ley determinará las condiciones con que han de ser admitidos a los otros períodos de la enseñanza los que hayan recibido en sus casas la primera. La segunda enseñanza se dará en los establecimientos públicos y privados. La ley determinará qué partes o materias de este período de instrucción pueden cursarse en el hogar doméstico, y con qué formalidades adquirirán carácter académico. La enseñanza superior sólo se dará en establecimientos públicos. Son establecimientos públicos de enseñanza aquellos cuyos jefes y profesores son nombrados por el Gobierno o sus delegados.

4ª Unos mismos libros de texto, señalados por el Real Consejo de Instrucción Pública regirán en todas las escuelas.

5.ª Los establecimientos de Instrucción Pública se costearán:

Primero. De las rentas que posean y de las que lleguen a adquirir.

Segundo. De las retribuciones que satisfagan los que reciban en ellos la enseñanza

Tercero. De lo que deben percibir, ya para su dotación, ya para completarla, de los presupuestos municipales, provinciales o del Estado.

Esta obligación recae:

En los pueblos, por lo que respecta a la primera enseñanza para los niños de ambos sexos.

En las provincias, en lo relativo a la segunda enseñanza y a las Escuelas normales de maestros y maestras.

En el Estado, respecto a las Universidades y a las Escuelas profesionales superiores. Al sostén de las Escuelas superiores de las provincias contribuirán éstas, en justa proporción, con los respectivos Ayuntamientos y con el Estado.

6.ª La enseñanza pública primera será gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine.

7.ª En el presupuesto del Estado se consignará anualmente la cantidad necesaria para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por si propios la instrucción primaria.

8.ª Para ejercer el profesorado es indispensable haber obtenido el título correspondiente.

9.^a El profesorado público constituye una carrera facultativa en la que se ingresará por oposición, salvo los casos que determine la ley, y se asciende por antigüedad y méritos contraídos en la enseñanza. Los profesores de establecimientos públicos no podrán ser separados sino en virtud de sentencia judicial o de expediente gubernativo, oyendo a los interesados.

10.^a El jefe superior de instrucción Pública en todos los ramos, dentro del orden civil, es el ministro de Fomento. Su administración central corre a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública, y la local está encomendada a los rectores de las Universidades, jefes de sus respectivos distritos universitarios.

11.^a La ley determinará las atribuciones de las autoridades civiles en materia de instrucción Pública, y sus relaciones con las del ramo.

12.^a Se organizará la inspección de la Instrucción Pública en todos sus grados

13.^a Al lado de la Administración superior habrá un Real Consejo de instrucción Pública. y un Consejo universitario en cada cabeza de distrito. Habrá también en cada capital de provincia una Junta para el fomento y prosperidad de la enseñanza primera y segunda.

14.^a Como medios eficaces de ampliar y completar los progresos de las Ciencias, el Gobierno procurará el aumento de las academias, las bibliotecas, los archivos y los museos, y creará nuevos establecimientos de enseñanza para los ramos más elevados de las Ciencias, enlazando en lo posible su organización con la de los ya existentes.

En el TITULO II: De los establecimientos privados:

“Se establecen las bases para la creación de las escuelas privadas de educación, la forma de costear la instrucción, las normas que deben regirla, quienes pueden ejercer el Magisterio y que características debe reunir el empresario que funde un colegio (art 149, 150), así como la autorización a entidades religiosas para el desempeño docente (art 153).”

Cuando en 1873 se proclama la Primera República española, se le da un notable impulso a la libertad de enseñanza, aunque ya años antes se defendía el equilibrio entre la educación pública y la privada. La Constitución de 1876 restaura la monarquía constitucional, reconoce a la religión católica como la oficial, aunque admite la libertad de culto y de conciencia. Existía una pugna entre católicos conservadores y el sector liberal por mantener el control ideológico de las escuelas, los primeros, mientras que los más progresistas propugnaban la libertad de cátedra y de conciencia y la tolerancia de cultos diferentes al católico.

A finales del XIX, ante la pérdida de las colonias americanas y asiáticas surge la famosa frase de “salvar a España por la escuela”. A principios del siglo XX, fruto del consenso entre progresistas y liberales, se reforman las Escuelas Normales, la enseñanza secundaria y la universitaria. Además, los maestros pasan a ser pagados por el tesoro público en vez de recibir los salarios deficientes que corrían a cargo de los ayuntamientos. Con el golpe de estado del general Prim en 1923, se pone fin a la libertad de cátedra.

La Constitución de la Segunda República de diciembre de 1931 establece la escuela única, gratuita y obligatoria en la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. En cuanto al profesorado, en el segundo periodo republicano se establece que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza sean funcionarios, además se establecen normas para el acceso gratuito a la enseñanza a todos los ciudadanos necesitados económicamente. En el aspecto educativo docente, se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, se reforma la formación inicial de los docentes y se promulga la regulación de la inspección en la enseñanza primaria y secundaria. La victoria en 1933 de los partidos de derecha dio al traste con muchas de estas medidas. La victoria del Frente Popular en 1936 prometía la restauración de los logros del 33, pero el alzamiento militar del general Franco hizo imposible tal aspiración.

La educación en la dictadura franquista.

La proliferación de decretos y órdenes ministeriales educativas que se producen en los primeros años de la dictadura de Franco solo tiene como función utilizar la educación como medio transmisor de la ideología franquista; no le interesa al régimen franquista la formación educativa del ciudadano, tan solo que la educación sea católica y patriótica.

La educación debe estar de acuerdo con la moral y dogma católicos, la enseñanza religiosa es obligatoria en todas las escuelas y el derecho de la Iglesia católica a la inspección en todos los centros docentes es ineludible; así mismo es obligatorio el canto del “Cara al Sol” y el rezo a la entrada de clase. El Estado deja en manos de la Iglesia la tarea educativa. Se impone la separación de alumnos y alumnas en las aulas, pues la escolarización mixta está prohibida, incluso hasta principios de los años 70 la separación por género se llevaba a efectos en las Escuelas Normales de formación del maestro. Se incrementa el elitismo, marcando la distinción de clases económicas en los colegios privados donde los alumnos “no pudientes” entraban por puertas distintas.

En 1938 se dicta la Ley de la Reforma de la Enseñanza Media, en ella se reincorpora la Religión católica, se establece un Bachillerato de siete cursos con un examen final de Estado, donde la formación patriótica y religiosa tienen capital importancia. Se determinan las materias básicas de formación en todos los cursos y se crea la Inspección de Enseñanzas Medias.

La ley de Ordenación de la Universidad de 1943 organiza la universidad con la presencia del aparato franquista y de la Iglesia católica en sus instituciones. Para crear una universidad es necesario al menos tres facultades. Se crean doce distritos universitarios con un máximo de siete tipos de facultades. Se establece la tipología del profesorado universitario en catedráticos, adjuntos, ayudantes de clases prácticas y profesores encargados de cátedra. Así mismo, se crea un régimen disciplinario para el profesorado y se regula la Milicia Universitaria por la que los universitarios harían un servicio militar específico como oficiales o suboficiales de complemento.

La Ley de Educación Primaria de 1945: En ella, la escuela constituye la comunidad de maestros y alumnos, instituida por la familia, la Iglesia y el Estado. Por esta ley, se crean dos etapas en la

enseñanza primaria: una de 6 a 10 y otra de 10 a 12 años. Se imparten tres grupos de conocimientos: instrumentales (lectura, escritura etc.), formativos (religión, formación del espíritu nacional, geografía, historia, etc.) y complementarios (talleres de naturaleza, música, trabajos manuales...). El alumnado es discriminado según quieran cursar el Bachillerato o los que vayan encaminados hacia el mercado laboral. La inspección es un órgano que se encarga de dirigir y orientar al maestro en su ejercicio docente. Al final de la etapa educativa se obtiene el Certificado de Estudios Primarios.

La Ley de Formación Profesional Industrial de 1949 permite la vigencia de las Escuelas de Artes y Oficios establecidas en 1928 por Primo de Rivera, que tenían como función la formación de oficiales y maestros de taller. Crea el Bachillerato Laboral diferente del general que preparaba para la universidad. Este Bachillerato Laboral tenía cuatro especialidades: agrícola y ganadera, industrial, minera, marítima y de profesiones femeninas.

Ley de la Ordenación de la Enseñanza Media de 1953: Lleva la escolarización hasta los 14 años. Establece el Bachillerato Elemental de cuatro años y el Superior de dos y que la enseñanza media no se puede comenzar antes de los diez años ni el Bachillerato Superior antes de los 14. Ambos títulos de Bachillerato se obtienen a partir de una reválida y el ingreso en la Universidad se realiza por un Curso Preuniversitario. Se establecen los cargos directivos de los institutos. El profesorado los constituyen catedráticos numerarios, con escalafón propio (licenciados en facultades universitarias); profesores especiales (imparten lenguas modernas, enseñanzas artísticas y otras consideradas complementarias); profesores adjuntos, licenciados que ayudan a los catedráticos; ayudantes, licenciados que los remunera el propio centro y profesores de religión nombrados por el Ministerio de Educación Nacional a propuesta de la jerarquía eclesiástica con la misma consideración académica que los catedráticos.

En 1953 se apuesta por un incremento de la escolarización de la población infantil y para ello se promulga la Ley de Construcciones Escolares, por medio de la cual se incrementa la construcción de escuelas, estancada, desde la Segunda República. Esta ley establece convenios entre el Estado y los Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales. Los Ayuntamientos aportarán los solares para la construcción de escuelas y se harán cargo de su conservación y mantenimiento.

La Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 regula y estructura la formación profesional y por primera vez se crean las escuelas de pre-aprendizaje, aprendizaje y maestría; en esta última, se obtendrá el título de Oficial Industrial con dos cursos y el de maestro industrial con otros dos; la edad mínima de entrada era de 17 años. En los estudios superiores se crean las Escuelas Técnicas Superiores y Medias de Arquitectos e Ingenieros.

La Ley General de Educación de 1970 (LGE): Con alguna legislación en los años 1963, 64 y 67, que modificaron las leyes de 1953, no se promulga otra ley educativa de importancia hasta 1970. En febrero de 1969 el ministro de Educación y Ciencia, señor Villar Palasí, presenta a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y al Consejo Nacional del Movimiento el libro “La educación en España: bases para una política educativa”, que fue elaborado en la Secretaría General

Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Su publicación somete a crítica la estructura educativa existente. En él se pone de manifiesto que solo el 27 por ciento de los alumnos que empezaron la enseñanza primaria en 1951 aprueba el Bachillerato Elemental y el 10%, el Superior. La publicación de este libro constituye un hito en la política educativa española, poniendo de relieve las graves deficiencias del sistema educativo de la época. Se critica en el ámbito de la enseñanza media la división de Bachillerato Elemental y Superior, la prematura separación entre Ciencias y Letras, la existencia de un Bachillero Técnico como modalidad propia, la falta de coordinación con los estudios de Bachillerato. En el ámbito universitario se pone de manifiesto la rigidez de los planes de estudio, la falta de autonomía universitaria, etc.

La Ley de 1970 pretende tener un carácter integral abarcando a todos los niveles educativos. Intenta vincular los procesos educativos con las necesidades laborales, su propósito es que la educación prepare para la vida laboral. Aspecto importante de esta ley es la reformulación de la formación básica y continua del profesorado, formación que se encomienda a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica en 1972, aunque previamente se había creado los ICE en 1969.

Entre las características principales de esta ley podemos citar: establecimiento del periodo educativo obligatorio entre los 6 y 14 años, integrado en un sistema único, no discriminatorio y de escolarización plena; una enseñanza de calidad para todos; pone fin al principio de subsidiariedad del Estado, ya no es la Iglesia la que se encarga de la supervisión de la educación; permite y favorece la presencia de la enseñanza privada en los niveles no universitarios; la educación debe preparar para el trabajo, por lo que pone el énfasis en la relación entre el sistema educativo y el mundo laboral; centraliza el sistema educativo, lo que implicaría uniformidad en la enseñanza.

El sistema educativo constaría de cuatro etapas: Preescolar, EGB (Educación General Básica), Enseñanzas Medias y Enseñanzas Universitarias. La EGB se realiza en ocho cursos, con dos etapas, la primera de Primero a Quinto y la segunda de Sexto a Octavo. Al final de la EGB, se obtiene el título de Graduado Escolar que da acceso al BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente). Las Enseñanzas Medias se articulaban en dos vías: el BUP y la FP (Formación Profesional).

Esta ley establece la gratuidad de la enseñanza secundaria y un calendario escolar de 220 días lectivos por curso. Como novedad, implanta el acceso a la Universidad para las personas mayores de 25 años que no hayan cursado el Bachillerato, mediante unas pruebas de acceso específicas. Además, la ley regula la educación permanente de adultos y la de los alumnos con dificultades o necesidades especiales por discapacidad física o psíquica. Promueve la Educación General Básica como un acervo común de todos los españoles. En el aspecto de la formación profesional, cambia el antiguo concepto de oficio por el de profesión. Supuso esta ley una mejora notable en el sistema imperante hasta el momento, precedido por la publicación del libro blanco; no obstante, adolecía de errores que podían haber sido fácilmente subsanables, entre los más notables cabe destacar los recursos financieros, que no fueron aportados por el estado franquista (ni tampoco por los poste-

riores gobiernos, como era de esperar). Le ley nace en un contexto autoritario y mutila la participación de todo el profesorado y fuerzas sociales interesadas. No existe una clara diferenciación entre la enseñanza pública y privada. A pesar de que se establecía la gratuidad de la enseñanza preescolar esta no era obligatoria y no se establecieron los medios económicos suficientes a los centros estatales para hacer posible esa gratuidad. Existía una discriminación pedagógica y social al finalizar la EGB, pues los que poseen el Graduado Escolar podrán ir la Instituto para su posterior acceso a la Universidad, posibilidad coartada a los que no poseen el Graduado Escolar.

La educación en el periodo constitucional de 1978 hasta nuestros días

La última Constitución Española, aprobada en las Cortes el 31 de octubre de 1978 y refrendada por el pueblo español el 6 de diciembre del mismo año, establece en su artículo 27, entre otros principios, que “todos tienen derecho a la educación” y que ésta “tiene como objeto el desarrollo de la personalidad humana”, que “la enseñanza básica es gratuita” y que los “poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza...”. Esta formulación dio pie en 1980 a la Ley Orgánica de regulación del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que intenta ajustar los principios de la actividad educativa y de los centros de educación y los derechos y deberes de los alumnos, pero al ser recurrida ante el Tribunal Constitucional no entró en vigor.

Posteriormente, se dictan cuatro leyes orgánicas que intentarán desarrollar lo estipulado en la recién aprobada Constitución. Estas leyes fueron la LRU (Ley Orgánica de la Reforma Universitaria 1983); La LODE (Ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 1985); LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) y LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centro Docentes, 1995)

La LRU de 1983, actualmente derogada, desarrolló el principio constitucional de la autonomía universitaria: su objetivo fue establecer la universidad como un servicio público, con libertad académica y autonomía docente e investigadora. Estableció los procesos democráticos para la elección de los cargos académicos y la apertura a la sociedad de la Universidad y sus órganos de gobierno.

La LODE de 1985 desarrolla el artículo 27 de la Constitución excepto en el apartado universitario. Garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se les reconocen a padres y alumnos una serie de derechos para lograr los fines educativos. Distingue diversos tipos de centros: los públicos y los privados, que funcionan en régimen de mercado, o centro de titularidad privada sostenido con fondos públicos. Regula la participación en la programación de la enseñanza de todos los sectores sociales implicados en la misma, reconociendo la capacidad de asociación de los padres y de los alumnos.

La LOGSE, 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). Esta ley socialista, actualmente derogada, supuso una marcada lucha contra la injusticia social desde el sistema

educativo, pretendió garantizar las condiciones de igualdad en la educación, garantizando suficientes plazas escolares como solicitudes se produjeran, en especial en las enseñanzas postobligatorias, para ello proporcionó el suficiente número de becas dependiendo del rendimiento y capacidad de los alumnos.

La Educación Infantil, con dos ciclos: de 0 a 3 años y de 3 a 6, tendría carácter voluntario, sería impartida por maestros con la especialización correspondiente. La educación primaria (6 a 12 años) abarcaría tres ciclos de dos cursos cada uno, organizada en áreas de conocimientos de carácter global e integrador (incluyendo materias propias de cada comunidad autónoma) La evaluación del aprendizaje es continua y los alumnos acceden al ciclo superior conformen alcancen los objetivos pertinentes.

La Educación secundaria las divide en dos etapas La primera etapa es obligatoria y gratuita de los 12 a 16 años, dividida en dos ciclos de dos años cada uno, estructurada por áreas de conocimiento; evaluación continua e integradora sin exámenes. A los 16 años si el alumno superó los objetivos obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria, que le facilitaría el acceso al Bachillerato o a la Formación Profesional de grado medio. El Bachillerato de los 16 a 18 años estaba organizado en materias comunes, materias propias a cada modalidad y materias optativas. El Bachillerato tenía las siguientes modalidades: artes; ciencias de la naturaleza y salud; humanidades y ciencias sociales; y tecnología. Las materias comunes la formaban. Educación física, filosofía, historia, lengua castellana o de la C.A. y literatura y lengua extranjera.

En esta ley se dedican artículos a la calidad de la enseñanza y a la compensación de desigualdades en la educación, se introduce por primera vez el concepto de “necesidades educativas especiales”. Reguló aspectos relacionados con la jubilación anticipada del profesorado y del acceso a la condición de catedrático.

LOPEG, 1995. (Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes). Actualmente derogada, fue conocida como la Ley Pertierra, aprobada en el Congreso de los Diputados con los votos del PSOE, CIU y PNV y en contra de los del PP, IU y CC. Rechazada por los sindicatos de profesores porque consideraban que facilitaba la privatización de la enseñanza. Suponía la adecuación a la nueva realidad educativa aprobada en la LOGSE, estableciendo las normas de participación y organización de los centros educativos con financiación pública. Regulaba los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, detallando la composición del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores. Se especificaba los medios de elección de los cargos y el equipo directivos. En esta ley se dedica un título a la evaluación de los centros, a la función pública docente, a la labor directiva y de inspección, así como a la formación del profesorado.

La LOU, 2001 (Ley Orgánica de universidades). Aprobada por el Senado en diciembre de 2001, nace una ley con severas críticas de la oposición parlamentaria y protestas callejeras. El PSOE presentó nueve enmiendas a la totalidad que no prosperaron ninguna. Una de sus finalidades era

acabar con la endogamia universitaria, estableciendo que para ser profesor universitario habría que haber trabajado al menos dos años en un centro distinto al que se opta. Pretendía esta ley vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la financia, así como potenciar la formación del profesorado y su excelencia. Introduce mecanismos de evaluación externos a la Universidad, a tal efecto crea la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Calidad y Acreditación). Propicia un sistema abierto y competitivo de selección del profesorado con miras a la mejora de la calidad mediante un proceso de habilitación que otorga prioridad a los méritos investigadores de los candidatos.

La ley tuvo mucha contestación por parte de estudiantes, profesores, sindicatos y partidos políticos. Se propiciaba la existencia de universidades de primera y segunda categoría, se rompía la unidad del Sistema Educativo pues la universidad quedaba aislada del resto de los ciclos formativos. Las universidades privadas podrían utilizar la terminología de la pública pero no los mismos métodos y mecanismos para la habilitación del profesorado.

La LOCE, 2002. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) aprobada por el segundo gobierno de José María Aznar (PP), pretendía la reforma y mejora de la educación en España. Contó con la oposición del PSOE y cuando Rodríguez Zapatero llegó al gobierno paralizó el calendario de aplicación por lo que no llegó a aplicarse y fue derogada en 2006 por la aplicación de la LOE.

En esta ley la Educación Infantil tendría carácter voluntario y gratuito para los padres. La finalidad de la Ed. Infantil sería el desarrollo físico, intelectual, moral y afectivo del niño. La Educación primaria constaría de seis cursos entre los 6 y doce años. Su finalidad sería los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, lectora y escritura, el cálculo y la adquisición de nociones básicas de cultura. La Educación Secundaria obligatoria comprendería la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio. La finalidad de la misma es la transmisión al alumnado de elementos básicos de la cultura, en sus aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos; afianzar los hábitos de estudio y trabajo y formarlos para que asuman sus deberes y derechos para su incorporación a estudios posteriores o reinserción laboral. Esta ley podría impulsar convenios con las comunidades autónomas para atender a los alumnos con necesidades especiales.

La LOE, 2006. (Ley Orgánica de Educación). Promulgada por el gobierno del PSOE siendo presidente Rodríguez Zapatero, que vino a anular tanto la ley LOCE del gobierno predecesor como las otras leyes orgánicas promulgadas por gobiernos socialistas: la LOGSE de 1990 y la LOPEG de 1995. Fue aprobada por la totalidad de los grupos parlamentarios excepto la oposición del PP y la abstención de IU. Su principal polémica la constituyó la inclusión de la asignatura obligatoria y evaluable de Educación para la Ciudadanía que el PP consideraba que constituye un adoctrinamiento ideológico del alumnado (como si la Educación en sí no suponga ya un adoctrinamiento). No obstante, también surgieron críticas por el hecho de incluir como voluntario la asignatura de Religión, pero con la obligación de los centros de ofertarlas (algo inconcebible en un estado aconfesional como el nuestro y que supone un paso atrás desde la constitución de 1812). Otro de los

puntos polémicos fue la menor exigencia al alumnado para pasar de curso, pues lo podían hacer con asignaturas suspendidas.

La finalidad de esta ley ha sido proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en todos los niveles educativos, garantizando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Pretende esta ley la convergencia en el ámbito europeo a partir de tres principios: proporcionar una calidad de educación para toda la ciudadanía sin distinción de sexo, que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir esos objetivos y en tercer lugar crear un compromiso con los objetivos planteados por la Unión Europea para los años venideros.

La ley presenta planteamientos similares a los de la LOGSE de 1990 en lo referente al funcionamiento y estructura de los centros educativos. Y modifica aspectos de la LOCE en que la Educación Infantil la comprende entre los 0 y 6 años; que los alumnos pueden permanecer en los centros educativos hasta los 18 años; desde los 15 años se pueden cursar los programas de diversificación curricular, y que los padres pueden optar por tres opciones en la materia de religión: una de carácter confesional, otra no confesional o no elegir ninguna opción. Una serie de disposiciones adicionales se dedican a regular aspectos relacionados con el sistema de acceso a los cuerpos docentes, a las nuevas titulaciones, a la función docente etc.

La LOMCE, 2013. (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. También llamada Ley Wert). La última ley del gobierno del Partido Popular ha supuesto un cambio de tal índole sobre la LOE precedente que ha movilizado a toda la comunidad educativa y social en contra de su promotor el ministro José Ignacio Wert que tuvo que dimitir de su cargo tras la aprobación de esta ley que, al contrario de la LOE que fue votada por toda la oposición menos el PP y abstención de IU, ésta fue votada en contra por toda la oposición y sólo contó con los votos del partido en el gobierno. La ley ha sido calificada de sectaria y retrógrada, discrimina a los alumnos en función del nivel socioeconómico, vuelve a dar validez académica a la asignatura de religión (propio de la peor época franquista) y recupera las pruebas externas de evaluación o reválida; al mismo tiempo es más selectiva y exigente a la hora de otorgar becas universitarias y establece conciertos con los centros que separan a los alumnos según su género.

Entre las novedades propuestas por esta ley podemos citar, además de las pruebas finales para obtener los títulos de Graduado y bachiller, que la enseñanza Primaria sólo tendrá carácter orientativo; propone dos opciones para la ESO: enseñanzas académicas que conducen al Bachillerato y las aplicadas que conducen a la Formación Profesional. Desaparecen los Programas de Diversificación Curricular en la Eso. Se crea un título de Formación Profesional Básica; se flexibiliza el acceso desde la Formación Profesional Básica al de FP Grado Medio. A nivel Curricular se implantan asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica; desaparecen los ciclos y el área de Conocimiento del Medio y desaparece la asignatura de Educación para la Ciudadanía. El consejo escolar pierde atribuciones a favor de los directores de centro; y se modifica la comisión de elección del director incrementándose la representación de la administración. Por esta ley el Estado no garantiza al ciudadano una plaza en un centro público de enseñanza.

Expuesta este resumen de las leyes que han surgido en el Estado español desde mediados del siglo XIX, en la actualidad se puede considerar vigentes cinco de las leyes citadas: LODE de 1985; LOU de 2001; LOCFP de 2002, LOE de 2006 (aunque muy mermada por la siguiente) y LOMCE de 2013. En este contexto de circunstancias es nuestro interés hacer una reflexión sobre el estado actual de la Enseñanza Secundaria y tras un breve análisis de nuestra experiencia profesional proponer alternativas que palien la deficiencia que en nuestro ejercicio profesional nos encontramos en la docencia de las asignaturas del currículum escolar.

Una visión introductoria de la docencia en la ESO

En estos tiempos en los que la idea de un gran pacto por la educación está tan de moda, creo que es imprescindible poner el acento en algo que, a los políticos, puestos a legislar en educación, se les suele pasar por alto: escuchar a los docentes.

Ya en el año 2015, el presidente del gobierno, Mariano Rajoy, le encomendó la ardua tarea a José Antonio Marina de realizar un análisis del actual sistema educativo (no universitario), reconocer sus puntos débiles y, en la medida de lo posible, proponer medidas de mejora. Todo ello se plasmó en un documento llamado *Libro Blanco de la profesión Docente*. Sin entrar en la discusión analítica de las conclusiones de este documento, pretendemos elaborar algunas propuestas de carácter personal, basadas en nuestra propia experiencia docente y en la de mis compañeros, en distintos centros de enseñanza secundaria, tanto públicos como privados, de diferentes comunidades autónomas. Únicamente mencionamos dicho documento para destacar una anécdota que me resulta significativa. El propio Sr. Marina, cuando inició la tarea que se le había encargado, dijo que para conocer “el tema del profesorado” decidió preguntar a los que más sabía del asunto, ¿a los profesores? No, a los consejeros de educación. Resulta cuanto menos curioso que a nadie se le haya ocurrido pensar que, si cualquier sistema educativo, bueno o malo, se sustenta en gran parte sobre el profesorado, es al profesorado a quien se debería escuchar, entre otros colectivos (padres, alumnos, empresarios...), y luego, si se quiere, preguntar a los políticos. Entre otras cosas porque políticos son los que han modificado continuamente la Ley General de Educación y los resultados han ido empeorando a cada reforma.

En primer lugar, enumeraremos algunas propuestas que en nuestra opinión contribuirían a mejorar sensiblemente el sistema educativo actual, centrándome en la etapa de secundaria (tanto obligatoria como post-obligatoria) por ser ésta el ámbito de mi actuación docente. No obstante, dejaremos de lado dos tipos de medidas que, a pesar de ser imprescindibles en su influencia sobre los resultados de toda ley, no pueden ser modificadas a corto plazo por ésta. No referimos a medidas de ámbito económico y social: Sería muy fácil proponerle a cualquier gobierno que duplicara, o por qué no, que quintuplicara las partidas para educación. Siempre se nos pone como ejemplo el maravilloso sistema educativo finlandés, y lo es, estoy seguro de ello, pero que a nadie se le escape que en su enseñanza secundaria las ratios son de ocho o doce alumnos por clase. Especial es el aula con 15 alumnos (Finlandia es el cuarto país del mundo en inversión educativa). Mientras que

en muchas comunidades españolas las aulas de secundaria obligatoria están a 30 y las de bachillerato a 40 alumnos.

También podríamos triplicar el salario de los docentes. Y por qué, se preguntarán ustedes, muy sencillo, con un salario tan maravilloso miles de estudiantes que hoy en día quieren ser médicos, ingenieros o arquitectos, querrían dedicarse a la docencia, la competencia haría subir las capacidades requeridas a los docentes y por ende la calidad de la prestación del profesorado.

Dos medidas de fácil aplicación, si no fuera porque requieren de una importante inversión económica.

Tampoco enumeraremos medidas de carácter social, pues éstas parecen aún más difíciles de poner en práctica que las anteriores. Solicitar de la sociedad que el trato al profesorado esté a la altura de lo que se le exige, que el profesor sea una figura respetada en su lugar de trabajo y en la calle, que se valore su esfuerzo diario y el esfuerzo que ha tenido que realizar para alcanzar su posición, etc. resultaría aún más utópico que pedirles a los políticos que inviertan lo apropiado en educación. Con suerte, si la ley que sale del pacto está a la altura que todos deseamos, y si la dejamos trabajar durante dos décadas, sus consecuencias sociales serían tales que conseguiría, de forma natural, el respeto y la puesta en valor para la práctica docente que ahora no nos atrevemos a pedirle a la sociedad.

¿Entonces, de qué medidas estamos hablando? Muy simple, de las medidas más fáciles y baratas que se pueden aplicar: diseño curricular, tanto para el alumnado como para el profesorado. La primera batería de medidas, porque son de fácil aplicación, rápidas en sus resultados y prácticamente gratuitas para la administración, se pueden clasificar en las siguientes líneas de actuación:

1. Formación del profesorado: formación universitaria, formación post-universitaria y sistema de oposición.
2. Diseño curricular en la ESO
3. Horario escolar
4. Evaluación y Autoevaluación

1. *La Formación del profesorado:*

Sin ser exhaustivos en el análisis de la formación del profesorado enumeraremos una serie de propuestas basándonos en la evidencia de la formación que hemos recibido tanto los actuales profesores con los que me relaciono, profesores entre treinta y cinco y cuarenta y cinco años, como la de los profesores que nos anteceden en años de licenciatura, así como también en la generación de profesores que ingresan en la función docente después de nuestro ingreso.

Todos estos docentes expresan de forma unánime que la formación de un profesor de secundaria en España carece de contenidos psico-pedagógicos durante sus estudios de licenciatura, contenidos imprescindibles a todas luces para la eficacia en la labor docente.

Antes de la introducción de los grados del Plan Bolonia los estudiantes universitarios podían completar sus carreras realizando actividades académicas fuera de los planes de estudios bajo la denominación de "créditos de libre elección". En los nuevos planes de estudio, según el Real Decreto 1393/2007, sólo se permite a los universitarios obtener un máximo de seis créditos por "la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación".

Por lo tanto, en el actual plan de estudios universitario ni existe un grado que prepare a profesores de secundaria, ni existe la posibilidad de que un estudiante universitario enfoque sus estudios superiores con el objetivo de llegar a dedicarse a la docencia en la ESO y/o niveles superiores, pues toda la responsabilidad de la formación del docente reside en un Máster.

La primera propuesta consiste en la incorporación a los Grados existentes de nuevas especialidades enfocadas directamente a la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, en todos aquellos Grados Universitarios susceptibles de desarrollar con posterioridad su acción laboral en un centro de Secundaria español.

El sistema de acceso a la función docente

Una vez aprobado el grado y obtenida plaza en las oposiciones que realizan las diferentes Comunidades Autónomas, el profesor estará un año como funcionario en prácticas. Sin más control que la realización de un curso teórico de unas docenas de horas, y bajo la supervisión teórica de un compañero del mismo departamento.

La única experiencia monitorizada que vive un profesor en prácticas la realiza durante el Máster (MAES), pero esta formación post-grado, que tiene como finalidad la adquisición por parte del graduado de aquellos conocimientos necesarios enfocados a la práctica docente, consta únicamente de 60 créditos desarrollados durante un curso académico, 50 de los cuales son teóricos y 10 prácticos.

La segunda propuesta consiste en la implantación de un periodo real de residencia en los centros de Secundaria de un curso lectivo, durante el cual el profesor en prácticas no tiene un horario distinto e independiente de su tutor, por lo que tanto realizaría su función docente siempre dirigido y asesorado por alguien con experiencia.

Sistema de oposiciones

Los profesores de secundaria que aprueban las oposiciones entran directamente en el sistema, independientemente de cuál haya sido su media en el grado ni su nota en la oposición. Las asignaturas y los cursos se reparten en los propios departamentos de los centros sin ningún criterio, más allá de que se requieran dos profesores por nivel en los centros de varias líneas, y que los miembros del Departamento se pongan de acuerdo entre ellos. En la práctica, los profesores de más experiencia y con más años en los centros suelen impartir sus asignaturas en bachillerato por criterios de exclusiva comodidad personal. En esta etapa, post-obligatoria los alumnos "no dan tanto la

lata”. Quizás sería más efectivo evaluar a los profesores en su etapa de prácticas y darle mayor carga horaria en aquellas franjas de edad para las que haya demostrado mejores aptitudes.

Tercera propuesta: la tercera propuesta consiste en la evaluación de las aptitudes del profesor en la etapa de prácticas para que desarrolle la mayor parte de su actividad profesional en el ámbito para el que haya demostrado ser más efectivo pedagógicamente hablando. Lo cual no implica que se le cierren las puertas definitivamente de determinados cursos o niveles a ningún profesional de la enseñanza.

2. *Diseño curricular en la ESO:*

Actualmente, en Andalucía, las asignaturas que cursan los alumnos en la ESO son las siguientes:

1º de eso – Andalucía - LOMCE	Horas semana
Troncales	
Lengua castellana y literatura	4
Primera lengua extranjera	4
Geografía e historia	3
Biología y geología	3
Matemáticas	4
Específicas obligatorias	
Educación física	2
Valores éticos / religión	1
Educación plástica, visual y audiovisual	2
Música	2
Específicas optativas (elegir 1)	
Segunda lengua extranjera	2
Cambios sociales y de género	2
Tecnología	2
Libre disposición	
	2

2º de eso – Andalucía - LOMCE	Horas semana
Troncales	
Lengua castellana y literatura	4
Primera lengua extranjera	3
Geografía e historia	3
Física y química	3
Matemáticas	3

Específicas obligatorias	
Educación física	2
Valores éticos / religión	1
Edu. Plástica, visual y audiovisual	2
Música	2
Tecnología	3
Específicas optativas (elegir 1)	
Segunda lengua extranjera	2
Cambios sociales y de género	2
Tic	2
Libre disposición	
	1

3º de eso – Andalucía - LOMCE	Horas semana
Troncales	
Lengua castellana y literatura	4
Primera lengua extranjera	4
Geografía e historia	3
Biología y geología	2
Física y química	2
Matemáticas aplicadas / académicas	4
Específicas obligatorias	
Educación física	2
Valores éticos / religión	1
Tecnología	3
Específicas optativas (elegir 1)	
Segunda lengua extranjera	2
Música	2
Cultura clásica	2
Ed. Plástica, visual y audiovisual	2
Iniciación a la actividad emprendedora	2
Cambios sociales y de género	2
Libreo configuración obligatoria	
Educación para la ciudadanía	1
Libre disposición	
	1

4º de eso académicas – Andalucía - LOMCE	Horas semana
Troncales	
Lengua castellana y literatura	3
Primera lengua extranjera	4
Geografía e historia	3
Matemáticas	4
Específicas obligatorias	
Educación física	2
Valores éticos / religión	1
Troncales optativas (elegir 2)	
Biología y geología	3
Física y química	3
Latín	3
Economía	3
Específicas optativas (elegir 2)	
Segunda lengua extranjera	3
Educación plástica, visual y audiovisual	3
Música	3
Tic	3
Tecnología	3
Filosofía	3

En total son diez u once asignaturas anuales para alumnos entre doce y dieciséis años.

Con la entrada de la **LOGSE**, en el año 1990, se incorpora un nuevo concepto en la Enseñanza Secundaria: los planes de *Diversificación Curricular*, que se implementarían y mejorarían con la implantación de la **LOCE** (2002) y **LOE** (2006). Actualmente, la LOMCE contempla otro plan equivalente, con la diferencia de que no se aplica a 3º y 4º, como en las leyes anteriores sino en 2º y 3º. Este plan recibe el nombre de **PMAR**. Ambos planes coinciden en el agrupamiento en Ámbitos de conocimiento de las asignaturas comunes de los grupos, en concreto los Ámbitos Científico-Tecnológico y el Lingüístico.

El hecho es que, con los planes de Diversificación y PMAR, alumnos abocados al fracaso en la enseñanza secundaria, en grupos más reducidos (hasta 15 alumnos), y con asignaturas agrupadas en Ámbitos, titulaban en un elevadísimo porcentaje (entre un 70 y un 90% dependiendo de centros y Autonomías).

Aparte de que, obviamente, en grupos reducidos, la calidad de la enseñanza aumenta, tampoco es despreciable el efecto de agrupar los contenidos en Ámbitos de conocimiento. Vamos a demostrarlo analizando un curso cualquiera de ESO, 4º, por ejemplo, y empleando los decretos que desarrollan en currículo en Andalucía (por ser donde desarrollo mi actividad profesional). Estas circunstancias son muy similares en otros cursos de la ESO y otras Autonomías.

Los alumnos de 4º de ESO pueden estar cursando simultáneamente asignaturas como:

- *Matemáticas, Física y Química, Biología y/o Tecnología*
- *Geografía e Historia, Filosofía y Lengua castellana y literatura.*

A priori, no sucede nada porque los alumnos cursen estas asignaturas de forma simultánea. Pero si profundizamos más en sus contenidos y, sobre todo, en la distribución temporal de dichos contenidos, observamos lo siguiente:

MATEMÁTICAS ACADÉMICAS	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	TECNOLOGÍAS	FÍSICA Y QUÍMICA
Procesos, métodos y actitudes en matemática. Planificación del proceso de resolución de problemas. Estrategias y procedimientos puestos en práctica	La evolución de la vida. La célula	Tecnologías de la Información y de la Comunicación	La actividad científica. La materia
Números y álgebra	La dinámica de la Tierra.	Instalaciones en viviendas. Instalaciones características	Modelos atómicos. Sistema Periódico y configuración electrónica
Geometría	Ecología y medio ambiente	Electrónica analógica. Electrónica digital.	Los cambios. Reacciones y ecuaciones químicas
Funciones			El movimiento y las fuerzas

Para no extenderme mucho en consideraciones que sólo ven con soltura profesores de las materias científico-tecnológicas, sirva un ejemplo práctico de lo que se pueden considerar como claras incongruencias de currículo: para explicar correctamente los movimientos de la tierra (bloque 2 de Biología y Geología), el alumno debería haber estudiado previamente el Movimiento y las Fuerzas (Bloque 4 de Física y Química); pero para ello, sería necesario que en Matemáticas ya hubieran estudiado los contenidos de Álgebra (Bloque 2) y de Funciones (Bloque 4).

Estas mismas incongruencias se pueden observar en el área de humanidades. Veamos un ejemplo de incongruencia organizativa del área humanística:

GEOGRAFÍA E HISTORIA	FILOSOFÍA	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
El siglo XVIII en Europa hasta 1789	La Filosofía. Origen, significado y función de la Filosofía	Comunicación oral: escuchar y hablar
La Era de las Revoluciones liberales. Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII	Identidad personal	Comunicación escrita: leer y escribir
La Revolución Industrial	Socialización	Conocimiento de la lengua
El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial	Pensamiento	Educación literaria. Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días. Creación. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX
La época de «Entreguerras» (1919-1945)	Realidad y metafísica	
Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)	Transformación. El concepto de libertad, distintas teorías y perspectivas	
La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético	Contenidos transversales	
El mundo reciente entre los siglos XX y X		
La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI		
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. Los retos de la ciudadanía en el siglo XXI: democracia, tolerancia e inclusión social		

En este ejemplo la incongruencia curricular se ve de forma más clara. Mientras que en las asignaturas de Geografía e Historia y Literatura se estudian los siglos XVIII, XIX y XX (a pesar de que

en ambas materias no se estudia el mismo siglo de forma simultánea, sino que cada una tiene una distribución temporal independiente), en la asignatura de Filosofía se inicia el estudio de la materia desde los orígenes de la Filosofía (Grecia, siglo V a.C.).

Cuarta Propuesta: Unificar las asignaturas por ámbitos para, de esta forma, conseguir un triple objetivo:

Ganar en coherencia a la hora de tratar los contenidos con los alumnos (evitar que el profesor de física de 1º de bachillerato emplee las derivadas cuando el de matemáticas aún no las ha explicado. Evitar que se estudien en Historia, Filosofía y Literatura tres siglos diferentes de forma simultánea).

Aumentar el número de horas de cada asignatura: de esta forma los contenidos se ven de forma más coherente y global (de esta forma se consiguen uniones lógicas como Ciencias de la Naturaleza y Métodos de la Ciencia, en 2º de la ESO). Por otra parte, al dotar de más contenidos el currículo de una materia también persigue el objetivo de que los alumnos las valoren de otra forma y ellos mismos le asignen un mayor peso específico.

Aumentar el número de horas que los profesores comparten con los grupos. Actualmente existen muchas materias de una o dos horas semanales. Generalmente, y por motivos organizativos (falta de personal), en estas asignaturas, generalmente optativas, se agrupan alumnos de diferentes líneas para conseguir un número mínimo de matrículas por curso. De esta forma el contacto del profesorado con los alumnos es escaso y de poca calidad, dado que no se ve al alumno en su grupo, sino en una mezcla de grupos, lo que no facilita en absoluto el desarrollo de la materia. Por otra parte, en la medida en la que el número de horas de trabajo de un profesor con un cierto grupo aumenta también lo hace el conocimiento mutuo y, por tanto, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Propuesta de Diseño Curricular para la ESO:

Ámbitos y asignaturas obligatorias en la eso	H/sem	Asignaturas actuales
Ámbito científico tecnológico	4	Matemáticas, física, tecnología
Ámbito científico biológico	3	Ciencias de la naturaleza, biología y
Ámbito humanístico	5	Lengua española y literatura, geografía
Lengua extranjera	4	Inglés
Educación artística	4	Música, plástica y dibujo
Educación física	3	Educación física
Ámbitos y asignaturas optativas en la eso		Asignaturas actuales
Segunda lengua extranjera	2	Francés, alemán, portugués
Refuerzo de asignaturas troncales	2	Lengua, matemáticas, inglés

A pesar de que en todos los cursos las materias son las mismas formalmente, resulta evidente que sus contenidos no deben serlo, pues se debe priorizar el estudio de las herramientas antes que el de sus aplicaciones.

Por ejemplo, en el primer ciclo de la ESO, en el *Ámbito Científico-Tecnológico*, se primarán los contenidos matemáticos frente a los de las asignaturas de Física y Tecnología. La razón está clara, para dotar de las herramientas necesarias a los alumnos para luego poder aplicarlas a la resolución y montaje de circuitos eléctricos o para el análisis de movimientos.

En el *ámbito humanístico* se priorizan en el primer curso los contenidos de lengua e historia frente a la literatura, y sólo cuando se empiezan a estudiar los siglos XI y XII, en los que aparece la primera producción literaria en castellano antiguo, se incorporan dichos contenidos.

El objetivo es desarrollar los contenidos de forma lineal, coherente, conjunta y ordenada. Estudiar primero las herramientas y posteriormente sus aplicaciones. Analizar los siglos desde una perspectiva multifocal (arte, historia, literatura, filosofía, economía, religión...), centrándose en el estudio de sus hechos más destacados (históricos, científicos, artísticos...) de forma progresiva cronológica.

Por otra parte, también sería conveniente realizar, en el segundo ciclo de ESO, una diferenciación de contenidos para aquellos alumnos que se dirijan al Bachillerato y los estudios de Grado, y los que tengan puesto su objetivo en los Ciclos Formativos, primando los aspectos prácticos en esta segunda línea, frente a los contenidos más teóricos de las enseñanzas académicas.

Horario Escolar:

Los adolescentes españoles tienen unas 150 horas de clases más que la media de sus compañeros de Europa. Y además en menos días lectivos, puesto que las vacaciones escolares son ligeramente más largas en nuestro país. El resultado es que nuestros alumnos se sienten más agobiados durante el periodo académico. A menudo los padres nos preguntamos si es necesaria tal acumulación de deberes, pero si tenemos en cuenta que nuestros estudiantes se pasan más horas en clase que sus iguales europeos, y algunos días menos al año, podemos entender tal acumulación de tareas pendientes. Si a eso le sumamos que, como hemos dicho antes, tienen diez u once asignaturas anuales, el resultado es un colectivo de alumnos que están superados por el horario (al menos por aquellos que se toman su educación en serio).

Quinta Propuesta: Si comparamos el cuadro de materias LOMCE y el cuadro de materias de la propuesta anterior, podemos comprobar que no sólo varía el número de asignaturas, sino el cómputo total de horas. Actualmente los adolescentes españoles están en las aulas trabajando 30 horas semanales. En cambio, nuestra propuesta reduce a 25 horas semanales el horario lectivo de los estudiantes de secundaria. No obstante, esto no significa que las horas de permanencia en el centro deban reducirse, lo que preocuparía en alto grado a la mayor parte de las familias. Si no que los alumnos podrían realizar otras actividades formativas, igualmente de alto valor cultural, que

permitan trabajar sus cualidades de forma transversal, sin que se trate de materias evaluables. Por ejemplo: actividades deportivas, ajedrez, grupos de debates, grupos de lectura, talleres de escritura creativa, bandas de música, etc.

Evaluación y Autoevaluación del proceso:

Sexta y última propuesta: todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe evaluarse al finalizar cada curso, y también cada periodo más prolongado (por ejemplo, un lustro) para valorar el efecto de las medidas implementadas. No se tomará como elemento de análisis el número de suspensos ni de promociones, pues este factor tiene una relación indirecta con las medidas adoptadas, y además, tenerlo en cuenta puede adulterar los resultados obtenidos induciendo al sistema a aprobar más para mejorar las cifras (tal como está sucediendo ya).

La autoevaluación, obviamente, deben hacerla los profesores y los departamentos. Pero la evaluación debe ser externa, realizada por equipos compuestos de docentes especialistas procedentes de otros centros que no sea el evaluado, inspectores de educación y empresas externas dedicadas al control de calidad, que determinen los factores que intervienen en los resultados, y la forma de modificarlos para aumentar la eficacia y la calidad del sistema.

Conclusión

Del análisis de la formación académica de los licenciados que van a ejercer como profesores de enseñanza secundaria en España podemos apreciar la nula formación psicopedagógica que reciben. Su labor docente y la aplicación de las técnicas de enseñanza que en ella aplican son extraídas bien de la confrontación con las experiencias de sus compañeros, bien por un aprendizaje de ensayo y error o bien por la repetición de lo que ha recibido durante su formación escolar y académica.

Por ello estimamos que una serie de medidas de tipo organizativo que no implican coste económico significativo supondrían una notable y sustancial mejora en la formación y rendimiento académico de los alumnos de secundaria. Estas medidas las resumimos en las siguientes propuestas:

La primera propuesta consiste en la incorporación a los Grados existentes de nuevas especialidades enfocadas directamente a la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria, en todos aquellos Grados Universitarios susceptibles de desarrollar con posterioridad su acción laboral en un centro de Secundaria español.

La segunda propuesta se basa en la implantación de un periodo real de residencia en los centros de Secundaria de un curso lectivo, durante el cual el profesor en prácticas no tiene un horario distinto e independiente de su tutor, por lo que tanto realizaría su función docente siempre dirigido y asesorado por alguien con experiencia.

La tercera propuesta tiene como objetivo la evaluación de las aptitudes del profesor en la etapa de prácticas para que desarrolle la mayor parte de su actividad profesional en el ámbito para el que

haya demostrado ser más efectivo pedagógicamente hablando. Lo cual no implica que se le cierren las puertas definitivamente de determinados cursos o niveles a ningún profesional de la enseñanza.

La cuarta Propuesta persigue unificar las asignaturas por ámbitos para, de esta forma, conseguir un triple objetivo:

Ganar en coherencia a la hora de tratar los contenidos con los alumnos.

Aumentar el número de horas de cada asignatura que, al dotar de más contenidos el currículo de una materia, también persigue el objetivo de que los alumnos las valoren de otra forma y ellos mismos le asignen un mayor peso específico.

Aumentar el número de horas que los profesores comparten con los grupos.

Quinta Propuesta reducir a 25 horas semanales el horario lectivo de los estudiantes de secundaria. Ello no implicaría que las horas de permanencia en el centro deban reducirse, lo que preocuparía en alto grado a la mayor parte de las familias. Si no que los alumnos podrían realizar otras actividades formativas

Nuestra sexta propuesta pretende que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea evaluado al finalizar cada curso, y también en cada periodo más prolongado (por ejemplo un lustro) para valorar el efecto de las medidas implementadas

Bibliografía

ARANDA CAMPOY, T. J., & PANTOJA VALLEJO, A. (2000). <La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro>. *Revista de investigación educativa, RIE*, 18(1), 147-174.^[1]_[SEP]

<https://www.anpeandalucia.org/userfiles/file/pdfs3/Itinerarios_ESO_17_06_2015.pdf> [Consulta: 10.11.2017]

<<http://www.aulaplaneta.com/2015/01/22/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-finlandia/>>. [Consulta: 15.11.2017]

<<http://blog.educalab.es/inee/2017/09/12/panorama-de-la-educacion-2017-espana-en-comparacion-con-los-paises-de-la-ocde/>>. [Consulta: 16.11.2017]

BARCELÓ CERDÁ, María L., RUIZ-CORBELLA, Marta (2015). <Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas>. *Revista Fuentes* (17), 17-39

BERENGUERAS PONT, Mercé. VERA MUR, José M., “Las leyes de Educación en España en los últimos doscientos años”. Unión Sindical de Inspectores de Educación. Revista Supervisión 21. Nº 38. Octubre 2015. <<http://usie.es/las-leyes-de-educacion-en-espana-en-los-ultimos-doscientos-anos/>> ISSN 1886-5895. [Consulta:30.12.2017]

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2007). <La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional>. *ESE: Estudios sobre educación*, (12), 13-30.

COLLINSON, V., KOZINA, E., KATE Lin, Y., LING, L., MATHESON, I., Y Alter. (2009). <Professional development for teachers: a world of change>. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2012). <Formación del profesorado de educación secundaria>. *Tendencias pedagógicas*, (19), 149-174.

GARCÍA CORREA, A., ESCARBAJAL FRUTOS, A., & IZQUIERDO RUS, T. (2011). <La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar>. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 27-42. [SEP]

GONZÁLEZ VALLINAS ÁLVAREZ, P., OTERINO, D., & SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2007). <Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias>. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1).

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M. (2011). <La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster>. *Participación educativa*, (17), 96-107.

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2006). <Actualidad y nuevos retos de la formación permanente>. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).

<http://educalab.es/inee/indicadores-educativos/internacionales/ocde> [Consulta: 20.11.2017]

JONNAERT, Ph., BARRETTE J. MASCHIOTRA, D., MANE, Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nés de ce conceptácelui de l'agir compétent*. Genève : BIE/UNESCO

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21001909/helvia/sitio/<print.cgi?wid_seccion=49&wid_item=&wOut=print#_1%C2%BA_ESO>. [Consulta: 20.11.2017]

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf> .[Consulta: 15.11.2017].

<<http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/>>. [Consulta: 18.11.2017]

<<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>>. [Consulta: 21.11.2017]

LODE. BOE.es. < <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>> [Consulta: 29.12/2017]

LOE BOE.es <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. [Consulta: 29.12.2017]

LOGSE. BOE.es https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172. [Consulta: 28.12.2017]

LOMCE - BOE.es <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. [Consulta: 28.12.2017]

LOPEG. BOE.es <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>>. [Consulta: 28.12.2017]

MONTERO ALCAIDE, Antonio, “La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)” [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <[http:// http://revista.muesca.es/articulos1/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857](http://http://revista.muesca.es/articulos1/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857)> ISSN 1989-5909 [Consulta: 23.12.2017].

MORENO OLMEDILLA, J. M. (2006). <Profesorado de Educación Secundaria y calidad de la educación: políticas alternativas para la formación y desarrollo profesional>. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1).

MOYANO, LEY. <https://www.upct.es/seeu/as/divulgación_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/ley_moyano.htm>[Consulta: 28.12.2017]

NOVOA, A. (2009). <Para una formación de profesores construida dentro de la profesión>. *Revista de educación*, (350), 203-218.

OSORIO PINEDA, I. (2017). <Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación>. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3). 131—143. DOI: <http://dx.doi.org/106018/reifop.20.3.276171>

PÉREZ GÓMEZ (2010). <Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes>. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55^[1]_{SÉP.}

Santos Guerra, M.

TIANA FERRER, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, (22), 39-58.

VEGA GIL, Leoncio (1997). “La reforma educativa en España (1970-1990)” *Educar em Revista*. no.13 Curitiba Jan./Dec. 1997.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100008>[Consulta 27.12.2017]

Visitas interactivas al Museo de Física de la UNLP: Experiencias asombrosas

Interactive visits to the Museum of Physics of the UNLP: Amazing experiences

**Fiorella Di Claudio
María Mercedes Leoz
Rodrigo Conte**
Museo de Física, Universidad Nacional de La Plata

Fecha de recepción del original: septiembre 2017

Fecha de aceptación: octubre 2017

Resumen

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer el Museo de Física de la Ciudad de La Plata, y su modo peculiar de ser recorrido. A diferencia de otros museos, los visitantes no recorren grandes salas, sino que “recorren” el museo a partir de las diversas experiencias participativas que se desarrollan utilizando los instrumentos patrimoniales, que fueron comprados por la Universidad Nacional de La Plata en 1906. Estos instrumentos permiten a los visitantes tener un acercamiento a diferentes temas que aborda la física: desde “ver” las ondas de sonido en el fuego, hasta producir chispazos. Además de estas visitas, en el Museo se desarrollan otras tantas y variadas actividades, como espectáculos que mezclan ciencia y arte, en los cuales el público se convierte en protagonista, teniendo un acercamiento a la ciencia de un modo lúdico y amigable.

Palabras clave: Museo de Física, enseñanza no formal de las ciencias, experiencias, participativo, visitas, prácticas docentes, “Museos a la luz de la luna”.

Abstract

The present work has the purpose to make known the Museum of Physics of La Plata City, and its peculiar way of being visited. Unlike other museums, visitors do not go through large halls, but rather “walk” the museum from the various participatory experiences that are developed using the patrimonial instruments, which were bought by the Universidad Nacional de La Plata in 1906. These instruments allow visitors to get closer to the issues that address physics: from “seeing” the sound waves in the fire, to producing sparks. In addition to these visits, in the Museum there are many different activities, such as shows that mix science and art, in which the public becomes a protagonist, having an approach to science in a playful and friendly way.

Keywords: Museum of Physics, non-formal science teaching, experiences, participatory, visitors, teaching practices, “Museos a la luz de la luna”.

Introducción: “El Museo de Física: un lugar peculiar”

El Museo de Física es un espacio de encuentro con la ciencia, abierto a todo el público. Se encuentra ubicado en el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de la Plata, en Buenos Aires, Argentina. En su interior alberga una colección de más de 3000 instrumentos utilizados para la enseñanza de la Física en las universidades de principios del siglo XX.

El Museo tiene como misión ser difusor del patrimonio histórico que compone su acervo y funcionar como un centro participativo de ciencia. Se propone despertar inquietudes y curiosidad sobre los fenómenos naturales que aborda la física, apelando a la capacidad de asombro mediante experiencias participativas.

Para llevar a cabo esto, se cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales en diversas áreas: museólogos, físicos, matemáticos y biotecnólogos entre otros.

Presentación del museo

El Museo de Física, pertenece a la Red de Museos, que vincula a todos los Museos Universitarios de la UNLP. Dicho museo abrió sus puertas en septiembre de 1997 y, a lo largo de sus 20 años, ha sido visitado por grupos de todos los niveles educativos y por visitantes ocasionales con diversas inquietudes. La principal colección que forma el patrimonio cuenta con más de 3000 instrumentos diseñados con fines didácticos por una empresa alemana, Max Kohl. La facultad adquirió este instrumental en 1906 con el fin de realizar demostraciones durante las clases de física.

El Museo cuenta con un sistema de visitas guiadas que está dirigido al público en general y a grupos de nivel preescolar, escolar, terciario, universitario y personas con discapacidades. Los visitantes son recibidos en la Sala, donde se encuentra expuesta la mayor parte de la colección. Los grupos con visita programada, se sientan frente a una mesa con una selección de instrumentos y, junto a dos docentes del Museo, van recorriendo la temática pactada con el docente a cargo del grupo. Para ello, se alterna la puesta en funcionamiento de estos instrumentos con preguntas disparadoras de discusiones, siguiendo una secuencia marcada en buena medida por las respuestas de los visitantes, sus propias preguntas y propuestas.

Los recursos humanos del Museo van desde la dirección y gestión, pasando por el equipo de restauración y conservación preventiva, hasta los docentes que están a cargo de la coordinación de las visitas.

Además de las exhibiciones, se realizan clases interactivas de física, actividades de extensión y divulgación, muestras itinerantes, y se participa en diversos eventos de divulgación y comunicación social de las ciencias, por ejemplo Museos a la luz de la luna, Semana de Ciencia y Técnica, entre otras.

Objetivos del trabajo

Con el presente trabajo se pretende dar a conocer, entre la variedad de actividades que realizamos en el Museo dentro del marco de la enseñanza no formal de la ciencia, el enfoque de la enseñanza durante las charlas diarias participativas e interactivas de diferentes temas de la física.

Diseño y descripción de la experiencia: “Ciencia, interacción y asombro”

Como miembros del equipo docente del Museo buscamos que el papel protagónico sea de los visitantes y su interacción con los instrumentos. Es así que durante las visitas utilizamos los instrumentos patrimoniales, los nuevos instrumentos hechos de materiales caseros, y las réplicas de instrumentos deteriorados. Con el fin de diferenciar el ámbito del Museo con el ámbito escolar, cuando los visitantes entran a la Sala, se disponen en semicírculo mirando hacia la mesa de demostraciones, esta disposición hace que todos podamos vernos y así tener una mejor interacción a lo largo de las intervenciones favoreciendo el contacto visual. Nosotros, los docentes, nos acomodamos en el frente y entre los visitantes, como un punto y contrapunto. Se establecen reglas de convivencia: participar y escuchar, ninguna respuesta está mal, y los docentes a cargo del curso no podrán evaluar las respuestas de sus alumnos.

Una vez establecido el clima de trabajo comenzamos con: una introducción que sitúa a los visitantes en el espacio institucional y físico del Museo; las actividades del Museo; las funciones de la universidad; la historia de los instrumentos y su función; la diversidad de temas que estudia la física; y la figura del “científico” en la sociedad. La finalidad de estos tópicos es poner en discusión el rol fundamental de la Ciencia y la Universidad en las sociedades modernas, en cuanto a sus aportes al conocimiento y transmisión del mismo durante generaciones. Al mismo tiempo, se busca poner en cuestión ideas del sentido común sobre los científicos: que son genios, que sólo son varones, que trabajan en forma aislada y además, que la ciencia es una actividad humana y por ende no es infalible.

Durante las visitas de distintos grupos etarios, los contenidos de cada tema de física son abordados desde una perspectiva que enfatiza su vinculación con hechos de la vida cotidiana, su importancia a nivel tecnológico y su utilidad en la resolución de los problemas concretos de la sociedad actual. Las temáticas van desde fenómenos físicos como la descomposición de la luz hasta el funcionamiento de una cocina solar o el desarrollo de nuevos materiales. A su vez el contenido no cumple un rol central durante la visita, sino que es transversal a la misma: buscamos que el centro sea una problemática, un objeto o un fenómeno. Para construir el conocimiento discutimos, experimentamos y reflexionamos, pues los esfuerzos siempre apuntan a motivar el razonamiento lógico. Se plantea un desafío intelectual, sin perder de vista lo emocional, los intereses y las realidades de los visitantes.

El Museo es visitado por una gran variedad de personas. No sólo difieren en la edad (nos visitan niños de cinco años hasta adultos mayores), además existe una consecuente diversidad de conocimientos y de razonamientos, así como sus realidades sociales y culturales. Por eso, las visitas son flexibles y cambian según el grupo que nos visita. Las modificaciones fundamentales son: el lenguaje, la profundidad de las explicaciones y las problemáticas y discusiones que se proponen.

Para cada eje temático hemos diseñado una guía para los docentes del Museo, la cual explicita los objetivos de la visita del día, una secuencia que indica el hilo conductor del tema, un listado con los instrumentos necesarios, un guion con preguntas, explicaciones, y discusiones, y la descripción con su respectiva explicación de las experiencias y demostraciones. La secuencia de las experiencias y las estrategias didácticas están fundadas en base a cómo se construye el conocimiento desde el punto de vista cognitivo en cada grupo etario que asiste a la visita: preescolar, primario, secundario o universitario, y considerando al conocimiento como un espiral desde el punto de vista del paradigma constructivista. Con esta dinámica intentamos lograr que los visitantes enriquezcan su conocimiento y se motiven a seguir conociendo a la manera de una espiral interminable. Esta guía no es rígida sino flexible, de manera que se modifica según las inquietudes y propuestas de los visitantes. De esta manera, se va eligiendo sobre la marcha de la visita a qué experiencias dedicarles más tiempo, o qué cuestiones discutir con mayor profundidad.

Ya hace algunos años el Museo viene participando del evento anual “Museos a la luz de la luna” organizado por la Universidad Nacional de La Plata, el cual consiste en abrir los museos en horarios no convencionales, en este caso hasta la medianoche, con propuestas o exhibiciones que salen de lo habitual.

Para estos eventos ideamos una forma de comunicar conocimientos científicos usando como disparador personajes de ciencia (y de ciencia ficción), a partir de la elaboración de guiones que cuentan cómo se vinculan los personajes con la ciencia, y en particular, con la física. La forma de comunicación que elegimos es a través de shows o espectáculos en los que se articulan conocimientos de física, química, arte, historia y filosofía, y en la que se exhiben y muestran en funcionamiento algunos de los instrumentos del acervo del Museo. Al igual que las visitas, estos espectáculos forman parte de las actividades de enseñanza no formal de la ciencia que desarrolla el Museo, pero destinado a un público diverso, tanto en edad como en conocimientos de ciencia.

Resultados

Si bien el Museo de Física es menos conocido que otros museos de la ciudad, los visitantes que vuelven a concurrir lo recuerdan por sus experiencias sorprendentes.

En general recibimos una respuesta positiva de los visitantes. Esto se refleja en su actitud participativa y motivadora ante nuestra propuesta, pues sus intervenciones son vastas tanto como la voluntad para ser parte de las demostraciones. El asombro y el interés ante las distintas experiencias se advierte una y otra vez durante las visitas. Esto también se ve plasmado en los registros escritos en nuestro libro de visitas: los mensajes son de felicitaciones y dan cuenta de una experiencia

satisfactoria para los visitantes el haber participado de las actividades. Al mismo tiempo los/as docentes de los grupos escolares nos suelen dejar comentarios a través de nuestro correo electrónico.

Haciendo una revisión anual damos cuenta de que nuestro calendario de visitas suele estar completo varios meses antes de que termine el ciclo lectivo. Otra particularidad es que los/as docentes que coordinan las visitas al museo, las repiten año a año, y a su vez han aportado y/o sugerido modificaciones según los contenidos a los que quieren dar énfasis durante sus clases en el aula.

Para el evento “Museos a la luz de la luna” concurren alrededor de 1500 personas, y muchos visitantes de Sala expresan haber conocido al museo con motivo de esta ocasión. En estos eventos el público se muestra muy entusiasmado por asistir a los espectáculos y participar de los stands y la variedad de actividades que se desarrollan.

Evaluación

El diseño y armado de guiones para las visitas permite revisar la práctica docente constantemente, ya que se tiene un registro del armado y secuencia de las experiencias y dispositivos de demostración. Además, propicia un marco para la formación de docentes nuevos que ingresan a trabajar en el equipo. Este diseño se encuentra a disposición en nuestra página web para que, los docentes que nos visitan tengan conocimiento de los contenidos que se desarrollarán y seguir trabajándolos en el aula.

Las devoluciones que recibimos a través de nuestro correo electrónico, nuestra página de Facebook y del público en forma personal, dan cuenta de la motivación e interés que surgieron durante las actividades/visitas en el Museo. Entendemos que éstas lograron inquietar a los visitantes lo suficiente como para: recrear las experiencias tanto en sus casas como en el aula, participar de Ferias de Ciencias, Olimpiadas de Física y Matemática, etc.

Vale rescatar que durante y después del evento “Museos a la luz de la luna” nuestra fanpage de facebook muestra un incremento exponencial en relación a la cantidad anual de personas alcanzadas.

Pese a que no contamos con una herramienta sistemática de evaluación, el equipo docente hace una revisión de sus prácticas a diario, intercambiando experiencias, estrategias didácticas e ideas que surgen durante cada visita, ya sea sobre las posibles secuencias en el desarrollo de las demostraciones como en la profundidad de las explicaciones del tema.

Conclusiones

La conclusión más rica de todo este trabajo es advertir/reafirmar que reflexionar, revisar y analizar nuestras prácticas es menester para mejorar nuestra propuesta de enseñanza de la Física.

Como trabajo a futuro, planteamos desarrollar actividades pre- y post -visita, ya que el diálogo previo con el docente visitante permitirá enfocarnos en temáticas y actividades que sirvan como

complemento al trabajo en el aula; las actividades y devoluciones posteriores nos servirían como evaluación.

Sentimos una gran satisfacción al ver la concurrencia masiva de público durante los sucesivos eventos de “Museos a la luz de la luna”, las devoluciones en redes sociales y las repercusiones en los medios de comunicación locales. Los esfuerzos en el planeamiento y la puesta en escena rinden sus frutos a nivel grupal, pues no es fácil trabajar en forma colectiva e interdisciplinaria, y cuando esto se logra nos inunda una sensación de alegría.

Bibliografía

MARTA DUJOVNE (1995): “Entre musas y musarañas, una visita al museo”, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

<https://www.facebook.com/museodefisica.unlp/>

<http://museo.fisica.unlp.edu.ar/>

<http://museofisica.blogspot.com.ar/>

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42095/Documento_completo.pdf?sequence=1

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41779/Documento_completo.pdf?sequence=1

Anexos



Imagen 1: Sala del Museo en “Museos a la luz de la luna, edición superhéroes”.



Imagen 2: Sala del Museo en “Museos a la luz de la luna, edición noche de brujas”



Imagen 3: Tubo de neón encendido con la bobina de Tesla.



Imagen 4: Clase de acústica dirigida a estudiantes de música de la UNLP.



Imagen 5: Clase de metodología científica dirigida a alumnos de nivel secundario.



Imagen 6: Clase de magnetismo dirigida a alumnos de nivel inicial.

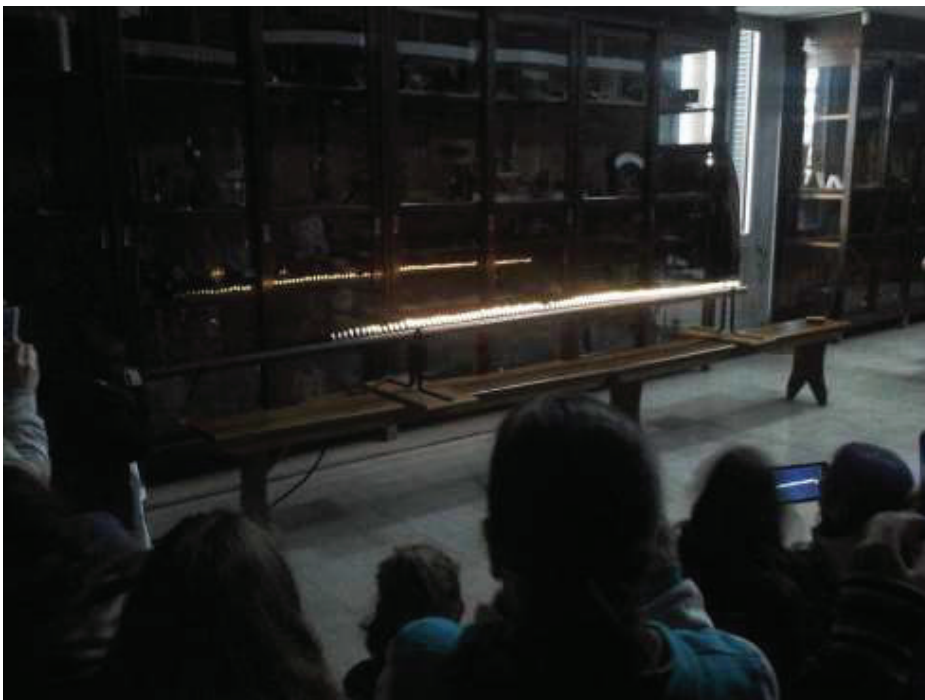


Imagen 7: Experiencia con el tubo de llamas en una clase de ondas.



Imagen 8: Experiencias de óptica en la “Feria del tomate platense”.



Imagen 9: Parte de la muestra itinerante “Viajes extraordinarios”.

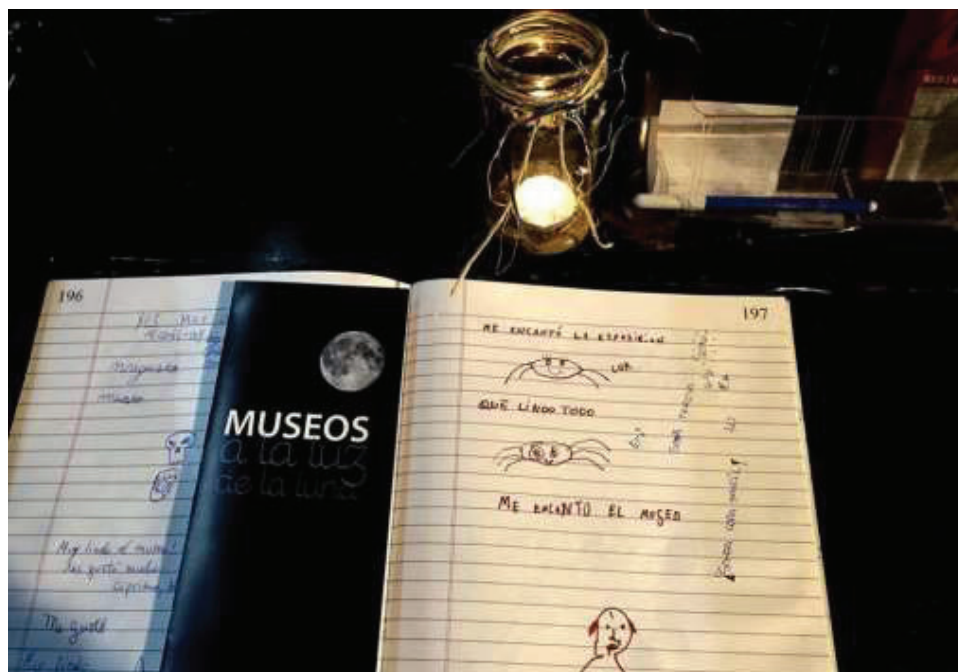


Imagen 10: Libro de visitas.



Imagen 11: Flyer de la última edición de "Museos a la luz de la luna".



Imagen 12: Inicio del espectáculo: “De Magia Veterum”. Fotografía: Juan Isidori.

Aurora Villa, pionera de la enseñanza de la educación física femenina en España

Aurora Villa, pioneer in the girls's physical education in Spain

José Luis Rodríguez Villa

Resumen

Aurora Villa, nacida en Madrid en 1913, cursó estudios en el Instituto Escuela, centro educativo introductor de nuevas pedagogías; allí ejerció como profesora de educación física. La atracción por los deportes, unida a un espíritu lleno de constancia, fortaleza y vitalidad, la llevó a ser una de las primeras atletas españolas; practicó también la natación y el esquí, cosechando triunfos y récords. Se hizo médico, fue especialista oftalmólogo y pionera en el tratamiento del estrabismo. Hablaba correctamente tres idiomas: francés, inglés y alemán. Ejerció hasta los 84 años.

Palabras clave: Instituto Escuela, profesora de gimnasia, deportista, médico, oftalmóloga, estra-bóloga, plurilingüe, pionera.

Abstract

Aurora Villa born in Madrid in 1913, and studied at the Instituto- Escuela, an experimental teaching facility pioneering innovative teaching methods where she subsequently became teacher of sports and gymnastics; her love of sport combined with a personality characterized by perseverance, strength and vitality led her to become one of the first female athletes in Spain. As a swimmer and skier she also celebrated triumphs and set new records.

After qualifying as a doctor, she became a specialist in Ophthalmology and pioneered the treatment of the strabismus in Spain; she spoke three foreign languages fluently: French, English and German.

Her professional career continued up to the age of eighty four.

Keywords: Instituto Escuela, new pedagogical practices, teacher in gymnastics, sportswoman, Physician, Ophthalmologist, strabismus treatment, pioneer, languages expertise.



Ilustración 1. Geografía: Islas Británicas, acuarela.

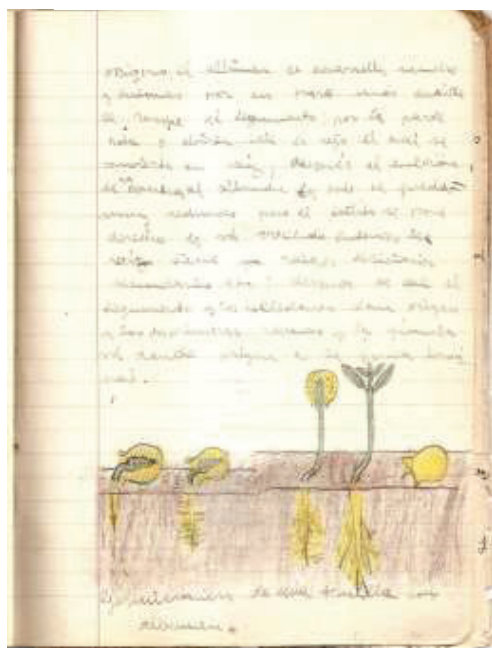


Ilustración 2. Cuaderno de Botánica, detalle

Aurora Villa Olmedo nace en Madrid el 16 de octubre de 1913 en el seno de una familia de arraigada tradición artística y musical: la madre, Filomena Olmedo, es corista; el padre, Luis Villa González, violonchelista -miembro de la Orquesta Sinfónica de Madrid, del Teatro Real, de la Banda Municipal de Madrid e intérprete del Cuarteto Francés-; su abuelo fue primer violín de la orquesta del Teatro Real; su tío, Ricardo Villa, fue fundador-director de la Banda Municipal de Madrid.

Aurora inició su educación en un colegio de monjas; como no percibiera buenos progresos, en 1920 su padre tiene el acierto e intuición de inscribirla en el **Instituto Escuela** de Madrid. Era esta entidad educativa pionera en el ámbito pedagógico. Creada por la Junta para Ampliación de Estudios en 1918, constituyó un centro educativo oficial de carácter experimental, con dos objetivos fundamentales: la formación del profesorado y la modernización de la enseñanza secundaria, actualizando sus contenidos e incorporando a la práctica pedagógica los métodos educativos que se empleaban en otros países europeos, por entonces más desarrollados.

Para fomentar todas las capacidades del alumno, el Instituto Escuela introdujo en su plan de estudios la Música y el Canto, los Trabajos Manuales y el Dibujo; además de la Educación Física, que en aquella época se denominaba Juegos y Deportes. Se concedía especial importancia al contacto, al valor formativo de los juegos organizados. La enseñanza normal del niño residía en el ambiente de la escuela.

En los Planes de Estudios del “Instituto” figuraba la gimnasia como materia obligada de 1º a 4º de Bachillerato, con una dedicación de seis horas semanales; en 5º y 6º no se contempla en los horarios de clase, pero se seguían practicando los deportes: saltos, carreras, lanzamientos..., tenis y baloncesto.

En este ambiente educativo permaneció Aurora Villa como alumna hasta los dieciocho años. El alumnado no era muy numeroso -30 alumnos por clase-, se estudiaba confeccionando por el propio alumno cuadernos de las distintas materias.

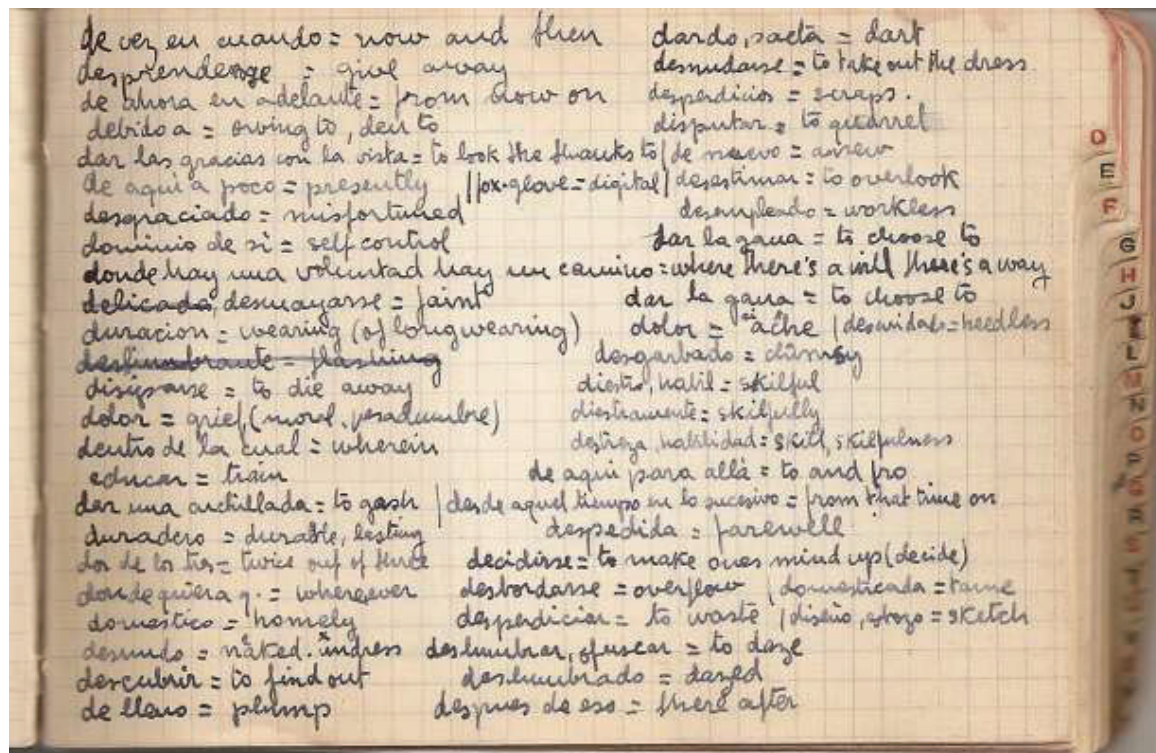


Ilustración 3. Cuaderno personal de vocabulario de inglés.

No se celebraba misa, la religión era una asignatura voluntaria, chicos y chicas practicaban los mismos ejercicios deportivos, se hacían excursiones fomentando el contacto con la naturaleza. Aurora Villa era muy ducha en la acuarela, confeccionó trabajos en cuero repujado y un cofrecito en labor de marquetaría.

En el curso lectivo de 1932, acabado su ciclo como alumna, Aurora fue designada como profesora de Juegos y Deportes en el centro que el Instituto tenía en “los altos del hipódromo”-tras la Guerra civil ocupados por el Instituto Ramiro de Maeztu-. Impartía clases a los alumnos de 4º, 5º y 6º curso.

El resto del profesorado de esta incipiente Educación Física estaba formado por Ángeles Gasset (1928-1933), Irene Castro Martín (1928-1934), Josefa Irazábal Llobateras (1928-1932), Lucinda Moles Piña (1928-1933), Margot Moles Piña (1933-1934) y Carmen Castro Madinaveitia (1929-1933).

Gracias a este trabajo de enseñanza, Aurora Villa pudo empezar a pagarse los estudios de Medicina. En sus ratos libres, perfeccionó el francés y aprendió el inglés y el alemán, idiomas que con el tiempo llegó a dominar.

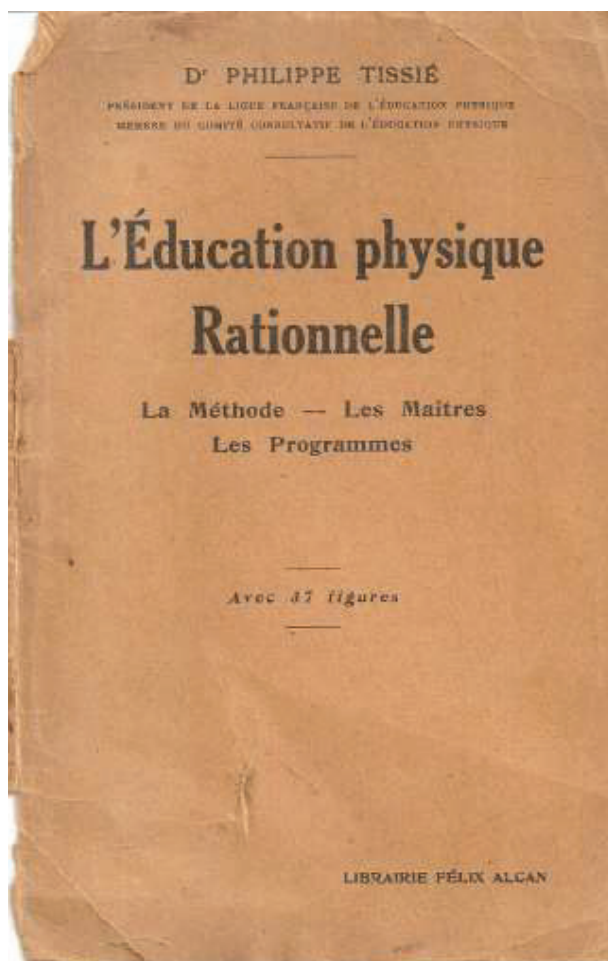


Ilustración 4. Libro de formación en la Educación Física (Paris, Librairie Félix Alcan, 1922).

A la faceta de profesora de Educación Física, debe agregarse una extensa práctica deportiva. En la primavera de 1929, Manuel Robles, profesor de gimnasia del Instituto Escuela para los alumnos masculinos, ve en Aurora Villa y en otras monitoras, Lucinda y Margot Moles y Carmen Herrero, condiciones para la práctica atlética; las lleva a la Sociedad Atlética, un humilde club fundado en 1926 por un grupo de atletas masculinos en los terrenos del benefactor marqués de Lorana, en los límites del Barrio de la Guindalera, otrora las afuera de Madrid. Allí se entrenan estas ilusionadas mujeres, modernas, dinámicas y “siempre de exquisita feminidad”; ellas se confeccionan unos *shorts* en seda negra, llevan unas camisetas sin mangas y, en ocasiones, sin sujetador, algo muy provocativo en una España envuelta en prejuicios.

El 25 de junio de 1929 celebran su primera competición. Aurora Villa es de las más jóvenes, solo tiene 16 años. La Federación Castellana de Atletismo accedió a controlar la competición y registrar las marcas que establecieron los primeros récords de España en categoría femenina. ¡Aurora hizo un salto de 4,385 m. en longitud!

En el primer Campeonato de España de Atletismo, celebrado en Madrid en 1931, Aurora Villa se proclamó campeona de salto de altura y lanzamiento de jabalina; logró el récord mundial de lanzamiento de peso en 18,50 metros, que le sería poco después arrebatado; en el segundo Campeonato, celebrado en octubre de 1932 en el estadio de Montjuïc (Barcelona), ganó la carrera de 600 metros lisos, el lanzamiento de jabalina (27,34 m.), velocidad en 80 y 150 m. y el salto de altura (1,32 m.), batiendo récords. Los estudios universitarios de Medicina y posteriormente la Guerra Civil le impidieron proseguir su palmarés.



Ilustración 5. Deportistas del Instituto Escuela, Aurora, 3ª por la izda.



Ilustración 6. Practicando esquí (Sierra de Guadarrama).

Junto a un grupo de amigos, frecuentaba la sierra de Navacerrada donde aprendió la práctica del esquí; como socia del Club Peñalara y la Sociedad Deportiva Excursionista, participó con éxito en varios campeonatos. En el año 1930 fundaron el Canoe Natación Club, cuna de la natación madrileña. Aurora recibió el carné de socia fundadora con el n.º 19. En natación también cosecharía numerosas medallas y copas. En las pruebas de Santander, en agosto de 1931, se alzó con la victoria y en San Sebastián -21 de agosto de 1932- logró el tercer puesto, detrás de María González, otra madrileña.

Durante su estancia en Santander, protagonizó junto a su compañero César García Agosti una curiosa anécdota. Aprovechando la noche veraniega, bajaron a bañarse a la playa del Sardinero, algo que estaba totalmente prohibido; provocaron un despliegue de la Guardia Civil que, tras darles de la Sierra de Guadarrama, les dejaron en libertad... tal vez por su fama como deportistas. En los veranos de 1932 1933, se alzó con el triunfo en la tradicional travesía de la laguna de Peñalara,

¡donde las gélidas aguas de deshielo predisponen a un “paraván”!



Ilustración 7. Impartiendo clases de natación.

Durante la carrera de Medicina, formó parte del profesorado de la Federación Universitaria Escolar (FUE), involucrando a otras compañeras de estudios en las secciones femeninas creadas para la mujer. En este ámbito de la FUE, practicó el balonmano y el baloncesto, liderando el equipo de Medicina. En 1934 fue seleccionada para participar en un encuentro de carácter internacional en la capital portuguesa. De esta competición, Aurora recordará las numerosas patadas y golpes recibidos de las “toscas” jugadoras lisboetas cuya técnica era mucho menor.



Ilustración 8. Lanzamiento de jabalina, II Campeonatos Nacionales de Atletismo, estadio de Montjuïc, Barcelona 1932.

El curso 1934/35 fue el último que Aurora Villa impartió como profesora de Juegos y Deportes del Instituto Escuela debido a su incompatibilidad horaria con los estudios de Medicina. No obstante, se incorporó a la Sociedad Cultural Deportiva dando clases de gimnasia en horario vespertino, compatible con la asistencia a la facultad. En 1935 suspende su participación atlética y las practicas federativas de natación y esquí, pero su atracción por el deporte hace que sea una de las fundadoras del Club Femenino de Deportes -octubre de 1935-, ocupando los cargos de vocal y auxiliar para los reconocimientos médicos.

Acabada la Guerra Civil, concluyó sus dos últimos años de carrera en un solo año. En su promoción solo terminaron la carrera cuatro mujeres.

El Servicio Social lo realizó dando clases de natación. En 1941, durante su último año de carrera, el SEU la nombró delegado de Deportes del distrito; desde este puesto revisaba cada semana los progresos y prácticas deportivas de las diversas secciones de la universidad madrileña. En 1942, tras licenciarse en Medicina, se incorporó al equipo del SEU de Madrid para participar en los I Juegos Universitarios de la España franquista. Fue la capitana de los equipos de balonmano y *hockey* y llevó a su equipo a las finales nacionales.

Aurora Villa, médico

Ganadas las oposiciones a Médico del Protectorado de Marruecos (1942), ejerció durante dos años en Alcazarquivir, donde fue encargada de implantar y dirigir el Servicio de Puericultura y Alimentación Infantil.

Tras su regreso a Madrid, contrajo matrimonio el 22 de enero de 1945 e ingresó en la Cátedra de Oftalmología de la Universidad Central para cursar dos años de especialización. En 1947, su marido gana una plaza de Médico Inspector de la Seguridad Social en Pontevedra, y allí abre Aurora su primera consulta. Colocó un letrero con las siguientes siglas: A. VILLA, OCULISTA..., porque, como ella reconocía: “si hubiese puesto Aurora no hubiera subido nadie”. En 1949, toma la iniciativa de especializarse en el Estrabismo, una rama de la Oftalmología apenas atendida. Solicitó una beca de estudios, y una vez concedida se trasladó a Londres, dejando a sus dos hijos, de cinco y un años, en casa, para incorporarse al London's Institute of Ophthalmology, adscrito al Morfield's Eye Hospital; representaba el centro más avanzado en este campo. Allí se especializó en la Ortóptica, en el tratamiento de la Ambliopía y el Estrabismo.

En 1954, nuevamente en Madrid, crea y dirige en el Hospital Clínico Universitario el primer departamento de Ortóptica de España, destinado al estudio y rehabilitación de la visión binocular. Durante doce años acudirá a este servicio en horario de mañana; por las tardes trabaja en su consulta privada.

En 1962 obtiene una plaza de médico especialista de Oftalmología de la Seguridad Social, cargo que ocupará durante catorce años hasta la jubilación voluntaria. Aun tuvo tiempo y estímulo para realizar viajes a Alemania y a Suiza para familiarizarse con otras técnicas del tratamiento del Estrabismo en las cátedras de Küppers (Wetzlar, Alemania) y Wangerter (St. Gallen, Suiza). El tratamiento de los defectos de la visión en los niños se convirtió en una labor apasionante para Aurora, quien reconoció que trabajar bien con ellos le exigía ser creativa al máximo, algo que la encantaba.



Ilustración 9. En el consultorio de Puericultura, Alcazarquivir (Marruecos)

Como sucede en otros campos de la Medicina, el tratamiento del Estrabismo es una artesanía, “¡Como a las mujeres se nos da muy bien coser -decía-, tenemos mucha facilidad para dar bien los puntos en la cirugía”.



Ilustración 10. Aurora Villa en su consulta privada.

Aurora siguió ejerciendo la profesión hasta la edad de 84 años. El 9 de noviembre de 2002 fallecía esta precursora de la mujer a la vida activa. En cierta ocasión reconoció que la fortaleza física que había adquirido con el deporte le permitió aguantar la ajetreada trayectoria médica de su vida.

A modo de epílogo, reproducimos las palabras de Rosa Montero en su sección “Ángeles y monstruos” (EL PAIS SEMANAL, 15-04-2001, pag.32): “Los viejos están mal vistos en nuestra sociedad. Los hemos arrinconado y hecho caso omiso de sus enseñanzas de vida. Pero los ancianos de hoy son los que, como la gimnasta y médica Aurora Villa, de 87 años, rompieron moldes y abrieron la brecha para conseguir lo que disfrutamos”.

Bibliografía

Memorias bianuales del Instituto Escuela (1920-1934).

Martínez Alfaro, Encarnación. *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto Escuela de Madrid, Sección Retiro*. Madrid 2009, Biblioteca Nueva.

<https://www.iesisabellacatolica.es>: En torno al Instituto Escuela. Profesoras y alumnas pioneras del deporte (Instituto Isabel la Católica), Madrid 2017.

García García, Jorge. *El origen del deporte femenino en España*. Edición del autor, Salamanca, 2015, págs 684-713.

Rodríguez Villa, Aurora, “Pioneras del atletismo español” Madrid, periódico EL PAIS, 1-04-1996.

Serna, Carmen, “Atleta y oftalmóloga en los años 30”, Madrid, periódico EL MUNDO, 13-11-2002.

Ontañón, Elvira, “En memoria de Aurora Villa, médica y deportista”, Madrid, periódico EL PAIS, 21-11-2002.

El grupo escolar Primo de Rivera. Dibujando el perfil de la educación franquista en la ciudad de Segovia

The school group Primo de Rivera. Drawing the profile of Franco's education in the city of Segovia

Miriam Sonlleva Velasco. Universidad de Valladolid
Carlos Sanz Simón. Universidad Complutense

Ilustración 1. Grupo escolar Primo de Rivera



Ilustración 2. C.E.I.P. Diego de Colmenares



El edificio del actual Colegio de Educación Infantil y Primaria Diego de Colmenares de Segovia, encierra en cada uno de sus espacios, la memoria de 90 años de trayectoria educativa. En sus

pasillos, en sus aulas, en su patio de recreo y en cada uno de sus rincones aún se esconden, los vestigios de los cambios políticos y pedagógicos con los que la institución ha convivido a lo largo de sus nueve décadas de historia.

El 20 de julio de 1927, el arquitecto municipal Silvestre Manuel Pagola Bireben, terminó de redactar el proyecto de construcción del centro, siendo este aprobado por el pleno municipal, diez días más tarde. El 15 de junio de 1928, comienzan las obras de edificación de la escuela Primo de Rivera, con un presupuesto total invertido de 192000 pesetas. El centro educativo fue inaugurado, de forma oficial, el 15 de diciembre de 1929, contando con la presencia del alcalde de la ciudad, Claudio Moreno y otros cargos locales y nacionales de gran prestigio social, como el obispo de la diócesis, Luciano Pérez Platero, el presidente de la Diputación y de la Comisión de Monumentos de Segovia, Segundo Gila y el ministro de Instrucción Pública, Eduardo Callejo de la Cuesta. En la recepción de autoridades, no faltaron el director del centro, Pedro Natalías, centenares de escolares y la Sociedad de Amigos de la Escuela de Niños de Santa Eulalia.

Más de 2000 metros cuadrados de superficie, dividida entre la propia edificación (461,02 metros cuadrados) y el espacio descubierto (1769,36 metros cuadrados), son la muestra de una construcción modélica en aquellos años, tanto a nivel arquitectónico, por el uso de materiales de calidad, el minucioso proyecto de construcción, así como la cuantiosa ornamentación externa; como pedagógico, pues el plan del centro contaba con aceptables condiciones higiénicas, suministro eléctrico, aulas espaciosas, con buena ventilación e iluminación y una localización cercana a áreas recreativas y culturales.

La edificación escolar se asentó en el Paseo Conde de Sepúlveda, conocido coloquialmente, en aquellos años, como Paseo Nuevo, situado a escasos metros de la alamedilla y la iglesia de Santo Tomás, dos lugares considerados de gran importancia, para ubicar el centro educativo en este enclave de la ciudad, rodeado de barrios obreros.

La denominación de este grupo escolar segoviano, en su inauguración, bajo el nombre “Primo de Rivera”, en honor al dictador Miguel Primo de Rivera, no tardó mucho en cambiar. El fin de la dictadura militar y la proclamación de la Segunda República, trajeron una nueva designación para el centro, que a partir de 1930 pasó a denominarse Grupo Escolar Colmenares, en honor a Diego de Colmenares, un autor que dedicó una importante etapa de su vida a la historiografía segoviana. Durante estos años, el centro se adapta a las corrientes pedagógicas renovadoras del momento y adquiere abundante material educativo y didáctico, gracias a la labor de su director.

La Guerra Civil propicia una nueva función para este grupo escolar, a partir de 1936. El abundante número de heridos que dejaba el conflicto bélico en aquellos años de masacre, demandaba establecimientos sanitarios improvisados que cubrieran las carencias de espacio de los centros hospitalarios de la ciudad. Así, el edificio escolar de Colmenares, se convierte, gracias a sus condiciones espaciales e higiénicas en un lugar valioso para improvisar un Hospital Militar. Heridos de guerra, enfermeras y material quirúrgico sustituyen en este periodo a estudiantes, maestros y manuales escolares.

Pero este año, en el que se produjo el golpe de Estado, no sólo trajo cambios a nivel funcional en la institución. A partir de esta fecha comienzan las detenciones de los cargos públicos comprometidos con la causa republicana. Pocos meses después, ya se encontrarían sepultadas las ilusiones, los proyectos y el esfuerzo que tanto algunos maestros de aquella escuela, como su director, habían hecho por los menores del Colmenares. Con fecha 1936, la Comisión Depuradora de la provincia de Segovia fusilaba a Pedro Natalías García, director del citado grupo escolar, además de líder de la Asociación Provincial del Magisterio, autor de artículos y libros de importante repercusión educativa y maestro con grandes inquietudes por llevar las innovaciones pedagógicas del momento a su escuela (Vega, 2004). Su único delito fue amar su profesión.

En agosto de 1939, con la guerra ya concluida y proclamada la dictadura franquista, el alcalde de la ciudad, Andrés Reguera Antón, recibe de nuevo las llaves del centro educativo, para continuar con su labor ordinaria. Tras la nueva apertura del centro, ocupa el cargo directivo el principal sospechoso de la delación del antiguo director.

Gracias a documentos archivísticos, artículos de prensa y la memoria de prácticas de José María Pérez Flor, alumno de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid en el periodo franquista, conservada en el Fondo “Romero Marín”, del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, nos disponemos a rescatar la panorámica educativa de este centro, durante los años del Régimen.

Antes de comenzar, nos gustaría indicar que la memoria de prácticas de este estudiante lleva por título “Funcionamiento del Grupo Escolar José Antonio Primo de Rivera”. En las Actas de las sesiones celebradas por el Grupo de Amigos de la Escuela en 1948, apreciamos que vuelve a denominarse, según su designación originaria “Grupo Escolar Primo de Rivera”, pero dado el contexto político del momento, la abundante carga simbólica que suele aparecer en todas las escuelas nacionales, frecuentemente protagonizada por los retratos del general Franco o José Antonio Primo de Rivera (Sanchidrián y Arias, 2013) y el papel que el hijo del antiguo dictador adquiere en este momento de la Historia, convertido en un mártir de la causa, son muchos los que confunden esta denominación, como ocurre con el autor de la memoria.

Realizadas las oportunas aclaraciones, nos disponemos a adentrarnos en el conocimiento del grupo escolar en los años franquistas que, tras el pertinente análisis de las fuentes disponibles, nos permite iniciar el texto explicando al lector el escrupuloso cumplimiento que en esta institución se hacía de la legislación educativa del momento.

La primera tarea que se realizaba tras la matrícula del estudiante en el centro era su distribución. Para ello, se consideraban el expediente personal, el examen fisiológico-sanitario, el test de inteligencia individual e instrucción (que implicaban la disposición para la lectura y el cálculo, la aplicación de escalas de test y la de test correctivos o diagnósticos, en caso de detectar a algún alumno con dificultades) y el test para la detección de hábitos de estudio, de personalidad, caracteriológicos y sociométricos. Con toda esta información se pasaba a elaborar la ficha escolar, que comprendía datos psicopedagógicos, numérico-gráficos y un resumen de los niveles o perfiles.

Complementando esta documentación, solía realizarse la ficha paidotécnica, que incorporaba a la escolar, el registro de asistencia, una ficha individual de cultura y otra de globalización en las distintas clases. Finalmente se reunían al expediente del estudiante, las calificaciones sobre audición, visión, temperamento y carácter antes de considerar la situación del menor para incorporarle en un determinado nivel educativo. Paralelamente, para su ubicación en una etapa concreta, se consideraba la edad del alumno y sus valores fisiológicos, intelectuales, morales y culturales.

El alumnado, una vez ubicado, podía encontrarse en tres tipos de instrucción que el centro impartía: educación de párvulos, educación primaria y clases de iniciación profesional, desde la modalidad industrial y la administrativa.

La educación de párvulos, comprendía el periodo de cuatro a seis años y siempre estaba a cargo de una maestra, como indicaba la Ley de Educación Primaria de 1945. La Educación Primaria estaba provista de profesorado para poder impartir los tres periodos de graduación escolar: el periodo de enseñanza elemental (cuya periodicidad comprendía desde los seis hasta los diez años); el periodo de perfeccionamiento (enmarcado entre los diez y los doce años); y el periodo de iniciación profesional (enfocado desde los doce hasta los quince años), que permitiría la posterior matriculación del estudiante en cualquiera de las dos ramas profesionales que se impartían en el centro educativo.

En relación al horario escolar, las aulas abrían sus puertas de lunes a sábado, de nueve a doce de la mañana y de tres a cinco de la tarde, cumpliendo con una jornada escolar de cinco horas. Los jueves por la tarde no se realizaba ninguna actividad escolar, por lo que los menores podían realizar otro tipo de tareas fuera del espacio escolar.

De forma transversal a todos los cursos impartidos, todo el alumnado del centro dedicaba los primeros quince minutos –diez en el caso de párvulos– a la entrada, la oración, el izado de bandera y la consigna, y cerraban el día nuevamente con la oración, el arriado de la bandera y la salida del grupo escolar. El recreo ocupaba veinticinco minutos del horario, durante la mañana y quince por la tarde –cuarenta minutos por la mañana y veinte por la tarde en párvulos–, y las actividades desarrolladas durante el mismo variaban en función del curso, siendo comunes los juegos libres, dirigidos y canto en el primer y segundo curso. En el tercer y cuarto curso los juegos libres y dirigidos eran sustituidos por la gimnasia y en quinto, sexto y séptimo curso, se incorporaban los juegos predeportivos.

Específicamente, cada curso académico tenía las materias asignadas. En párvulos, se impartían lecciones de canciones rítmicas, iniciación a lectura y escritura, dibujo espontáneo, empleo del franelograma y recitación, juegos de clasificación de objetos, conversación familiar, cuento gimnástico, cálculo con objetos, juegos educativos, formación religiosa, lenguaje, trabajo manual y conocimientos sociales. Las materias de esta etapa oscilaban desde los diez a los treinta y cinco minutos.

En el primer curso, de iniciación primaria, se estudiaba lectura, escritura, narración, dibujo, cálculo, vocabulario, recitación y formación religiosa. Al año siguiente, en el segundo curso de educación elemental, se incorporaban materias como Gramática, Aritmética, Geometría, Ciencias Naturales, trabajo manual y Formación del Espíritu Nacional. En tercero y cuarto curso, la lectura se transformaba en lenguaje, y se incorporaron asignaturas como Historia, Geografía e Higiene. En quinto, sexto y séptimo curso se cursaba también la materia de Derecho.

En toda esta etapa, considerada como educación elemental, el centro ponía especial interés en preservar las materias relacionadas con la lectura, la escritura, el cálculo matemático y la religión, otorgando a estas disciplinas una orientación temporal flexible, para que pudieran ser perfectamente aprendidas por los estudiantes, por considerarse de vital importancia para su formación académica y personal. De forma orientativa, entre los cursos primero y sexto, las clases tenían una duración que oscilaba entre los veinte minutos y los sesenta, en función de la marcha de la clase y las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Específicamente durante el séptimo curso, destinado a la iniciación profesional de los estudiantes, las mañanas eran dedicadas a la continuación del bagaje cultural del alumno, mientras las tardes, se enfocaban a que éste aprendiera los rudimentos propios de la modalidad de iniciación profesional que se dispusiera a cursar.

La modalidad industrial comprendía materias de prácticas de soldadura, dibujo, electricidad, física, química y legislación laboral. Por otra parte, la modalidad administrativa, agrupaba disciplinas como el cálculo mercantil, la caligrafía, las prácticas de contabilidad, rotulación, legislación y taquigrafía.

En relación al horario semanal, las materias se estructuran de forma organizada, como vemos a través del Acta de 1948, para que la obra educativa promoviera el fin esencial de la escuela, en cuanto a la formación del estudiante desde la vertiente religiosa y nacional. De acuerdo con el citado Acta, todas las actividades realizadas para conseguir este objetivo debían tener una meta superior “servir a Dios en esta vida y verle y gozarle en el cielo”, en el orden espiritual y “servir a España en todos los aspectos” en el orden material, teniendo estos ideales como fin último de la educación.

Subordinadas a este resultado se estructuraban las diferentes materias del currículum escolar, quedando éstas organizadas de la siguiente forma: rudimentales (que comprendían la lectura, la escritura, el cálculo matemático y el dibujo) ocupaban en torno a ocho o nueve horas por semana; educación intelectual (Lenguaje y Matemáticas) con una dedicación de seis a siete horas semanales; formación religiosa (Religión, Historia Sagrada, instrucción moral e instrucción patriótica) y formación del espíritu nacional (Geografía, Historia y formación política) con una duración de tres a cuatro horas semanales; y Educación Física (gimnasia, deportes y juegos) que contaba con una o dos horas por semana.

Para completar el currículum escolar, se consideraban las denominadas materias complementarias, entre las cuales se encontraban las Ciencias Naturales, la higiene, las tareas manuales, los cantos y los conocimientos sociales, que tenían una duración semanal de entre dos horas y media y tres horas.

En total, la semana tenía veinticinco horas lectivas y tres de recreo, es decir, veintiocho horas de presencialidad escolar.

Las materias contaban con una minuciosa programación que detallaba el temario a impartir en cada curso y los ejercicios a realizar en cada una de las asignaturas, así como las pautas para la corrección de los mismos en cada materia. Todas ellas, finalizaban con una prueba objetiva para comprobar los resultados del rendimiento escolar en el alumnado. Estas pruebas contaban con cien preguntas que desvelaban el denominado “índice de aprovechamiento”.

El profesorado del centro estaba distribuido por los diferentes grupos, respetando la especialización que implicaba el séptimo curso de Iniciación Profesional. De esta manera, el alumnado solía tener siempre el mismo maestro a lo largo de la etapa escolar. Esta práctica se justificaba por el conocimiento sobre el estudiante que obtenía el maestro al estar impartiendo clase al mismo grupo cada año. No obstante, cabe destacar que, a la edad de diez años, una parte significativa de los niños, daba comienzo a la Enseñanza Media, por lo que abandonaba el grupo escolar. Otro grupo considerable, empezaba a partir de aquella edad, a ausentarse del centro por motivos laborales, pues su mano de obra era requerida por la familia, para contribuir con la economía doméstica. Existía un tercer grupo de estudiantes, que se iniciaban en las enseñanzas profesionales que el centro impartía, a las que se sumaban otros menores de doce años, en cuyos centros no existía la posibilidad de cursar este tipo de formación.

Como podemos apreciar a través del Acta número 36 del citado grupo escolar, firmada en 1948, los maestros que imparten docencia en el centro, prestan una ayuda decidida y entusiasta a los párrocos de la capital, acompañando a los niños desde la escuela a la Catequesis parroquial, todos los miércoles por la tarde, igual que a la ofrenda dominical y a las diferentes celebraciones religiosas oficiadas los días festivos, siendo vigilada la obra espiritual que el centro realiza así como la enseñanza patriótica impartida por los docentes, por la inspección educativa.

En cuanto a los recursos materiales de los que disponía el grupo escolar, el material común era comprado por la dirección de la institución, en función de las peticiones del profesorado. El centro educativo contaba con algunos recursos como una biblioteca, pesas y medidas para el estudio del sistema métrico y aparatos para las materias de Física y Química, que podían ser utilizados por los maestros. No obstante, cada clase poseía de forma paralela su propio material educativo, compuesto por libros, mapas y utensilios de frecuente uso en el aula. De forma específica, para poder impartir las materias de Iniciación Profesional, el centro también disponía de materiales de mecánica y electricidad, dotados por el Estado.

Respecto al mobiliario con el que contaba cada una de las aulas, sabemos, gracias a la memoria de prácticas, que cuatro aulas contaban con mesas planas y bancos individuales de madera y otras cuatro con mesas bipersonales y sillas individuales del mismo material. Todos estos recursos habían sido enviados para su correcto uso por el Ministerio de Educación Nacional.

Fuera de las paredes y los horarios formales del grupo escolar obtuvieron relevancia las colonias escolares y las excursiones. Este centro recibió niños de Barcelona en turnos de veinte días supervisados por un maestro-director de la colonia y por un equipo de profesores que velaban por el correcto desarrollo de las estancias.

También cabe destacar las excursiones que, según la memoria de prácticas, todos los años se hacía una al finalizar el curso a la cual asistía el alumnado, que podía ser acompañado por las familias. Este tipo de actividades tenía como objetivo conocer puntos de especial interés turístico para aumentar la cultura del estudiante y además, solía servir para recoger material que posteriormente se utilizaba en el aprendizaje de disciplinas como la Geografía, la Historia y el Arte.

Las excursiones solían realizarse en autocares y su duración era de dos días. Para que el gasto, para los estudiantes, fuese mínimo, se aprovechaban para pernoctar los locales utilizados como colonias escolares en los lugares visitados. Es curioso apreciar cómo entre las ciudades que habían sido visitadas por los estudiantes en cursos anteriores a la realización de la memoria, se encuentran localidades como Madrid, Burgos, Ávila, Salamanca, Aranjuez o el Escorial, donde era habitual la visita al Valle de Los Caídos.

Para concluir el repaso por la etapa franquista, debemos hacer mención a que la Sociedad de Amigos de la Escuela, formada por antiguos alumnos y maestros, familiares de los menores y otras personas que desearan colaborar con la escuela, seguía en funcionamiento durante la dictadura. Desde esta Asociación, se realizaban aportaciones económicas con el objetivo de adquirir material fungible para las aulas, contribuir en los gastos de calefacción y potenciar que los estudiantes con menores recursos, pudieran realizar las oportunas excursiones promovidas por el centro.

Durante un importante número de años, tras la construcción de la escuela de Santa Eulalia, próxima a este centro educativo, el grupo escolar quedó exclusivamente destinado a las enseñanzas masculinas. No será hasta 1978, cuando definitivamente el centro se constituya como colegio mixto. A partir de esta época, el edificio sufre de forma paulatina algunas modificaciones arquitectónicas, que han sido ampliadas en los últimos años, para poder enfrentarse al aumento de estudiantes y a las nuevas demandas educativas. En el año 2002, el centro cambia de nuevo su denominación, devolviendo su nombre a una de las etapas de su historia. El actual colegio Diego de Colmenares, acoge en la actualidad un importante número de escolares y docentes, que se relacionan en cada jornada escolar, para aprender bajo aquellos muros, que encierran 90 años de la historia educativa segoviana.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Acta número 36 del Grupo Escolar Primo de Rivera. 22 de marzo de 1948.

Homenaje en Segovia al ministro de Instrucción Pública. *Periódico ABC*, martes 17 de diciembre de 1929, p. 19-20.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado 199. 385 – 416.

Pérez Flor, J. M. (s. f.). *Funcionamiento del Grupo Escolar J. A. Primo de Rivera*. Segovia: FRM 167. MBC, UCM.

Fuentes secundarias

Arribas, A. (1998). 70 años de Escuela Pública. Biografía del Colegio “Primo de Rivera”. Segovia: Rabalán. Recuperado el día 11 de noviembre de 2017 de: http://ceipdiegodecolmenares.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/70_Años_Escuela_publica.pdf

Chaves Martín, M.A. (1994). *Transformación urbana en Segovia (1800- 1950)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Geografía e Historia.

Sáez y Romero, M. (2009). *Las calles de Segovia. Noticias, tradiciones y curiosidades*. Valladolid: MAXTOR.

Sanchidrián Blanco, C. y Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957 – 1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 257 – 274.

Vega Sombría, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del Régimen de Franco. *Hispania Nova*, 4. Recuperado el día 8 de noviembre de 2017 de: http://hispania-nova.rediris.es/4/articulos/04_001d.pdf

Museo pedagógico "La Escuela de Antaño" de Aldeamayor de San Martín (Valladolid)

Pedagogical museum "La Escuela de Antaño" of Aldeamayor de San Martín (Valladolid)

Milagros Sanz Rodríguez

Introducción

“La Escuela de Antaño” (“antiguas escuelillas”) es un proyecto museístico del Ayuntamiento de Aldeamayor de San Martín, localidad situada a 17 kilómetros de Valladolid, creado para recordar, enseñar y difundir cómo eran las escuelas españolas entre 1875 y 1975. Cien años en los que enseñanza, maestros y alumnos vivieron, al igual que todo el país, tiempos difíciles y cambios intensos, penurias y esperanzas, atrasos y avances.



Las antiguas escuelas de Aldeamayor de San Martín, construidas en 1958 y en funcionamiento hasta 1987, son las que, desde marzo de 2015, albergan este museo pedagógico con más de dos centenares de piezas cedidas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

En “La Escuela de Antaño” destaca una cuidada reproducción de un aula característica de la década de 1950-60, con los elementos y detalles propios de las escuelas de la época.

Otra sala de este pequeño museo pedagógico recoge una importante colección de objetos y diversos paneles explicativos, todo ello con el objetivo de evocar recuerdos entre quienes vivieron aquellos tiempos y dar a conocer a las nuevas generaciones cómo se educaron sus padres y abuelos.

El viernes 27 de marzo de 2015 se produjo la esperada apertura del museo pedagógico al que se le puso el nombre de "La Escuela de Antaño", una vez se materializó el convenio firmado entre el Ayuntamiento de Aldeamayor de San Martín y la citada Consejería para la cesión, hasta 2020, y prorrogable anualmente de forma tácita, de más de doscientas piezas pertenecientes a antiguas escuelas locales de la comunidad que permanecían almacenadas en una nave en Santovenia de Pisuerga.

Así, las antiguas escuelas de Aldeamayor han sido distribuidas en dos zonas: una expositiva con paneles, vitrinas con objetos diversos (cuadernos de caligrafía, balanzas, etc.), y otra, quizá la más evocadora, intentando reproducir un aula de la década de los años 50 y 60 del pasado siglo, ambientada con elementos cotidianos como los pupitres, un estrado, un mapamundi, láminas de anatomía, etc. Además, en sus instalaciones, a la entrada, se ubicará la oficina estival de turismo.



La inversión efectuada por el Consistorio ha sido exigua, limitándose -más allá de mucho trabajo e ideas- a un sencillo pintado del edificio, la colocación de una puerta de seguridad y la adquisición de vitrinas y expositores.

En la época de su construcción, el edificio estaba dividido en dos escuelas, una de chicos y otra de chicas, solamente con un maestro para cada una de ellas (profesor en el caso de los chicos y profesora en el de las chicas), de unos 40 alumnos por aula, mezclándose así en la misma clase niños desde 7 hasta 14 años de edad (lo equivalente a 1º a 8º EGB; o a 1º de Primaria a 2º de ESO).

El cierre de las escuelas en junio de 1987, que coincidió con el de la Casa de Cultura, estuvo motivado por la puesta en funcionamiento del nuevo Colegio Miguel Delibes.

Organización de la Educación

A los visitantes se le explica de manera rápida cómo era la educación en esta escuela en los primeros años de su funcionamiento.

Por el año 1960, existía la enseñanza de párvulos, llamados comúnmente “parvulitos” y coloquialmente “escuela de los cagones”, que iba de los 4 a los 6 años y que, en esencia, se podía identificar con las actuales guarderías (o Centros de Educación Infantil), ya que no había obligación alguna de asistir. Simplemente, y debido a la estructura económica de la población, para los días en que ambos componentes de un matrimonio debían dedicarse a las labores de la agricultura o la ganadería.

En este lugar y en ese entorno, se pasaban los dos primeros años (de los 4 a los 6). El año en que se cumplía los 6, se pasaba a la Enseñanza Primaria, que constaba de 8 cursos (o sea, de los 6 a los 14 años, en que terminaba la obligación de asistir); aunque, realmente, esa obligación era un poco ficticia ya que muchísimos compañeros suyos, por obligaciones de trabajo de sus padres, por su poca afición al estudio o por otras razones (como entrar de aprendices con 11 o 12 años en una tienda, en una carpintería, bar, etc.) decidían no volver, aunque la mayoría seguía en clases particulares con los estudios, aunque fueran mínimos, para poder hacer, a los 14 años, el examen para obtener el Certificado de Escolaridad.

El absentismo escolar en la primera mitad del siglo XX, se recuerda en la visita, era impresionante. Los niños faltaban mucho a la escuela, pues debían alternar las obligaciones escolares con el trabajo, sobre todo en el campo. Las faltas a clase no eran ya, dijéramos, costumbre, sino generalizadas, y había alumnos para los que era habitual estar en el campo con el ganado de su familia o, en épocas de recolección, ayudando a sus padres.

Una de las asignaturas más importantes era la Religión y, diariamente, al comenzar las clases, se rezaba un padrenuestro en clase. Era también obligatoria la asistencia a la misa de cada domingo.

La distribución por sexos del alumnado era por separado, aunque las asignaturas eran comunes, exceptuando la de FEN (Formación del Espíritu Nacional, que se podría equiparar a la actual Educación para la Ciudadanía, aunque con distintos matices, claro), que solamente se impartía para los niños, y la de Labores que, obviamente, era solo para las niñas.



Durante la Enseñanza Primaria, al cumplir los 10 años (es decir, cursando 4º curso), por la Inspección Provincial de Educación se elegía a los alumnos de esa edad que, por su expediente académico, se consideraba tenían capacidad para pasar directamente al Bachillerato, para lo cual se presentaban a un examen de Ingreso. Si superaban este examen, pasaban al instituto. Se señala que esto era solo una vez para el alumno, por lo que el que no lo superaba no podía volver a presentarse y debía finalizar la Enseñanza Primaria. Los que superaban el susodicho examen pasaban a cursar el Bachillerato Elemental, que constaba de los siguientes cursos: 1º, 2º, 3º y 4º. Este se daba por aprobado y finalizado una vez superada la Reválida de 4º, examen que era un compendio de los cursos anteriores, comprendiendo cuestiones y preguntas de cualquiera de los cursos.

Al finalizar, y aprobar, claro, el Bachillerato Elemental, se planteaba a los alumnos la disyuntiva de elegir entre las dos ramas existentes en los planes de enseñanza, de acuerdo con sus aficiones y su capacidad:

Ciencias, que comprendían, si el recuerdo no nos traiciona:

- Matemáticas
- Física
- Química
- Tecnología y talleres

Letras, cuyas materias exclusivas eran:

- Literatura
- Francés
- Latín
- Griego
- Historia del Arte

Las materias comunes a ambas eran las de Educación Física, Geografía, Historia y Religión.

Sobre el sistema de puntuaciones y exámenes, transmitimos en el museo que se realizaban dos trimestrales, en diciembre y en marzo, y los exámenes finales. Y para superar un curso, tanto en Enseñanza Primaria como en el Bachillerato, era condición indispensable superar todas y cada una de las asignaturas, si bien con tres suspensos se podía pasar de curso, aunque al año siguiente había que examinarse del curso siguiente y las asignaturas pendientes del anterior. Si el número de suspensos era superior a tres, no se pasaba de curso, aunque únicamente era obligatorio cursar las materias suspensas.

Con respecto a los ratos libres de estudio y a lo que los alumnos se dedicaban en esos momentos para pasar el rato, dada la carencia casi total de juguetes, los muchachos se rompían la cabeza, y algunas cosas más, practicando juegos como el marro, la calva, la peonza, las chapas (chapas de botellas que recogían en los bares), el aro, el tirachinas o el arco y las flechas, la rayuela, la comba...



Aula

En los años sesenta, el maestro daba las clases desde una tarima, donde estaban colocados el encerado y su mesa (la tarima como símbolo de autoridad, pues así el maestro o la maestra estaban más altos que los niños y, además, los veían mejor). Estos se sentaban en pupitres bipersonales o pupitres corridos. Como se puede ver en el museo, los pupitres eran de diferente tamaño dependiendo de la edad de los niños. Algunos de los pupitres tenían un cajón debajo para guardar los materiales del alumno, asientos abatibles, rejilla de madera para apoyar los pies y protegerlos del frío suelo y sus correspondientes orificios en el tablero para los tinteros de plomo o de porcelana.

Las escuelas siempre estaban presididas por signos políticos (retrato de Francisco Franco) y religiosos (crucifijo).

Una estufa de serrín servía para combatir el frío. La cargaban los alumnos por turnos y también se utilizaban piñas.

Entre los materiales didácticos del aula señalar el globo terráqueo, además de perchas para colgar los abrigos, baldas y armarios para guardar material escolar, ábacos de sobremesa y de pie, cabás de cartón y de madera para llevar los libros y demás enseres de uso particular, huchas de la Santa Infancia de porcelana para realizar colectas para el Domund (Misiones).

El apoyo por medio de mapas o láminas era fundamental a falta de otros medios.

Una maleta del maestro presente en la reproducción del aula quiere ser el símbolo que recuerde que estos cambiaban de colegio con frecuencia.

En ninguna escuela podía faltar regla, escuadra, cartabón y semicírculo, todos de madera, y la esfera.



Figura del maestro

El maestro, míseramente retribuido y poco considerado socialmente, basaba su trabajo en la autoridad personal, una rígida disciplina y el respeto que los alumnos le debían, y por el que jamás cuestionaban sus decisiones. Ser maestro era una vocación. Para sus discípulos, era la guía y el modelo a seguir; lo temían, aunque también podían venerarlo.

En 1910, el sueldo de un maestro era de 1000 pesetas anuales, muy inferior al de un peón de la construcción. Hasta tal punto era penosa su situación económica que el saber popular terminó por acuñar la triste y expresiva frase: “pasas más hambre que un maestro de escuela”. Así, en los ambientes rurales su esfuerzo y dedicación se veían recompensados con el agradecimiento de los

padres de los alumnos, quienes le ofrecían productos de sus huertos y granjas. Con esto, aliviaban en parte la miseria a la que su salario les reducía.

A veces, el colegio duraba otra hora más. Entre las 5 y las 6 horas pagaban los niños que querían refuerzo a los maestros un pequeño sobresueldo (las llamadas “permanencias”), que les venía muy bien para costearse el alquiler.



Nombres de maestros entrañables para todos los que estudiamos en esta antigua escuela de Aldeamayor de San Martín, que nos ayudaron a crecer de niños a adultos dibujando nuestros sueños con caligrafía de colores, son (todos don y doña) Vicente, Enriqueta, Cipriano, Hilaria, José Luis, Águeda, Félix, Joaquina, Pilar, Antonio, Luis, Dorita, Tomás o Bernardo.

Museo

La leche en polvo de la Ayuda Americana la traían a los colegios. Y a todos los niños cuando salían al recreo les daban un vaso de leche preparada por el maestro. Por las tardes se repartían unos quesitos de color anaranjado.

Muy habituales eran las pizarras de mineral (pizarra) con el marco de madera. Con su pizarrín, la barra cilíndrica de lápiz o de pizarra no muy dura que se usaba para escribir en las pizarras de piedra y que era un buen utensilio y muy ecológico.

El manejo de las plumillas era todo un arte. Había tinteros de pupitre, y en ellos se añadía la tinta que hacía el maestro mezclando agua y el tinte propiamente dicho (que venía en polvo).

Los pupitres eran limpiados por los niños una vez al mes para quitar las manchas de tinta.

Los tinteros eran un elemento básico del pupitre... Los había de plomo, aluminio, porcelana, cristal, baquelita, hierro, de distintos tamaños.

El cabás escolar era un pequeño baúl con asa en el que los niños llevaban sus utensilios escolares. Normalmente las niñas usaban estos bolsos y los niños llevaban cartera o cinta de cuero para sujetar los libros. También las madres realizaban en casa unas bolsitas de tela con las iniciales del niño o niña grabadas que servían igualmente para llevar el material.

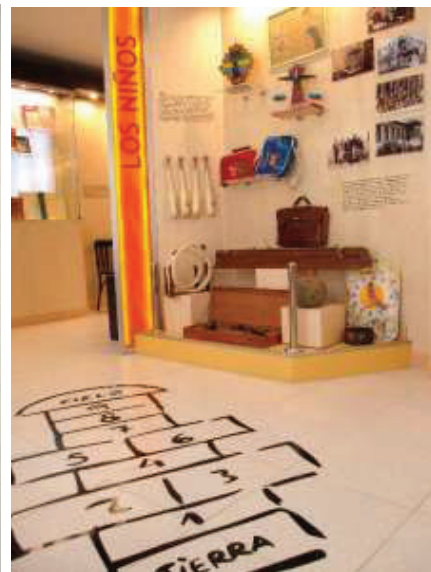
La *braserilla* en invierno era muy importante, pues la escuela era muy fría. Por eso, todos los niños y niñas llevaban una *braserilla* de chapa con brasas encendidas para poder calentarse los pies.

Recordar la importancia de la enciclopedia de Álvarez, pues los niños y niñas no tenían un libro para cada asignatura; de hecho, tenían una enciclopedia donde venían mezcladas todas las materias. En ocasiones, el profesor les dejaba libros, si tenía alguno, para enseñarles a leer. Los profesores solo disponían de una pizarra y algún libro como material de apoyo.

Con el paso del tiempo, el profesor empezó a disponer de más materiales, ya que no solo disponía de una pizarra, sino también de un globo terráqueo, mapas, proyector de diapositivas... Se estaba entrando en una nueva época.

De todo esto es de lo que vamos hablando mientras enseñamos el museo “La Escuela de Antaño” a quienes nos visitan.





Museo pedagógico

La escuela de antaño

Descubre cómo estudiaban nuestros abuelos, cómo enseñaban los maestros y qué utilizaban para enseñar... de forma amena y divertida.

Museo pedagógico

La escuela de antaño

Calle Real, 13
"Antiguas Escuelas"
(junto al Consultorio Médico y al Centro de Día)
Aldeamayor de San Martín (Valladolid)
Telf: 983 568 402 - 9830558 468
ayto.turismoaldeamayor@gmail.com
casacultura.aldeamayor@dip-valladolid.es

Horario:
De marzo a septiembre:
• Sábados, domingos y festivos, de 10 a 13:30 h y de 17 a 19:30 h.
• Viernes, de 17 a 19:30 h
• Consultar otros horarios

Ayuntamiento de Aldeamayor de San Martín

DIPUTACIÓN DE VALLADOLID
PROVINCIA DE VALLADOLID
mucho que ver contigo

Ayuntamiento de Aldeamayor de San Martín

Páginas donde se puede encontrar más información:

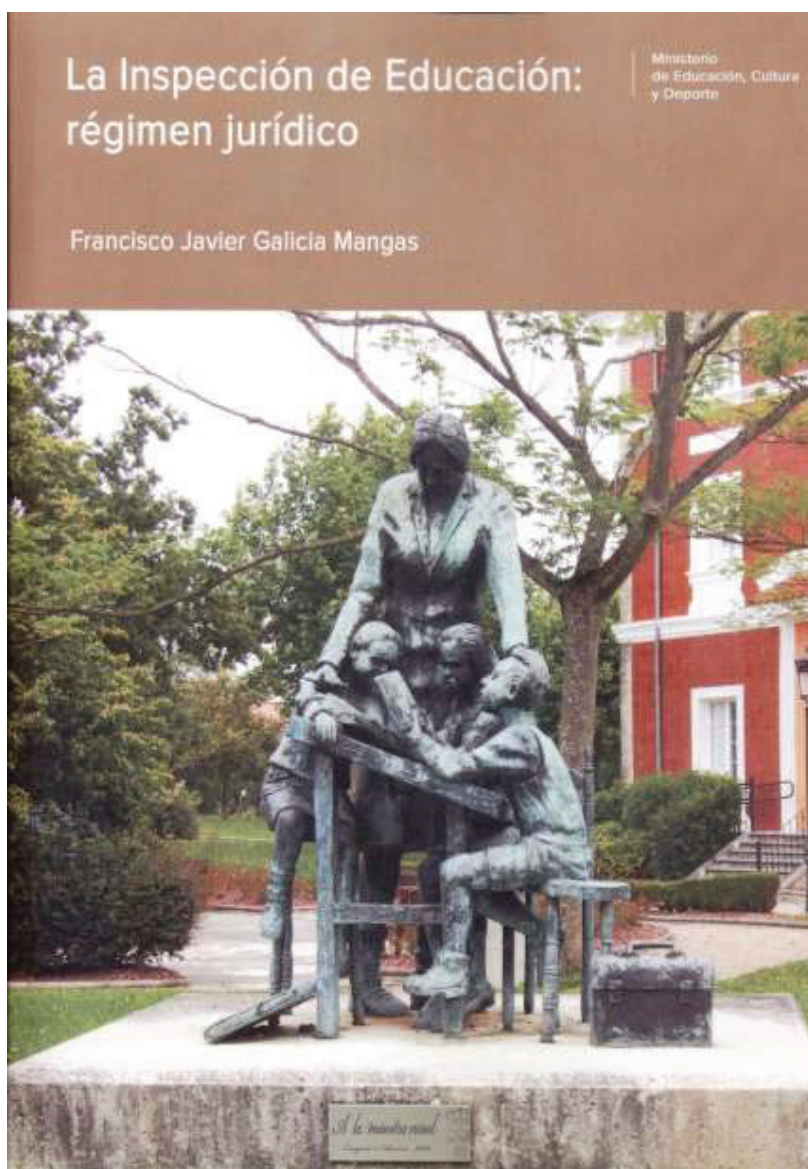
<http://www.aldeamayordesanmartin.ayuntamientosdevalladolid.es>

[Museo pedagógico "La Escuela de Antaño" en Facebook](#)

[Museo pedagógico "La Escuela de Antaño" en Tripadvisor](#)

La Inspección de Educación: régimen jurídico

Francisco Javier Galicia Mangas, *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, 499 pp.



Sobre la Inspección de Educación en España existían algunos conocidos manuales de referencia (como los de Adolfo Maíllo, Lorenzo Luzuriaga, Alfredo Mayorga...). Ahora, un nuevo manual -

muy completo- se une a los anteriores. Es el escrito por Francisco Javier Galicia Mangas titulado *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Y aunque este se centra específicamente en recorrer las normas de diferentes rangos que han conformado la base jurídica sobre la que se ha sustentado a lo largo del tiempo la Inspección de Educación española -y, en algunas páginas, las de otros países de nuestro entorno cultural-, la visión que aporta sobre la evolución y funciones de ese órgano del sistema de instrucción en España va más allá de un mero repaso a leyes, decretos, órdenes... diversos, ya que su lectura permite deducir las motivaciones que es legislador ha ido teniendo en cada momento para publicarlos respondiendo a un concreto contexto social y político.

El libro se divide en tres grandes partes: I. Origen y evolución histórica de la Inspección de Educación en España. II. Estudio de la Inspección de Educación en el marco de Derecho Comparado. III. Estudio de la Inspección de Educación en España en la actualidad.

Por las características del campo de estudio que abarca *Cabás*, vamos a limitarnos solo a reseñar algunas cosas sobre la primera de las tres partes y, también, sobre los antecedentes históricos, el origen y la evolución de las Inspecciones Educativas de los países que Francisco Javier Galicia Mangas estudia en la segunda de las tres partes (de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido), por pertenecer esto, igualmente, a la historia de la educación, especificidad de esta revista digital.

La fecha sobre la que, según Francisco Javier Galicia, hay coincidencia en que constituye el momento del nacimiento de la Inspección técnica de educación de España es la del 30 de marzo de 1849, ya que en ella se publicó el Real Decreto sobre Escuelas Normales e Inspectores de Instrucción Primaria, firmado por el ministro Juan Bravo Murillo y siendo director general de Instrucción pública Antonio Gil de Zárate.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1849/5315/A00001-00002.pdf>

Sin embargo, habría unos antecedentes, que se remontan a los primeros pasos del funcionamiento de España como Estado moderno. Así, durante el reinado del emperador Carlos V, en una Real Provisión de 17 de mayo de 1553 se obligaba a los jueces a “visitar a todos los maestros de enseñar niños que hobiere en los pueblos de sus jurisdicciones y examinar si son personas hábiles e virtuosas para poder enseñar buenas costumbres e doctrina, juntamente con las letras e hallándose ser tales se les dé licencia para tener escuela”.

Y durante el reinado de Felipe II se cita (aunque algunos duden de la autenticidad de las normas que lo reflejan) la figura del “veedor” que debía vigilar si los maestros ejercían bien su oficio.

Tras esos primeros lejanos precedentes, se señala en *La Inspección de Educación: régimen jurídico* una etapa que denomina Francisco Javier Galicia “Etapa de control gremial: 1642-1780”, cuyo hito fundamental sería la creación de la Hermandad o Congregación de San Casiano en 1642, institución gremial de maestros a la que se concede la potestad de visitar escuelas a fin de comprobar la capacidad de quienes las regentaban, nombrando veedores para ello. Esta hermandad tenía concedido, así mismo, el privilegio de examinar a los demás maestros del Reino.

La Hermandad de San Casiano se transformó en 1780 en el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, en el seno del cual se crea la figura de los tres Examinadores nombrados anualmente para examinar a los que optaban a ejercer el oficio de maestro y para vigilar a los que ya lo desarrollaban.

Por el Decreto de 25 de diciembre de 1791 del rey Carlos IV, se ordenó el cese de la actividad del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras y su sustitución por la llamada Academia de Primera Educación, dependiente de la Secretaría de Estado. Aunque, de hecho, el suprimido Colegio siguió de alguna forma ejerciendo la labor, hasta que en 1804 (por la Real Orden de 11 de febrero) se acaba definitivamente con los restos del régimen gremial haciendo crecer la intervención del Estado en la autorización del ejercicio de la tarea de enseñar y en su vigilancia.

Dos años más tarde, en 1806, se crearon Juntas Provinciales de Exámenes en todas las capitales del Reino.

Y poco después, en la Constitución Española de 1812 el artículo 369 señalará que “habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública”. Lo que se concretó en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, en donde se define y regula la Dirección General de Estudios, “a cuyo cargo esté bajo la autoridad del Gobierno la inspección y arreglo de toda enseñanza pública” (artículo 92).

En el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 16 de febrero de 1825, impulsado por el ministro de Gracia y Justicia Francisco Tadeo Calomarde, se crea la Inspección General de Instrucción Pública para sustituir a la Dirección General de Estudios. Señala Francisco Javier Galicia que “a través de este precepto se empezó a observar ya un modelo de organización de la Inspección que ha perdurado hasta nuestros días, en el que, si bien correspondía básicamente al Estado el derecho a ejercer el control de la enseñanza..., la labor inspectora se delegaba en órganos más cercanos (poderes locales) en régimen de concurrencia o cooperación con la Administración del Estado.” (p. 34) Para ello, se crean la Junta Superior de Inspección, las Juntas de Capital de Provincia y, en el plano local, las Juntas Inspectoras de Escuela o Escuelas Establecidas.

Sucesivas normas posteriores hicieron diversas referencias y concreciones sobre la función inspectora, aunque para encontrar la creación de unos agentes especiales del gobierno que realizaran funciones de inspección escolar habrá que esperar al citado Real Decreto de 30 de marzo de 1849, donde se crea la Inspección de enseñanza primaria en España en un “momento histórico convulso y especialmente delicado”, señala Francisco Javier Galicia en la página 39.

El fuerte crecimiento demográfico de esa época y la extensión de la enseñanza elemental (la enseñanza media o secundaria no proporcionaba ningún tipo de capacitación profesional y era solo un peldaño para pasar a los estudios superiores de los hijos de las familias acomodadas) sin duda justificó la creación del Cuerpo de inspectores de enseñanza primaria, pues, como se dice en el

preámbulo del citado Real Decreto de 1849, “las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas el gran número de establecimientos...”.

Se dispone en esa norma que habrá un Inspector de escuelas en cada provincia y unos Inspectores generales en Madrid. Los primeros tendrán la obligación, además de visitar las escuelas (públicas y privadas) de los pueblos de la provincia a su cargo (emitiendo los informes correspondientes), de enseñar en las escuelas normales elementales allí donde las hubiere. Y los segundos, de visitar las escuelas normales y las ordinarias de las capitales de provincia.

La adquisición de la condición de funcionarios de los mismos no se producirá todavía por oposición sino por nombramiento del Gobierno.

Sus funciones eran más de control y supervisión que de asesoramiento, aunque en el artículo 20.6 del real decreto se señala que deberán “aconsejar a los maestros, indicarles los métodos y sistemas que deben seguir para la más perfecta enseñanza, los libros de que han de servirse...”.

En la conocida como *Ley Moyano* de 1857, ecléctica pero eficaz -de ahí su larga vigencia-, se regula de manera más precisa la Inspección, debiendo realizar las visitas de las escuelas de primera enseñanza los Inspectores provinciales; de las Escuelas normales, los Inspectores generales; y de los centros de su competencia, los Rectores de las Universidades. El gobierno seguía siendo quien nombraba a los Inspectores.

Durante el Sexenio Democrático, a pesar de la defensa de la libertad de enseñanza, la Inspección de educación mantuvo sus funciones e incluso las incrementó.

Y ya entrados en el periodo de la Restauración -a partir de 1874-, la institución de la Inspección se consolida, siguiendo lo que en artículo 12 de la Constitución Española de 1876 se señala: “(...) Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos”.

La influencia de la Institución Libre de Enseñanza en el sesgo “educador” de los Inspectores es señalada por Francisco Javier Galicia en la página 56.

Muchas novedades en las sucesivas normas sobre la Inspección se nos van explicando en *La Inspección de Educación: régimen jurídico* durante este periodo 1874-1900: delegación de algunas funciones en alcaldes y párrocos, propuesta de acceso al Cuerpo mediante oposición, creación de una Inspección médica, organización por parte de los Inspectores de conferencias y reuniones para los maestros... (pp. 56-68).

Al periodo comprendido entre los años 1900 y 1931 se refiere el libro desde la página 68 hasta la 86, que “para la institución de la Inspección de Educación... fue un periodo de constantes reformas y contrarreformas en aspectos tan delicados como el sistema de designación de los inspectores, amovilidad frente a inamovilidad o la supresión y reinstauración de la institución de la Inspección General.” (p. 69)

Tal es la cantidad de normas que se promulgan en este periodo relativas a la Inspección, que Francisco Javier Galicia reproduce en la página 83 las palabras de Antonio Molero Pintado recogidas en el libro, coordinado por Eduardo Soler Fierrez en 1995, *Estudios históricos sobre la inspección educativa*, donde este constante cambio político y normativo de la época (el conde de Romanones figurando de manera muy destacada) es comparado por el catedrático de la Universidad de Alcalá de Henares con una “inmensa tela de Penélope, siempre en permanente estado de realización”.

Aunque como de “retroceso” califica Francisco Javier Galicia al desarrollo de la Inspección en los años de la dictadura de Primo de Rivera (pp. 84-86): carácter fiscalizador de la Inspección, potestad para visitar las escuelas por parte de los delegados gubernativos en detrimento de la Inspección técnica, posibilidad de remover de sus destinos a los inspectores adscribiéndolos a cualquier provincia donde se precisaran sus servicios... Aunque poco antes de proclamarse la República se suavizaron las normas que permitían lo anterior mediante el Real Decreto de 10 de abril de 1931.

Durante la Segunda República (pp. 86-93) -dentro del contexto de los notables avances que se introdujeron con las reformas que buscaban promover una educación liberal y laica, accesible a toda la población y garantizada por el Estado, con un incremento sustancial del número de escuelas (ya iniciado en los años anteriores) y de maestros y con unas inversiones económicas muy grandes-, la Inspección sufrió importantes cambios.

En la de 1931, y por primera vez en una constitución española, se habla de la función inspectora del Estado en relación con la educación, concretamente en el artículo 50 de la misma: “(...) El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este artículo y en los dos anteriores.”

Durante el primer bienio de la Segunda República se renovó la legislación sobre la Inspección educativa: creación de los Consejos Universitarios de Primera Enseñanza, de los Consejos Provinciales, de los Locales y de los Consejos Escolares, que modificaban el papel de los inspectores; promulgación del Decreto de 2 de octubre de 1931 de ingreso en la Inspección de primera enseñanza, con dos posibilidades de acceso (libre y restringido); creación de la Inspección Central de primera Enseñanza; formación de los inspectores en la recién creada sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid; y, sobre todo, la nueva regulación de sus funciones, “reduciendo la carga burocrática de su trabajo y potenciando la misión del inspector como orientador y consejero cercano al maestro” (p. 89) contenida en el Decreto de 2 de diciembre de 1932; además, la creación, siendo ministro Fernando de los Ríos, por el Decreto de 30 de diciembre de 1932 de la Inspección General de Segunda Enseñanza.

Durante el bienio radical-cedista, se pretendió un cierto desmantelamiento de lo regulado en los dos años anteriores, rescatando, entre otras cosas, la movilidad de los destinos de los inspectores que se había suprimido por el Decreto de 2 de diciembre de 1932.

Pero, y por “esa especie de movimiento pendular normativo” tan común en nuestra Historia -señala Francisco Javier Galicia en la página 93-, con la victoria en las elecciones del Frente Popular en

febrero del 36 se retomó la aplicación de la legislación reformista suspendida durante el bienio conservador; y por el Decreto de 4 de marzo de 1936 se restableció la inamovilidad de los inspectores en su cargo y destino y se restableció la Inspección Central.

En los años del franquismo (pp. 93-111), y a pesar de la continuidad durante tanto tiempo de un mismo régimen político, “no es menos cierto que, tanto la educación como las instituciones educativas, y entre ellas la Inspección, evolucionaron con el paso del tiempo desde las posiciones iniciales más radicales del nacional-catolicismo, hasta llegar, a finales de la década de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta, a un principio de aperturismo desarrollista motivado fundamentalmente por la evolución económica y social del país, y también por la situación política internacional.” (p. 94)

Por ello, Francisco Javier Galicia divide este periodo, a su vez, en tres etapas:

Una primera centrada en el proceso de depuración, ejercido desde ambos bandos, que se aplicó a los inspectores lo mismo que a otros miembros del sistema educativo. Además, desde el primer instante se intenta un control férreo de la estructura organizativa de la Inspección. Así, con Pedro Sainz Rodríguez como ministro, en 1938 se adopta, entre otras, la medida de volver a la posibilidad de mover a los inspectores de sus destinos.

En la segunda etapa, que se denomina en *La Inspección de Educación: régimen jurídico* “Periodo del nacional-catolicismo”, ya en la Orden de 20 de enero de 1939 se puede ver con claridad cómo a la labor inspectora se le da el carácter de fiscalizadora, por delante de su labor asesora y colaboradora, con una estructura jerárquica nacional que debía favorecer la creación del Nuevo Estado.

Junto a la Inspección, la Iglesia católica y la Falange asumieron, en concurrencia con aquélla, la competencia para visitar las escuelas y comprobar el buen cumplimiento de la ortodoxia impuesta por el régimen en el ámbito ideológico y religioso.

En los años siguientes, tal y como va refiriendo Francisco Javier Galicia, se regulan todos los aspectos del funcionamiento de la Inspección: estructura y acceso en 1945, creación de la Inspección Central en 1950, regulación de la Inspección de la Enseñanza Media en 1953 y de la Inspección de la Formación Profesional en 1955.

Y, por último, a la tercera y última etapa dentro del periodo franquista la denomina el autor “Modernización de la enseñanza y de la Inspección”, porque en ella “el desarrollo económico y social que vivió España hacia finales de la década de los años cincuenta, obligó a realizar importantes reformas en el ámbito educativo para responder a las necesidades de un sistema en el que se imponían las tendencias y el ideario tecnocrático. En sintonía con esta transformación del sistema educativo, se hizo necesario renovar también la Inspección y, sobre todo, la orientación dada a su función, que evolucionó desde el control ideológico de la labor docente hacia el control técnico y pedagógico de la enseñanza.” (p. 101)

Lo anterior, respecto a la tarea de la Inspección, se fue plasmando en la vuelta a resaltar el papel orientador del inspector y el incremento de las plantillas (1957) y su papel técnico, al considerar a la Inspección como un Cuerpo especial de la Administración civil del Estado (1967), aunque la creación de los ICE en 1969 les restará importancia a los inspectores en la tarea de formación del profesorado. Y ya en la Ley General de Educación de 1970 se unifican las Inspecciones de Educación General Básica y de Bachillerato bajo la denominación de Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE), con funciones administrativas y educativas y se reguló también un nuevo sistema de acceso por concurso de méritos.

El último apartado es el que comienza con la muerte de Franco en 1975 y finaliza en la actualidad (pp. 111-118), debiendo destacarse en este ya reciente periodo la creación de la Alta Inspección, necesaria en un régimen autonómico como era el que se estaba conformando en la España de los primeros ochenta, con las competencias educativas transfiriéndose progresivamente a cada una de las comunidades autónomas.

Las páginas 119 y 120 las dedica Francisco Javier Galicia a una muy útil “Recapitulación”.

Como hemos dicho al principio, también es interesante dentro de *La Inspección de Educación: régimen jurídico* lo que en la parte II del libro (“Estudio de la Inspección de Educación en el marco de Derecho Comparado”) se refiere a los antecedentes históricos y origen de las Inspecciones de educación que se analizan de varios países de nuestro entorno.

Pero antes de reseñar brevemente esa sucinta historia que Francisco Javier Galicia realiza, indicar que para el autor hay una clara diferencia entre la Inspección en unos países y en otros de los por él estudiados, en cuanto hace referencia a un aspecto muy importante que las ha caracterizado a lo largo de toda su historia; de tal manera que podemos, señala, encuadrarlos en dos bloques diferentes: “Los sistemas analizados se han caracterizado a lo largo de su evolución histórica e incluso en el momento actual por su posicionamiento, en líneas generales, entre dos polos o modelos organizativos de Inspección bien diferenciados: un modelo centralizado, con fuerte presencia estatal a pesar de contar con una estructura territorial diseminada, como puede ser el francés o el italiano, y un modelo descentralizado, como el alemán, el británico, o el español, en el que se concede una amplia autonomía a entes territoriales con potestad en el ámbito educativo, sin perjuicio de la existencia de órganos o mecanismos de coordinación que permiten garantizar un elemento de unidad del sistema educativo.” (p. 121)

Es Francia el país “cuyos antecedentes históricos han podido ejercer una influencia más destacada en los países de su entorno, e incluso más allá del mismo” (p. 123), de tal manera que, por ejemplo, el citado Real Decreto de 30 de marzo de 1849 por virtud del cual se creó la Inspección de Educación en España (o leyes importantes sobre este particular de Italia, Suiza o Sudamérica) estuvieron inspirados en la conocida como Ley Guizot, de 1833. Hubo en el siglo anterior diferentes normas sobre la Inspección (en las que a partir de la Revolución de 1789 se sustituyeron a los antiguos

visitadores eclesiásticos de escuelas -los llamados *écolâtres*- por supervisores de diferentes niveles dependientes del Gobierno). Y destacar, por último, que la Ley de 30 de octubre de 1886 sería la fundamental en la estructuración definitiva de la Inspección en Francia.

Hasta principios del siglo XV se remonta Francisco Javier Galicia para encontrar los antecedentes de la Inspección en Italia. Para pasar, a continuación, a lo existente en algunos reinos antes de la unificación, analizando el autor la conocida como *Legge Cassati* de 1859 del Reino de Cerdeña y su extensión paulatina al resto de los territorios que iban formando el nuevo estado unificado y a las normas aparecidas en el siglo XX.

Muy complejo, señala el autor, es el estudio de un modelo educativo tan descentralizado como es el de Alemania y, por consiguiente, de la labor de la Inspección educativa en cada uno de los dieciséis *Länder* que componen ese país. Hasta finales del XVIII, era la Iglesia la que en Prusia ejercía la misión de control de las escuelas, para pasar durante gran parte del siglo XIX a compartir la Iglesia con el Estado la inspección de las mismas. Y ya en 1872, en época de Bismarck, se promulga una ley de inspección que será la pieza clave del desarrollo posterior de la Inspección en la Alemania unificada, aunque manteniendo siempre un carácter muy descentralizado, como sucedió incluso durante los años del III Reich.

En el Reino Unido, el antecedente fundamental sería creación de la institución de los Inspectores de Su Majestad, creada en 1839, cuyos principios se han mantenido de alguna manera durante ciento cincuenta años. Tras la Segunda Guerra Mundial, se concretaron las labores de la Inspección en cinco áreas: el control o inspección de los centros docentes en sentido estricto, el asesoramiento, la realización de informes, la formación del profesorado y de los propios miembros de la Inspección y, por último, las funciones de carácter o naturaleza ejecutiva (cfr. p. 238). De las cinco, sería la del asesoramiento la que más marcaría la diferencia con respecto a las Inspecciones de los países con modelos más centralizados, proclives a un sistema de Inspección más burocrático (como Francia o Italia -aunque en la España actual no sea así: es un modelo descentralizado y burocratizado-). El modelo del Reino Unido es, efectivamente, muy descentralizado, y por ello en el libro va haciendo referencia el autor a las diferentes regulaciones de Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte referentes a la Inspección.

Concluye Francisco Javier Galicia con una “Breve referencia a la supervisión educativa en Hispanoamérica” (pp. 274-275), “por el hecho de que España conserva una estrecha relación con estos países, debida no sólo a nuestra historia en común, a los lazos culturales y del idioma, sino también a la emigración y exilio de numerosos inspectores durante la época de la Guerra Civil y la dictadura posterior” (p. 274). En general, señala, los problemas manifestados por los inspectores hispanoamericanos coinciden con los de los españoles: primacía en su trabajo de la labor de control que no deja tiempo suficiente para las visitas a los centros, instrumentalización por parte de los poderes públicos, carencias en la formación inicial y en la permanente...

La parte III de *La Inspección de Educación: régimen jurídico* ya no es historia, sino presente: “Estudio de la Inspección de Educación en España en la actualidad” (pp. 277-466), y por ello, como dijimos, ya no es un objeto de estudio que encaje en *Cabás*.

Las últimas páginas del libro son unas “Conclusiones del estudio” (pp. 467-471), la “Bibliografía” (pp. 473-484) y un “Anexo normativo” (pp. 485-500) con las normas sobre la Inspección de Educación de las Comunidades Autónomas españolas.

Sin duda, se puede calificar de completísimo este estudio sobre la normativa reguladora -pasada y presente- de la Inspección Educativa en España y en algunos otros países.

En una edición que se nota muy revisada, es tal la cantidad de referencias a mil y una normas que, a pesar de ser una tesis doctoral, asombra: “un estudio prácticamente exhaustivo del régimen jurídico de la institución analizada”, indican los prologuistas, y directores de la tesis, Fernando López Ramón y Gerardo García-Álvarez, catedráticos de Derecho Administrativo de la Universidad de Zaragoza; en el que se nota que “hay mimo, hay cuidado, hay amor hacia la tarea realizada... El autor disfruta con lo que está haciendo...”. Y, más adelante, señalan que “es difícil combinar en la medida adecuada la visión panorámica y la exposición del detalle”, y Francisco Javier Galicia lo consigue.

Lógicamente, *La Inspección de Educación: régimen jurídico* no pretende ser un libro para ser leído de manera íntegra de un tirón, sino que su función más bien deberá ser en el futuro la de utilísimo libro de consulta, para los interesados por la historia de la educación, para los inspectores o responsables educativos en ejercicio o para aquellos que aspiren a serlo.

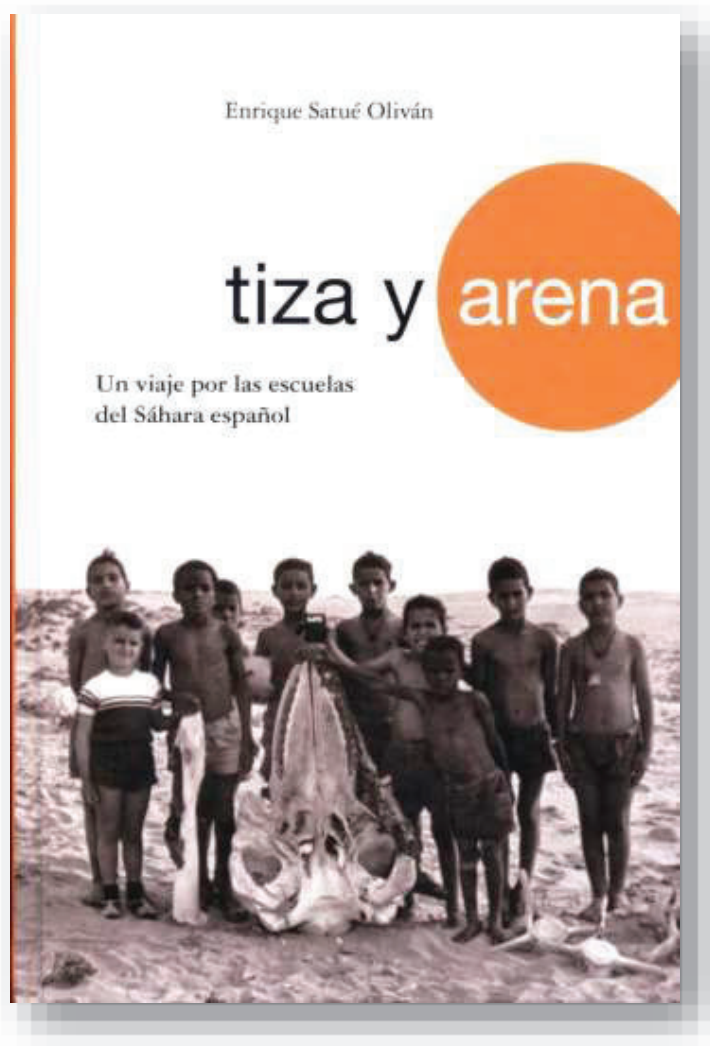
Por último, agradecer desde el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco de la Consejería Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria el que para la cubierta del libro la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, editora del mismo, haya elegido una imagen del monumento a la maestra rural existente en el parque que rodea el edificio. El monumento, obra de Lucio de la Fuente, fue un empeño personal de Juan González Ruiz, el primer director del CRIEME, para reconocer el papel que las maestras habían cumplido, a menudo en condiciones muy difíciles, en la instrucción de tantas generaciones españolas. Porque el aparato institucional es necesario en la educación, pero el mismo solo tiene sentido si hay alguien que en última instancia entrega su tiempo y esfuerzo del duro día a día a que los niños y niñas se eduquen cada vez mejor.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

Tiza y arena: un viaje por las escuelas del Sáhara español

Enrique Satué Oliván, *Tiza y arena: un viaje por las escuelas del Sáhara español*. Huesca, Diputación Provincial de Huesca, 2016, 230 pp.



El periodo de tiempo durante el que se pudo desarrollar una acción educativa sistemática en el Sáhara español fue muy breve, y coincidió casi en su totalidad con los años en que ese territorio fue una provincia española, de 1958 a 1976. Antes (de finales del XIX a 1958), la presencia de maestros españoles allí había sido anecdótica.

A explicar cómo tuvo lugar la misma, dedica Enrique Satué Oliván el libro *Tiza y arena: un viaje por las escuelas del Sáhara español*.

Enrique Satué, profesor y conocido escritor, entre otros temas, de etnografía del Alto Aragón, se había ya interesado por el tema del Sáhara a través del programa Vacaciones en Paz, una de las asociaciones que propicia la acogida de niños saharauis; plasmándolo en un primer libro, ilustrado por Roberto L'Hôtellerie, *Tfarrah: el Sáhara desde aquí*, de 1999.

A raíz de la aparición de esa publicación, comenzó Satué la relación con docentes que habían dado clase en ese territorio africano; y que le aportaron no solo información sobre el desarrollo de la función educativa en aquella zona sino muchas fotografías, de gran valor histórico, en las que se visualiza la misma.

Dado que, señala el autor, la educación en la antigua provincia española ha sido muy poco estudiada, con su trabajo pretende “animar a las personas capacitadas para que afronten investigaciones sobre el perfil del profesorado y el alumnado, la arquitectura escolar y los medios pedagógicos, la estadística concerniente a la educación, el papel de los dos institutos -los de El Aaiún y Villa Cisneros- y sus colegios menores asociados, la labor de las escuelas mixtas de los puestos del interior, la Organización Juvenil Española (OJE), la Sección Femenina -más estudiada-, las escuelas nómadas y, sobre todo, el atropellado proceso educativo, formador de cuadros que dirigiesen la independencia, que se dio al final.” (pp. 13-14) Y que, señala, todavía existe la posibilidad, junto a otras fuentes que van a permanecer indefinidamente -como el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares- de informarse a través de testimonios directos de profesores vivos que realizaron allí un trabajo en unas condiciones muy singulares.

Precisamente a través de uno de ellos, Emilio Ruiz Seco, residente en Cantabria desde su vuelta del Sáhara, llegó a nuestras manos un ejemplar de *Tiza y arena*, que donó a la biblioteca del CRIEME en una visita que realizó con algunos familiares el verano pasado. A Emilio Ruiz le dedica unas páginas, también, Bahía Mahmud Awah en *El sueño de volver* (Madrid, Editorial CantArabia, 2012, pp. 25-28), libro de recuerdos de este escritor saharauí sobre sus primeros años de vida. Ahora, obligado a vivir lejos de su tierra, está seguro de que “muchos de aquellos maestros aún sienten lo injusto que fue aquel abandono sin previo aviso, que sorprendió a todos. Y vuelvo a la frase que me dijo aquel amigo, nuestra naturaleza de saharauis es no olvidarnos del amigo o de aquel que haya formado parte de un momento de nuestra vida. No he podido olvidar a mis maestros durante todo este tiempo.” (p. 28)

Y, en ese ejercicio de evitar el olvido, para que se recuerden los detalles de la labor educativa del gobierno español en el Sáhara, las páginas escritas por Enrique Satué van desgranando los distintos aspectos en los que se desarrolló la misma.

Así, tras un sencillo mapa de esa zona (p. 16), pero al que se recurre constantemente a lo largo de toda la lectura del libro para ubicar a personas, instituciones, hechos o fotografías, comienza *Tiza*

y arena refiriéndose al proceso de selección de los docentes que, en el caso de los maestros y maestras, eran elegidos entre los pertenecientes al Escalafón del Magisterio Nacional mediante convocatorias publicadas en el Boletín Oficial del Estado. Después, venía el viaje hasta El Aaiún y la distribución de los docentes por los diferentes destinos del territorio, en algunos casos muy alejados de la capital de la provincia: “El primer viaje tenía mucho de iniciático y eran varios los procedimientos para acceder al destino. El nuevo maestro podía incorporarse a una expedición de las escuelas nómadas que partiese de El Aaiún, sumarse a las caravanas de avituallamiento para la población civil que periódicamente, con camiones franceses Berlier y escoltadas por la Policía Territorial, se dirigían hacia los puestos o, finalmente, viajar en uno de los Junkers que hacían el servicio de estafeta semanalmente. También se podía utilizar el barco para llegar a Villa Cisneros y, desde esa población, enlazar con un convoy que llevase a los puestos del sur del territorio.” (p. 25)

Tras una descripción de los diferentes aspectos del entorno donde se va a insertar la explicación posterior de lo que fue la labor educativa (pp. 29-53) -historia, geografía, aspectos sociales, recursos, económicos...- y de cómo eran los llamados “puestos” -las poblaciones pequeñas, todas con una estructura similar; solo eran núcleos relativamente grandes El Aaiún, Villa Cisneros, Esmara y La Güera- (pp. 55-65), entra ya Enrique Satué en la acción educativa desarrollada por España en el Sáhara. Y, enlazándolo con lo hace un momento distinguido, señala que “para tratar la cuestión escolar, lo primero que hay que tener en cuenta es que en el Sáhara había dos realidades opuestas: una era la de las dos poblaciones importantes -El Aaiún y Villa Cisneros-, muy parecida a la de la Península, y otra la del interior, la del mundo de los puestos, singular y totalmente desconocida para los nuevos maestros.” (p. 67)

Describe Satué los horarios y calendarios, la estructura de los edificios, la escolarización (diferente de niños que de niñas), el absentismo, las familias, los comedores escolares, los maestros musulmanes -que daban las clases de Lengua árabe y de Religión coránica-, los métodos, las actividades...

Cayo Hernández, maestro de la escuela nómada número 4, de Bir Nazarán, le relató a Enrique Satué lo monótona de la vida cotidiana en esas escuelas nómadas; aunque, de vez en cuando, con algunas sorpresas: “El siroco es un viento huracanado que arrastra gran cantidad de arena. Tuve ocasión de sufrir sus efectos cuatro veces en todo el curso. La primera fue pocos días antes de las vacaciones de Navidad. Primero aparece a lo lejos en el horizonte una nube muy oscura que va acercándose lentamente. Recogemos todo lo que hay dentro de la escuela, mientras empieza a soplar un viento cada vez más violento. La gente se refugia en sus jaimas y yo en mi *roulotte*, dentro de la cual todo es confortable, pero empieza a moverse y parece que el viento la va a volcar. Fuera, el constante azotar de los granitos de arena contra los cristales, una especie de niebla oscura, el rugir del viento y ruidos de lonas rasgadas y arrancadas de su sitio. Esta situación se prolongó durante tres días enteros. Cuando pasó el temporal y salí del carromato vi que la tienda grande que servía de aula había desaparecido arrancada por el viento, que la arrastró a considerable distancia

y la había rasgado de arriba abajo por varios sitios. Otro tipo de siroco mucho más frecuente consiste en una neblina de arena con algo de viento, y desde el mes de abril se dio muchos días al atardecer.” (p. 109)

El funcionamiento en el Sáhara español de la Organización Juvenil Española, OJE, (pp. 119-129), de la Sección Femenina (pp. 155-167) y de la enseñanza a través de las ondas de Radio Sáhara (pp. 169-175) no difería prácticamente del funcionamiento en el resto de las provincias españolas, así como el de los dos Institutos, de El Aaiún y su sección delegada en Villa Cisneros (pp. 131-141).

Muy interesantes son las páginas dedicadas al colegio menor de El Aaiún (pp. 143-153), dirigido la mayor parte de sus años de funcionamiento por el riojano Carmelo Moya, por las implicaciones de muchos de los allí residentes con la que iba siendo cada vez más intensa actividad del Polisario.

A la huella actual de la acción educativa desarrollada hasta 1976 en el antiguo Sáhara español dedica las últimas páginas de *Tiza y arena* Enrique Satué Oliván (como el Colegio La Paz, con la incorporación inminente de un aula del Instituto Cervantes, o las actividades de la Asociación Sociocultural de Hispanófonos del Sur).

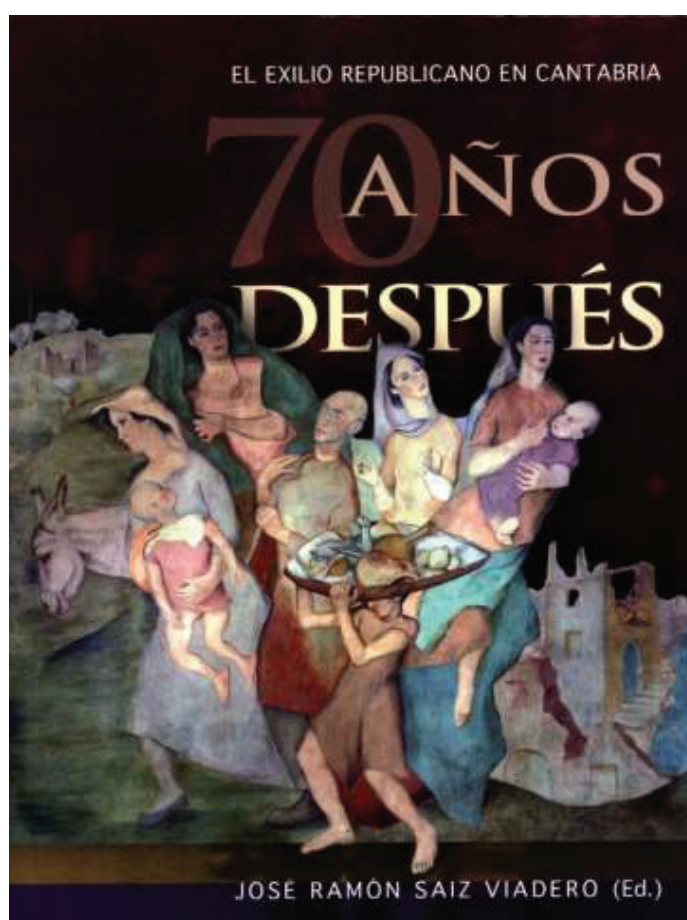
“A modo de breve conclusión”, Enrique Satué quiere hacer que su interés por el Sáhara sirva “para avivar la llama que alumbraba una clamorosa injusticia histórica. Ni que decir tiene que también sería deseable que las personas que vivieron aquella experiencia pedagógica se animaran a contarla.” (p. 207) Y sobre la tristeza que le sobrevino al maestro Joaquín Ferraz cuando a un alumno suyo muy inteligente su padre lo envió de pastor de los ganados, cortándole su trayectoria académica: “Dadas mis inclinaciones etnográficas, muchas veces he imaginado la plenitud que habría sentido como maestro de una escuela nómada... Y el sueño alcanzaría la máxima fuerza si, además de para efectuar un viaje por las escuelas del antiguo Sáhara con los lectores, este libro sirviese para saber qué ha sido de Mohamed Embarek, para que él y Joaquín, su maestro, pudieran verse o al menos cruzar unas palabras que, de algún modo, licuaran aquel amargo fracaso del 68, porque las claudicaciones personales no tienen por qué ser menos trascendentes que las de la historia general.” (p. 208)

José Antonio González de la Torre

CRIEME

El exilio republicano en Cantabria 70 años después

José Ramón Saiz Viadero (ed.), *El exilio republicano en Cantabria 70 años después*. Santander, Fundación Bruno Alonso / Tantín Ediciones, 2017, 313 pp.



En noviembre de 2009 tuvo lugar en Santander el II Congreso del Exilio Republicano en Cantabria que hace poco, con mucho tiempo de retraso, ha podido ver publicadas en papel todas las ponencias, comunicaciones y mesas redondas que tuvieron lugar en el mismo.

De entre ellas, vamos a reseñar dos que están directamente relacionadas con la historia de la escuela.

La primera de ellas es la titulada “L@s niñ@s de Dinamarca”, de Josefina Ceballos Herrero (pp. 89-99). Y recoge la estancia de un grupo de niños y niñas de Cantabria, Asturias y el País Vasco

que, evacuados de España a causa de la Guerra Civil, permanecieron un tiempo en colegios de Dinamarca.

El artículo cuenta los pormenores de la expedición, su paso primero por Francia, su estancia en Dinamarca -con el cariño con el que fueron tratados en este país- y, por último, el proceso de repatriación, coincidiendo con el estallido de la Guerra Mundial.

Interesa destacar que Jesús Revaque Garea, posteriormente exiliado en México, sustituyó como director en el colegio de Dinamarca al controvertido personaje argentino Juan Carlos Zabala, que había sido nada menos que campeón olímpico de maratón en Los Ángeles 1932.

Precisamente la figura de Revaque Garea ha sido muy estudiada por Vicente González Rucandio, el autor del segundo de los artículos que vamos a reseñar.

En un documental de 2008 de Iñaki Ibisate titulado *Elogio al horizonte* (http://www.rtpa.es/video:ASTURIAS.DOC_1506493567.html) se recoge toda la peripecia de los niños del norte de España exiliados en Dinamarca, cuya relación completa incluye Josefina Ceballos al final de su comunicación.

La segunda es, como acabamos de señalar, la de Vicente González Rucandio titulada “Epifanio Romero Pindado” (pp. 173-190)

Ya en el I Congreso del Exilio Republicano, celebrado en Santander en diciembre de 1999, González Rucandio presentó una comunicación que llevaba por nombre “Profesores y maestros cántabros en el exilio tras la Guerra Civil”, que se publicó (pp. 81-97) junto con el resto de los trabajos en 2001 (Santander, Centro Asociado de la UNED en Cantabria, edición a cargo de Esther López Sobrado y José Ramón Saiz Viadero).

En esa ocasión, González Rucandio aportaba las cifras de los docentes de Cantabria que se habían encontrado en alguna de las diferentes situaciones a los que todos ellos se vieron abocados durante y tras la Guerra Civil, para entrar a continuación en ejemplos de algunas de estas situaciones (los que trabajaron con los niños expatriados a diversos países europeos para evitarles los peligros de la contienda, los internados en campos de refugiados franceses, los que lograron en un segundo momento llegar a América...). Para dedicar las últimas páginas a breves apuntes biográficos de algunos de entre los muchos docentes de Cantabria afectados negativamente por la Guerra. De uno de los en esas páginas citados, Jesús Revaque Garea, realizó González Rucandio un estudio posterior mucho más amplio, que, si no se tiene ocasión de poder leerlo completo impreso, se puede consultar parcialmente en:

<https://www.editorial.unican.es/libro/periodismo-educativo-de-un-maestro-republicano-1922-1936>).

Pero, entrando ya en el libro que reseñamos, el estudio de González Rucandio se ciñe ahora a un solo docente, que no aparece citado en la comunicación de 1999: se trata del maestro Epifanio Romero Pindado.

La figura de este docente llama la atención por la capacidad de incluir en una sola vida una serie de acontecimientos tan diversos que más parecen corresponder a las vidas de varias personas.

Entre los hechos reseñables de la vida de Epifanio Romero, quizás el más “visual” sea aquel que comienza a relatar González Rucandio en su comunicación: el haber estado trabajando como maestro en la aldea guipuzcoana de Ezkioga precisamente durante las apariciones de la Virgen que Manuel Gutiérrez Aragón recoge en su largometraje de 2001 *Visionarios*. Aunque en la película el maestro, por aquello de buscar supuestamente mayor espectacularidad al relato como exigencia cinematográfica, muere, en realidad no es así, ya que Epifanio Romero siguió, por fortuna, viviendo en otros muchos lugares.

Epifanio Romero Pindado había nacido en Villafior, provincia de Ávila, en 1898, y antes de ser destinado en 1930 a Ezkioga había trabajado en Bárgo (Cantabria) y Carballo (Asturias).

En relación con las supuestas apariciones, mantuvo una actitud muy beligerante, instando al gobernador civil a que no permitiera, en cumplimiento del artículo 27 de la reciente Constitución, las manifestaciones públicas de culto externo que estaba sucediéndose en ese pueblo guipuzcoano. Todo ello le granjeó muchos enemigos, llegando a dispararle alguien, aunque afortunadamente sin llegar a herirlo.

Maestro conocedor de la historia de la educación, llegó a impartir conferencias sobre la evolución de la misma hasta llegar a la escuela laica, de la que será un fervoroso defensor en artículos publicados en la prensa de la época, en especial en *La Región*, diario santanderino.

En 1933 se traslada a Bárcena de Pie de Concha, en Cantabria.

Gran admirador también, como rastrea González Rucandio en los artículos por él publicados, de la Escuela Moderna de Ferrer Guàrdia, Epifanio Romero no pierde ocasión de abogar por la modernización de la enseñanza pública: creación de ateneos escolares, pedagogía activa, periódicos escolares, fomento del dibujo, la pintura y el arte entre los niños, métodos renovadores de lectoescritura, centros de colaboración comarcales donde maestros y maestras se reúnan y hablen de experiencias del quehacer escolar...

Miembro del sindicato UGT, Epifanio Romero, se solidarizó con el movimiento revolucionario de octubre de 1934, por lo que fue encarcelado, estando ocho meses en prisión.

Al estallar la Guerra Civil, tuvo una postura muy activa en defensa de la República, pero mantuvo una línea de conducta firme para evitar que se cometiesen arbitrariedades,

Al aproximarse las tropas franquistas a Santander, huye desde Bárcena de Pie de Concha hasta la capital de la provincia, llegando desde ahí hasta Asturias en barco. Pero en octubre del 37 es detenido en Cangas de Narcea, juzgado y condenado a pena de muerte, conmutada posteriormente por la de veinte años de reclusión.

Tras cinco años y medio en la Prisión Central de Burgos, consigue la libertad condicional. Apartado del Magisterio estatal, vive en Madrid dando clases en una academia y en su propio domicilio,

aunque en una situación de vigilancia policial bastante asfixiante. Por ello, se traslada con su familia a Venezuela en 1957, trabajando en este país impartiendo clases particulares en un principio y en un colegio posteriormente.

En 1968, regresa a España y fallece a los pocos meses; “casualmente, el día anterior a su muerte la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación y Ciencia había autorizado que se le adjudicase una escuela de Madrid al haber sido rehabilitado en la enseñanza como consecuencia de la revisión de su expediente de depuración, sin sanción alguna, y en el que, entre otras consideraciones, se llega a la conclusión de que, si bien era persona de ideología izquierdista, nunca tomó parte en actos delictivos, ni contra las personas, habiendo logrado incluso la cancelación de los antecedentes políticos que obraban en los archivos de la Dirección General de Seguridad, quedando suficientemente probado que, desde el fin de la Guerra hasta nuestros días, ha observado una irreprochable conducta en todos los órdenes, absteniéndose de toda actuación política”. (p. 189)

Concluye González Rucandio diciendo que tiene el deseo de que los ideales pedagógicos, sociales y políticos del maestro Epifanio Romero Pindado “sean conocidos por las generaciones actuales y futuras”. (Ibíd.)

José Antonio González de la Torre
CRIEME

